



**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**



**EV MERKEZLİ BİLİŞSEL GELİŞİM DESTEK
PROGRAMININ 18-24 AYLIK BEBEKLERİN BİLİŞSEL
GELİŞİMLERİNE VE ADAPTİF DAVRANIŞLARINA
ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Sibel ATLI

**ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI
DOKTORA TEZİ**

**DANIŞMAN
Prof. Dr. Gülen BARAN**

**ANKARA
2019**

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EV MERKEZLİ BİLİŞSEL GELİŞİM DESTEK
PROGRAMININ 18-24 AYLIK BEBEKLERİN BİLİŞSEL
GELİŞİMLERİNE VE ADAPTİF DAVRANIŞLARINA
ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Sibel ATLI

**ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI
DOKTORA TEZİ**

**DANIŞMAN
Prof. Dr. Gülen BARAN**

**Bu araştırma Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü'nün
16L0241001 proje numarası ile desteklenmiştir**

**ANKARA
2019**

Etik Beyan

Ankara Üniversitesi

Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Doktora tezi olarak hazırlayıp sunduğum “Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programının 18-24 Aylık Bebeklerin Bilişsel Gelişimlerine ve Adaptif Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi” başlıklı tez; bilimsel ahlak ve değerlere uygun olarak tarafımdan yazılmıştır. Tezimin fikri/hipotezi tümüyle tez danışmanım ve bana aittir. Tezde yer alan deneysel çalışma tarafımdan yapılmış olup, tüm cümleler, yorumlar bana aittir.

Yukarıda belirtilen hususların doğruluğunu beyan ederim.

Öğrencinin Adı Soyadı: Sibel ATLI

Tarih: 11.01.2019

İmza:

KABUL VE ONAY

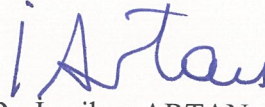
Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Çocuk Gelişimi Anabilim Dalında

Sibel ATLI tarafından hazırlanan

“Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programının 18-24 Aylık Bebeklerin Bilişsel Gelişimlerine ve Adaptif Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından DOKTORA TEZİ olarak OY BİRLİĞİ ile kabul edilmiştir.

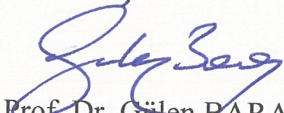
Tez Savunma Tarihi:11.01.2019



Prof. Dr. İsmihan ARTAN

Hacettepe Üniversitesi

Jüri Başkanı



Prof. Dr. Gülen BARAN

Ankara Üniversitesi

Danışman



Prof. Dr. Aynur BÜTÜN AYHAN

Ankara Üniversitesi

Üye



Prof. Adalet KANDIR

Gazi Üniversitesi

Üye



Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL

Ankara Üniversitesi

Üye

Tez hakkında alınan jüri kararı, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu tarafından onaylanmıştır.

Prof. Dr. Mehmet AKAN
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürü

İÇİNDEKİLER

Etik Beyan	ii
Kabul ve Onay	iii
İçindekiler	iv
Önsöz	vi
Simgeler ve Kısaltmalar	viii
Şekiller	ix
Çizelgeler	xi
1. GİRİŞ	1
1.1. Bebeklik Döneminin Genel Özellikleri	4
1.2. Bilişsel Gelişim	7
1.2.1. Bilişsel Gelişim Kuramları	8
1.2.1.1. Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı	9
1.2.1.2. Lev Vygotsky'nin Bilişsel Gelişim Kuramı	20
1.2.1.3. Bruner'in Bilişsel Gelişim Kuramı	22
1.2.1.4. Bilgiyi İşleme Kuramı	24
1.2.2. Bilişsel Gelişimin Desteklenmesi	26
1.3. Adaptif Davranışlar	30
1.3.1. Erken Çocukluk Döneminde Adaptif Davranışlar	33
1.3.2. Adaptif Davranışların Desteklenmesi	41
1.4. Erken Çocukluk Eğitimi	46
1.5. Erken Çocukluk Döneminde Aile Eğitimi	48
1.5.1. Aile Eğitim Modelleri	50
1.6. Ev Merkezli Erken Müdahale	54
1.6.1. Erken Müdahale Programlarının Geliştirilmesi	56
1.7. İlgili Araştırmalar	61
1.7.1. Bilişsel Gelişimle İlgili Araştırmalar	61
1.7.2. Adaptif Davranışlarla İlgili Araştırmalar	70
2. GEREÇ ve YÖNTEM	76
2.1. Araştırma Deseni	76
2.2. Çalışma Grubu	79
2.3. Veri Toplama Araçları	83
2.3.1. Genel Bilgi Formu	84
2.3.2. Anne Görüşme Formu	84
2.3.3. Küçük Çocuklar İçin Bilişsel Değerlendirme Aracı-KÇBDA	84
2.3.4. Adaptif Davranış Değerlendirme Sistemi-3 (ADDS-3)	91
2.4. Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programı	101
2.4.1. Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programının Geliştirilmesi	102
2.5. Veri Toplama Süreci	107
2.5.1. Ön Testlerin ve Anne Görüşme Formunun Uygulanması	108
2.5.2. Bilişsel Gelişim Destek Programının Uygulanması	109

2.5.3. Son Testlerin Uygulanması	111
2.5.4. Kalıcılık Testlerinin Uygulanması	112
2.6. Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi	112
2.6.1. Nicel Verilerin Değerlendirilmesi	112
2.6.2. Nitel Verilerin Değerlendirilmesi	116
3. BULGULAR	118
3.1. Bilişsel Gelişime İlişkin Bulgular	118
3.1.1. Bilişsel Gelişime İlişkin Nicel Bulgular	118
3.1.2. Bilişsel Gelişim Becerilerine İlişkin Gözlem Bulguları	124
3.1.3. Bebeklerin Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programı Etkinliklerine Katılma Durumuna İlişkin Nitel Bulgular	129
3.2. Adaptif Davranışlara İlişkin Bulgular	135
3.3. Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programına Yönelik Anne Görüşlerine İlişkin Nitel Bulgular	180
4. TARTIŞMA	192
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	205
ÖZET	208
SUMMARY	209
KAYNAKLAR	210
EKLER	
Ek 1: Etik Kurul Kararı	229
Ek 2: Kurum İzni	230
Ek 3: Aydınlatılmış Onam Formu	231
Ek 4: Genel Bilgi Formu	234
Ek 5: Aile Görüşme Formu 1-2	235
Ek 6: Uygulama Fotoğrafları	237
Ek 7: Etkinlik Örneği ve Aile Çalışması	239
ÖZGEÇMİŞ	241

ÖNSÖZ

Gelişimin ilk basamağı olan bebeklik dönemi bireyin en hızlı geliştiği ve büyüdüğü hassas bir aşamadır. Gelişimin bu ilk evresinde içinde bulunduğu çevreye refleksleriyle adapte olmaya çalışan bebek, zamanla bilişsel gelişimiyle çevreye daha iyi uyum sağlamaktadır. Çünkü çevremizi ve dünyayı anlamamızı sağlayan, bilginin edinilip kullanılmasına, saklanmasına, yorumlanarak yeniden düzenlenmesine, değerlendirilmesine yardım eden kısaca bütün zihinsel süreçleri içine alan bilişsel gelişim doğumdan itibaren gelişmeye başlar. Bebeklik döneminin son aşaması olan 18-24 ay, bilişsel gelişim açısından profesyonel keşiflerin ilk aşaması olarak değerlendirilebilir. Bilişsel gelişim açısından yaşamın ilk yıllarındaki hızlı ve kritik gelişim döneminde yapılacak destek çalışmalarının çocukların gelişim alanları üzerinde olumlu katkı sağlayacağı düşünüldükçe, bu araştırmada; 18-24 aylık bebeklere verilecek ev merkezli bilişsel gelişim destek programının bilişsel gelişimlerine ve adaptif davranışlarına etkisinin olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda bebeklerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programı hazırlanarak, 18-24 aylık bebeklere haftada iki gün olmak üzere 12 hafta boyunca ev ziyaretleri yoluyla uygulanmıştır. Programın etkililiğini değerlendirmek amacıyla ön test-son test ve kalıcılık testleri karşılaştırılmıştır. Ayrıca etkinlik gözlemleri ve anne görüşleri doğrultusunda program değerlendirilmiştir.

Lisansüstü çalışmaların doktora aşaması bağımsız araştırma yapma, bilimsel olaylara geniş ve derin bakış açısıyla bakma, irdeleme, yorum yapma ve yeni sentezlere ulaşmak için belirli adımları belirleme yeteneğinin kazanıldığı bir aşamadır. Bu adımları belirleme ve izleme yeteneğini kazandıracak kişi kuşkusuz bu uzun, önemli ve stresli yolun rehberi olan tez danışmanlarıdır. Doktoraya başladığım ilk günden itibaren bu yolda doğru adım atma yeteneğini kazandıran, çocuk gelişimi alanında profesyonel rehberim, süper kahramanım ve çok kıymetli hocam Prof. Dr. Gülen BARAN'a ne kadar teşekkür etsem azdır. Hocamla attığım her adımda bilim yoluna çok sağlam bastığımı düşünüyorum. Umarım önümdeki yolda gösterdiğiniz şekilde bilim dünyasına ve özellikle çocuklara katkı sağlayacak çalışmalar yaparak hakkınızı öderim. Çünkü başka türlü zor. En içten sevgilerimle iyiki varsınız.

Ankara Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümünde doktora yapmayı hedeflememi sağlayan bu güzel alanda doktora yapmamın vesilesi Prof. Dr. Neriman ARAL hocamdır. Doktoraya başladığım andan itibaren her zaman manevi desteğini hissettiğim ve ders dönemindeki kıymetli katkılarından dolayı çok değerli hocama en içten sevgi ve saygılarımı sunarak çok teşekkür ederim.

Tez izleme komitesinde yer alan tez süreci boyunca sıcak, samimi ve içten desteğini her zaman hissettiğim, bilimsel araştırma sürecime önemli katkılar sunan değerli hocam Prof. Dr. Aynur BÜTÜN AYHAN'a;

Tez izleme komitesinde yer alan tez izleme sürecinde bilimsel deneyimlerini paylaştıran, çalışmalarına önemli katkılar sağlayan değerli hocam Prof. Dr. Adalet KANDIR'a ;

Çalışmamın istatistiksel değerlendirmelerine destek veren, her zaman bir telefon ötede desteğini alabildiğim çok kıymetli hocam Şener BÜYÜKÖZTÜRK'e teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Ders döneminde bilginin de yaşanabileceğini öğrendiğim sıcak, samimi ve insani değerleriyle örnek aldığım ve her zaman yanımda hissettiğim çok değerli hocam Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL'a;

Gerek ders döneminde gerekse tez sürecinde bilimsel olarak çok önemli katkılar sağlayan samimi ve içten iletişimiyle her konuda destek olan sayın çok değerli hocam Prof. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI'ya;

Ankara Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü'nde görev yapan kıymetli hocam Prof. Dr. Figen GÜRSOY ve mesleğe karşı farklı bakış açıları geliştirmemi sağlayan diğer değerli hocalarıma ve doktora tezimi proje kapsamında destekleyen Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğüne çok teşekkür ederim.

Tez için çok değerli zamanlarını ayırarak çok kıymetli katkılar sunan Prof. Dr. Ayşe Güler KÜÇÜKTURAN, Doç Dr. Tuba KARAASLAN'a, Prof. Dr. Sıdık KESKİN, Çocuk Gelişimi Uzmanı Yasemin YILMAZER ve Gülçin ASLAN'a;

Tezimin her aşamasında bilimsel destekleriyle yanımda olan tezime önemli katkılar sunan değerli arkadaşlarım Dr. Öğretim Üyesi Ramazan SAK, Dr. Öğretim Üyesi İkbâl Tuba ŞAHİN SAK ve Doç. Dr. Selim GÜNÜÇ'e;

Manevi desteklerini yanımda hissettiğim bu yolda beni yalnız bırakmayan değerli dostlarım Dr. Öğretim Üyesi Güler YILMAZ, Öğretim Görevlisi Deniz BİNGÖL, Dr. Öğretim Üyesi Zekiye ÖZKAN'a ne kadar teşekkür etsem azdır.

Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nden aldığım derslerde önemli katkılar sunan ve doktora sürecimi kolaylaştıran Prof. Dr. Hasan ÇİÇEK ve Doç Dr. Ahmet YAYLA'ya;

Yüksek Lisans aşamasında tez danışmanlığımı yürüten, bilimsel bakış açımın ilk mimarı, desteğini her zaman yanımda hissettiğim kıymetli hocam Dr. Öğretim Üyesi Ali GURBETOĞLU'na teşekkür ederim.

Doktoraya kabulümün sevincini yaşayıp bitirmemi görmesi nasip olmayan merhum BABAM Mehmet Emin ATLI başta olmak üzere, hayatımdaki en değerli varlığım ANNEM'e, doktora sürecimi kolaylaştıran ablam Nahide ATLI'ya, manevi desteği ile yanımda olan kardeşim Nuran ATLI KAYCI'ya, ablam Famide TAKVA ve yeğenim İnci TAKVA'ya ve çok değerli abilerim Faysal, Cemal, Sabahattin ve Fesih ATLI ile bütün aileme en derin sevgilerimle teşekkür ediyorum.

Tez sürecinde beni evlerinde kabul ederek araştırmamı huzurlu ve mutlu olarak yürütmemi sağlayan ailelere teşekkür ederek; dünün bebeği, bugünün çocuğu yarının yetişkini olacak 15 bebeğime sağlıklı ve mutlu gelecekler diliyorum.

SİMGELER VE KISALTMALAR

ADDS-3	Adaptif Davranış Değerlendirme Sistemi-3
ASM	Aile Sağlığı Merkezi
AAIDD	Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlikler Birliği
KÇBDA	Küçük Çocuklar İçin Bilişsel Değerlendirme Aracı
NRC	Ulusal Zihinsel Yetersizlik Belirleme Komitesi



ŞEKİLLER

Şekil 2.1	Karma Yöntem Akış Şeması	77
Şekil 2.2	Adaptif Davranış Değerlendirme Sistemi-3 (ADDS-3) V1-V10 Boyutlarına İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi	99
Şekil 2.3	Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programı Geliştirme Modeli	103
Şekil 3.1	Deney ve Kontrol Grubundaki Bebeklerin Bilişsel Gelişimlerine İlişkin Öntest ve Sontest Puanları	121
Şekil 3.2	Deney Grubundaki Bebeklerin Bilişsel Gelişim Öntest Sontest ve Kalıcılık Testi Puanları	123
Şekil 3.3	Deney ve Kontrol Grubundaki Bebeklerin İletişim Boyutu Öntest ve Sontest Puanları	138
Şekil 3.4	Deney Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların İletişim Boyutuna İlişkin Öntest Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarının Değişim Grafiği	140
Şekil 3.5	Deney ve Kontrol Grubundaki Bebeklerin Okul Öncesi İşlevler Boyutu Öntest ve Sontest Puanları	142
Şekil 3.6	Deney Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların Okul Öncesi İşlevler Boyutuna İlişkin Öntest Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarının Değişim Grafiği	144
Şekil 3.7	Deney ve Kontrol Grubundaki Bebeklerin Sağlık ve Emniyet Boyutu Öntest ve Sontest Puanları	146
Şekil 3.8	Deney Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların Sağlık ve Emniyet Boyutuna İlişkin Öntest Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarının Değişim Grafiği	149
Şekil 3.9	Deney ve Kontrol Grubundaki Bebeklerin Oyun Etkinlikleri Boyutu Öntest ve Sontest Puanları	151
Şekil 3.10	Deney Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların Oyun Etkinlikleri Boyutuna İlişkin Öntest Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarının Değişim Grafiği	153
Şekil 3.11	Deney ve Kontrol Grubundaki Bebeklerin Özyönetim Boyutu Öntest ve Sontest Puanları	155

Şekil 3.12	Deney Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların Özyönetim Boyutuna İlişkin Ön Test Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Değişim Grafiği	157
Şekil 3.13	Deney ve Kontrol Grubundaki Bebeklerin Sosyal Yaşam Boyutu Öntest ve Sontest Puanları	158
Şekil 3.14	Deney Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların Sosyal Yaşam Boyutuna İlişkin Öntest Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarının Değişim Grafiği	160
Şekil 3.15	Deney ve Kontrol Grubundaki Bebeklerin Motor Beceriler Boyutu Öntest ve Sontest Puanları	162
Şekil 3.16	Deney Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların Motor Beceriler Boyutuna İlişkin Öntest Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarının Değişim Grafiği	164
Şekil 3.17	Deney ve Kontrol Grubundaki Bebeklerin Toplum İçerisindeki Davranışlar Boyutu Öntest ve Sontest Puanları	166
Şekil 3.18	Deney Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların Toplum İçerisindeki Davranışlar Boyutunun Öntest Sontest Kalıcılık Testi Puanlarının Değişim Grafiği	168
Şekil 3.19	Deney ve Kontrol Grubundaki Bebeklerin Ev Yaşantısı Boyutu Öntest ve Sontest Puanları	170
Şekil 3.20	Deney Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların Ev Yaşantısı Boyutunun Öntest Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarının Değişim Grafiği	172
Şekil 3.21	Deney ve Kontrol Grubundaki Bebeklerin Öz Bakım Boyutu Öntest ve Sontest Puanları	174
Şekil 3.22	Deney Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların Öz Bakım Boyutunun Öntest Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarının Değişim Grafiği	175
Şekil 3.23	Deney ve Kontrol Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışlar Toplam Öntest ve Sontest Puanları	177
Şekil 3.24	Deney Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışlar Toplamına İlişkin Öntest Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarının Değişim Grafiği	179

ÇİZELGELER

Çizelge 1.1	Duyu-Motor Dönemin Aşamaları	12
Çizelge 1.2	Adaptif Davranış Becerilerine İlişkin Boyutlar	32
Çizelge 2.1	Deneyisel Desenin Simgesel Sunumu	78
Çizelge 2.2	Deney ve Kontrol Grubundaki Bebeklerin Demografik Özellikleri	82
Çizelge 2.3	Küçük Çocuklar İçin Bilişsel Değerlendirme Aracı-KÇBDA Normallik Testi Sonuçları	89
Çizelge 2.4	Küçük Çocuklar İçin Bilişsel Gelişim Değerlendirme Aracının Yaş Grubuna Göre Mann Whitney U Testi Sonucu	90
Çizelge 2.5	Adaptif Davranış Değerlendirme Sistemi-3 (ADDS-3) Normallik Testi Sonuçları	96
Çizelge 2.6	ADDS-3'ün İletişim, Toplum İçerisindeki Davranışlar, Okul Öncesi İşlevler, Özbakım, Sosyal Yaşam ve Motor Beceriler Boyutlarının Yaş Grubuna Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları	97
Çizelge 2.7	ADDS-3'ün Ev Yaşantısı, Sağlık ve Emniyet, Oyun Etkinlikleri, Özyönetim Boyutlarının Yaş Grubuna Göre T-Testi Sonuçları	98
Çizelge 2.8	ADDS-3'ün DFA Analizi Sonucunda Kestirilen Uyum İndeksleri	100
Çizelge 2.9	ADDS-3 Alt Ölçek Puanlarının Test-Tekrar Test Güvenilirlik Katsayıları	101
Çizelge 2.10	KÇBDA ve ADDS-3'e İlişkin Normallik Testi Sonuçları	113
Çizelge 3.1	Deney ve Kontrol Grubundaki Bebeklerin Bilişsel Gelişim Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney – U Testi Sonuçları	119
Çizelge 3.2	Deney ve Kontrol Grubundaki Bebeklerin Bilişsel Gelişim Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney – U Testi Sonuçları	119
Çizelge 3.3	Deney Grubundaki Bebeklerin Bilişsel Gelişim Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	120
Çizelge 3.4	Kontrol Grubundaki Bebeklerin Bilişsel Gelişim Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	120
Çizelge 3.5	Deney Grubundaki Bebeklerin Bilişsel Gelişim Sontest-Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	122

Çizelge 3.6	Bebeklerin Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programı Etkinliklerine Katılım Durumları	129
Çizelge 3.7	Deney ve Kontrol Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların İletişim, Okul Öncesi İşlevler, Sağlık ve Emniyet, Oyun Etkinlikleri, Öz Yönetim, Sosyal Yaşam, Motor Beceriler Boyutları ve Toplam Öntest Puanlarına İlişkin T-testi Sonuçları	136
Çizelge 3.8	Deney ve Kontrol Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların Toplum İçerisindeki Davranışlar, Ev Yaşantısı, Özbakım Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney – U Testi Sonuçları	137
Çizelge 3.9	Deney ve Kontrol Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların İletişim Boyutuna İlişkin Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Sonuçları	138
Çizelge 3.10	Deney ve Kontrol Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların İletişim Boyutunun Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	139
Çizelge 3.11	Deney Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların İletişim Boyutundan Aldıkları Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları	140
Çizelge 3.12	Deney ve Kontrol Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışlar Okul Öncesi İşlevler Boyutuna İlişkin Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Sonuçları	141
Çizelge 3.13	Deney ve Kontrol Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların Okul Öncesi İşlevler Boyutunun Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	143
Çizelge 3.14	Deney Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların Okul Öncesi İşlevler Boyutundan Aldıkları Sontest Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları	143
Çizelge 3.15	Deney ve Kontrol Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların Sağlık ve Emniyet Boyutuna İlişkin Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Sonuçları	145
Çizelge 3.16	Deney ve Kontrol Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların Sağlık ve Emniyet Boyutunun Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	147
Çizelge 3.17	Deney Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların Sağlık ve Emniyet Boyutundan Aldıkları Sontest Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları	148

Çizelge 3.18	Deney ve Kontrol Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların Oyun Etkinlikleri Boyutuna İlişkin Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Sonuçları	150
Çizelge 3.19	Deney ve Kontrol Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların Oyun Etkinlikleri Boyutunun Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	152
Çizelge 3.20	Deney Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların Oyun Etkinlikleri Boyutundan Aldıkları Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları	152
Çizelge 3.21	Deney ve Kontrol Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların Özyönetim Boyutuna İlişkin Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Sonuçları	154
Çizelge 3.22	Deney ve Kontrol Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların Özyönetim Boyutunun Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	156
Çizelge 3.23	Deney Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların Özyönetim Boyutundan Aldıkları Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları	156
Çizelge 3.24	Deney ve Kontrol Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların Sosyal Yaşam Boyutuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	158
Çizelge 3.25	Deney ve Kontrol Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların Sosyal Yaşam Boyutunun Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	159
Çizelge 3.26	Deney Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların Sosyal Yaşam Boyutundan Aldıkları Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları	160
Çizelge 3.27	Deney ve Kontrol Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların Motor Beceriler Boyutuna İlişkin Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Sonuçları	162
Çizelge 3.28	Deney ve Kontrol Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların Motor Beceriler Boyutunun Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	163
Çizelge 3.29	Deney Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların Motor Beceriler Boyutundan Aldıkları Sontest ve Kalıcılık	

	Testi Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları	163
Çizelge 3.30	Deney ve Kontrol Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların Toplum İçerisindeki Davranışlar Boyutu Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney – U Testi Sonuçları	165
Çizelge 3.31	Deney Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışlar Toplum İçerisindeki Davranışlar Boyutu Öntest– Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	165
Çizelge 3.32	Kontrol Grubundaki Bebeklerin Toplum İçerisindeki Davranışlar Öntest–Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	166
Çizelge 3.33	Deney Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların Toplum İçerisindeki Davranışlar Boyutu Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	167
Çizelge 3.34	Deney ve Kontrol Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların Ev Yaşantısı Boyutu Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney – U Testi Sonuçları	169
Çizelge 3.35	Deney Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların Ev Yaşantısı Boyutu Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	169
Çizelge 3.36	Kontrol Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışlar Ev Yaşantısı Boyutu Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	170
Çizelge 3.37	Deney Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların Ev Yaşantısı Boyutu Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	171
Çizelge 3.38	Deney ve Kontrol Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların Öz Bakım Boyutu Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney – U Testi Sonuçları	173
Çizelge 3.39	Deney Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışlar Öz Bakım Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	173
Çizelge 3.40	Kontrol Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların Öz Bakım Boyutu Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	174
Çizelge 3.41	Deney Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların Öz Bakım Boyutu Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	175

Çizelge 3.42	Deney ve Kontrol Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışlar Toplam Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Sonuçları	176
Çizelge 3.43	Deney ve Kontrol Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların Toplam Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	178
Çizelge 3.44	Deney Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışlar Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları	178
Çizelge 3.45	Annelerin Gelişimsel Destek Programları Hakkındaki Bilgileri	181
Çizelge 3.46	Annelerin Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programına Yönelik Beklentileri	182
Çizelge 3.47	Annelerin Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programının Bebeklerin Gelişimi Üzerindeki Etkisine Yönelik Görüşleri	184
Çizelge 3.48	Annelerin Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programının Ebveynlere Katkısına Yönelik Görüşleri	187
Çizelge 3.49	Annelerin Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programının Beklentileri Karşılmasına İlişkin Görüşleri	190

1. GİRİŞ

Yaşamın başlangıcında birey doğumla getirdiği kalıtsal özellikleriyle içinde bulunduğu dünyayla tanışır. Gelişimin bu ilk evresinde içinde bulunduğu çevreye refleksleriyle adapte olmaya başlayan bebek, ebeveynlerinin koşulsuz bakımına muhtaçtır. Giderek bağımsızlaşan bebek, yürüme ve konuşma ile birlikte bilişsel gelişim açısından da zihinsel kombinasyonlar kurarak, soru sormaya, problemlere çözüm aramaya başlar. Böylelikle takip eden birkaç yıl içinde çevrenin koyduğu kurallara ve içinde bulunduğu ortama gelişimsel özellikleri doğrultusunda uyum sağlamanın yollarını arar. 18-24 ay arası bu profesyonel keşiflerin ilk aşaması olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle doğru ve gelişime uygun destek çalışmalarının sağlıklı ve dengeli bir yetişkinlik için olumlu bir altyapı oluşturabileceği söylenebilir.

Bütün gelişim alanları açısından erken çocukluk döneminin ilk yılları kritik bir öneme sahiptir (Morrison, 2007). Bu dönem içerisinde çocukların bedensel açıdan oldukça hızlı bir gelişim gösterdikleri, dil gelişimlerini neredeyse tamamlayarak ana dillerini ana hatları ile konuştukları, kendi benliklerinin, cinsel kimliklerinin ve duygularının farkında oldukları dikkati çekmektedir (MEBa, 2013; San Bayhan ve Artan, 2011 ve Oktay ve Unutkan, 2005). Dünyayı anlama yollarını daha kompleks ve etkili hale gelmesini sağlayan bilişsel gelişim (Ülke Kürkçüoğlu, 2010) de bu dönem için oldukça önemlidir.

Bilişsel gelişim; çevre ile birey arasında etkileşimi sağlayan, dünyayı anlamak için bilgiyi edinerek kullanılmasına yardım eden bütün süreçleri kapsayan aktif zihinsel faaliyetlerdeki gelişimdir (Aral ve ark. 2000 ve Senemoğlu, 2012). Bilişsel gelişim problem çözme, bilgi edinme, akıl yürütme ve dil gelişimi gibi süreçleri kapsamaktadır. Çocuk karşılaştırmalar yapmak, kavramları ayırt etmek renkleri tanımak, eksiklikleri tamamlamak gibi bilişsel görevleri bu süreçte anlamlandırmaktadır (Gander ve Gardinier, 2015 ve Ruffin, 2009). Çocuğun bilişsel gelişiminde görülen gecikme veya gerilik sosyal-duygusal gelişimde, motor ve dil

becerilerinde zorluk yaşanmasına neden olabilmektedir (Howard ve ark. 2011 ve Trawick Swith, 2013). Bilişsel gelişim nörolojik gelişme ve olgunlaşmayla bağlantılıdır. Beyin gerekli olan veya olmayan nöral bağlantıları bir çeşit budama sürecinden geçirir, bu nedenle erken dönemdeki deneyimler nörolojik gelişim için oldukça önemlidir (Özmert, 2005 ve Ülke Kürkcüoğlu, 2010).

Bilişsel gelişim, beyin ve sinir sisteminin olgunlaşmasıyla bireyin çevresine adapte olmasına yardımcı olan deneyimlerin birleşimi, ilerleyici ve bir dengelenme sürecidir (San Bayhan, 2011). Bebek dünyaya geldiği andan başlayarak çevresine uyum sağlamak için çaba gösterir. Bebeğin biliş kalıpları gelişip farklılaştıkça insanları, kendisini, nesneleri, durumları anlamaya ve tanımaya gayreteder (MEB, 2013). Bu nedenle bilişsel gelişim ile adaptif davranışlar arasında sıkı bir bağ olduğu söylenebilir.

Bireyin çevresinin sosyal ve doğal talepleri ile başedebilmesindeki etkililiğe adaptif davranış denir (Kaynaroğlu, 1984). Bireyin kişisel karakteri ile bilişsel özellikleri uyumla ilgili davranışlar üzerinde etkili olan iki unsurdur (Mervis ve Klein Tasman, 2000). Son yıllarda yapılan bazı çalışmalarda bilişsel gelişimin yanı sıra adaptif davranışların da incelendiği görülmektedir (Schatz ve Hamdan Allen, 1995). Bazı çalışmalarda öğrenme için erken yaşlardaki dokunma, hareket ve jestlerin önemi üzerinde durulmakta (Austerve ve Wylie, 2006 ve Schiller, 2010), bebeklere erken dönemde uygulanacak gelişimsel destek programlarının olumlu etkileri olduğu belirtilmektedir.

Erken müdahale programları çocuklara erken dönemlerde eğitim fırsatı sağlayarak onları okula hazırladığı için okuldaki başarıları üzerinde de etkili olmaktadır (Ramey ve Ramey, 1998). Özellikle sosyo-ekonomik yönden dezavantajlı ailelerde büyüyen çocuklar açısından büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla yaşamın ilk üç yılında uygulanacak erken müdahale programlarıyla ilgilenen araştırmacılar bu alana daha fazla yönelmeye başlamışlardır (McConnell, 2000). Erken müdahale programları hem çocuklara hem de ailelerine günlük yaşamlarında ve akademik

gelişim alanlarında başarı sağlayacak olanaklar sunarak, çocukların bilişsel potansiyellerinin artmasına destek olmaktadır (Kılıç, 2011). Erken müdahale programları ev merkezli, kurum merkezli ya da ev-kurum merkezli olarak yürütülmektedir (Temel, 1998). Ev merkezli programlarda belirli aralıklarla yapılan ev ziyaretleri; yaparak gösterme, belirli durumlara uyarılama, gözlemden sonra anında uygulama fırsatı sunmaktadır. Bu programlar çocuğu bireysel olarak ele alıp, temel bir çerçeve çizerken, diğer taraftan etkili ebeveyn desteği sunmaktadır (Aksoy, 2002; Powell, 1990 ve Turan ve ark., 1997).

Yaşamın ilk yıllarında çocuğun içinde bulunduğu ortam ve çocuğa sağlanan nitelikli destek çalışmaları çocuğun gelecekteki başarılarını ve yaşam kalitesini etkileyen önemli bir ölçüt olarak değerlendirilebilir. Yapılan araştırmalar erken dönemlerdeki ortamın yeterince uyarıcı olmaması ve yaşantı yetersizliklerinin devam eden yıllarda çocuğun gelişim düzeyi ve öğrenmesi üzerinde olumsuz etkiler bırakabildiğini ortaya koymaktadır (Senemoğlu, 2012). Bilişsel gelişim açısından yaşamın ilk yıllarındaki hızlı ve kritik gelişim döneminde yapılacak destek çalışmalarının çocukların gelişim alanları üzerinde olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir, bu araştırmada; 18-24 aylık bebeklere verilecek Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programının bilişsel gelişimlerine ve adaptif davranışlarına etkisinin olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda;

- 18-24 aylık bebeklere yönelik Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programının geliştirilmesi,
- Ev ziyaretleri yoluyla uygulanacak programla bilişsel gelişimin desteklenmesi,
- Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programının bilişsel gelişim ve adaptif davranışlar üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi hedeflenmektedir.

Türkiye’de 0-24 aylık bebeklere yönelik destek programlarını konu alan ve özellikle bilişsel gelişime odaklanan araştırmaların olmayışı dikkat çekmektedir. Bu nedenle planlanan araştırmanın, Türkiye’de özellikle 18-24 aylık bebeklerin bilişsel gelişimlerini destekleyici eğitim programlarının uygulanması ve yaygınlaştırılması sürecine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Uygulanan bilişsel gelişim destek programının temelde bilişsel gelişim olmak üzere, beraberinde adaptif davranışlar

üzerindeki etkisini değerlendirmek açısından da önemli görülmektedir. Bu araştırmanın genelde çocuk gelişimi bilim alanına, özelde bebeklik dönemi bilişsel gelişim araştırmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1. Bebeklik Döneminin Genel Özellikleri

İnsan yaşamında büyüme ve gelişmenin en hızlı olduğu dönem bebeklik dönemidir. Gelişim insanların döllemeden ölüme kadar hem niteliksel hem de niceliksel olarak değiştiği dinamik bir süreçtir. Becerilerin tamamlanması ve daha karmaşık becerilerin gerçekleştirilmesi rastlantısal olmayan bir sıra ile gerçekleşmektedir (Howard ve ark., 2011 ve Trawick Swith, 2013). Gelişim dönemleri halinde ilerlemektedir. Bu dönemlerin her biri diğerinden niteliksel olarak farklıdır ve belli bir yaş aralığında yer almaktadır (Özyurt, 2012 ve Trawick Swith, 2013). Gelişimsel olarak organize olmuş bu süreçte çocuğun fiziksel, motor, bilişsel, sosyal-duygusal ve dil gelişimi birbirini takip eden süreçlerin yordanabilmesini sağlamaktadır (Howard ve ark., 2011).

Bebeklik dönemi 0-24 ay arasını kapsayıp, gelişimin fiziksel, bilişsel, sosyal-duygusal, dil alanlarında kolaylıkla fark edildiği, hızlı bir büyüme ve değişim sürecidir (Marrotz ve Allen, 2016). Her bakımdan çevresine bağımlı olan yeni doğmuş bir bebek bu sürecin sonunda kendi bedenine bakabilen ve başkalarıyla etkili iletişim kurabilen bir bireye dönüşür (Marrotz ve Allen, 2016 ve Shelov ve Altmann, 2015). Bebeklik döneminde koordinasyonun katlanarak artması üzerinde kasların ve kemiklerin hızlı gelişimi etkilidir. Bebekleri fiziksel olarak korodine eden beyin, kemik ve kaslarla eş zamanlı olarak gelişmektedir. Doğumdan üç yaşa kadar normal fiziksel gelişim gösteren bir çocuk boy ölçümünü ikiye katlarken, ağırlık olarak dört kat artar. Bu hızlı fiziksel gelişimin yanı sıra, üç yaşın sonlarına doğru parmaklarını koordineli kullanma, kaşığı doğru tutma, oturma-kalkma, yürüme, koşma, tuvalet ihtiyacını karşılama, topu tutma-atma gibi pek çok motor beceriyi kazanmış olur (Marrotz ve Allen, 2016; Shelov ve Altmann, 2015 ve Trawick Swith, 2013).

Bebeklik döneminde bireyin dil becerilerinde de önemli ve hızlı bir gelişim süreci söz konusudur. Bebeklerin çevresindekilerin konuşmalarını anlamalarını sağlayan alıcı iletişim becerileri konuşmaya başlamadan önce gelişir. Bebeklerin ilk anladıkları sözcükler ya kendi adları ya da “hayır”dır. Çünkü bebeklerin en fazla aktif olarak duydukları sözcükler bunlardır (San Bayhan ve Artan, 2011). Bebekler bir yaşına girmeden etrafla seslerle, sözcüklerle, ağlayarak, sessiz jest mimiklerle üretken iletişim kurarlar. 18-24 ay arasında kelimeleri bir araya getirmeye başlarlar (Berk, 2013; Shelov ve Altman, 2015 ve Trawick Swith, 2013). Sözcük dağarcıklarına yavaş yavaş yeni sözcükler eklerler. Bir bebek birkaç hafta içinde yaklaşık elliden dörtüye kadar sözcük söylemeye başlar (San Bayhan ve Artan, 2011). Bebeklik döneminde on ikinci aydan itibaren okuma-yazma becerileri artık desteklenebilir. Bebeklere aileleri tarafından kitabı doğru tutma, sayfaları uygun şekilde çevirme vb. çalışmalarla temel okuma becerileri edindirilebilir (Trawick Swith, 2013). Böylece bebeklik döneminde ve bu dönemi takip eden ilk yılın sonunda çocuklar bir dilin temel yapısını ve işlevini çözümleyip kullanabilir düzeye gelmekte ve aktif olarak dili kullanmaya başlamaktadırlar (Berk, 2013 ve Gander ve Gardiner, 2015).

Yaşamdaki ilk yıllar sosyal-duygusal gelişim için kritik bir öneme sahiptir. Aşamalı olarak ilerleyen bu süreç yaşam boyu sürmektedir. Sosyal gelişim diğer insanlarla olan etkileşim sonucu gerçekleşir ve sosyal gelişimin şekillenmesinde diğer gelişim alanları etkin rol oynar (Schunk, 2009). Bebek sosyal gelişimi için gereken temel donanımına sahip olarak doğar. İnsan yüzüne bakmayı tercih etmeleri içgüdüselidir. Bu nedenle insanların kendisiyle konuşmasından hoşlanırlar. Az bir süre içinde kendileriyle birinci derecede ilgilenen ve ihtiyaçlarını karşılayan kişilerin kokularını, yüzlerini ve seslerini ayırt etmeye başlarlar. Çeşitli gereksinimlerini farklı şekilde ağlayarak, ses çıkararak ve beden dilini kullanarak belirtmeyi öğrenirler (Berk, 2013). Sosyal becerilerden yoksun çocuklar ise arkadaşları tarafından reddedilmekte ve akademik açıdan başarısız olabilmektedirler. Bu çocuklar gelecek yaşantılarında arkadaşlarına göre daha çok sosyal problemlerle karşılaşabilirler (Baran, 2011). Bu aşama bebeğin sağlıklı olarak gelişebilmesi için gerekli olan keşfetme arzusu, merak duygusu, araştırma, bağımsızlık ve temel güven duygusu gibi birçok özelliğin

temellerinin kurulduğu bir dönemdir. Bu nedenle doğru ve zengin uyaranların bulunduğu bir çevre ve bunu etkin olarak kullanacak aile ve eğitimci çok önemlidir. Bebekler ilk altı ayında korku, üzüntü, şaşkınlık, sevinç, üzüntü, kızgınlık gibi duyguları yaşarlar. Bebeklerde ben duygusu ilk altı aydan sonra ortaya çıkmaya başlar. Ben duygusu, suçluluk kıskançlık, gurur, empati, utanma gibi duygularla görülür. Bebekler üç ile dördüncü aydan sonra sesli gülmeyi başarabilir (MEB, 2013).

Bebekler, temel güven duygusunu ilk yılda kazanırlar. “Sosyal referans alma” olarak belirtilen diğer insanların duygusal durumlarını anlama becerisini birinci yılın sonunda sergileyebilir. Bebekler akranlarına altı ayını doldurduktan sonra ilgi gösterirler. Bebeklerin yüz yüze oyunu azalarak, etrafa ve yaşıtlarına daha fazla ilgi göstermeye başlarlar. On sekiz aydan iki yaşına kadar koşma, zıplama gibi sözlü olmayan birbirlerinin davranışlarını taklit eden “akranla oyun” bebeklerin davranışlarında gözlemlenir. Bir buçuk yaşını dolduran bebek çocuklarla oynamayı yetişkinlerle oynamaya tercih eder. İkinci yılın sonlarına doğru –mış gibi oyun oynamaya başlar (Berk, 2013; MEB, 2013 ve Trawick Swith, 2013).

Doğum öncesinden başlayan beyin gelişimi yetişkinlik sonrasına kadar devam etmektedir. Beyin gelişiminin en kritik kısmı doğumdan sonraki ilk yıllarda oluşur. Bir bebek beyinde milyarlarca nöronla doğar. Beynin çalışma sistemi ise bu nöronların aksonlar aracılığıyla birbirine bağlanmasına dayanır. Bebek dünyayı deneyimledikçe fiziksel, bilişsel ve duygusal tepkileri yöneten beynin farklı bölümleri arasındaki yolların oluşması için gerekli olan nöron bağlantıları da etkilenir. Bu nedenle bebeğe sağlanan çevre ve uyarılar ilk yıllarda beyin gelişimi için oldukça önemlidir (Mustard, 2002 ve Shonkoff ve Phillips, 2001). Yaşamın erken yılları bilişsel gelişim bakımından da oldukça önemlidir.

1.2. Bilişsel Gelişim

Biliş; bellek, dikkat, duyuşsal kayıt, örüntüler, problem çözme gibi zihin içindeki pek çok unsuru kapsayan geniş bir terimdir. Biliş terimi kısaca içsel zihin sürecini tanımlamaktadır. Biliş ile ilgili süreçlerin yaşa paralel olarak değişmesi nedeniyle, sistematik olarak incelenmesi gerekir (Morgan, 2009; San Bayhan ve Artan, 2011 ve Solso ve ark., 2018). Bilişsel gelişim, hayat boyu zihinsel süreçlerde meydana gelen değişikliklerle ilgilidir. Bireyin çevresindeki dünyayı anlamasını ve öğrenmesini sağlayan aktif zihinsel faaliyetlerdeki gelişmedir. Bu gelişme, bebeklikten yetişkinliğe kadar dünyayı anlama yollarının ve zihinsel süreçlerin daha etkin hale getirilmesidir (Oakley, 2004; Senemoğlu, 2012; Sönmez, 2000 ve White ve ark., 2012).

Çocuk bilişsel gelişim sürecinde akıl yürütme, dili uygun kullanma, problem çözme ve bilgi kazanma gibi becerileri edinmektedir. Bu süreçte karşılaştırma yapma, renkleri tanıma, eksik tamamlama ve kavramları ayırt etme vb. bilişsel görevleri yerine getirmektedir (Gander ve Gardinier, 2015 ve Ruffin, 2009). Piaget bilişsel gelişimin, beyin ve sinir sisteminin olgunlaşmasıyla bireyin çevresine uyumuna yardımcı olan deneyimlerin bir birleşimi olduğunu belirtmektedir (Bee ve Boyd, 2009; San Bayhan ve Artan, 2011; Ömeroğlu ve Kandır, 2005 ve Solso ve ark., 2018). Çocuğun duyduğu, gördüğü, tattığı, dokunduğu ve işittiği nesneler hakkında düşünmesi bilişsel gelişimi ifade eder. Bilişsel düşüncenin içerdiği konular, olaylardaki ardışıklığı, etki tepki ilişkisini, nesneler arasındaki farklılık ve benzerliği belleği, dikkati, algılamayı, nesneleri kategorize edebilmeyi ve mantık yürüterek cevaplamayı içermektedir (Goswami, 2015 ve Solso ve ark., 2018).

Bilişsel gelişimde gözlenemeyen süreçler vardır. Çünkü düşünce her zaman eylem gerektirmez. Bu nedenle gözlenemeyen durumlar bilişsel gelişimi araştırmayı zorlaştırmaktadır. Gözlenemeyen bir gelişim alanını değerlendirmek, özellikle henüz konuşma becerisini edinmeyen bebekler için önemli sınırlılıklar oluşturmaktadır. Bu çerçeveden bakıldığında, bebeklerin bilişsel gelişimi değerlendirilirken davranışlarını gözlemlemek, meydana gelen değişimlerden çıkarımlar yapmak gerekir (Gander ve

Gardiner, 2015). Birey bilişsel gelişim süreci içinde sosyal ortamı anlama ve düşünme yeteneğini geliştirme çabası göstermektedir. Bu nedenle araştırmacılar geliştirdikleri kuramlarla bilişsel gelişim sürecine yönelik çeşitli bakış açıları sunmuşlardır.

1.2.1. Bilişsel Gelişim Kuramları

Bilişsel gelişim kuramları zihnin yaşam döngüsü içerisinde geçirdiği dinamik süreçleri açıklamaya çalışmakta, biliş çerçevesinde hafıza, düşünme, akıl yürütme, problem çözme, mekansal işleme, dil ve algı gibi yetenekler ele alınmaktadır (Miller, 2017).

Bireyin yeteneklerinde gözlemlenen değişikliklerin, çevresel mekanizmalarla ilişkilendirilip ilişkilendirilemeyeceği sorusu geçmişten günümüze teorilerin çıkış noktası olmuştur. Bu tartışma, antik felsefe içerisinde, Platon'un doğuştan getirilen yetileri (nativizm) savunduğu zamana kadar uzanabilir. Aristoteles'in, tüm bilginin sonradan çevreyle edinildiğini ortaya koyarak gelecek iki bin yıl boyunca John Locke'un nosyonuyla meşhur olan ampirizmin açık modeli "tabula rasa" (insanlar dünyaya "boş levhalar" olarak gelirler, çevreleri tarafından şekillendirilirler) savının tartışılmasına kadar sürer. Bunun aksine biyolojik olarak saf ve soylu olduğunu iddia eden Jean-Jacques Rousseau ve Immanuel Kant insanın doğuştan getirdikleri özellikleri üzerine odaklanmışlardır. Görüldüğü üzere gelişim tartışmaları geçmişte olduğu gibi günümüzde de devam etmektedir (Miller, 2017 ve Spencer ve ark., 2007).

Bruner, Vygotsky ve Piaget çocuğun farklı yaşlarda etrafındaki dünyayı, nasıl gördüğünü bilişsel gelişim kapsamında kuramlarında ifade etmişlerdir.

1.2.1.1. Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı

Bilişsel gelişim kuramları içinde Piaget'nin kuramı ilk büyük kuramdır (Miller, 2017). Aynı zamanda teorisi ve fikirleri gelişim psikolojisi alanında tartışmaların merkezinde yer almaktadır (Keenan ve Evans, 2009). Piaget dünyaya gelen çocuğun yaşla birlikte geçirdiği değişimlerde, bilgisinin gelişiminde, kendi anlayışının kurulmasında etkin katılımcı olduğunu belirtmektedir (Bee ve Boyd, 2009). Piaget'ye göre çocuk dünyanın pasif alıcısı değildir. Farklı yaşlardaki çocuklarla yetişkinlerin dünyaları birbirlerinden ayrılmaktadır (Senemoğlu, 2012). Jean Piaget'nin kuramı biyoloji ve deneyimlerin bilişsel gelişimi nasıl şekillendirdiğine yönelik birleştirici bir kuram olarak değerlendirilebilir. Çünkü gelişimi kalıtım ve çevrenin bir birleşimi olarak görmektedir (Berk, 2013 ve Santrock, 2011). Piaget gelişimi biyolojik ilkelerle açıklamıştır. Gelişim kuramında yer alan önemli kavramlar; olgunlaşma, yaşantı, zeka, şema, örgütleme, özümleme, uyum sağlama ve dengeleme şeklinde belirtilebilir (Bee ve Boyd, 2009; San Bayhan ve Artan, 2011 ve Senemoğlu, 2012).

Piaget çocuğun kalıtımla ve birtakım davranış kalıplarıyla dünyaya geldiğini belirtmektedir. İnsanlar çok sayıda refleksle doğar, dünya ile ilgili hiçbir yaşantısı olmayan bebeği bu refleksler yönlendirir. Bebeğin refleksleri, çevresiyle etkileşim kurarak, biyolojik olarak olgunlaşarak ve yaşantı kazanarak değişir. Bu noktada önemli olan bilişsel gelişimdeki ilerleme için organizmanın *biyolojik olgunluğa* erişerek ve çevresi ile etkileşim kurarak yaşantı kazanmasıdır. Piaget'ye göre zeka, bireyin çevresiyle etkin bir şekilde adaptasyon sağlamasıdır (Arı, 2017 ve Senemoğlu, 2012).

Piaget'nin temel ve anlaşılması en zor kavramlarından biri de *şema* kavramıdır. Piaget bilgiyi edilgen zihinsel kategoriler olarak değil, hem fiziksel hem de zihinsel eylemler olarak ele almaktadır. Bu eylemlerin her biridir şema olarak ele alınabilir. Aynı zamanda belirli davranışların, nesnelerin ve deneyimlerin ortak özelliklerini bulunduran zihinsel yapılar olarak da tanımlanabilir. Çocuklar dünyayla etkileşimde bulunduklarında, şemalar belirli davranışların, nesnelerin ve deneyimlerin ortak özelliklerini yakalamaktadır. Örneğin; bir bebeğin şemaları emme, bakma ve

yakalama gibi nesneler üzerinde gerçekleşmektedir (Bee ve Boyd, 2009; Bentham, 2002 ve White ve ark., 2012). Piaget’ye göre insanlar çevrelerinde etkinlikte bulunurken, *örgütleme* olarak anılan ve doğuştan gelen bir zihinsel süreç nedeniyle, belirli deneyimlerden, genellenebilir şemalar çıkarır. Kısaca örgütleme var olan şemaların yeni ve daha karmaşık üst zihinsel sistemlere gruplandırılmasıdır (Santrock, 2011 ve Shaffer, 2009). Örneğin; bebek küresel bir nesneyi, mesala bir topu eline aldığı anda kurduğu şemayı, tüm benzer nesnelere uygulayacaktır. Bu nedenle dekoratif bir cam topu da lastik bir topu tuttuğu gibi tutmak isteyecektir (Bee ve Boyd, 2009).

Özümleme bir olay ya da deneyimi içeri alma ve bir şemanın parçası haline getirme sürecidir. Örneğin; bebeğin cam topu, bir lastik topu tuttuğu gibi eline alması “top tutma” şemasının özümlemesi şeklinde yorumlanabilir. Özümlemenin tamamlayıcı süreci *uyum kurmadır*. Uyum kurma özümleme yoluyla içeri alınan yeni bilgilere göre şemanın değiştirilmesidir. Piaget, bilişsel gelişimi dünyayı öğrenme yolunda bir denge ve dengesizlik ve yeni bir denge süreci olarak görmektedir. Bu dengeleme sürecinin kesintisiz devam etmesi, karşılaşılan yeni obje, durum ve varlıklara uyum kurmayı gerektirir (Bee ve Boyd, 2009 ve Senemoğlu, 2012). Uyma ve özümleme süreçlerini birbirinden farklı değerlendirmek mümkün olmamaktadır. Bu süreçler birbirini takip ederek, karşılıklı etkileşimle bilişsel gelişmeyi sağlarlar (Aydın, 2005).

Uyum sağlamanın üçüncü alt süreci de *dengelemedir*. Yani uyum kurma ile özümleme arasında denge kurma sürecini kapsamaktadır. Bilişsel gelişimi sağlayan dengeleme, öğrenmenin temelini oluşturan en dinamik güçtür. Çocuk, dünyayı anlamaya çalışırken, birtakım denemelerle deneyim kazanmakta, kazandığı bu deneyimlerle değişimler ortaya çıkmakta ve kaçınılmaz olarak bilişsel dengesizlik yaşanmaktadır (Arı, 2009; Bee ve Boyd, 2009 ve San Bayhan ve Artan, 2011). Dengeleme, bireyin dengeye ulaşmasını ve çevreye uyumunu sağlar. Kişinin denge durumu yerinde durmaz. Bu nedenle ortaya çıkan her yeni uyarıcı bireyin denge durumunu değiştirir. Bu değişen durum, özümleme ve sonra düzenleme yoluyla giderilerek yeni bir denge durumu oluşturur. Bu durumda öğrenmenin genellikle

organizmanın bozulan dengesinin, yeniden üst düzeyde kurulmasıyla ilişkili olduğu söylenebilir (Senemoğlu, 2012).

Jean Piaget'nin dönem (evre) kavramı şu özellikleri içermektedir (Piaget, 1999 ve Gander ve Gardiner, 2015):

- Dönemler geriye dönüş olmadan belli bir sıra ile ilerleme gösterirler.
- Dönemlerde kazanılan becerileri gösterme ile bir dönemden diğer döneme geçiş zamanı çocukların bireysel özelliklerine göre farklılık gösterebilir.
- Her bir dönemde kazanılan beceriler diğer bir dönem için alt yapı oluşturur ve yeni beceriler bunların üzerine kurulur.
- Her dönemin genel özellikleri vardır. Nesne devamlılığının, korunumun vb. belirli dönemlerde kazanılması gibi.
- Çocuk gelişim dönemlerinde bütün bilişsel gelişim alanlarının özelliklerini göstermeyebilir. Bazı alanlarda birinci dönemin özelliklerini taşıırken, diğer alanlarda ikinci dönemde olabilir.

Çocuğun çevresi üzerinde farklı şekilde etkin olduğu dört dönem bulunmaktadır:

Duyu-Motor Dönem (0-2 yaş): Piaget (1999)'ye göre duyu-motor gelişim dönemi gelişimin ilerleyen süreçleri için önemlidir. Bu dönemde bebekler dünyayı duyuları ve bedensel hareketlerini kullanarak tanımaya çalışırlar. Yeteneklerini organize etmek, duygu ve algılarını düzenlemek için fiziksel hareketleri kullanırlar. Piaget gelişimin bu ilk aşamasını altı alt döneme ayırmıştır. Bebekler bu dönemde belirli türdeki hareketleri tekrarladıkları için alt dönemler döngüsel olarak ifade edilmiştir. Döngüsel tepki ilk şemaların uyumunda özel bir aracıdır. Bu bebeğin kendi motor hareketlerinden kaynaklanan yeni bir deneyimle karşılaşmasını içerir. Tepki döngüseldir; çünkü bebek hareketi yeniden ve yeniden tekrarlamaya çalıştığında şans eseri ortaya çıkan duyu motor tepki, giderek yeni bir şema şekillenmesi biçiminde güçlenir (Berk, 2013).

Çizelge 1.1. Duyu-Motor Dönemin Aşamaları

Aşama	Yaş	Belirgin beceriler ve sınırlılıklar
Refleks	0-1 ay	Bebekler refleks davranışları uygularlar. Refleksler basit ve istem dışıdır. Emme ya da bakma gibi doğuştan gelen şema ya da refleksleri kullanırlar.
Birincil döngüsel tepkiler	1-4 ay	Bebekler tatmin edici sonuçları olan tesadüfen ortaya çıkan davranışları tekrar ederler (parmak emme vb.). Ancak olayları tahmin etme yetenekleri sınırlıdır.
İkincil döngüsel tepkiler	4-8 ay	Basit şemaları büyük yapılar ile birleştirirler (çingırağı defalarca kavramak ve sallamak vb.). Ancak davranış amaca yönelik değildir. Neden-sonuca ilişkin anlayış hala yoktur.
İkincil döngüsel tepkilerin koordinasyonu	8-12 ay	Tepkiler yeni eylemlerle birleştirilir ve kasıtlı hale gelirler. Bebekler bir araçla bir amacı koordine edebilirler. Belirli eylemlerin belirli sonuçlara neden olduğunu anlarlar.
Üçüncül döngüsel tepkiler	12-18 ay	Bebekler eylemleri tekrar etmeye başlarlar. Eylemlerini kasıtlı keşifler yoluyla çeşitlendirirler. Nesnenin devamlılığı becerisi gelişir. Yeni, daha önce hiç denenmemiş eylemlerde bulunarak problemleri çözebilirler.
Zihinsel kombinasyonlar ile yeni anlamların keşfi	18-24 ay	Sembolik düşünme becerisi başlar. Zihinsel imgeleri kullanarak bazı problemleri çözerler. Simgenin nesneden ayrı olduğunu anlayarak gerçeği zihinsel olarak temsil etme yeteneği kazanırlar. “Mış gibi” oyunun müjdecisidir.

(Bee ve Boyd, 2009; Keenan ve Evans, 2009 ve Piaget, 1952).

Birinci aşama olan refleks aşaması doğumdan birinci aya kadar olan süreyi kapsamaktadır. Bebekler bu aşamada çok sınırlı bilişsel ve davranışsal becerilere sahiptirler. Bebek çevresini keşfetmek için motor becerilerini ve duyumlarını kullanır. Bebek doğuştan getirdiği emme ve kavrama refleksleriyle ilk şemalarını oluşturur. Refleksler özelleşir ve organize olur. Taklit yoktur. Birden çok duyu organından gelen bilgileri bütünleştirme yeteneği yoktur (Bee ve Boyd, 2009; Kandır, 2005; San Bayhan ve Artan, 2011; Trawick Swith, 2013 ve White ve ark., 2012).

İkinci aşama birincil döngüsel tepkilerdir. Birinci-dördüncü ay arasındaki süreci kapsamaktadır. Bebekler temel ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik rastlantısal davranışlarını tekrarlamaya güdülenirler. Hareketler üzerinde kontrol kazanmaya başlarlar. Örneğin; bir bebek kollarını ve ayaklarını sallar, yaptığı hareketlerin heyecan verici duyumlarını fark eder ve bu hareketleri yapmaya devam eder. Bebekler bu dönemde çevresel ihtiyaçlara göre davranışlarını değiştirmeye başlarlar. Örneğin; emzik ya da kaşık için ağızlarını farklı açarlar. Bebek sürekli tecrübe ettiği tutma, bakma ve emme gibi şemalarla uyum kurar. Farklı duyu organlarındaki şemalar arasındaki eşgüdümün başlangıcıdır (Bee ve Boyd, 2009; Berk, 2013; Oakley, 2004 ve Trawick Swith, 2013).

Üçüncü aşama olan ikincil döngüsel tepkiler dört-sekizinci ay arasındaki süreci kapsar. Bebekler, kendi bedenleri dışındaki nesnelere ve olaylara yönelik eylemler gerçekleştirirler. Bu aşamada oturan bebek nesnelere uzanıp onları kurcalamakta daha usta hale gelir. Bu nedenle çevrelerini biraz daha iyi kontrol etmeye başlarlar. Bu motor kazanımlar, ikincil döngüsel tepkileri güçlendirir. Bu aşamada bebeğin şemaları kısıtlı ya da amaca yönelik değildir, sadece sonuçları nedeniyle tekrarlanır. Örneğin; bir nesnenin çıkardığı ses bebeği mutlu edip hoşuna giderse, bu çıkan ses için hareketi tekrarlar. Nesne kalıcılığının temelleri de bu aşamada atılır. Piaget'nin nesnenin kalıcılığı ile ilgili testinde, bebeğin ilgisini çekecek bir oyuncakla oynamasına izin verilmiştir. Sonra oyuncak bebekten alınır ve o izlerken örtünün altına saklanır. Dört aylıkken bebek oyuncağın ortadan kaybolmasına tepki göstermemiştir. Ancak ikinci döngüsel tepki aşamasında oyuncağın bir kısmı görülebilir şekilde bırakıldığında, dört-sekiz ay arasındaki bebekler oyuncağı almak için uzanmışlardır. Ancak

nesnelerin fiziksel kalıcılığı ile ilgili kavrayışları tam olarak tamamlanmamıştır (Bee ve Boyd, 2009; Berk, 2013; Keenan ve Evans, 2009; Trawick Swith, 2013 ve White ve ark., 2012).

Dördüncü alt aşama ikincil döngüsel tepkilerin koordinasyonudur. Sekiz-on ikinci aylar arasını kapsayan bu aşamada bebeklerin el-göz koordinasyonunun gelişmesi beklenir (Santrock, 2011). Bebekler daha önceki aşamalarda uyguladıkları pek çok davranışı bu aşamada birleştirirler. Bebek böylece hem istediği şeyin peşinden gidebilir, hem de bunun için iki şemayı birleştirebilir. Örneğin; oyuncaya ulaşmasını engelleyen masayı iter. Böylece vurma, uzanma ve kavrama şemalarını birleştirebilir. Sekizinci aydan sonra bebekler, neden-sonuç ilişkisini anladıklarını göstererek problemi çözebilir. Bu aşamada görülen bir diğer önemli düşünme nesneler görülmesi de, duyulması da var olduklarına dair anlayış olan nesnenin devamlılığıdır. Piaget, bebeklerin algısal alanlarında olmayan şeyler üzerinde düşünemediklerini öne sürmüştür. Bununla birlikte sekizinci aydan itibaren bebeklerin ortamda olmayan nesneler üzerinde düşündüklerini belirtmektedir. Kaybolmuş oyuncaklarını veya göremedikleri aile üyelerini bulmak için etrafı aradıklarını ifade eder (Bee ve Boyd, 2009; Berk, 2013; Trawick Swith, 2013 ve White ve ark., 2012).

Beşinci alt aşama üçüncü döngüsel tepkiler aşamasıdır. 12-18 aylar arasındaki süreçtir. Bazı kaynaklarda yenilik ve merak aşaması olarak da ifade edilir. Bebeklerin eylemleri giderek artmaktadır. Piaget'ye göre bebekler 12-18 aylar arasında daha önce öğrendikleri stratejileri birleştirmenin yanı sıra, amaçları doğrultusunda yeni yollar denerler. Etkin olarak amaçlı davranışlarda yapabilirler. Örneğin; kutusuna sokamadıkları hamuru döndürüp ittirerek bunu başarırlar. Bebekler nesnenin devamlılığı ve nedensel düşünme konularında ilerleme gösterirler. Nedensel düşünmede eylem ve sonuçlarını ayırt etmede giderek yetkinleşmelerine rağmen, bu dönemin önemli gelişimsel özelliklerinden biri nedensel düşüncedeki hatalardır. Bu nedenle ebeveynler bazı zorluklar yaşayabilirler. Örneğin; bebek, ebeveyn montunu giydiğinde ya da eve bakıcı geldiğinde ebeveynin evden ayrılacağını düşünüp ağlayabilir. Bu aşamanın diğer önemli bir özelliği meraktır. Bebekler olayların etkilerini incelemek için farklı nesnelerle aktif deneyimlerde bulunabilirler. Deneme

yanılma yöntemini kullanarak nesnelerin hareketleri ve çeşitli özellikleri hakkında bilgi sahibi olmaya çalışırlar. Bu nedenle düşen nesneler bu aşamada oldukça ilgi çekicidir. Örneğin; eşyalarını yere atıp izlerler, çıkan sesi dinlerler (Berk, 2013; Ömeroğlu ve Kandır, 2005; Piaget, 1999; Trawick Swith, 2013 ve White ve ark., 2012).

Altıncı alt aşama zihinsel kombinasyonlar ile yeni anlamların keşfi aşamasıdır. İçselleştirilmiş düşünce olarak da bu aşama 18-24 ay aralığını kapsar. Algısal ve motor deneyimlerden bağımsız olarak zihinsel semboller oluşturabilme yeteneği bu aşamanın en önemli özelliği olarak değerlendirilebilir. Bebekler bu aşamada problemleri, yansıtıcı düşünce ve zihinsel imgeler kullanma yoluyla çözerler. Harekete geçmeden önce düşünen bebek önceki aşamalarda olduğu gibi duyularına ve hareketlerine dayalı olarak davranışları sergilemek yerine, sembolleri ve imgeleri zihinlerinde birleştirebilirler. Örneğin; daha önce kapıyı açarken, önündeki sandalyeyi deviren bebek, artık sandalyeyi yoldan kaldırarak kapıyı açar. Çünkü sandalyenin kapıyı nasıl etkilediğini artık kavrayabilmektedir. Deneme yanılma ile problemleri çözmektense, direkt çözüme yönelik davranışlar gösterebilirler (Bee ve Boyd, 2009; Berk, 2013; Keenan ve Evans; 2009; San Bayhan ve Artan, 2011; Trawick Swith, 2013 ve White ark., 2012).

Bu dönemin diğer önemli özelliği ertelenmiş taklit becerilerinin gözlenmesidir. Zihinsel açıdan oldukça önemli olan bu beceri, model yokken bile davranışın aynen taklit edilmesidir. Örneğin; annesinin daha önce öğrettiği oyuna yönelik davranışı birkaç gün sonra taklit ettiği görülebilir. Bu aşamada bebekler saatlerce, hatta günlerce önceden saklanmış nesneleri bulabilirler. Bu dönemde düşüncelerdeki sınırlılıklardan biri “benmerkezcilik”tir. Benmerkezcilik (egosantrizm) çocukların dünyada başka bakış açılarının da olabileceğini anlayamadıklarını ifade eden bir düşünme tarzıdır. Bu dönemin diğer bir davranışsal özelliği de nedensel düşünmedeki hatalardır. Çocuk hangi olayın neden, hangisinin sonuç olduğunu yanlış yorumlamaktadır. Örneğin; bir bebek söyleyeceği sözcüklerin hoş olmayan bir durumu durdurabilecek özelliğe sahip olduğuna inanabilir. Bu nedenle ebeveynlerin bir olaya ilişkin neden ve sonuçları

bebeklere açık ve anlayacakları şekilde açıklamaları gerekir (Bee, Boyd, 2009; Berk, 2013; Keenan ve Evans; 2009; San Bayhan ve Artan, 2011 ve Trawick Swith, 2013).

Ertelenmiş taklit becerisi bebeklerin günlük olayları ve hayali aktiviteleri canlandırdığı “mış gibi oyun”un gelişimini sağlar. Piaget bu oyunu çocukların günlük hayatta yaptıkları hareketleri, hareketlerin içerdiği nesnelerin yokluğunda da sergilemeleri olarak tanımlamaktadır (Piaget, 1999 ve Berk, 2013). Bu oyunun temeli sembolik düşünme becerisine dayandığından “sembolik oyun veya düşsel oyun” olarak da ifade edilmektedir. Bu dönemde bebeklerin yetişkinleri sıkça taklit ettikleri görülür. Örneğin; bir anne poşete üzüm koymaya çalışırken üzümlerin bir kısmı tezgâha yayılmıştır. Bu durumu gözlemleyen 18 aylık bebek tezgâha tırmanarak etrafa yayılan üzümleri poşete atmaya çalışır. Burada annenin niyetini çözen bebek taklit yoluyla annenin davranışlarını uygulamaya çalışmaktadır. İki yaşına doğru özellikle toplumsal rolleri taklit edecekleri -mış gibi oyunlar oynarlar (Berk, 2013 ve Didin ve Köksal Akyol, 2017).

Nesne devamlılığı tam olarak 18-24 aylar arasında gelişir. Bebeklerin oyuncakları saklayarak nesne devamlılığına yönelik oyunlar oynadıkları görülür. Örneğin; bebek sehpanın altından gönderdiği arabasını tutmak için sehpanın diğer tarafına giderek almaya hazırlanır (Berk, 2013; Didin ve Köksal Akyol, 2017; Oakley, 2004; San Bayhan ve Artan, 2011 ve Santrock, 2000).

İşlem Öncesi Dönem (2-7 yaş): Bu dönemde işlemlerin yapılabilmesi için gerekli bilişsel yapıların kazanıldığı fakat işlemlerin henüz yapılmadığı aşamadır. Çocuklar bu dönemde nesneleri ve olayları ifade etmek için sembolleri kullanırlar. Sembol kullanma becerileri sembolik oyunlarda, çizimlerde ve dili kullanmalarında ortaya çıkmaktadır (Kail, 2016 ve White ve ark., 2012). Çocukların davranışlarında pek çok açıdan simgeleri kullanabildikleri görülür. Özellikle çocukların sözcük gibi simgeleri kullanma yeteneği, çevrelerindeki dünyayı anlama ve bu dünya üzerinde etkin olma yeteneklerini önemli oranda arttırmaktadır (Bee ve Boyd, 2009). Piaget’nin işlem

öncesi dönemi sembolik dönem (2-4 yaş) ve sezgisel dönem (4-7 yaş) olmak üzere iki aşamalıdır.

Çocuklar sembolik dönemde (2-4 yaş) simgesel düşünebilmekte, sezgilerine dayalı olarak akıl yürütebilmekte ve problemleri çözebilmektedirler. Bu dönemin en belirgin özelliği nesne ve olayları temsil eden dilin çocuklar tarafından kullanılmasıdır. Çocuklar “mış gibi” oyunlar oynarlar. Bu dönemde çocuk benmerkezci düşünür. Nesnelere baktığında tek bir özelliğini ayırt edebilecek bilişsel yapıdadır. Ancak; bu dönemde sınıflama yapamazlar (Berk, 2013; Didin ve Köksal Akyol, 2017; Gürsoy, 2011; Piaget, 1999 ve San Bayhan ve Artan, 2011).

Çocuklar sezgisel aşamada (4-7 yaş) nesne ve olayları ifade etmek için kelimeleri kullanabilir, tutarsız da olsa nesneleri gruplayabilirler, gerçek objelerin yerini alan zihinsel sembollerini biçimlendirebilirler. Bu dönemin en önemli özelliği belirgin bir şekilde animizmin görülmesidir. Çocuklar işlemlerle sorun çözmekte, ancak sorunları neden bu şekilde çözdüklerini açıklayamamaktadır. Bu dönemde çocuğun tek boyutlu düşünme, tersine çevirme, özelden özele akıl yürütme ve korunum becerilerinde sınırlılıkları vardır (Yapıcı ve Yapıcı, 2006 ve Senemoğlu, 2012).

İşlem öncesi dönemdeki çocuklar tek boyutlu düşünebilirler. Bir nesnenin veya bir problemin yalnızca bir tek özelliğine odaklanma eğilimindedirler. Örneğin; annesinin bir insan olduğunu anlayabilir, ama annesinin aynı zamanda birisinin kızı, kız kardeşi veya teyzesi olduğunu anlayamaz (Aral, 2011; Ömeroğlu ve Kandır, 2005 ve Trawick Swith, 2013). - Mış gibi oyun da işlem öncesi dönemde hızla gelişir. Oyun onunla ilgili gerçek yaşam koşullarından ayrılır. Çocuklar daha az gerçekçi oyuncakları kullanırlar. Örneğin; bir bloğu telefon olarak kullanırlar. -Mış gibi oyunun başkalarıyla oynanması olan sosyo dramatik oyunda, çocuklar şemalarını akranlarının şemalarıyla birleştirirler. Çocuklar bu oyunlarını gerçek deneyimlerinden ayırt ederek hayali fikirleri canlandırdıklarını anlarlar (Berk, 2013 ve Sobel, 2006). Çocuk bu aşamada herkesin dünyayı onun gibi gördüğünü düşünür. Piaget’ye göre çocukların

cansız nesneleri canlı niteliklere sahip olduğunu düşünmesi animizmdir. Animizmin sorumlusu da benmerkezci düşüncedir (Berk, 2013 ve Keenan ve Evans, 2009).

Piaget'ye göre çocuklar bu dönemde nesnelerin görünüşlerine odaklanırlar. Korunum, görünümü değişse bile bir maddenin niceliğini muhafaza ettiğinin anlaşılmasıdır. Piaget çocukların korunum kazanımlarını onlara birtakım korunum görevleri vererek test etmiştir. Bunlar; sayı, uzunluk, sıvı, madde, alan, ağırlık ve hacim korunumlarına ilişkin görevlerden oluşmaktadır. Piaget çocuğa iki eşit nesne veya nesneler kümesi gösterir. Çocuk bu ikisinin ağırlık, nicelik, uzunluk ya da sayı açısından eşit olduğunu kabul ettikten sonra, nesne ya da nesne kümelerinden biri kaydırılır, değiştirilir ya da deforme edilir ve çocuğa ikisinin hala eşit olup olmadığı sorulur. 5-6 yaş dönemindeki çocukların nadiren korunum sorularına doğru cevap verdikleri belirtilmektedir (Bee ve Boyd, 2009; Berk, 2013; Keenan ve Evans, 2009 ve San Bayhan ve Artan, 2011).

İşlem öncesi dönemde çocuklar düşünme süreçlerini tersine çeviremezler. Tersine çeviremeyi henüz yapamayan çocuk $5+2$ 'ün $2+5$ 'ten farklı olduğuna kanaat getirebilir. Çocukların nesneleri benzerlik farklılıklarına göre sınıflara ve alt sınıflara ayırmakta zorlandıkları görülür. Çocuklar işlem öncesi dönemde tümdengelim veya tümevarımı kullanamaz. Bunun yerine iki özel durum arasında bağlantı kurarak akıl yürütür. Çocuk ilişkinin sebep-sonuç anlamına geldiğini düşünür. Örneğin; kahvaltıda düzenli olarak yumurta tüketen çocuk yumurta ile kahvaltıyı ilişkilendirir, yumurta yemediği gün kahvaltı yapmadığını düşünür (Bee ve Boyd, 2013; Berk, 2013; Ömeroğlu ve Kandır, 2005 ve Selçuk, 2010).

Somut İşlemler Dönemi (7-12 yaş): Çocuk işlem öncesi dönemden çıktığı için, artık mantıksal ilişkileri yakalamaya başlar (San Bayhan ve Artan, 2011). İşlem öncesi dönem ile soyut işlemler dönemi arasında bir geçiş olan bu dönemde çocuk, zihinsel işlem yeteneğinin gelişmediği süreçten mantıkla muhakeme yapacağı bir sürece geçiş yapmaktadır (Erden ve Akman, 2014).

Çocuklar bu dönemde problemin bir boyutuna takılıp kalmazlar. Uzunluk ve genişlikle ilgili fikirlerini aynı anda koordine edebilirler. Somut işlemler döneminde çocuklar geri dönüşebilirlik yeteneğini de kazanmış olurlar. Bu beceri matematik çalışmaları üzerinde oldukça etkilidir. Çocuklar ilk aşamada sayı ve miktar korunumunu 12 yaş civarında da hacim korunumunu kazanırlar (Bentham, 2002; Berk, 2013; San Bayhan ve Artan, 2011 ve Trawick Swith, 2013).

Somut işlemler döneminde çocuk nesneleri büyüklük, uzunluk, renk gibi özelliklerine göre sıralayabilir. Çarpmanın bölmeye ilgili olduğunu, çıkartmanın toplamanın tersi olduğunu ve eşitlik gibi birbiriyle ilgili kavramları bilmektedirler (Aral, 2011 ve San Bayhan ve Artan, 2011). Nesneleri, şekilleri belli özelliklerine göre ayırabilir (San Bayhan ve Artan, 2011; Senemoğlu, 2012). Bu dönemde çocuklar daha az benmerkezci davranışlar gösterirler ve kullandıkları dil gittikçe sosyalleşir (Schunk, 2009).

Soyut İşlemler Dönemi (12 yaş ve üzeri): 12 yaşından başlayarak yetişkinlik yıllarına kadar süren en üst bilişsel gelişim dönemi soyut işlemlerdir (Erden ve Akman, 2014). Ergenlikle beraber çocukların düşünme şekilleri yetişkinlere benzemeye başlar. Bu dönemin özelliği olarak soyut düşünme de artık görülür. Bir probleme çözüm için sadece somut yollara başvurulmaz. Probleme neden olan durumlar arasındaki ilişkiler bulunur. Tahmini denenceler geliştirilir. Bu denenceleri sırayla test eder. Çözüm için düzenli bir yol kullanır. Bu dönemin özelliği olarak akıl yürütme, tümevarım ve tümdengelim görülür (Senemoğlu, 2012). Mantığını soyut kavram ve düşünceler üzerine geliştirebilir. Soyut kavramlarla ilgili üzerine yazı yazarak, genel bir kuraldan özel bir kurala, ya da özel bir kuraldan genel bir kurala ulaşabilir. Tartışmalara katılmayı sever, mantık oyunları ile uğraşmaktan hoşlanır (Bacanlı, 2001 ve Oakley, 2004). Bu dönemde benmerkezci düşünce tekrar ortaya çıkar. Ergen, dünyayı değiştirebileceğini zannetmekte ve kendi düşüncesinin en doğru düşünce olduğunu iddia etmektedir (Selçuk, 2010). İdeal olanı kıyasladıkları için ergenler genelde idealist düşünce tarzını göstermektedirler (Schunk, 2009). Ergen on beş yaş civarında zihinsel olgunluğa ulaşır ve bilişsel faaliyetleri en üst düzeydedir (Aral ve ark., 2000).

1.2.1.2. Lev Vygotsky'nin Bilişsel Gelişim Kuramı

Erken çocukluk dönemi çalışmalarında Lev Vygotsky, öğrenmenin sosyal kültürel yönleriyle alana katkıda bulunan Rus psikologdur (San Bayhan ve Artan, 2011). Vygotsky'nin vurgu yaptığı alan bilişsel gelişimin sosyal yönüdür. Ona göre sosyal çevre ve çocuk bilişi ile kültür arasında uyum sağlamak için işbirliği kurar. Piaget gibi, Vygotsky de çocukların gerçekliğe karşı kendi fikirlerini test eden, bilgilerini geliştirmek arayışı içinde olan, kendi dünyalarının aktif kaşifleri oldukları fikrini savunmaktadır. Bireysel öğrenmeyi yadsımayan Vygotsky, grup halinde öğrenme süreçlerini bilişsel gelişimin merkezine alır (Bee ve Boyd, 2013; Berk, 2013; Keenan ve Evans, 2009 ve Thomas, 2005). Vygotsky çocukların ne öğrendiğini ve düşündüğünü anlamak için başkaları ile doğal etkileşim içinde bulunduğu durumların gözlemlenmesi gerektiğini ifade etmiştir (Trawick Swith, 2013). Çevresindeki kişilerle etkileşim çocuğun gelişim süreçlerini harekete geçirmekte ve bilişsel büyümeyi hızlandırmaktadır (Schunk, 2009). Vygotsky'nin sistemini oluşturan ilkeler şu şekildedir (Bodrova ve Leong, 2010):

- Bilgiyi çocuk yapılandırır.
- Gelişimin sosyal bağlamdan farklı düşünülmemesi gerekmektedir.
- Gelişime öncülük eden öğrenmedir.
- Zihinsel gelişimi için dil önemlidir.

Vygotsky'nin kasıtlı ezber, kontrollü dikkat, planlama, kendini yansıtma, hatırlama, sınıflama ve problem çözme de dâhil ederek çoğu üst düzey bilişsel süreçlerin temelini dile bağlamaktadır. Çocuk, kendine rehberlik etmek için kendi kendine konuşur. Yaş ilerledikçe ve görevleri kolaylaştıkça kendine yönelttiği konuşmaları içsel konuşmaya dönüşür (Berk, 2013). Dil, çocuklara diğer insanların fikirlerine ulaşma imkânı sağlar. Aynı zamanda çocukların kendi fikirlerini başkalarıyla paylaşmasını olanaklı kılar (Parke ve Gauvain, 2009). Yetişkinden ve kendinden daha becerikli arkadaşlarından destek alan çocukların problem çözme becerilerinde daha başarılı olduğunu ifade etmektedir (Trawick Swith, 2013).

Vygotsky'nin kuramında bilişsel gelişimin başkalarının düzenlediği davranışlardan, bireyin kendisini düzenlediği davranışlara yönelik bir ilerlemeyle devam ettiğini ifade etmektedir. Öğretmen ve diğer yetişkinlerin asıl işi dışsal denetimi azaltıp çocuğun içsel denetimini besleyerek kendini düzenlemesini sağlamaktır (Senemoğlu, 2012). Vygotsky'nin kuramında ortaya koyduğu en önemli kavramlardan biri “yakınsak gelişim alanı”dır (Öncü, 1999). Vygotsky çocuğun bilgiyi içselleştirip kazanması için yetişkinin iki nokta üzerinde durması gerektiğini belirtmektedir. İlk çocuğun kendisinin bağımsız olarak gerçekleştirebildiği gelişim düzeyini belirleyebilmek, ikinci olarak yetişkinin gözetiminde kendisinden daha iyi bir akranıyla işbirliği içinde mevcut gelişim durumunu belirlemektir. Çocuğun gelişmeye açık alanı bu ikisi arasındaki farktır (Bodrova and Leong, 2010). Her çocuğun toplumsal rehberlik ile kendi yeteneklerinin ötesine geçebileceğini, bu nedenle çevreyle etkileşimin bilişsel gelişim için önemli olduğunu vurgular (Öncü, 1999).

Yakınsak gelişim durağan değildir. Çocuk gelişimsel olarak ilerledikçe yardımla yapabileceği şeylerde bağımsızlaşır. Böylece, daha zor beceriler için yardıma ihtiyaç duymaya başlar ve bu durum gelişimsel süreç içerisinde döngü halinde değişmeye devam eder. Her çocuğun ihtiyaç duyacağı yardım düzeyi farklı olduğu için yakınsak gelişim alanı da her çocuk için bireyseldir (Bodrova ve Leong, 2013).

Vygotsky bilişsel gelişimin doğumdan yedi yaşına kadar belirli dönemlerden geçtiğini öne sürmektedir. Bu dönemlerden her biri, çocuğun yetişkinler tarafından kullanılan düşünme şekillerini içselleştirmesine yönelik bir adımı temsil etmektedir. İlk dönem olarak adlandırılan ilk dönemde bebek, daha alt düzeyde zihinsel süreçlere sahiptir. İkinci yaşta dil gelişimi başlayana dek, büyük oranda koşullanma yoluyla öğrenir. Dil gelişiminin başlamasıyla birlikte naif psikoloji dönemine girer. Bu noktada iletişim kurmak için dili kullanmayı öğrenir, fakat dilin simgesel yapısını henüz anlayamaz. İki-üç yaşlarında düşünme ve konuşma birleşir. Üçüncü yılın sonlarına doğru dilin simgesel işlevini anlamaya başladığında benmerkezci konuşma dönemine girer. Bu dönemde dili problem çözmede yol gösterici olarak kullanır.

Vygotsky'ye göre çocuk benmerkezci konuşmayı, bilişsel gelişiminin son evresi olan yedi yaşına kadar tam olarak içselleştirebilmektedir (Bee ve Boyd, 2009).

1.2.1.3. Bruner'in Bilişsel Gelişim Kuramı

Amerikalı psikolog Jerome Bruner, Piaget'nin ve özellikle Vygotsky'nin çalışmalarından etkilenmiştir (Bentham, 2002). Bruner bilişsel gelişimin yaşam boyu devam eden bir süreç olduğunu savunmaktadır (Didin ve Köksal Akyol, 2017). Piaget gibi bilişsel gelişimde biyolojinin rolünü önemsemiştir. Bireylerin çevrelerini anlamlandıracak biyolojik sistemlerle doğduğunu ve bu sistemlerin giderek daha karmaşık hale geldiğini belirtmektedir (Bentham, 2002). Bruner de Piaget gibi bilginin kodlanması, işlenmesi, depolanması ve sıralanması üzerinde durmuştur. Piaget'den farklı olarak Bruner bilişsel gelişimde dilin önemi üzerinde durmuştur. Bilişsel gelişimde dilin önemli bir anahtar olduğunu, insanların dili kullanarak birbirleriyle iletişim kurduklarını, kavramların dil yoluyla öğrenildiğini, öğretilildiğini, sorunların dil yoluyla tartışıldığını, dilin bilişsel gelişimin bir parçası olduğunu ifade etmektedir (Senemoğlu, 2012).

Bruner bilişsel gelişimi, tepkilerin uyarıcılardan bağımsız olması şeklinde tanımlamaktadır (Ömeroğlu ve Kandır, 2005 ve San Bayhan ve Artan, 2011). Çocukların başlangıçta uyarıcıların kontrolü altında olduğunu, farklı uyarıcılara belli yollarla tepkide bulunduklarını, zamanla tepkilerin artan bir şekilde uyarıcılardan bağımsızlaştığını belirtmektedir (Senemoğlu, 2012).

Bruner kuramında bilişsel gelişimi üç aşamada ele almıştır. İlk düzey *eylemsel aşamadır*. Çocuklar bu aşamada çevreyi eylemleriyle anlarlar. Bir nesne veya olayla ilgili bilgiyi veya temsili o nesneyle gerçekleştirdikleri eylemlerle gösterirler. Bu kısmen Piaget'nin duyu-motor dönemdeki şemaların temsili fikrine benzemektedir. Çocuklar için nesneler bazı eylemleri gerçekleştirebilecekleri şeylerdir. Örneğin; bisiklet sürmek için, top yuvarlamak için, kürek kazmak için var olan nesnelerdir.

Çocuklar en iyi psiko-motor eylemlerle öğrenirler. Eylemsel döneme yetişkinler de yeni bir şey öğrendiklerinde dönebilirler. Bir yetişkine ayakkabı bağını nasıl bağlarsın? Sorusu sorulduğunda alınacak cevap eylemsel döneme özgüdür. Çünkü ayakkabı bağcığının nasıl bağlandığını anlatmak zordur. Nasıl bağlandığını biliriz, fakat anlatamayız. Bunun yerine el-göz koordinasyonundan sorumlu sistemin devreye gireceği yaparak göstermeyle anlatırız. Bu dönemde çocuklar için en anlaşılır mesajlar eylemlerdir. Bruner'in bu aşamasına tam olarak yaş sınırlaması konulmasa bile 0-3 yaş aralığını kapsadığı söylenebilir (Oakley, 2004; Senemoğlu, 2012; Tassoni ve ark., 2005; Tomic ve Kingma, 1996).

Bilişsel gelişimin ikinci düzeyi *imgesel aşamadır*. Bu aşama yaklaşık 18-21 aylar arasında ortaya çıkar. Bilginin, imgelerle taşındığı bu dönemde, artık görsel belleğin de geliştiği görülmektedir. Duyu organları yoluyla edinilen duyuusal etkiler çocuğun kararlarına yansımaktadır. Motor aktivitelerin zamansal ve fiziksel kısıtlamalarından kurtulan çocuklar bilgiyi inşa edebilir, inceleyebilir, yeniden düzenler ve organize edilebilir. Uzamsal ilişkilerin anlaşılmasını sağlamak için imgesel sunumların olduğu ve belirli durumların zihinde düşünüldüğü aşamadır (Daehler ve Bukatko, 1985 ve Senemoğlu, 2012). İmgesel dönemdeki çocukların resim çizmesi, gösterileri izlemesi, sanal materyalleri kullanması gelişimine katkı sağlayabilir. Çünkü çocuklar bir olayı, bir nesneyi görmeden resmetme yeteneği kazanırlar. Bu aşamada çocuk gözlerini kapatarak içinde bulunduğu odayı zihninde canlandırabilir. Bu düzey Piaget'nin işlem öncesi dönemine denk gelmektedir (Senemoğlu, 2012 ve Tassoni ve ark., 2005).

Üçüncü aşama *sembolik aşamadır*. Çocuk bu dönemde iletişim kurmak için matematik, mantık, müzik, dil vb. alanların sembollerini kullanabilmektedirler (Senemoğlu, 2012). Bruner de Piaget gibi yedi yaş civarında çocuğun düşünme biçiminin önemli derecede değiştiğini vurgulamaktadır. Bu değişimin çocuğun sembollerini kullanma yeteneğindeki ilerlemeyle ilişkili olduğunu düşünmekte, özellikle de dilin kullanımına bağlamaktadır (Tassoni ve ark., 2005). Problem durum, materyal veya örneklerle etkileşim içinde olan çocuk bilgi için anahtar kurallar keşfetmektedir. Keşfetmeyi öğrenen çocuk keşfetmeyi öğrenmenin yanı sıra yapılarını oluşturur. Pasif

bir öğrenenden ziyade kendi bilgilerini inşa eden bir birey olur (San Bayhan ve Artan, 2011).

Bruner; bilişsel gelişim aşamalarının sıra içinde ilerlemesine rağmen birbirleri ile karşılıklı ilişki içinde olduğunu, sembolik dönemdeki bir çocuğun gerekli gördüğü takdirde diğer ilkelere dönüş yapabileceğini söylemiştir (Tall, 1994). Bruner (1999) bilişsel gelişimin, bilgiyi işleme sürecinin ve depolama sisteminin gelişimine bağlı olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle bilgiyi işleme kuramının da bilişsel gelişim açısından incelenmesi gerekir.

1.2.1.4. Bilgiyi İşleme Kuramı

Bilgiyi işleme kuramı aslında tam anlamıyla bir gelişim kuramı değildir. Araştırmacılar bu kuram vasıtasıyla bellekte yaşa bağlı görülen değişimleri ve bilişsel gelişim konularını önemli derecede aydınlatmışlardır (Lamb ve Lewis, 2004).

1970 ve 1980’li yıllarda, çocukların düşünce gelişimini anlamak için araştırmacılar bilişsel psikolojiye yönelmişlerdir. Problem çözmede matematiksel olarak belirlenmiş aşamaları kullanarak tasarlanmış bilgisayarlar gibi insan aklının da benzer şekilde sembolleri işleyen bilgi akış sistemi ortaya konmuştur. Bu yaklaşım bilgi işleme olarak adlandırılmıştır (Munakata, 2006). Bilgi işleme araştırmacıları, tıpkı programcıların bilgisayarlara “zihinsel işlemleri” yaptırdığı gibi, bireylerin problem çözme ve işleri tamamlama aşamalarını adım adım akış haritalarını kullanarak tanımlamaktadır (Berk, 2013). Bilgiyi işleme kuramı temel olarak dört soruyu cevaplamaya çalışmaktadır: Yeni bilgi dışarıdan nasıl alınmaktadır?, alınan yeni bilgi nasıl işlenmektedir?, bilgi uzun süreli olarak nasıl depolanmaktadır? ve depolanan bilgi nasıl geriye getirilip hatırlanmaktadır? Bilgiyi işleme süreci doğrudan gözlenemediğinden bu süreci somutlaştırmak için geliştirilen modelde öğrenenin merkezi sinir sisteminde var olduğu kabul edilen yapıların bir ağ olduğu ve bilgiyi dönüştüren süreçlerin de elektrokimyasal bir değişme olduğu sanılmaktadır. Bilgiyi

işleme modeli iki temel öğeye sahiptir. Temel öğelerden biri üç tür bellekten oluşan bilgi depolarıdır. Diğer ise, bilginin bir depodan diğerine aktarılmasını sağlayan içsel, bilişsel etkinlikleri kapsayan bilişsel süreçlerdir. Öğrenmeyi sağlayan bu süreçler aşağıda belirtilmiştir (Gagne ve ark., 1988 ve Senemoğlu, 2012):

- Çevredeki uyarıcıların duyu organları yoluyla alınması,
- Duyusal kayıt yoluyla bilginin kaydedilmesi,
- Dikkat ve seçici algı süreçleri harekete geçirilerek, duyusal kayıda gelen bilgilerin seçilerek kısa süreli belleğe geçirilmesi,
- Bilginin kısa süreli bellekte kalabilmesi için zihinsel tekrarın yapılması,
- Bilginin uzun süreli bellekte depolanması için işleyen (kısa süreli) bellekte anlamlı kodlamanın yapılması,
- Kodlanan bilginin uzun süreli bellekte depolanması,
- Bilginin uzun süreli bellekten işleyen belleğe geri getirilmesi,
- Bilginin işleyen bellekten tepki üreticiye gönderilmesi,
- Tepki üreticinin bilgiyi vericilere (kaslara) göndermesi,
- Öğrenenin çevresinde performansını göstermesi,
- Yürütücü kontrol tarafından tüm bu süreçlerin kontrol edilmesi ve düzenlenmesi.

Çocuğun çevresindeki olaylar, öğrenme süreçlerini büyük ölçüde etkilemektedir. Çevredeki uyarıcılar, özellikle bilginin seçiminde ve uzun süreli bellekten kısa süreli belleğe geri getirilmesinde büyük rol oynar. Çevredeki uygun olaylar ve uyarıcılar bu içsel süreçleri zenginleştirebileceği gibi, uyarıcı yoksunluğu ya da kargaşası içsel süreçleri sınırlandırabilir (Senemoğlu, 2012). Beyin ve sinir sistemi yaşamın ilk yıllarında gelişirken kısa süreli bellek kapasitesi de bu gelişimle birlikte artmaktadır (Johnson, 2005). Araştırmalar bilgi işleme yeterliliğinin yaşla birlikte arttığına dair önemli kanıtlar ortaya koymuşlardır. Bu nedenle birçok gelişimci yeterliliği bilişsel gelişimin temeli olarak görmektedirler (Kail ve Hall, 1994).

Bilgiyi işleme Piaget'nin teorisinden farklı olarak gelişimi basamaklardan oluşan evreler olarak tanımlamamıştır. Bunun yerine düşünme sürecinin; algı, dikkat, hafıza, sınıflama, problem çözme, planlamadan oluştuğunu ve bu süreçlerin bütün

bireylerde bütün yaşlarda az çok görüldüğünü kabul etmektedir. Bu nedenle gelişimi sürekli bir değişim süreci olarak tanımlamaktadır (Berk, 2013). Sonuç olarak çoğu kuramcı “donanım” kapasitesinin yanı sıra hız ve yeterliliğin yaşa bağlı olarak değişim gösterdiği konusunda hemfikirdirler. Çocuğun kendi zihinsel işlemleri üzerinde düşünme kapasitesi bellek işleyişinin ilerlemesine katkı sağlayacaktır (Bee ve Boyd, 2009).

Bilgiyi işleme bakış açısı, insan düşüncesinin bebeklikten yetişkinliğe uzanan sürekliliğini vurgulamaktadır. Bebeklerin olayları geri çağırması, uyarınları sınıflandırma kapasitesi, onların deneyimleri zihinsel olarak temsil etme yeteneklerinin birer göstergesidir. Bilgi işleme araştırmaları özellikle bebeklerde biliş; algı, dikkat, hafıza ve sınıflandırma gibi bileşenler altında ayırarak, bebekleri özellikli bilişsel varlıklar olarak görmeyi sağlamıştır (Berk, 2009).

1.2.2. Bilişsel Gelişimin Desteklenmesi

Gelişim ve öğrenmenin en hızlı olduğu çocukluk yıllarında edinilen deneyimler sonraki dönemlere temel oluşturur. Gelişimde yaşamın ilk yıllarının önemi göz önünde bulundurulduğunda, bu dönemde çocukların gelişim alanlarının desteklenmesinin önemi ortaya çıkmaktadır (Atli ve Baran, 2017). Araştırmalar, beynin, bebeklikten yeni yürümeye başlanan yıllara kadar değişime ve dönüşüme yatkın olduğunu göstermektedir. Bu dönemde, beyin muazzam bir büyüme ve gelişme geçirir. Bilişsel alan; çocukların çevrelerini keşfetmelerini, problemleri çözmelerini, bilgiyi saklayıp hatırlamalarını ve hayal güçlerini kullanmalarını sağlayan yetenekleri kapsamaktadır. Çocuğun yeteneklerini ve bilişsel gelişimini destekleyen olumlu erken deneyimler hayat boyu bireyin birçok bireysel özelliğine katkıda bulunur (CCQ, 2013).

Erken çocukluk döneminde yürütülen gelişim destek çalışmaları ve programlar bilişsel gelişimi kolaylaştıran en önemli öğelerdir. Zengin uyarıcılar ve öğrenim yaşantıları, çocuğun bilişsel gelişim süreci içinde olgunlaşmasına yardımcı olur.

(Oğuzkan ve Oral, 1992). Düşük kaliteli çocuk bakımı ve eğitimi çocukların bilişsel gelişimini zayıflatır (Berk, 2013). Bu nedenle bu dönemde yapılacak doğru ve yerinde gelişim destek çalışmaları çocukların bilişsel gelişimleri açısından önemlidir.

Erken çocukluk döneminde bilişsel gelişim destek çalışmaları ebeveyn/bakıcı, eğitimci ve uygun uyaranların sağlandığı çevreden oluşmaktadır. Özellikle bebeklik döneminde iyi bakım bilişsel becerilerin desteklenmesi açısından önemlidir. Bu nedenle bebeklerin gelişimsel ihtiyaçlarını karşılayacak programlı destek çalışmaları, özellikle dezavantajlı çocukların ileriki yıllarda akademik başarılarındaki düşüşü engellemektedir (Berk, 2013). Çocuklar çevreleriyle etkileşim halindeyken zihinsel becerileri, kazanarak içselleştirir. Bu süreç içinde ilerlemenin üst düzeyde olabilmesi için yetişkinin ve sosyal ortamın önemli rolleri bulunmaktadır. Eğitimciler ve ebeveynler iyi bir çevre ve yaşantı zenginliği ile bebeğin gelişim düzeyine uygun uyarıcılar oluşturmalıdır (MEBa, 2013).

Çocukların bilişsel gelişimlerinin desteklenmesine yönelik beklentileri yaşla beraber değişmektedir. İlk yıllarda özellikle bebeklik döneminde güvenli ve yetişkinin yanında olduğu uyarıcı bir çevreye ihtiyaç duyarken, yürümeye başladıktan sonra hayal kırıklığı yaratmayacak, keşfetme imkânı sağlayacak, ilgi çekici bir ortam önemli olacaktır. Yapılan araştırmalarda erken çocukluk döneminde çocukların gelişimini destekleyecek bakım ve eğitim çalışmalarının uzun süreçte kalıcı etkilerinin olduğunu ve ilerleyen yaşlarda iyi bilişsel-akademik sonuçlar verdiğini ortaya koymaktadır (Vandell ve ark., 2010). Diğer gelişim alanlarında olduğu gibi, bilişsel gelişim alanında da çocuğun desteklenmesinde oyun doğal bir araç ve önemli bir etkinliktir. Çocukların oyunları deneyimlemesine, keşfetmesine ve geliştirmesine izin verilmelidir (Bodrova, 2008). Bruner çocuklar tarafından tasarlanan oyunların üst düzey bilişsel gelişimleri desteklediğini ve öğrenmeye teşvik ettiğini belirtmektedir (Bodrova ve Leong, 2003).

0-36 ay döneminde çocuklar çevreleriyle etkileşime geçtikçe durumları ve çevreyi düşünmeye, anlamaya başlarlar. Eğitimciler ve ebeveynler bu dönemde

çocukların bilişsel gelişimlerini desteklemek amacıyla birçok etkinlik yapabilir. Dokunma, kavrama ve hissetme etkinlikleri bebeklerin refleksleriyle keşfetmelerini sağlar (Chung, 2015). Okul öncesi dönemde çocukların ilgilendiği fen, matematik, Türkçe, müzik, sanat, oyun gibi etkinliklerin neredeyse tümü çocuğun bilişsel gelişimini destekleyicidir.

Erken çocukluk döneminde çocukların bilişsel gelişimini desteklemede temel alınacak ilkeler şu şekilde sıralanabilir:

- Çocukların ilgisini çeken nesne ve durumların farkında olunmalıdır. Çocukların ilgilerine yönelik açıklamalarda bulunulmalı ve sıkça farklı konularda kitap okuyarak zengin dil ortamları sağlanmalı,
- Çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına zamanında ve hassas bir şekilde cevap verilmeli,
- Çocukların gelişimlerini destekleyecek etkinlikler oluşturulmalı,
- Çocukları kısıtlayacak olumsuz tavır ve tutumlardan uzak durulmalı,
- Çocuklara seçim fırsatı sunacak etkinlik ortamları oluşturulmalı, bu ortamlarda çocuklar yetişkinler tarafından gözlenmeli ve yönlendirilmelidir.

Deneyimli bir eğitmenin, bakım elemanının veya ebeveynin üzerinde durduğu en önemli şey çocuğun gelişimsel özelliklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik materyal ve oyuncakların farkında olmaktır. Çünkü iyi seçilmiş oyuncaklar ve iyi düzenlenmiş bir çevre çocuğun gelişimsel becerilerini desteklemesinin yanı sıra, öğrenme becerilerine de önemli katkılar sunar (Johnson ve Johnson, 2006).

Eğitmcilerin keşfetmeye yönelik tutumları da oldukça önemlidir. Yetişkinler yaratıcılıkları ve gözlem becerileriyle çocuklara örnek olabilirler. Çocukların araştırma ve gözlem yapmaları için alanlar oluşturabilir, deney yapmaları için fırsatlar yaratabilirler (Dodge ve ark., 2002). Çocukların dış mekânda rahat hareket edebileceği, doğal çevrede deneyler yapacağı ortamlar oluşturulmalıdır. Evcil hayvanları besleyip ilgilenecekleri, gözlem ve inceleme yapabilecekleri ortamlar sağlanabilir. Merak ettikleri ve farklı gördükleri malzemeleri inceleyebilecekleri alanlar ve topladıkları materyalleri sınıflandırıp saklayabilecekleri kutular

düzenlenebilir. Dış mekânlarda kitapları inceleyip, resim ve çizim yapabilecekleri masalar bulundurulabilir (SCSBE, 2007). Güvenli bir çevrede çocuğun rahatça ulaşabileceği her türlü malzeme bilişsel gelişimi desteklemek amacıyla kullanılabilir. Bu çerçevede, işitsel ve görsel uyaranlar kadar, tat almaya, koklamaya ve dokunmaya yönelik uyarıcılarla etkileşim içinde bulunabilecekleri ortamlar ve fırsatlar oluşturulmalıdır (MEBc, 2013).

Yaşamın ilk yıllarında pek çok materyal çocuğun bilişsel gelişimine katkı sağlayabilir. 0-6 ay döneminde bebeğin rahatça kavrayabileceği nesneler; çingirak, ipin ucuna asılmış ponponlar, tahta küpler, bloklar, ses çıkaran nesneler, ses çıkaran kağıt ve gazeteler kullanılabilir. 6-9 ay döneminde paket kağıtları, çingiraklar, melodili oyuncaklar, vurarak basarak ses çıkarılan nesneler, çeşitli örtüler, giysiler ve fincan tabak vb. ev malzemeleri bebeğin dikkatini çekebilir. 9-12 ay döneminde geniş ağızlı, ağız kısmı yuvarlak ve köşeli farklı yoğurt kapları, saklama kapları, kâseler, kovalar, boncuklar, mandallar ve toplar uygun materyaller olarak değerlendirilebilir. Nesneleri saklamak için gazete kâğıtları, minderler ve giysiler kullanılabilir. 12-18 ay döneminde kutular, çantalar, giysiler, içi görünmeyen bardaklar, farklı renklerde kavrayabileceği büyüklükte küp şeklindeki nesneler, büyük boy resim kâğıtları, yazıları olmayan ya da az yazılı bol resimli kitaplar uygun materyallerdir. 18-24 ay ise bunlara eş tabaklar, bardaklar, şekil kutuları ve yapbozlar eklenebilir. 24-30 ay döneminde farklı hayvan maketleri, mutfak eşyaları, farklı renklerde çocuğun kavrayabileceği küp şeklindeki nesneler, arabalar kullanılırken, 30-36. aylarda maket meyve-sebzeler, mandallar, küpler, boncuklar, küpler, çok parçalı bloklar, az yazılı kitaplar kullanılabilir (MEGEP, 2013).

Eşarplar, farklı renk ve dokularda kumaş parçaları, çocukların farklı dokuları ayırt etmeleri ve renklerine göre gruplama yapabilmeleri için uygun materyaller olabilir (Guyton, 2011). Bloklar çocukların oynamaktan zevk aldıkları materyaller arasında yer alır. Çeşitli ebatlardaki ahşap ya da plastik bloklar yanında, ayakkabı kutuları, tahıl kutuları, plastik kâseler, kâğıt bardaklar bu amaçla kullanılabilir. Çocukların blokları dizmesine, sıralamasına, karşılaştırmasına fırsat tanıyan ortamların oluşturulması bilişsel gelişim açısından önemlidir (Mac Donald, 2001).

Yapbozlar da çocukların parça-bütün ilişkisini kurabilmeleri amacıyla sıklıkla kullanılabilir. Bu amaçla çok fazla ayrıntı içermeyen bir resim, birkaç parçaya ayrıldıktan sonra, çocuk tarafından birleştirilmesi istenebilir. Bardakların bardak altlıklarıyla bire bir eşleştirilmesi çalışması, hem ilgi çekici ve amaca uygun, hem de ucuzdur. Ayakkabı kutularının kapaklarında farklı şekillerde deliklerin oluşturulması ve eşleştirme çalışmalarının yapılması hazır eşleştirme materyallerinin yerini alabilir. Kavanozlar ve kapakları, tencereler ve kapakları yine ilk eşleştirme çalışmaları açısından değerlendirilebilir. Farklı materyallerden (plastik, metal, cam vb.) yapılmış olan kaplar içine çakıl taşı, kurubaklagil, boncuk, deniz kabukları vb. yerleştirilerek ses çalışmaları yapılabilir. Benzer şekilde bu malzemeler bez torbalara konarak dokunma, ayırt etme, tahmin etme çalışmaları gerçekleştirilebilir (Guyton, 2011).

Daha büyük yaş gruplarındaki (36-72 ay) çocukların keşfetme ve araştırmalarına yönelik hazırlanan merkezlerin sınıfın aydınlık ve güneş alacak kısımlarında yer almasına özen gösterilmeli, bol miktarda doğal malzeme bulundurulmalıdır. Büyüteç, göz damlaları, cımbız, denge terazisi vb. materyaller ile gözlem ve araştırma sonuçlarını belgelemek üzere kâğıt, kalem ve pano bu merkezde bulundurulabilir. Sınıfların çocukların ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınarak, büyük, küçük ve bireysel etkinliklere imkan verecek şekilde düzenlenmesi gerekir. Çocukların dikkatini çekecek çeşitlilikte uyarıcılara yer verilmekle birlikte, sınıfta rahat hareket edebilmelerinin ve güvende olmalarının sağlanması da önem taşır. Eğitimci sınıftaki bütün alanları ve merkezleri görebilmelidir. Sınıfta yer alan materyaller çocuklarla ilgili gelişimsel hedefleri destekleyecek nitelikte olmalı, eğlenceli ve çocuklar arasında etkileşimi sağlayacak özellikte olmasına dikkat edilmelidir (ECLKC, 2015).

1.3. Adaptif Davranışlar

Adaptif davranış bir kişinin sosyal sorumluluğunu ve günlük aktivitelerdeki bağımsız performansını ifade eder (Wolf ve ark., 1964). İnsanların günlük yaşamlarında öğrendikleri ve uyguladıkları kavramsal, sosyal ve pratik becerilerin

toplamı olarak tanımlanabilir (Schalock ve ark., 2010). Leland (1983), adaptif davranışların, motor, bilişsel, dil, sosyal gelişim ve kendi kendine yetebilme becerilerini içeren geniş bir kapsamı olduğunu, Keith ve ark., (1987) benzer şekilde, uyumsal davranışların kendi kendine yetebilme becerilerini, ev içi faaliyetleri gerçekleştirebilmeyi ve kişiler arası ilişkileri kapsadığını ifade etmiştir.

2002 Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlikler Birliği (AAIDD¹)'nin adaptif davranışları üç genel başlık altında topladığı görülmektedir. Bu boyutlar pratik, kavramsal ve sosyal becerilerdir (Luckasson ve ark., 2002). Pratik boyut bireyin kişisel bağımsızlığını ifade eder ve günlük yaşam için gerekli pratik becerileri kapsamaktadır. Genel olarak; kişisel bakım, mesleki beceriler, para kullanımı, güvenlik, sağlık hizmetleri, seyahat - ulaşım, günlük programlar, rutinler ve telefon kullanımını kapsar. Kavramsal boyutta, iletişim de dâhil olmak üzere kişinin bilişsel ve akademik becerileri gözlemlenir. Yani dil becerileri, okuma ve yazma, parayı tanıma, zaman ve sayı gibi kavramların anlaşılıp kullanılmasını kapsar. Sosyal beceri boyutu ise kişinin sosyal açıdan kişisel sorumluluklarının farkında olması ve başkalarının sosyal beklentilerini kapsamaktadır. Davranışsal beklentiler olarak; benlik saygısı, tahammül edilebilirlik, naiflik, kurallara uyma, mağduriyetten kaçınmayı ve sosyal problem çözmeyi kapsar (Luckasson ve ark., 2002 ve Schalock ve ark., 2010).

Ulusal Zihinsel Yetersizlik Belirleme Komitesi (NRC²) uzun yıllara yayılan adaptif davranışlara yönelik faktör-analitik çalışma sonuçları, dört faktörlü yapıyı ortaya koymuştur: (a) pratik beceriler, (b) kavramsal beceriler, (c) sosyal beceriler ve (d) motor beceriler (Arias ve ark., 2012; Schalock, 1999; Tassé ve ark., 2012; Thompson ve ark., 1999 ve Widman ve McGrew, 1996).

¹ AAIDD: Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlikler Birliği

² NRC: Ulusal Zihinsel Yetersizlik Belirleme Komitesi

Çizelge 1.2. Adaptif Davranış Becerilerine İlişkin Boyutlar

	Pratik Beceriler	Kavramsal Beceriler	Sosyal Becerileri	Motor Beceriler	İş Becerileri
AAIDD	Bağımsızlık	Bilişsel/akademik	Kişisel sorumluluk		
	Günlük yaşam becerileri	İletişim	Sosyal beklentileri karşılama		
NRC (0-4 yaş)	Günlük yaşam becerileri	İletişim	Sosyal	Motor/hareket	
	Özbakım becerileri				
NRC (5-17 yaş)	Günlük yaşam becerileri	İletişim	Sosyal	Motor/hareket	
NRC (18 +)		İşlevsel akademik İletişim Bilişsel/pratik	Sosyal	Motor/hareket	İş becerileri

(Luckasson ve ark., 2002 ve Reschly ve ark., 2002)

Adaptif davranışların akademik başarı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu belirtilmektedir. Çocukların adaptif davranışlarının değerlendirilmesi eğitim ortamlarının daha destekleyici olmasına yardımcı olabilmektedir. Geçmişte adaptif davranışlara yönelik pek çok eğitimci değerlendirmenin zaman aldığını, pratik olmadığını ve güvenilmez olduğunu belirtmişlerdir (Baumeister ve Muma, 1975; Witt, Martens ve Elliott, 1984 ve Zigler ve ark., 1984). Çünkü adaptif davranışlara yönelik beklentilerin sosyo-kültürel grup, ortam ve yaş düzeylerine göre değiştiğini belirtmek gerekir. Reschly (1982), adaptif davranışın ayırt edici özelliği olarak kültürel farkı ve duruma özgüllüğü vurgulamaktadır. Gelişimsel faktörler üzerinde kültürel farklılığın etkisi olduğu kabul edilmektedir. Bu nedenle adaptif davranışların değerlendirilmesine yönelik sorunlar ve belirsizlikler adaptif davranışların teorik temellerinin daha iyi anlaşılması ihtiyacını doğurmaktadır.

Adaptif davranış ile zeka arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla McGrew (2012), literatürden elde ettiği 60 araştırmanın korelasyon değeri ve ele alınan popüler ölçütleri inceledikten sonra, adaptif davranış ile zeka arasındaki ilişkinin ılımlı olduğu

sonucuna varmıştır. Zeka; akıl yürütmeyi, planlamayı, problem çözmeyi, düşünmeyi, karmaşık fikirleri kavramayı, çabuk öğrenmeyi ve deneyimden öğrenmeyi içerir (Gottfredson, 1997). Adaptif davranışlar ise insanların günlük yaşamlarında öğrendikleri, uyguladıkları kavramsal, sosyal ve pratik becerilerin toplamıdır (Schalock ve ark., 2010). Araştırmalar zihinsel gelişimle adaptif davranışlar arasında güçlü bir korelasyon olduğunu, ancak nedensel bir ilişki olmadığını belirtmektedir. Zihinsel gelişim tanılamalarında hem zeka testlerinin, hem de adaptif davranış değerlendirme testlerinin birlikte düşünülerek kullanılması gerektiğine yönelik ortak bir kanı söz konusudur (Tasse ve ark., 2016).

1.3.1. Erken Çocukluk Döneminde Adaptif Davranışlar

Organizmanın çevresiyle etkileşimi aracılığıyla oluşan adaptif davranışlar başarılı bir büyüme ve gelişme için oldukça önemlidir. Adaptif davranışların gelişimi, bireyin çevrenin beklentilerini karşılamak için kendini değiştirmesi ve çevreye uyum sağlayacak stratejileri geliştirebilmesi yoluyla gerçekleşir. Bu nedenle adaptif davranışlar bireyin genel gelişiminden, biyolojik ihtiyaçlarından, sosyalleşmesinden, iletişim becerilerinden, motor becerilerinden, öğrenme süreçlerinden, bireysel özelliklerinden ve deneyimlerinden etkilenmektedir. Bu açıdan ele alındığında bebeğin/çocuğun bakımı, gelişim destek çalışmaları, içinde bulunduğu ortam, ebeveyn/eğitiminin tutumları adaptif davranışların gelişimi üzerinde önemli etkilere sahiptir (Bornstein ve Hahn, 2007 ve Lazarus, 1999).

Doğumdan altı yaşına kadar duyu-motor beceriler, iletişim, öz yönetim, özbakım ve sosyalleşme birincil öneme sahip adaptif davranış becerileridir (Paul, 2007 ve Peterson, 1987). Bebeklik döneminde duyu-motor beceriler birşeyleri toplama, çevreye tepki verme, yürümeye çalışma gibi öğrenmeleri içerir. Bebeğin iletişim becerileri; ilk kelimeleri ve sesleri çıkarması, söylenenleri anlaması ve neye ihtiyaç duyduğunu söyleyebilmesini içerir. Özbakım becerileri ise; kendi kendine yeme-içme, giyinme becerileri ve tuvalet kontrolünü kazanmasını kapsar (Kerri, 2013).

Çocuğun adaptif davranışlarını değerlendirilirken günlük yaşamdaki zorluklarla nasıl başa çıktığı, gereksinimlerini nasıl karşıladığı ve günlük yaşama uyumunu nasıl sağladığı üzerinde durulmaktadır (Bornstein ve Hahn, 2007). Adaptif davranışlarının bireyin yaşadığı, çalıştığı ve etkileşim kurduğu kişiler tarafından değerlendirilmesi, adaptif davranışların diğer insanların standartları ve beklentilerine göre tanımlandığını göstermektedir (Sparrow ve ark., 1984).

Erken çocukluk dönemindeki adaptif davranışlar dört boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; motor boyut, kavramsal boyut (iletişim, öz yeterlilik ve okul öncesi işlevler), sosyal boyut (oyun etkinlikleri ve sosyal yaşam becerileri) ve pratik boyut (toplum içerisindeki davranışlar, ev yaşantısı, sağlık ve emniyet, öz bakım becerileri) şeklinde sıralanabilir (Harrison ve Oakland, 2015 ve Reschly ve ark., 2002).

Motor Boyut: Erken çocukluk dönemindeki motor gelişim, doğum öncesinden başlayıp yaşam boyu devam eden bireyin hareket ile ilgili davranışlarındaki değişimi ifade eder (MEB, 2013). Motor gelişim prensiplerine göre; vücut bölümleri belli bir sıralama izleyerek hareket yeteneğini kazanır. Gelişim baş bölgesinden başlayarak aşağıya doğru ilerleyen ve ayak parmaklarında sonlanan bir sıralamayı izler. Örneğin; bebeğin baş ve işaret parmağından yararlanarak küçük bir nesneyi kavramadan önce, omuzlarına güç vererek kolunu öne uzatması beklenir (GEDEP, 2013). İlk yıl boyunca bebeklerin erişme ve tutma becerilerini geliştirmeleri beklenir. Yavaş yavaş erişme daha kıvrak ve duru olur ve acemice yapılan dirsek tutuşu ilk yılın sonunda kendini kısaç tutuşuna bırakır (Berk, 2013). Bütün çocuklar; oturduktan sonra ayağa kalkmayı, ayakta durduktan sonra yürümeyi, yürüdükten sonra koşmayı öğrenirler. Ancak okul öncesi dönem çocuklarının ilkel becerileri kazanma hızlarında önemli değişiklikler gözlemlenebilir. Bu farklılıklar çevresel faktörlerin motor becerileri etkilemesinden kaynaklanmaktadır (Ozmun ve Gallahue, 2016 ve Özer ve Özer, 2014).

0-3 aylık bir bebeğin ellerini yumruk yapması, yüksek sesten irkilmesi, gözleri ve başı ile bir objeyi 90 derece izlemesi, kol ve bacağı ile itme hareketi yapabilmesi, avucuna konan parmağı sıkıca tutabilmesi, yüzüstü yatarken başını yerden iki parmak

yüksekliğe kaldırması beklenir. 3-4 aylık bebek yüzüstü yatarken ağırlığını bileğine vererek baş ve omuzlarını yerden kaldırıp direnebilir. Eline verilen objeyi kısa süreli tutabilir. Başını sesin geldiği yöne çevirebilir. Yatarken oyuncaklara uzanır, objeleri ağzına götürür. 4-7 ay aralığında sırtüstü yatarken başını yerden kaldırabilir. Destekle uzun süre oturabilir. Tek eliyle bir şeye uzanıp onu yakalayabilir. Her bir elinde birer nesne tutarak o nesneyi bir elinden diğerine geçirebilir. 7-8 aylık olduğunda objeleri masaya vurabilir, ellerini destekleyerek oturabilir. Kolları ile kişilere uzanır. Emekleme denemesi yapar. 8-12 aylık dönemde emekleyerek yer değiştirir, desteksiz oturur, oturma pozisyonuna geçer, yardımsız ayağa kalkar, tutunarak veya destekle ayakta durabilir, yürüme hareketleri yapabilir, yardımla bardaktan içebilir (Gizir, 2017 ve MEBA, 2013). 12-24 aylık dönemde bağımsız yürür, kolayca düşer. Kaşık kullanır. Baş ve işaret parmaklarını kullanarak küçük nesneleri toplayabilir. Dört adet küple kule yapabilir. Kitap sayfalarını çevirebilir. Giysilerini çıkarabilir. 24-36 aylık dönemde tek başına merdiven çıkabilir, yardımla inebilir. Düşmeden koşar. Yardımsız kaydırdan kayabilir. Yardımla boya kalemleri, yapıştırıcı ve makas kullanabilir. Yardımsız pastel boyalarla resim yapabilir. Dolu bir bardağı tek eliyle tutabilir. 2-3 boncuğu ipe dizebilir. Top büyük boydaysa tekme atar, orta boydaysa havaya fırlatabilir. Çift ayakla zıplayabilir (Gizir, 2017 ve MEGEP, 2013a).

Çocuklar kendi ayakları üzerinde daha dengeli durmaya başladıkça, kolları ve gövdeleri ile top atma-yakalama, üç tekerlekli bisikleti sürme ve salıncağa binme gibi becerileri sergilemeye başlarlar. 5-6 yaşa doğru bisikleti doğru yönlendirme, bir nesneyi atma-tutma, zıplatma gibi hareketlerle vücutlarını daha esnek olarak kullanmaya başlarlar (Berk, 2013 ve Ünver, 2003). 36 aydan itibaren küçük kas gelişimi çok hızlı bir şekilde ilerleme gösterir. Ellerin ve parmakların kontrolü gittikçe artar. Yapbozları tamamlama, kesme-yapıştırma, boncukları ipe dizme gibi becerilerin yanı sıra, düğme ilikleme, kaşık çatalla yemek yeme, hatta ayakkabı bağcıklarını bağlama gibi becerileri gösterebilirler (Berk, 2013 ve Trawick Swith, 2013).

Kavramsal Boyut: Kavramsal boyutta, iletişim de dahil olmak üzere kişinin bilişsel ve akademik becerileri gözlemlenir. Okul öncesi dönemdeki kavramsal boyut; sayı ve zaman gibi kavramları tanımaya yönelik basit matematik becerileri, dil becerileri,

okuma yazmaya hazırlık ve öz yeterlilikleri kapsamaktadır (Schalock ve ark., 2010). Bireyin dil gelişimi süreç içinde ortaya çıkar. Dil gelişim dönemleri; çevresel şartlar, bireysel özellikler ve gelişimsel farklılıklara bağlı olarak çocuktan çocuğa farklılık gösterebilir. Doğumla birlikte bebek, başlangıçta bilmediği bir iletişim aracı olan dili kullanmak yerine ağlama ve ses çıkarma gibi söz öncesi iletişim araçlarını kullanır ve zamanla bu durum yerini o topluluk içerisinde kullanılan dile bırakır. Dil; alıcı dil ve ifade edici dil olmak üzere iki boyutludur. Alıcı dil gelişimi; bebeğin doğumdan itibaren çevresindeki kişilerle etkileşime girmesi ve pek çok sürecin yardımıyla sözel ifadelerin anlaşılması ile ilgili becerilerin gelişimidir. İfade edici dil ise duygu veya düşüncelerin semboller aracılığıyla ifade edilmesini içerir. Dil/iletişim gelişimi, bebeğin çevresiyle etkileşimini güçlendirmekle birlikte, diğer gelişim alanları ile de ilişkilidir (GEDEP, 2013). Bebeklik döneminde iletişim becerilerini genel olarak; kendisiyle konuşanların yüzüne bakabilme, birisi adını söylediğinde ona bakıp gülme, yetişkinin gülümsemesine gülerek karşılık verme, farklı ihtiyaçlarını karşılamak için sesini yükseltip alçaltma, “anne”, “baba” gibi tek sözcüklü veya iki sözcüklü cümleler kurma, vücudunun çeşitli bölümlerinin isimlerini söyleyebilme, otur-kalk, evet-hayır gibi komutlara cevap verebilme, bu komutları kendisi kullanabilme ve me-ma gibi olumsuzluk eki alan cümlelere doğru tepkiler verebilme şeklinde sıralanabilir (GEDEP, 2013; Harrison ve Oakland, 2003 ve Lockhart, 2012). 24-36 aylık dönemde kelime dağarcığının artmasının yanı sıra, çocuklar söz dizimi ve gramere hakim olarak daha uzun cümleler kurmaya başlarlar (Morrison, 2007). Konuşurken altı ya da daha fazla sözcük içeren cümleler kurabilirler, önceden yaşadıklarını anlatırken geçmiş zaman kullanırlar, bir başkasıyla uzun süre sohbet edebilirler, başkasının sözlerini bitirmesini bekler, sözlerini kesmezler (Harrison ve Oakland, 2015). Çocuğun bu sözlü ve sözsüz iletişim becerileri gelişimsel özelliklerinin yanı sıra, içinde bulunduğu çevrenin beklentileri, kültürel özellikleri, ilgi ve tutumları doğrultusunda şekillenmektedir.

Kavramsal boyutta bireyin öz yeterlilik davranışları da yer almaktadır. Öz-yeterlilik insanın yaşamında önemli bir değere sahiptir. Öz yeterlilik becerileri; kişinin kendi seçimlerini yapabilmesini, özgür düşünüp öğrenmesini, yaratmasını ve keşfetmesini kapsamaktadır (Berson ve ark., 2006). Öz yönetim, yaratıcılığı teşvik

eder, yenilikler için motive eder ve zorluklarla başa çıkmayı destekler (Schwartz, 2012). Bireyin entellektüel fırsatlara karşı olan ilgisini ve eylemini yönlendirir (Van-Dijk ve Kluger 2004). Schwartz'a (2012) göre; öz-yönetim bağımsız düşünmeyi, kendi hedeflerini seçmeyi, özgür ve yaratıcı düşünmeyi motive eder. Öz yönetime sahip insanların çevreyle olan ilişkilerinde profesyonel ve pozitif davranışlar sergiledikleri görülmektedir (Zibenberg ve ark., 2018).

Doğumdan beş yaşına kadar olan çocuklardan beklenen öz yeterlilik becerileri şu şekilde sıralanabilir. 0-24 ay döneminde oyuncak ya da bir başka nesneye birkaç saniye bakarak ilgi gösterir. Oyuncakları ağızına sokmaz, ilgi çekmeye çalışmadan yapacak bir iş bulur (1-3 dk). Ebeveynlerinden birinin cesaretlendirmesiyle de olsa tanımadığı bir oda ya da başka yeni bir durumu keşfeder. Yeni bir durum içerisindeyken örneğin; tanımadığı bir evi ziyarete gittiklerinde ebeveyninin görüş alanında olacağı şekilde ondan birkaç adım uzaklaşır. 24-36 aylık dönemde pek çok şeyi bir yetişkinin yardımı olmaksızın yapmaya çalışır (giyinme, yemek yeme vb.). 36-72 aylık dönemde yetişkinin “Sessiz ol!” ya da “Uslu dur!” gibi komutlarına uyar. Kızdığında ya da üzüldüğünde başka bir çocuğu itmekten ya da ona vurmaktan kaçınır. Ev içinde konulan basit kurallara uyar. Gerektiğinde kıpırdamadan ya da gezinmeden sabit şekilde durur. Kendisinden yapılması istenen bir etkinliği hemen yapar. Ebeveyn ya da başka bir yetişkin oyuncağını ya da elindeki nesneyi aldığı anda öfkesini kontrol eder. Gerektiğinde yetişkinlerden izin ister (Dışarıya çıkıp oynayabilir miyim? vb.). Bıkmadan, vazgeçmeden ya da hatırlatmaya gerek duymadan zor görevler üzerinde çalışmaya devam eder. Bağımsız çalışır ve yalnızca gerektiğinde yardım ister. Zamanın dolduğu söylendiğinde yaptığı eğlenceli etkinliği şikayet etmeden sonlandırır. Arkadaşlarıyla bir konuda anlaşmazlık yaşadığında öfkesini kontrol eder. Hatırlatmaya gerek duymadan belli bir rutini izler (yatmaya gitmeden önce dişlerini fırçalar ya da evcil hayvana yemek verir vb.). Başka bir çocuğun oyuncağıyla oynamadan ya da oyununa katılmadan önce izin ister. Giyeceği kıyafetleri neredeyse her gün kendi seçer. Bir ev ya da okul etkinliği üzerinde hatırlatmaya gerek kalmadan en az 15 dakika çalışır. Başkalarıyla yaşadığı çatışmalar için çözüm yollarını tartışır (şimdi sende kalsın, daha sonra da bende vb.) (Harrison ve Oakland, 2015 ve MEB, 2013c).

Sosyal Boyut: Adaptif davranışların sosyal boyutu ise kişinin sosyal bağlamda kişisel sorumluluklarının farkında olması ve başkalarının sosyal beklentilerini kapsamaktadır. Davranışsal beklentiler olarak; benlik saygısı, tahammül edilebilirlik, naiflik, kurallara uyma, mağduriyetten kaçınmayı ve sosyal problem çözmeyi kapsar (Luckasson ve ark., 2002 ve Schalock ve ark., 2010). Bu boyutta çocuğun sosyal gelişimi ve oyun etkinlikleri yer almaktadır (Harrison ve Oakland, 2015). Adaptif davranışların sosyal boyutu sağlıklı sosyal duygusal gelişim ile ilişkilidir.

Sosyal-duygusal gelişim; grupta bir işi yürütme, başkaları ile olumlu etkileşimi başlatarak sürdürme, sorumluluk alma, duyguları tanıma, kontrol ve ifade etme, stresle ve olumsuz davranışlarla başetme, problem çözme planlama yapma vb. becerileri içerir. Okul öncesi dönemde çocuklar oldukça enerjik, meraklı ve yaratıcı oldukları için oyun ve diğer sosyal deneyimler ile pek çok sosyal beceriyi kazanabilirler. Bu dönemde akranlarla kurulan yakın arkadaşlıklar yeni sosyal becerilere zemin hazırlar. Bu dönem sosyal problemleri çözme açısından da fırsatlar sunar (Trawick Swith, 2013). 0-5 yaş aralığındaki çocuklardan beklenen sosyal davranışların bir kısmı şunlardır: Ebeveynlerinden birini gördüğünde gülümser. Kucağa alındığında rahatlar. Mutlu ya da hoşnut olduğunda ses çıkarıp güler. Ebeveynlerine yakınlık gösterir (örneğin, ebeveynlerinden biri eve döndüğünde mutlu olur). Tanıdığı ve tanımadığı kişilere farklı tepki verir. Ebeveynlerine ya da başkalarına sarılıp onları öper. Yetişkinlerin eylemlerini taklit eder (örneğin, evi temizliyor ya da araba sürüyor gibi yapar). Otoritesi olan kişilerin kural ve talimatlarına uyarak onlara saygı gösterir. Oyuncaklarını başkalarıyla isteyerek paylaşır. Diğer çocuklarla selamlaşır. Nezaket sözcüklerini ve sofr kurallarını bilir. Duygularını açıklar ve başkalarının duygularını paylaşır. Başkalarını utandırabilecek ya da incitebilecek şeyleri söylemekten ya da yapmaktan kaçınır ve gerektiğinde özür diler (Harrison ve Oakland, 2015).

Sosyal boyutun diğer önemli bir alanı oyun etkinlikleridir. Çocuklar oyun yoluyla içinde bulundukları dünyaya alışmaya çalışırlar. Aynı zamanda oyun yoluyla psikolojik ve fiziksel ihtiyaçlarını karşılamış olurlar. Çocuk oyuna basit kavramları anlamaya çalışarak başlar, ileri düzey zihinsel becerileri gerçekleştirene kadar

geliştirir (Burris ve Tsao, 2002). 0-5 yaş düzeyinde çocuklardan oyun becerileriyle ilgili göstermesi beklenen davranışlar; sevdiği bir oyuncacı gördüğünde gülümseyip ilgi göstermesi, farklı oyuncaklarla oynaması, basit kurallı oyunları oynaması, başkalarının oyunlarını izlemesi, bir oyuncacı seçmesi, oyun ekipmanlarında oynaması, başkalarıyla -mış gibi oyunlar oynaması, farklı ortamlarda eğlenceli etkinliklere katılması, bir yetişkinin denetimi olmadan basit oyunlar oynaması, başkalarını kendisiyle oynaması için oyuna davet etmesi, oyunlarda sırasını beklemesi ve kurallara uyması şeklinde sıralanabilir (Harrison ve Oakland, 2015).

Pratik Boyut: Pratik boyut bireyin kişisel bağımsızlığını ifade eder ve günlük yaşam için gerekli pratik becerileri içerir. Genel olarak; kişisel bakım, mesleki beceriler, para kullanımı, güvenlik, sağlık hizmetleri, seyahat, ulaşım, günlük rutinler ve telefon kullanımını kapsar (Luckasson ve ark., 2002 ve Schalock ve ark., 2010). Erken çocukluk döneminde çocuğun toplum içinde kendi yaşının gelişimsel özelliklerine ve toplumun beklentilerine uygun davranışlar sergilemesi, ev yaşantına ayak uydurması, özbakım becerilerine sahip olması, sağlığını koruması ve emniyetini sağlaması beklenmektedir (Harrison ve Oakland, 2005). Toplum içindeki davranışlar sosyal yetkinlik becerileri olarak değerlendirilebilir. Sosyal yetkinlik becerileri gelişmeyen çocuklarda davranış sorunları görülebilir (Ladd, 2000). Çocukların toplum içinde göstermesi beklenen davranışlar sosyo-kültürel yapıdan etkilenmekle birlikte genel olarak 1-5 yaş aralığındaki çocuklardan beklenen toplum içindeki davranışlar şunlardır: Mağaza vb. bir ortama gittiği zaman ebeveynden uzaklaşmaz, yol ve kaldırım ayırımının farkındadır. Kendi evini tanır, içinde bulunduğu çevreyi korur, yere çöp atmaz. Kapı çaldığında ebeveyne haber verir, başkasının evine girmeden önce kapı zilini çalar. Umuma açık yerlerde yüksek sesle konuşmaz. Resmi binaları ve ailesinin ihtiyaçlarını satın aldığı mağazaları tanır. Dini tören ve sinemada yerinden kalkmaz. Meslekleri tanır. Sokakta arabadan inerken sağa- sola bakar. Kendi yemeğini sipariş eder. Yakın arkadaşlarının evlerine tek başına yürüyerek gider (Harrison ve Oakland, 2015).

Çocuklardan ilk yaşlarından itibaren içinde doğup büyüdüğü ev ortamında çeşitli sorumlulukları üstlenerek kendi gelişimsel özellikleri doğrultusunda evdeki

düzene katkı sağlaması ve uyum göstermesi beklenir. 1-5 yaş aralığındaki çocukların ev yaşantısına yönelik gerçekleştirmesi beklenen davranışlar şunlardır: Yiyecekleri ambalajından çıkarır, üzerine ve yere dökülmesine tepki verir. Sık kullanılan gıdaların, kıyafetlerin konulduğu yeri bilir, kendisinden istendiğinde çıkarıp verir. Oyuncakları ve nesneleri toplamada başkasına yardım eder. Evde çöp ve kağıtları toplayıp çöpe atar. Kendisinden istenen basit işleri yerine getirir. Evdeki eşyalara zarar vermez. Basit atıştırmalık ve yemeklerin hazırlanmasında yetiştikine yardım eder. Kirli çamaşırlarını uygun yere koyar, kirli ayakkabılarını mobilyalardan uzak tutar. Kendi kirli bardak ve tabağını mutfaka götürür. Nesneleri kullandıktan sonra yerlerine geri götürür. Yemek atıklarını toplayıp çöpe atar. Büyük bir sürahi ya da kaptaki içeceği dökmeden bardağa döker. Kendi yatağını yapar ve çamaşırlarını katlar (Harrison ve Oakland, 2015).

Pratik boyutta ele alınacak davranışlardan biri de özbakım becerileridir. Özbakım becerileri; giyinme, beslenme, kişisel hijyen gibi günlük rutin içinde yer alan becerilerden oluşmaktadır. Çocuğun kendine olan güveninin gelişmesi ve bağımsız olabilmesi için özbakım becerilerini gerçekleştirmesi oldukça önemlidir (Cook ve ark., 2008 ve Raver, 2009). 0-5 yaş aralığındaki çocuklardan beklenen öz bakım becerileri şunlardır: İlk aylarda sıvıları zorluk çekmeden içer. Kaşıkla yiyecek verildiğinde ağzını açar, bebek maması veya elma püresi gibi ezilmiş ve yumuşak gıdaları yutar. Gece boyunca uyur veya en fazla bir iki kez uyanır. Bisküvi gibi elle yenen yiyecekleri kendi kendine yer. Isırma, çiğneme gerektiren katı yiyecekleri yer ve başkasının elinde tutması gerekse de içecekleri kupa ya da bardaktan içer. Başkası kıyafetlerini giydirip çıkarırken kollarını gerektiğinde yukarı kaldırır. Acıktığında yiyecekleri gösterir ya da yemek istediğini belirtir. Ayakkabılarını çıkarır. 2-3 yaşlarından itibaren ise elleriyle değil, kaşık ya da çatal kullanarak yemek yer. Ellerini sabun ve suyla yıkar. Yetişkin kendisine peçete vb. verdiğinde yüzünü kendisi siler. Gün boyunca altını ıslatmaz. Başkasının tutmasına gerek duymadan klozette ya da lazımlığında oturur. Tuvalete gitmesi gerektiğinde ebeveynine ya da bir yetiştikine haber verir. Gece boyunca altını ıslatmaz. Yetişkin dişini fırçalamasını söylediğinde sorun çıkarmadan fırçalar. Yardıma gerek duymadan tuvaletini kendi yapar. Kendi kendine giyinir. Kıyafetlerinin düğmelerini kendi ilikler. Yardıma gerek duymadan duş alır ya da banyo yapar. Saçını

kendi yıkar. Tabağındaki et ya da diğer yemekleri bıçakla çiğneyebileceği küçüklükte parçalara ayırır (Harrison ve Oakland, 2005 ve MEB, 2013b).

Çocuğun kendi sağlık ve emniyetinin farkında olması adaptif davranışlar açısından önemlidir. 0-5 yaş aralığındaki sağlık ve emniyet davranışları şunlardır: Alması gereken ilaçları sorun yaratmadan içer/yutar. Yüksek koltuk, bebek koltuğu ya da sandalyede tırmanmadan ya da kaymadan sabit oturur. Emeklerken ya da yürürken duvar ya da nesnelere çarpmaktan kaçınır. Ateşinin ölçülmesine sorun çıkarmadan izin verir. Bir yeri kesildiğinde, morardığında ya da basit bir şekilde diğer yaralanmalarında bunu başkasına gösterir, parmağıyla işaret eder ya da söyler. Yakınlarında ateş ya da kırık cam gibi bir tehlike varken başkalarının “dur” uyarısına uyar. Hastalandığında ya da yaralandığında vücudunun acıyan ya da ağrıyan kısmını işaret ederek gösterir. Yetişkin bir kesik ya da çizdiği tedavi ederken mümkün olduğunca sabit durur. Yenmemesi gereken nesneleri ağzına almaktan kaçınır (boya kalemi, oyun bloğu, kum vb.). Ateş, kırık cam ya da diğer potansiyel tehlikelere yaklaşımdan kaçınır. Tehlikeli nesnelere dokunmaktan ya da onlarla oynamaktan kaçınır (böcek ilacı, keskin bıçak vb.). Yüksek ya da tehlikeli yerlerde emeklemekten ya da buralara tırmanmaktan kaçınır. Karnı ağrıdığında ya da başka bir rahatsızlığı olduğunda bunu bir yetiştikine anlatır. Sıcak yemekleri yemeden önce kontrol eder. Üşüdüğünde üzerine ceket ya da kazak giyer. Kırılabilir nesneleri güvenli ve dikkatli şekilde taşır. Tehlikeli olabileceğini düşündüğünü bir şeyin (hayvan, kalabalık bir cadde, yüksek oyun alanı oyuncakları vb.) yakınına gideceği zaman bir yetiştikinden izin ister. Bebek koltuğunun ya da araç koltuğunun emniyet kemerini kendisi takar. Makası taşırken dikkatli davranır. Sıcak kapları güvenli ve dikkatli bir şekilde taşır. Elektrik fişi ya da prizlerini güvenli bir şekilde kullanır. Ufak yaralarıyla (kâğıt kesigi, diz sıyrığı, burun kanaması vb.) kendi ilgilenir (Harrison ve Oakland, 2015).

1.3.2. Adaptif Davranışların Desteklenmesi

Adaptif davranışlar bireysel eğitim çalışmaları, bireysel gelişim hedeflerinin belirlenmesi ve bireysel destek stratejileri için bir çerçeve oluşturmaktadır. Adaptif

davranışlar insan olma işlevinin temel boyutlarına dikkat çekmektedir (Luckasson ve Schalock, 2016; Tasse, 2009 ve Tasse ve ark., 2012). Bireyin adaptif davranışları üzerinde biyolojik faktörler (genetik, cinsiyet), bireysel özellikler (genel sağlık, ruh sağlığı, davranış bozuklukları), kişiler arası ilişkiler (ebeveynlik ilişkileri, sosyal ağlar, kardeş ve arkadaş ilişkileri) ve diğer faktörler (maddi yoksunluk, ebeveynlerin statüsü ve eğitimi, yaşanılan konut) etkili olabilmektedir (Guerra ve ark., 2015; Hart Shegos, 1999 ve Larson, 2007). Bu nedenle bireyin adaptif davranışlarının desteklenmesinde çalışmaların birçok faktörü göz önünde bulundurarak yürütülmesi gerekir. Bu destek çalışmalarında bireyin içinde bulunduğu çevrenin özellikleri ve beklentileri gözletilmelidir.

Gelişim alanlarında sağlanacak yetişkin desteği oldukça önemlidir. Bu desteğin tutarlı, düzenli ve duyarlı olması gerekir. Çünkü erken çocukluk dönemi çevrenin gelişim üzerinde oldukça etkili olduğu ve çocuğun yetişkini model aldığı bir dönemdir (Arslan, 2011). Aile çocuğun gelişimine ilişkin beceri, bilgi, alışkanlık ve tutumları kazandırır. Bu nedenle aile; çocuğun gelişimi bakımı ve eğitiminden sorumlu olan en önemli kurum olarak değerlendirilebilir. Ailenin yanısıra erken çocukluk eğitimi kurumları çocuğu sosyal yaşama hazırlamak için sistem içinde yer alan ve aileyi destekleyen kurumlar olarak değerlendirilebilir (Kandır, 2001). Bu nedenle çocuk yaşam becerilerini ilk aşamada aileden edinir. Çocuğun adaptif davranışlarının desteklenmesinde ailenin önemli sorumlulukları bulunmaktadır.

Motor becerilerle ilgili adaptif davranışları destekleme çalışmaları uygulama ve pratik gerektirir. Bebeğin tutma, kavrama, bırakma, ulaşma, tekmeleme çabaları desteklenmeli, yürümeye başladıktan sonra çekme, taşıma, yürüme, eğimleri aşma, atma vb. birçok yeni beceriler kazanması için uygun ortamlar sağlanmalıdır (Greenman ve Stonehouse, 1996). Çocukların motor gelişimini desteklemek için özel materyallere ihtiyaç yoktur. Çocuğun rahat hareket edebileceği genişlikte, harekete teşvik edecek ortam ile güvenli ve çocuğun rahat ulaşabileceği materyallerin olması yeterlidir (Atli ve Baran, 2018).

Kavramsal boyuttaki adaptif davranışların desteklenmesi çocuğun bilişsel ve dil becerilerinin desteklenmesiyle ilişkilidir. Dil gelişiminin desteklenmesi için bebekle ilgilenen yetişkinin ona zaman ayırması, sürekli konuşması, cevaplayabileceği sorular sorması gerekir. Bu çocuğun sözcük dağarcığını arttıracaktır (Aksoy ve Baran, 2017). Okuma günün rutin bir etkinliği haline getirilerek kelime hazinesi arttırılabilir. İki yaşından itibaren şiirleri, sözcük oyunlarını, eğlenceli sesleri ve anlamsız da olsa tekerlemeleri tekrar etmek çocukların hoşlarına gitmektedir. Bu hem çocukların sesleri doğru çıkartmasını, hem de iletişim becerilerini destekleyecektir. Üç yaşından itibaren çevreyi anlaması ve etkin iletişim kurabilmesi için dili nasıl kullanması gerektiği konusunda model olunmalıdır. Örneğin; kendi sormadan ona ek kelimeler sunularak kelime hazinesinin gelişmesi sağlanabilir (Shelov ve Altmann, 2015). Okuma yazmaya hazırlık ve matematik becerileri için iki yaşına kadar sadece nesneyi zihinde tutma, konuşmalarında renkleri ve sayıları kullanma, birebir eşleştirme becerilerinin desteklenebileceği oyunlar oynanabilir. Üç yaşından itibaren okul öncesi becerilerini destekleyecek kurumlar iyi bir tercih olabilir (Spock, 2001). Öz yönetime yönelik davranışların da desteklenmesi önemlidir. İki yaş dönemi inatlaşma ve öfke nöbetlerinin yaşandığı dönemlerden biridir. İlgi ve sevgi çocukla olan ilişkilerin merkezini oluşturmaktadır ve çocuğun davranışlarının şekillenmesinde oldukça önemli rol oynar. Çocuk birçok şeyi yoluna soktuğu, uyumlu olduğu, iyi davrandığı zamanlarda kucaklanıp teşvik edilebilir. Çocuğun yaptıklarının övülüp ilgi gösterilmesi öz yönetim noktasında onu güçlü kılar. Yetişkinin çocuğa ne beklediğini söylemesi gerekir. Çünkü çocuklar birçok kuralı deneme yanılma yoluyla öğrenirler. Çocuğu baştan çıkaracak nesnelerin ortadan kaldırılması doğru olacaktır. Çünkü sürekli “hayır” sözcüğünün kullanılması çocuğun özgürlüğünü kısıtlayacaktır. Çocuktan bir şey yapılması istendiğinde emir kipi yerine arkadaşça bir ses tonu “lütfen” “teşekkür ederim” gibi kelimeler kullanılması daha uygun olacaktır. Çocuk hangi pijamayı giyeceğine, hangi öykünün okunacağına, hangi oyuncakla oynayacağına kendisi karar vermelidir. Bu bağımsızlık onun daha uyumlu bir çocuk olmasını sağlayacaktır (GEDEP, 2006; Shelov ve Altman, 2015 ve Spock, 2001).

Adaptif davranışların sosyal boyutunun desteklenmesi sosyal-duygusal gelişimin desteklenmesini ve oyun oynama fırsatlarının sağlanmasını

gerektirmektedir. İlk altı ayda gülme gibi temel duygular en belirgin sinyaller şeklinde görülür. Yine yabancı kaygısı ve bununla birlikte öfke ve korkunun da artış gösterdiği dikkati çeker. Bu ilk yılda çevreyi keşfeden bebek güvenli bir dayanak olarak bakım veren yetişkini görür. İlk iki yıl boyunca bebeğin diğerlerinin duygularını anlama becerileri de gelişir. Bebeğin sosyal-duygusal gelişiminde mizacın etkisi söz konusu olsa bile, çocuğun mizacı ile uyumlu çevresel etkenler ve ebeveyn destek etkinlikleri sağlıklı bir sosyal duygusal gelişim için gereklidir. Yaşamın ilk yıllarında yetişkinlerin, özellikle de ebeveynlerin bebeğe karşı sıcaklığı ve bebekle kurduğu ılımlı-olumlu tavır ve davranışlar çocuğun sağlıklı benlik gelişimi açısından oldukça önemlidir (Berk, 2013). Yaşamın ilk yıllarında duygusal bakımdan sağlıklı bebekler bir veya birden fazla bakımını yapan yetişkine bağlanarak güven kazanırlar (Trawick Swith, 2013). Bebekler dünyadaki ilk sosyal-duygusal deneyimlerini bakıcılarına bakarak, dokunarak, seslerini işiterek yaşarlar. Gelişimsel materyal ve oyuncaklar sosyal- duygusal gelişimin yanı sıra bütün gelişim alanlarını destekleyecektir (<http://sefel.vanderbilt.edu>;<http://extensiononline.tamu.edu>). Bebekliğin ilk üç ayında yetişkinin dikkat etmesi gereken en önemli nokta; beslenme, emzirme ve sağlık ihtiyaçlarını zamanında fark etmektir. Bu ihtiyaçların giderilmesi yanında, sevgi ve güven duygusunu verecek ortamlar da sağlanmalıdır. Erken yıllardan itibaren çocuğun sosyalleşmesi, duygularını tanıması ve kontrol edebilmeyi öğrenmesi açısından oyuncaklar ve oyun aktiviteleri önem taşır. Oyun çocuğun içinde yer almaktan en çok mutlu olduğu, keyif alırken bir yandan da en doğal şekliyle pek çok şeyi öğrendiği bir süreçtir. Oyuncaklar ilk aylardan itibaren bebeklerin ilgisini çekerken, zamanla oyun aktivitelerine yönelme söz konusu olur (MEB, 2013b). Yetişkinlerin çoğu zaman şikayet ettiği şey, alınan oyuncak ve materyalle çocuğun ilgilenmeme durumudur. Bu durumda, yaşa uygun eğlenceli oyuncakların seçilmesi önem taşır. Hangi yaş döneminde ne tür oyuncaklara ve oyunlara ilgi duyulabileceğinin bilinmesi, gelişime en üst düzeyde katkı sağlamak açısından önemli bir husustur. Örneğin; dolgu oyuncaklar, plastik hayvanlar, tren, kamyon gibi araçlar bütün gelişim alanlarını desteklediği gibi, bütün yaş gruplarında eğlenceli zaman geçirmelerine aracı olabilir (Zero to Tree, 2014).

Adaptif davranışların pratik boyutunda bebek/çocuğun özbakım becerilerini, sağlığını ve uygun davranışlarını desteklemek gerekmektedir. Doğumdan itibaren bebeğin altının temizlenmesi, karnının doyurulması ve uyku ihtiyacının giderilmesiyle birlikte, yaşı büyüdükçe yeni gereksinimler olarak oyun, ilgi, sevgi gibi gereksinimleri ortaya çıkmaktadır. Yetişkinlerin bu doğrultuda çocuğun temel ihtiyaçlarını nasıl karşılayacaklarını bilmesi önemlidir. Özellikle çocuk ilk yılında tümüyle yetişkine bağımlı olarak yaşamını devam ettirir. Bu dönemde çocuğun sağlığının korunması gereksinimlerinin karşılanması, dengeli ve yeterli beslenmesi onun daha sonraki gelişim aşamaları için oldukça önemlidir (MEB, 2013b). Adaptif davranışların büyük çoğunluğunu günlük rutin içinde yer alan beslenme, temizlik ve giyinme gibi özbakım becerileri oluşturmaktadır. Çocuğun kişisel eşyalarını ve çantasını uygun yere bırakması veya asması, günlük kişisel hijyenini yapması, örneğin burnunu silebilmesi, tuvalet ihtiyacını karşılaması, yemeğini yemesi ve toplaması, giyinmesi bağımsız adaptif davranışları oluşturmaktadır (Sandall ve Schwartz, 2002).

Sağlık açısından sağlıklı uyku önemlidir. Anne/babalar doğumdan hemen sonra bebeğe bakım gösterebilecekleri, besleyebilecekleri, uyuyabilecekleri sakin ortamlar sağlamalı, sonrasında uyarıcı ortamlarla beslenme ve uyku düzenlerinin oluşmasına destek olmalıdır (McMillen ve ark., 1991). Doğru ve yeterli beslenme uyku düzeni için ilk şarttır. Bebeklerin uykuya geçtikleri esnada kendilerini rahatlatmak için çeşitli hareketleri yaptıkları görülmektedir. Geceleri düzenli olarak çocukların aynı saatte uykuya yatırılmaları gerekmektedir. Uyku öncesinde bir-iki saat aşırı hareketten, kafein içeren besinlerden kaçınılmalıdır. Çocuğu yatırdıktan sonra kitap okuyarak, masal anlatarak, başını okşayarak vb. durumlar oluşturarak çocukla belli bir süre geçirmek onu sakinleştirecektir (Jellinek ve ark., 2002 ve Sheldon ve King, 2001). Çocuğun başarılı bir şekilde tuvalet eğitimi tamamlamış olması da önemlidir. Çocuk tuvalet eğitimine hazır olduktan sonra rahat, baskı olmaksızın yumuşak bir şekilde ilerlemelidir. Bu nedenle tuvalet eğitimi sırasında her zaman pozitif olmalı, işler yolunda gitmediği zaman bile eleştirilmemelidir (Shelov ve Altmann, 2015).

Ailelerin çocukların güvenliği için de gerekli desteği sağlaması gerekir. Yaşam alanları ve oyun ortamları onların gözüyle incelenerek gerekli düzenlemeler

yapılmalıdır. Ev içi kazalara karşı önlemler alınmalıdır. Bebeklerin yüzüstü yatırılmamasına, bebek tutulurken üzerine dökülebilecek sıcak içeceklerden uzak tutulmasına, sivri uçlu delici malzemelerden çevrenin arındırılmasına, ilaç, kimyasal veya deterjanların çocukların ulaşmayacağı yerlere bırakılmasına, çocuğun çekip indireceği şekilde örtülerin kullanılmamasına, elektrik prizlerinin kapatılmasına ve yaya trafik kurallarının öğretilmesinde fayda vardır. Toplum içindeki davranışlar üzerinde anne babanın tutum ve disiplini etkili olmaktadır. Çünkü çocuğun davranışlarının hazırlayıcıları ebeveynlerdir. Olumlu ve destekleyici ebeveyn çocuk ilişkisi iyi bir öğrenme ortamıdır. Çünkü kabul gören davranışları güçlendirip, öğreten bir strateji ile, kabul görmeyen davranışları azaltan bir sistemin oluşturulması önemlidir (Jelinerk ve ark., 2002; Larsen ve Tentis, 2003 ve NCCA, 2018).

1.4. Erken Çocukluk Eğitimi

Türkiye’de “Erken çocukluk eğitimi”, 0-72 aylık çocukların eğitimlerini de kapsayan eğitim basamağı olarak kabul edilmektedir (Gürkan, 2009). Kaliteli bir erken çocukluk eğitimi dezavantajlı çocuklar için besleyici bir öğrenme ve zengin çevre olanağı sağlamaktadır. Erken yaşlarda uygun programlarla verilen eğitimin araştırma sonuçları, bireylerin bütün yaşam döngülerinde IQ başta olmak üzere fiziksel, bilişsel, sosyal-duygusal, sağlık gibi birçok alanda çok önemli getirilerinin olduğunu ortaya koymuştur (Elengo ve ark., 2015).

Çocuğun gelişiminde kritik öneme sahip okul öncesi dönemde çeşitli sosyo-ekonomik faktörler gelişim üzerinde olumsuz etki bırakabilmektedir. Özellikle dezavantajlı bölgelerde yaşayan, eğitim ve gelir seviyelerinin düşük olduğu bölgelerde yaşayan ailelerin çocuklarına sunulan erken destekler dezavantajlarla baş etmeye yönelik önemli katkılar sunacaktır (EURYDICE, 2009). İyi bir erken çocukluk eğitimi/bakımı çocuğun dil, edebiyat, matematik ve fen alanlarındaki okul becerilerine katkıda bulunmakta ve aynı zamanda çocuğun öz yönetim ve sosyal-duygusal gelişiminde olumlu etkiler sağlamaktadır (McClelland ve ark., 2006). Erken çocukluk döneminde verilen eğitimin ilkökul, ortakul ve ortaöğretim programlarıyla kolektif

olması gerekir. Çünkü eğitim basamaklarının çocuğun yeterliliğini ve becerilerini destekleyecek şekilde ardışık olarak birbirini tamamlaması önemlidir. Bu nedenle okul öncesi dönemde verilecek eğitim ve programlar harf ve fonetik ile yazı farkındalığını, temel sayı sayma stratejileri ile sayı-miktar kavramlarını, kelime ve dil bilgisi araştırmaları ile edebiyatı, içsel güdülenme ve diğer çocuklarla olan işbirliği ile sosyal-duyusal yeterliliği, çalışma becerisini ve problem çözme becerilerini destekleyecek şekilde geliştirip uygulamak, erken çocukluk eğitiminin amacına ulaşmasını sağlayacaktır (Leseman, 2009).

Fiziksel ve ruhsal olarak sağlıklı bireylerin yetiştirilmesi onların gelişim özelliklerini bilmeyi gerektirir. Çocukların gelişimsel özelliklerini bilmeden verilen eğitim tesadüflere bırakıldığında, çocuğun gelişimi üzerinde olumsuz etkilere neden olabilir. Çocuklar erken çocukluk döneminde henüz kendi gelişimsel özelliklerini, yeteneklerini, ilgi alanlarını tanımamakta, duygu ve düşüncelerini ifade etmekte güçlük yaşayabilmektedirler. Bu nedenle onlarla ilgilenen yetişkinlerin bilinçli ve dikkatli olmaları gerekir. Bu durumda çocuklara uygun eğitim yaşantılarını sağlamak yetişkinlerin elinde olan bir durumdur. Uygun eğitim yaşantılarından faydalanmayan çocukların gelişimleri yavaşlamakta ve ömür boyu bunların izlerini taşımaktadırlar. Yapılan birçok araştırma; sağlıklı, mutlu ve zenginleştirilmiş bir çevrede bakılan, eğitilen ve yetiştirilen çocukların daha başarılı olduğunu ortaya koymaktadır. Çevre çocuklar için destekleyici, rahat, güvenli, sağlıklı, ilgi çekici olmalı, bakım ve eğitimin yapıldığı alanlar ev gibi sıcak ve güvenli olmasının yanısıra, çocukların kültürlerine uygun düzenlenmelidir (Morrison, 2007).

Çocuğun kendi başına sergilediği beceri düzeyi, potansiyel gelişim düzeyinin altındadır. Çocuğun içinde bulunduğu çevre onun potansiyel düzeye ulaşmasında önemli bir etkindir. Yetersiz ortamlarda yetişen çocuklar ulaşabilecekleri düzeyin altında kalabilmektedir. Çevre koşullarının yaratacağı olumsuz etkiyi, ilk yıllarda verilecek nitelikli erken eğitim ve destek programları ile önlemek olumsuz koşulların yarttığı etkiyi azaltacaktır. Çünkü sonradan çeşitli yöntem ve çarelere başvurma ihtiyacı önceden giderilmiş olacaktır (Shonkoff ve Meisels, 1990; Akt. MEB, 2013a).

Erken dönemlerde verilecek olan eğitimin çocuk üzerindeki etkileri şu şekilde belirtilebilir (MEB, 2013a):

- Çocukların uzun vadede daha üretken, daha yaratıcı, sorun çözmede daha becerikli olmalarını sağlar.
- Çocukların özsaygılarını ve özgüvenlerini geliştirir.
- Zihinsel, fiziksel, sosyal, duygusal ve dil açısından gelişmiş çocuklar okula hazır olurlar ve daha rahat uyum sağlarlar. Böylelikle örgün öğretimin kalitesi artar.
- Okula hazır olarak başlayan çocukların sınıfta kalma ve okulu terk etme oranları düşer, bu da eğitime ve topluma yönelik maliyeti azaltır.
- Toplumdaki vasıflı çalışan sayısı artar, yükselen üretim ekonomik yarar getirir.
- Toplumda suç oranları düşer.
- Sosyo-ekonomik ve cinsiyete dayalı eşitsizliklerin etkisi hafifler.
- Kadınların iş gücüne katılımlarını ve çalışma verimliliklerini artırır.
- Sağlıklı ve iyi beslenen çocukların ölüm oranları düşer.

Erken çocukluk dönemindeki öğrenmede üç önemli aşama vardır. Eve dayalı öğrenme, erken çocukluk eğitimi sırasında edinilen öğrenme ve erken ilköğretim çağındaki öğrenmedir. Bunların hepsi birbiriyle çok güçlü bir bağlantı içindedir. Bu bağlantı sağlandığı takdirde, daha iyi eğitilmiş çocukların yetiştirilmesi mümkün olacaktır (Dall,1997). Bu sürecin önemli bir aşaması olan erken çocukluk döneminde geçirilen yaşantıların ve alınan eğitimin çocukların daha sonraki eğitim dönemlerinde akademik başarıları üzerinde olumlu etkileri söz konusudur (Demiral, 1989).

1.5. Erken Çocukluk Döneminde Aile Eğitimi

Erken çocukluk eğitimi, yalnız kurumsal olarak değil, aynı zamanda ailede de gerçekleştirilebilen bir eğitimidir. Erken çocukluk döneminde aile içi eğitim, kurumlarda verilen eğitimle desteklendiği zaman, çocuğun gelişimi açısından daha nitelikli sonuçlara götürebilir (Oktay, 1999). Çocukların gelişiminde önemli bir etkiye sahip olan ailelerin, çocukları için yeterli bilgi ve donanıma sahip olmaları gerekir. Bu

nedenle aile eğitim programları, ailelere çocuklarının gelişimleri, gereksinimleri konusunda yol gösterici olacaktır. Bu programlarla ebeveynler anne-baba olma yeterliliklerine yönelik daha fazla donanımına sahip olarak çocuklarının gelişimlerini daha iyi destekleyebilmektedirler (Şahin ve Özbey, 2007).

Aile eğitimi; anne-babaların çocuğun bakımı, eğitimi ve aile yaşamının geliştirilmesi gibi konularda özgüvenini geliştirmektedir (Myers, 1996 ve Oğuzkan, 1981). Çocukların bakım ve eğitiminde annelerin yanında diğer aile üyeleri de rol sahibidir. Bu nedenle eğitime babalar, büyükanneler, büyükbabalar ve büyük kardeşler de dahil edilebilir (Myers, 1996). Aile bireylerinin çocuklarının gelişim ve eğitim sürecine katılımını sağlamak amacı ile düzenlenen aile eğitim programlarının amaçları şunlar olabilir (Çağdaş ve Seçer, 2006; Şahin ve Özyürek, 2010; Seçer, 2011 ve Uluğtekin ve ark., 2002):

- Aileleri çocuğun gelişimi ve eğitimi konusunda bilgilendirmek,
- Aile bireylerinin çocuğun gelişim özelliklerinin farkında olmasını sağlamak,
- Aile bireylerinin çocukların gelişim alanlarının desteklenmesi sürecine etkin katılımlarını sağlamak,
- Aileleri çocuk sağlığı, beslenmesi, özbakımı konusunda bilgilendirmek ve bunların davranışa dönüştürülmesini sağlamak,
- Aileleri çocuklarına karşı olumlu tutum geliştirmeye yönelik bilgilendirerek, olumlu çocuk yetiştirme tutumları hususunda bilinçlendirmek,
- Ailelere aile içi iletişim ve sorun çözme konularında beceri kazandırmak,
- Yaşanılan sorunlara pozitif yollarla çözüm getirmek.

Aile eğitim programları, aile eğitimi için farklı yollar takip etse de, özünde aynı amaca hizmet eder. Bu programlar, ailelerin ebeveyn olma sorumluluğu kazanmalarına yardımcı olmak, aile bağıını güçlendirmek, çocuk eğitimi ve gelişimi konusunda aileleri bilgilendirmek, özellikle dezavantajlı çocuklar ve ailelerine destek olmak ve çocukları okula başlarken öğrenmeye hazır hale getirmek gibi hedeflere sahiptirler (Gomby, 2005). Aile eğitim programları genel olarak düşük sosyo-ekonomik düzeydeki aileleri, göçmen veya coğrafi ve sosyal koşullar nedeniyle dışlanmış aileleri desteklemeyi hedefler (Miller, 2017). Aile eğitiminin planlanması

ve uygulanmasında risk grubundaki ailelere öncelik verilmesi önemlidir. Aile eğitimi programları sayesinde risk grubunu oluşturan sosyo-ekonomik düzeyi düşük, göç gelen mülteci aileler ve küçük yaşta anne-baba olmuş insanlara ulaşılmış olur. Bu programlar sayesinde ailelerin fiziksel ve ruhsal yönden sağlıklı çocuk yetiştirme kapasiteleri arttırılmaktadır (Chow, 2004).

Aile eğitimi farklı yöntem ve teknikler kullanılarak kişilerin rahat olacakları bir ortamda yapılmasında fayda vardır (Varol, 1998). Eğitim programlarının uygulanması esnasında, anne babaların geleneksel ve kültürel yönleriyle çatışmamaya özen gösterilmelidir. Aile eğitimlerinin gebelik, doğum sonrası, çocuğun okula başlaması gibi hassas dönemlerde seçilmesi programın etkililiğini arttıracaktır (Çağdaş ve ark., 2011; Myers, 1996 ve Tezel Şahin ve Özyürek, 2010).

1.5.1. Aile Eğitim Modelleri

Aile eğitim programları, anne-babaların çocuklarının gelişim ve eğitimlerine etkin katılımlarını sağlamayı amaçlar. Fakat anne-babaların ihtiyaçları hızlı toplumsal değişimle beraber farklılaşmaktadır. Bu hızlı değişim içinde anne-babaların eğitime ilişkin ihtiyaçlarını karşılayacak ve toplumun farklı kesimlerine kolayca ulaşabilecek aile eğitim modellerinin geliştirilmesine ve işlerlik kazandırılmasına ihtiyaç bulunmaktadır (Ersoy ve Tezel Şahin, 1999; Köksal Akyol ve Bilbay, 2016 ve Üstünoğlu, 1990). Aile eğitim programlarında hedefler, içerik, kullanılan materyaller, eğitim süresi, eğitim yöntem ve teknikleri, eğitmenin özellikleri, katılımcıların özellikleri farklılık gösterebilir (Myers, 1999). Fakat genel olarak beş eğitim modelinden söz edilebilir (Köksal Akyol ve Bilbay, 2016; Tezel Şahin ve Özyürek, 2010 ve Üstünoğlu, 1990);

- Ev merkezli aile eğitimi,
- Kurum merkezli aile eğitimi,
- Kurumsal okul öncesi eğitimle bütünleştirilmiş aile eğitimi,
- Uzaktan eğitim yoluyla aile eğitimi,
- Çocuktan çocuğa eğitim.

Ev merkezli aile eğitimi: Çocuğun gelişiminin desteklenmesinde aileyi temel alır. Bu program kapsamında ev ziyaretleri yapılarak, ebeveynlere kendi çocuklarının eğitimi ile ilgili yol gösterilir (Powel, 1990). Böylece çocuğun gelişimi ve bakımı açısından birincil sorumluluk aileye verilir. Ev merkezli programlarda eğitimin doğal ortamda gerçekleşmesi, bireyselleştirilmiş öğrenmeye olanak sağlaması, tüm aile bireylerinin doğrudan katılımının sağlanması ve ebeveyn-çocuk etkileşiminin doğrudan gözlenmesinin mümkün olması gibi avantajlarından söz edilebilir. Bu programlarda ailenin ev ortamını çocuğun gelişimini destekleyecek şekilde nasıl düzenleyebileceği üzerinde durulur. Bu programlarla eğitimin etkilerinin kısa sürede geniş kitlelere ulaşması sağlanabilir (Temel, 2003).

Ev temelli yapılan aile eğitim programları genel olarak; dezavantajlı durumda olan çocukların beslenme koşullarını daha iyi duruma getirmek, bütün yönlerden gelişmesini desteklemek ve sağlıklı gelişebilmeleri için içinde bulundukları ortamı daha iyi hazırlamak amacıyla ev ziyaretleri yoluyla çocuğun bakımıyla ilgilenen kişiyi yönlendirerek ev ortamını gelişim açısından uyarıcı hale getirmeyi amaçlamaktadır. Bu şekilde dezavantajlı durumda olan çocukların gelişim düzeyleri kendi yaşlılarının seviyesine ulaştırılmaktadır (Çağdaş ve Şahin Seçer, 2011 ve Ömeroğlu ve ark., 1999).

Ev ziyaretlerini temel alan aile eğitim programları sayesinde, uzakta yaşayan, sağlık merkezleri, bakım merkezleri gibi yerlere ulaşımında güçlük çeken ailelere ulaşılabilir. Aile ihtiyaçlarını karşılama konusunda saatlerin daha esnek olması, hem aile hem de çocuk için yabancı olan bir ortam olan merkezler ve klinikler yerine alışık oldukları ev ortamında ulaşılması, aileleri daha yakından tanıma ve güçlü bir iletişim sağlanması açısından tercih edilmektedir (Tezel Şahin ve İnal, 2007). Anne Eğitim Programı (Mothers Training Program), Erken Çocukluk Dönemindeki Çocuklar ve Aileleri İçin Ev Etkinlikleri (Home Activities for Toddlers and Their Families), Okul Öncesi Çocuklar İçin Ev Merkezli Aile Eğitim Programı (HIPPY) ve Öğretmen Olarak Ebeveyn Programı (Parent As Teacher Program-PAT) ev merkezli programlara örnek gösterilebilir (Köksal Akyol ve Bilbay, 2016).

Kurum Merkezli Aile Eğitimi: Anne-baba-eğitimci etkileşimine dayanmaktadır. Haftanın belli günleri kurumda toplantılar yapılarak aileler bilgilendirilmektedir. Toplantı dışındaki günlerde, anne-babalar verilen eğitsel materyallerle evde çocuklarıyla çalışmaktadırlar. Eğitimci ayda iki kez ev ziyareti yaparak bu etkinliklere destek olmaktadır. Farklı bir uygulama şekli de ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte kuruma gelmeleridir. Bu uygulamada başka bir sınıfta öğretmen tarafından çocuklara eğitim verilmektedir (Çağdaş ve Şahin Seçer, 2011). Bu şekilde ailelere eğitim verilerek çocuklarına destek vermeleri hedeflenmektedir, bu eğitim doğrudan aileler için hazırlanmış programlardan verilebileceği gibi çocuklar için hazırlanmış programlarla bütünleştirilerek de verilebilir. Ailelere eğitim verilirken çocukların da uzman bakıcı veya eğitimcilerden gelişimsel destek almaları sağlanmaktadır (Myers, 1996). Kurumda eğitim verildiği için kısa zamanda birçok aileye ulaşma fırsatı sunmaktadır. Birbirine yakın yaş grubundaki ailelere birbiriyle bilgi paylaşma fırsatı sunmaktadır. Katılımı sağlamak ve sürekliliğini devam ettirmek zor olabilir. Bu model ülkemizde aile eğitimi modeli olarak tercih edilmektedir. Halk eğitim merkezleri bünyesinde uygulanan Aile Eğitim Programları (AEP) ve AÇEV'in aile eğitim programları bu modele örnek gösterilebilir (Tezel Şahin ve Özyürek, 2010).

Kurumsal Okul Öncesi Eğitimle Bütünleştirilmiş Aile Eğitimi: Bütüncül program yaklaşımıyla çocuğun gelişimi bir bütün olarak ele alınmakta ve kısa sürede çok sayıda çocuğa bakım ve eğitim hizmeti ulaştırılması amaçlanmaktadır. Bu modelde okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların anne-babalarına aynı kurumda ve evlerinde eğitim verilmesidir. Çocuklara yönelik eğitim programları ile aile eğitim programlarının bütünleştirilmesidir. Bu programın amacı çocuğu destekleyerek başarısını arttırmaktır. Bütünleştirilmiş aile eğitimi yaklaşımında, ailelerin kurumdaki etkinliklere katılımı ve desteklemenleri için görüşmeler, ev ziyaretleri, ailenin okul ziyareti, konferanslar telefon görüşmeleri, broşürler kullanılmaktadır (Çağdaş ve Şahin Seçer, 2011; Hildebrand, 1981 ve Tezel Şahin ve Özyürek, 2010). Türkiye’de bu modele Okul Öncesi Programıyla Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER) ve 0-36 Aylık Çocuklar İçin Eğitimle Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (EBADER) örnek gösterilebilir.

Uzaktan Öğretim Yoluyla Aile Eğitimi: Bu yaklaşımda aile eğitimi uzaktan eğitim süreçlerinden yararlanılarak gerçekleştirilir. Kullanılan öğretme süreçlerinin farklılığı nedeniyle farklı uygulamalar yapılmaktadır. Bu uygulamalardan ilki mektupla öğretim yoluyla aile eğitimidir. Coğrafi konum itibariyle ulaşılması güç olan bölgelerde yaşayan çocuklara okul öncesi eğitim hizmeti sağlama amacıyla hazırlanan basılı etkinlikler, ilgili bilgilerle anne-babalara posta yoluyla düzenli aralıklarla gönderilir. Basılı gereçlerin bir bölümü anne-babaların eğitimi için hazırlanmıştır. Ayrıca anne-babalar için belirli bir merkezde uzman bir öğretmen rehberliğinde yüz yüze öğretim yapılır. Burada çocuk gelişimine ilişkin bilgiler verilerek anne-babaların sorunları tartışılır (Çağdaş ve Şahin Seçer, 2011). Günümüzde giderek yaygınlaşan bilgisayar, tablet ve akıllı telefonlar ile mail yazışmaları ve son dönemlerde çok yaygın kullanılan sosyal medya araçlarından whatsapp gruplarının mektupların yerini aldığı söylenebilir.

Bu programlar radyo televizyon gibi kitle iletişim araçlarının vasıtasıyla uzaktan öğretimle ebevymlere ulaşmayı hedeflenmektedir. Radyo televizyonlarda, özel hazırlanmış programlar sunulmaktadır. Erken çocukluk eğitiminde ailelerin bilinçlendirilmesi ve buna yönelik talepte bulunmaları açısından kitle iletişim araçları oldukça önemli bir yere sahiptir (Özdemir Uluç, 2003). Televizyonun ve diğer uzaktan eğitim araçlarının tek yönlü iletişim sağlamaları nedeniyle alıcının o andaki tepkileri belirlenememekte, hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı anlaşılamamaktadır (Gürses, 1998). Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV)’nin Aile Mektupları Projesi bu yaklaşıma örnek gösterilebilir.

Çocuktan Çocuğa Eğitim: İlk kez 1978 yılında Londra Üniversitesinde başlatılmıştır. Geleneksel sistemi örnek aldığı söylenebilir. Çünkü büyük çocuğun küçük çocuğun bakımını üstlenmesi ve ihtiyaçlarını karşılamasına yardımcı olan bir sistemdir (Baykan ve Turla, 1995). Çocukların öğrenme süreçlerine etkin katılımlarını teşvik etmekte ve öğrendiklerini pratikte kullanmaları için yönlendirilmektedir. Evde, okulda ya da dışarıda çocukların öğrendiklerini diğer çocuklara aktarması olarak tanımlanabilen bu eğitim aile ve topluma önemli katkılar sunmaktadır. Bu aktarımla çocuğun bilgi ve davranışlarında gelişme olmaktadır. Çocuktan çocuğa eğitim yaklaşımında seçilen konular, gerek çocukların gerekse toplulukların sağlığı açısından

önem taşıyan, çocuklar tarafından iyi anlaşılabilir ve onların ilgisini çekecek konulardır (Tezel Şahin ve Özyürek, 2010).

Gelecekte anne baba olacak kardeş bakıcıların, aldıkları eğitimin onların daha iyi anne-baba olmaları için hazırlayıcı bir yönünün olması, çocukların öğrendiklerini sosyal çevrelerinde bulunan, arkadaş, ebeveyn ve diğer insanlara aktarması, eğitimleri aracılığıyla toplulukların da sağlık sorunları üzerine eğilmesi, oyun sahası için mücadele verilmesi, temiz çevrenin farkında olunması vb. açılardan düşünüldüğünde etkili bir yaklaşım olduğu söylenebilir (Bailey ve ark., 1998). Çocuktan çocuğa eğitim anlayışı, UNESCO, UNICEF ve bazı hükümetler tarafından benimsenmiş bir politikadır ve okulun hedefleri arasında yer alması istenmektedir (Tezel Şahin ve Özyürek, 2010).

1.6. Ev Merkezli Erken Müdahale

Erken çocukluk dönemi; temel bilgi, alışkanlık ve becerilerin kazanıldığı, kişiliğin oluştuğu bir aşama olup daha sonraki dönemler üzerinde etkileri olduğu için yaşamın en kritik dönemi olarak ele alınmaktadır (Arı, 2003). Erken müdahale çalışmalarının bu kritik dönemi oluşturan 0-8 yaş aralığında yürütülmesi önem taşır. Bu yaş aralığında olup gelişimsel yetersizliği olan veya gelişimsel açıdan risk altında olan çocukların gelişim alanlarındaki sınırlılıkları ve etkilerini en aza indirmeye çalışan programlara erken müdahale adı verilmektedir (Blackman, 2002 ve Widerstrom ve ark., 1997). Erken çocukluk döneminde desteklenen çocukların gelecekteki yaşamlarında sosyal yaşama katılımında daha başarılı oldukları belirtilmektedir (Rolnick ve Grunewald, 2006). Erken müdahale alanında “çok değişkenli risk” kavramı önemli bir yer tutmaktadır. Erken müdahale ile ilgilenen uzmanlar gelişim sürecinde risk faktörlerinin değişkenlik gösterdiğini belirtmektedir. Bu nedenle doğum öncesi faktörlerin yanı sıra, doğumdan sonraki süreçte ortaya çıkan risk faktörlerinin de dikkate alınması önem taşır. Yapılan araştırmalar genetik, sağlığa bağlı faktörler ve çocuk istismarının yanında, sosyo-ekonomik durumun da gelişimsel bir risk oluşturduğunu ortaya koymaktadır (Phetrasuwan ve Miles, 2009; Plant ve

Sanders, 2007 ve Widerstrom ve ark., 1997). Genel olarak erken müdahale yaklaşımları üç temele dayanmaktadır. Bunlar;

- Bireyin gelişiminde kritik dönemlerde sağlanan deneyimler önem taşır. Bu varsayım daha çok eksikliklere odaklanır. Bu yaklaşıma göre sosyo-ekonomik düzeyi düşük çocuklar başta olmak üzere kritik dönemlerde çocuklara öğrenme için yeterli deneyim fırsatı sunulmazsa “gelişimsel eksiklikler” oluşacaktır.
- Erken müdahale çocuğun gelişimsel eksiklerini aşma ve oluşabilecek gelişimsel eksikleri önleme çalışmalarıdır. Bu yaklaşıma kartopu etkisi (snowball effect) de denilmektedir.
- Çocuğun yaşamında değişikliklerin meydana getirilmesi için toplumun ve ailenin yeniden yapılandırılması gerekir. Bu yaklaşıma “çevresel değişiklik” varsayımı denir. Ekolojik sistem teorisine dayanır. Erken müdahale çalışmalarında aile katılımının ve toplumsal desteğin önemini vurgulamaktadır (McBride, 1989).

Erken müdahale ve önleme programları değerlendirildiğinde; çocuğun gelişimi hakkında bilgilendiren, ev ziyareti temelli, ailelerin ebeveynlik becerilerini geliştiren, okul öncesi eğitime yönelik ve okula hazırlamak için sivil topluluklar tarafından geliştirilip ve birçok hedefe hizmet eden programlar olarak bilinmektedir. Genellikle ev ziyaretlerine dayalı olan bu programların hedefi öncelikli olarak korunmasız annelerdir (Kartal, 2008).

Sosyo-ekonomik dezavantajın, erken çocukluk dönemi üzerinde çocuk gelişimi ve sağlık açısından olumsuz etkileri olabilmektedir. Çünkü erken çocukluk döneminde gelişimin bütün alanlarının desteklenmesi önemlidir. Bu kritik dönemdeki olası riskler gelişimin tüm yönleri için önemlidir. Çocukları yetiştirmedeki yetkinlik ve çevrenin kalitesi çocuk gelişiminin desteklenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Ebeveynlere çocukları en iyi şekilde yetiştirmeleri ve sosyal dezavantajın olumsuz etkilerini hafifletmede önemli roller düşmektedir. Ev temelli erken müdahale programları, çocuklar için daha besleyici ve teşvik edici bir ortam sağlamak için ebeveynleri kendi evlerinde eğitmek ve desteklemek yoluyla çocukların gelişimsel sonuçlarını optimize etmeyi amaçlamaktadır (Miller ve ark., 2011).

Sosyal dezavantajlar çocukta daha az sosyal beceri, duygusal düzensizlik, davranışsal problemler (Webster Stratton, 2008), bilişsel ve zihinsel gelişim problemleri, zayıf dil becerileri ile düşük eğitim düzeyine neden olabilmektedir (Sammons, 1995). Çocuk bakımı ve eğitime yönelik yeterlilik ve evdeki öğrenme ortamlarının kalitesi küçük çocukların gelişiminin desteklenmesinde çok önemli rol oynamaktadır (Burger, 2010 ve Sammons ve ark., 2003). Sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan ailelerin evlerinin hem yaşam konforu açısından yetersiz, hem de nüfus açısından kalabalık olma olasılığı daha yüksektir. Doğal olarak bu ailelerde kavga ve şiddet riski daha fazla bulunmaktadır. Çocukların da zengin uyarıcı çevre eğitici materyallerle tanışma fırsatları oldukça azdır (Evans, 2006 ve Ramey ve Ramey, 2004).

Ev merkezli erken müdahale, bir alan uzmanı ya da eğitimcinin ev temelli çocuk gelişim programlarını ev ziyaretleri yoluyla uyguladıkları müdahaledir. Bu müdahalelerin odak noktası, ebeveynlere bilgi, kaynak ve destek vererek çocuk gelişimine yönelik bilgi açığını gidermektir (Miller ve ark., 2011). Anneler erken müdahale programlarıyla çocuklarının gelişimsel dönemlerini bilerek ve uygun destek verebilmeyi, çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak etkinlik yapmayı, bu etkinliklere katılmayı ve çocuklarıyla doğru iletişim içinde bulunma davranışlarını geliştirmeyi öğrenmektedirler (Mahoney ve Perales, 2005).

1.6.1. Erken Müdahale Programlarının Geliştirilmesi

Erken müdahale programlarına yönelik toplumsal anlamda amaç ve kazanımlara yön veren, sosyal, siyasi, ekonomik, toplumsal açıdan amaç ve kazanımlarını yönlendiren birçok paydaşı olduğu görülmektedir. Belirtilen paydaşlar bir araya gelerek ortak bir çaba içinde olmaları halinde, programlar bir bütün olarak ele alınabilir. Kuramsal temeller, sivil toplum kuruluşları, siyasal paydaşlar, sağlık çalışanları, akademisyenler, aileler ve eğitimciler, uygulamalar, yorumlamalar, değerlendirmeler, yapılacak yönlendirmelerin planlanması ve izlenmesi gibi çalışma

bileşenleri düzenlenmektedir. Bu paylaşım aşamasında bebeklik döneminden itibaren erken çocukluğu iyi bilen ve dönemin ihtiyaçlarını kuramsal açıdan takip edip yorumlayan, dönemle ilgili öngörü ve görüş sunabilen alandan akademisyenler yani bilim insanları yer almaktadır (Temiz ve Akman, 2015). Türkiye’de son yıllarda üniversiteler ve akademisyenler başta olmak üzere sivil toplum kuruluşlarının aracılıklarıyla özellikle gelişimleri yönünden risk altında olan çocukları ve aynı zamanda ailelerini de desteklemek için erken müdahale programları hazırlanmaktadır. Bu programlar; Milli Eğitim Bakanlığı Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü Anne-Baba-Çocuk Eğitimi Projesi, Anne Çocuk Eğitim Programı, Kadın ve Çocuk Merkezleri, Ana-Baba Okulu, Baba Destek Programı, Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde Bir Erken Müdahale Modeli: Yaz Anaokulu Pilot Uygulaması, Aile-Çocuk Eğitim Programı, ACEV-TRT Televizyon Yoluyla Eğitim Projesi, Çok Amaçlı Okulöncesi Eğitim Merkezi, Gezici Anaokulu Projesi, gibi modellerden oluşmaktadır (Kartal, 2007).

Bir eğitim programının planlanması, programın nasıl olması gerektiğinin çerçevesinin çizilmesiyle başlanmalıdır. Bu, mimarların yapı tasarısı ve planlaması sürecine eşdeğerdir. Eğitim programlarının temel öğelerinden biri programın tasarımıdır. Bu tasarım ögesi, diğer öğeler arasındaki ilişkinin farklılığını vurgulamakta buda farklı tasarımlar olarak ortaya çıkmaktadır. Bir programın temel öğeleri; hedef, içerik, öğrenme yaşantıları ve değerlendirmedir. Eğitim programları geliştirilirken belirtilen öğelere farklı ağırlıklar verilerek tasarlanır. Böylece programı oluşturan özgün bir tasarım ortaya koymuş olur. Program geliştirme bilimsel dayanakları olan kapsamlı ve devam eden bir süreçtir. Hazırlanan programların ihtiyaçlar doğrultusunda, sürekli gözden geçirilerek revize edilmesi gerekir (Ünal, 2015). Çocuğun gelişim risklerini önlemeye çalışan erken müdahale programlarının tasarımı çocukların gelişimsel çıkarları gözetilerek oluşturulmaktadır.

Erken Müdahale Programlarının Hedef Kitlesi: Program geliştirmenin ilk basamağı, programın hedef kitlesini belirlemektir (Hamamcı, 2007). Erken müdahale programlarının hedef kitlesi; 0-8 yaş aralığında olup, gelişimsel yetersizliği olan veya

gelişimsel açıdan risk altında olan çocuklardır (Blackman, 2002 ve Widerstrom ve ark., 1997).

İhtiyaç Analizi: Eğitim programları geliştirilirken hangi grupla çalışılacağına karar verildikten sonra, bu grubun ihtiyaçlarının belirlenmesi önem taşır. Çünkü hazırlanacak eğitim programının ihtiyaçlara cevap vermesi, katılımı sağlayarak ilgiyi canlı tutacaktır. Doğru saptanmayan ihtiyaçlar doğrultusunda hazırlanan programların işlevsel olması beklenemez. Programın hedef, içerik, öğrenme süreci ve değerlendirme boyutlarının tümü belirlenen ihtiyaçlar doğrultusunda şekillenmektedir (Demirel, 2007 ve Ertürk, 2013). Çocuklar için erken müdahale programları hazırlanırken ihtiyaçların belirlenebilmesi için gelişimsel değerlendirme çalışmaları oldukça önemlidir. Çocukların gelişimsel özelliklerinin bilinmesi onlara uygulanacak programların temelini oluşturur (Anılan, 2016 ve MEB, 2013).

Çocukların gelişim özelliklerinin, ilgi ve ihtiyaçlarının belirlenmesinin temelinde çocuğa daha fazla ulaşmak ve destek olmak yatar. Çocukların gelişimsel değerlendirme sürecinde tüm gelişim alanları, ailesi, yaşadığı çevre, sağlık durumu, geçmiş yaşantıları vb. birçok faktör göz önünde bulundurulur (Yıldız Bıçakçı, 2018). Çocuklar değerlendirilirken bildikleri ve yapabildikleri üzerinde durmak, buradan hareketle farklı öğrenme alanlarına yönelmesini sağlamak gerekir. Aynı yaş grubunda olan çocuklar arasında bile farklılıklar olduğu göz ardı edilmemelidir. Bu nedenle çocukları birçok açıdan değerlendirebilen yöntemlerin kullanılması gerekir. Çocukları tanıma ve değerlendirmede aile, çevre ve yaşam koşulları gibi bireysel farklılıkların göz ardı edilmediği yöntemlerin kullanılması önemlidir (Anılan, 2016; MEB, 2013 ve Yıldız Bıçakçı, 2018). Çocukların gelişimsel ihtiyaçları belirlenirken çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Bunlardan ilki gözlemdir. En doğal ve en zengin veri kaynağı olması nedeniyle çocuğun oyun ortamında gözlenmesi çocuğun çok yönlü değerlendirilmesine katkı sağlar (Sharman ve ark., 2004). Gözlemlerin sistemli formlar (anektod kayıt, oyun gözlemi, sistematik gözlem ve gelişim gözlem formu vb.) dahilinde yapılması ihtiyaçların daha doğru belirlenmesini sağlayacaktır. Bir diğer yöntem standart testler ve gelişim kontrol listeleridir. Standart terimi; her bir çocuk için değerlendirmenin aynı süreç, teknik ve yöntemlerle yürütülmesini ifade eder. Her

çocuğa aynı sorular sorulur, aynı şeyleri aynı yöntemlerle yapması istenir. Değerlendirmenin temel amacı; çocuğun mevcut gelişim düzeyinin belirlenmesini sağlamaktır (Yıldız Bıçakçı, 2018). Gelişim dosyaları (portfolyo) da çocukları değerlendirme açısından önemli araçtır. Çünkü bir veya birden fazla alanda çocuğun çabalarını, gelişimini ve öğrenme çıktılarını göstererek çocuğun çalışmalarının amaçlı bir şekilde toplanmasını sağlar (Deniz Kan, 2007). Aile görüşmeleri de ihtiyaçların belirlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Ebeveynlerle çocuğun gelişim durumu, davranışları, aile ve kardeş ilişkileri hakkında bilgi alınmasını sağlamaktadır (MEB, 2013). Ev ziyaretleri ise çocuğun bireysel bilgi, beceri ve davranışlarını dikkatli biçimde gözlemek ve değerlendirmek açısından önemlidir (Anılan, 2016). Söz konusu gelişimsel değerlendirme yöntemleri dahilinde çocuğun ihtiyaçlarının belirlenmesi bu doğrultuda uygun gelişimsel hedeflerin belirlenmesini de sağlayacaktır.

Hedeflerin Belirlenmesi: Eğitimin yönlendirilmesi, öğrenme-öğretme süreçlerinin biçimlendirilmesi ve değerlendirmelere rehberlik etmesi açısından gereklidir. Hedefler, hedeflenen kişide veya grupta bulunması uygun görülen, eğitim yoluyla kazandırılacak istedik özelliklerdir (Demirel, 2007). Erken müdahale programlarının hedef kısmı hazırlanırken, çocukların gelişim düzeylerine uygun olması ve onların ihtiyaçlarını karşılaması esas göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle çocukların gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak gelişim alanlarına uygun gelişim göstergeleri hazırlanmaktadır (MEBb, 2013). Hedeflerin davranışa dönüştürebilmesi gerekir. Hedefler belirlendikten sonra bunların davranış yönünden de dile getirilmesi önemlidir (Demirel, 2007). Türkiye’de okul öncesi eğitim programlarının hedef ögesi “gelişim göstergesi” olarak ifade edilmektedir. Bu nedenle Türkiye’de geliştirilen erken müdahale programlarında da bu ifade tercih edilmektedir.

Erken müdahale programlarında hedefler belirlendikten sonra programın uygulanacağı grubun özellikleri doğrultusunda çocuk gelişimci, program geliştirmeci, öğretmenler, özel eğitimciler ve ebeveynler tarafından değerlendirildikten sonra kesinleştirilmesi gerekir. Kesinleştirilen gelişim göstergeleri, uygulanacak grupla paralel bir grupta gözlemlenerek hedef kitleye uygun olup olmadığı uygulama boyutunda değerlendirildikten sonra hazır hale getirilmelidir.

Öğrenme Süreci: Eğitim programlarında “eğitim durumu” olarak da ifade edilen bu öğrenin amacı, saptanan gelişim göstergelerinin her çocuğa belirlenen süre içinde ve en etkin biçimde nasıl kazandırılacağına belirlenmesidir. Bir bakıma öğrenme ortamının düzenlenmesidir (Demirel, 2007 ve Sönmez, 2007).

Bu aşamada öğrenme sürecinin müdahalede bulunulacak çocuklara uygun ve bulunduğu ortama uyarlanabilir olması, kullanılacak materyal ve yöntemin dikkat çekici olması, programa katılacak çocukların bireysel özellikleri de göz önünde bulundurularak ihtiyaç, yetenek, deneyim ve ilgilerin değişken olduğu düşünülerek esnek olması da önemlidir (Uysal, 2009). Bu nedenle eğitmenin kullanacağı yöntem ve teknikler önem taşır. Programın uygulama sürecinde tek bir yöntemden ziyade, eğitmenin uzmanlığı, deneyimleri, programdan beklentilere göre uygulama şekli çeşitlenebilmektedir. Seçilecek yöntem ve tekniklerde çocukların gelişimsel özellikleri, uygulanacak süre, maliyet ve ortamın uygunluğu da dikkat edilmesi gereken faktörler arasında yer almalıdır (Ünal, 2015).

Öğrenme süreci hazırlanmadan önce ön görüşmelerin yapılması, çocukların bulunduğu ortam veya destek verilecek mekanların incelenmesi, ailelerin programın süresinden, sürecinden ve amaçlarından haberdar edilerek eğitmenin de tanıtılması oldukça önemlidir. Böylece öğrenme sürecini oluşturacak olan etkinlikler ve materyaller müdahalede programının uygulanacağı çocuk veya grubun içinde bulunduğu çevre göz önünde bulundurularak hazırlanmış olacaktır.

Programın Değerlendirilmesi: Programın uygulanması sonucunda, yetersiz kalan ya da ters işleyen öğelerin olup olmadığı, varsa aksaklıkların programın hangi öğelerinden kaynaklandığını belirlemek ve gerekli düzeltmelerini yapmak için programın değerlendirilmesi gerekir (Demirel, 2007). Her uygulamanın sonunda gelişim göstergelerinin ve öğrenme sürecinin çocuk açısından ve eğitmen açısından değerlendirilmesi, sonra gelen etkinliklerin çocuğa göre güncellenmesini sağlayacak ve program süreci yeterliliğinin değerlendirilmesi noktasında önemli veriler sağlayacaktır.

1.7. İlgili Araştırmalar

Dünyada ve Türkiye’de bilişsel gelişim destek çalışmalarının çocukların bilişsel gelişimlerine ve genel gelişimlerine etkilerini ele alan araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Fakat Türkiye’de özellikle bebeklere yönelik deneysel desende bilişsel gelişim araştırmalarının oldukça az olması dikkat çekicidir. Yapılan literatür taramasında bilişsel gelişim destek programlarının bebeklerin adaptif davranışlarına etkisini ele alan araştırmalara ulaşılamamıştır.

İlgili araştırmalar; bilişsel gelişimle ilgili ve adaptif davranışlarla ilgili araştırmalar olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir.

1.7.1. Bilişsel Gelişimle İlgili Araştırmalar

Türkiye’de ev merkezli destek programları, aile eğitim programları ile gelişim destek çalışmalarının çocukların gelişim alanları üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmaların daha çok üç-altı yaş aralığındaki çocukların genel gelişimleri üzerindeki etkilerine yönelik olduğu ve çoğu araştırmada aile destek programlarının çocukların gelişimleri üzerindeki etkilerinin incelendiği görülmektedir. Bu araştırmalarda program ve destek çalışmalarının diğer gelişim alanlarıyla birlikte bilişsel gelişim üzerindeki etkilerine de bakılmıştır (Aral ve ark, 2011; Bekman; 2000; Kудay; 2007; Özdemir ve ark., 2008; Temel ve Aksoy, 2000 ve Turan ve ark., 1997). Örneğin; Ömeroğlu (1992) sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelere verilen aile eğitiminin çocukların psikomotor, bilişsel, dil, sosyal gelişimlerine ve özbakım becerilerine etkisini değerlendirmeyi amaçladığı araştırmasında Ankara’da aynı gün içerisinde doğan 60 bebekle ilk yılın örneklemini oluşturmuş, 48 bebeği ikinci yıl izlemiş ve çalışma üç yıl sürmüştür. Deney ve kontrol grubundaki çocukların ikinci ve üçüncü yılın sonunda gelişimleri değerlendirilmiştir. Deney grubundaki tüm çocukların gelişim alanlarını desteklemek için hazırlanan etkinlikler ev ziyareti yoluyla anne ve

babalara anlatılmıştır. Araştırmanın sonucunda, ev merkezli sıfır-üç yaş erken çocukluk eğitiminin çocukların gelişimini olumlu yönde etkilediği bulunmuştur.

Karaaslan (2002) araştırmasında çok düşük doğum ağırlıklı prematüre bebeklere uygulanan ev merkezli erken eğitim programının bebeklerin gelişimine olan etkisini incelemiştir. Deneysel yöntemin kullanıldığı araştırma sekizi deney onu kontrol grubu olmak üzere 18 bebekle yürütülmüştür. Araştırmada Bayley Bebekler İçin Gelişimsel Değerlendirme Ölçeği-II ve Ev Ortamı Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda çok düşük doğumlu ağırlıklı prematüre bebekler ve ailelerine verilen eğitimin bebeklerin gelişimleri üzerinde etkili olduğu bulunmuştur.

Gürşimşek ve ark. (2006) risk altında olan brş-altı yaş grubundaki çocuklara ve annelerine sağlanan destekleyici eğitimin çocukların gelişimleri üzerindeki etkilerini inceledikleri araştırmalarını 25 çocuk ve 25 anneyle yürütmüşlerdir. Anneler ve çocuklar 12 hafta boyunca haftada iki kez destek almışlardır. Ön test, son test deneysel desende yapılan araştırmada değerlendirme aracı olarak Erken Çocukluk Döneminde Psikolojik Gözlem Formu ve Ankara Gelişim Değerlendirme Envanteri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda bilişsel ve dil gelişim alanlarında ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma görülmezken, temel alışkanlıklar, ince motor gelişim, çizim, sosyal-duygusal gelişim boyutlarında ön ve son test puanları arasında farklılık saptanmıştır.

Bekman ve ark. (2012) araştırmalarında Yaz Okulu Modeli'ni bir erken çocukluk müdahale programı etkinliği olarak değerlendirmişlerdir. Elverişsiz koşullarda ve çok dilli ortamlarda yetişen çocukların bilişsel ve dil becerilerini destekleyerek, okula hazırlık düzeylerini arttırmak amacıyla, okula başlamadan önceki yaz döneminde katılabilecekleri on haftalık bir müdahale programı hazırlanmıştır. Araştırmada ön-test, son-test, kontrol grubu, yarı deneysel desen uygulanmış ve müdahale eğitimine 92, kontrol grubuna da aynı ortamdan 93 çocuk katılmıştır. Bulgular, programa katılan çocukların, okur yazarlık öncesi, matematik öncesi,

dilbilgisi ve hikaye anlama becerileri son testlerinde, programa katılmayanlara kıyasla anlamlı düzeyde daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur. Sonuçlar, programın genel olarak kısa vadeli etkililiğini ve özellikle de yaz okulu modelinin okula hazırlık açısından riskli konumda olan çocuklar için önemli bir müdahale stratejisi olabileceğini ortaya koymuştur.

Biber ve Ural (2012) tarafından yapılan araştırmada, Portage Erken Eğitim Programının kurum ortamında yaşayan beş-altı yaş grubu çocukların gelişimleri ile aile katılım düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Deneysel yöntemle yapılan araştırmanın çalışma grubunu koruma ve bakım altındaki beş-altı yaşında 32 çocuk ve 32 grup sorumlusu (24 bakıcı anne, 8 grup öğretmeni) oluşturmuştur. Araştırma verileri Portage Gelişim Ölçeği ve Aile Katılım Ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre beş-altı yaşında, kurum ortamında yaşayan deney grubu çocukların, ailelerinin yerini tutan grup öğretmeni ve bakıcı annelerine uygulanan Portage Erken Eğitim Programı sonrası çocukların; sosyal, dil, özbakım, bilişsel ve fiziksel gelişim alanlarında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur.

Ulutaş Avcu ve Çalışkan (2015) araştırmalarının amacını 10-12 aylık bebeklere yönelik hazırlanan Ev Merkezli Anne-Bebek Eğitim Programı'nın bebeklerin gelişimine etkisinin incelenmesi olarak belirlemişlerdir. Çalışma grubunu 10-12 aylık 44 bebek oluşturmuştur. Çalışmada boylamsal model kullanılmıştır. Bebeklerle sekiz hafta boyunca haftada bir gün 45 dk. gelişimsel oyunlar oynanmıştır. Araştırma verileri Genel Bilgi Formu ve araştırmacı tarafından geliştirilen Gelişim Kontrol Listesi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, bebeklerle oynanan oyunların sosyal-duygusal, dil, psikomotor ve bilişsel gelişim alanlarına olumlu katkılarının olduğu saptanmıştır.

Türkiye’de genel gelişim destek ve bilişsel gelişim destek çalışmalarının bilişsel gelişim alanı üzerindeki etkilerini inceleyen deneysel araştırmalar yapılmakla birlikte, bebeklerle yapılan araştırmaların yok denecek kadar az olduğu görülmektedir. Ercan (1993) araştırmasında anne çocuk eğitim programının elverişsiz şartlardan gelen

çocukların bilişsel gelişimleri üzerindeki kısa süreli etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul'un sosyo-ekonomik düzeyi düşük semtlerinden seçilmiş 40 çocuk ve bu çocuklarla eşleştirilen kontrol grubu oluşturmuştur. Araştırmada; anneleri anne çocuk eğitim programına katılan çocukların, böyle bir eğitime anneleri katılmayan kontrol grubundaki çocuklara göre bilişsel alanda daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır.

Kartal (2005) araştırmasında “Anne-Çocuk Eğitim Programı’nın altı yaş grubundaki çocukların bilişsel gelişimlerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Anne-Çocuk Eğitim Programı’na devam eden 40 anne-çocuk ve herhangi bir programa devam etmeyen 40 anne-çocuk ikilisi üzerinde yapılan araştırmada deney ve kontrol gruplarının bilişsel gelişim düzeyleri “Okulöncesi Sözel ve Sayısal Beceriler Ölçeği” uygulanarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda; Anne-Çocuk Eğitim Programı’nın programa katılan çocukların bilişsel gelişimi üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Programa katılan anneler çocuklarına uygulanan Zihinsel Eğitim Programı’nı ve programdaki sohbet konularını çok yararlı bulmuşlar ve programın çocuğun okulda başarılı olmasına yardımcı olacağını belirtmişlerdir.

Kılınç (2011) araştırmasında 24-36 aylık çocukların annelerine verilen anne eğitim programı ile annelere çocuklarıyla birlikte verilen anne çocuk etkileşim programının çocukların bilişsel becerilerine ve annelerin çocuk yetiştirme davranışlarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Deneysel desendeki araştırmanın çalışma grubunu, 20’si deney 1, 18’i deney 2, 17’si deney 3, 20’si kontrol grubu olmak üzere 75 anne ve çocuk oluşturmuştur. Araştırmada, Kişisel Bilgi Formu ile birlikte Bilişsel Beceri Ölçeği ve annelerin tutumlarını belirlemeye yönelik olarak Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Bilişsel Beceri Ölçeği çocuklara, Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği annelere ön test olarak uygulanmıştır. Deney 1 ve deney 3 grubundaki çocukların Bilişsel Beceri Ölçeği alt boyutlarına ilişkin ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık olduğu, deney 2 ve kontrol grubundaki çocukların Bilişsel Beceri Ölçeğinin bazı alt boyutlarında ön test son test puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Ergin (2015) araştırmasında “Görsel Okuma Programı”nın öğrencilerin bilişsel işlem performansları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 36 çocukla yürütülmüştür. Çocuklara “Görsel Okuma Programı” haftada iki kez 30 dakika süre ile toplamda 20 oturumda uygulanmıştır. Deneysel yöntemin kullanıldığı araştırmada ön test ve son testlerde çocuklar CAS (Cognitive Assessment System) ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda ön test sonuçları, son test sonuçlarına göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Temel ve ark. (2016) tarafından yapılan araştırmada bilişsel gelişim eğitim programının beş-altı yaş çocuklarının dikkat, algı ve bellek gelişimlerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara’da okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 24 beş-altı yaş çocuğu oluşturmuştur. Bilişsel gelişim eğitim programının etkililiğinin ölçülmesi amacı ile araştırmacılar tarafından geliştirilen Bilişsel Gelişim Değerlendirme Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda bilişsel gelişim eğitim programının çocukların dikkat, algı ve bellek gelişimleri üzerinde pozitif yönde anlamlı bir etkisinin bulunduğu saptanmıştır.

Kızıltepe ve ark. (2017) araştırmalarında bilişsel becerileri destekleme programının 61-72 aylık çocukların yaratıcı düşünme, akademik ve dil becerilerine etkisini incelenmeyi amaçlamışlardır. Çalışma grubunu, 29’u deney, 29’u kontrol olmak üzere 58 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Kişisel Bilgi Formu”, “Yaratıcı Düşünme-Resim Oluşturma Testi (YD-ROT)” ve Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi (K-EADBAT) kullanılmıştır. Okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel, akademik, dil ve yaratıcı düşünme becerilerini desteklemeyi esas alan bilişsel becerileri destekleme programı, 12 hafta boyunca haftada iki gün olacak şekilde uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, programın çocukların yaratıcı düşünme, akademik ve dil becerilerinin desteklenmesinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Dünyada ev merkezli gelişim destek çalışmalarının, aile eğitim çalışmalarının ve gelişim destek çalışmalarının çocukların genel gelişimleri üzerindeki etkilerini ortaya koyan birçok araştırma bulunmaktadır (Bigras ve ark., 2017; Chyi ve Öztürk, 2013; Gialamasa ve ark., 2013; Nataly ve Ignat, 2015; Jackson, 2014; Seitz ve ark., 1985; Simpkins ve ark., 2006; Carson ve ark., 2016; Wagner ve McElroy, 1992; Wolfe, 1982 ve Yurteri Tiryaki, 2018). Örneğin; Yurteri Tiryaki (2018) araştırmasında prematüre ve düşük doğum ağırlıklı olarak dünyaya gelen 12-18 aylık bebeklere bireysel olarak uygulanan duyuşal destek programının bebeklerin farklı alanlardaki gelişimleri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya beş bebek deney ve beş bebekte kontrol olmak üzere on bebek dahil edilmiştir. Bebeklerin duyuşal özelliklerini değerlendirmek amacıyla Bebek/Küçük Çocuklarda Duyu Profili, Bebekler İçin Duyuşal İşlev Testi, Erken Öğrenme Becerileri Profili değerlendirme araçları kullanılmıştır. Ayrıca anne görüşme formu ve bebek gözlem formları da kullanılmıştır. Bebeklere haftada üç gün olmak üzere on hafta boyunca duyuşal destek programı ev ziyaretleri yoluyla uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda duyuşal destek programının deney ve kontrol grubundaki bebeklerin duyu ve gelişim alanları üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Burger (2010) erken çocukluk eğitimi ve bakımı programlarının çocukların gelişimine olan etkisini ele alan birçok araştırmanın sonuçlarını derlemiştir. Araştırmanın sonuçları programların çoğunun çocuk gelişimi üzerinde kısa süreli hatırı sayılır bir etkisi olduğunu, sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı çocuklar üzerinde daha fazla ilerlemeye yardımcı olduğunu fakat erken çocukluk eğitimi ve bakımı açısından dezavantajlı bölgelerdeki olumsuz öğrenme koşullarından dolayı gelişimsel eksiklikleri tamamen telafi edemediğini ortaya koymuştur.

Yurtdışında gelişim destek programlarının çocukların bilişsel gelişimleri üzerindeki etkilerini değerlendiren çok sayıda deneysel çalışmanın olduğu görülmektedir. Wasik ve ark., (1990)'nın yürüttükleri çalışmada Bakım Projesi (Project Care)'ine dahil edilen 64 sosyo-kültürel dezavantajlı bebek üç ayrı gruba ayrılarak bilişsel gelişimleri değerlendirilmiştir . Araştırmada birinci grupta yer alan bebeklere (15 bebek) zenginleştirilmiş bakıcı programı ve aile eğitimi verilirken, ikinci

gruptaki bebeklere (26 bebek) sadece aile eğitimi verilmiş, üçüncü grupta yer alan bebekler (23 bebek) kontrol grubu olarak çalışmaya dâhil edilmiştir. Programda müdahaleler doğumdan bir ay sonra başlayarak, çocuklar okul öncesi kuruma başlayıncaya kadar devam etmiştir. Her iki müdahale grubunda da ilk üç yıl her ay iki veya üç kez ev ziyareti yapılmıştır. Çalışma sonucunda erken müdahalenin etkileri 12. ve 18. aylarda önemli bir şekilde görülürken, çocuğun yaşı ilerleyip okul öncesi döneme yaklaştıkça bu farklılıkların devam etmediği görülmüştür.

Wagner ve McElroy (1992) araştırmalarında sosyo-kültürel açıdan dezavantajlı olan ailelerin çocuklarına Öğretmen Olarak Ebeveynler Programını (The Parents as Teachers-PAT) uygulamışlardır. Kuzey Kaliforniya’da gerçekleştirilen çalışmanın deney grubuna 298 çocuk, kontrol grubuna 199 çocuk dahil edilmiştir. Deney grubundaki ailelere ayda iki kez 28-50 dakika süren ev ziyareti yapılmış ve anne babalar yapılan grup toplantılarına katılmışlardır. Kontrol grubuna ise belirli aralıklarla oyuncak desteği sunulmuştur. Program çocukların doğumundan üç yaşına kadar uygulanmıştır. Sonuç olarak eğitim programı uygulanan grupla kontrol grubu arasında ilk analizlerde Gelişimsel Profil ve Bayley Bebek Gelişim Ölçeği II testlerinin sonuçları açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak çok değişkenli analizlere göre deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre bir buçuk ay daha üst yaş grubunun bilişsel becerilerine sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırma sonucunda üç yıl uygulanan ev temelli aile eğitim programının dezavantajlı ailelerin çocukları üzerinde etkisi olduğu saptanmıştır.

Levenstein ve ark. (1998) araştırmalarında okul öncesi eğitim almayan okul öncesi dönemdeki çocuklara uygulanan bilişsel müdahale programının lise başarısına etkisini incelemişlerdir. Bir-üç yaş arasında çocuklara sahip annelere, oyun temelli, anne çocuk iletişimini destekleyen, ev merkezli müdahale programı uygulanmıştır. Ev merkezli anne çocuk müdahale programına katılan çocuklar lise yıllarında okul başarıları yönünden incelenmiş ve programa dahil edilen çocukların okulu bırakma oranlarında azalma, mezun olma oranlarında artış gözlenmiştir. Sonuç olarak anne çocuk ev merkezli program yaklaşımının uzun süreli akademik performansı artırdığı gözlenmiştir.

Head Start programının çocukların bilişsel gelişimi üzerindeki etkilerini değerlendiren üç araştırmaya ulaşılmıştır. Holt (2006) çalışmasında Head Start aile eğitimi programının etkililiğini incelemiştir. Head Start Merkezi'nde 27 kadın ve 3 erkekten oluşan ailelerle karşılaştırmalı gözleme dayalı bir pilot çalışma yapılmıştır. Araştırmada sosyo-ekonomik düzey, demografik bilgiler, çocukların fiziksel ve sağlık durumu, sosyal, duygusal ve akademik gelişimlerine yönelik bilgileri içeren 23 soruluk bir form kullanılmıştır. Bununla birlikte Head Start çalışanları ve aile servis koordinatörleri ailelerle, sınıf öğretmeni de çocuklarla görüşmüştür. Araştırmanın sonuçları Head Start'ın aile eğitiminin, çocukların bilişsel gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Roggman ve ark. (2009) çalışmalarını ev merkezli Early Head Start Programıyla destek alan ebeveynlerle yapmışlardır. Bu programın amacı; oyun yoluyla çocukla etkileşim kurabilen duyarlı ve pozitif ebeveynler yetiştirerek çocukların bilişsel gelişimlerini ve sağlıklı bağlanmalarını desteklemektir. Deneysel desenin kullanıldığı araştırmaya, programa katılan sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerden rastgele 18-36 ay aralığındaki 161 bebek ve çocuk seçilerek genel gelişimleri ve bilişsel gelişimleri değerlendirilmiştir. Değerlendirme aracı olarak Bayley Bebek Gelişimi II ve Zihinsel Gelişim Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ev merkezli aile destek programının çocukların genel gelişimi ve bilişsel gelişimi üzerinde etkili olduğu bulunmuştur.

Harden ve ark. (2012) da araştırmalarında ev merkezli Early Head Start (EHS) Programının ebeveyn ve çocuklar üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. İki yıl boyunca EHS programına katılan 1.385 aile arasından 36 ayını dolduran 960 çocukla deney grubu oluşturulmuştur. EHS programına katılmayan, fakat çeşitli okul öncesi eğitim çalışmalarına katılan aynı sayıda çocuklarla da kontrol grubu belirlenmiştir. 36 aylık çocukların bilişsel gelişimleri Bayley II Zihinsel Gelişim Değerlendirme Testiyle değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda EHS programının ailelerin çocukların gelişimlerini destekleme becerileri üzerinde, çocukların ise bilişsel gelişimleri üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür.

Schady (2011) araştırmasında Ekvator kırsalında yer alan çocukların bilişsel gelişimleri üzerinde annelerin kelime hazineleriyle eğitim durumlarının etkisini incelemiştir. Araştırma 36-72 ay aralığındaki 2118 çocukla yürütülmüştür. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen iki anketle toplanmıştır. Annelerin eğitim durumları ile kelime hazinelerinin bilişsel gelişim açısından yordayıcı olduğu bulunmuştur.

Janssens ve Rosemberg (2013) araştırmalarında Ev Merkezli Erken Çocukluk Gelişimi Programı (EÇG)'nin Karayipler'deki 0-3 yaş aralığındaki gelişim riski bulunan çocukların bilişsel gelişimleri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Yarı deneysel desende yapılan araştırmanın deney grubuna 400 çocuk alınmıştır. Deney grubu ile benzer riskler taşıyan kontrol grubu da oluşturulmuştur. Araştırmada Mullen Erken Öğrenme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yaklaşık bir yıl uygulanan programın çocukların bilişsel gelişimi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir. Fakat araştırmaya alınan çocukların yaş grupları arasında çeşitli farklılıkların olduğu bulunmuştur. Programa 18 aydan küçük olarak katılan çocukların erken okuma yazma becerileri, görsel algılama becerileri ile ince motor becerilerinde önemli derecede gelişme olduğu belirlenmiştir.

Aboud ve ark. (2013)'nın yaptığı çalışmada Bangladeş'in kırsal bölgelerindeki 4-14 ay aralığında 463 bebeğin annesine 10 ay boyunca aile eğitim programı uygulanmıştır. Program grup toplantıları ve ev ziyaretleri şeklinde gerçekleştirilmiştir. Annelere hijyen, çocuk beslenmesi, oyun, iletişim, doğru disiplin konularında bilgi verilmiştir. Deney grubunu bu eğitimi alan annelerin bebekleri, kontrol grubu ise standart bakım alan bebekler oluşturmuştur. Ön test ve son testlerde Bayley III'ün bilişsel, alıcı dil ve ifade edici dil alt testleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları erken müdahale açısından programın önemli etkileri olduğunu ortaya koymuştur.

Figlio ve ark., (2014) araştırmalarında düşük doğum ağırlığının bilişsel gelişim üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Bu kapsamda Florida'da 1992-2002 yıllarında doğan çocukların doğum ağırlıklarıyla bilişsel gelişimleri arasındaki ilişkiye

bakmışlardır. Bu yıllar arasında 2.047.663 çocuk doğmuştur bu çocuklardan 1.652.333 çocuk Florida'daki devlet okullarında gözlenmiştir. Değerlendirme çocukların doğum ağırlıkları ile okuldaki başarıyla karşılaştırılması şeklinde olmuştur. Sonuç olarak sağlıklı doğum ağırlığının bilişsel gelişim üzerindeki etkilerinin temel olarak okul kariyeri boyunca sabit olduğu görülmüştür.

1.7.2. Adaptif Davranışlarla İlgili Araştırmalar

Bebek/çocukların adaptif davranışlarına yönelik yapılan araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalarda genelde özel gereksinimli çocukların adaptif davranışları değerlendirilmiştir. Türkiye'de ise adaptif davranışlarla ilgili normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli çocukların karşılaştırılmasına yönelik sadece bir araştırmaya ulaşılmıştır.

Genç ve Barmak (2012) araştırmalarında yenidoğan işitme taraması ile erken dönemde işitme kaybı tanısı konan konjenital işitme kayıplı çocukların gelişim alanları ile aynı yaş grubunda işitme kaybı olmayan çocukların gelişim durumlarının karşılaştırılmasını ve yenidoğan işitme taramasının etkisinin belirlenmesini amaçlamışlardır. Araştırmaya yeni doğan işitme taraması ile tanısı konulan 50 konjenital işitme kayıplı çocuk ile aynı yaş grubunda normal işitmeye sahip 50 çocuk dâhil edilmiştir. Her iki grupta da Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE) ve Vineland Uyum Davranış Ölçeği uygulanmıştır. Erken tanı konan (0-6 ay) çocukların AGTE puanları, Vineland-İletişim ve Vineland-Uyum Düzeyi test puanları anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur. Çok ileri derecede işitme kaybı olan çocuklar normal işiten çocuklara göre AGTE, Vineland-Alıcı Dil, Vineland-İfade Edici Dil ve Vineland-Sosyalleşme testlerinde düşük puan almışlardır. Erken (3-6 ay) ve geç (7 ay ve üzeri) cihaz kullanan bebeklerde AGTE ve VUDÖ test puanlarında anlamlı farklılık elde edilmemiştir.

Yurt dışında adaptif davranışlara yönelik çalışmaların çoğunlukla özel eğitime gereksinim duyan çocuklarla yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmaların otizm, işitme yetersizliği, zihinsel yetersizlik, süregelen hastalık, bedensel yetersizlik ve öğrenme güçlüğü gibi engel gruplarının neredeyse tümüyle yapıldığı söylenebilir (Balboni ve ark., 2017; Chatham ve ark., 2018; Eldevik ve ark., 2010; Giacomo ve ark., 2013; Kirchner ve ark., 2016; Klein-Tasman ve ark., 2013; Liu ve ark., 2017; Mano ve ark., 2018; Mayo ve ark., 2013; Peters ve ark., 2004; Pikse ve ark., 2014; Salomon-Estebanez ve ark., 2017; Taylor ve ark., 2012 ve Tomaszewski ve ark., 2018). Örneğin; Peters ve ark. (2004) tarafından yapılan çalışmada beş ay-on yaş arasındaki Angelman Sendromu olan 20 çocuğun bilişsel gelişimleri ve adaptif davranışları değerlendirilmiştir. Bayley Gelişim Ölçeği ile Vineland Adaptif Davranış Değerlendirme ölçeğinin kullanıldığı araştırma sonucunda Angelman Sendromlu çocukların adaptif davranışlarında önemli derecede yetersizlik görülmüştür. Çocukların bilişsel yetenekleri ile adaptif davranışları arasında çok güçlü bir korelasyon bulunmuştur.

Kirchner ve ark. (2016) ise Williams Sendromu olan çocukların adaptif davranış özelliklerini belirlemek için bir araştırma yapmışlardır. Araştırmaya üç-beş yaş aralığındaki WS'lu 16 çocuk dahil edilmiştir. Bebeklerin değerlendirilmesinde Bayley III Ölçeği ile Adaptif Davranış Değerlendirme Sistemi II (ABAS) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda WS'lu çocukların beslenme ve giyinme gibi özbakım becerilerinin ve evini tanıma, çöpü atma gibi toplum içindeki davranışları gerçekleştirme becerilerinin önemli ölçüde zayıf olduğu görülmüştür. Ayrıca çocukların bilişsel ve dil gelişimlerinin de düşük olduğu belirlenmiştir.

Adaptif davranışlar ile zeka arasındaki ilişki olup olmadığına dair bir çok araştırmanın yapıldığı görülmektedir (Alexander, 2017; Bildt ve ark., 2005; Hayes ve Farnhill, 2003; Luthar ve ark., 1995; Platt ve ark., 1991; McGrew, 2012; Reschly ve ark., 2002 ve Vig ve Jedrysek, 1995). Bu araştırmalarda zihinsel değerlendirme ile adaptif davranış değerlendirme skorlarına göre tanılama çalışmalarının gerekliliği üzerine yapılan tartışmalar temel alınmıştır. Örneğin; Luthar ve ark. (1995) araştırmalarında psikiyatri hastası olarak hastanede yatan çocukların adaptif

davranışları üzerinde zekanın rolünün ne olduğunu değerlendirmişlerdir. Araştırma hastanede yatan 4-14 yaş aralığındaki 126 çocukla yürütülmüştür. Değerlendirme aracı olarak Vineland Adaptif Davranış Ölçeği, Wechsler Zeka Ölçeği ve Kaufman Testi kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda akademik beceriler ile adaptif davranışların sosyal boyutuyla ilgili güçlü yönde bir ilişki bulunmuştur.

Alexander (2017) zeka ile adaptif davranışlar arasındaki ilişkiyi psikometrik meta analiz yöntemiyle araştırmıştır. Araştırma sonucunda zeka ile adaptif davranışlar arasında ılımlı bir korelasyon olduğu, fakat korelasyonun IQ düşük olunca daha güçlü, IQ arttıkça daha zayıf olduğu ortaya konmuştur. Yaşın da adaptif davranış ve IQ ilişkisi üzerinde etkili olduğu, engellilik durumuna göre de korelasyonun değiştiği, özel gereksinimli bireylerde IQ ve adaptif davranış arasındaki korelasyonun güçlü, normal gelişim gösteren bireylerde zayıf olduğu belirtilmiştir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde normal gelişim gösteren bebek/çocukların adaptif davranışlarını değerlendirmeye yönelik araştırmaların da yapıldığı anacak bunların tamamının betimsel olduğu görülmektedir.

Matas ve ark. (1978) boylamsal araştırmalarında iki yaşındaki çocuklarda adaptif davranışların sürekliliği ile kaliteli bağlanma ve sonraki yeterlilikler arasındaki ilişkiye bakmışlardır. Örneklem 25 erkek ve 23 kız bebek ve annelerinden oluşmuştur. Bebeklerin ve annelerin bağlanmaları 18. ayda değerlendirildikten sonra, aynı bebeklerin 24. ayda serbest oyunları ve temizlik alışkanlıkları, problem çözme becerileri laboratuvar ortamında gözlemlenerek adaptif davranışları değerlendirilmiştir. Araştırmada 18 aylık süreçte anneye güvenli bağlanan bebeklerin güvensiz bağlanan bebeklere göre problem çözme becerilerinde daha mutlu ve işbirlikçi oldukları bulunmuştur. Ayrıca bebeğin iki yıllık süreçteki adaptif davranışları üzerinde anne davranışlarının belirleyici olduğu ortaya konmuştur.

Garcia Coll ve ark. (1998) çalışmalarında evsiz ve sosyo-ekonomik düzeyi düşük çocukların adaptif davranışlarını ve genel gelişimsel özelliklerini

değerlendirmişlerdir. Araştırmaya 4-30 ay arasındaki 127 evsiz ve 91 sosyo-ekonomik düzeyi düşük çocuk alınmıştır. Bayley Gelişim Değerlendirme Ölçeği ile Vineland Adaptif Davranış Değerlendirme Ölçeğinin kullanıldığı araştırmanın sonucunda, evsiz ve sosyo-ekonomik düzeyi düşük çocukların genel gelişimleri ile adaptif davranışları arasında bir ilişki bulunmamıştır. Ancak büyük yaş grubundaki çocuklar küçük yaş grubundaki çocuklara göre hem genel gelişim, hem de adaptif davranışlarda düşük skorlar almışlardır. Bu durum yoksulluğun yaş ilerledikçe çocuğun gelişimi üzerinde olumsuz etkiler bıraktığı şeklinde açıklanmıştır.

Bornstein ve ark. (2005) araştırmalarında Amerika’da ve İtalya’da kırsalda ve kentte yaşayan çocukların adaptif davranışlarını cinsiyetlerine göre karşılaştırmışlardır. Araştırmaya 20 aylık bebeği olan 181 anne katılmıştır. Araştırmada dört grup oluşturulmuştur. Gruplar; İtalya kentsel, İtalya kırsal, Amerika kentsel ve Amerika kırsal şeklindedir. Bebekler Vineland Adaptif Davranış Ölçeğiyle değerlendirilmiştir. Bebeklerin adaptif davranışları; günlük yaşam becerileri, sosyal beceriler, iletişim ve motor beceriler boyutlarında ele alınmıştır. İtalyan bebeklerin motor ve iletişim becerileri Amerikalı bebeklerden daha yüksek bulunmuştur. Genel olarak kentte yaşayan bebeklerin kırsalda yaşayan bebeklerden daha yüksek motor beceri gösterdikleri, kırsalda yaşayan bebeklerin de kentte yaşayan bebeklere göre daha yüksek günlük yaşam becerilerine sahip oldukları bulunmuştur. Kız çocukların iletişim ve sosyal becerilerde, erkeklerin de motor becerilerde daha yüksek skorlar aldıkları ortaya konmuştur.

Bornstein ve Hahn (2007) tarafından çocukların ilk yıldaki bakım şekillerine göre cinsiyete özgü adaptif davranışları değerlendirilmiştir. Araştırmaya herhangi bir engeli olmayan, normal gelişim gösteren 81 aile ve 4.5 yaşındaki çocukları alınmıştır. Çocuklar ilk yıldaki bakım şekillerine göre üç gruba ayrılmıştır. Birinci grubu ilk yılda annesi tarafından evde bakılan 35 çocuk, ikinci grubu ise evde bakıcı tarafından bakımı yapılan 17 çocuk, üçüncü grubu ise kendi evinin dışında grup içinde bakım alan 29 çocuk oluşturmuştur. Çocukların adaptif davranışlarını değerlendirmek için Vineland Adaptif Davranış Değerlendirme Sistemi (VAPS) kullanılmıştır. Kendi evinin dışında grup bakımı alan erkek çocuklar iletişim, sosyallik ve günlük yaşam becerilerinde

kızlara göre daha düşük beceri göstermişlerdir. Farklı evde grup bakımı alan kızların kendi evinde annesi tarafından bakılan kız çocuklarına göre günlük yaşam ve sosyallik becerilerinde çok daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Heineman ve ark. (2009) araştırmalarında tipik gelişim gösteren bebeklerin adaptif motor davranışlarını değerlendirmişlerdir. Araştırmaya 4-18 ay aralığındaki 38 bebek alınmıştır. Bebeklerin genel motor davranışları klinik ortamda video kayıtlarına alınarak kendi yaşlarına göre göstermeleri gereken adaptif motor becerilerle karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda adaptif motor davranışların altıncı aydan itibaren tam olarak gözlenebildiği, 8-15 ay arasında ise en üst seviyelerde gözlem olanağı sunduğu belirtilmiştir.

Darbada ve ark.(2018) araştırmalarında evsiz çocukların adaptif davranışlarını değerlendirerek gelişimsel gecikmeleriyle olan ilişkisine bakmışlardır. Paris’de yaşayan evsiz ve altı yaşından küçük 557 çocukla yürütülmüştür. Çocukların adaptif davranışlarını değerlendirmek için Vineland Adaptif Davranış Ölçeği II (VABS-II) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda VABS-II skorlarına göre çocukların çoğunda (%80.9) gelişimsel gecikme gözlenmiştir. Bu sonuç evsiz çocukların yüksek oranda adaptif davranışlar açısından gelişimsel gecikme yaşadığını ortaya koymuştur.

Kolesnikova ve ark. (2018) Rusya’da çocuk bakım evinde kalan kimsesiz 35-57 ay arasındaki 38 çocuk ile biyolojik aileleriyle yaşayan 21 çocuk olmak üzere 59 çocukla araştırmalarını yürütmüşlerdir. Çocukların bilişsel gelişim düzeylerini değerlendirmek için Erken Öğrenme Mullen Ölçeği’ni, adaptif davranışlarını değerlendirmek için Vineland Adaptif Davranış Değerlendirme Ölçeği’ni kullanmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre çocuk bakım evlerinde yaşayan çocukların hem bilişsel, hem de adaptif davranışları, biyolojik aileleriyle yaşayan çocuklara göre düşük bulunmuştur. Bu nedenle çocuk evlerinin gelişim destek çalışmaları açısından bir dönüşümden geçmesi gerektiği belirtilmiştir.

Verilen literatür ve yapılan araştırmaların tümünde erken çocukluk yıllarında verilen gelişimsel destek çalışmalarının bireyin gelişimi üzerindeki olumlu etkileri ve çocuk gelişimi açısından önemi ortaya konmuştur. Bu *araştırmanın amacı* ise 18-24 aylık bebeklere verilecek Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programının bebeklerin bilişsel gelişimlerine ve adaptif davranışlarına etkisinin olup olmadığını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda;

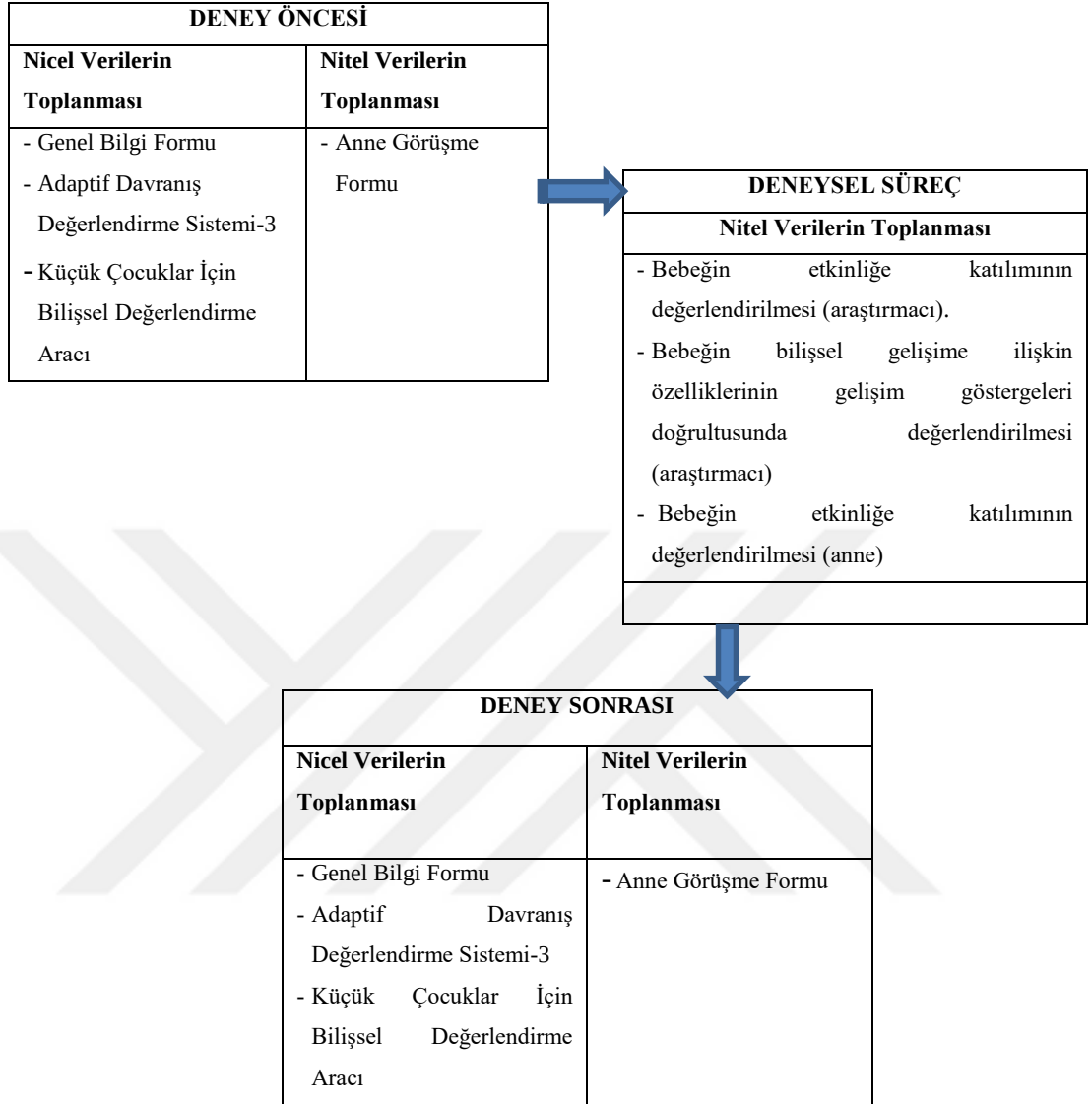
- 18-24 aylık bebeklere yönelik Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programının geliştirilmesi,
- Ev ziyaretleri yoluyla uygulanacak programla bilişsel gelişimin desteklenmesi,
- Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programının bilişsel gelişim ve adaptif davranışlar üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi hedeflenmiştir.

2. GEREÇ VE YÖNTEM

Bu araştırmada; Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programının 18-24 aylık bebeklerin bilişsel gelişimlerine ve adaptif davranışlarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 18-24 aylık bebekler için bilişsel gelişim destek programı hazırlanmış, ev ziyaretleri yoluyla haftada iki gün bebeklere bireysel olarak uygulanarak programın bebeklerin bilişsel gelişimleri ve adaptif davranışları üzerindeki etkililiğine bakılmıştır. Programının etkililiğini incelemek için programdan önce ön test, üç aylık süreçte uygulanan programdan sonra son test, programın tamamlanmasından 15 gün sonra kalıcılık testi uygulanmıştır. Bu bölümde araştırmanın desenine, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, veri toplama yöntemine, verilerin değerlendirilmesi ve analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Deseni

Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programının 18-24 aylık bebeklerin bilişsel gelişimlerine ve adaptif davranışlarına etkilerinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada karma araştırma yöntemlerinden iç içe desen kullanılmıştır. İç içe desen araştırmacının nicel ve nitel araştırma desenleri çerçevesinde, verileri analiz ettiği bir karma yöntem yaklaşımıdır (Greene, 2007). İç içe karma desende araştırmacı deneysel araştırma gibi bir çalışma içerisine nitel bir aşama ekleyebilir. İç içe karma desende destekleyici aşama, genel deseni daha fazla desteklemek için eklenir (Creswell ve Plano Clark, 2015). Bu desen en yaygın şekilde deneysel süreç içerisine nitel verilerin dahil edilmesiyle ortaya çıkar (Harrison, 2005).



Şekil 2.1. Karma Yöntem Akış Şeması

Araştırmanın nicel boyutunda ön test, son test ve kalıcılık testi kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Desende bağımlı değişken bebeklerin bilişsel gelişimleri ve adaptif davranışları, bağımsız değişken ise bağımlı değişkenler üzerinde etkisi incelenen Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programıdır.

Araştırma 2x3'lük karışık desenle gerçekleştirilmiştir (deney ve kontrol grubu X ön test, son test ve kalıcılık testi). Karışık desenlerde, en az iki bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi incelenmektedir. Bu değişkenlerden bir tanesi, yansız grupların oluşturduğu farklı deneysel işlem koşullarını tanımlarken, diğeri de

deneklerin farklı zamanlardaki tekrarlı ölçümlerini (ön test, son test ve kalıcılık testi) ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2015). Bu araştırmada, gruplar arası değişkeni deney (Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programı alan) ve kontrol (herhangi bir müdahalede bulunulmayan) grupları, gruplar içi değişkeni ise ön test, son test ve kalıcılık test ölçümleri karşılamaktadır.

Çizelge 2.1. Deneysel Desenin Simgesel Sunumu

		ÖN TEST		SON TEST	KALICILIK TESTİ
DG	R	Q1	EMBGDP	Q3	Q5
KG	R	Q2		Q4	

Deneysel desende yer alan simgelerden DG deney grubunu; KG kontrol grubunu, R deneklerin gruplara yansız atandığını, Q1, Q3, Q5 deney grubuna yapılan ön test, son test ve kalıcılık testlerini, Q2, Q4 kontrol grubuna yapılan ön test, son test ölçümlerini, EMBGDP deney grubuna uygulanan Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programını ifade etmektedir.

Araştırmanın nitel boyutunda ise “durum araştırması” deseni kullanılmıştır. Durum araştırması, araştırmacının gerçek bir yaşam, güncel sınırlı bir durum ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış durumlar hakkında çoklu bilgi kaynakları (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitsel materyaller, dökümanlar ve raporlar) aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel yaklaşımdır (Creswell, 2016 ve Şimşek ve Yıldırım, 2018). Bu durumlar birey veya bireyleri, bir programı, olay veya aktiviteyi içerebilir (Creswell, 2016 ve Merriam, 1988). Bu araştırmada Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programına bebeklerin katılım durumları ve programın bebeklerin bilişsel gelişimleri üzerindeki etkilerine ilişkin veriler etkinlik değerlendirme gözlemleri ile anne görüşleri nitel boyutta değerlendirilmiştir. Veriler gözlem ve görüşme teknikleriyle toplanmıştır. Deney öncesinde annelerle bebeklerle uygulanacak olan Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programına yönelik beklentilerine ilişkin, deney sonrasında ise uygulanan programın beklentileri ne kadar karşıladığına yönelik bir görüşme yapılmıştır. Deney sürecinde ise haftada iki kez ev

ziyaretleri yoluyla bebeğe uygulanan etkinliklerin sonunda araştırmacı bebeğin etkinliğe katılma durumunu (katıldı, kısmen katıldı, katılmadı) değerlendirmiştir. Benzer şekilde ev ziyaretleri dışındaki zamanlarda annelerden bebekleriyle uygulamaları beklenen etkinliklere bebeklerin katılma durumlarını (katıldı, kısmen katıldı, katılmadı) uygulama sonrasında değerlendirmeleri istenmiştir.

Annelerin bu süreçteki değerlendirmelerinin amacı, önerilen etkinliklerin evde uygulanıp uygulanmadığının kontrolünün sağlanması yanında, ev ziyaretleri dışındaki zamanlarda annelerin bebekleriyle etkinlikleri uygulama sürecinde bebeklerin katılımına ilişkin nitel verileri elde etmektir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017 yılında Van ili İpek Yolu İlçesine bağlı aile sağlığı merkezlerine kayıtlı, anne babasıyla yaşayan, herhangi bir engeli olmayan ve daha önce herhangi bir gelişim destek programına devam etmemiş olan 18-24 ay aralığındaki bebekler ve anneleri oluşturmuştur.

Çalışma grubunun oluşturulması için etik kurul kararı ile birlikte Van İl Halk Sağlığı Müdürlüğüne başvurulmuş, gerekli izinler alınmıştır (Ek1 ve Ek2). Van İl Halk Sağlığı Müdürlüğünden alınan bilgi ve görüşler doğrultusunda benzer yapıdaki, orta ve alt sosyo-ekonomik düzeye sahip mahallelerde, en az okur-yazar olan ebeveynlerin bulunduğu aile sağlığı merkezleri listelenmiştir. Bu aile sağlığı merkezleri içinden çalışmanın yürütüleceği iki merkez tesadüfi örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Seçilen aile sağlığı merkezleri ebeveynlerin birbirini etkileme ve tanıma olasılığı düşünülerek farklı mahallelerden seçilmiştir. Aile sağlığı merkezlerinden biri deney diğeri ise kontrol grubu olarak seçilmiştir. Çalışma kapsamında deney grubuna Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programı uygulanmış, kontrol grubundaki bebeklerin annelerine ise çalışmanın başında ve ortasında 18-24 Aylık bebeklerin bilişsel gelişimleri ve desteklenmesine ilişkin genel bilgiler verilmiştir.

Deney grubunun oluşturulacağı aile sağılığı merkezinde bulunan altı aile hekiminin sisteminden 18, 19, 20 ve 21 aylık bebekler listelenmiştir. Deneysel süreç içerisinde ön test uygulamaları, Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programı'nın uygulanması, son test ve kalıcılık testi değerlendirmeleri düşünüldüğünde, verilerin toplanması ve uygulama sürecinde araştırmanın amacı doğrultusunda 18-24 aylık bebeklere ulaşılması planlandığından ön test uygulamalarına 18-21 ay arasındaki bebeklerle başlanmıştır. Her aile hekiminin listesinde belirlenen ay aralığında ortalama 30-40 bebek olduğu ve toplamda deney grubu için belirlenen aile sağılığı merkezinde 150-240 aralığında bebek bulunduğu tespit edilmiştir. Listelenen bebeklerden aile hekimi ve hemşiresinin bilgileri doğrultusunda aynı sosyo-ekonomik düzeye sahip olan 18, 19, 20 ve 21 aylık 15'er olmak üzere toplamda 60 bebeğin annesi üç aile hekimi ve hemşiresi tarafından aranmıştır. Hemşireler tarafından ebeveynlere çalışma hakkında ön bilgi verilmiştir. Araştırmacıyla görüşmeyi kabul eden 35 anne aile sağılığı merkezine davet edilmiştir.

Aile sağılığı merkezinin uygun bir bölümü annelerle görüşme yapmak için düzenlenmiştir. Anneler araştırmacının belirlediği saatlerde aile sağılığı merkezine gelerek, araştırmacı tarafından çalışma hususunda detaylı olarak bilgilendirilmiştir. Bilgilendirilen annelerin 20'si çalışmaya katılmayı kabul etmiş, onu durumunun müsait olmadığını belirtmiş ve beş bebeğin de araştırmada yer alma şartlarını karşılamaması (bir bebeğin ileri düzeyde görme kaybı olduğu, 20 ve 21 aylık olan iki bebeğin henüz yürüyemediği, bir bebeğin otizm tanısı aldığı ve bir bebeğin ise erken doğumlu prematüre bebek olduğu tesbit edilmiştir) nedeniyle çalışmaya alınması uygun görülmemiştir. Çalışmaya katılmayı kabul eden 20 annenin evine araştırmacı tarafından ziyaret yapılarak ev ortamının uygunluğu değerlendirilmiştir. Birkaç ailenin iç-içe yaşadığı, uygulama ortamının olmadığı üç bebek, babanın araştırmanın sürekliliği sağlayamayacağını belirttiği bir bebek, babaanne tarafından uygulamanın uygun görülmediği bir bebek araştırmanın dışında tutularak, kalan 15 bebeğin annesi onam formlarını ayrıntılı olarak okuyarak imzalamışlardır (Ek3). Aynı şekilde kontrol grubu için de deney grubunun sosyo-ekonomik düzeyine denk, farklı bir aile sağılığı merkezinin aile hekimi sisteminden bebekler listelenmiştir. Bu listeden çalışmanın deney grubuyla mümkün olduğunca cinsiyet ve sosyo-ekonomik şartlar açısından denk

olan 52 bebek belirlenmiş ve anneleri aile sağlığı merkezine davet edilmiştir. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan 15 anne ve bebeği araştırmaya dahil edilmiştir. Çalışmanın deney (15) ve kontrol (15) gruplarını oluşturan bebeklere ait demografik bilgiler  izelge 2.2’de verilmiştir.



Çizelge 2.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Bebeklerin Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler		Grup					
		Deney		Kontrol		Toplam	
		n	%	N	%	n	%
Cinsiyet	Kız	9	60	4	26.7	17	56.7
	Erkek	6	40	11	73.3	13	43.3
	Toplam	15	100	15	100	30	100
Yaş	18 ay	2	13.3	2	13.3	4	13.4
	19 ay	4	26.7	3	20.0	7	23.3
	20 ay	4	26.7	5	33.3	9	30.0
	21 ay	5	33.3	5	33.3	10	33.3
	Toplam	15	100	15	100	30	100
Kardeş Sayısı	Kardeşi yok	1	6.7	2	13.3	3	10.0
	Bir kardeş	7	46.7	7	46.7	14	46.7
	İki kardeş	4	26.6	3	20.0	7	23.3
	Üç kardeş ve üstü	3	20.0	3	20.0	6	20.0
	Toplam	15	100	15	100	30	100
Doğum Sırası	İlk çocuk	3	20.0	3	20.0	6	20.0
	Ortanca çocuk	9	60.0	9	60.0	18	60.0
	Son çocuk	3	20.0	3	20.0	6	20.0
	Toplam	15	100	15	100	30	100
Annelerin Yaşı	25 yaştan küçük	1	6.7	1	6.7	2	6.7
	25-30 yaş	5	33.3	6	40.0	11	36.6
	31-35 yaş	4	26.7	5	33.3	9	30.0
	36 yaş ve üzeri	5	33.3	0	0.0	5	16.7
	Toplam	15	100	15	100	30	100
Babaların Yaşı	25-30 yaş	3	20.0	4	26.7	8	26.6
	31-35 yaş	5	33.3	5	33.3	10	33.3
	36-40 yaş	3	20.0	2	13.3	5	16.6
	41 yaş üzeri	4	26.7	4	26.7	8	26.6
	Toplam	15	100	15	100	30	100
Anne Öğrenim Düzeyi	Okur-yazar	2	13.3	5	33.3	7	23.3
	İlkokul	2	13.3	4	26.7	6	20.0
	İlköğretim	6	40.0	1	6.7	7	23.3
	Lise	4	26.7	3	20.0	7	23.3
	Üniversite	1	6.7	2	13.3	3	10.0
	Toplam	15	100	15	100	30	100
Baba Öğrenim Düzeyi	Okur-yazar	0	0	1	6.7	1	3.3
	İlkokul	0	0	3	20.0	3	10.0
	İlköğretim	5	33.3	5	33.3	10	33.3
	Lise	6	40.0	4	26.7	10	33.3
	Üniversite	4	26.7	2	13.3	6	20.0
	Toplam	15	100	15	100	30	100

Çizelge 2.2. incelendiğinde; deney grubunda yer alan çocukların % 60'ının kız, %40'ının erkek olduğu, kontrol grubundakilerin ise % 26.7'sinin kız, %73.3'ünün erkek olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarındaki bebeklerin yaşlarının, 18 aylıktan 21 aya doğru artış gösterdiği (deney ve kontrol grubunda 18 aylık % 13.3, deney 19 aylık %26.7, kontrol %20, deney 20 aylık bebekler %26.7, kontrol %33.3,

deney ve kontrol gruplarında 21 aylık bebekler %33.3) görülmektedir. Çizelgede bebeklerin kardeş sayıları incelendiğinde tek çocuk oranının en az grubu (deney %6.7, kontrol % 13.3) oluşturduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubundaki bebeklerin büyük oranda iki kardeşli olduğu (deney %46.7 ve kontrol %46.7) görülmektedir. Annelerin yaşlarına bakıldığında 25 yaşından küçük anne sayısının en az olduğu (deney %6.7 kontrol %6.7), 25-30 aralığındaki annelerin en fazla gruplardan birini oluşturduğu (deney %33.3 kontrol %40.0) görülmektedir. Babaların yaşları ise en fazla 31-35 aralığında (deney %33.3 kontrol %33.3) ve en az 36-40 (deney %20 kontrol %13.3) aralığından oluştuğu görülmektedir. Annelerin eğitim durumları incelendiğinde okur-yazar (deney %13.3 kontrol %33.3), ilkokul (deney %13.3 kontrol 33.3), ilköğretim (deney % 40.0 kontrol %6.7), lise (deney %26.7 kontrol %20) ve en az oranda üniversite (deney %6.7 kontrol %13.3) düzeyinde eğitim aldıkları görülmektedir. Babaların eğitim durumlarına bakıldığında en fazla babanın lise düzeyinde (%40) yer aldığı, kontrol grubunda da lise düzeyinde eğitim alan babaların %26.7 olduğu görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak; bebekler ve aileleri hakkındaki çeşitli bilgileri edinmek için araştırmacı tarafından hazırlanan "Genel Bilgi Formu" ve Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programı uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra deney grubundaki annelere uygulanan "Anne Görüşme Formu", bebeklerin bilişsel gelişim düzeylerini belirlemek için bu çalışma kapsamında uyarlaması yapılan Küçük Çocuklar İçin Bilişsel Değerlendirme Aracı-KÇBDA (Cognitive Assessment of Young Children -CAYC) ile adaptif davranışlarını değerlendirmek için uyarlaması yapılan Adaptif Davranış Değerlendirme Sistemi-ADDS-3 (Adaptive Behavior Assessment System-ABAS-3) kullanılmıştır. Ayrıca deney grubundaki bebeklere uygulanan Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programı'nın uygulanması sırasında bebeklerin etkinliklere katılım durumları ile annelerin ev ziyaretleri dışındaki zamanlarda bebekleriyle birlikte yaptığı etkinliklere bebeklerin katılımlarını değerlendirmek

üzere hazırlanan program kapsamında her oturum sonrasında değerlendirme bölümünde gözlem notlarına yer verilmiştir.

2.3.1. Genel Bilgi Formu

Genel Bilgi Formunda bebeğe ve bebeğin anne-babasına ilişkin bazı bilgileri elde etmek amacıyla bebeğin adı-soyadı, cinsiyeti, doğum tarihi, kardeş sayısı ve doğum sırası, anne ve babanın yaşı, öğrenim düzeyi ile ilgili sorular yer almaktadır. Genel Bilgi Formu'nda yer alan sorular, bebeğin annesi tarafından yanıtlanmıştır (Ek4).

2.3.2. Anne Görüşme Formu

Anne Görüşme Formu deney grubuna “Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programı” uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra annelerle yapılan görüşmelerde kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Program uygulanmadan önce kullanılan görüşme formu annelerin Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programından beklentileri ile gelişim destek programları hakkındaki bilgilerini değerlendiren iki görüşme sorusundan oluşmaktadır. Program uygulandıktan sonra kullanılan Anne Görüşme Formu ise programın anne görüşlerine göre değerlendirilmesini ve programın bebek, anne ve aile üzerindeki etkilerini değerlendiren sorulardan oluşmaktadır (Ek5).

2.3.3. Küçük Çocuklar İçin Bilişsel Değerlendirme Aracı-KÇBDA

Langley ve ark. (2010) tarafından geliştirilen Cognitive Assesment of Young Children-CAYC (Küçük Çocuklar İçin Bilişsel Değerlendirme Aracı-KÇBDA), yüzdelik bir sıralama, indeks puanı ve eşdeğer yaş puanı veren, bireysel olarak

uygulanan bilişsel yetenek testidir. KÇBDA 2 ay-5 yaş 11 ay arasındaki çocuklar için geliştirilmiştir. Uygulanması yaklaşık 15-30 dakika sürmektedir. Uygulama sırasında kullanılan materyalleri bulunmaktadır. Uygulayıcı materyalleri kılavuzda belirtilen şekilde çocukları değerlendirmek için kullanmaktadır. Küçük Çocuklar İçin Bilişsel Değerlendirme Aracının Langley ve ark. (2010) tarafından yapılan geçerlik güvenirlik analizleri sonucunda güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğu ortaya konmuştur. Geçerlik-güvenirlik çalışması Amerika'nın 16 eyaletinde toplamda 743 çocuktan oluşan bir örneklemle gerçekleştirilmiştir. Çalışmalar 2004-2009 yılları arasında yapılmıştır. Geçerlik güvenirlik çalışmalarının yürütüldüğü çocukların yaş grupları; 2-11 ay [n = 111), 12-23 ay (n = 146), 24-35 ay {n = 159), 36-47 ay (n = 100), 48-59 ay (n = 147) ve 60-72 ay (n = 99)] şeklindedir. Değerlendirme aracının güvenirlik çalışmaları için Cronbach's Alfa katsayısı hesaplanmış, tüm alfa değerleri beklenen güvenirlik katsayısının üstünde bulunmuştur. Test tekrar test güvenirlik çalışması örneklem grubundaki 3-70 ay aralığındaki 56 çocukla yürütülmüştür. Testler arasındaki ilişki katsayı 0,89 olarak bulunmuştur. Bu değer aracın güvenirlik açısından yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Geçerlik çalışması kapsamında yaş gruplarına ilişkin sonuçlar karşılaştırılmış, yaş arttıkça puan ortalamalarının arttığı bulunarak aracın geçerliği doğrulanmıştır (Langley ve ark., 2010).

KÇBDA yapılandırılmış oyun tabanlı bir yaklaşımla uygulanmak üzere tasarlanmıştır. KÇBDA, bebeklikten okul öncesi döneme kadar olan süreçteki bilişsel, algısal ve erken öğrenme süreçlerinin sıralı, geniş ve kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesini sağlamaktadır. Günlük deneyimler yoluyla edinilen kişisel ve işlevsel bilginin yanı sıra, sözel muhakeme, mantıksal düşünme ve sosyal-adaptif problem çözme yetkinlikleri de değerlendirilmektedir (Langley ve ark., 2010).

KÇBDA klinisyenlere, erken çocukluk eğitimcilerine, öğretmenlere, tanı koyuculara, psikologlara ve araştırmacılara gelişimsel değişimi izleme fırsatı sunmaktadır. Gelişimi değerlendirilen çocukların herhangi bir gelişim destek programı aldıktan sonra kat ettiği ilerlemeyi de değerlendirebilmektedir.

KÇBDA birinci aydan altı yaşa kadar olan bilişsel gelişimi değerlendiren 107 maddeden oluşmaktadır. Değerlendirme; ince motor, el-göz koordinasyonu, planlama, etkileşimli iletişim, oyun, hafıza, muhakeme, algı gelişimi, işleme, sınıflandırma, organizasyon becerileri, kavram gelişimi, pratik bilgi ve erken öğrenme becerileri dahil olmak üzere, gelişimsel ve meta-bilişsel görevlerden oluşmaktadır. Çocuğa sunulan materyal ve çocukla yapılan etkinlikler erken müdahale programlarında yaygın olarak görülen etkinliklere çok benzemektedir. Değerlendirmede kullanılan materyaller çocukların günlük yaşamda kullandığı oyuncak ve araç gereçlerden (ayna, tarak, ahşap blok, tek parçalı yap-boz, çingirak vb.) oluştuğu, etkinlikler ise etkileşimli oyun yöntemiyle yapıldığı için çocukları motive ederek değerlendirmeye etkin katılımı sağlamaktadır. Değerlendirmede kullanılan etkinlikler kolaydan zora doğru sıralanmıştır. Bütün maddeler bir biri üzerine inşa edildiği için tek boyuttan oluşan bütünleşik bir değerlendirme yapılmaktadır. Ölçme aracının uygulanmasına çocuğun kronolojik yaşına denk gelen başlangıç noktasından başlanmaktadır. Bu çalışma kapsamında 18-24 aylık bebeklerin başlangıç noktası 15. maddedir (Langley ve ark., 2010).

Uygulayıcı uygun giriş noktasından teste başlar ve çocuk peş peşe beş ögeyi (tavan) yanlış yapana kadar testi uygulamaya devam eder. Çocuk üst üste beş doğru ögeye ulaştığında taban oluşmuştur. Başlangıç noktasından teste başlayan çocuk devam edebilmesi için en az üst üste beş doğru yaparak taban oluşturmak zorundadır. Çocuk arka arkaya beş ögeye (taban) doğru cevap vermemişse, uygulayıcı giriş noktasına geri döner. Çocuk üst üste beş ögeye doğru cevap verinceye kadar geriye doğru teste devam eder. Çocuğun başlangıç noktasından peş peşe beş doğru uygulama yaparak taban oluşturması durumunda tabandan önceki bütün uygulamalar doğru olarak hesaplanır. Tavan ögesi yani testin sonlandırılması çocuğun üst üste beş etkinliği yanlış uygulamasıdır. KÇBDA'nda tavan üzerindeki tüm maddeleri çocuğun yanlış yaptığı varsayılır.

Küçük Çocuklar İçin Bilişsel Değerlendirme Aracı-KÇBDA'nın Geçerlik Çalışması

Bu araştırma kapsamında Küçük Çocuklar İçin Bilişsel Değerlendirme Aracı-KÇBDA'nın *dil geçerliği* yapılmıştır. Ölçek uyarlama; yabancı bir dilde geliştirilerek güvenilirliği ve geçerliği sınanarak ispatlanmış bir ölçeğin, başka bir dilde ve kültürde geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılarak kullanıma hazır hale getirilmesi süreci olarak tanımlanmaktadır. Ölçekte yer alan her maddenin dilsel ve kültürel uyumunun sağlanmasının önemli olduğu belirtilmektedir. Ölçeğin eşdeğerliliğinin sağlanması sürecinde, alan uzmanlarının yanı sıra dil, uzmanlarının da sürece katılmasının, ortak bir görüşün oluşturulmasının ve ölçeğin standardizasyonunun korunmasının gerektiğine vurgu yapılmaktadır (Seçer, 2015). Ölçeği uyarlamaya karar veren araştırmacı hedef dile çeviri ve orijinal dile geri çeviri basamaklarını izlemektedir (Güngör, 2016).

Küçük Çocuklar İçin Bilişsel Değerlendirme Aracı-KÇBDA alana ve dile hakim farklı iki çevirmen tarafından İngilizce'den Türkçe'ye çevrilmiştir. Elde edilen Türkçe formlar alana ve dile hakim farklı iki çevirmen tarafından tekrar İngilizce'ye çevrilmiş ve iki form arasındaki tutarlılık incelenerek formlar düzenlenmiştir.

Türkçe'ye çevirisi yapılan ölçme aracının *kapsam geçerliği* için alan uzmanı altı akademisyen, hastanede çalışan iki çocuk gelişim uzmanı ve bir okul öncesi öğretmeni olmak üzere dokuz uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlarca çevirisi yapılan ölçme aracının araştırmanın amacına, çalışılan yaş grubuna, ve Türk kültürüne uygunluğunu “uygun, kısmen uygun, uygun değil” şeklinde her bir maddeyi inceleyerek ve orijinal formula karşılaştırarak değerlendirmeleri ve görüşlerini “Açıklama” kısmına yazmaları istenmiştir. Her bir madde için bütün uzmanlardan gelen öneriler değerlendirilip, gerekli düzeltmeler yapılarak ölçme aracına son şekli verilmiştir. Son şekli verilen ölçeğin 20 ebeveyn ve 20 çocukla ön uygulaması yapılarak ölçek maddelerinin anlaşılabilirliği ve uygulanabilirliği değerlendirilmiştir. Pilotlama sonrasında ölçeklerin anneler tarafından anlaşıldığı ve bebeklerle

uygulamada da problem yaşanmadığı görülmüştür. Pilotlamadan sonra ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik uygulamaları için uygun olduğu belirlenmiştir.

Küçük Çocuklar İçin Bilişsel Değerlendirme Aracı (KÇBDA)'nın geçerlik ve güvenirlik uygulamaları kapsamında öncelikle bir örneklem belirlenmesi yoluna gidilmiştir. Örneklem büyüklüğünün, ilişkilerin güvenilir bir şekilde kestirilebilmesini sağlayacak büyüklükte olması önemlidir. Literatürde, özellikle faktörler güçlü ve belirgin olduğunda ve değişken sayısı fazla büyük olmadığında, 100 ile 200 arasındaki örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu belirtilmektedir. Genel bir kural olarak ise, örneklem büyüklüğünün en az gözlenen değişken sayısının beş katı olması gerektiği de ifade edilmektedir. Eğer güçlü, güvenilir ilişkiler ve az sayıda belirgin faktör varsa, örneklem büyüklüğü, değişken sayısından fazla olması koşuluyla 50 olarak kararlaştırılabilir (Tabachnick ve Fideli, 2001). Buna karşılık Kline (1994), güvenilir faktörler çıkartmak için 200 kişilik örneklem genellikle yeterli olacağını, faktör yapısının açık ve az sayıda olduğu durumlarda bu rakamın 100'e kadar indirilebileceğini, ancak daha iyi sonuçlar için daha büyük örneklemle çalışmanın yararlı olacağını vurgulamaktadır.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik uygulamaları Van'daki üç ayrı aile sağlığı merkezinden (70+90+90) 18-24 ay aralığındaki 250 bebek ile değerlendirme yapılmıştır. 18-24 ay aralığındaki bebekler aile sağlığı merkezindeki sistemden doktorlar tarafından listelenmiştir. Listelenen bebekler arasından herhangi bir gelişim geriliği bulunmayan, zamanında doğmuş bebeklerin anneleri hemşire tarafından aranarak araştırma hakkında bilgilendirilmiştir. Çalışmaya katılmayı kabul eden anne ve bebeklerine uygulama için randevu günü ve saati verilmiştir. Değerlendirmelerin sağlıklı yapılabilmesi için aile sağlığı merkezlerinde bulunan boş bir oda çalışma için düzenlenmiştir. Odaya çocuğun rahat oturabileceği sandalye ve masa, uygulayıcının da çocuk hizasında oturabileceği bir sandalye, ebeveyn değerlendirmesi için de birer yetişkin sandalyesi ve masası bulundurularak değerlendirilme için uygun ortam hazırlanmıştır. Bebek ve annesi değerlendirme için geldiğinde uygulayıcı anne ve bebekle iletişime geçerek bebeğin ortama ısınmasını sağlamıştır. Bu esnada anneye kısaca değerlendirmenin nasıl yapılacağından bahsettikten sonra onam formunu

okuyarak çalışmaya katılmayı kabul ederse imzalamasını istemiştir. Uygulayıcı uygulamaya geçmeden önce bebekle iletişime geçerek bebeğin dikkatini bebek sandalyesi ile masasına çekmeye çalışmıştır. Oyun oynamak için bebeği çağırarak, annenin de bebeğin yanında etkinliklere müdahale etmeden beklemesi istenmiştir. Bebeğin hasta, uykusuz ve huzursuz olduğu durumlarda değerlendirme daha sonra yapılmak üzere ertelenmiştir. Bebeğin rahat bir şekilde etkinliğe etkin katıldığı değerlendirmeler araştırmada kullanılmıştır.

KÇBDA'nın geçerliğini sınama yollarından biri olarak *yapı geçerliği* test edilmiştir. Bir ölçme aracının yapı geçerliğini belirlemenin yollarından birisi özelliği bilinen gruplar arasındaki beklenen farkın incelenmesidir. Eğer gruplar arasında beklenen fark bulunamıyorsa, bu durum yapının altında yatan teorinin başarısızlığı ya da yapıyı ölçen aracın yetersizliğiyle açıklanabilir (Crocker ve Algina, 1986). Bu çalışmada KÇBDA'nın yapı geçerliğine kanıt bulmak amacıyla yaş grupları arasındaki farkın anlamlılığı incelenmiştir. Bu amaçla 18-24 ay arasındaki bebeklere uygulanan ölçme aracı için iki ayrı yaş grubu belirlenmiştir. Ölçme aracının uygulandığı 18-21 ay ve 22-24 ay arası bebeklerin arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Yaş gruplarına ilişkin bilişsel gelişim puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak istatistiksel yöntemi belirleme amacıyla öncelikle puanların normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır.

Çizelge 2.3. Küçük Çocuklar İçin Bilişsel Değerlendirme Aracı-KÇBDA'nın Normallik Testi Sonuçları

ÖLÇME ARACI	Kolmogorov-Smirnov		
	Statistic	df	p
Küçük Çocuklar İçin Bilişsel Değerlendirme-KÇBDA	,130	250	,000

Normallik testi analizinde istatistiksel hipotez “puanların dağılımının normal dağılımdan anlamlı farklılık göstermesi” şeklinde kurulduğu için p değerinin 0.05’den büyük olduğu durumlarda normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği şeklinde yorumlanır. Grup büyüklüğünün 50’den büyük olduğu durumlarda Kolmogorov

Smirnov testi yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2015). Çizelge 2.3’de görüldüğü gibi Küçük Çocuklar İçin Bilişsel Değerlendirme Aracın’dan elde edilen puanların normal dağılım göstermediği ($p<.05$) görülmektedir. Normal dağılım göstermeyen KÇBDA’nın yaş gruplarına göre farklılığı Mann Whitney U testi ile incelenmiştir.

Çizelge 2.4. Küçük Çocuklar İçin Bilişsel Gelişim Değerlendirme Aracının Yaş Grubuna Göre Mann Whitney U Testi Sonucu

Yaş grubu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	z	Etki büyüklüğü
18-21 ay	156	113,99	17782,50	5536,500	,001	-3,252	0,206
22-24 ay	94	144,60	13592,50				

Çizelge 2.4 incelendiğinde 18-21 ve 22-24 ay arası çocukların KÇBDA puanları arasında yaş grubuna göre manidar bir farklılık olduğu görülmektedir. ($U=5536,500$; $p<0,05$). Etki büyüklüğü değeri incelendiğinde Cohen d (1988) kriterlerine göre düşük düzeyde etkili olduğu söylenebilir (0.1 ve üzeri düşük; 0,3 ve üzeri orta; 0,5 ve üzeri büyük düzeyde etkili). Ölçme aracı ölçülen özellik açısından yaşa bağlı olarak daha yüksek puan vermektedir. Bu durum, kuramsal olarak beklenen bir durum olup, ölçeğin yapı geçerliğinin bir kanıtı olarak değerlendirilebilir.

Küçük Çocuklar İçin Bilişsel Değerlendirme Aracı (KÇBDA)’nın Güvenirlik Çalışması

Ölçme aracının güvenirliliğini test etmek için iç tutarlılığa ve test tekrar test korelasyonuna bakılmıştır. Güvenirlik katsayısını kestirme yöntemlerinden *iç tutarlık* katsayıları, testin bir kez uygulanması ile ilgili güvenirlik kestirimlerini içerir. Bu yöntemlerden bir tanesi Alfa güvenirlik katsayısıdır. Ağırlıklı puanlama ya da dereceleme yöntemiyle puanlama uygulandığı durumlarda kullanılabilecek bir güvenirlik bulma tekniğidir (Tan, 2012). Eğer ölçek 1-0 olarak puanlanıyorsa KR-20 güvenirlik katsayısı hesaplanır. Psikolojik bir test için hesaplanan güvenirlik katsayısının 0,70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenirliliği için yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2015). Küçük Çocuklar İçin Bilişsel Değerlendirme

Aracı (KÇBDA)'nın güvenilirliği için KR-20 güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısı 0,861 olarak belirlenmiştir. Bu puan Küçük Çocuklar İçin Bilişsel Değerlendirme Aracının güvenilirlik katsayısına göre yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir.

Test tekrar test güvenilirliği için Küçük Çocuklar İçin Bilişsel Değerlendirme Aracı (KÇBDA) ilk uygulamadan 15 gün sonra 250 bebek arasından 18-24 ay aralığındaki yaş dağılımı göz önünde bulundurularak tesadüfi olarak üç ayrı aile sağlığı merkezinden (15+25+30) 70 bebeğe tekrar uygulanmıştır. Küçük Çocuklar İçin Bilişsel Değerlendirme Aracının test tekrar test korelasyonu 0,759 olarak bulunmuştur. Ölçme aracını iki farklı zamanda elde edilen puanları arasındaki ilişki incelendiğinde kararlılık açısından güvenilir olduğu yorumu yapılabilir.

2.3.4. Adaptif Davranış Değerlendirme Sistemi-3 (ADDS-3)

Harrison ve Oakland tarafından geliştirilen Adaptif Davranış Değerlendirme Sisteminin ilk sürümü 2000 yılında ADDS –II olarak 5-89 yaş arasındaki bireyler için revize edilerek 2003 yılında uygulanmaya başlanmıştır. 2015 yılında ADDS-3 olarak 0-89 yaş aralığındaki bireyler için tekrar revize edilmiştir. Adaptif Davranış Değerlendirme Sistemi-3 (ADDS-3) etkili ve bağımsız bir şekilde kendi bakımını yapmak, başkalarıyla iletişim kurmak, ev, okul, iş yeri ve toplumdaki çevresel gereksinimlerini karşılamak için gerekli uyum becerilerinin değerlendirildiği, kapsamlı, norm referanslı bir sistemdir. ADDS-3 anne-babalar, öğretmenler, aile bireyleri, süpervizörler ile bireyin kendisi tarafından doldurulabilir.

ADDS-3; çeşitli gelişimsel ve davranışsal bozuklukların tanısında ve sınıflandırılmasında, farklı engellere ya da bozukluklara DEHB vb. sahip çocuk ve yetişkinlerde görülen işlevsel kısıtlılıkların belirlenmesinde kullanılabilir. Bireyin uyum becerilerini ve günlük yaşantısını iyileştirmeyi amaçlayan müdahale programlarının planlanması ve denetlenmesinde yararlı olabilir ve uygunluğunu

belgeleyebilir. Programların değerlendirilmesini ve tedavi sonucuna yönelik çalışmalar yapılmasını kolaylaştırabilir (Harrisan ve Oakland, 2015).

ADDS-3, bireyin farklı ortamlardaki uyumlu davranışları hakkında bilgi toplamak amacıyla kullanılan beş değerlendirme formundan oluşmaktadır. Bu formlar; Ebeveyn/Birincil Bakıcı Formu (0-5 Yaş), Ebeveyn Formu (5-21 Yaş), Öğretmen/Kreş Bakıcısı Formu (2-5 Yaş), Öğretmen Formu (5-21 Yaş), Yetişkin Formu (16-89 Yaş) şeklindedir. Altıncı sınıf düzeyinde okuma yeteneği gerektiren bu formlar, 20 dakika içinde doldurulabilmektedir. Bu araştırmada kullanılan form; *Ebeveyn / Birincil Bakıcı Formu (0-5 Yaş)*'dur. Bebekler ve okul öncesi çocukların ev ve diğer ortamlarda uyumsal işlevselliğini değerlendiren form, anne-babalar ve diğer birincil bakıcılar tarafından doldurulabilmektedir. Ebeveyn / Birincil Bakıcı Formu doğumdan 5 yaş 11 ay arasındaki çocuklara uygulanabilmektedir.

ADDS-3 adaptif davranış kavramsal, sosyal ve pratik olmak üzere üç boyutta değerlendirmektedir:

Kavramsal boyut; başkalarıyla iletişim kurmak, akademik becerilerini hayata geçirmek ve görevleri sürdürüp başarıyla tamamlamak için gerekli davranışları içermekte olup, iletişim, okul öncesi işlevler ve öz yeterlilik alt boyutlarından oluşmaktadır.

Sosyal boyut; kişilerarası etkileşimde bulunmak, sosyal sorumluluk sahibi olmak ve boş zamanı etkin şekilde kullanmak için gerekli davranışları içerir ve oyun etkinlikleri ile sosyal yaşam alt boyutlarından oluşur.

Pratik boyut; kişisel ve sağlıkla ilgili ihtiyaçlara yanıt vermek, evine, sınıfına ya da iş yerine özen göstermek ve toplum içinde işlevsel olmak için gerekli davranışları içermekte olup, ev yaşantısı, sağlık ve emniyet, özbakım ve motor beceriler alt boyutlarından oluşmaktadır.

ADDS-3'ün standardizasyonu Harrison ve Oakland (2015) tarafından Amerika'da yapılmıştır. Standardizasyon 0-89 yaş arası 4500 bireyin yer aldığı ve bu bireyler için katılımcılar tarafından 7737 formun doldurulduğu, bir ulusal örnekleme

gerçekleştirilmiştir. Örneklemin seçiminde cinsiyet, ırk/etnik köken ve sosyo-ekonomik durum değişkenleri dikkate alınmış, normal gelişim gösteren bireylerin yanında engelli bireyler de yer almıştır.

Güvenirlik; iç tutarlılık, zamansal kararlılık, puanlayıcılar arası güvenilirlik ve çapraz form tutarlılığı üzerinden incelenmiştir. Geçerlik çalışmaları; içerik geçerliği, faktör analizi, klinik grup karşılaştırmaları, ADDS-2 ile eşdeğerlik ve uyumlu davranışa dönük uygulanan eş zamanlı diğer ölçümlerden oluşmuştur. Adaptif Davranış Değerlendirme Sistemi-3 (ADDS-3)'ün bütün formları için Alfa güvenilirlik katsayısı 0.96-0.99 arasında bulunurken 0-5 yaş ebeveyn/bakıcı formunun Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.94-0.99'dur. Bu değerler yüksek düzeyde güvenilirliği olan bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymaktadır. Geçerlik çalışması kapsamında 0-5 yaş Ebeveyn/bakıcı Formu, Adaptif Davranış Değerlendirme Sistemi-3'ün alt boyutları arasındaki korelasyon değerleri ADDS-3'ün geçerliğini doğrulamıştır.

ADDS-3 0-5 yaş arası için Ebeveyn/bakıcı Formu toplamda on altı boyuttan oluşmaktadır. İletişim 26, toplum içerisindeki davranışlar 22, okul öncesi işlevler 24, ev yaşantısı 25, sağlık ve emniyet 22, oyun etkinlikleri 24, özbakım 24, özyönetim 24, sosyal yaşam 24 ve motor beceriler 26 olmak üzere toplamda 241 maddeden oluşmaktadır. 0-5 yaş aralığındaki çocuklar için kullanılan bu formdaki maddeler çocuğun performansını dört derecede değerlendirmektedir. Formun okuma yazması olan ebeveyn tarafından sessiz bir ortamda her boyut için birinci maddeden başlanarak doldurulması gerekmektedir. Ebeveynin çocuğun davranışı herhangi bir nedenle (küçük, özel gereksinimli veya eğitilmediği için vb) sergilememesi durumunda sergilemez (0), çocuğun davranışı sergileyebildiği, ancak hatırlatmadan yapamadığı veya davranışı sergilemeyi ret ettiği durumlarda hiçbir zaman (1), davranışı gerektiğinde bazen kendi başına, bazen de hatırlatıldığında yaptığı durumlarda bazen (2), davranışı çoğu zaman ya da her zaman yardım ya da hatırlatma olmaksızın sergilemesi veya küçük yaşta bu davranışı sergilemesine rağmen artık yaşı gereği bu davranışı sergilemediği durumlarda her zaman (3) seçeneğini seçmesi gerekmektedir.

Adaptif Davranış Değerlendirme Sistemi-3'ün Geçerlik Çalışması

Bu araştırma kapsamında Adaptif Davranış Değerlendirme Sistemi -3 (ADDS-3)'nin *dil geçerliğine* bakılmıştır. Adaptif Davranış Değerlendirme Sistemi-3 (ADDS-3) alana ve dile hakim farklı iki çevirmen tarafından İngilizce'den Türkçe'ye çevrilmiştir. Elde edilen Türkçe formlar alana ve dile hakim farklı iki çevirmen tarafından tekrar İngilizce'ye çevrilmiş ve iki form arasındaki tutarlılık incelenerek formlar düzenlenmiştir.

Türkçe'ye çevirisi yapılan ölçme aracının *kapsam geçerliği* için alan uzmanı altı akademisyen, hastanede çalışan iki çocuk gelişim uzmanı ve bir okul öncesi öğretmeni olmak üzere dokuz uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlarca çevirisi yapılan ölçme aracının araştırmanın amacına, çalışılan yaş grubuna, ve Türk kültürüne uygunluğunu “uygun, kısmen uygun, uygun değil” şeklinde her bir maddeyi inceleyerek ve orijinal formla karşılaştırarak değerlendirmeleri ve görüşlerini “Açıklama” kısmına yazmaları istenmiştir. Her bir madde için bütün uzmanlardan gelen öneriler değerlendirilip, gerekli düzeltmeler yapılarak ölçme aracına son şekli verilmiştir. Son şekli verilen ölçeğin 20 ebeveyn ve 20 çocukla ön uygulaması yapılarak ölçek maddelerinin anlaşılabilirliği ve uygulanabilirliği değerlendirilmiştir. Pilotlama sonrasında ölçeklerin anneler tarafından anlaşıldığı ve bebeklerle uygulamada da problem yaşanmadığı görülmüştür. Pilotlamadan sonra ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik uygulamaları için uygun olduğu belirlenmiştir.

Adaptif Davranış Değerlendirme Sistemi-3 (ADDS-3)'nin geçerlik ve güvenirlik uygulamaları kapsamında öncelikle bir örneklem belirlenmesi yoluna gidilmiştir. Örneklem büyüklüğünün, ilişkilerin güvenilir bir şekilde kestirilebilmesini sağlayacak büyüklükte olması önemlidir. Genel bir kural olarak ise, örneklem büyüklüğünün en az gözlenen değişken sayısının beş katı olması gerektiği ifade edilmektedir (Tabachnick ve Fideli, 2001). Güvenilir faktörler çıkartmak için 200 kişilik örneklem genellikle yeterli olacağı, faktör yapısının açık ve az sayıda olduğu durumlarda bu rakamın 100'e kadar indirilebileceği, ancak daha iyi sonuçlar için daha

büyük örneklemle çalışmanın yararlı olacağını vurgulanmaktadır (Kline, 1994). Bu nedenle madde sayısı fazla olan ADDS-3'ün geçerlik güvenirlik çalışmasından daha iyi sonuçlar elde etmek için 300 kişilik bir örneklem belirlenmiştir.

Adaptif Davranış Değerlendirme Sistemi-3'ün geçerlik ve güvenirlik uygulamaları Van'daki dört ayrı aile sağlığı merkezinden (60+70+80+90+) 18-24 ay aralığındaki 300 bebeğin annesiyle değerlendirme yapılmıştır. 18-24 ay aralığındaki bebekler aile sağlığı merkezindeki sistemden doktorlar tarafından listelenmiştir. Listelenen bebekler arasından herhangi bir gelişim geriliği bulunmayan, zamanında doğmuş bebeklerin anneleri hemşire tarafından aranarak araştırma hakkında bilgilendirilmiştir. Çalışmaya katılmayı kabul eden anne ve bebeklerine uygulama için randevu günü ve saati verilmiştir. Değerlendirmelerin sağlıklı yapılabilmesi için aile sağlığı merkezlerinde bulunan boş bir oda çalışma için düzenlenmiştir. 18-24 ay aralığındaki bebekler aile sağlığı merkezindeki sistemden doktorlar tarafından listelenmiştir. Listelenen bebekler arasından herhangi bir gelişim geriliği bulunmayan, zamanında doğmuş bebeklerin anneleri hemşire tarafından aranarak araştırma hakkında bilgilendirilmiştir. Çalışmaya katılmayı kabul eden annelere uygulama için randevu günü ve saati verilmiştir. Değerlendirmelerin sağlıklı yapılabilmesi için aile sağlığı merkezlerinde bulunan boş bir oda çalışma için düzenlenmiştir. Odaya yetişkinin rahat oturabileceği sandalye ve masa ve masanın üzerine birer kalem ile ADDS-3 0-5 Yaş Ebeveyn Formu bırakılmıştır. Araştırmacı, anne formu doldurmadan önce kısaca değerlendirmenin nasıl yapılacağından bahsettikten sonra onam formunu okuyarak çalışmaya katılmayı kabul ederse imzalamasını istemiştir. Anne değerlendirmeyi yaptığı esnada araştırmacı yanında durarak anlamadığı, zorlandığı durumlarda anneye rehberlik etmiştir.

ADDS-3'ün geçerliğini sınama yollarından biri olarak *yapı geçerliği* test edilmiştir. Bir ölçme aracının yapı geçerliğini belirlemenin yollarından birisi özelliği bilinen gruplar arasındaki beklenen farkın incelenmesidir. Eğer gruplar arasında beklenen fark bulunamıyorsa, bu durum yapının altında yatan teorinin başarısızlığı ya da yapıyı ölçen aracın yetersizliğiyle açıklanabilir (Crocker ve Algina, 1986). Bu çalışmada ölçeklerin yapı geçerliğine kanıt bulmak amacıyla yaş grupları arasındaki

farkın anlamlılığı incelenmiştir. Bu amaçla 18-24 ay arasındaki bebeklere uygulanan ölçme aracı için iki ayrı yaş grubu belirlenmiştir. Ölçme aracının uygulandığı 18-21 ay ve 22-24 ay arası bebeklerin adaptif davranışları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Ayrıca ADDS-3'ün yapı geçerliğini belirlemek üzere madde puanları yerine her bir alt test için hesaplanan toplam puanlar üzerinden faktör analizi de yapılmıştır. Yaş gruplarına ilişkin adaptif davranış puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak istatistiksel yöntemi belirleme amacıyla öncelikle puanların normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır.

Çizelge 2.5. Adaptif Davranış Değerlendirme Sistemi-3 (ADDS-3)'ün Normallik Testi Sonuçları

ÖLÇME ARACI	Kolmogorov-Smirnov		
Adaptif Davranış Değerlendirme Sistemi-3 (ADDS-3)	Statistic	df	p
İletişim	,071	250	,004
Toplum İçerisindeki Davranışlar	,093	250	,000
Okul Öncesi İşlevler	,153	250	,000
Ev Yaşantısı	,057	250	,045
Sağlık ve Emniyet	,044	250	,200*
Oyun Etkinlikleri	,057	250	,045
Özbakım	,117	250	,000
Özyönetim	,050	250	,200*
Sosyal Yaşam	,118	250	,000
Motor Beceriler	,124	250	,000
ADDS-3	,038	250	,200*

Normallik testi analizinde istatistiksel hipotez “puanların dağılımının normal dağılımdan anlamlı farklılık göstermesi” şeklinde kurulduğu için p değerinin 0.05’den büyük olduğu durumlarda normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği şeklinde yorumlanır. Grup büyüklüğünün 50’den büyük olduğu durumlarda Kolmogorov Smirnov testi yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2015). Çizelge 2.5’de görüldüğü gibi ADDS-3’ün iletişim, toplum içerisindeki davranışlar, okul öncesi işlevler, özbakım, sosyal yaşam ve motor beceriler boyutlarının normal dağılım göstermediği ($p < .05$) görülmektedir. Normallik testi sonucunun anlamlı olmaması, puanların dağılımının normal dağılımdan anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği şeklinde yorumlanır ($p > 0,05$) (Büyüköztürk, 2015). ADDS-3’ün oyun etkinlikleri, ev yaşantısı, sağlık ve

emniyet, öz yönetim boyutları ile ADDS-3'ün toplam puanının normal dağılım gösterdiği ($p>.05$) görülmektedir. Verilerin normal dağılım göstermediği boyutlarda Mann Whitney U testi, normal dağılım gösteren boyutlarda ise t-testi kullanılmıştır.

Çizelge 2.6. ADDS-3'ün İletişim, Toplum İçerisindeki Davranışlar, Okul Öncesi İşlevler, Özbakım, Sosyal Yaşam ve Motor Beceriler Boyutlarının Yaş Grubuna Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

ADDS-3 Boyutlar	Yaş grubu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	z	Etki Büyüklüğü
İletişim	18-21 ay	188	131,10	24646,50	6880,500	,000	-5,022	0,290
	22-24 ay	112	183,07	20503,50				
Toplum İç. Davr.	18-21 ay	188	136,81	25720,00	7954,000	,000	-3,545	0,205
	22-24 ay	112	173,48	19430,00				
Okul Önc. İşlev.	18-21 ay	188	136,95	25746,00	7980,000	,000	-3,527	0,204
	22-24 ay	112	173,25	19404,00				
Özbakım	18-21 ay	188	139,18	26166,50	8400,500	,003	-2,936	0,169
	22-24 ay	112	169,50	18983,50				
Sosyal Yaşam	18-21 ay	188	138,84	26101,00	8335,000	,002	-3,024	0,175
	22-24 ay	112	170,08	19049,00				
Motor Beceriler	18-21 ay	188	142,82	26849,50	9083,500	,046	-1,993	0,115
	22-24 ay	112	163,40	18300,50				

Çizelge 2.6. incelendiğinde bebeklerin iletişim ($U=6880,500$; $p<0,05$.), toplum içerisindeki davranışlar ($U=7954,000$; $p<0,05$.), okul öncesi işlevler ($U= 7980,000$; $p<0,05$.), özbakım ($U= 8400,500$; $p<0,05$.), sosyal yaşam ($U= 8335,000$; $p<0,05$) ve motor beceriler ($U= 9083,500$; $p<0,05$.) boyutlarında 18-21 ve 22-24 ay grubundaki bebeklerin puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir ($P<0.05$). Etki büyüklüğü değeri incelendiğinde Cohen d (1988) kriterlerine göre ADDS-3'ün iletişim, toplum içerisindeki davranışlar, okul öncesi işlevler, özbakım, sosyal yaşam ve motor beceriler boyutlarında düşük düzeyde etkili olduğu görülmektedir (0.1 ve üzeri düşük; 0,3 ve üzeri orta; 0,5 ve üzeri büyük düzeyde etkili).

Çizelge 2.7. ADDS-3'ün Ev Yaşantısı, Sağlık ve Emniyet, Oyun Etkinlikleri, Özyönetim Boyutlarının Yaş Grubuna Göre T-Testi Sonuçları

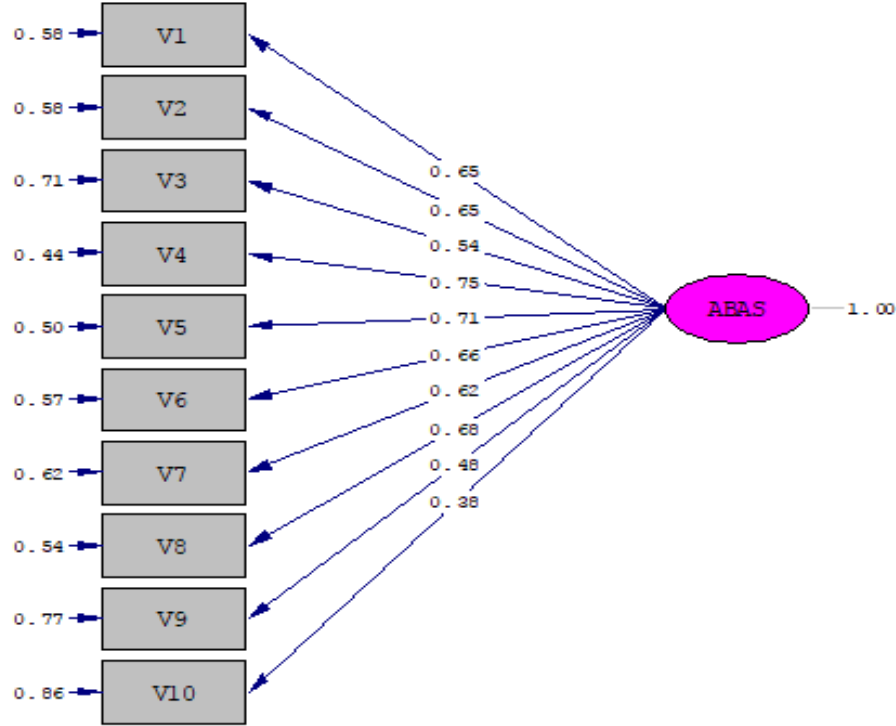
ADDS-3 Boyutlar	Yaş grubu	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p	Cohen d
Ev Yaşantısı	18-21 ay	188	31,782	11,745	298	4,086	0,000	0,4877
	22-24 ay	112	37,652	12,511				
Sağlık ve Emniyet	18-21 ay	188	28,106	8,884	298	3,470	0,001	0,414
	22-24 ay	112	31,936	9,834				
Oyun Etkinlikleri	18-21 ay	188	34,324	8,667	298	4,646	0,000	0,555
	22-24 ay	112	39,080	8,418				
Özyönetim	18-21 ay	188	27,122	8,718	298	2,249	0,025	0,268
	22-24 ay	112	29,536	9,431				

P<.05

Çizelge 2.7'de 18-21 ve 22-24 ay arası bebeklerin ev yaşantısı ($t(298)=4,086$, $p<.05$), sağlık ve emniyet ($t(298)=3,470$, $p<.05$), oyun etkinlikleri ($t(298)=4,646$, $p<.05$) ve özyönetim ($t(298)=2,249$ $p<.05$) puanları arasında manidar bir farklılığın olduğu görülmektedir. T-testi için, Cohen standardize edilmiş etki büyüklüğü indeksi olan d, karşılaştırılan ortalamaların birbirinden kaç standart sapma uzaklaştığını yorumlama imkanı verir. İşaretine bakılmaksızın d değeri 0,2; 0,5; 0,8 olmak üzere sırasıyla küçük, orta ve geniş etki büyüklüğü olarak yorumlamada alt sınır olarak değerlendirilir (Büyüköztürk, 2015). Çizelge 2.8'e göre ADDS-3'ün ev yaşantısı, sağlık ve emniyet ile özyönetim boyutlarının yaş gruplarına göre Cohen d etki büyüklüğünün küçük düzeyde, oyun etkinliklerinin ise orta düzeyde olduğu yorumu yapılabilir.

ADDS-3'ün yapı geçerliğini belirlemek üzere her bir alt test için hesaplanan toplam puanlar üzerinden faktör analizi yapılmıştır. Her bir alt ölçekten alınan ham puanlar gözlenen değişken puanları olarak kullanılmış ve ölçeğin faktör analizi LISREL (ver.8.80) programı kullanılarak, doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Kurulan modelin veriye ne derece uyum gösterdiğini incelemek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizinde tüm maddelere ait t değerlerinin 0.5 düzeyinde manidar olduğu görülmüştür. Maddelere ilişkin hata varyansları incelendiğinde hata

varyanslarının oldukça düşük olduğu belirlenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen yol şeması Şekil 2.2’de verilmiştir.



Şekil 2.2. Adaptif Davranış Değerlendirme Sistemi-3 (ADDS-3) V1-V10 Boyutlarına İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi

Şekil 2.2. incelendiğinde gözlenen değişkenlerin faktör ile olan ilişkilerini gösteren standardize edilmiş faktör yüklerinin 0,38 ile 0,75 arasında değişmekte olduğu ve tüm katsayıların .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Maddelere ilişkin hata varyansları incelendiğinde hata varyanslarının 0,44-0,86 aralığında olduğu belirlenmiştir. Analiz sonucunda gizil değişkenin gözlenen değişkeni açıklama durumlarını ifade eden t değerlerinin tüm gözlenen değişkenlerde 0.05 düzeyinde manidar olduğu belirlenmiştir.

Çizelge 2.8. ADDS-3'ün DFA Analizi Sonucunda Kestirilen Uyum İndeksleri

Uyum İndeksi	Sonuç
RMSEA	0.11
χ^2/sd	4,618
NFI	0.93
NNFI	0.93
GFI	0.90
AGFI	0.85
CFI	0.94

Analiz sonucunda beklenen kovaryans matrisi ile gözlenen kovaryans matrisi arasındaki farkın yani χ^2 değerinin manidar olmaması beklenmektedir. Ancak pek çok analizde örneklemin büyük olması nedeniyle p değerinin manidar olması normaldir. Bu analiz sonucunda da elde edilen χ^2 değerinin 161,64 ($p=0,00$) manidar olması da bu nedenle tolere edilmiştir. Değerlendirmeye alınan bir diğer uyum indeksi χ^2/sd değeri incelendiğinde modelin veriye orta düzeyde uyum gösterdiği görülmektedir. Benzer şekilde RMSEA değeri de kabul edilebilir sınır olan 0,10 değerine oldukça yakındır. Diğer uyum indeksi değerleri incelendiğinde modelin veriye genel olarak iyi düzeyde uyum gösterdiği görülmektedir. Uyum indeksleri, hata değerleri ve χ^2/df değeri incelendiğinde modelin genellikle iyi düzeyde uyum gösterdiği görülmektedir.

Adaptif Davranış Değerlendirme Sistemi-3 (ADDS-3)'ün Güvenirlik Çalışması

Güvenirlik için ölçeğin boyutlarına ve toplamına ilişkin olarak Cronbach Alpha (α) güvenilirlik katsayısına ve test-tekrar test korelasyonuna bakılmıştır. Alpha (α) katsayısına bağlı güvenilirliğin ölçütü için, $.00 \leq \alpha < .40$ ise güvenilir değil, $.40 \leq \alpha < .60$ ise güvenilirliği düşük, $.60 \leq \alpha < .80$ ise oldukça güvenilir ve $.80 \leq \alpha < 1.00$ ise yüksek derecede güvenilir olarak belirtilmektedir (Kayış 2014).

Adaptif Davranış Değerlendirme Sistemi-3 (ADDS-3)'ün alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik katsayıları iletişim boyutunda 0,863, toplum içerisindeki davranışlar boyutunda 0,804, okul öncesi işlevler boyutunda 0,729, ev yaşantısı boyutunda 0,873, sağlık ve emniyet boyutunda 0,819, oyun etkinlikleri boyutunda 0,809, özbakım

boyutunda 0,744, öz yönetim boyutunda 0,803, sosyal yaşam boyutunda 0,712 ve motor beceriler boyutunda 0,760 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ADDS-3'ün bütün boyutlarında iç tutarlılığın çok yüksek ve yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Test tekrar test yöntemi kararlılık anlamındaki güvenilirlik katsayısının elde edilmesine yönelik bir yöntemdir (Tan, 2012). Bu yöntemde aynı değişkene ilişkin yapılan farklı ölçümler arasındaki benzerlik ya da ilişki belirlenerek ölçümlerin güvenilirliği kestirilir. Aynı denekler üzerinden aynı konuda birden çok ölçümün yapılması sonucu elde edilen korelasyon katsayısının hesaplanması ile testin güvenilirliği belirlenmeye çalışılır (Büyüköztürk, 2015). Bu çalışmada ADDS-3'ün alt ölçekleri 18-24 aylık bebeklerin ebeveynlerine 15 gün arayla ile ikinci kez uygulanmış ve iki uygulama arasındaki ilişki incelenmiştir. Ölçeklere ilişkin test tekrar test güvenilirlik sonucu Çizelge 2.9'da verilmiştir.

Çizelge 2.9. ADDS-3 Alt Ölçek Puanlarının Test-Tekrar Test Güvenirlik Katsayıları

Güvenirlik	İletişim	Toplum İçindeki Davranışlar	Okul Öncesi İşlevler	Ev Yaşantısı	Sağlık ve Emniyet	Oyun	Öz Bakım	Öz Yönetim	Sosyal	Motor
Test Tekrar Test	0,823*	0,855*	0,861*	0,908*	0,878*	0,719*	0,746*	0,830*	0,658*	0,733*

P<.05

Çizelge 2.9'da da görüldüğü gibi Adaptif Davranış Değerlendirme Sistemi-3 (ADDS-3)'ün bütün boyutları için bebekleri 15 gün arayla yapılan değerlendirmeler arasında istatistiksel olarak manidar bir ilişki olduğu saptanmıştır ($p<0.05$).

2.4. Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programı

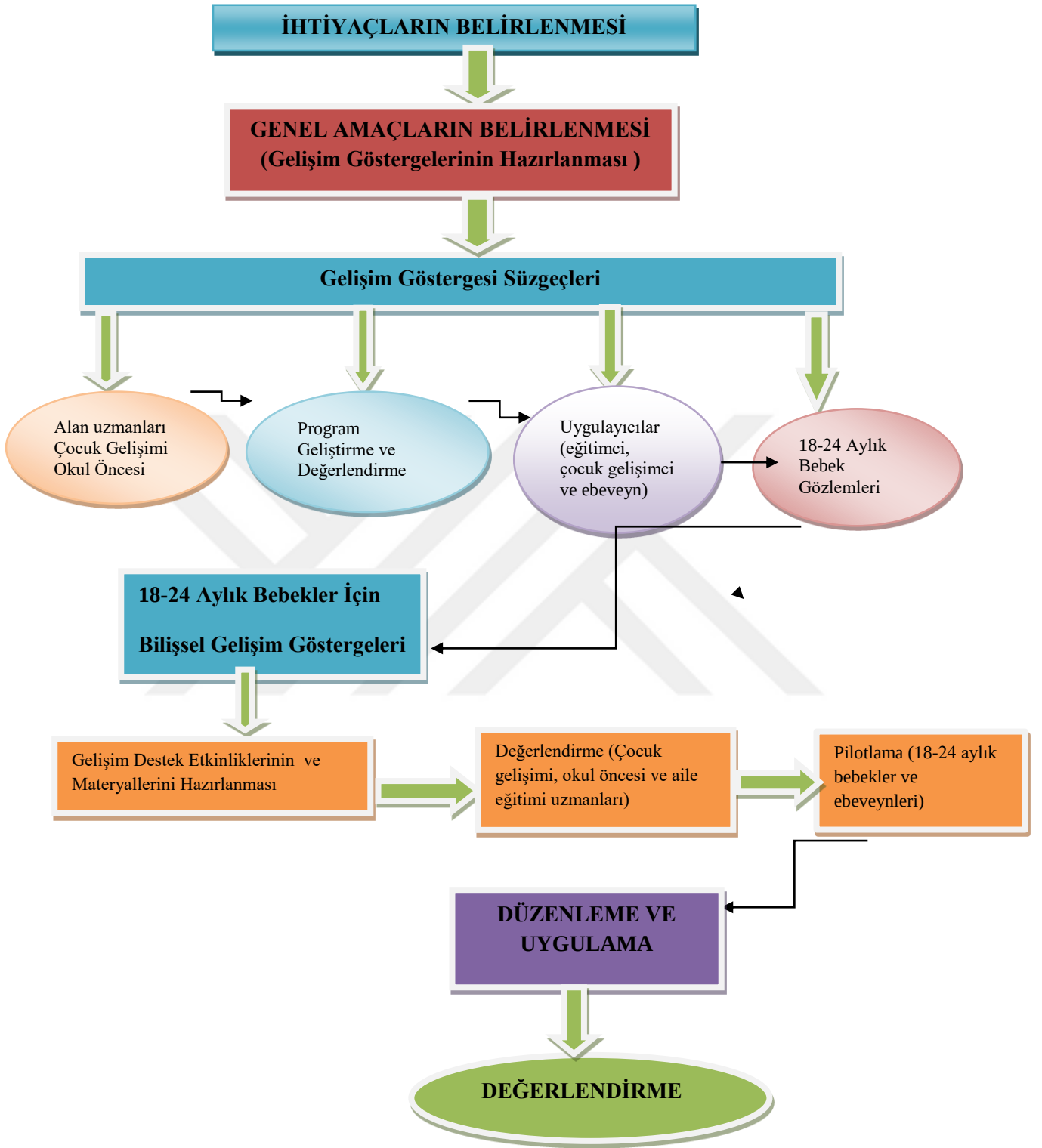
18-24 aylık bebeklerin bilişsel gelişimlerini desteklemek için hazırlanan Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Programı MEB'nin 2013 yılında geliştirdiği 0-36 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programı ve 0-18 Yaş Aile Eğitimi Programının geliştirme ilkelerine ve özelliklerine bağlı kalınarak oluşturulan bir gelişim destek programıdır.

Program geliştirme yaklaşımlarından “öğrenen merkezli yaklaşımlardan” “çocuk merkezli tasarım” benimsenerek program geliştirilmiştir. Çocuk merkezli tasarımlarda, öğretim çocuğun doğasına uygundur, eğitim sosyal bir süreçtir, bireysel farklılıklar gözetilir, yaparak yaşayarak öğrenme esastır ve eğitimci sadece destekleyicidir (Demirel, 2007 ve Şeker, 2012).

Araştırma için hazırlanan program; 18-24 aylık bebeklere ev ortamında zengin öğrenme deneyimleri sunmayı, bilişsel alandaki gelişimlerini en üst düzeye ulaştırmayı ve ilerleyen süreçte kurumsal düzeyde alabilecekleri okul öncesi eğitime hazır bulunuşluklarını sağlamayı amaçlayan bir içerikte düzenlenmiştir. Program, bebeklerin bilişsel gelişimlerini desteklemesinin yanı sıra, destekleyici ve önleyici boyutları olan çok yönlü bir program olma özelliği taşıyacak şekilde planlanmıştır.

2.4.1. Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programının Geliştirilmesi

Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programı’nın geliştirilme süreci; ihtiyaçların belirlenmesi, gelişim göstergelerinin hazırlanması ve uzman görüşüne sunulması, gelişim göstergeleri doğrultusunda bilişsel gelişim destek etkinliklerinin ve materyallerinin hazırlanması, gelişim destek etkinliklerinin uzman görüşüne sunulması, pilotlanması, etkinliklerin düzenlenmesi uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarından geçmiştir. Aşağıda bu aşamalarda yapılan çalışmalar açıklanmıştır:



Şekil 2.3. Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programı Geliştirme Modeli

İhtiyaçların Belirlenmesi: Bilişsel gelişimle ilgili literatür incelenerek 18-24 aylık bebeklerin gelişimsel özellikleri belirlenmiştir. Bu yaş grubunda bebeği olan 12 ebeveyn ve bakım/eğitim hizmeti veren 10 eğitimciyle görüşülerek 18-24 aylık bebeklere yönelik bilişsel gelişim destek programının içeriği konusunda görüşler alınmıştır. Dünyada uygulanan gelişim destek programlarının değerlendirme kısımları incelenerek, bu yaş grubunun gelişimsel ihtiyaçları kabaca belirlenmiştir.

Gelişim Göstergelerinin Belirlenmesi: Programa ilişkin gelişim göstergelerinin oluşturulmasında Türkiye’de ulusal olarak kullanılan “0-36 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programı” (2013) esas alınmıştır. Bir programın başarısı için ön koşul, çocukların gelişim düzeylerine uygun olması ve onların ihtiyaçlarını karşılamasıdır. 0-36 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programında çocukların bilişsel, dil, sosyal-duygusal ve motor gelişim alanlarındaki gereksinimlerinin giderilmesi amaçlanmış, bu nedenle çocukların gelişim özellikleri dikkate alınarak her yaşa uygun farklı gelişim göstergeleri hazırlanmıştır (MEB, 2013). Çalışma kapsamında geliştirilen “Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programı için de “bilişsel gelişim göstergeleri” oluşturulmuştur.

Programın hedefleri ve belirlenen “ihtiyaçlar” doğrultusunda; mekan algısı, sebep-sonuç ilişkisi, problem çözme, taklit, bellek, sayılar ve değeri, sınıflama, sembolik oyun, günlük rutinler ve bakımla ilgili göstergeler belirlenmiştir. Bu göstergelerden 12’si MEB 0-36 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programı’ndan seçilmiş, bunlara 33 gelişim göstergesi eklenerek 45 gelişim göstergesinden oluşan bir havuz oluşturulmuştur. Hazırlanan gelişim göstergeleri çocuk gelişimi ve okul öncesi eğitim alanında uzman beş akademisyenin görüşüne sunulmuş, 18-24 aylık bebeklere uygunluğu açısından değerlendirilmesi istenmiştir. Değerlendirmeden gelen gelişim göstergeleri tekrar düzenlenerek iki program geliştirme uzmanının görüşüne sunulmuştur. Program geliştirme uzmanlarının değerlendirmesinden gelen göstergelerin uygulanabilirliğinin değerlendirilmesi için hastanelerde çocuk gelişimci olarak çalışan iki uzman ve 0-36 aylık çocukların eğitimini yürüten bir eğitimci tarafından değerlendirilmiştir. Gelişim göstergelerine son şekli verildikten sonra özel bir kreşte 18-24 ay aralığındaki beş çocuk iki gün arayla üç kez bir saatlik zamanda

gözlenererek tekrar gözden geçirilmiştir. Böylelikle gelişim göstergeleri alan uzmanları (çocuk gelişimi, okul öncesi eğitim), program geliştirmeciler, uygulayıcılar (çocuk gelişimci, eğitimci) ve bebek gözlemleri olmak üzere dört süzgeçten geçtikten sonra belirlenmiştir.

Yapılan değerlendirme ve düzenlemeler sonucunda 18-24 aylık bebeklere yönelik 38 gelişim göstergesi belirlenmiştir. Bu göstergelerin 12'si MEB 0-36 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programı'ndan alınmış olup, diğer 27 gösterge araştırmanın amacı doğrultusunda araştırmacı tarafından oluşturulan göstergelerdir.

MEB Programında Yer Alan Göstergeler

- 19-21.1 Aynı iki nesneyi eşleştirir.
- 19-21.2. Vücudunun 3-4 parçasını gösterir.
- 19-21.3. Birbiriyle ilişkili iki nesneyi bir araya getirir.
- 19-21.4. Basit sınıflamalar yapar.
- 19-21.5. Yetişkinin davranışını, ses ve hareketle taklit eder.
- 19-21.6. Nesneleri çıkardıkları sese göre ayırt eder.
- 22-24.1. Nesneleri merak eder.
- 22-24.2. Sorulduğunda nesnelerin/varlıkların parçalarını isimlendirir.
- 22-24.3. Sembolik oyun oynar.
- 22-24.4. Gözlemlediği bireylerin davranışlarını onlar olmadığında da taklit eder.
- 22-24.5. Yer bildiren yönergelere uygun tepkide bulunur.
- 22-24.6. Parça bütün ilişkisi kurar.

18-24 Ay Bilişsel Gelişim Destek Programı İçin Eklenen Göstergeler

- 18-24.1. İsmi söylenen 2-4 nesneyi/resmi gösterir.
- 18-24.2. Resmi gösterilen 2-4 nesnenin/canlının adını söyler.
- 18-24.3. Basit şarkıları/ritimleri tekrarlar.
- 18-24.4. Nesneleri yere atar/takip eder ve bunu tekrarlar.

- 18-24.5. Basit problemleri çözmek için yardım ister.
- 18-24.6. Basit problemleri çözmek için yetişkinin çözümlerini taklit eder.
- 18-24.7. Aynada gördüğü görüntüsüne ismi ile hitap eder ya da eli ile göğsüne işaret ederek kendini gösterir.
- 18-24.8. Basit bir olayın, durumun olası sebebini söyler.
- 18-24.9. Basit bir olayın, durumun olası sonucunu söyler.
- 18-24.10. Küçük detayları gösterir.
- 18-24.11. Küçük detaylar hakkında soru sorar.
- 18-24.12. Bulunduğu ortam/çevre ile ilgili soru sorar.
- 18-24.13. Bir nesneyi başka bir nesnenin yerine kullanır.
- 18-24.14. Sesin hangi hayvana ait olduğunu söyler.
- 18-24.15. Nesneleri/resimleri renklerine göre eşleştirir.
- 18-24.16. Konuşmalarında sayıları/renkleri kullanır.
- 18-24.17. Ard arda verilen 2-3 yönergeyi uygular.
- 18-24.18. Yetişkinle konuşmalarında şimdi/sonra v.b. zaman geçişlerini anlar.
- 18-24.19. Yetişkinin çizdiklerini taklit etmeye çalışır.
- 18-24.20. Kitap sayfalarını birer birer çevirir.
- 18-24.21. Mekanik oyuncacı harekete geçirir.
- 18-24.22. Kendine verilen (otur-kalk) gibi komutlara uygun davranır.
- 18-24.23. Kendisinden istenileni yapar.
- 18-24.24. Basit soruları yanıtlar.
- 18-24.25. Akranlarının yanına giderek ya da onlara seslenerek ilgi gösterir.
- 18-24.26. Vidalı kapakları açmak için çevirir.
- 18-24.27. Nesneleri amacına uygun kullanır.

Gelişim Destek Etkinliklerinin ve Materyallerinin Hazırlanması: Bilişsel gelişimin desteklenmesinin hedeflendiği bu programda etkinlikleri bebeklerde belirlenen gelişim göstergelerine ulaşabilecek şekilde hazırlanmıştır. Bu kapsamda, belirlenen gelişim göstergeleri doğrultusunda 18-24 aylık bebeklere uygulanacak olan 12 haftalık, haftada iki gün uygulanmak üzere 24 oturumdan oluşan Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programının etkinlikleri oluşturulmuştur. Hazırlanan 24 etkinlikte her gösterge en az ikişer kez yer almıştır. Etkinlikler eğitimcinin bebekle birebir

uygulayacağı şekilde hazırlanmıştır. Bunun dışında her oturumda, o oturum için belirlenen göstergeleri destekleyecek aile çalışmalarına yer verilmiştir.

Aile Eğitim Çalışmaları kapsamında ebeveynin o hafta içinde uygulayacağı iki etkinlik yer almaktadır. Bu etkinliklerden biri eğitimci tarafından hazırlanmış ve ebeveyne sunulmuştur. Diğer etkinliği ise belirlenen gelişim göstergeleri doğrultusunda ebeveynin kendisinin hazırlaması beklenmektedir. Zorunlu etkinliklerin dışında gelişim göstergelerini destekleyecek bilişsel gelişim destek etkinlik önerilerine de yer verilmiştir (EK7) .

Araştırmacının uyguladığı etkinlikler; etkinlik adı, yaş grubu, gelişim göstergeleri, materyaller, öğrenme süreci, dikkat edilecek hususlar ve değerlendirme bölümlerinden oluşmaktadır. Hazırlanan 24 etkinlikten 20'si için öğrenme sürecinde kullanılan materyaller her bebek için eğitimci tarafından yapılmış veya temin edilmiş, etkinlik bittikten sonra bebelere verilmiştir. Etkinliklerin günlük yaşamla ilişkilendirilmesine, materyallerin kolay ulaşılabilir ve mevcut imkanlarla oluşturulabilecek şekilde olmasına özen gösterilmiştir. Geriye kalan dört etkinlikte kullanılan materyallerin büyük ebatlarda olması veya evdeki malzemeler kullanılarak yapılması nedeniyle ebeveynlere çocuğuyla kullanmak üzere evde hazırlamaları için bilgi verilmiştir. Böylece annelere bebekleriyle birlikte bir sonraki etkinliğe kadar bu materyallerle etkinliği tekrarlama fırsatı verilmiştir.

Hazırlanan 24 oturumluk etkinlik çocuk gelişimi ve okul öncesi eğitimi alanında uzman beş akademisyen, iki öğretmen, iki çocuk gelişimci ve bir aile eğitimcisine gönderilerek, 18-24 aylık çocukların gelişim özellikleri açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Değerlendirilen etkinlikler ve materyaller tekrar düzenlenerek pilotlamada kullanılacak şekilde hazırlanmıştır.

2.5. Veri Toplama Süreci

Veri toplama aşamasından önce, araştırmanın amacını ve içeriğini açıklayan bir başvuru formu hazırlanarak Ankara Üniversitesi Etik Kuruluna başvurulmuş, uygulamaların yapılabileceğine dair Etik Kurul Kararı alınmıştır. Etik Kurul Kararı alındıktan sonra Van İl Halk Sağlığı Müdürlüğüne başvurularak araştırmaların aile sağlığı merkezlerinde yürütülmesi için gerekli izinler alınmıştır. Sonrasında aile sağlığı merkezlerine başvurularak aile hekimleri ve hemşireleriyle görüşülerek araştırma hakkında gerekli bilgiler verilmiştir.

Aile sağlığı merkezlerinde yapılan araştırmalar iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada Küçük Çocuklar İçin Bilişsel Değerlendirme Aracı (KÇBDA) ile Adaptif Davranış Değerlendirme Sistemi-3 (ADDS-3)'ün geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. İkinci aşamada ise araştırmaya katılmaya gönüllü 15 ebeveyn ve 18-24 aylık bebekleri “Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programı”nın uygulanması için deney grubu olarak belirlenmiştir. Aynı şekilde 15 ebeveyn ve 18-24 aylık bebeği ise kontrol grubu için belirlenmiştir. Araştırmanın birinci aşaması olan ölçeklerin geçerlik güvenirlik aşaması 01.10.2016 ile 15.01.2017 tarihleri arasında tamamlanmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasına yönelik çalışmalar ise 15.07.2017 ile 10.11.2017 tarihleri arasında yapılmıştır.

2.5.1. Ön Testlerin ve Anne Görüşme Formunun Uygulanması

Türkçe'ye uyarlaması yapılan Küçük Çocuklar İçin Bilişsel Değerlendirme Aracı (KÇBDA) ile Adaptif Davranış Değerlendirme Sistemi-3 (ADDS-3) deney ve kontrol grubundaki bebeklere ön test olarak uygulanmıştır.

Küçük Çocuklar İçin Bilişsel Değerlendirme Aracı (KÇBDA)'nı, araştırmacı yaklaşık 30 dk. da bebeklere kendisi uygulamıştır. Adaptif Davranış Değerlendirme Sistemi-3 (ADDS-3)'ü ise ebeveynler yaklaşık 30-45 dk arasında kendileri

doldurmuşlardır. Deney grubundaki annelerle Anne Görüşme Formunda yer alan soru çerçevesinde görüşmeler yapılmıştır. Öntest ve görüşmeler 01.07.2017 ile 16.07.17 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

2.5.2. Bilişsel Gelişim Destek Programının Uygulanması

Araştırmanın deney grubunun oluşturulduğu aile sağlığı merkezinden 15 bebek deney grubunda çalışmak üzere seçilmiştir. Belirlenen bebeklerin evlerine gidilerek ev ortamları incelenmiş, bebeklerin ailelerinden gerekli izinler alınmıştır. Programın uygulanacağı alanlar belirlenmiştir. Bu amaçla varsa çocuğun kendi odası, yoksa evde ortak kullanım alanı olmayan bir oda seçilmiştir. Odada televizyon, bilgisayar vb. dikkat çekici eşyalar varsa, etkinlik esnasında kapatılmasına dikkat edilmiştir. Etkinlikler olabildiğince ev ortamında farklılaşma yaratmadan, doğal ortamında uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından çocuk sandalyesi aile katılım panosu gibi materyaller eğitim programının uygulanacağı ortama bırakılmıştır. Program uygulaması yapılmadan ilk hafta boyunca anneler ve bebeklerle yaklaşık bir saat zaman geçirilerek bebeklerin programa oryantasyonu sağlanmıştır.

Her bebekle haftada iki gün, günde yaklaşık bir saat olmak üzere 24 uygulama gerçekleştirilmiştir. Her uygulamadan sonra çocukların etkinliğe katılımı ve gelişim göstergeleri doğrultusunda değerlendirmeleri yapılmıştır. Etkinlikler uygulama süresince bebeklerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilerek gerektiğinde materyaller etkinlikler doğrultusunda değiştirilmiştir. Örneğin; bu yaş grubundaki bebeklerin maske vb. yüze takılan materyallerden hoşlanmadığı, yetişkin tarafından verilen yönergelerden ziyade materyallerle ilgilenirken oyun oynamayı tercih ettikleri, dikkat ve problem çözme becerisi gerektiren etkinlikleri sıkılmadan defalarca tekrar ettikleri, sembolik oyuna başladıktan sonra başka bir etkinliğe geçmek istemedikleri, su, tutkal, parmak boyası vb. direk ellerini kullandıkları malzemelerle fazla ilgilendikleri, evde bulunan tencere, tabak, kaşık vb. malzemelerle yapılan etkinliklerden daha fazla hoşlandıkları vb. gözlemler süreçte uygulamaların güncellenmesini sağlamıştır.

Uygulayıcının bebeklerle uyguladığı etkinliklerin dışında haftada iki kez yani her uygulamadan sonra aile etkinlik çalışmaları verilmiştir. Bu çalışmalar doğrultusunda haftada bir kez uygulayıcının önerdiği etkinliği, bir kez de ailelerin kendilerinin geliştirdikleri etkinlikleri bebekleriyle uygulamışlardır. Ayrıca bu formlarda uygulayıcının bebeklerle uyguladığı etkinliklerin gelişim göstergelerini destekleyecek etkinlik önerilerine de yer verilmiştir. Bu etkinlik önerilerinin genelinin aileler tarafından uygulandığı gözlenmiştir. Uygulama sürecine ilişkin görseller Ek6'da sunulmuştur.

Ailelerle beraber haftada iki uygulamanın haftanın hangi günlerinde ve saatlerinde yapılacağı belirlendikten sonra belirlenen gün ve haftalarda hazırlanan 24 etkinlik düzenli olarak uygulanmaya çalışılmıştır. Belirlenen saat ve günlerde gerek ebeveyn gerekse araştırmacıdan kaynaklanan nedenlerle etkinliklerin uygulanmaması durumunda karşılıklı haber verilerek aynı hafta içinde uygun bir zamanda etkinliklerin telafisi yapılmıştır. Bebeklerle yapılan uygulamalar sırasında bebeğin yanında genelde anne bulunmuştur. Anne dışında evde okul öncesi dönem kardeş varsa onların da etkinlikleri izlemesine müsaade edilmiştir. İstek üzerine bebekle birebir etkinlik uygulandıktan sonra okul öncesi dönemdeki kardeşlerle beraber etkinlikler tekrar edilmiştir. Etkinlikleri annelerin yanı sıra babaların da takip edebilmesi için evde aile eğitim panosu oluşturulmuştur. Süreçte babaların da aile eğitim etkinliklerine çoğuna aktif katıldığı gözlenmiştir.

Bebekler ve anneleri ile 15.07-15.10.2017 tarihleri arasında yürütülen Bilişsel Gelişim Destek Programının uygulaması sürecinde deney grubundaki ailelerin etkin katılımını sürdürmek ve bebekleriyle ilgili gelişime yönelik bilgiler paylaşmak için programın başında (Ağustos), ortasında (Eylül) ve sonunda (Ekim) üç oturumluk bilgilendirici toplantılar düzenlenmiştir. Kontrol grubundaki annelere ise bebeklerin ön test değerlendirmesi yapıldıktan sonra, bireysel olarak 18-24 aylık bebeklerin bilişsel gelişimleri ve bebeklerinin bilişsel gelişimlerini nasıl destekleyebileceklerine ilişkin genel bilgiler verilmiştir. Eylül ayında kontrol grubundaki bebeklerin anneleri telefonla aranarak bebeklerin genel gelişimine yönelik bilgi alınmış ve bebeklerin gelişimlerini nasıl destekleyebileceklerine yönelik bilgilendirilmiştir.

Annelere yönelik bilgilendirici grup toplantılarının ilk oturumunda;

- Annelerin Bilişsel Gelişim Destek Programından beklentileri,
- Bilişsel gelişimin ne olduğu,
- 18-24 aylık bebeklerin gelişimsel özellikleri,
- Programın uygulanması sürecinde annelerin bebeklerine yönelik destek çalışmalarını nasıl yürütecekleri hakkında konuşulmuştur.

İkinci oturumda;

- Programla birlikte bebeklerde görülen gelişimsel farklılıklar,
- Adaptif davranışlar ve annelerin bebeklerin adaptif davranışlarına yönelik görüşleri,
- Bilişsel gelişim destek etkinliklerinin uygulanmasına yönelik görüşleri ve annelerin önerileri hakkında konuşulmuştur.

Üçüncü oturumda ise;

- Anneler tarafından gelişim göstergeleri doğrultusunda bebeklerinin gelişim özellikleri ve programın etkililiği değerlendirilmiştir. Annelerin süreçteki deneyimlerini ve önerilerini birbirlerine sunmaları sağlanmıştır.

2.5.3. Son Testlerin Uygulanması

Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Programı uygulandıktan sonra deney ve kontrol grubundaki bebeklere Küçük Çocuklar İçin Bilişsel Değerlendirme Aracı (KÇBDA) ile Adaptif Davranış Değerlendirme Sistemi-3 (ADDS-3) sontest olarak uygulanmıştır. Deney grubundaki annelerle hazırlanan Anne Görüşme Formu çerçevesinde bir görüşme düzenlenmiştir. Sontest uygulamaları ve görüşmeler 16.10.2017 ve 05.11.2017 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

2.5.4. Kalıcılık Testlerinin Uygulanması

Küçük Çocuklar İçin Bilişsel Değerlendirme Aracı (KÇBDA) ile Adaptif Davranış Değerlendirme Sistemi-3 (ADDS-3) son test uygulamasından on beş gün sonra gelişim destek programının kalıcılığını değerlendirmek amacıyla deney grubundaki bebeklere ve annelere tekrar uygulanmıştır.

2.6. Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi

18-24 aylık çocuklara verilen Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programının bebeklerin bilişsel gelişimlerine ve adaptif davranışlarına etkisinin olup olmadığının belirlenmesinin amaçlandığı çalışmada deney ve kontrol gruplarından elde edilen veriler nitel ve nicel veriler olmak üzere iki aşamada analiz edilmiştir.

2.6.1. Nicel Verilerin Değerlendirilmesi

Çalışmada 18-24 aylık bebeklere uygulanan Bilişsel Gelişim Destek Programının bebeklerin bilişsel gelişimlerine ve adaptif davranış alanlarına etkisi araştırılmıştır. Bu çerçevede nicel bulgular, Bilişsel Gelişime İlişkin Bulgular ve Adaptif Davranışlara İlişkin Bulgular şeklinde gruplandırılmıştır. Bilişsel Gelişime İlişkin Bulgular kısmında da bebeklerden program sürecinde elde edilen nitel gözlem bulguları da verilmiştir.

Araştırmada uygulanan işlemin bağımlı değişkenler üzerindeki etkilerini değerlendirmede kullanılacak istatistiksel analiz yöntemlerini belirlemek üzere, öncelikle bağımlı değişkene ilişkin puanların deney ve kontrol gruplarındaki dağılımının normal olup olmadığı normallik testi ile incelenmiştir.

Çizelge 2.10. KÇBDA ve ADDS-3’e İlişkin Normallik Testi Sonuçları

ÖLÇME ARACI	Grup	Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	p
Öntest KÇBD	deney	.903	15	.106
	kontrol	.918	15	.179
Öntest ADDS (İletişim)	deney	.962	15	.724
	kontrol	.964	15	.766
Öntest ADDS (Toplum İçindeki Davranışlar)	deney	.963	15	.736
	kontrol	.870	15	.034*
Öntest ADDS (Okul Öncesi İşlevler)	deney	.923	15	.212
	kontrol	.972	15	.891
Öntest ADDS (Ev Yaşantısı)	deney	.976	15	.934
	kontrol	.939	15	.369
Öntest ADDSS (Sağlık ve Emniyet)	deney	.883	15	.052
	kontrol	.972	15	.882
Öntest ADDS (Oyun Etkinlikleri)	deney	.933	15	.299
	kontrol	.882	15	.051
Öntest ADDS (Öz Bakım)	deney	.911	15	.140
	kontrol	.887	15	.061
Öntest ADDS (Öz Yönetim)	deney	.943	15	.421
	kontrol	.915	15	.163
Öntest ADDS (Sosyal Yaşam)	deney	.961	15	.712
	kontrol	.910	15	.135
Öntest ADDS (Motor Beceriler)	deney	.951	15	.540
	kontrol	.937	15	.348
Öntest ADDS Toplam	deney	.947	15	.486
	kontrol	.946	15	.458
Sontest KÇBD	deney	.867	15	.031*
	kontrol	.957	15	.643
Sontest ADDS (İletişim)	deney	.946	15	.469
	kontrol	.959	15	.673
Sontest ADDS-3 (Toplum İçerisindeki Davranışlar)	deney	.949	15	.511
	kontrol	.960	15	.695
Sontest ADDS-3 (Okul Öncesi İşlevler)	deney	.955	15	.603
	kontrol	.960	15	.692
Sontest ADDS-3 (Ev Yaşantısı)	deney	.875	15	.040*
	kontrol	.959	15	.680
Sontest ADDS-3 (Sağlık ve Emniyet)	deney	.971	15	.878
	kontrol	.878	15	.044*

Çizelge 2.10. Devamı

Sontest ADDS-3 (Oyun Etkinlikleri)	deney	.958	15	.660
	kontrol	.930	15	.273
Sontest ADDS-3 (Öz Bakım)	deney	.647	15	.000**
	kontrol	.819	15	.007**
Sontest ADDS-3 (Öz Yönetim)	deney	.975	15	.927
	kontrol	.946	15	.460
Sontest ADDS-3 (Sosyal Yaşam)	deney	.956	15	.625
	kontrol	.913	15	.149
Sontest ADDS-3 (Motor Gelişim)	deney	.927	15	.249
	kontrol	.899	15	.093
Sontest ADDS-3 Toplam	deney	.160	15	.640
	kontrol	.175	15	.622
Kalıclık Testi KÇBD	deney	.722	15	.000**
Kalıclık Testi ADDS (İletişim)	deney	.897	15	.087
Kalıclık Testi ADDS (Toplum İçerisindeki Davranışlar)	deney	.968	15	.825
Kalıclık Testi ADDS (Okul Öncesi İşlevler)	deney	.864	15	.027*
Kalıclık Testi ADDS (Ev Yaşantısı)	deney	.882	15	.051
Kalıclık Testi ADDS (Sağlık ve Emniyet)	deney	.973	15	.899
Kalıclık Testi ADDS (Oyun Etkinlikleri)	deney	.964	15	.758
Kalıclık Testi ADDS (Öz Bakım)	deney	.659	15	.000**
Kalıclık Testi ADDS (Öz Yönetim)	deney	.972	15	.893
Kalıclık Testi ADDS (Sosyal Yaşam)	deney	.957	15	.637
Kalıclık Testi ADDS (Motor Gelişim)	deney	.959	15	.678
Kalıclık Testi ADDS Toplam	deney	.977	15	.949

Normallik testi analizinde istatistiksel hipotez “puanların dağılımı normal dağılımdan anlamlı farklılık göstermez” şeklinde kurulduğu için p değerinin 0.05’den büyük olduğu durumlarda normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği şeklinde yorumlanır (Büyüköztürk, 2015). Grup büyüklüğünün 50’den küçük olduğu durumlarda Shapiro-Wilk testi sonuçları yorumlanmaktadır. Bu nedenle bu araştırmanın çalışma grubu 15 bebekten oluştuğu için araştırmanın normallik analizinde Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır. Çizelge. 2.10 incelendiğinde yapılan öntestlerde KÇBDA (Küçük Çocuklar İçin Bilişsel Değerlendirme) ile ADDS-3 (Adaptif Davranış Değerlendirme Sistemi)’nin Toplum İçindeki Davranışlar

boyutunun kontrol grubu dışındaki bütün gruplarda dağılımın normal olduğu ($p>.05$) görülmektedir. Son testlerde ise KÇBDA'nın deney grubunda, ADDS-3'ün Ev Yaşantısı boyutunun deney grubunda, Sağlık ve Emniyet boyutunun kontrol grubunda ve Özbakım Becerileri boyutunun hem deney hemde kontrol grubunun normal dağılım göstermediği ($p<.05$), bunların dışındaki bütün boyutların normal dağılım gösterdiği görülmektedir ($p>.05$). Kalıcılık testlerinde ise KÇBDA ile ADDS-3'ün Okul Öncesi İşlevler ve Özbakım Becerileri boyutları normal dağılım göstermemiştir, bunların dışındaki bütün boyutlar normal dağılım göstermiştir ($p>.05$).

Sosyal bilimlerde yapılan deneysel çalışmaların çoğu karışık desenlerde yürütülmektedir. Split-plot desenler olarak isimlendirilen bu tür çalışmalarda verilerin analizinde sıklıkla varyans analizi kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2015). Bu çalışmada uygulanan programın bebeklerin bilişsel gelişimleri ve adaptif davranışlarına etkisini test etmek için 2x2'lik bir split-plot desen kullanılmıştır. Desende birinci faktör deneysel işlemi (deney ve kontrol grubu), ikinci faktör ise deney öncesi ve sonrası ölçümleri (öntest-sontest) tanımlamaktadır.

Karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA, işlem gruplarına bağlı olarak ilişkisiz ölçümlerin ve zamana bağlı olarak tekrarlı ölçümlerin söz konusu olduğu iki faktörlü karışık (split-plot) desenlerde, satırxsütun ortak etkisini ve satır ve sütun faktörlerinin temel etkilerini test etmek için kullanır. Bu istatistiksel modelin varsayımları şu şekildedir (Büyüköztürk, 2015):

- Bağımlı değişken en az aralık ölçeğindedir.
- Bağımlı değişkene ait puanlar her bir alt grupta normal dağılım gösterir.
- Grupların aynı zamanda elde edilen puanlarının varyansları eşittir.
- Ölçüm setlerinin ikili kombinasyonları için grupların kovaryanslar eşittir.
- Herhangi bir denek için hesaplanan fark puanı, diğer denekler için hesaplanan fark puanlarından bağımsızdır.

Bu çalışmada Küçük Çocuklar İçin Bilişsel Değerlendirme Aracı (KÇBDA) ve Adaptif Davranış Değerlendirme Sistemi-3 (ADDS-3) (toplam puanlar ve alt ölçekler)

ile elde edilen verilerin analizinde, yukarıda sözü edilen varsayımlar kontrol edilmiş ve varsayımların sağlandığı bütün boyutlarda karışık ölçümler için ANOVA modeli kullanılmıştır. Varsayımların sağlanmadığı boyutlar için ise parametrik olmayan istatistiksel analizlere başvurulmuştur. Normal dağılım göstermeyen gruplarda; eğitim programından önce uygulanan öntest puanlarının deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. Eğitim programından sonra uygulanan son test puanlarının deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının her birinde öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile incelenmiştir. Araştırmada ayrıca deney grubuna son test uygulamasından 15 gün sonra kalıcılık testi de uygulanmıştır. Deney grubunda uygulama sonrasında gözlenen değişikliğin kalıcılığını test etmek için ise son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki farkın anlamlılığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanarak incelenmiştir. Diğer taraftan uygulamada yer alan deney grubundaki bebeklerin bireysel değişimlerini incelemek amacıyla her bebeğin puan ortalamalarındaki değişikliği gösteren grafiklere yer verilmiştir.

2.6.2. Nitel Verilerin Değerlendirilmesi

Nitel veriler ebeveynlerle programdan önce ve sonra yapılan görüşmeler ile süreçte yapılan etkileşimli gözlem olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. İlk görüşme deney grubundaki bebeklerin annelerine, Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programından beklentilerini ortaya koymak, ikinci görüşme ise Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programı uygulandıktan sonra programın bebeklerin gelişimini etkilemesine ilişkin düşüncelerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Annelerin her iki görüşme esnasında belirtilen sorulara verdikleri yanıtlar Anne Görüşme Formuna kaydedilmiş, nitel görüşme verilerinin tümü araştırmacı tarafından okunmuştur. Annelerin verdiği cevaplardan başlıklar oluşturulmuştur. Verilerin analizi için, kelime tekrarı tekniği kullanılmıştır. Ana temaların oluşturulmasında, görüşme formunda yer alan tek bir sorudan yola çıkılmıştır. Nitel verilerin iç geçerliğini sağlamak için uzun

sürekli etkileşim, soru ve cevaplar bir ölçme değerlendirme uzmanı tarafından incelenmiş ve annelerin verdiği yanıtların yazıldığı form annelere okutularak katılımcı teyidi kullanılmıştır (Creswell, 2013).

Program sürecinde elde edilen etkileşimli gözlem verileri betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Gözlem verileri etkinlikten sonra hazırlanan etkinliğin değerlendirme kısmına yazılmıştır. Aynı şekilde ebeveynlerin de aile katılım formlarının değerlendirme kısımlarını doldurmaları istenmiştir. Analiz her bebek için uygulanan 24 etkinlik üzerinden yapılmıştır. Gözlemlere ilişkin nitel analizler bilişsel gelişim becerilerini gerçekleştirmeye ilişkin gözlem bulguları ve 18-24 aylık bebeklerin bilişsel gelişim destek programı etkinliklerine katılma durumuna ilişkin bulgular olmak üzere iki grupta değerlendirilmiştir. Bilişsel gelişim becerilerini gerçekleştirmeye ilişkin bulgular bilişsel gelişim becerilerinin (problem çözme, dikkat, gruplama vb.) 24 etkinlik sürecinde bebeklerin davranışlarında gözlemleme sıklığına göre değerlendirilmiştir. Araştırmanın güvenilirliği için bazı bebeklerin davranışı sergiledikleri etkinlik süreçleri olduğu gibi yazılmıştır. Bebeklerin uygulanan 24 bilişsel gelişim etkinliği ile aile etkinliklerine katılma durumları her bebek için etkin katılma, kısmen katılma ve katılmama olmak üzere üç kategoride değerlendirilmiş ve bebeklerin programa katılma durumları süreçteki gözlemlerle değerlendirilmiştir. Çalışmanın güvenilirliği için bebeklerin bazı etkinlik gözlemleri olduğu gibi aktarılmıştır. Niteler verilerin değerlendirilmesinde anneler; A1, A12, A3...A15, bebekler; B1, B2, B3....B15 ve etkinlikler ise E1, E2, E3.....E24 şeklinde kodlanmıştır.

3. BULGULAR

Bu araştırmada 18-24 aylık bebeklere verilecek Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programının bebeklerin bilişsel gelişimlerine ve adaptif davranışlarına etkisinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda elde edilen bulgular “Bilişsel Gelişime İlişkin Bulgular”, “Adaptif Davranışlara İlişkin Bulgular” ve “Annelerin Bilişsel Gelişim Destek Programıyla İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular” olmak üzere üç başlık altında ele alınmıştır.

3.1. Bilişsel Gelişime İlişkin Bulgular

Bilişsel gelişime ilişkin bulgular; “Bilişsel Gelişime İlişkin Nicel Bulgular”, “Bilişsel Gelişim Becerilerine İlişkin Gözlem Bulguları” ve “Bebeklerin Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programı Etkinliklerine Katılma Durumlarına İlişkin Bulgular” olmak üzere üç başlıkta değerlendirilmiştir.

3.1.1. Bilişsel Gelişime İlişkin Nicel Bulgular

Bilişsel gelişime ilişkin nicel bulgular bebeklere uygulanan Küçük ocuklar İçin Bilişsel Değerlendirme Aracı (KBDA)’ndan alınan ntest, sontest ve kalıcılık testi puanlarına göre değerlendirilmiştir. Bu bölümde deney ve kontrol gruplarındaki bebeklerin bilişsel gelişimlerine ilişkin nicel bulgulara yer verilmiştir.

Çizelge 3.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Bebeklerin Bilişsel Gelişim Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney – U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	15	16,67	250,00	95,00	0,462
Kontrol	15	14,33	215,00		

Çizelge 3.1 incelendiğinde deneysel çalışma öncesinde deney ve kontrol grubundaki bebeklerin puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($U=95,00$; $p>0,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında da deney ve kontrol grubundaki bebeklere uygulanan KÇBDA puanlarının birbirine oldukça yakın olduğu dikkati çekmektedir. Elde edilen sonuçlar deney ve kontrol gruplarındaki bebeklere uygulanan Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programı öncesinde bebeklerin bilişsel gelişim açısından benzer özellikler gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Çizelge 3.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Bebeklerin Bilişsel Gelişim Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney – U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	z	Etki büyüklüğü
Deney	15	23,00	345,00	0,000	0,00	-4,696	0,857
Kontrol	15	8,00	120,00				

Çizelge 3.2 incelendiğinde deneysel çalışma sonrasında deney ve kontrol grubundaki bebeklerin bilişsel gelişim puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($U=0,00$; $p<0,01$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında deney ve kontrol grubundaki bebeklerin KÇBDA puanlarının birbirinden oldukça farklı olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğü değeri incelendiğinde Cohen d (1988) kriterlerine göre büyük düzeyde etkili olduğu görülmektedir (0.1 ve üzeri düşük; 0.3 ve üzeri orta; 0.5 ve üzeri büyük düzeyde etkili).

Çizelge 3.3. Deney Grubundaki Bebeklerin Bilişsel Gelişim Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son test-Ön test-	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	Etki büyüklüğü
Negatif Sıra	0	,00	,00	3,448*	0,001	0,629
Pozitif Sıra	15	8,00	120,00			
Eşit	0					

*Negatif sıralar temeline dayalıdır

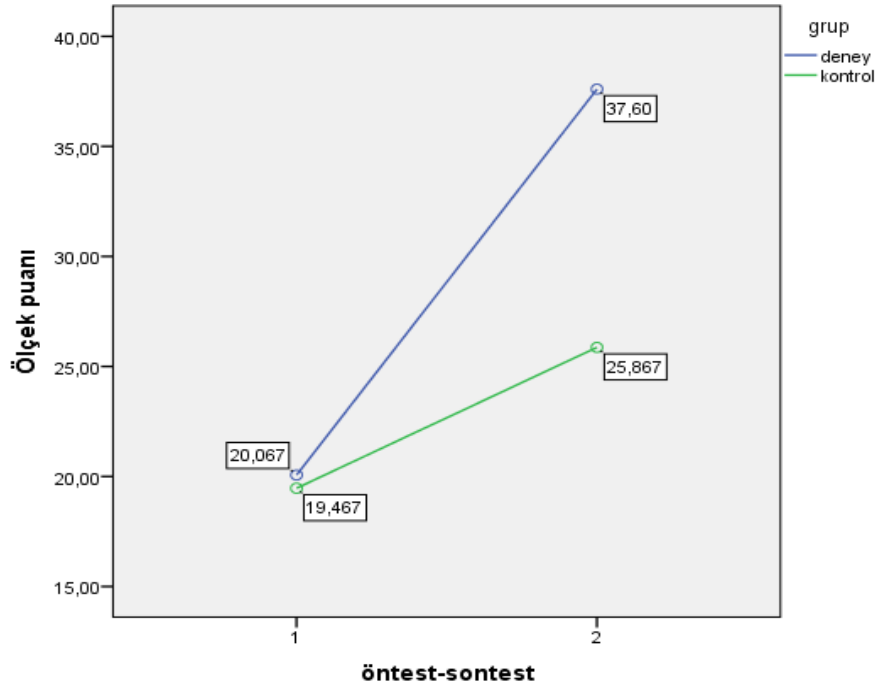
Çizelge 3.3 incelendiğinde deney grubundaki bebeklerin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($z=3,448$; $p<0,01$). Etki büyüklüğü değeri incelendiğinde Cohen d kriterlerine göre, bu farklılığın büyük düzeyde olduğu dikkati çekmektedir.

Çizelge 3.4. Kontrol Grubundaki Bebeklerin Bilişsel Gelişim Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son test-Ön test-	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	Etki büyüklüğü
Negatif Sıra	0	,00	,00	3,415*	0,001	0,623
Pozitif Sıra	15	8,00	120,00			
Eşit	0					

*Negatif sıralar temeline dayalıdır

Çizelge 3.4 incelendiğinde kontrol grubundaki bebeklerin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($z=3,415$; $p<0,01$). Etki büyüklüğü değeri incelendiğinde Cohen d kriterlerine göre büyük düzeyde etki sözkonusudur. Bu sonuç Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programının uygulanmadığı kontrol grubunda da bilişsel gelişim açısından bir ilerleme olduğunu ortaya koymaktadır.



Şekil 3.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Bebeklerin Bilişsel Gelişime İlişkin Öntest ve Sontest Puanları

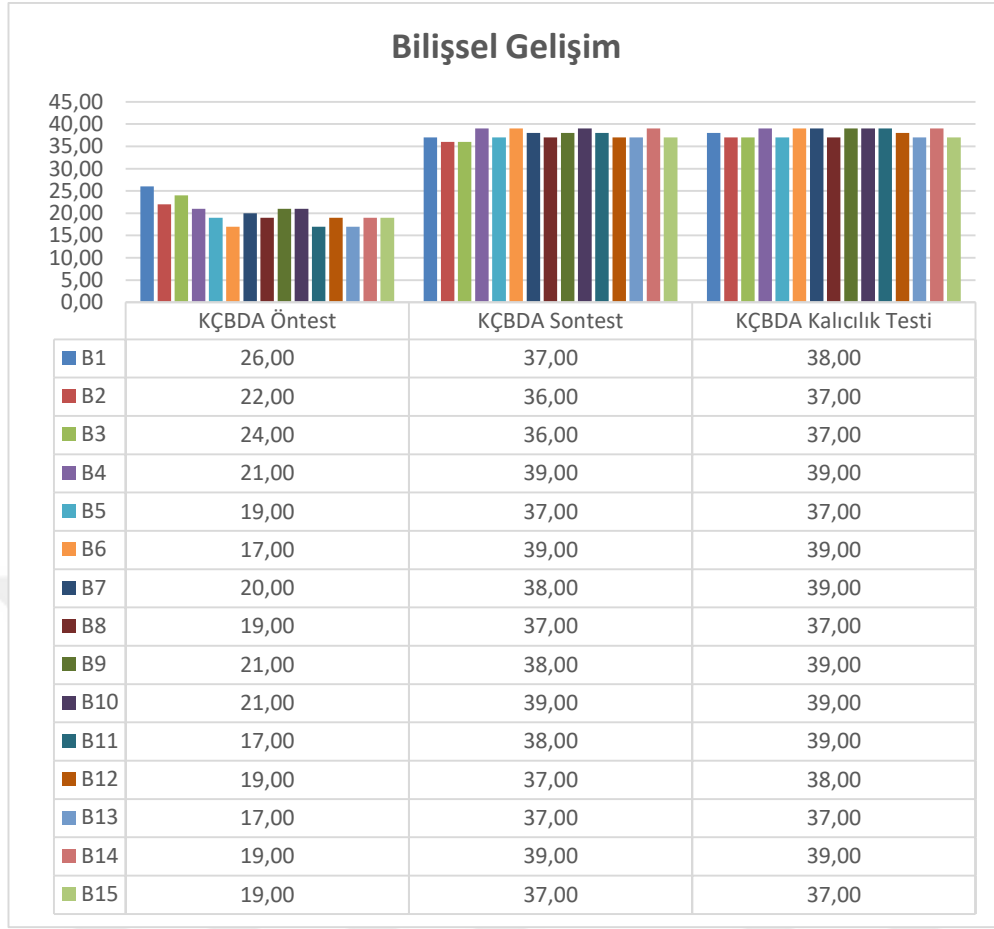
Şekil 3.1 incelendiğinde; deney grubundaki bebeklerin bilişsel gelişim öntest puan ortalamasının 20,067 olduğu, üç ay süreyle uygulanan Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programı sonrasında 37,60'a yükseldiği görülmektedir. Kontrol grubundaki bebeklerin ise öntest puanlarının 19,467 olduğu, üç ayın sonunda uygulanan sontestten bebeklerin 25,867 puan aldıkları görülmüştür. Her iki gruptaki bebeklerin üç ayın sonunda bilişsel gelişimlerinde ilerleme olmakla birlikte, deney grubundaki bebeklerin KÇBDA puanlarının kontrol grubuna göre önemli derecede arttığını görülmektedir.

Çizelge 3.5. Deney Grubundaki Bebeklerin Bilişsel Gelişim Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Kalıcılık testi- Son test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	Etki büyüklüğü
Negatif Sıra	0	,00	,00	2,646	0,008	0,484
Pozitif Sıra	7	4,00	28,00			
Eşit	8					

*Negatif sıralar temeline dayalıdır

Çizelge 3.5. incelendiğinde çocukların sontest ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($z=2,646$; $p<0,01$). Etki büyüklüğü değeri incelendiğinde Cohen d kriterlerine göre orta düzeyde bir etki sözkonusudur. Elde edilen sonuçlar Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programı'nın bilişsel gelişim üzerindeki etkisinin sontest sonrasında artarak devam ettiğini göstermektedir.



Şekil 3.2. Deney Grubundaki Bebeklerin Bilişsel Gelişim Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Puanları

Şekil 3.2’de deney grubundaki bebeklerin bilişsel gelişimlerini değerlendiren KÇBDA’ndan aldıkları öntest, sontest ve kalıcılık testine ilişkin değişim grafiği görülmektedir. Deney grubundaki 15 bebek B1, B2, B3, ...B15 şeklinde kodlanmıştır. B6, B11 ve B13 kodlu bebekler öntest ölçümlerinde en düşük ($\bar{x}=17$), B1 kodlu bebek ise en yüksek puanı ($\bar{x}=26$) almıştır. Deney grubundaki tüm bebeklerin sontest puan ortalamaları öntestte göre belirgin biçimde yüksek olup, $\bar{x}=36-39$ puan arasında değişmektedir. Kalıcılık testi ölçümlerinde de herhangi bir bebeklerin KÇBDA puanlarında düşme olmayıp B1, B2, B3, B7, B9, B11 ve B12 kodlu bebeklerde puanlar daha da artmıştır.

3.1.2 Bilişsel Gelişim Becerilerine İlişkin Gözlem Bulguları

Bebeklerin bilişsel gelişim becerileri; “mekan algısı, sebep-sonuç ilişkisi, problem çözme, taklit, bellek, sayılar ve değeri, sınıflama ve sembolik oyun” alanlarında 18-24 aylık bebekler için hazırlanan bilişsel gelişim göstergeleri üzerinden incelenmiştir. Bilişsel beceriler; “gerçekleştirebilme, kısmen gerçekleştirebilme ve gerçekleştirememe” olmak üzere üç durum üzerinden değerlendirilmiştir.

İlk on etkinliğe göre bebeklerin etkinliklerde gerçekleştirdiği bilişsel beceriler yetişkini taklit etme (B1, B3, B4, B7, B8, B9, B10, B12, B15), konuşmalarda şimdi sonra vb. zaman geçişlerini anlama (B2 ve B5 dışındaki bebeklerin tümü) becerileri olmuştur. “Basit sınıflamalar yapma” (B1, B4, B6, B7, B8 B9, B10), “sembolik oyun oynama” (B1, B8, B9, B10, B11, B13 ve B14), “basit sorular sorma” (B3, B10, B14), “yer bildiren yönergelere uygun tepkide bulunma” (B1, B3, B4, B10, B12, B13, B14), “konuşmalarında renkleri ve sayıları kullanma” (B1, B10, B12, B13) becerilerini bebeklerin bir kısmı kısmen gerçekleştirebilirken bir kısmının gerçekleştiremediği görülmüştür.

Örneğin; B8’in 29.08.2017 tarihinde saat 14.00-15.00’deki 7. etkinlik gözlem notları şöyledir: *Araştırmacı üzerinde kedi, köpek ve eşek olan kavanozları bebeğe göstererek hayvanların ismini sordu. B8 köpeği görünce hav sesini çıkardı. Kediye kedi dedi ama eşeği tanımadı. Araştırmacı eşek deyince eşek dedi. Ablası da tekrarlamasına yardımcı oldu. Legoları araştırmacı B8’ e verdi bunu köpek kavanozuna atalım dedi. Legoları eline aldı baktı sonra onları kavanoza attı. Mercimek tabağını bebeğin önüne koyan araştırmacı kavanoza kaşıkla doldurması için örnek oldu. B8 ilk denmesinde zorlandı ama daha sonra bütün mercimekleri kedi kavanozuna kaşıkla boşalttı. Bu boşaltma oldukça uzun sürdü B8 yavaş yavaş keyifle bu çalışmayı yaptı. Sonra araştırmacı şekerleri verdi onu da eşek kavanozuna bıraktı. Araştırmacı kapakları bebeğe vererek kavanozları kapatmasını istedi. B8 kapağı annesine verdi. Araştırmacı bebeğe kavanoz kapaklarını göstererek beraber kapattılar. Kapağı kapatılan kavanozları araştırmacı salladı ve bebeğin fark etmesini*

sağladı. B8 bütün kavanozları defalarca sallayarak sesine baktı sonra “Kediler Hep Miyav Der” şarkısı eşliğinde kavanozları araştırmacıyla beraber gülerek dans ederek salladı. Fakat şarkıda geçen sesleri taklit etmekte kısmen zorlandı. Aynı şarkıyı defalarca dinledi. Şarkıyı basit bir şekilde tekrar edebildi. B8’in uyguladığı ilk on etkinlikten biri olan bu çalışmada taklit etme, basit gruplamalar yapma ve yönergeleri anlama noktasında kısmen zorlandığı, fakat bu becerileri desteklemeye yönelik etkinliği uygulamaktan da mutlu olduğu görülmektedir.

İlk on etkinlikte bebeklerin tümünün basit problemleri çözme becerilerini kısmen gerçekleştirebildikleri gözlenmiştir. İlk etkinliklerde bebeklerin genelinin merak etme, küçük detayları fark etme, küçük detaylar hakkında soru sorma ve sesleri ayırt etme becerileri, ismi söylenen nesneleri gösterme ve nesnelerin ismini söyleme, basit bir olayın, durumun olası sebebini ve sonucunu söyleme becerilerinde zorlandıkları ve bu becerileri gerçekleştiremedikleri gözlenmiştir.

Örneğin; B6’nın 08.08.2017 tarihinde saat: 15.00-15.30’da 1. etkinlik gözlem notları şöyledir: B6 uygulamayı yapan yetişkini görünce annesinin arkasına saklandı. Annesinin çağırması üzerine etkinlik malzemelerinin olduğu alana geldi, annesinin de yardımıyla tutkalla dürbünü yaptı. Etkinlik boyunca araştırmacıyla iletişime geçmekte problem yaşadı. Dürbünü eline aldı, fakat küçük detayları gösterme ve küçük detaylarla ilgili soru sormakta zorlandı. Araştırmacının sorularına cevap vermedi.

B11’in 07.08.2017 tarihindeki gözlem notlarında ise; B11 etkinliğe katılmak istemedi. Etkinlik malzemesi olarak tutkalı görünce parmağını batırdı ruloya sürdü. Araştırmacıyla birlikte oluşturduğu dürbünle küçük şeyleri inceleyemedi. İncelemeler sırasında araştırmacının verdiği dönütleri uygulamakta zorlanınca etkinliği uygulamaktan vazgeçti. Etkinlik süresince yetişkine sözlü karşılık vermedi... Görüldüğü üzere ilk etkinlikte bebeklerin küçük detaylarla ilgili soru sorma becerisini gerçekleştiremediği görülmektedir.

Son 14 etkinlikte “basit sınıflamalar yapma” becerisinde zorlanan bebeklerin (B2, B3, B5, B10, B11, B12, B13, B14, B15) ve ilk etkinliklerde bu beceriyi kısmen gerçekleştiren bebeklerin (B6, B7, B8, B9) son etkinliklere doğru aile çalışmalarının desteğiyle bu beceriyi tamamen gerçekleştirebildikleri gözlenmiştir.

Örneğin; B10’un 06.10.2017 tarihindeki saat 16.00-17.00’deki 15. etkinlikteki gruplamaya yönelik gözlem notları şöyledir: *Araştırmacı B10’a pin-pon toplarını gösterdi. O da araştırmacı gibi pin-pon diyerek tekrarladı. Tekrar bir pinpon topunu eline alarak ne yapalım? diye sordu. Yetişkinle beraber turuncu ve beyaz pinpon toplarını boşalttı. Basit sınıflama becerisini destekleyen etkinlikte turuncu ve beyaz pinponları çok kolay grupladı. Oyun esnasında farklı yerlere giren pinpon toplarını çeşitli yollarla çıkarmaya çalıştı. Çıkaramadığı durumlarda yetişkinden yardım istedi. Oyundan sonra araştırmacıya Toplar kimin? diye sordu. Araştırmacı diğer bebeklerle de oynayacağını söyleyince “tamam” dedi. Eğitmeni kapıya kadar uğurlayarak güle güle dedi. Görüldüğü üzere bebeğin ilerleyen etkinliklerde basit gruplamaları daha kolay yapabildiği, aynı zamanda iletişim kurma ve soru sorma becerilerinde de oldukça başarılı olduğu gözlenmiştir.*

“Sembolik oyun oynama” becerisinde başlangıçta zorlanan bebekler (B2, B3, B4, B5, B6, B7, B12, B15) ilerleyen etkinliklerde bu beceriyi çok rahat gerçekleştirmişlerdir. Örneğin; B3’ün 14.08.2017 tarihindeki saat 11.00-12.00’deki 3. etkinlikteki sembolik oyun oynamaya yönelik gözlem notları şöyledir: *Araştırmacı oyuncak bebeği göstererek oyun oynayacaklarını söyledi. “Gel bebek acıkmış, önce ona yemek yedirelim. Tenceredeki yemek pişti. Hadi tabaklara dolduralım. Evet soğudu. Bebeğe yedirelim” diyerek oyuncak bebeği ve diğer oyuncakları B3’e verdi. “Hadi bebek susamış. Pipetle bardaktan su ver” deyince B3 bebeği eline aldı baktı ve geri bıraktı. Eğitmenin başlattığı oyunu devam ettirmedi. Annesine dönerek pipetleri istedi onları da üç dört parçaya katlayıp havaya attı...*

B3’ün 23.10.2017 tarihinde saat 1.00-12.00’de yapılan 24. etkinlikteki sembolik oyun oynamaya yönelik gözlem notları ise şöyledir: *Araştırmacı getirdiği*

oyuncak bebek, mama kaşığı, tabak, bez, peçete, biberon, suluğu önüne bırakınca B3 hemen gülererek “oyun oynayalım” dedi. Araştırmacı “anneler bebeklerine nasıl mama, su verir?, ağzını nasıl temizler?, nasıl uyutur?, nasıl altını temizler?” diyerek oyuncakları B3’e verdi. B3 bebeği bacaklarının üstüne bıraktı. Tabakı önüne alarak içinde yemek varmış gibi karıştırarak sonra üfledi. “Sıcak mı?” diyerek eğitimciye verdi. Araştırmacı da “sıcak değil” deyince kaşıkla bebeğe mamayı yediriormuş gibi yaptı. Araştırmacı “bebek doydumu?” deyince “hayır” diyerek yedirmeye devam etti. Sonra tabakla kaşığı bırakarak bebeği yere koydu ve elindeki peçeteyi üzerine attı. “Bebek uyudu” diyerek ayağa kalktı... Farklı tarihlerde yapılan gözlemlerde görüldüğü üzere ilk etkinlikte sembolik oyun oynamayan B3’ün programın sonunda sembolik oyun oynamaya başladığı görülmektedir.

“Basit sorular sorma” becerisini ilk etkinliklerde gerçekleştiremeyen bebeklerin (B1, B2, B4, B5, B6, B7, B8, B9, B11, B12, B13, B15) ilerleyen etkinliklerde konuşmalarında bu beceriyi kullanmaya başladıkları, son etkinliklerde bu beceriyi bazı bebeklerin (B4, B10, B14) yetişkinin kullandıkları soru cümlelerine neredeyse denk olarak kullandıkları gözlenmiştir. “Yer bildiren yönergelere uygun tepkide bulunma” becerisi ise son etkinliklerde bütün bebekler tarafından tamamen gerçekleştirilmiştir. “Konuşmalarında renkleri ve sayıları kullanma” becerisini son etkinliklere doğru bütün bebeklerin bir şekilde kullanmaya başladıkları gözlenmiştir.

Örneğin; B10’un 06.10.2017 saat 16.00-17.00 tarihindeki 15. etkinlikteki gözlem notları şu şekildedir: B10 araştırmacıyı “abla hoş geldin” diyerek karşıladı. Daha sonra abla ne oynayalım? Ne getirdin? Sorularını sordu. Daha sonra etkinlik yapılacak alana geçerek oturdu. “Abla sen de gel yanıma otur” diyerek, annesine “anne ablaya çay getir” dedi... Gözlemde görüldüğü üzere bebeğin soru cümlelerini kullandığını ve yer yönergelerine tepki göstermenin yanı sıra konuşmalarında yer yönergelerini kullandığı görülmektedir.

B14’ün 18.10.2018 tarihindeki saat 13.00-13.30’daki 23. etkinlik gözlem notları ise şöyledir: B14 araştırmacıyı görünce hızlı adımlarla merdivenlerden çıkarak

etkinlik yapılan odaya geçti. Araştırmacıya “ne getirdin” diyerek poşetin içine baktı. Araştırmacı “renkli boyalar getirdim” deyince ayağa kalktı odanın içinde bir iki tur koşarak gelip oturdu. Araştırmacı anneden bir tepsi, bir kaşık, bir bardak su ve bir porselen getirirmisiniz?, deyince B14 “anne bir tabak, iki kaşık bir su” diyerek tekrar etti. Araştırmacı karbonatı tepsiye döktü bir bardak suyun içine kırmızı gıda boyası dökerek bebeğe gösterdi. Bebek de gülerek kırmızı dedi. Suyu karbonatın üstüne döktü, sonra araştırmacı diğer bardağa sarı gıda boyası dökerek bebeğe verdi onu da karbonatın üstüne dökerek sarı diye tekrar etti. Sonra karbonatı kaşıkla da dağıtarak onunla belli bir süre oynadı. Araştırmacı ne renk oldu?, deyince yüksek sesle kırmızı, pembe dedi... Gözlemde görüldüğü üzere bebeğin konuşmalarında renkleri ve sayıları kullanmaya başladığı görülmektedir.

“Küçük detaylar hakkında soru sorma” becerisini bebeklerin bir kısmının (B2, B5, B9, B11, B15) kısmen gerçekleştirdiği ve basit bir olayın, durumun olası sebebini ve sonucunu söyleme becerisinde genel olarak zorlandıkları ve yetişkinin yönlendirmesiyle bu beceriyi gerçekleştirdikleri, bazı bebeklerin (B7, B10, B12, B14) ise bu beceriyi son etkinliklere doğru oldukça başarılı bir şekilde gerçekleştirebildikleri gözlenmiştir. Nesnelerin ismini söyleme davranışını son etkinliklerde iki bebek (B5, B15) gerçekleştirememiştir.

Örneğin; B12’nin 29.09.2017 tarihindeki saat.11.00-12.00’daki 12. etkinlik gözlem notları şu şekildedir: B12 araştırmacıyı kapıda hızlı hızlı koşarak karşıladı. Oyun oyun diyerek hızla uygulama yapılacak odaya geçti. Araştırmacıya “ne yapacam” dedi. Heyecanla poşetten ne çıkacağını gözlemledi. Araştırmacı poşetten çıkardığı ağaç dalları ile örgü yünü parçasıyla örgü örme taklidini yaptı. B12 hemen ağaç parçalarını alarak araştırmacıyı taklit etti. Resimlere bakarak araştırmacının getirdiği nesnelerle eşleştirdi. Eşleştirmeleri doğru yapıp yapmadığına yönelik dönütleri bekledi “evet” duyunca alkışlayarak diğer eşleştirmeye geçti. Araştırmacının getirdiği takı kutusuna, içindeki kolyeye “bu ne?”, “benim mi?”, gibi sorular sordu. Bu etkinlikte bebeğin taklit etme ve eşleştirme becerilerinin yanı sıra küçük detaylar hakkında konuşma, basit soru sorma, basit sebep sonuç ilişkisi kurabilme becerilerini gerçekleştirebildiği görülmektedir.

3.1.3. Bebeklerin Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programı Etkinliklerine Katılma Durumuna İlişkin Nitel Bulgular

Bebeklerin bilişsel gelişim etkinliklerine katılma durumu etkin katılma, kısmen katılma ve katılmama olmak üzere üç grupta gözlenmiştir. Bebeklerin 24 etkinliğe ilişkin katılım durumları çizelge 3.6’da verilmiştir.

Çizelge 3.6. Bebeklerin Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programı Etkinliklerine Katılım Durumları

	Etkin katılıma	Kısmen katılıma	Katılmama
1. Etkinlik	B1, B3, B7, B8, B10, B11, B13, B14	B2, B4, B6, B9, B11, B12, B15	B5
<i>Uygulama</i>			
<i>Aile Çalışması</i>	B1, B2, B3, B4, B7, B8, B10, B11, B12, B13, B14, B15	-	B5, B6, B9
2. Etkinlik	B1, B4, B6, B7, B8, B9, B10, B13, B14, B15	B2, B3, B5, B11, B12	-
<i>Uygulama</i>			
<i>Aile Çalışması</i>	B4, B8, B11, B12, B13, B14, B15	B6, B7, B9, B10	B1, B3, B5,
3. Etkinlik	B1, B3, B9, B10, B12, B13, B14, 15	B2, B4, B5, B6, B7, B8, B11	-
<i>Uygulama</i>			
<i>Aile Çalışması</i>	B1...B15	-	-
4. Etkinlik	B4, B7, B8, B9, B10, B11, B12, B13, B14, B15	B1, B2, B3, B5, B6	-
<i>Uygulama</i>			
<i>Aile Çalışması</i>	B2, B3, B4, B7, B8, B10, B11, B12, B13, B14	B5, B6, B15	B1, B9
5. Etkinlik	B1, B2, B4, B7, B8, B9, B10, B11, B12, B13, B14, B15	B3, B5, B6	-
<i>Uygulama</i>			
<i>Aile Çalışması</i>	B1...B15	-	-

Çizelge 3.6. Devamı

6. Etkinlik	B1, B3, B4, B7, B8, B10,	B5, B6, B9, B15	B2
<i>Uygulama</i>	B11, B12, B13, B14		
<i>Aile Çalışması</i>	B2, B3, B4, B7, B8, B10, B11, B12, B13, B14, B15	B5, B6, B9	B1
7. Etkinlik	B1, B3, B4, B5, B6, B7, B8, B9, B10, B11, B12, B13, B14, B15	B2	-
<i>Uygulama</i>			
<i>Aile Çalışması</i>	B2, B4, B6, B7, B8, B9, B10, B11, B12, B13,	-	B1, B3, B5, B14, B15
8. Etkinlik	B1, B3, B4, B5, B6, B7, B8, B10, B13, B14, B15	B9, B11, B12	-
<i>Uygulama</i>			
<i>Aile Çalışması</i>	B1...B15	-	-
9. Etkinlik	B1...B15	-	-
<i>Uygulama</i>			
<i>Aile Çalışması</i>	B1...B15	-	-
10. Etkinlik	B3, B4, B7, B9, B10, B14	B1, B2, B5, B6, B8, B11, B12, BB13	B15
<i>Uygulama</i>			
<i>Aile Çalışması</i>	B4, B6, B7, B8, B11, B12, B13	B5, B9, B10, B14, B15	B1, B2, B3
11. Etkinlik	B1, B3, B4, B8, B9, B10, B11, B12, B13, B14	B2, B5, B6, B7, B15	-
<i>Uygulama</i>			
<i>Aile Çalışması</i>	B1...B15	-	-
12. Etkinlik	B1, B2, B3, B4, B7, B9, B10, B12, B14, B15	B5, B6, B8, B11, B13	-
<i>Uygulama</i>			
<i>Aile Çalışması</i>	B1, B2, B3, B4, B5, B7, B8, B9, B11, B12, B13, B14, B15	-	B6, B10
13. Etkinlik	B3, B4, B7, B8, B9, B10, B14, B15	B1, B2, B5, B6, B11, B12, B13,	-
<i>Uygulama</i>			
<i>Aile Çalışması</i>	B2, B4, B6, B7, B8, B10, B11, B12, B13, B14	B15	B1, B3, B5, B9
14. Etkinlik	B1...B15	-	-
<i>Uygulama</i>			
<i>Aile Çalışması</i>	B1...B15	-	-
15. Etkinlik	B1...B15	-	-
<i>Uygulama</i>			
<i>Aile Çalışması</i>	B4, B8, B14	B11, B12, B13, B15	B1, B2, B3, B5, B6, B7, B9, B10

Çizelge 3.6. Devamı

16. Etkinlik	B1, B2, B3, B10, B14	B4, B5, B6, B7, B8, B9, B13, B15	B11, B12
<i>Uygulama</i>			
<i>Aile Çalışması</i>	B4, B8, B11, B12, B14, B15	B1, B2, B3, B6, B7, B9, B10, B13	-
17. Etkinlik	B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7, B8, B10, B14	B9, B11, B12, B13, B15	-
<i>Uygulama</i>			
<i>Aile Çalışması</i>	B1...B15	-	-
18. Etkinlik	B4, B5, B6, B8, B9, B10, B11, B12, B13, B14, B15	B1, B2, B3, B7,	-
<i>Uygulama</i>			
<i>Aile Çalışması</i>	B1...B15	-	-
19. Etkinlik	B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7, B8, B9, B10, B11, B14, B15	B12, B13	-
<i>Uygulama</i>			
<i>Aile Çalışması</i>	B1...B15	-	-
20. Etkinlik	B1...B15	-	-
<i>Uygulama</i>			
<i>Aile Çalışması</i>	B1...B15	-	-
21. Etkinlik	B1, B3, B4, B10, B12, B14, B15	B2, B5, B6, B7, B8, B9, B11, B13	-
<i>Uygulama</i>			
<i>Aile Çalışması</i>	B1...B15	-	-
22. Etkinlik	B1...B15	-	-
<i>Uygulama</i>			
<i>Aile Çalışması</i>	B1...B15	-	-
23. Etkinlik	B1...B15	-	-
<i>Uygulama</i>			
<i>Aile Çalışması</i>	B1...B15	-	-
24. Etkinlik	B1...B15	-	-
<i>Uygulama</i>			
<i>Aile Çalışması</i>	B1...B15	-	-

Bebeklerin Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programı etkinliklerine katılım durumları araştırmacının etkinliği uygulaması ve annenin aile çalışmaları kapsamında etkinliği uygulaması aşamalarında değerlendirilmiştir. Çizelge 3.6 incelendiğinde bütün etkinliklere etkin olarak katılan iki bebeğin (B10, B14) olduğu görülmektedir. Süreçte etkinliklere etkin katılan bu bebeklerin bilişsel gelişimlerinde ve göstergeleri gerçekleştirme becerilerinde daha hızlı bir gelişim ve süreklilik gözlemlenmiştir. 24

etkinlik uygulamasında etkinliklere bir kereye mahsus olmak üzere etkin katılmayan beş bebek (B5, B2, B15, B11, B12) bulunmaktadır. Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programı süreci boyunca B5'in etkinliklere yeterince odaklanmada problem yaşadığı, etkin olarak katıldığı etkinliklerin ise hareketli ve çok fazla dikkat gerektirmeyen etkinlikler olduğu gözlenmiştir. Benzer şekilde B2'nin de çok hareketli bir bebek olduğu, materyallerle ilgilenmekten ziyade dağıtmaya çalışan, yetişkinin dönütleriyle çok fazla ilgilenmeyen bir bebek olduğu görülmüştür.

Örneğin birinci etkinliğe katılmayan B5'in 11.08.2017 tarihinde saat 13.00-14.00'da yapılan etkinliğe ilişkin gözlem notları şunlardır: *B5 annesinin kucağında araştırmacıyı karşıladı. Sonra annesinin kucağından inerek mutfığa doğru koştu. Annesi "gel oğlum oyun oynayacağız" deyince geldi. Bir-iki dakika oturdu. Gülerek yerdeki materyallere baktı. Annesinin saçını çekti. Tekrar koşarak salona gitti. Salondan tekrar dönen B5 önüne konulan tutkalı kağıdın üstüne döktü. İsteddiği gibi tutkalı bulaştırıp kağıdı ve ruloyu fırlattı. Odadaki atına bindi, ablasını çağırdı, ablası gelince onunla güreşti, saçını çekti. Tekrar eğitimciye dönerek başını öne eğerek abla dedi ve koşarak mutfığa geçti.* Geniş bir ailede olan ve ailenin tek erkek çocuğu olan B5'in ailenin diğer üyeleriyle şiddete yönelik oyunlar oynadığı ve geriye kalan zamanda ise çok fazla televizyon izlediği gözlenmiştir. Bu nedenle etkinliklere odaklanma, belli bir süre bir etkinlik ile ilgili dikkatini yoğunlaştırmaya yönelik bütün süreçte problem yaşadığı gözlenmiştir.

B15'in ise araştırmacının etkinlikleri uygulaması esnasında yönergelere uygun olarak etkin katılım gösterdiği ancak sözlü iletişim becerisinin zayıf olduğu, araştırmacı ile sözlü etkileşim konusunda güçlük yaşadığı gözlenmiştir. B12 ilk etkinliklere etkin katılım gösteren bir bebek olmasına rağmen, annesinin işe başlamasıyla beraber uyum problemleri yaşadığı ve bu nedenle etkinlikleri uygulama sürecine bu durumun yansıdığı görülmüştür. Çizelge 3.6'da görüldüğü üzere, bebeklerin etkinliklere genel olarak etkin katıldıkları, kısmen katılım gösterdikleri etkinliklerde ise gelişim göstergelerini gerçekleştirmede zorlanma, ilgisini çekmeyen materyallerin olması, uykusuz olma, huzursuz olma gibi nedenlerden dolayı etkinlikleri yarıda bıraktıkları ya da parça parça yaptıkları gözlenmiştir. Araştırmacının uyguladığı

etkinliklere katılmayan bebeklerin sayısının çok az olduğu görülmüştür. Bu da hazırlanan Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programı'nın bebeklerin gelişim özellikleri ilgili ve ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanan çocuk merkezli ve etkili bir program olduğunu ortaya koymaktadır. Anne ve araştırmacı değerlendirmelerine göre genel olarak etkinliklere etkin katılım gösteren bebeklerin sayıca fazla olduğu, kısmen katılım gösteren bebeklerin de ilerleyen etkinliklerde giderek azalması dikkati çekmektedir. Çizelge 3.6'daki veriler 16. etkinlikten 24. etkinliğe kadar etkinliğe katılamayan bebeğin olmadığını göstermektedir.

Örneğin B4'ün 10.08.2017 tarihinde saat:10.00-10.30'da yapılan 2. etkinliğe etkin katılımına ilişkin gözlem notları şu şekildedir: *Araştırmacıyı B4 ve kendisinden iki yaş büyük olan ablası kapıda karşıladı. Parmağı ağzında gülerek Sibel abla dedi annesine baktı. Annesi B4'ün elini tutarak etkinlik yapılan alana götürdü. Annesiyle beraber oturdu. Araştırmacı gruplama yapacakları nesneleri ve gruplamada kullanılacak materyalleri gösterince ablasına dönerek "bak" dedi. Araştırmacı etkinliği kendisi yaptı araştırmacı etkinliği yaparken B4 dikkatlice gözlemledi ve etkinliği araştırmacının yaptığı şekilde sıkılmadan defalarca tekrarladı.* Etkinliklere katılmada çekingen bir tutum sergileyen B4'ün ilerleyen süreçlerdeki aktif katılımı ve bilişsel gelişimi üzerinde ailenin programa yönelik olumlu tutumları ve çalışmaları etkili olmuştur.

Çizelge 3.6'ya göre bebeklerin gerçekleştirdiği etkinlikler için sözkonusu annelerin aile çalışmaları kapsamında evde gerçekleştirdikleri etkinliklere bebeklerinin katılmama durumunun giderek azaldığı ve 16. etkinlikten sonra katılım göstermeyen bebek olmadığı görülmektedir. Bu durum Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Programına alışan annelerin bebekleriyle birlikte etkinlikleri gerçekleştirme becerilerini geliştirdiklerini ve programın annelere gelişim destek noktasında katkı sağladığı yorumu yapılabilir. Aile çalışmalarını anne ve diğer aile üyeleriyle (baba, kardeş) beraber bütün etkinliklerde uygulayan iki bebek (B4, B8) bulunmaktadır. Özellikle tüm etkinliklere katılan bu iki bebeğin bilişsel becerilerinin desteklenmesinde ailenin önemli destek verdiği ve önerilen tüm etkinlikleri de uyguladıkları gözlenmiştir. Bu durum bebeklerin bilişsel gelişimleri üzerinde etkili

olmuştur. B1 24 etkinliğe ilişkin aile çalışmalarının en az uygulandığı bebek olmuştur. Bu nedenle başlangıçta bilişsel gelişim göstergelerini gerçekleştirme açısından deney grubundaki diğer bebeklere göre önde olan bebeğin programa uyum sağlama ve etkinlikleri uygulama açısından daha fazla zorlandığı gözlenmiştir. Bu durumun programın aile boyutunun gelişim açısından önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Bebeğin etkinliklere katılım durumu üzerinde etkinlik çeşidi ve kullanılan materyallerin de etkili olduğu gözlenmiştir. Çizelgede bütün bebeklerin katıldığı yedi etkinliğin (E9, E14, E15, E20, E22, E23, E24) olduğu görülmektedir. Örneğin bu etkinliklerden bebeklerin, 15. etkinliğe hem etkin katıldıkları hem de defalarca etkinliği tekrar etmek istedikleri gözlenmiştir. Çünkü etkinlikte pin-pon topunun kullanılması, hareket gerektiren bir etkinlik olması, bebeğin sürekli aktif olması bu yaş grubu için dikkat çekici bir etkinlik olmasını sağlamıştır. İlk etkinliklerde bebeklerin eğitime alıştırma süreci, etkinlikleri anlama ve benimseme süreçleri bazı çocukların etkinliklere kısmen katılmasına neden olmuştur. İlerleyen etkinliklerde bütün etkinliklere katılan çocuk sayısının arttığı görülmektedir. Genel olarak hem eğitimci tarafından uygulanan etkinliklerin, hem de aile çalışmalarının etkin katılımı olduğu ortaya konmuştur. Bu nedenle Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programının 18-24 aylık bebeklerin gelişim özelliklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olduğu söylenebilir.

Örneğin bütün etkinliklere etkin katılan B14'ün 15.08.2017 tarihinde saat 15.00-16.00'da yapılan etkinlik gözlemi notları şu şekildedir: *Araştırmacıyı kapıda farkedene B14 merdivenlerden hızla aşağı indi tekrar hızla yukarı çıktı. Kahkaha atarak Sibel abla dedi. Sonra kapıda etrafında dönerek karşılama dansına benzer hareketler yaptı. Sonra hızla etkinlik yapılan alana gidip oturarak bekledi. Araştırmacı odadan içeri girince gel otur dedi. Araştırmacı merhaba deyince kafasını sallayarak merhaba dedi. Araştırmacı anneden etkinlik için kapaklı tencere, çay bardağı ve kaşığı, yemek tabağı ve kaşığı, su bardağı istedi. Anne gelene kadar önceki gün yaptığı karalama ve boyama etkinliğini getirdi gösterdi. Anne materyalleri getirince oturdu ve dikkatlice dönütleri bekledi. Araştırmacı getirilen materyalleri kendisi ilk önce eşleştirdi. Sonra tekrar dağınık bırakarak B14 den tencereyle*

kapağını, yemek kaşığı ile tabağını, çay bardağı ile kaşığını ve su bardağı ile pipeti eşleştirmesi için yönlendirdi. İlk uygulamada bütün eşleştirmeleri doğru şekilde yaptı. Daha sonra araştırmacı materyallerle “mış gibi oyun” oynadı. Oda daha farklı şekillerde mış oyununa devam etti. Araştırmacıyla belli bir süre oynadıktan sonra ayağa kalktı ve kapıya yöneldi. Araştırmacı tamam bugünlük bu kadar deyip materyalleri toplayınca hemen kapıya koşup güle güle dedi. Görüldüğü üzere bebeğin etkinlikleri uygulama ve eğitmenle iletişim becerilerin oldukça başarılı olduğu, etkinliklere yönelik dikkat problemi yaşamadığı görülmektedir.

3.2. Adaptif Davranışlara İlişkin Bulgular

Adaptif davranışlara ilişkin bulgular Adaptif Davranış Değerlendirme Sistemi 3 (ADDS-3)'den alınan öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları doğrultusunda değerlendirilmiştir. Adaptif davranışlara ilişkin değerlendirmeler ADDS-3 ve boyutları olan İletişim, Okul Öncesi İşlevler, Sağlık ve Emniyet, Oyun Etkinlikleri, Özyönetim, Sosyal Yaşam, Motor Beceriler, Toplum İçerisindeki Davranışlar, Ev Yaşantısı ve Özbakım boyutlarında yapılmıştır.

Çizelge 3.7. Deney ve Kontrol Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların İletişim, Okul Öncesi İşlevler, Sağlık ve Emniyet, Oyun Etkinlikleri, Öz Yönetim, Sosyal Yaşam, Motor Beceriler Boyutları ve Toplam Öntest Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

ÖNTEST	Grup	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
İletişim	Deney	15	33,9333	3,99046	28	1,180	,289
	Kontrol	15	31,7333	6,01743			
Okul Öncesi İşlevler	Deney	15	6,2000	2,36643	28	,324	,396
	Kontrol	15	6,4667	2,13363			
Sağlık ve Emniyet	Deney	15	25,6000	4,13694	28	2,080	,296
	Kontrol	15	29,2667	5,43095			
Oyun Etkinlikleri	Deney	15	29,6000	4,89606	28	3,519	,278
	Kontrol	15	35,1333	3,62268			
Öz Yönetim	Deney	15	23,9333	4,65168	28	2,091	,712
	Kontrol	15	27,5333	4,77892			
Sosyal Yaşam	Deney	15	30,5333	4,05087	28	,734	,692
	Kontrol	15	29,5333	3,37780			
Motor Beceriler	Deney	15	58,4667	2,69568	28	,580	,619
	Kontrol	15	59,1333	3,54293			
ADDSToplam	Deney	15	284,6667	17,12420	28	2,527	,320
	Kontrol	15	303,2000	22,66274			

Çizelge 3.7’de deney ve kontrol gruplarındaki bebeklerin adaptif davranış boyutlarına ilişkin öntest puanlarını karşılaştırmak amacıyla yapılan t-testi sonuçları verilmiştir. Çizelgede görüldüğü gibi deney ve kontrol grubundaki bebeklerin İletişim [t(28)=1,180, p>.05], Okul Öncesi İşlevler [t(28)= ,324, p>.05], Sağlık ve Emniyet [t(28)=2,080, p>.05], Oyun Etkinlikleri [t(28)= 3,519, p>.05], Öz Yönetim [t(28)= 2,091, p>.05], Sosyal Yaşam [t(28)= ,734, p>.05], Motor Beceriler [t(28)= ,580, p>.05] boyutlarında ve adaptif davranışların toplamından [t(28)= 2,527, p>.05] aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Çizelge 3.8. Deney ve Kontrol Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların Toplum İçerisindeki Davranışlar, Ev Yaşantısı, Özbakım Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney – U Testi Sonuçları

ÖNTEST	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	z	Etki Büyüklüğü
Toplum İçr. Davr.	Deney	15	11,67	175,00	55,00	,016	-2,400	,289
	Kontrol	15	19,33	290,00				
Ev Yaşantısı	Deney	15	13,03	195,50	75,500	,123	-1,540	,396
	Kontrol	15	17,97	269,50				
Özbakım	Deney	15	11,90	178,50	58,500	,024	-2,264	,296
	Kontrol	15	19,10	286,50				

Çizelge 3.8’ de deney ve kontrol gruplarındaki bebeklerin adaptif davranış boyutlarına ilişkin öntest puanlarını karşılaştırmak amacıyla yapılan Mann Whitney-U Testi sonuçları verilmiştir. Çizelgede görüldüğü gibi deney ve kontrol grubundaki bebeklerin Toplum İçerisindeki Davranışlar boyutunda deneysel çalışma öncesinde deney ve kontrol grubundaki bebeklerin puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U=55,00$; $p<0,05$). Etki büyüklüğü değeri incelendiğinde Cohen d kriterlerine göre orta düzeyde etkilidir (0.1 ve üzeri düşük; 0.3 ve üzeri orta; 0.5 ve üzeri büyük düzeyde etkili). Deney ve kontrol grubundaki bebeklerin Ev Yaşantısı ($U=75,500$; $p>0,05$) ve Öz Bakım ($U=58,500$; $p>0,05$) boyutlarında öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

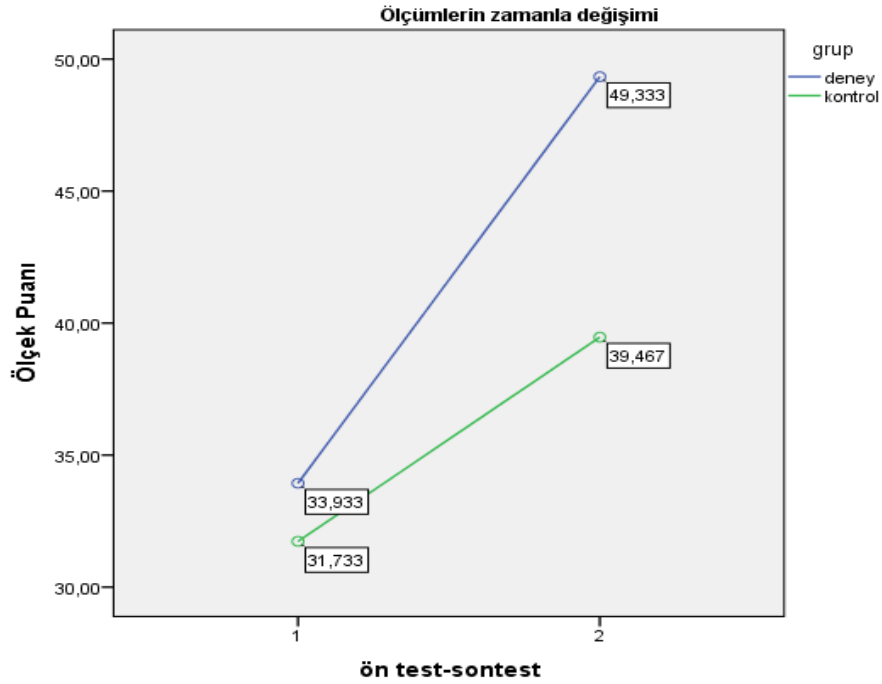
ADDS-3 İletişim Boyutuna İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarındaki bebeklerin adaptif davranışların iletişim boyutundan aldıkları öntest ve sontest puan ortalamaları ve standart sapmaları Çizelge 3.9’da verilmiştir.

Çizelge 3.9. Deney ve Kontrol Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların İletişim Boyutuna İlişkin Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Sonuçları

Grup	Öntest			Sontest		
	N	$\bar{X}$	SS	N	$\bar{X}$	SS
Deney	15	33,9333	3,99046	15	49,3333	7,11805
Kontrol	15	31,7333	6,01743	15	39,4667	6,52322

Çizelge 3.9’de görüldüğü üzere her iki grupta yer alan bebeklerin iletişim puanlarında deneysel süreç sonrasında bir artış gözlenmektedir. Artışın deney grubunda daha fazla olduğu dikkati çekmektedir.



Şekil 3. 3. Deney ve Kontrol Grubundaki Bebeklerin İletişim Boyutu Öntest ve Sontest Puanları

Şekil 3.3’de görüldüğü üzere deney grubundaki bebekler adaptif davranışların İletişim boyutunda öntest’den 33,933 alırken son testte 49,333 puan almışlardır. Kontrol grubundaki bebekler ise öntestten 31.733, son testten 39,467 almıştır. Deney grubundaki bebeklerin iletişim davranışlarının kontrol grubundaki bebeklere göre sontestte daha fazla artış gösterdiği dikkat çekmektedir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan bebeklerin iletişim puanlarında deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen değişimin anlamlı düzeyde olup olmadığını saptamak amacıyla iki faktörlü ANOVA sonuçları Çizelge 3.10’da verilmiştir.

Çizelge 3.10. Deney ve Kontrol Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların İletişim Boyutunun Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Deneklerarası	2068,684	29			
Grup (deney-kontrol)	546,017	1	546,017	10,041	,004
Hata	1522,667	28	54,381		
Denekleriçi	2614,701	30			
Ölçüm (öntest-sontest)	546,017	1	2006,817	109,691	,000
Grup*Ölçüm	1522,667	1	220,417	12,048	,002
Hata	546,017	28	18,295		
Toplam	4683,385	59			

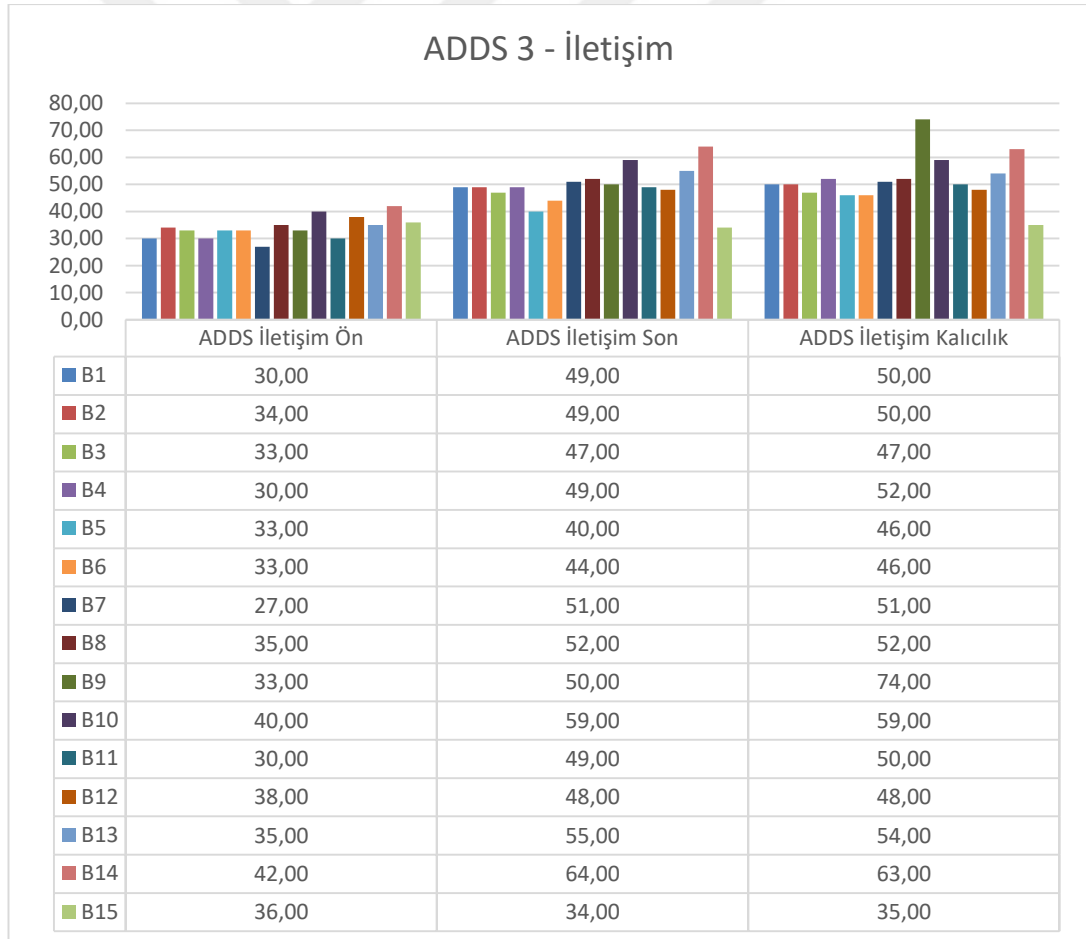
Çizelge 3.10 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunda yer alan bebeklerin iletişim puanlarının deney öncesinden sonrasına anlamlı bir farklılık gösterdiği, yani bebeklerin iletişim puanları üzerinde grup x ölçüm ortak etkisinin anlamlı düzeyde olduğu bulunmuştur ($F(1,28)=12,048$, $p<0,01$). Bu bulgu, deney grubundaki bebeklere Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programının uygulanmasının; kontrol grubundaki bebeklere ise herhangi bir müdahalede bulunulmamasının bebeklerin iletişim becerileri üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Bu durumda deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubunun lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir.

Bebeklerin adaptif davranışlarının iletişim boyutundan aldıkları sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkili örneklem t-testi sonuçları Çizelge 3.11’de verilmiştir.

Çizelge 3.11. Deney Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların İletişim Boyutundan Aldıkları Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Ölçüm	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p	Cohen d
Sontest	15	49,333	7,118	14	1,539	0,146	0,397
Kalıcılık	15	51,800	8,752				

Çizelge 3.11’de görüldüğü üzere bebeklerin sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($t(14)=1,539, p>0,01$). t-Testi sonuçları deney grubundaki bebeklerin iletişim becerileri üzerinde Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programının etkisinin son testten 15 gün sonrada koruduğunu ortaya koymaktadır.



Şekil 3.4. Deney Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların İletişim Boyutuna İlişkin Öntest Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarının Değişim Grafiği

Şekil 3.4’de görüldüğü gibi, adaptif davranışların İletişim boyutunda öntestten en düşük puanı B7 ($\bar{x}=27$)’nin aldığı, ikinci sırada düşük puan alan bebeklerin B1 ve B11 ($\bar{x}=30$) olduğu görülmektedir. Öntestten düşük puan alan bu bebeklerin iletişim puanları son testte B7 $\bar{x}=51$ ’e, B1 ve B11 $\bar{x}=49$ ’a yükseltmiştir. B15 ($\bar{x}=36$) dışındaki bütün bebeklerin sontest puanlarında bir yükselme olduğu görülmektedir. B9’un öntestten $\bar{x}=33$ sontestten $\bar{x}=50$ ve kalıcılık testinden $\bar{x}=74$ alması dikkat çekicidir. Şekil 3.4 incelendiğinde bebeklerin iletişim puanlarının kalıcılık testi sonuçlarına göre programdan sonra da artmaya devam ettiğini göstermektedir.

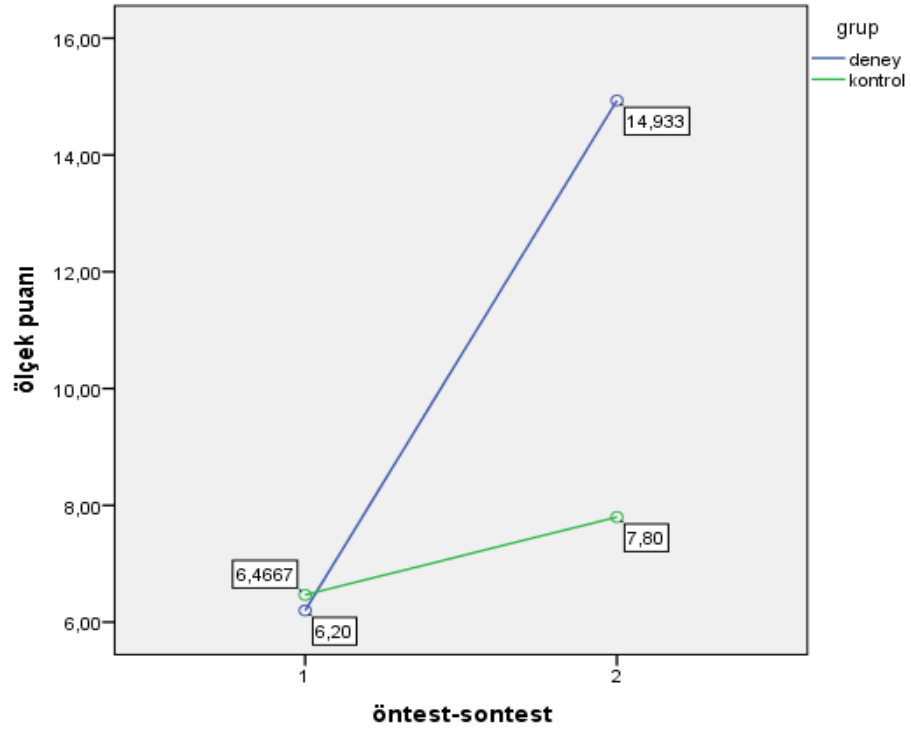
ADDS-3 Okul Öncesi İşlevler Boyutuna İlişkin Bulgular

Okul Öncesi İşlevler boyutu verilerinin analizinde, karışık ölçümler için ANOVA modeli için varsayımlar kontrol edilmiş ve varsayımların sağlandığı görülmüştür. Bebeklerin Okul Öncesi İşlevler boyutundan aldıkları puanların öntest-sontest puan ortalamaları ve standart sapmaları çizelge 3.12’de verilmiştir.

Çizelge 3.12. Deney ve Kontrol Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların Okul Öncesi İşlevler Boyutuna İlişkin Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Sonuçları

Grup	Öntest			Sontest		
	N	$\bar{X}$	SS	N	$\bar{X}$	SS
Deney	15	6,200	2,366	15	14,933	3,453
Kontrol	15	6,466	2,133	15	7,800	1,971

Çizelge 3.12’de görüldüğü üzere deney ve kontrol grubunda yer alan bebeklerin Okul Öncesi İşlevler boyutu puanlarında öntestten sonteste bir artış gözlenmektedir.



Şekil 3.5. Deney ve Kontrol Grubundaki Bebeklerin Okul Öncesi İşlevler Boyutu Öntest ve Sontest Puanları

Şekil 3.5’de görüldüğü üzere deney grubundaki bebeklerin ADDS-3’ün Okul Öncesi İşlevler boyutunda öntest puanları 6.20 iken sontestte puanının 14.933’e yükseldiği görülmektedir. Kontrol grubundaki bebeklerin ise öntest puanlarının 6.4667 iken sontest puanları 7.80’e yükselmiştir. Bu durumda deney grubundaki bebeklerin Okul Öncesi İşlevler boyutunun kontrol grubuna göre önemli derecede yükseldiği yorumu yapılabilir. İki farklı grupta yer alan bebeklerin Okul Öncesi İşlevler puanlarında deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen söz konusu değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçları çizelge 3.13’de verilmiştir.

Çizelge 3.13. Deney ve Kontrol Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların Okul Öncesi İşlevler Boyutunun Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Deneklerarası	430,15	29			
Grup (deney-kontrol)	176,817	1	176,817	19,543	,000
Hata	253,333	28	9,048		
Denekleriçi	695,5	30			
Ölçüm (öntest-sontest)	380,017	1	380,017	96,614	,000
Grup*Ölçüm	205,350	1	205,350	52,208	,000
Hata	110,133	28	3,933		
Toplam	1125,65	59			

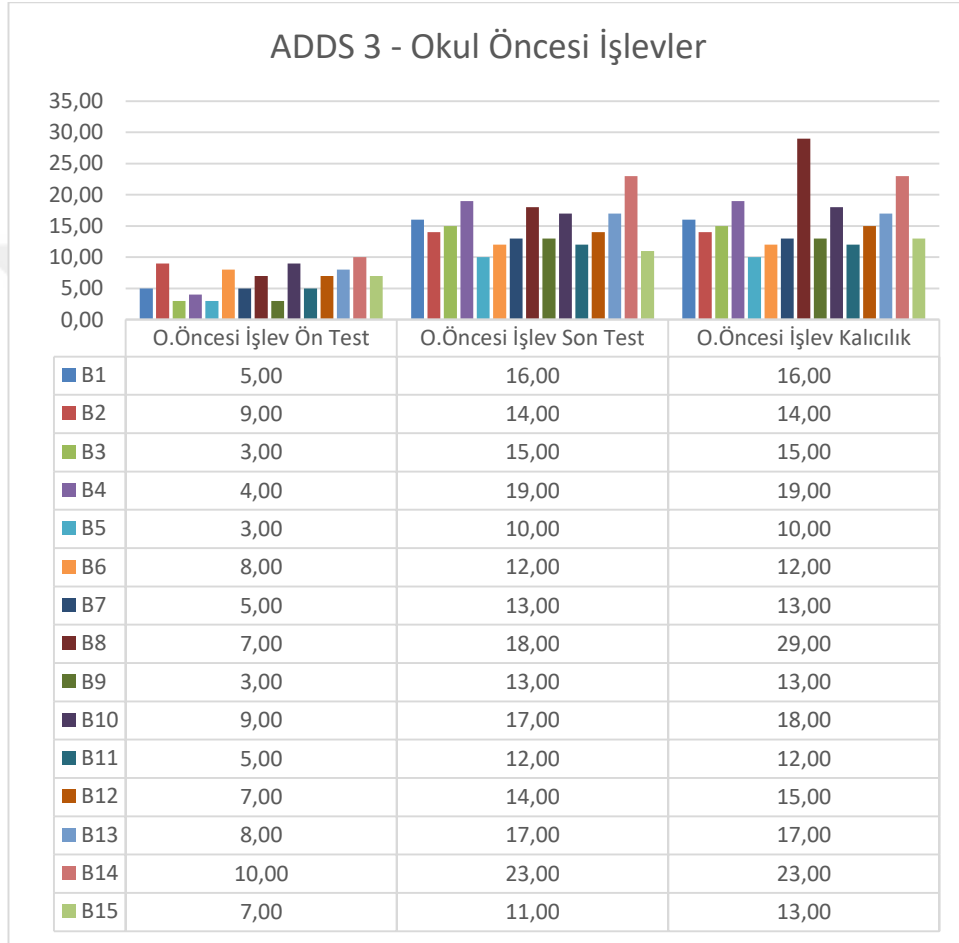
Çizelge 3.13 incelendiğinde; deney ve kontrol grubunda yer alan deneklerin Okul Öncesi İşlevler puanlarının deney öncesinden sonrasına anlamlı bir farklılık gösterdiği, yani farklı işlem gruplarındaki bebeklerde tekrarlı ölçümlerle ilgili grup x ölçüm ortak etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur ($F(1,28)=52,208$, $p<0,01$). Bu bulgu, deney grubundaki bebeklere uygulanan Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programının kontrol grubundaki bebeklerden farklı olarak Okul Öncesi İşlevlere ilişkin becerileri arttırmada anlamlı düzeyde etkili olduğunu göstermektedir. Bu durumda deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir.

Bebeklerin adaptif davranışların Okul öncesi İşlevler boyutundan aldıkları sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkili örneklemeler için t-testi sonuçları çizelge 3.14’de verilmiştir.

Çizelge 3.14. Deney Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların Okul Öncesi İşlevler Boyutundan Aldıkları Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Ölçüm	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p	Cohen d
Sontest	15	14,933	3,45309	14	1,369	0,192	0,353
Kalıcılık	15	15,933	4,87657				

Çizelge 3.14’de görüldüğü üzere bebeklerin sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki fark anlamlı değildir ($t(14)=1,369, p>0,01$). t-Testi sonuçları deney grubundaki bebeklerin okul öncesi işlevler becerileri üzerinde Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programının etkisinin son testten 15 gün süre sonrada koruduğunu ortaya koymaktadır.



Şekil 3.6. Deney Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların Okul Öncesi İşlevler Boyutuna İlişkin Öntest Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarının Değişim Grafiği

Şekil 3.6’da deney grubundaki bebeklerin adaptif davranışların Okul Öncesi İşlevler boyutundan aldıkları öntest, sontest, kalıcılık testine ilişkin değişim grafiği görülmektedir. Deney grubundaki bebeklerden okul öncesi işlevlerde en düşük puanın B3, B5, B9 ($\bar{x}=3$) kodlu bebekler tarafından alındığını ikinci sırada en düşük puanların ise B1, B11 ($\bar{x}=5$) kodlu bebekler tarafından alındığı görülmektedir. Düşük puan alan

bebeklerin B3 ($\bar{x}=15$), B5 ($\bar{x}=10$), B9 ($\bar{x}=13$) sontest ve kalıcılık testinde puanlarını iki katından fazla arttırdıkları görülmektedir. Öntestten en yüksek puan alan bebeklerin ise B14 ($\bar{x}=10$), B6($\bar{x}=8$) olduğu görülmektedir. Bu bebeklerden B14 ($\bar{x}=23$) kodlu bebeğin sontestten de en yüksek puanı alması dikkat çekicidir. Genel olarak bütün bebeklerin öntestten aldıkları puanlarına göre sontestten daha yüksek puan aldıkları kalıcılık testinde de puanlarının ya yükseldiği ya da aynı kaldığı görülmektedir.

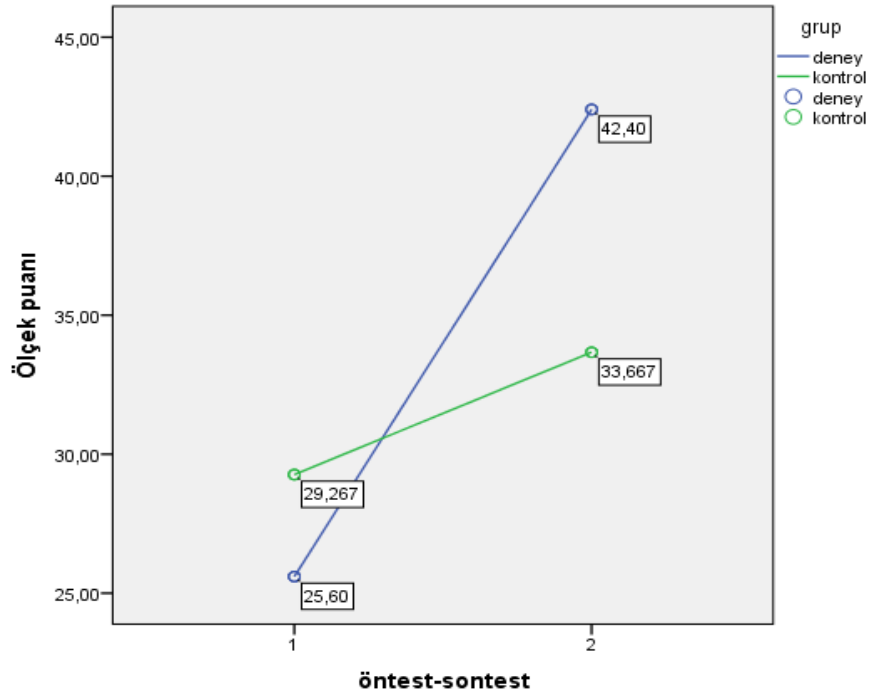
ADDS-3 Sağlık ve Emniyet Boyutuna İlişkin Bulgular

Sağlık ve Emniyet boyutu verilerinin analizinde, karışık ölçümler için ANOVA modeli için varsayımlar kontrol edilmiş ve varsayımların sağlandığı görülmüştür. Bebeklerin Sağlık ve Emniyet boyutundan aldıkları puanların öntest-sontest puan ortalamaları ve standart sapmaları Çizelge 3.15’de verilmiştir.

Çizelge 3.15. Deney ve Kontrol Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların Sağlık ve Emniyet Boyutuna İlişkin Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Sonuçları

Grup	Öntest			Sontest		
	N	$\bar{X}$	SS	N	$\bar{X}$	SS
Deney	15	25,600	4,137	15	42,400	4,188
Kontrol	15	29,267	5,431	15	33,667	3,829

Çizelge 3.15’de görüldüğü üzere deney ve kontrol gruplarında yer alan bebeklerin Sağlık ve Emniyet boyutu puanlarında bir artış gözlenmektedir. Artışın daha çok deney grubunun lehine olduğu görülmektedir.



Şekil 3.7. Deney ve Kontrol Grubundaki Bebeklerin Sağlık ve Emniyet Boyutu Öntest ve Sontest Puanları

Şekil 3.7’de görüldüğü üzere deney grubundaki bebeklerin adaptif davranışların Sağlık ve Emniyet boyutunda öntest puanları 25.60 puan iken sontest puanının 42.40 puana yükseldiği görülmektedir. Kontrol grubundaki bebeklerin ise öntest puanlarının 29.267 iken sontest puanlarının 33.667’ye yükseldiği görülmektedir. Bu durumda deney grubundaki bebeklerin sağlık ve emniyet davranışlarının kontrol grubundaki bebeklere göre sontestte önemli derecede artış gösterdiği dikkat çekicidir. İki farklı grupta yer alan bebeklerin Sağlık ve Emniyet boyutu puanlarında deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen söz konusu değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçları Çizelge 3.16’da verilmiştir.

Çizelge 3.16. Deney ve Kontrol Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların Sağlık ve Emniyet Boyutunun Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Denekler arası	838,734	29			
Grup (deney-kontrol)	96,267	1	96,267	3,630	,067
Hata	742,467	28	26,517		
Denekler içi	2623	30			
Ölçüm (öntest-sontest)	1685,400	1	1685,400	130,724	,000
Grup*Ölçüm	576,600	1	576,600	44,722	,000
Hata	361,000	28	12,893		
Toplam	3461,734	59			

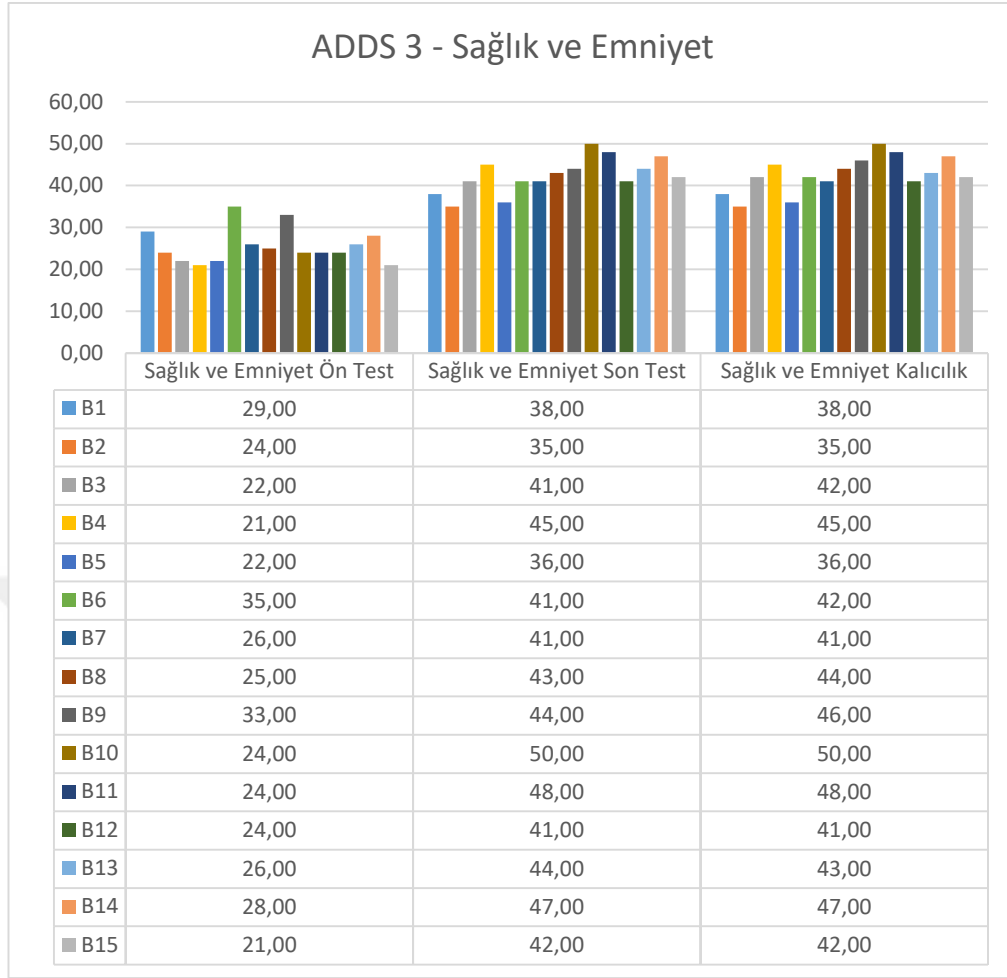
Çizelge 3.16 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunda yer alan bebeklerin sağlık ve emniyet puanlarının deney öncesinden sonrasına anlamlı bir farklılık gösterdiği, yani bebeklerin sağlık ve emniyet puanları üzerinde grup x ölçüm ortak etkisinin anlamlı düzeyde olduğu bulunmuştur ($F(1,28)=44,722$, $p<0,01$). Bu bulgu, deney grubuna Bilişsel Gelişim Destek Programının uygulanmasının; kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamasının bebeklerin sağlık ve emniyet becerileri üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Bu durumda deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubunun lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir.

Bebeklerin adaptif davranışların Sağlık ve Emniyet boyutundan aldıkları sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkili örneklem için t-testi sonuçları Çizelge 3.17’de verilmiştir.

Çizelge 3.17. Deney Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların Sağlık ve Emniyet Boyutundan Aldıkları Sontest Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Ölçüm	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p	Cohen d
Sontest	15	42,400	4,188	14	1,468	0,164	0,379
Kalıcılık	15	42,667	4,237				

Çizelge 3.17 incelendiğinde deney grubundaki bebeklerin sontest ve kalıcılık testi puanları arasında farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($t(14)=1,468, p>0,01$). Bu sonuç Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programının deney grubundaki bebeklerin Sağlık ve Emniyet boyutundan aldıkları puanlar üzerindeki etkisini koruduğu anlamına gelmektedir.



Şekil 3.8. Deney Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların Sağlık ve Emniyet Boyutuna İlişkin Öntest Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarının Değişim Grafiği

Şekil 3.8’de deney grubundaki bebeklerin adaptif davranışın Sağlık ve Emniyet boyutundan aldıkları öntest, sontest ve kalıcılık testine ilişkin değişim grafiği görülmektedir. Deney grubundaki bebeklerden Sağlık ve Emniyet boyutunda öntestten en düşük puan alan bebeklerin sırayla B4($\bar{x} = 21$), B15($\bar{x} = 21$), B3($\bar{x} = 22$) ve B5($\bar{x} = 22$) olduğu görülmektedir. En yüksek puanları ise B6($\bar{x} = 35$) ve B9($\bar{x} = 33$) kodlu bebeklerin aldığı görülmektedir. Sontest ve kalıcılık testinden ise en yüksek puanları B10($\bar{x} = 50$), B11($\bar{x} = 49$) ve B14($\bar{x} = 48$) almışlardır. Öntestten en yüksek puan alan B6($\bar{x} = 35$) kodlu bebeğin sontestten en düşük puan alan B4($\bar{x} = 21$) ile B15($\bar{x} = 21$)’den daha düşük puan alması Bilişsel Gelişim Destek Programının bebeklerin sağlık ve emniyet davranışları üzerinde bireysel etkileri olsa da genel olarak bütün bebeklerin bu davranışı üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmektedir. Şekil 3.7 incelendiğinde

bebeklerin sağlık ve emniyet puanlarının kalıcılık testi sonuçlarına göre programdan sonra da artmaya devam ettiğini göstermektedir.

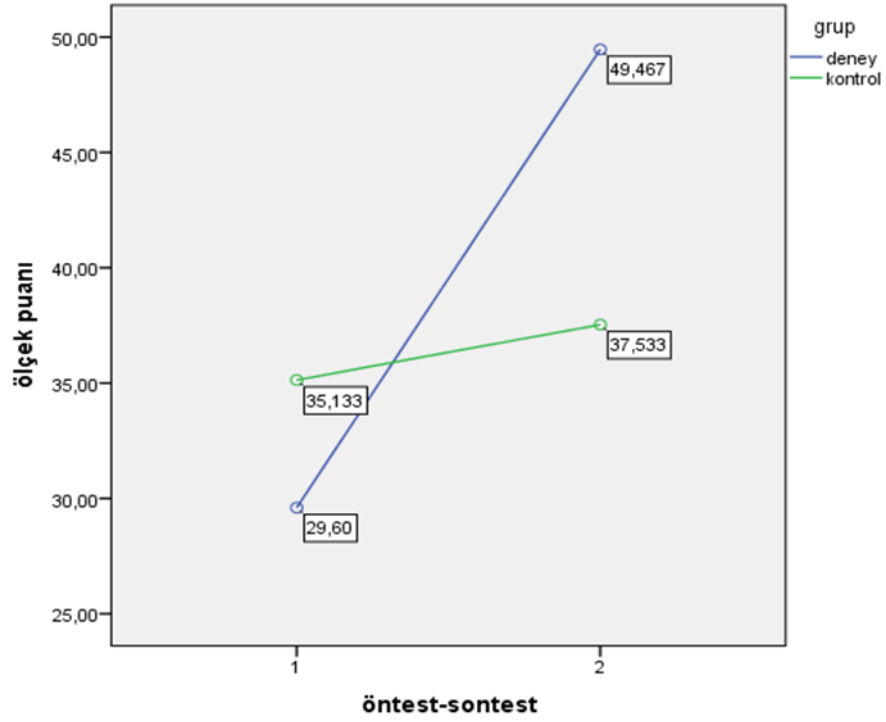
ADDS-3 Oyun Etkinlikleri Boyutuna İlişkin Bulgular

Oyun Etkinlikleri boyutunun verilerinin analizinde, karışık ölçümler için ANOVA modeli için varsayımlar kontrol edilmiş ve varsayımların sağlandığı görülmüştür. Bebeklerin adaptif davranışların Oyun Etkinlikleri boyutundan aldıkları puanların ntest-sontest puan ortalamaları ve standart sapmaları izelge 3.18’de verilmiştir.

Çizelge 3.18. Deney ve Kontrol Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların Oyun Etkinlikleri Boyutuna İlişkin Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Sonuçları

Grup	ntest			Sontest		
	N	$\bar{X}$	SS	N	$\bar{X}$	SS
Deney	15	29,600	4,896	15	49,467	4,533
Kontrol	15	35,133	3,627	15	37,533	4,734

Çizelge 3.18’ de görüldüğü üzere deney ve kontrol grubunda yer alan bebeklerin Oyun Etkinlikleri boyutu puanlarında bir artış gözlenmektedir. Puanlardaki artışın deney grubunda daha fazla olduğu görülmektedir.



Şekil 3.9. Deney ve Kontrol Grubundaki Bebeklerin Oyun Etkinlikleri Boyutu Öntest ve Sontest Puanları

Şekil 3.9’da görüldüğü üzere deney grubundaki bebekler ADDS-3’ün Oyun Etkinlikleri boyutunda öntest’den 29.60 alırken sontestte 49.467 puan almışlardır. Kontrol grubundaki bebekler ise öntestten 35.133, sontestten 37.533 almışlardır. Deney grubundaki bebeklerin oyun etkinlikleri davranışlarının kontrol grubundaki bebeklere göre sontestte çok daha fazla artış gösterdiği dikkat çekmektedir. İki farklı grupta yer alan bebeklerin Oyun Etkinlikleri puanlarında deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen söz konusu değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçları Çizelge 3.19’da verilmiştir.

Çizelge 3.19. Deney ve Kontrol Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların Oyun Etkinlikleri Boyutunun Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Deneklerarası	1009,733	29			
Grup (deney-kontrol)	153,600	1	153,600	5,024	,033
Hata	856,133	28	30,576		
Denekleriçi	3268,001	30			
Ölçüm (öntest-sontest)	1859,267	1	1859,267	196,698	,000
Grup*Ölçüm	1144,067	1	1144,067	121,035	,000
Hata	264,667	28	9,452		
Toplam	4277,734	59			

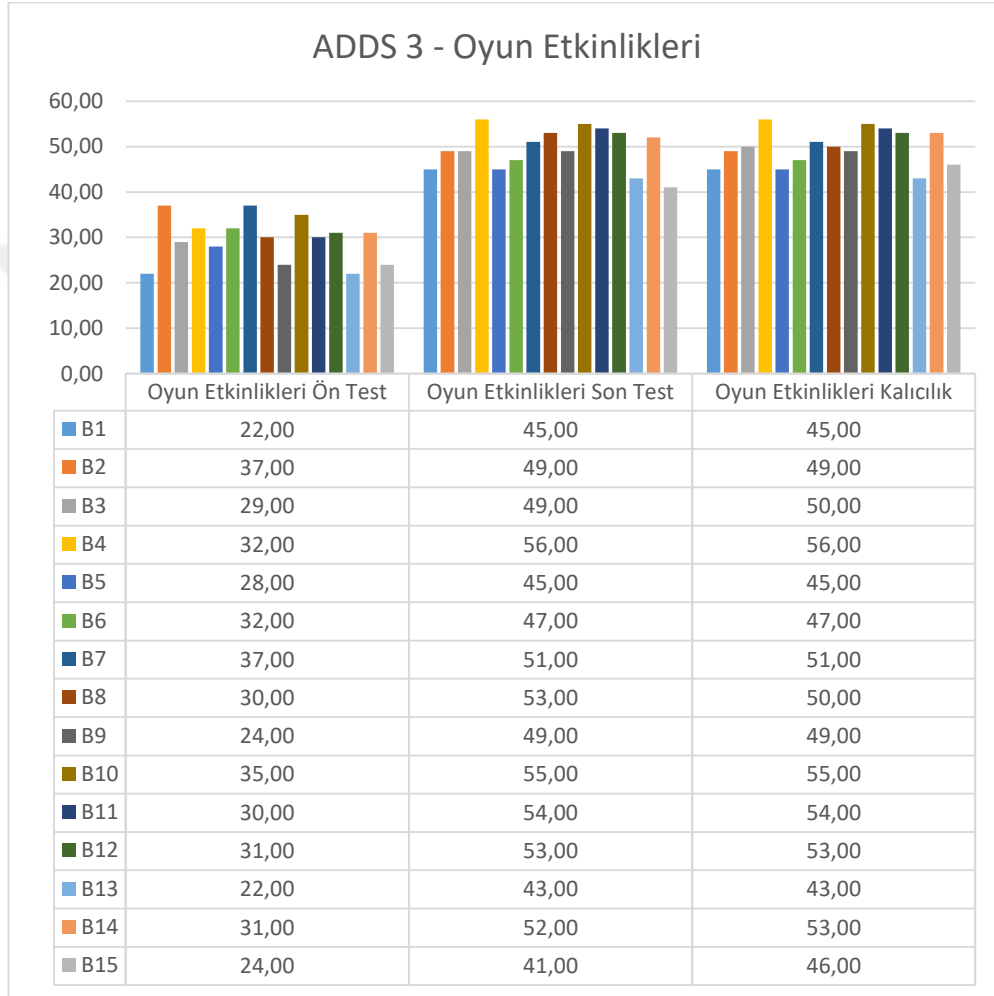
Çizelge 3.19 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunda yer alan bebeklerin oyun etkinlikleri puanlarının deney öncesinden sonrasına anlamlı bir farklılık gösterdiği, yani bebeklerin oyun etkinlikleri puanları üzerinde grup x ölçüm ortak etkisinin anlamlı düzeyde olduğu bulunmuştur ($F(1,28)=44,722$, $p<0,01$). Bu bulgu, deney grubundaki bebeklere Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programının uygulanması; kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamasının bebeklerin oyun etkinlikleri becerileri üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Bu durumda deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubunun lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir.

Bebeklerin adaptif davranışların Oyun Etkinlikleri boyutundan aldıkları sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkili örneklemeler için t-testi sonuçları Çizelge 3.20’de verilmiştir.

Çizelge 3.20. Deney Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların Oyun Etkinlikleri Boyutundan Aldıkları Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Ölçüm	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p	Cohen d
Sontest	15	49,467	4,533	14	0,654	0,524	0,168
Kalıcılık	15	49,733	3,972				

Çizelge 3.20’de görüldüğü üzere bebeklerin sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki fark anlamlı değildir ($t(14)=0,654, p>0,01$). t-Testi sonuçları deney grubundaki bebeklerin oyun etkinlikleri becerileri üzerinde Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programının etkisinin sontestten 15 gün sonrasında koruduğunu ortaya koymaktadır.



Şekil 3.10. Deney Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların Oyun Etkinlikleri Boyutuna İlişkin Öntest Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarının Değişim Grafiği

Şekil 3.10 incelendiğinde en düşük oyun etkinlikleri puanlarını B1($\bar{x}=22$), B13($\bar{x}=22$), B9($\bar{x}=24$) ve B15($\bar{x}=24$) bebeklerinin aldığı görülmektedir. Öntestten en yüksek puanları ise B2($\bar{x}=37$), B7($\bar{x}=37$) ve B10($\bar{x}=35$) almıştır. Sontestten ise en yüksek puanı B4($\bar{x}=56$), B10($\bar{x}=55$) alırken en düşük puanı B15($\bar{x}=41$), B13($\bar{x}=43$)

kodlu bebekler almıştır. Genel olarak bütün bebekler sontestte puanlarını yükseltmişlerdir. Kalıcılık testinde ise bebeklerin oyun etkinlikleri puanlarını B8($\bar{x}=50$) dışında sontest puanlarıyla ya aynı aldıkları yada yükselttikleri görülmektedir.

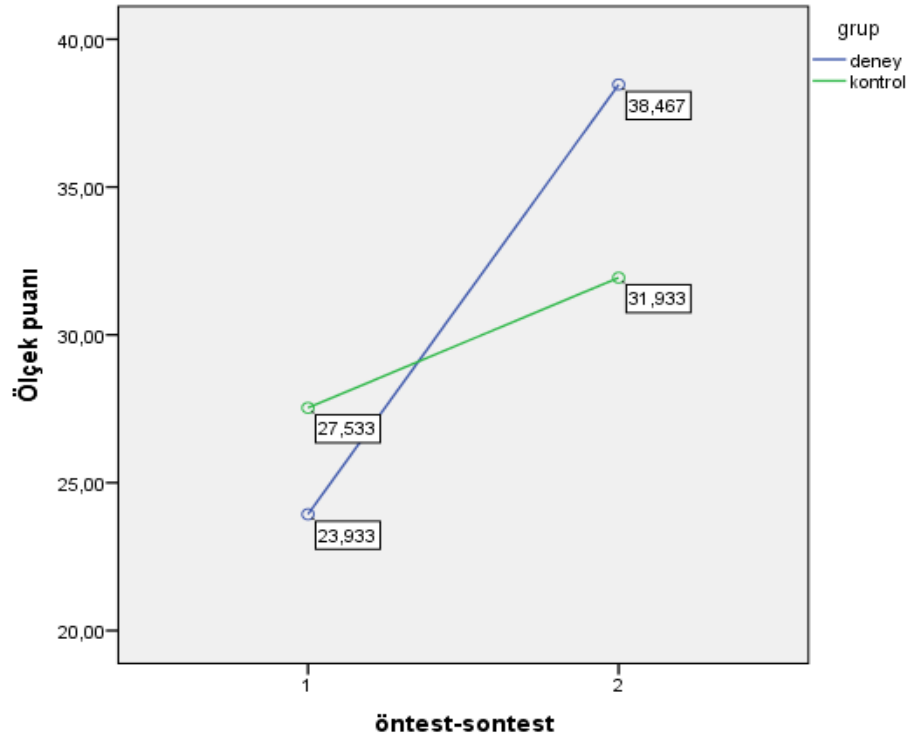
ADDS-3 Özyönetim Boyutuna İlişkin Bulgular

Özyönetim boyutu verilerinin analizinde, karışık ölçümler için ANOVA modeli için varsayımlar kontrol edilmiş ve varsayımların sağlandığı görülmüştür. Bebeklerin Özyönetim boyutundan aldıkları puanların öntest-sontest puan ortalamaları ve standart sapmaları Çizelge 3.21’de verilmiştir.

Çizelge 3.21. Deney ve Kontrol Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların Özyönetim Boyutuna İlişkin Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Sonuçları

Grup	Öntest			Sontest		
	N	$\bar{X}$	SS	N	$\bar{X}$	SS
Deney	15	23,933	4,651	15	38,467	4,580
Kontrol	15	27,533	4,779	15	31,933	3,712

Çizelge 3.21’de görüldüğü üzere deney ve kontrol grubunda yer alan bebeklerin özyönetim puanlarında öntestten sonteste bir artış olduğu gözlenmektedir. Artışın daha çok deney grubunun lehine olduğu görülmektedir.



Şekil 3.11. Deney ve Kontrol Grubundaki Bebeklerin Özyönetim Boyutu Öntest ve Sontest Puanları

Şekil 3.11’de görüldüğü üzere deney grubundaki bebekler ADDS-3’ün Özyönetim boyutunda öntestten 23.933 alırken sontestte 38.487 almışlardır. Kontrol grubundaki bebekler ise öntestten 27.533, sontestten 31,933 almıştır. Deney grubundaki bebeklerin özyönetim davranışlarının kontrol grubundaki bebeklere göre sontestte daha fazla artış gösterdiği dikkat çekmektedir. İki farklı grupta yer alan bebeklerin Özyönetim puanlarında deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen söz konusu değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçları Çizelge 3.22’de verilmiştir.

Çizelge 3.22. Deney ve Kontrol Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların Özyönetim Boyutunun Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Denekler arası	664,934	29			
Grup (deney-kontrol)	32,267	1	32,267	1,428	,242
Hata	632,667	28	22,595		
Denekler içi	2206,001	30			
Ölçüm (öntest-sontest)	1344,267	1	1344,267	78,964	,000
Grup*Ölçüm	385,067	1	385,067	22,619	,000
Hata	476,667	28	17,024		
Toplam	2870,935	59			

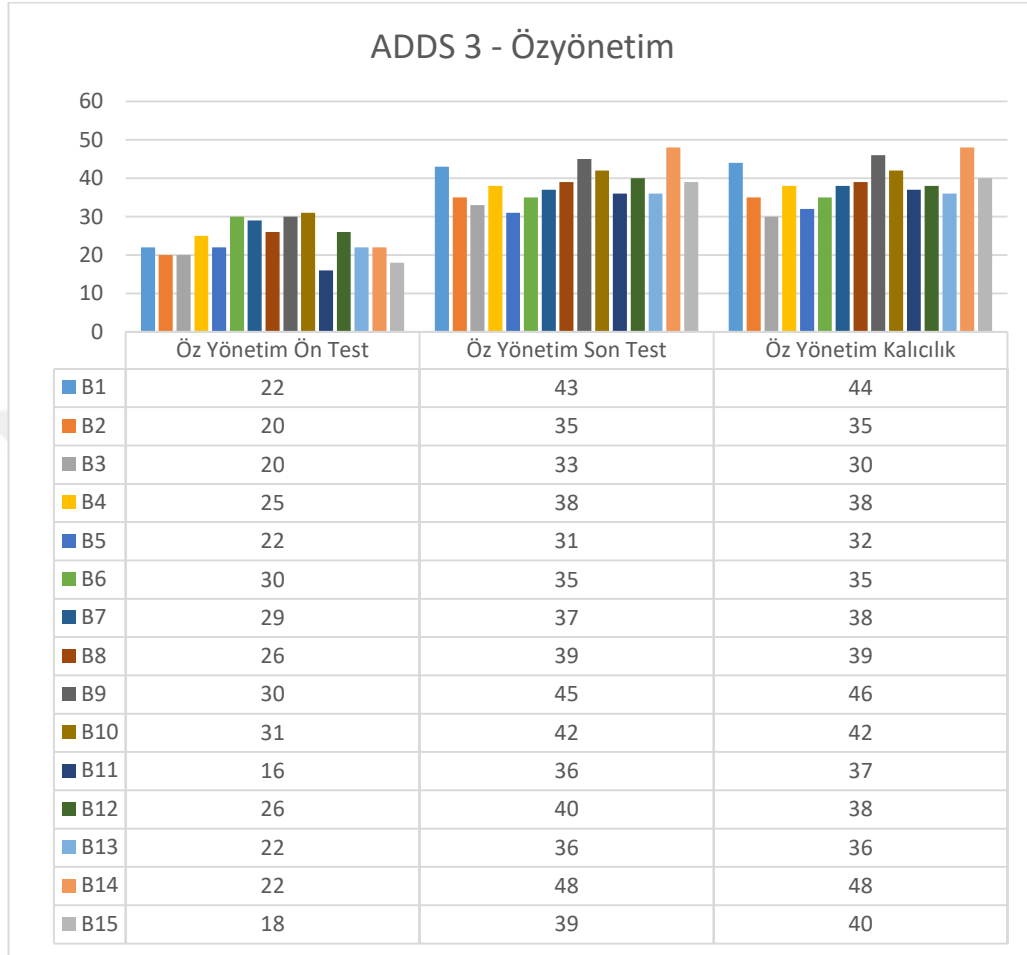
Çizelge 3.22 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunda yer alan bebeklerin özyönetim puanlarının deney öncesinden sonrasına anlamlı bir farklılık gösterdiği, yani bebeklerin özyönetim puanları üzerinde grup x ölçüm ortak etkisinin anlamlı düzeyde etkili olduğu bulunmuştur ($F(1,28)=22,619$, $p<0,01$). Bu bulgu, deney grubuna Bilişsel Gelişim Destek Programının uygulanması; kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamasının bebeklerin özyönetim becerileri üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Gruplardaki artışın kontrol grubuna göre deney grubunun lehinde olduğu görülmektedir.

Çizelge 3.23. Deney Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların Özyönetim Boyutundan Aldıkları Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Ölçüm	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p	Cohen d
Sontest	15	38,467	4,580	14	0,222	0,827	0,0573
Kalıcılık	15	38,533	4,926				

Çizelge 3.23’de görüldüğü üzere özyönetim boyutunda sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için ilişkili örneklemeler için kullanılan t-testinde bebeklerin sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($t(14)=0,222$, $p>0,01$). t-Testi sonuçları deney grubundaki bebeklerin özyönetim becerileri üzerinde Ev Merkezli Bilişsel Gelişim

Destek Programının etkisini sontestten 15 gün sonra da koruduğunu ortaya koymaktadır.



Şekil 3.12. Deney Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların Özyönetim Boyutuna İlişkin Öntest Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarının Değişim Grafiği

Şekil 3.12’de görüldüğü üzere adaptif davranışların Özyönetim boyutundan öntestten en düşük puanları alan bebeklerin B11($\bar{x}=16$), B15($\bar{x}=18$), B2 ve B3($\bar{x}=20$) olduğu görülmektedir. Öntestten özyönetim davranışına yönelik en yüksek puan alan bebekler ise B10($\bar{x}=31$), B6($\bar{x}=30$) ve B9($\bar{x}=30$)’dur. Sontestte bütün bebeklerin özyönetim davranışlarına yönelik puanlarının arttığı görülmektedir. Fakat sontestten en yüksek puanları B14($\bar{x}=48$), B9($\bar{x}=45$) ve B1($\bar{x}=43$) almıştır. Kalıcılık testinde ise B3($\bar{x}=30$) dışındaki bütün bebeklerin sontestte aldıkları puanlarla aynı puanları aldıkları veya birer puan arttırdıkları görülmektedir.

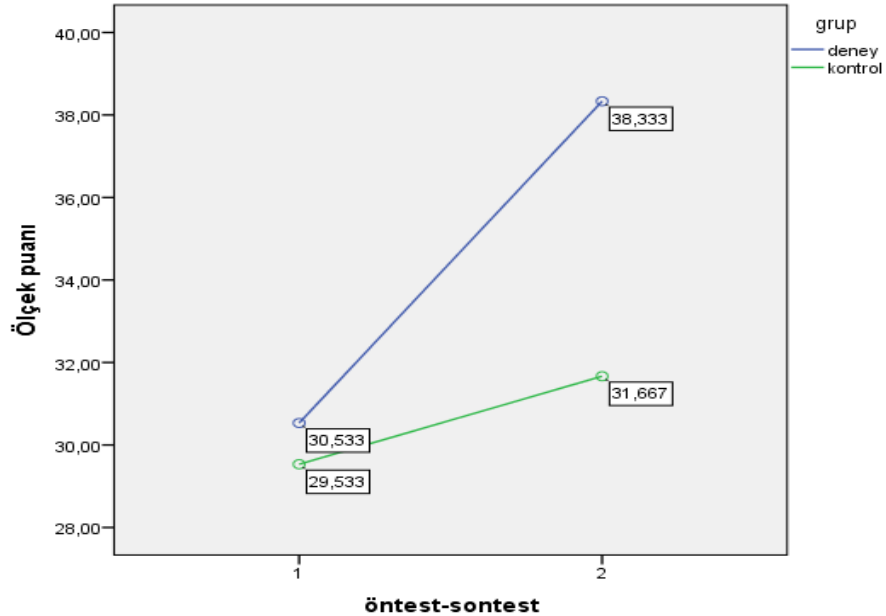
ADDS-3 Sosyal Yaşam Boyutuna İlişkin Bulgular

Sosyal Yaşam boyutu verilerinin analizinde, karışık ölçümler için ANOVA modeli için varsayımlar kontrol edilmiş ve varsayımların sağlandığı görülmüştür. Bebeklerin adaptif davranışların Sosyal Yaşam boyutundan aldıkları puanların öntest-sontest puan ortalamaları ve standart sapmaları çizelge 3.23’de verilmiştir.

Çizelge 3.24. Deney ve Kontrol Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların Sosyal Yaşam Boyutuna İlişkin Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Sonuçları

Grup	Öntest			Sontest		
	N	$\bar{X}$	SS	N	$\bar{X}$	SS
Deney	15	30,533	4,051	15	38,333	3,716
Kontrol	15	29,533	3,378	15	31,667	3,958

Çizelge 3.24’de görüldüğü üzere deney ve kontrol grubunda yer alan bebeklerin Sosyal Yaşam puanlarında öntestten sonteste bir artış gözlenmektedir. Artışın deney grubunda daha fazla olduğu görülmektedir.



Şekil 3.13. Deney ve Kontrol Grubundaki Bebeklerin Sosyal Yaşam Boyutu Öntest ve Sontest Puanları

Şekil 3.13’de görüldüğü üzere deney grubundaki bebekler ADDS-3’ün Sosyal Yaşam boyutunda öntestten 30,533 alırken sontestte 38,333 almışlardır. Kontrol grubundaki bebekler ise öntestten 30.533, sontestten 31,667 almıştır. Deney grubundaki bebeklerin sosyal yaşam davranışlarının kontrol grubundaki bebeklere göre sontestte daha fazla artış gösterdiği dikkat çekmektedir. İki farklı grupta yer alan bebeklerin Sosyal Yaşam puanlarında deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen söz konusu değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçları çizelge 3.25’de verilmiştir.

Çizelge 3.25. Deney ve Kontrol Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların Sosyal Yaşam Boyutunun Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Deneklerarası	783,484	29			
Grup (deney-kontrol)	220,417	1	220,417	10,961	,003
Hata	563,067	28	20,110		
Denekleriçi	729,501	30			
Ölçüm (öntest-sontest)	370,017	1	370,017	43,337	,000
Grup*Ölçüm	120,417	1	120,417	14,103	,001
Hata	239,067	28	8,538		
Toplam	1512,985	59			

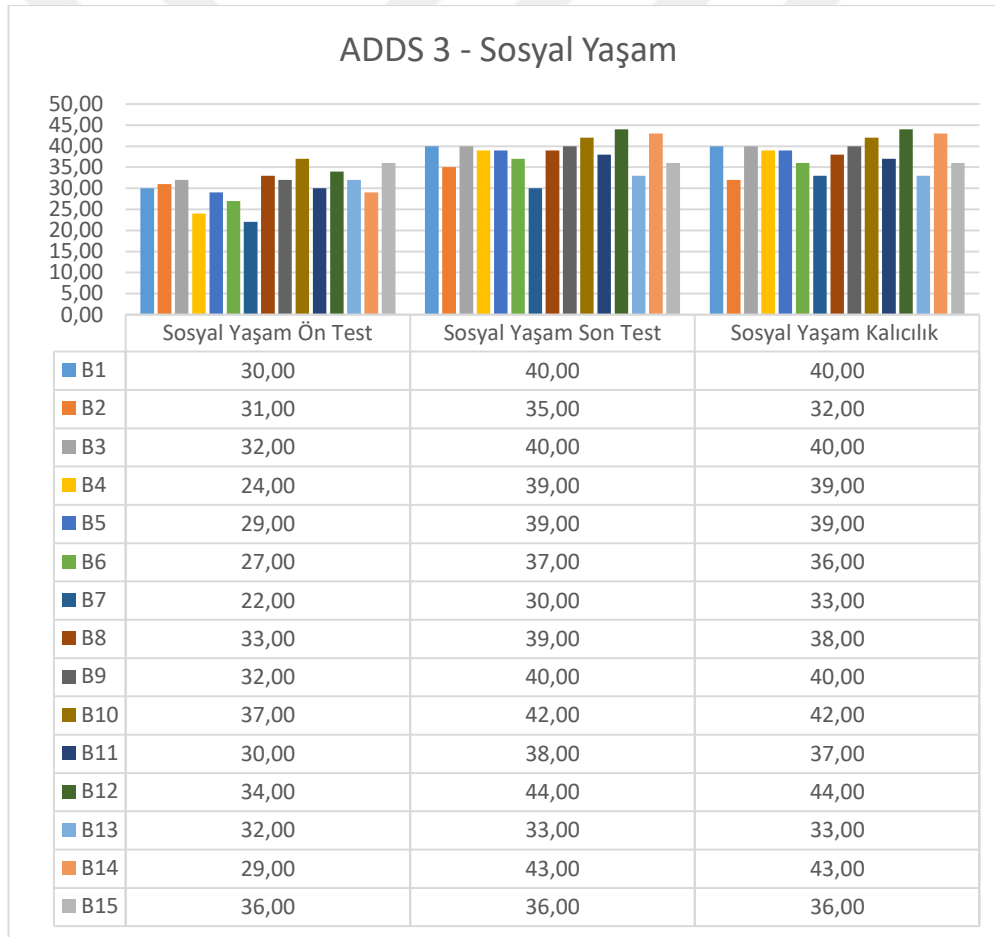
Çizelge 3.25 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunda yer alan bebeklerin sosyal yaşam puanlarının deney öncesinden sonrasına anlamlı bir farklılık gösterdiği, yani bebeklerin sosyal yaşam puanları üzerinde grup x ölçüm ortak etkisinin anlamlı düzeyde olduğu bulunmuştur ($F(1,28)=14,103$, $p<0,01$). Bu bulguya göre deney grubuna Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programının uygulanmasının; kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamasının bebeklerin sosyal yaşam becerileri üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubunun lehine bir artışın olduğu görülmektedir.

Bebeklerin adaptif davranışlarının Sosyal Yaşam boyutundan aldıkları sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkili örneklemeler için t-testi sonuçları Çizelge 3.26’de verilmiştir.

Çizelge 3.26. Deney Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların Sosyal Yaşam Boyutundan Aldıkları Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Ölçüm	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p	Cohen d
Sontest	15	38,333	3,716	14	0,642	0,531	0,165
Kalıcılık	15	38,133	3,642				

Sosyal Yaşam sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için ilişkili örneklem için t-testi kullanılmıştır. Bebeklerin sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir, ($t(14)=0,642, p>0,01$).



Şekil 3.14. Deney Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların Sosyal Yaşam Boyutuna İlişkin Öntest Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarının Değişim Grafiği

Şekil 3.14 incelendiğinde deney grubundaki bebeklerden sosyal yaşam becerilerinden öntestten en düşük puanları B7($\bar{x}=22$), B4($\bar{x}=24$) ve B5($\bar{x}=27$) kodlu bebekler almışlardır. B15($\bar{x}=36$) bebeğinin öntest, sontest ve kalıcılık testinden aynı puanları alması dikkat çekicidir. B15 dışındaki tüm bebeklerin sontest puanlarını öntest puanlarına göre yükseldiği görülmektedir. Sontestte ise en yüksek puanın B12($\bar{x}=44$), B14($\bar{x}=43$) ve B10($\bar{x}=42$) kodlu bebekler tarafından alındığı görülmektedir. Kalıcılık testinde ise bebeklerin ya sontestle aynı puanı aldıkları ya da birer puan düşürüp yükselttikleri görülmektedir.

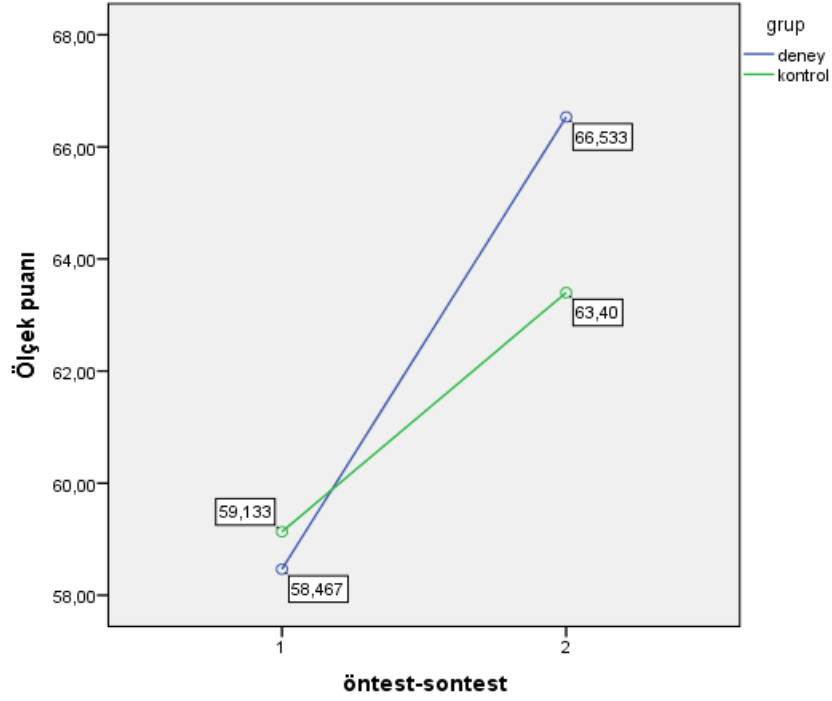
ADDS-3 Motor Beceriler Boyutuna İlişkin Bulgular

Motor Beceriler boyutu verilerinin analizinde, karışık ölçümler için ANOVA modeli için varsayımlar kontrol edilmiş ve varsayımların sağlandığı görülmüştür. Bebeklerin Motor Beceri boyutu puanlarından aldıkları puanların öntest-sontest puan ortalamaları ve standart sapmaları Çizelge 3.27’de verilmiştir.

Çizelge 3.27. Deney ve Kontrol Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların Motor Beceriler Boyutuna İlişkin Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Sonuçları

Grup	Öntest			Sontest		
	N	$\bar{X}$	SS	N	$\bar{X}$	SS
Deney	15	58,467	2,696	15	66,533	2,669
Kontrol	15	59,133	3,543	15	63,400	1,992

Çizelge 3.27’de görüldüğü üzere deney ve kontrol grubunda yer alan bebeklerin Motor Beceriler puanlarında öntestten sontestte bir artış gözlenmektedir. Artış deney grubu ile kontrol grubu açısından değerlendirildiğinde deney grubunun lehine olduğu görülmektedir.



Şekil 3.15. Deney ve Kontrol Grubundaki Bebeklerin Motor Beceriler Boyutu Öntest ve Sontest Puanları

Şekil 3.15’de görüldüğü üzere deney grubundaki bebekler ADDS-3’ün Motor Beceriler boyutunda öntestten 58.467 alırken sontestte 66.533 puan almışlardır. Kontrol grubundaki bebekler ise öntestten 59.133, sontestten 63.40 almışlardır. Deney grubundaki bebeklerin motor becerilerinin kontrol grubundaki bebelere göre sontestte daha fazla artış gösterdiği dikkati çekmektedir. İki farklı grupta yer alan bebeklerin Motor Beceri puanlarında deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen söz konusu değişmelerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçları Çizelge 3.28’de verilmiştir.

Çizelge 3.28. Deney ve Kontrol Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların Motor Beceriler Boyutunun Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Deneklerarası	262,684	29			
Grup (deney-kontrol)	22,817	1	22,817	2,663	,114
Hata	239,867	28	8,567		
Denekleriçi	817,5	30			
Ölçüm (öntest-sontest)	570,417	1	570,417	82,783	,000
Grup*Ölçüm	54,150	1	54,150	7,859	,009
Hata	192,933	28	6,890		
Toplam	1080,184	59			

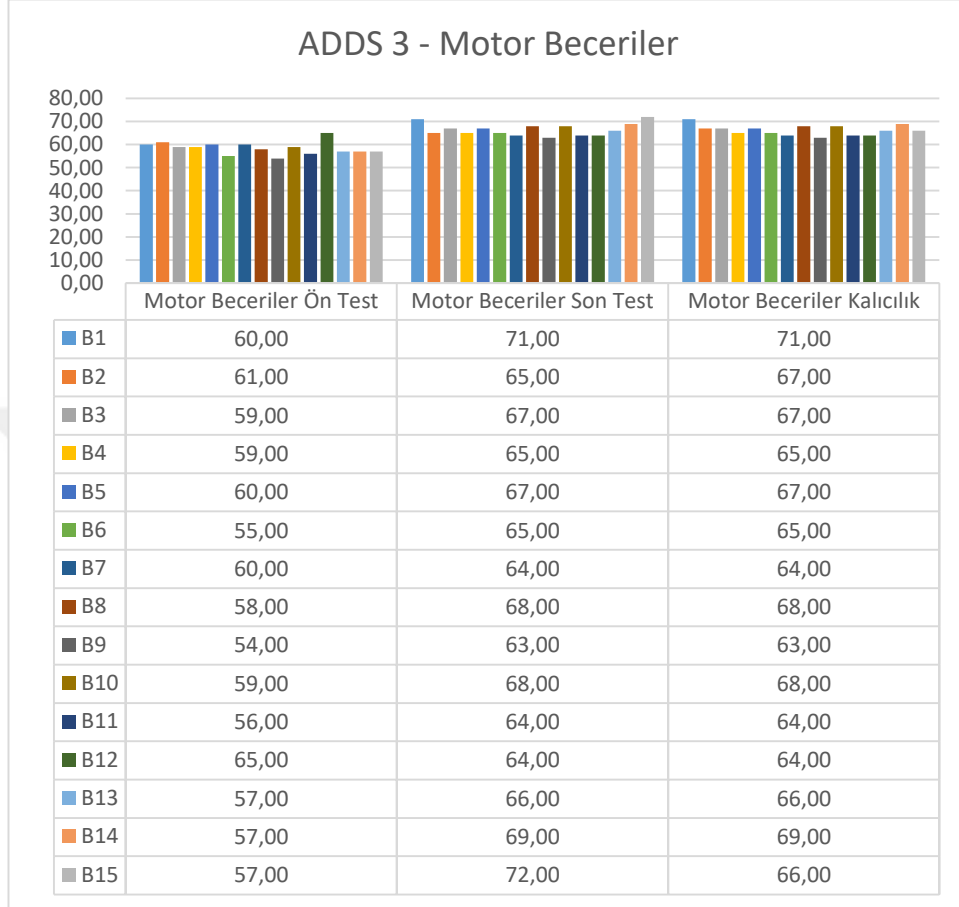
Çizelge 3.28 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunda yer alan bebeklerin motor beceri puanlarının deney öncesinden sonrasına anlamlı bir farklılık gösterdiği, yani bebeklerin iletişim puanları üzerinde grup x ölçüm ortak etkisinin anlamlı düzeyde olduğu bulunmuştur ($F(1,28)=7,859$, $p<0,01$). Bu bulgu, deney grubundaki bebeklere Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programının uygulanması; kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamasının bebeklerin motor becerileri üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Bu durumda deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubunun lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tesbit edilmiştir.

Çizelge 3.29. Deney Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların Motor Beceriler Boyutundan Aldıkları Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Ölçüm	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p	Cohen d
Sontest	15	66,533	2,669	14	0,619	0,546	0,159
Kalıcılık	15	66,267	2,186				

Çizelge 3.29’da görüldüğü üzere Motor Beceri boyutunun sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için ilişkili örneklemeler için t-testi kullanılmıştır. Bebeklerin sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($t(14)=0,619$, $p>0,01$). t-Testi sonuçları deney grubundaki bebeklerin motor becerileri üzerinde Ev Merkezli Bilişsel

Gelşim Destek Programının etkisini sontestten 15 gün sonrada koruduğunu ortaya koymaktadır.



Şekil 3.16. Deney Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların Motor Beceriler Boyutuna İlişkin Öntest Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarının Değişim Grafiği

Şekil 3.16’da görüldüğü üzere tüm bebeklerin öntestten ortalama aynı puanları aldıkları görülmektedir. Öntestten en düşük puanı alan bebeklerin B9($\bar{x}=54$) ve B6($\bar{x}=55$) kodlu bebeklerin olduğu, en yüksek puan alan bebeklerin ise B12($\bar{x}=65$) ve B2($\bar{x}=61$) olduğu görülmektedir. Sonteste bütün bebeklerin motor beceri puanlarının yükseldiği ve kalıcılık testinde de sontestten aldıkları puanla paralel puanlar aldıkları sadece B15($\bar{x}=66$)’in kalıcılık testinde puanının düştüğü görülmektedir.

ADDS-3 Toplum İçerisindeki Davranışlar Boyutuna İlişkin Bulgular

Çizelge 3.30. Deney ve Kontrol Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların Toplum İçerisindeki Davranışlar Boyutu Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney – U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	z	Etki büyüklüğü
Deney	15	20,50	307,50	37,500	0,002	-3,123	0,570
Kontrol	15	10,50	157,50				

Çizelge 3.30 incelendiğinde deneysel çalışma sonrasında deney ve kontrol grubundaki bebeklerin sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. ($U=37,500$ $p<0,01$). Etki büyüklüğü değeri incelendiğinde Cohen d kriterlerine göre deney grubundaki bebeklerin sontest puanları arasındaki farkların büyük düzeyde olduğu söylenebilir.

Çizelge 3.31. Deney Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların Toplum İçerisindeki Davranışlar Boyutu Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son test -Ön test-	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	Etki büyüklüğü
Negatif Sıra	0	,00	,00	3,413*	0,001	0,623
Pozitif Sıra	15	8,00	120,00			
Eşit	0					

*Negatif sıralar temeline dayalıdır

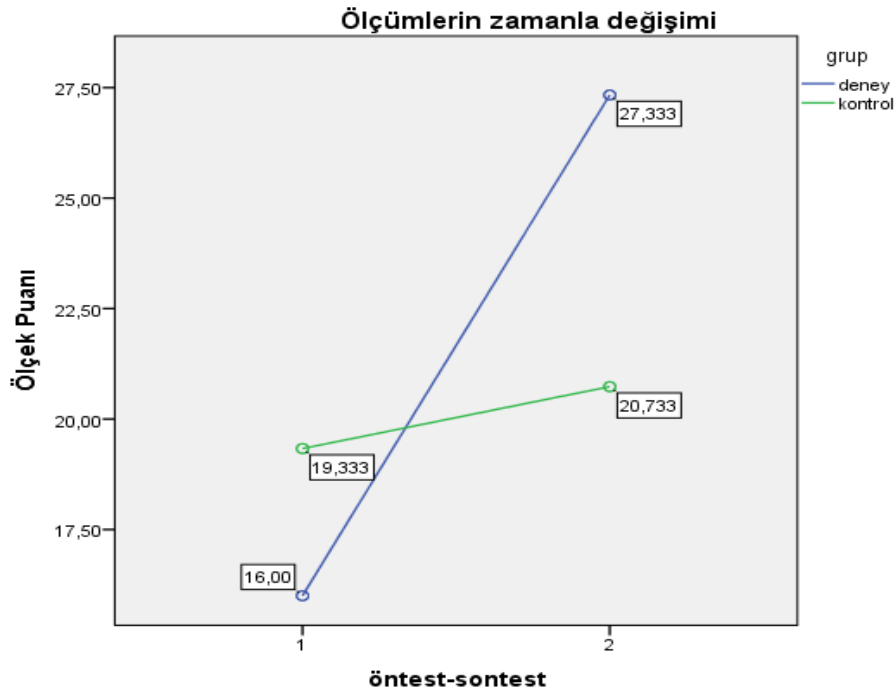
Çizelge 3.31 incelendiğinde deney grubundaki bebeklerin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($z=3,413$; $p<0,05$). Etki büyüklüğü değeri incelendiğinde Cohen d kriterlerine göre deneysel sürecin deney grubundaki bebeklerin Toplum İçerisindeki Davranışlar puanları üzerinde orta düzeyde etkili olduğu saptanmıştır.

Çizelge 3.32. Kontrol Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların Toplum İçerisindeki Davranışlar Boyutu Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son test -Ön test-	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	4	6,00	24,00	1,181*	,238
Pozitif Sıra	8	6,75	54,00		
Eşit	3				

*Negatif sıralar temeline dayalıdır

Çizelge 3.32. incelendiğinde kontrol grubundaki bebeklerin öntest ve sontest puanları arasındaki anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($z=1,181$; $p>0,05$).



Şekil. 3.17. Deney ve Kontrol Grubundaki Bebeklerin Toplum İçerisindeki Davranışlar Boyutu Öntest ve Sontest Puanları

Şekil 3.17 incelendiğinde deney grubundaki bebeklerin ADDS'ün Toplum İçerisindeki davranışlar boyutunda öntestten 16.00 alırken son testte 27.33 puan almışlardır. Kontrol grubundaki bebeklerin ise öntestten 19.33 aldıkları ve bu puanın çok az bir farkla 20.733'e yükseldiği görülmektedir. Deney grubundaki bebeklerin

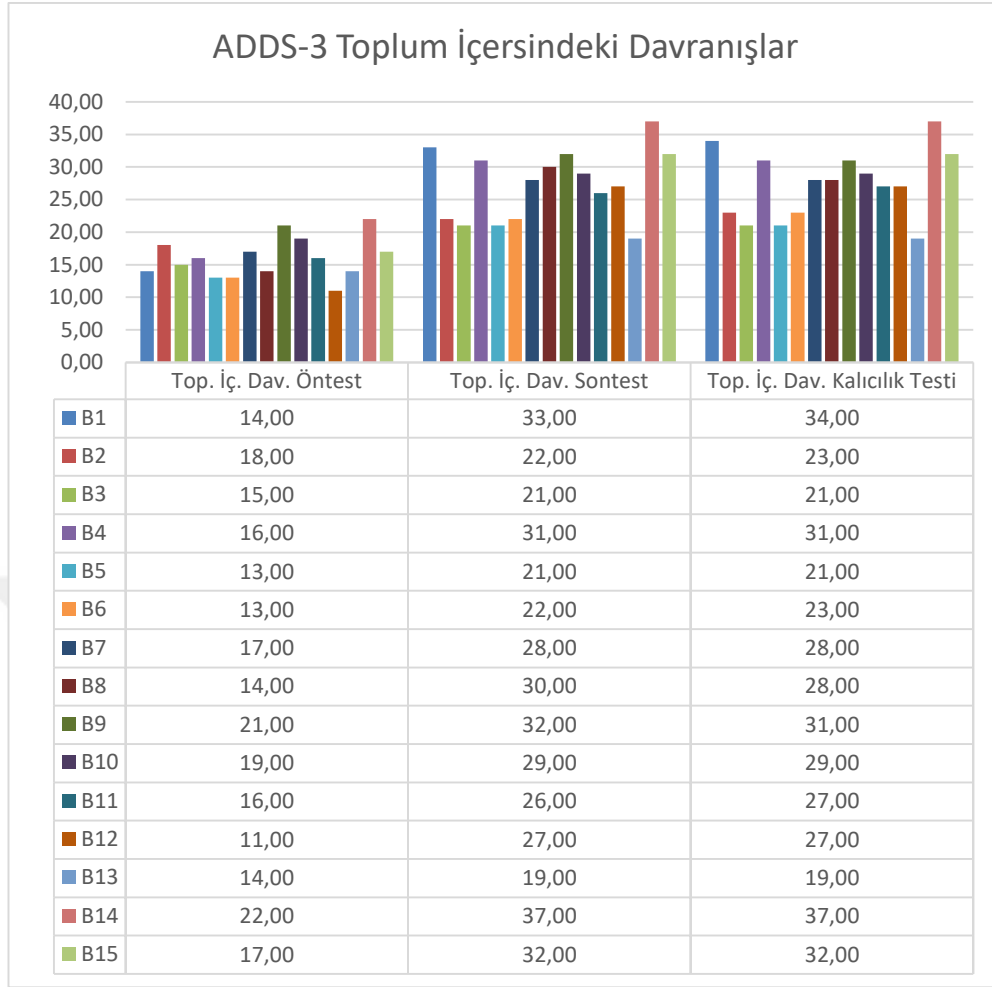
toplum içerisindeki davranışlarının kontrol grubundaki bebeklere göre son testte daha fazla artış gösterdiği dikkati çekmektedir.

Çizelge 3.33. Deney Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların Toplum İçerisindeki Davranışlar Boyutu Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Kalıcılık testi - Son test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	2	4,50	9,00	0,333	0,739
Pozitif Sıra	4	3,00	12,00		
Eşit	9				

*Negatif sıralar temeline dayalıdır

Çizelge 3.33 incelendiğinde bebeklerin Toplum İçerisindeki Davranışlar sontest ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($z=0,333$; $p>0,05$). Bu sonuç, Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programının deney grubundaki bebeklerin Toplum İçerisindeki Davranışlar boyutundan aldıkları puanlar üzerindeki etkisini koruduğu anlamına gelmektedir.



Şekil 3.18. Deney Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların Toplum İçerisindeki Davranışlar Boyutunun Öntest Sontest ve Kalıcılık Testi Puanların Değişim Grafiği

Şekil 3.18 de görüldüğü üzere toplum içerisindeki davranışlara ilişkin en düşük öntest puanı B12 ($\bar{x} = 11$) tarafından alınmıştır. İkinci sırada öntestten düşük puan alan bebeklerin ise B5, B6 ($\bar{x} = 13$) kodlu bebekler olduğu görülmektedir. B13 dışındaki bebeklerin son test ve kalıcılık testlerinde puanlarının önemli derecede yükseldiği görülmektedir. Sontest ile kalıcılık testinden en yüksek puanın B14 ($\bar{x} = 37$) kodlu bebeğe ait olduğu görülmektedir. Grafikte görüldüğü üzere Bilişsel Gelişim Destek Programına katılan bütün bebeklerin toplum içerisindeki davranışlarında bir artış gözlenmektedir.

ADDS-3 Ev Yaşantısı Boyutuna İlişkin Bulgular

Çizelge 3.34. Deney ve Kontrol Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların Ev Yaşantısı Boyutu Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney – U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	z	Etki büyüklüğü
Deney	15	20,23	303,50	41,500	,003	-2,948	0,538
Kontrol	15	10,77	161,50				

Çizelge 3.34 incelendiğinde deneysel çalışma sonrasında deney ve kontrol grubundaki bebeklerin ev yaşantısı sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. ($U=41,500$; $p<0,01$). Etki büyüklüğü değeri incelendiğinde Cohen d kriterlerine göre deney grubundaki bebeklerin sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu söylenebilir.

Çizelge 3.35. Deney Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların Ev Boyutu Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son test - Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	Etki büyüklüğü
Negatif Sıra	0	,00	,00	3,411	0,001	0,623
Pozitif Sıra	15	8,00	120,00			
Eşit	0					

*Negatif sıralar temeline dayalıdır

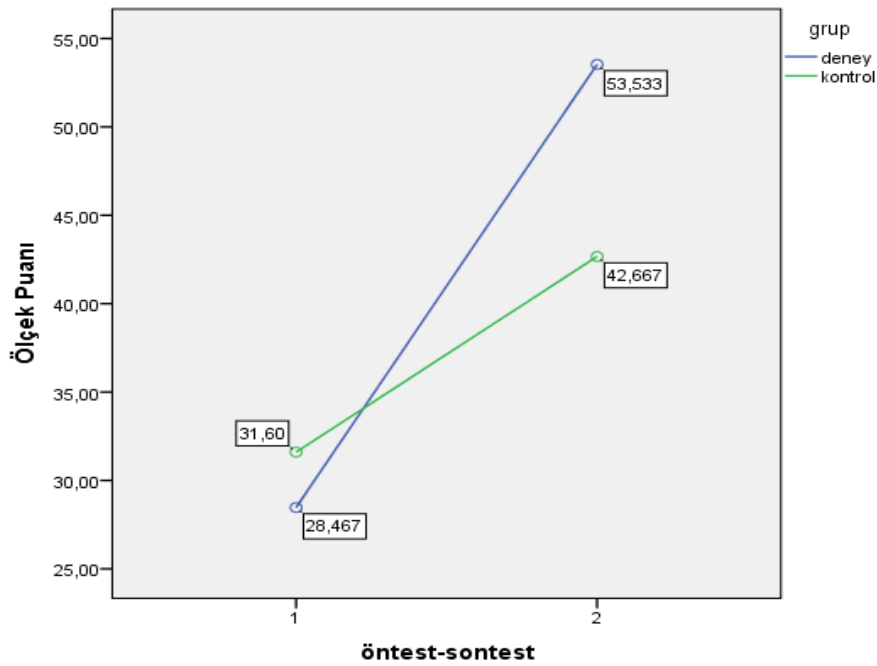
Çizelge 3.35 incelendiğinde deney grubundaki bebeklerin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($z=3,411$; $p<0,01$). Etki büyüklüğü değeri incelendiğinde Cohen d kriterlerine göre deneysel sürecin deney grubundaki bebeklerin Ev Yaşantısı puanları üzerinde büyük düzeyde etkili olduğu saptanmıştır.

Çizelge 3.36. Kontrol Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların Ev Yaşantısı Boyutu Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son test - Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	1	1,00	1,00	3,358	0,001
Pozitif Sıra	14	8,50	119,00		
Eşit	0				

*Negatif sıralar temeline dayalıdır

Çizelge 3.36 incelendiğinde kontrol grubundaki bebeklerin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($z=3,358$; $p<0,05$).



Şekil 3.19. Deney ve Kontrol Grubundaki Bebeklerin Ev Yaşantısı Boyutu Öntest ve Sontest Puanları

Şekil 3.19 incelendiğinde deney grubundaki bebeklerin ADDS-3'ün Ev Yaşantısı öntest puanının 28,462 olduğu ve son testte puanın 53.533'e yükseldiği görülmektedir. Kontrol grubundaki bebeklerin ise öntestten 31.60 aldıkları son testte puanlarını 42.667'ye yükseldiği görülmektedir. Hem deney hem de kontrol grubunda

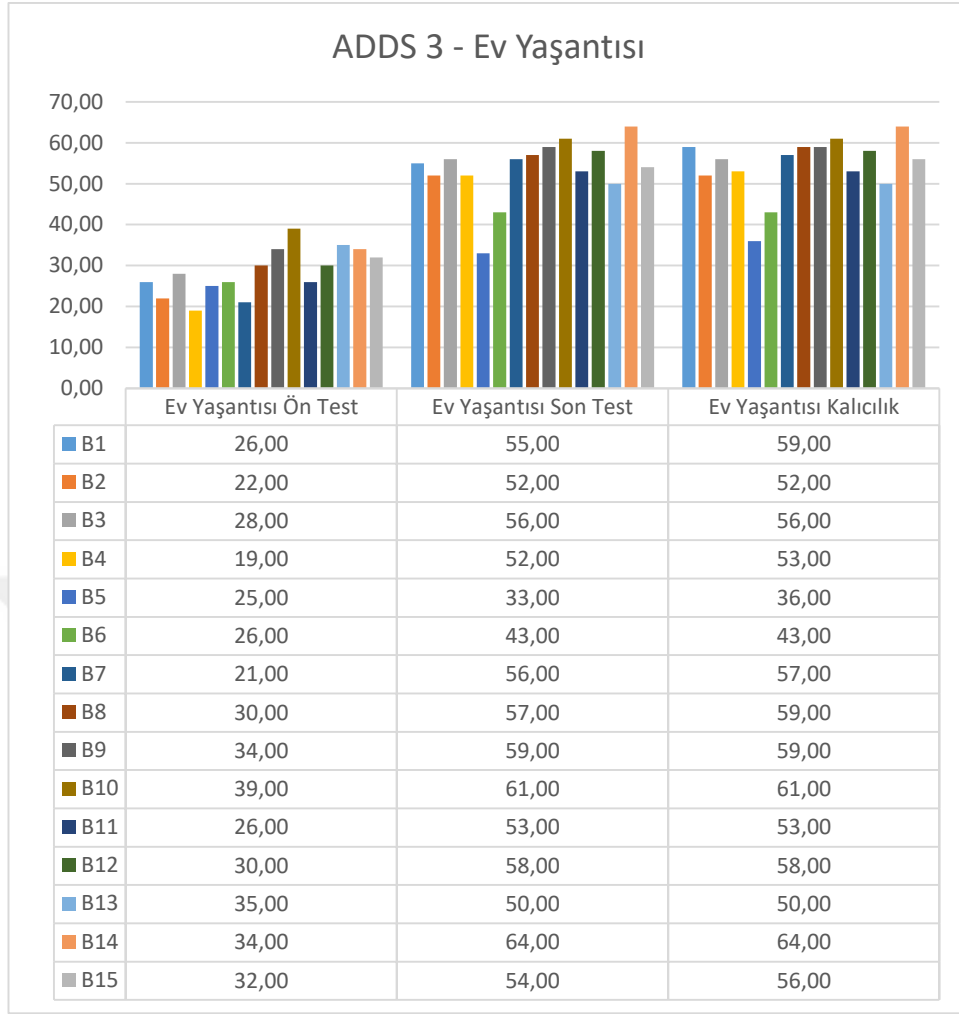
önteste göre sontestte bir artış olmasına rağmen deney grubundaki artışın kontrol grubuna göre sontestte daha fazla artış gösterdiği dikkat çekmektedir.

Çizelge 3.37. Deney Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların Ev Yaşantısı Boyutu Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Kalıcılık test-Son testi	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	Etki büyüklüğü
Negatif Sıra	0	,00	,00	2,214	,027	0,404
Pozitif Sıra	6	3,50	21,00			
Eşit	9					

*Negatif sıralar temeline dayalıdır

Çizelge 3.37 incelendiğinde bebeklerin sontest ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($z=2,214$; $p<0,05$). Etki büyüklüğü değeri incelendiğinde Cohen d kriterlerine göre orta düzeyde etkili olduğu görülmektedir.



Şekil 3.20. Deney Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların Ev Yaşantısı Boyutunun Öntest Sontest ve Kalıcılık Testine İlişkin Puanların Değişim Grafiği

Şekil 3.20 incelendiğinde deney grubundaki bebeklerden Ev Yaşantısı boyutunda öntestten en düşük puanları B4($\bar{x}=19$), B7($\bar{x}=21$) ve B2($\bar{x}=22$) kodlu bebeklerin aldığı görülmektedir. En yüksek puanı B10($\bar{x}=39$) kodlu bebek alırken diğer yüksek puanları alan bebeklerin B13($\bar{x}=35$), B9, B14($\bar{x}=34$), B15($\bar{x}=32$) olduğu görülmektedir. Sontestten ve kalıcılık testinden en düşük puanın B5($\bar{x}=33$)'in aldığı görülmektedir. Sontest ile kalıcılık testinden en yüksek puanları alan bebeklerin ise B14($\bar{x}=64$), B10($\bar{x}=61$) ve B9($\bar{x}=59$) olduğu görülmektedir. Çizelge 3.20 incelendiğinde bütün bebekler sontestte puanlarını arttırmışlardır. Öntestten en düşük puanları alan bebeklerin Bilişsel Gelişim Destek Programından sonra puanlarını iki

katından fazla arttırmaları programın bebeklerin ev yaşantısı becerisi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

ADDS-3 Öz Bakım Davranışlarına İlişkin Bulgular

Çizelge 3.38. Deney ve Kontrol Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların Öz Bakım Boyutu Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney – U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	z	Etki büyüklüğü
Deney	15	21,37	320,50	24,500	0,00	3,696	0,675
Kontrol	15	9,63	144,50				

Çizelge 3.38 incelendiğinde deneysel çalışma sonrasında deney ve kontrol grubu puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($U=24,500$; $p<0,01$). Non-parametrik istatistikler için hesaplanan etki büyüklüğü değeri incelendiğinde Cohen d kriterlerine göre deney grubundaki bebeklerin sontest puanları arasındaki farkın büyük düzeyde olduğu söylenebilir.

Çizelge 3.39. Deney Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların Öz Bakım Boyutu Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

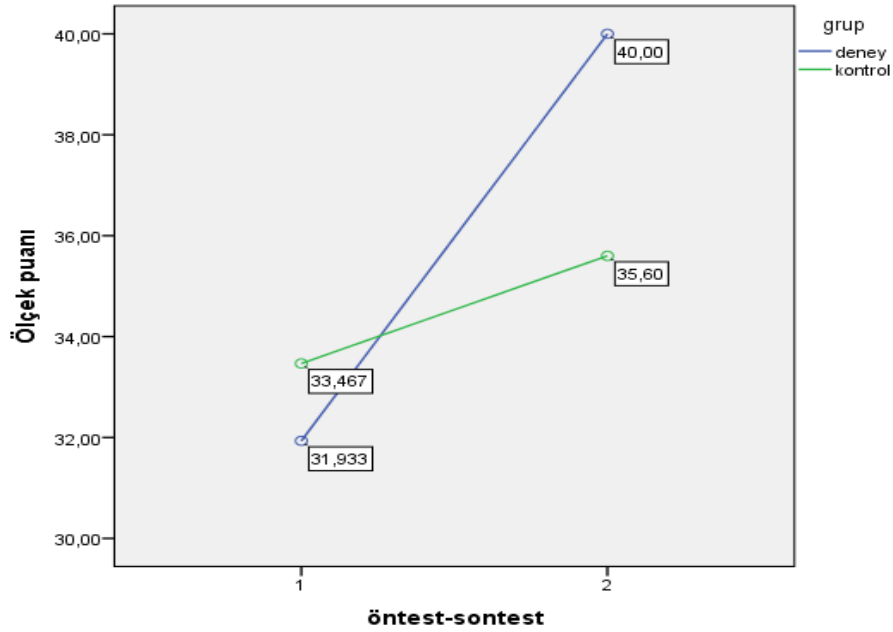
Ön test- Son test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	Etki büyüklüğü
Negatif Sıra	0	,00	,00	3,422	0,001	0,625
Pozitif Sıra	15	8,00	120,00			
Eşit	0					

Çizelge 3.39 incelendiğinde deney grubundaki bebeklerin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($z=3,422$; $p<0,01$). Non-parametrik istatistikler için hesaplanan etki büyüklüğü değeri incelendiğinde Cohen d kriterlerine göre deneysel sürecin deney grubundaki bebeklerin Öz Bakım puanları üzerinde büyük düzeyde etkili olduğu saptanmıştır.

Çizelge 3.40. Kontrol Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların Öz Bakım Boyutu Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ön test- Son test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	3	4,17	12,50	2,723	0,006
Pozitif Sıra	12	8,96	107,50		
Eşit	0				

Çizelge 3.40 incelendiğinde kontrol grubundaki bebeklerin öntest ve sontest puanları arasındaki anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($z=2,723$; $p<0,05$).



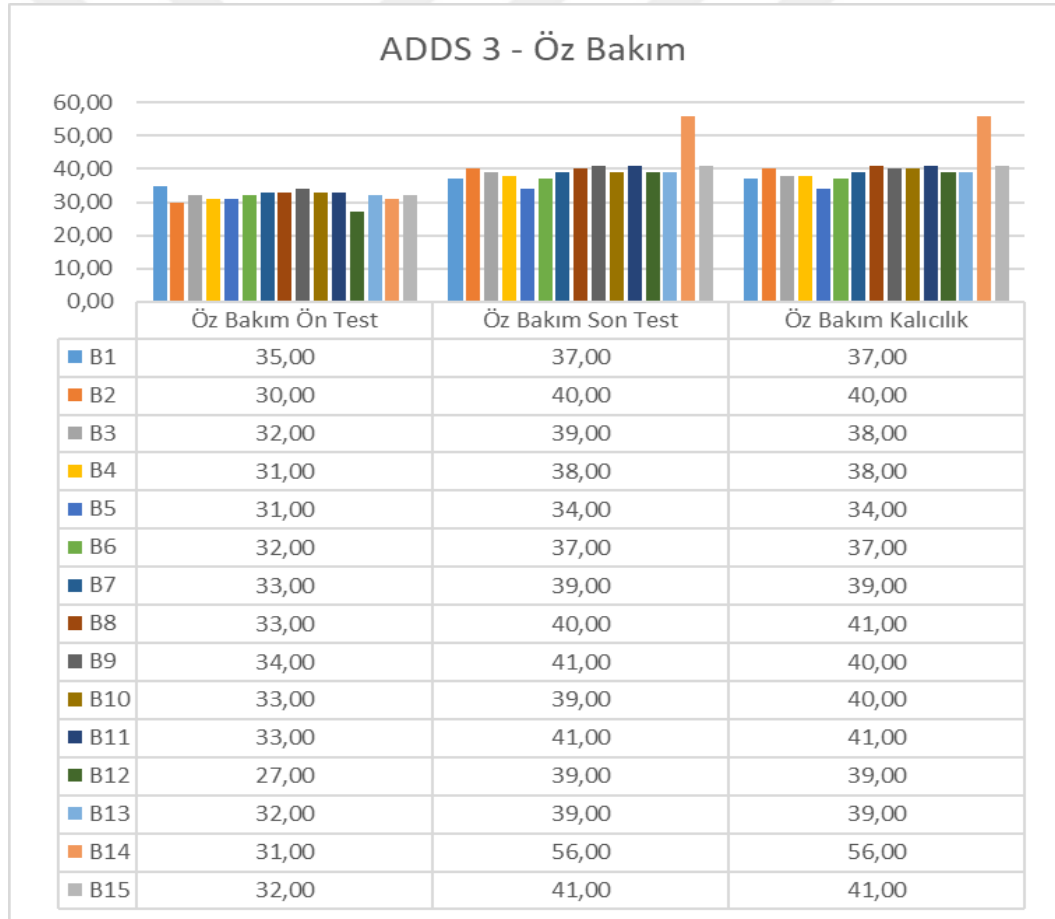
Şekil 3.21. Deney ve Kontrol Grubundaki Bebeklerin Öz Bakım Boyutu Öntest ve Sontest Puanları

Şekil 3.21 incelendiğinde deney grubundaki bebeklerin ADDS'ün Öz Bakım boyutunda öntest puanının 31.933 olduğu ve sontestte puanın 40.00'a yükseldiği görülmektedir. Kontrol grubundaki bebeklerin ise öntestten 33.467 aldıkları ve bu puanın çok az bir farkla 35.60'a yükseldiği görülmektedir. Deney grubundaki bebeklerin öz bakım davranışlarının kontrol grubundaki bebeklere göre sontestte daha fazla artış gösterdiği dikkati çekmektedir.

Çizelge 3.41. Deney Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların Öz Bakım Boyutu Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son test- Kalıcılık testi	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	Etki büyüklüğü
Negatif Sıra	2	2,50	5,00	0,000	1,000	0,000
Pozitif Sıra	2	2,50	5,00			
Eşit	11					

Çizelge 3.41 incelendiğinde bebeklerin öz bakım sontest ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($z=0,000$ $p<0,05$).



Şekil 3.22. Deney Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışların Öz Bakım Boyutunun Öntest Sontest ve Kalıcılık Testi Puanları Değişim Grafiği

Şekil 3.22’de görüldüğü üzere bebeklerin öz bakım becerilerinden öntestte birbirine yakın puanlar aldıkları görülmektedir. En düşük öntest puanı B12($\bar{x}=27$) tarafından alınmıştır. En yüksek puanı ise B1($\bar{x}=35$)’in aldığı görülmektedir. Bebeklerin tümü sontest ve kalıcılık testinde puanlarını yükseltmişlerdir. En yüksek sontest ve kalıcılık testinin B14($\bar{x}=56$) tarafından alındığı görülmektedir.

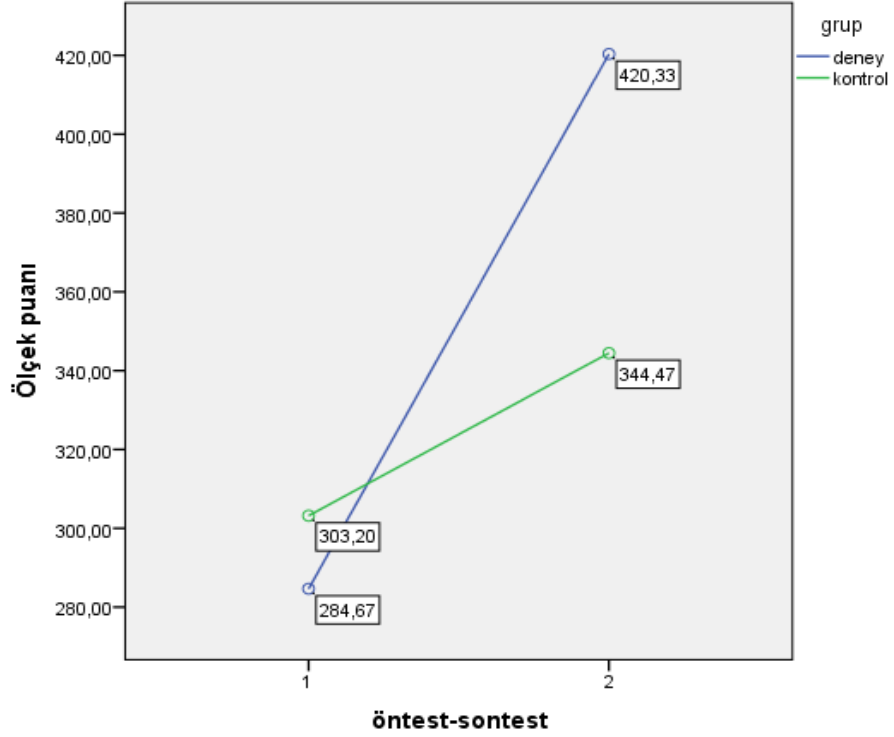
(ADDS-3) Toplamına İlişkin Bulgular

Adaptif Davranış Değerlendirme Sistemi-3 (ADDS-3) verilerinin analizinde, karışık ölçümler için ANOVA modeli için varsayımlar kontrol edilmiş ve varsayımların sağlandığı görülmüştür. Bebeklerin ADDS-3’den aldıkları puanların öntest-sontest puan ortalamaları ve standart sapmaları Çizelge 3.42’de verilmiştir.

Çizelge 3.42. Deney ve Kontrol Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışlar Topla Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Sonuçları

Grup	Öntest			Sontest		
	N	$\bar{X}$	SS	N	$\bar{X}$	SS
Deney	15	284,667	17,124	15	420,333	34,288
Kontrol	15	303,200	22,663	15	344,467	27,099

Çizelge 3.42’de görüldüğü üzere deney ve kontrol gruplarında yer alan bebeklerin ADDS-3 puanlarında bir artış gözlenmektedir. Artışın deney grubundaki bebeklerin puanlarında daha fazla olduğu görülmektedir.



Şekil 3.23. Deney ve Kontrol Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışlar Toplamı Öntest-Sontest Puanları

Şekil 3.23’de görüldüğü üzere deney grubundaki bebekler ADDS-3’den öntestte 284.67 puan alırken, sontestte 420.33 puan almışlardır. Kontrol grubundaki bebekler ise öntestten 303.20, sontestten 344.47 puan almışlardır. Deney grubundaki bebeklerin adaptif davranışlarına yönelik puanlarında kontrol grubundaki bebeklere göre sontestte daha fazla artış gösterdiği dikkat çekmektedir. İki farklı grupta yer alan bebeklerin ADDS-3 puanlarında deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen söz konusu değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçları Çizelge 3.43’de verilmiştir.

Çizelge 3.43. Deney ve Kontrol Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışlar Toplamı Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Deneklerarası	41384,334	29			
Grup (deney-kontrol)	12326,667	1	12326,667	11,878	,002
Hata	29057,667	28	1037,774		
Denekleriçi	159792	30			
Ölçüm (öntest-sontest)	117395,267	1	117395,267	366,078	,000
Grup*Ölçüm	33417,600	1	33417,600	104,207	,000
Hata	8979,133	28	320,683		
Toplam	201176,334	59			

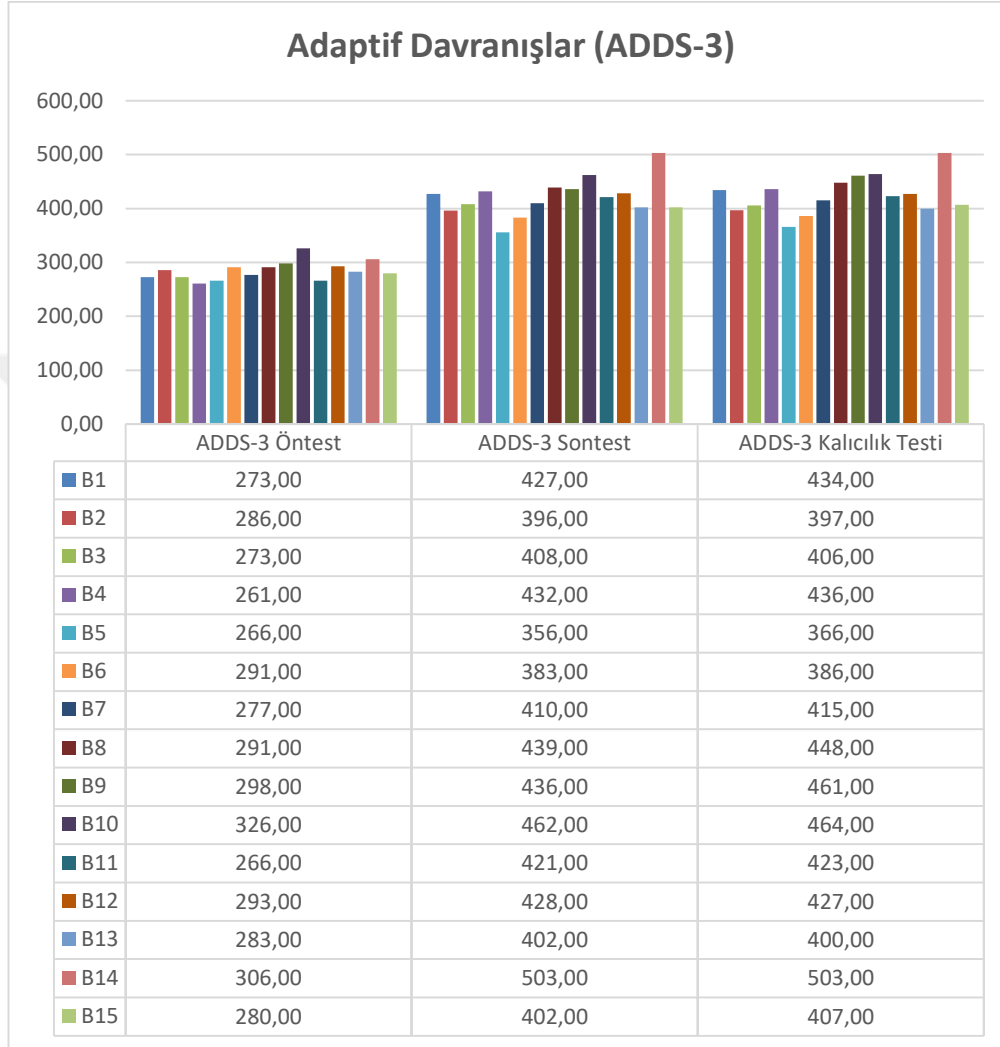
Çizelge 3.43 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunda yer alan bebeklerin ADDS-3 puanlarının deney öncesinden sonrasına anlamlı bir farklılık gösterdiği, yani bebeklerin ADDS-3 puanları üzerinde grup x ölçüm ortak etkisinin anlamlı düzeyde olduğu farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin bebeklerin ADDS-3 becerileri üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur, ($F(1,28)=104,207$, $p<0,01$). Bu bulgu, deney grubundaki bebeklere Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programının uygulanması; kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamasının bebeklerin adaptif davranış becerileri üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Bu durumda deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubunun lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tesbit edilmiştir.

Çizelge 3.44. Deney Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışlar Toplamı Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Ölçüm	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p	Cohen d
Sontest	15	420,333	34,288	14	2,597	0,021	0,670
Kalıcılık	15	424,867	34,677				

Çizelge 3.44’de görüldüğü üzere ADDS-3 sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için ilişkili örneklemeler için t-testi kullanılmıştır. Bebeklerin sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($t(14)=2,597$, $p>0,01$). t-Testi sonuçları deney

grubundaki bebeklerin adaptif davranış becerileri üzerinde Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programının etkisini sontestten 15 gün süre sonrasında koruduğunu ortaya koymaktadır.



Şekil 3.24. Deney Grubundaki Bebeklerin Adaptif Davranışları Toplamına İlişkin Öntest Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarının Değişim Grafiği

Şekil 3.24 incelendiğinde deney grubunda adaptif davranışlardan öntestte en yüksek puanı B10($\bar{x}$ =326) ve B14($\bar{x}$ =306) bebeklerin aldığı görülmektedir. Ön testten en düşük puanları ise B4($\bar{x}$ =261), B5($\bar{x}$ =266) ve B11($\bar{x}$ =266) kodlu bebekler almışlardır. Diğer bebeklerin ise öntest puanlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Sontest ve kalıcılık testinden ise en yüksek puanların yine B14($\bar{x}$ =503)

ve B10($\bar{x}=462$), (464) tarafından alındığı görülmektedir. Bu bulgulara göre deney grubuna uygulanan Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programının bütün bebeklerin adaptif davranış puanları üzerinde etkili olup 15 gün süre sonra da kalıcılığını koruduğu görülmektedir.

3.3. Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programına Yönelik Anne Görüşlerine İlişkin Nitel Bulgular

Annelerle görüşmeler iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programı uygulanmadan önce annelerin gelişimsel destek programları hakkındaki bilgileri ile Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programından beklentileri üzerine görüşme yapılmıştır. İkinci aşamada ise program uygulandıktan sonra beklentilerin ne ölçüde karşılandığına yönelik görüşleri alınmıştır. Annelerin Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programı hakkındaki düşünceleri, beklentileri ile programın bebek ve ebevyne katkılarına ilişkin bulgular Çizelge 3.44 ile 3.48 arasında verilmiştir.

Betimsel analiz yöntemi doğrultusunda değerlendirilen anne görüşleri alt başlıklar altında toplanıp aynı görüşler kelime tekrarı yöntemiyle ortak cümlelerle çizelgelerde verilmiştir. Çizelgede verilen anne görüşleri değerlendirilerek bazı görüşleri olduğu gibi aktarılmıştır.

Çizelge 3.45. Annelerin Gelişimsel Destek Programları Hakkındaki Bilgileri

Görüşler	Anneler
Çocukğun gelişimi hakkında bilgi verir (n=15)	A1, A2, A3, A4.....A15
Annelerin en çok ihtiyaç duyduğu destektir (n=13)	A2, A3, A4, A5, A6, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15
Çok önemli programlardır (n=11)	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A8, A9, A10, A11, A12, A14 A15
Anneler için gerekli görüyorum (n=12)	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A8, A9, A10, A11, A12, A14 A15
Çocuklar için bu programlar gereklidir (n=8)	A1, A2, A3, A8, A10, A11, A14, A15
Annelere yol gösterir (n=7)	A2, A4, A7, A8, A9, A10, A1
İnsan eğitimi için profesyonel destektir (n=1)	A12

Çizelge 3.45 incelendiğinde annelerin tümünün (n=15) bebekler için hazırlanan gelişimsel destek programlarının çocuğun gelişimi hakkında bilgi verdiği görüşünde olduğu görülmektedir. Örneğin A9; *Evet bu gelişim destek programlarının olması gerektiğini düşünüyorum. Annelerin çocuk gelişimi hakkında bilgilerinin yeterli olduğunu düşünmüyorum. Bu programlarla yeni bilgiler öğrenmiş olurlar* şeklinde görüş belirtmiştir.

Annelerin geneli (n=13) gelişimsel destek programlarına ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Örneğin A8; *Annelerin bu şekilde programlara ihtiyaçları olduğunu düşünüyorum. Annelik nasıl yapılır konusunda annelerin eksiklikleri giderilmiş olur.* şeklinde görüş bildirmiştir. Yine annelerin çoğu (n=11) gelişim destek programlarını önemli gördüklerini ve anneler için gerekli (n=12) olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin A3; *Mesala ben bu programları çok önemli görüyorum. Bilmediğim çok şey var. Artık büyüklerimizden nasıl görmüşsek nasıl olmasını istiyorsak o şekilde bebeğimizi büyütüyoruz. Ama belki yanlış yapıyoruz* şeklinde durumu açıklamıştır.

Anneler bu programın çocuklar için gerekli olduğunu (n=8), çocuk gelişimi konusunda yetersiz annelere yol gösterdiğini (n=7), doğru anneliğin nasıl yapılması gerektiğini öğrettiğini ve insan eğitimi için profesyonel bir destek (n=1) olduğunu ifade etmişlerdir. Bu annelerden bazıları görüşlerini şu şekilde vurgulamışlardır:

A10. Çocuklar için kesinlikle gelişim destek programlarının olması lazım. Annelerin bebeklerin eğitimleri hakkında bilgilenmeye ihtiyaçları var. Öğrendikleriyle iyi bir şekilde çocuklarını büyütmüş olurlar.

A12. Bebeklerin gelişimlerini destekleyecek ek çalışmalara ve programlara kesinlikle ihtiyaç olduğuna düşünüyorum. Annelerin doğru annelik yapabilmesi için profesyonel desteğe ihtiyaçları bulunmaktadır. İnsan eğitimi hakkında edinilen bütün bilgiler hem çocuğa hem de anneye önemli gelişmeler sağlar. Ekonomik açıdan da..

A13. Çocuğun gelişimini bilmek çok detaylı birşeydir. Birçok kişi gelişimin detayları hakkında bilgi sahibi değil. Bu programlar daha doğru gelişim bilgisini bize verir.

Çizelge 3.46. Annelerin Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programına Yönelik Beklentileri

Beklentiler	Anneler
İyi bir gelişim göstereyim (n=15)	A1, A2, A3.....A15
Bebeye destek sağlasın (n=10)	A2, A4, A5, A7, A8, A10, A11 ,A12, A13, A14
Daha iyi davranışlar göstereyim (n=9)	A1, A2, A3, A5, A9, A11, A12, A13, A14, A15
Çocuk daha zeki olsun (n=4)	A1, A4, A11, A14
Yaşlıtlarını geçsin (n=3)	A12, A14
Yaşının üstünde başarılı olsun (n=2)	A1, A4
Dikkati uzasın (n=2)	A2, A5
Sabırlı olsun (n=2)	A8, A15
Daha iyi öğrensin algılasın (n=1)	A12
Daha iyi konuşsun (n=1)	A15

Çizelge 3.46’da görüldüğü üzere annelerin tamamı (n=15) Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programının bebeklerin gelişimine katkı sağlamasını beklemektedir. Örneğin; A1. Çocuğumun gelişimini sağlasın, çocuğum daha zeki olsun. Çocuğumun daha iyi şeyler yapmasını bu programdan bekliyorum. A8. Program demek eğitim vermek demek. Eğitimini alsın, gelişimi iyi olsun şeklinde beklentisini ifade etmiştir.

Annelerin çoğu (n=10) programın bebeklerini desteklemesini istemektedirler. Örneğin; A15. *Çocuğumun gelişimini güzel desteklesin, programdan sonra daha güzel konuşsun ve iyi davranışlar göstere sin şeklinde durumu ifade etmiştir.*

Annelerin geneli (n=9) programının etkisinin bebeklerin daha iyi davranış göstermesi yönünde olması gerektiğini vurgulamışlardır. Örneğin; A2. *Bebeğim gerçekten çok zeki, ama dikkatini birşeylere vermiyor, daha çok dağıtmak istiyor. Programdan sonra daha iyi davranışlar göstere sin. Oyuncaklarını sürekli arkasından topluyorum. Bu programdan sonra bebeğimin daha fazla dikkatinin uzamasını bekliyorum* olarak beklentilerini vurgulamıştır.

Bilişsel gelişime yönelik olarak da zeka (n=4), dikkat gelişimi (n=2), öğrenme ve iletişim becerileri (n=2) gibi alanlara katkı sağlamasını beklediklerini ifade etmişlerdir. Program uygulanmadan önce yapılan görüşmelerde bazı anneler bu beklentilere yönelik görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

A.4. *Bu programın çocuğumun gelişimini güzel etkilemesini istiyorum. Programa katıldıktan sonra algılaması artsın ve daha hızlı şekilde, daha fazla şey öğrensin. Böylelikle kendi yaşının üstünde gelişim göstermesini sağlasın.*

A12. *Bilişsel gelişimde normal seviyenin üstünde gelişim göstere sin. Kendi yaşlıtlarını geçerek daha başarılı olsun.*

Çizelge 3.47. Annelerin Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programının Bebeklerin Gelişimi Üzerindeki Etkisine Yönelik Görüşleri

Görüşler	Anneler
Öğrenme ve anlama becerisi gelişti (n=13)	A1, A2, A4, A5, A7, A8, A9, A10, A12, A13, A14, A15
Sembolik oyun oynamaya başladı (n=12)	A1, A2, A3, A5, A6, A7, A9, A11, A12, A13, A14, A15
Problemlerini kendisi çözmeye başladı (n=11)	A1, A2, A3, A4, A6, A7, A8, A9, A10, A13, A14
Sayıları kullanmaya başladı (n=9)	A3, A4, A7, A8, A10, A11, A13, A14, A15
Gruplama yapıyor (n=9)	A1, A2, A4, A6, A8, A10, A11, A13, A14
Renkleri fark etmeye başladı (n=7)	A4, A3, A8, A9, A11, A13, A14
Daha fazla oyun kurmaya başladı (n=7)	A1, A7, A8, A9, A12, A14, A15
Konuşması gelişti (n=6)	A1, A4, A6, A8, A9, A15
Günlük rutinlerde uyumlu olmaya başladı (n=5)	A3, A4, A6, A10, A14
Kendisi işlerini yapmaya başladı (n=5)	A3, A4, A7, A12, 15
Dikkat süresi uzadı (n=5)	A4, A5, A11, A12, A13
Şekilleri fark etmeye başladı (n=5)	A4, A8, A10, A11, A14
Taklit etme davranışı başladı (n=3)	A7, A12, A15

Çizelge 3.47’de görüldüğü üzere anneler bebeklerinde programın etkisiyle bilişsel gelişim alanına yönelik becerileri ifade eden anlama ve öğrenme becerileri (n=13), sembolik oyun oynama (n=12), problem çözme becerisi (n=11), ifadelerinde sayıları kullanma (n=9), gruplama yapma (n=9), renklerin farkında olma (n=7), şekillerin farkında olma (n=5), dikkat becerisi (n=5), (n=3) ve taklit etme (n=3) davranışlarını geliştğini ifade etmişlerdir. Annelerin bilişsel gelişim alanına yönelik ifadeleri kullanmasında ve farkındalık oluşmasında programın uygulandığı süreçte annelerle yapılan üç oturumluk toplantıların etkisinin olduğu düşünülmektedir. Böylece annelerin bilişsel gelişim alanını tanımaya ve bebeklerini gözlemlerken bu becerileri dikkate almaya başladıkları söylenebilir. Örneğin bazı anneler bu görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

A1. Bu programdan sonra daha uyumlu olmaya başladı. Ablasıyla oyun oynuyor, oyuncaklarıyla bana çay yapıyor, pasta yapıyor. Ben de yemiş gibi yapıyorum. Bu durumlar benim dikkatimi çok çekiyor. Çünkü ablası bu davranışları bu yaşta yapıyor

muydu hatırlamıyorum. Mesala bakıyorum oyun oynarken sayıları kullanıyor, doğru söylemese de sarı diyor, mavi diyor.

A9. Daha önce gruplama, eşleştirme etkinliklerinin ben de o da farkında değildi. Bu programdan sonra sofrayı hazırlarken önce çatalları ayırıyor, sonra kaşıkları getirip sofraya bırakıyor. Sembolik oyun oynamaya başladı. Daha önce oyuncakları vardı, ama bu şekilde oynamıyordu, şimdi sıkılmadan oynuyor. Şimdi kıyafetlerini giydirirken, yemek yedirirken daha uyumlu oldu sanki. Evet büyüyor ama sanki program da onu bayağı etkiledi.

A10. Problemleri çözmeye başladı. Kendi işini kendisi görmeye başladığını fark ettim. Geçenlerde sandalyeyi ayağının altına bırakıp tezgahın üzerinden elmayı aldığını fark ettim. Bazen beni de zorluyor. Eskiden kavanozların kapağını benden açmamı istiyordu, şimdi kendisi açıyor, bedensel gelişim de oldu. Bir ara benim kuru bakliyat kutularına kafayı sardı. Bir bakıyorum hepsinin kapaklarını açmış, mutfakta dağıtarak oyun oynuyor onlarla.

A11. Bebeğimin çok yönlü değiştiğini fark ediyorum. Renkler dikkatini çekiyor, getirip benden rengini söylememi istiyor tekrar ettiriyor. Hayvan seslerinin olduğu müzikler istiyor ve havyan seslerini taklit ediyor. Kendi problemlerini kendi çözmeye başladı. Örneğin; mutfaktan kendisi su almaya başladı. Önceden bardaktan su dökülünce ağlıyordu, şimdi daha yavaş yürüyerek suyunu getirip içiyor. Oyuncaklarıyla oyunlar kurarak bütün aileyi oyunlarına dahil ediyor.

Anneler ayrıca programdan sonra bebeklerinin daha fazla oyun kurmaya başladıklarını (n=7), daha uyumlu olduklarını (n=5), kendi işlerini kendilerinin yapmaya başladıklarını (n=5), konuşmalarının geliştiğini (n=4) belirtmişlerdir. Anneler Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programının bebeklerin gelişimine etkilerine yönelik bu görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

A4. Aşırı değişti, çok fazla gelişti bence. Mesala renkli olan şeyleri kendisi alıyor, grupluyor, konuşmalarında iki üç renk kullanıyor. Problemleri çözmeye başladı. Çok ağlayan bir bebektir, şimdi ağlamadan yemek yeme, giyinme, gün içindeki işleri daha rahat yapmaya başladık. Problemleri kendisi çözmeye başladı, çok zorlanınca benden yardım istiyor. Eskiden olsa asla masadaki şeyi kendisi almazdı, benden yardım isterdi. Şimdi kendisi sandalyeye tırmanarak istediğini alıyor. Daha güzel konuşmaya da başladı sanki.

A12. Çocuğumun çok değiştiğini fark ettim. Bu yaştaki bebeklerin bunları yapabileceğini hiç tahmin etmezdim. Bebeğimin taklit yapmaya başladığını, zorla da olsa kurduğu oyunlara babasını katmaya başladığını görüyorum. Örneğin; benim yaptığım gibi yemek yapıyor ve ikram ediyor. Dil gelişimi çok ağır gidiyordu, bu programın konuşmasını ve algılamasını da arttırdığını fark ettim.

A14. Bu programdan sonra değiştiğini farkediyorum, daha güzel konuşuyor. Önceden hiç kendi kendine oyunlar oynamazdı. Şimdi tencere tavayla yemek yapıyor, oyun kuruyor. Kıyafetlerini benimle beraber çekmecelere koymaya başladı, gruplamayı öğrendi ya çekmeceleri bu şekilde düzenli istiyor. Elinde birden çok malzeme olunca onları saymaya başladığını, yere bir şey dökülünce bana sormadan mutfaktan bez getirip sildiğini fark ediyorum. Abisinin matematik kitabını getirip şekilleri gösteriyor.

Çizelge 3.48. Annelerin Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programının Ebeveynlere Katkısına Yönelik Görüşleri

Görüşler	Anneler
Babalara Katkıları	
Babanın dikkatini çocuk gelişimine çekti (n=12)	A1, A3, A4, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A13, A14, A15
Baba bütün aile etkinliklerini takip etti (n=10)	A2, A3, A4, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A15
Baba bugün ne çalıştınız sorusunu sormaya başladı (n=8)	A2, A4, A6, A7, A10, A11, A12, A15
Baba çocuklarla daha fazla ilgilenmeye başladı (n=6)	A4, A6, A8, A11, A12, A14
Çocukla gelişimiyle ilgili farkındalık oluştu (n=10)	A1, A4, A5, A7, A8, A9, A11, A12, A13, A15
Babanın çocuk gelişimi bakış açısı gelişti (n=5)	A2, A4, A6, A8, A9
Baba da etkinlik ve oyun üretmeye başladı (n=4)	A4, A8, A9, A11
Annelere Katkıları	
Çocukla gelişimiyle ilgili farkındalık oluştu (n=10)	A1, A4, A5, A7, A8, A9, A11, A12, A13, A15
Bebeğimle nasıl ilgileneceğimi öğrendim (n=9)	A1, A3, A4, A6, A7, A9, A11, A12, A13
Etkinlik geliştirmeyi öğrendim (n=8)	A2, A6, A7, A8, A10, A11, A12, A15
Artık sürekli destek vermeye çalışacağım (n=8)	A3, A4, A7, A8, A9, A11, A13, A15
Erken yaştaki eğitimi öğrendim (n=7)	A1, A7, A8, A11, A12, A14, A15
Bundan sonra çocukla ilgili kitap okuyacağım (n=6)	A1, A2, A3, A4, A9, A13
Bu programı sonra çocuğum olursa uygulayabilirim (n=6)	A2, A8, A11, A12, A13
Gelişimi gözlemeyi öğrendim (n=5)	A4, A8, A11, A12, A14
Çocuğu desteklemede yeterli hissetmeye başladım (n=4)	A2, A6, A8, A14
Baba da etkinlik ve oyun üretmeye başladı (n=4)	A4, A8, A9, A11
Bundan sonra internette destek alarak çocuğumu desteklemeye devam edeceğim (n=3)	A4, A8, A12
Gelişime uygun oyuncak seçimini öğrendim (n=2)	A4, A11
Anne kurslarının gerekliliğini fark ettim (n=2)	A2, A11

Çizelge 3.48 incelendiğinde anneler Bilişsel Gelişim Destek Programı uygulandıktan sonra babaların genelinin (n=12) dikkatini çocuk gelişimine çektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca babaların çoğunun aile etkinliklerini takip ettiklerini (n=10), bugün ne çalıştınız sorusunu sormaya başladıklarını (n=8), babaların çocuk gelişimi bakış açılarını geliştirdiğini (n=6) ve artık etkinlik ve oyun üretmeye başladıklarını belirtmişlerdir (n=4). Bu bulgular, programın baba eğitimi ve babanın çocuk gelişimine yönelik farkındalığı açısından önemli katkılar sağladığını ortaya koymaktadır. Anneler Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Programının babalara sağladığı katkıları şu şekilde ifade etmişlerdir:

A2. Baba eve çok geç gelmesine rağmen etkinlikleri takip etti. Çocuk gelişimine yönelik bakış açısı değişti onun da. Keşke anne kursları olsaydı, olmazsa kitaplardan destek almaya devam edeceğim.

A4. Bu programdan sonra babası hem onunla hem de ablasıyla çok daha fazla ilgilenmeye başladı. Çocukları düzenli dışarı çıkartmaya başladı. Çocukların doğayla hayvanlarla ilgilenmesini sağlıyor. Aile etkinliklerini çok hazırladı. Bütün etkinlikleri takip etti, hatta kendisi de yeni oyunlar yaptı.

A6. Baba pek anlamazdı çocuklardan bile çocuğun gelişimini farketmeye başladı. Keşke bundan sonra da devam etseydi.

A11. Babaya da çok etki etti. Etkinlikler, aile çalışmaları babanın bayağı dikkatini çekiyordu. Akşam eve gelince çocuğu çağırıp şunu yapalım dediği çok oldu.

A13. Baba çok ilgisiz olmasına rağmen, o bile hergün panoya astığım etkinlikleri okudu, en azından soru soruyordu. Ben bundan sonra çocuk gelişimiyle ilgili kitap okuyacağım.

Programın annelere katkısı ise; annelerin çoğunda (n=12) çocuk gelişimine yönelik farkındalık oluştuğu, bebeklerle nasıl ilgileneceklerini öğrendiklerini (n=9), etkinlik geliştirmeyi öğrendiklerini (n=8), çocuklarına sürekli destek vereceklerini (n=8), erken yaştaki eğitimi öğrendiklerini (n=7), çocukla ilgili kitap okuyacaklarını (n=6), bu programı olursa diğer çocukları için uygulayabileceklerini (n=6), gelişimi gözlemlemeyi öğrendiklerini (n=5), çocuklarını desteklemede yeterli hissetmeye başladıklarını (n=4), internetten destek alarak çocuklarını desteklemeye devam edeceklerini (n=3) ve gelişime uygun oyuncak seçimini öğrendiklerini (n=2) ifade etmişlerdir. Bulgular programın annelere çocuk gelişimine dair çok yönlü katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Anneler Bilişsel Gelişim Destek Programının kendilerine sağladığı katkıları şu şekilde ifade etmişlerdir:

A4. Ben birçok şeyin farkında değilmişim onu öğrendim. Sanki bir uykudan uyandım. Biz çocukları dikkate almıyormuşuz, gitsin köşede oynasın diyormuşuz. Ama programdan sonra durumun böyle olmadığını öğrendim. Çocuklarla oyun oynamanın, etkinlik yapmanın gerektiğini fark ettim. Bu programdan sonra çok şey öğrenmem gerektiğini düşünüyorum. Artık biraz siz yardımcı olursunuz, biraz internetten çocuklarımı desteklemeye devam edeceğim.

A6. Ben çok şey öğrendim. Çocuğumu desteklemeyi öğrendim. Çocuğumun kendisine yetmesine yardımcı olmayı öğrendim. Artık öyle bir hale geldim ki herşeyi onların gelişimi için düşünüyorum

A11. Artık etkinlikler, oyunlar dikkatimi çekiyor. Ben de yeni etkinlikler, oyunlar buluyorum. Çocuk gelişimi çok dikkatimi çekiyor. Çok yetersizmişim, onu öğrendim. Çocukları kendi haline bırakarak hiç takip etmemek büyük eksiklik bence. Bundan sonra olursa aile toplantıları onlara katılacağım. Kitap okuyacağım, bu işi artık burada bırakmayacağım.

A12. Bu üç aylık eğitim bana inanılmaz katkılar sağladı. Bu eğitimlerin ne kadar gerekli olduğunu anladım. Gelişi güzellik yerine düzenli eğitim ve çocuğumu nasıl gözlemleyeceğimi öğrendim. Tabi bunun sizin gibi uzman rehberliğinde olmasını ve

çocuğum büyüyene kadar devam etmesini çok isterdim. Ama sizden sonra kitaplardan destek alacağım. Baba çok programı takip edemedi, çünkü esnaf işleri çok yoğun. Ama ben onu da rahat bırakmadım, yönlendirdim elimden geldiğince.

A13. Bana ve çocuğuma çok katkısı oldu. Çevremdekiler senin çocuğun zihinsel engelli mi dediler, bu programı uyguluyorsun. Ama ben takmadım. Çocuğumun çevresi, arkadaşı, yok. Ben de ne yapacağımı bilmiyordum. Ama şimdi en azından etkinlik yapmayı öğrendim çocuğumu nasıl destekleyebilirim öğrendim. Bu programı daha sonra bundan küçük oğluma da uygulayacağım.

A14. Bu programdan sonra keşke demeye başladım. Çünkü diğer üç çocuğumda çocuk gelişimiyle, etkinlikleriyle ilgili hiçbir bilğim yokmuş, hiç bilmiyormuşum. Keşke onlar için de bu şekilde bir şey olsaydı.

Çizelge 3.49. Annelerin Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programının Beklentileri Karşılmasına İlişkin Görüşleri

Görüşler	Anneler
Bütün beklentilerimi karşıladı (n=15)	A1, A2, A3...A15
Beni geliştirdi (n=15)	A1, A2, A3...A15
Çocuğumu geliştirdi (n=15)	A1, A2,A3...A15
Programı çok sevdim güzeldi (n=8)	A4, A6, A7, A8, A10, A11, A13, A14
Ben yeterli zamanı ayırmadım (n=3)	A1, A5, A9

Çizelge 3.49’da görüldüğü üzere bütün anneler (n=15) Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programının beklentilerini karşıladığını, kendilerini ve çocuklarını geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Örneğin;

A3. Evet fazlasıyla beklentilerimi karşıladı. Beklentimin üstündeydi. Ben çocuklar kendileri öğrenir bu yaşlarda diye düşünüyorum. Ama bu program da çok şey öğretti bana ve oğluma.

A4. Ya inanılmaz karşıladı. O kadar faydası dokunduki anlatamam. İyi ki bu programı kabul etmişim. O kadar çocuk içinden demek piyango bize vurdu. Çok sevdim programı

Bazı anneler (n=8) programı çok sevdiğini ve güzel olduğu için devam etmesini istediklerini belirtmişlerdir. Örneğin;

A8. Çok güzel oldu. Programı çok sevdim, keşke devam etseydi. Beklentilerimin üstünde oldu. Kızım öğrensin diyordum, onda bile şüpeydim. Şimdi gördüm ki hem ben hem kızım çok şey öğrendi.

A13. Ne yalan söyleyeyim, aslında bir beklenti içinde değildim başta. Ama bir baktım hem bana hem kızıma çok faydası oldu. Hem sizi hem de programı çok sevdim, keşke devam etseydi.

Üç anne ise aslında programa kendilerinden kaynaklı çok fazla zaman ayıramadıklarını belirtmişlerdir. Son görüşmelerde anneler Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programının beklentilerini karşıladığına yönelik görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

A1. Beklentilerimi karşıladı. Ama ben aile etkinliklerini çok iyi yapamadım. Yine de bizi bayağı geliştirdi. İyi ki bu programı çocuğum aldı.

A5. Evet beklentilerimi karşıladı. Ama daha iyi olabilirdi. Hem oğlum hareketli bir çocuk, hem ben pek çalışmadım, takip etmedim etkinlikler. Siz ne yaptırırsanız o oldu. Sizden sonra ben pek bir şey yapmadım. Buna rağmen bana ve çocuğuma önemli katkıları oldu.

4. TARTIŞMA

Bu bölümde 18-24 aylık bebeklere bireysel olarak uygulanan Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programının bebeklerin bilişsel gelişimleri ve adaptif davranışları üzerindeki etkisine ilişkin bulgular yorumlanarak tartışılmıştır.

Bebeklere uygulanan Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programı deney grubu bebeklerine üç ay süre ile uygulanacağı için üç ayın sonunda bebeklerin 18-24 ay aralığında olmasına dikkat edilmiştir. Bu nedenle 18, 19, 20 ve 21 aylık bebeklere uygulanmaya başlanan program bittiğinde bebekler 21, 22, 23 ve 24 aylarını doldurmuşlardır. Programın bitiminden sonra uygulanan son testten 15 gün sonra programın etkisini ve kalıcılığını ortaya koymak amacıyla kalıcılık testi uygulanmıştır. Alan yazında belirtildiği üzere bebeklik dönemi bütün gelişimlerin çok kolay fark edildiği hızlı bir gelişim sürecidir (Allen ve Marrotz, 1989). Bebekliğin 18-24 aylık döneminin ise bilişsel gelişim açısından oldukça önemli olduğu görülmektedir. Bebekler bu aşamada problemleri yansıtıcı düşünce ve zihinsel imgeler kullanma yoluyla çözerler. Harekete geçmeden önce düşünen bebek önceki aşamalarda olduğu gibi duyularına ve hareketlerine dayalı olarak davranışları sergilemek yerine, sembolleri ve imgeleri zihinde birleştirebilir (Bee ve Boyd, 2009; Berk, 2013; Keenan ve Evans; 2009; San Bayhan ve Artan, 2011; Trawik-Swith, 2013 ve White ve ark., 2013). Çocuğun bilişsel gelişiminde görülen gecikme veya gerilik ise sosyal-duygusal gelişimde, motor ve dil becerilerinde zorluk yaşanmasına neden olabilmektedir. Çünkü biliş içsel zihin sürecini tanımlamakta ve zihin içindeki birçok şeyi kapsamaktadır (Howard ve ark., 2011 ve Trawick Swith, 2014). Bu nedenle araştırmalar erken müdahale ve erken eğitim destek programlarının çocuklara için erken dönemlerde öğrenme fırsatı sağladığı, sosyo-ekonomik yönden dezavantajlı çocuklar için fırsat sunduğu ve genel bilişsel potansiyellerini desteklediği için araştırmacıların dikkatlerini yönelttikleri bir alan olduğu belirtilmektedir (Kılıç, 2011; McConnell, 2000 ve Ramey ve Ramey, 1998). Ayrıca bu programlardan ev merkezli olanlar, çocuğu bireysel olarak ele alarak temel bir çerçeve çizmekte ve bu durum ev merkezli programları etkili ebeveyn destek çalışmalarına dönüştürmektedir (Aksoy, 2002;

Powell, 1990; Temel,1998 ve Turan ve ark. 1997). Bu nedenle 18-24 aylık dönemdeki bebekler için bilişsel gelişim alanının desteklenmesinin önemi göz önünde bulundurularak, Ev Merkezli Bilişsel gelişim Destek Programının bebeklerin bilişsel gelişimleri ile adaptif davranışlarının üzerindeki etkililiğinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan 18-24 ay aralığındaki bebeklerin bilişsel gelişimlerini değerlendirmek için Küçük Çocuklar İçin Bilişsel Değerlendirme Aracı (KÇBDA), adaptif davranışlarını değerlendirmek için ise Adaptif Davranış Değerlendirme Sistemi 3 (ADDS-3) kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında uygulanan KÇBDA ve ADDS-3 öntest sonuçları incelendiğinde elde edilen puanların birbirine yakın olduğu ve adaptif davranışların Toplum İçerisindeki Davranışlar boyutu dışında bütün boyutlarda anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlar deney grubuna uygulanan Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programı uygulanmadan önce deney ve kontrol grubundaki bebeklerin bilişsel gelişimleri ile adaptif davranışları arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymaktadır.

Bebeklerin bilişsel gelişim özelliklerini ortaya koymak için kullanılan Küçük Çocuklar İçin Bilişsel Gelişim Değerlendirme Aracı tek boyutlu bir ölçme aracı olup, çocuğun bilişsel olarak kaç aylık düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Bebeklik döneminde hızlı, sürekli ve fark edilir düzeyde bir değişimin olduğu bilinmektedir (Allen ve Marotz, 1998; Bee ve Boyd, 2009; Charlesworth, 2014; Gander ve Gardiner, 2015; Levine ve Munsch, 2015 ve Trawick Smith, 2014). Bu nedenle hem deney hem de kontrol grubundaki bebeklerin bilişsel gelişimlerinde öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Normal gelişim gösteren çocuklar için bu durum beklenen bir sonuçken, deney ve kontrol grubundaki bebeklerin sontest puanlarında deney grubunun lehine anlamlı bir farklılığın olması Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programının bebeklerin bilişsel gelişimleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bireysel olarak değerlendirildiğinde; grafikler deney grubundaki bütün bebeklerin programdan sonra bilişsel gelişimlerinde önemli bir gelişme olduğunu göstermektedir. Öntest değerlendirmelerine göre deney grubundaki bebekler KÇBDA’da yer alan bilişsel gelişime ilişkin becerileri (13-24 ay)

gerçekleştiremezken, programın bitiminde KÇBDA'na göre 25-36 aylık bebeklerden beklenen bütün bilişsel becerileri gerçekleştiren yedi bebeğin olduğu, geriye kalan 8 bebeğin ise en fazla üç beceriyi gerçekleştiremediği gözlenmiştir. Bu da Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programına devam eden bebeklerin program sonrasında KÇBDA'na göre bulundukları yaş grubunun 1,5 yaş ilerisinde bilişsel becerilere sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programına devam etmeyen kontrol grubundaki bebeklerin de KÇBDA'na göre bir gelişme gösterdikleri ancak kendi yaş grubundaki becerileri tamamladıkları 25-36 aylık bebeklerin becerilerini gerçekleştiremedikleri görülmüştür. Bu durumda “erken dönemde verilen bilişsel gelişim desteğinin bebeklerin üst bilişsel gelişim becerilerini sergilemesine yardımcı olduğu yorumu yapılabilir.

Bu çalışmanın sonuçlarıyla benzer şekilde Wagner ve McElroy (1992) araştırmalarında sosyo-kültürel açıdan dezavantajlı olan ailelerin çocuklarına Öğretmen Olarak Ebeveynler Programını (The Parents as Teachers PAT) uygulamışlardır. Araştırmanın sonucunda programın uygulandığı 0-36 aylık deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre bir buçuk ay daha üst yaş grubunun bilişsel becerilerine sahip oldukları belirlenmiştir. Janssens ve Rosemberg (2013) de araştırmalarında Ev Merkezli Erken Çocukluk Gelişimi Programı (EÇG)'nin Karayipler'deki 0-3 yaş aralığındaki gelişim riski bulunan çocukların bilişsel gelişimleri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda Ev Merkezli Erken Çocukluk Eğitim Programı ile çocukların bilişsel gelişimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ev merkezli aile eğitim programlarının 0-6 yaş arasındaki çocukların bilişsel gelişimleri üzerindeki etkilerini inceleyen birçok deneysel çalışmada bilişsel gelişim ile aile eğitim programları ve gelişim destek programları arasında olumlu bir ilişki bulunduğu görülmektedir (Aboud ve ark., 2013; Bekman ve ark., 2012; Biber ve Ural, 2012; Ercan, 1993; Harden ve ark., 2012; Hoon, 1996; Kartal, 2005; Kılınç, 2011; Kızıltepe ve ark., 2017; Ulutaş Avcu ve Çalışkan, 2015; Roggman ve ark., 2009; Temel ve ark., 2016 ve Wasik ve ark., 1990).

Deney grubundaki bebeklerin bilişsel gelişimleri Küçük Çocuklar İçin Bilişsel Gelişim Değerlendirme Aracı (KÇBDA) dışında üç aylık dönemde uygulanan Bilişsel Gelişim Destek Programı kapsamında uygulanan etkinlikler gözlemlenerek de değerlendirilmiştir. Bebeklerin bilişsel gelişim becerileri “mekan algısı, sebep-sonuç ilişkisi, problem çözme, taklit, bellek, sayılar ve değeri, sınıflama ve sembolik oyun” alanlarında 18-24 aylık bebekler için hazırlanan bilişsel gelişim göstergeleri üzerinden incelenmiştir. Programın uygulanmasından sonra 18-24 aylık dönemde beklenen bilişsel becerilerin deney grubundaki neredeyse bütün bebekler tarafından gerçekleştirildiği gözlenmiştir. Nitel gözlem bulguları incelendiğinde; bütün etkinliklere etkin katılım gösteren ve aile katılım etkinliklerini uygulayan bebeklerin bilişsel gelişim becerilerinin tümünü program sonunda gerçekleştirdikleri ve bu becerileri gerçekleştirmede daha az zorlandıkları gözlenmiştir. Bu sonucun bebeklere öntest, sontest ve kalıcılık testi olarak kullanılan Küçük Çocuklar İçin Bilişsel Gelişim Değerlendirme Aracı (KÇBDA)’nın analiz sonuçlarıyla da paralellik gösterdiği görülmektedir. Bebeklerin nitel gözlem sonuçları ve bireysel öntest, sontest ve kalıcılık testi puanlarını gösteren grafikler karşılaştırıldığında bu yorumu destekleyecek sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Örneğin; bütün etkinliklere etkin katılan B10 ve B14 kodlu bebeklerin programın beklediği bütün gelişim göstergelerini gerçekleştirdikleri ve KÇBDA’ndan en yüksek (39) bilişsel gelişim puanı aldıkları görülmektedir. Benzer şekilde Kartal (2005) da araştırmasında erken çocukluk eğitimi programlarından “Anne-Çocuk Eğitim Programı”nın altı yaş grubundaki çocukların bilişsel gelişimlerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Uyguladığı Anne-Çocuk Eğitim Programı’na devam eden kırk anne ve çocuk ile başka bir programa devam etmeyen kırk anne ve çocukla çalıştıktan sonra, araştırmanın sonucunda uygulanan programa etkin katılım gösteren çocukların bilişsel gelişimlerinin önemli düzeyde geliştiği görülmüştür. Türkiye’de yapılan çalışmaların genelinin 36-72 ay aralığında olan çocuklarla yapıldığı ve bilişsel gelişim destek programlarının bebeklerin bilişsel gelişimi üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Ergin, 2015; Kartal, 2005; Kızıltepe ve ark., 2017 ve Temel ve ark., 2016). Bu araştırma bebeklerle uygulanan Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programının bebeklik dönemindeki bilişsel gelişim üzerinde etkili olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

Aboud ve ark., (2013)'nın araştırmalarında Bangladeş'in kırsal bölgelerindeki 4-14 ay aralığında 463 bebeğin annesine on ay boyunca aile eğitim programı uygulanmıştır. Program grup toplantıları ve ev ziyaretleri şeklinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçları erken müdahale açısından programın bilişsel gelişim becerileri üzerinde önemli etkilerinin olduğunu ortaya koymuştur. Bu da ev merkezli erken müdahale programlarının, bebeklerin bilişsel gelişimleri üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu ortaya koymaktadır.

Bilişsel gelişime yönelik nitel gözlemlerden çıkan diğer önemli bir bulgu ise aile katılım etkinliklerini eksiksiz uygulayan ailelerin bebeklerinde öntestte düşük puan almalarına rağmen, üç aylık program sürecinden sonra hem bütün bilişsel becerileri gerçekleştirdikleri, hem de KBDA'ndan yüksek puanları aldıkları dikkat çekmektedir. Bu bebeklere örnek olarak B4 gösterilebilir. B4 öntestten (21) B1 (29)'e göre daha düşük puan almıştır. Fakat süreçte B4'ün hem annesi, hem de babası bütün aile etkinlikleri ve öneriler de dahil olmak üzere bütün çalışmaları yürütürken, B1'in ailesinin aile katılım çalışmalarını çok önemsemediği gözlenmiştir. Bu nedenle B4 (39)'e göre B1 (37)'in sontestten daha düşük puan aldığı görölmektedir. Son yıllarda ailelere bebekleriyle kitap okumaları, müzik dinlemeleri, ilginç resimlere bakmaları, oyuncak ve farklı yapıda çevreler sağlamalarına yönelik önerilerde bulunmaktadır (Mayes ve Cohen, 2002). Anne babaların çocuklarına karşı duygusal açıdan duyarlı ve yanıt verici bir şekilde yaklaşmaları bilişsel uyarım açısından son derecede önemlidir (Mash ve Wolfe, 2007; Mayes ve Cohen, 2002; Mol ve Neuman, 2014). Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programının uygulanması sürecinde aile katılım etkinlikleri ile annelerin de duygusal olarak bir farkındalık oluşması ve bebeklerin ihtiyaçlarına yanıt verme isteğinin uyarılmasına çalışılmıştır. Bu amaçla evlere panolar ve herkesin okuyabileceği aile etkinlikleri ve öneri broşürleri hazırlanmıştır. Bu uygulamanın babanın da bütün süreci gönüllü olarak takip etmesine yardımcı olduğu gözlenmiştir. Bu açıdan programın uygulanması sürecinde gelişim farkındalığı oluşan anne ve babaların uygulamalara paralel etkinlikler ürettikleri ve mevcut etkinliklere alternatif eklemeler yaptıkları gözlenmiştir. Bu durumda hazırlanan programın uygulama boyutu ebeveyn ve ocuk arasındaki duygusal iletişimi dikkate aldığı için çocukların bilişsel gelişimleri üzerinde daha fazla etkili olduğu söylenebilir.

Bebeklerin adaptif davranışları Adaptif Davranış Değerlendirme Sistemi 3 (ADDS-3)'ün alt boyutları olan iletişim, toplum içerisindeki davranışlar, okul öncesi işlevler, ev yaşantısı, sağlık ve emniyet, öz bakım, özyönetim, sosyal yaşam ve motor beceriler çerçevesinde değerlendirilmiştir. Adaptif davranışlar açısından deney ve kontrol gruplarının da öntestleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programı uygulanmadan önce bebeklerin adaptif davranışları arasında bir farklılığın olmadığını göstermektedir. Analiz sonuçları Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programı uygulandıktan sonra ADDS-3 ve alt boyutlarının tümünde deney grubundaki bebeklerde anlamlı bir düzeyde artışın olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular, bebeklerin bilişsel gelişimlerinin desteklenmesinin adaptif davranışların gelişimini olumlu yönde etkilediği sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Zihinsel gelişim tanılamalarında hem zeka testlerinin, hem de adaptif davranış değerlendirme testlerinin birlikte kullanılması gerektiğine yönelik ortak bir kanı söz konusudur (Tasse ve ark., 2016). Bu araştırmanın sonuçları bu kanıyı destekler niteliktedir. Yapılan birçok araştırmada zeka ile adaptif davranışlar arasında ılımlı bir ilişkinin olduğu ortaya konmuştur (Alexander, 2017 ve McGrew, 2012). Her ne kadar bilişsel gelişim destek çalışmalarının bebeklerin adaptif davranışları üzerindeki etkilerini doğrudan ortaya koyacak bir araştırmaya ulaşılmasa da, bilişsel gelişimle adaptif davranışlar arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmaların geneli otizm, işitme yetersizlik, zihinsel yetersizlik, süregen hastalık, bedensel yetersizlik ve öğrenme güçlüğü gibi özel gereksinimli çocuklarla yapılmıştır (Balboni ve ark., 2017; Chatham ve ark., 2018; Eldevik ve ark., 2010; Giacomo ve ark., 2013; Kirchner ve ark., 2016; Liu ve ark., 2017; Mano ve ark., 2017; Mayo ve ark., 2013; Ness ve ark., 2012; Peters ve ark., 2004; Pikse ve ark., 2014; Salomon-Estebanez ve ark., 2017; Taylor ve ark., 2012 ve Tomaszewski ve ark., 2018). Bu araştırmaların çoğunda zeka ile adaptif davranışlar arasında ılımlı bir korelasyon olduğu, fakat IQ düşük olunca korelasyonun daha güçlü, IQ arttıkça daha zayıf olduğu ortaya konmuştur. Atli ve Baran (2018) tarafından 18-24 ay aralığındaki normal gelişim gösteren 300 bebekte bilişsel gelişim ile adaptif davranışlar arasındaki ilişkiye bakılmış ve bebeklerin adaptif davranışları ile bilişsel gelişimleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Araştırmada Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programının bebeklerin iletişim, toplum içerisindeki davranışlar, okul öncesi beceriler, ev yaşantısı, sağlık ve emniyet, öz bakım, özyönetim, sosyal yaşam ve motor becerileri üzerinde etkili olmuştur. Uygulanan bilişsel destek programının ev merkezli olması, 18-24 aylık bebeklerin bilişsel gelişim özellikleri doğrultusunda ihtiyaçları belirlenerek hazırlanması, uygulama sürecinde bebeklerin bireysel özellikleri doğrultusunda sürekli güncellenmesi, haftada iki kez belli aralıklarla toplamda 24 etkinliğin uygulaması ailelerin uygulayabileceği aile etkinliklerinin ve önerilerinin hazırlanması da bu sonuçlar üzerinde olumlu etki bırakmıştır.

Araştırmaya alınan deney ve kontrol grubundaki bebeklerin aileleri orta veya alt sosyo ekonomik düzeye sahiptirler. Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı deney grubundaki bu bebeklerin üç aylık Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programından sonra bilişsel ve adaptif davranışlarının kontrol grubundaki bebeklere göre anlamlı bir gelişmenin, göstermesi sosyo-ekonomik açıdan risk altında olan dezavantajlı bebeklere uygulanan erken müdahale programlarının bebeklerin gelişimlerini ve adaptif davranışlarını olumlu etkilediğini ortaya koymaktadır. Çünkü normal gelişim gösteren çocukların adaptif davranışlarının incelendiği, evsiz ve sosyo ekonomik düzeyi düşük çocuklarla yapılan araştırmalarda, sosyo-ekonomik dezavantajlı çocukların adaptif davranışları düşük bulunmuştur (Coll ve ark., 1998; Darbeda ve ark., 2018 ve Kolesnikova ve ark., 2018). Bu sonuçlar doğrultusunda dezavantajlı gruplarda uygulanan erken müdahale programlarının bebeklerin adaptif davranışları açısından önemli olduğunu söylenebilir.

Adaptif davranışların alt boyutları incelendiğinde; deney grubundaki bebekler kontrol grubuna göre en fazla gelişmeyi oyun, okul öncesi işlevler, ev yaşantısı, iletişim, sağlık ve emniyet ile toplum içerisindeki davranışlar boyutlarında göstermişlerdir. Kızıltepe ve ark., (2017) tarafından yapılan araştırmada bilişsel becerileri destekleme programının 61-72 aylık çocukların yaratıcı düşünme, akademik ve dil becerileri üzerinde etkili olduğu bulunmuştur.

Deney grubundaki bebeklerin öntest sontest ve kalıcılık testi sonuçlarını ortaya koyan grafikler incelendiğinde, bütün bebeklerin bireysel olarak da ADDS-3 ve alt boyutlarında gelişim gösterdikleri görülmektedir. Adaptif davranışın iletişim boyutu incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki bebeklerin son testleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. İletişim ve dil gelişimi açısından cümle ve anlam düzeyinde dil kazanımı beklenen 18-24 aylık bebeklerin bu becerisinin genetik, cinsiyet, algısal, bilişsel, sosyal çevre, aile, sosyo-ekonomik ve sosyo kültürel etmenlerden etkilendiği alan yazında belirtilmektedir (Bzoch ve League, 1991 ve Paul, 1996). Bu nedenle Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programıyla gelişimi desteklenen bebeklerin iletişim becerilerinin de olumlu etkilendiği görülmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki bebekler arasında oyun becerileri ile okul öncesi işlevler boyutlarında deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir. Ayrıca programa katılan deney grubundaki bebeklerin bireysel gelişim grafikleri incelendiğinde bebeklerin ön test ile son test puanları arasında çok önemli bir gelişme olduğu söylenebilir. Okul öncesi işlevler boyutundan bilişsel gelişim becerileriyle paralel işlevler beklenmesi bu boyuttaki gelişimin bilişsel gelişim destek etkinliklerinden önemli derece etkilendiğini ortaya koymaktadır. Oyun ve bilişsel gelişim arasındaki uzun yıllar gelişim psikolojisi araştırmalarına konu olmaktadır (Nicolopoulou, 2004). Piaget oyunu doğrudan doğruya bilişsel süreçler ve bilişsel gelişim bağlamına yerleştirmektedir. Özellikle Piaget'den sonra “mış gibi oyun” bir çok araştırmacının bilişsel gelişimi değerlendirme basamağı olmuştur. Oyun ile bilişsel gelişim başta olmak üzere diğer gelişim alanıyla etkisini ortaya koymaya yönelik birçok araştırmanın olduğu görülmektedir (Rubin ve ark., 1983 ve Vanderberg, 1980). Bu araştırmanın sonuçları bilişsel gelişim destek çalışmalarının bebeklerin oyun becerileri üzerindeki etkisi olduğunu ortaya koymaktadır.

Toplum içerisindeki davranışlar ve sosyal yaşama ilişkin adaptif davranışlarda deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Çünkü bebeklik döneminde sosyal gelişim açısından en önemli materyal yetişkinin olumlu ve sıcak tepkileri ve sevecen kucağıdır (MEB, 2013b ve GEDEP, 2013). Bu açıdan bakıldığında, programın oyun temelli olması, yetişkin ve bebek etkileşimini sağlaması

aynı zamanda ebeveynlerde çocuk gelişimine yönelik bir farkındalık oluşturmalarının bebeklerin adaptif davranışları üzerinde etkili olmasını sağlamada etkili olduğunu göstermektedir.

Öz bakım, sağlık ve emniyet gibi pratik beceri gerektiren adaptif davranışlar üzerinde Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programının etkili olduğu görülmektedir. Adaptif davranışlar içerisinde sağlık ve emniyet becerileri için istenilen davranışları öğretene ve güçlendiren bir sistem ile istenmeyen davranışları azaltan bir stratejini oluşturulması önemlidir (Jelinek ve ark., 2002; Larsen ve Tentis, 2003 ve NCCA, 2018). Bilişsel olarak desteklenen bebeklerin sağlık ve emniyet ile öz bakım açısından istenilen davranışlarının güçlendiği söylenebilir.

İki yaş dönemi inatlaşma ve öfke nöbetlerinin yaşandığı dönemlerden biridir. İlgi ve sevgi çocukla olan ilişkilerin merkezini oluşturmaktadır ve çocuğun davranışlarının şekillenmesinde oldukça önemli bir rol oynar. Çünkü çocuğun yaptıklarının övülüp ilgi gösterilmesi, öz yönetim noktasında onu güçlü kılar (GEDEP, 2006; Shelov ve Altman, 2015 ve Spock, 2001). Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programına katılan bebeklerin öz yönetim davranışlarında bu programa katılmayan bebeklere göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdikleri ve bireysel grafiklerde de öntest ile sontest puanları karşılaştırıldığında bebeklerin önemli bir gelişim ortaya koydukları görülmektedir. Bebeğin düzenli olarak yetişkin tarafından desteklenmesi, etkinliklere katılması ve üç aylık süreci ilgiyle geçirmesi öz yönetim becerileri üzerinde etki yaratan unsurlar arasında değerlendirilebilir.

Adaptif davranışın diğer boyutlarına göre deney grubunda motor becerilerdeki gelişim en düşük düzeyde olsa bile, kontrol grubundaki bebeklerle karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bireyin adaptif davranışları üzerinde biyolojik faktörler (genetik, cinsiyet), bireysel özellikler (genel sağlık, ruh sağlığı, davranış bozuklukları), kişiler arası ilişkiler (ebeveynlik ilişkileri, sosyal ağlar, kardeş ve arkadaş ilişkileri) ve çevresel faktörler (maddi yoksunluk, ebeveynlerin statüsü ve eğitimi, yaşanılan konut) etkili olabilmektedir (Guerra ve ark.,

2015; Hart-Shegos, 1999 ve Larson, 2007). 18-24 aylık bebeklere uygulanan Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programının sosyo-ekonomik düzeyi orta ve düşük bebeklerle uygulanması açısından bir erken müdahale programı niteliğinde olup, ailelere ve bebeklere erken çocuk dönemi bilişsel gelişim desteği vermesi nedeniyle aynı zamanda erken çocukluk dönemi aile eğitim programı niteliğindedir. Bilişsel gelişimle adaptif davranışlar arasındaki ilişkinin yanı sıra, adaptif davranışları destekleyecek birçok faktörü de bünyesinde barındırdığı için bebeklerin adaptif davranışları üzerinde etkili olmuştur.

Araştırmada Bilişsel Gelişim Destek Programının bebeklerin gelişimleri üzerindeki etkilerini daha ayrıntılı olarak ortaya koyabilmek için, annelerle program uygulanmadan ve program uygulandıktan sonra görüşmeler yapılarak analiz edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler belli başlıklar altında toplanarak annelerin ortak görüşleri kelime tekrarıyla analiz edilmiş ve çizelgelerde belirtilmiştir. Annelerin görüşlerinin bebek eğitimi, çocuk gelişimi, programın etkileri ve bilişsel gelişim kavramları üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu da programın nicel verileriyle nitel verilerinin tamamen birbirini destekleyici bulgular ortaya koyduğunu göstermektedir.

Annelerle yapılan ön görüşmelere ilişkin nitel bulgular incelendiğinde; annelerin uygulanacak olan bilişsel gelişim destek programından bebeklerin gelişimine yönelik önemli beklentilerinin olduğu görülmektedir. Alan yazında aile eğitim programlarının ailelere çocuklarının gelişimleri ve gelişimlerine yönelik gereksinimleri konusunda yol gösterici olduğu, ebeveynlerin anne-baba olma yeterliliklerine yönelik daha fazla donanıma sahip olmalarını sağladığı, çocuklarının gelişimlerini daha iyi destekledikleri belirtilmektedir (Çağdaş ve Seçer, 2006; Şahin ve Özyürek, 2010; Şahin ve Özbey, 2007 ve Seçer, 2011). Annelerle yapılan görüşme bulguları incelendiğinde annelerin aslında aile eğitim programlarının amaçlarından haberdar oldukları görülmektedir. Çünkü annelerin tümünün aile eğitim programlarının bebeklerin gelişimini desteklediğini, anne eğitimi için önemli olduğunu, anneye yol gösterdiğini ve profesyonel destek sağladığını belirttikleri

görülmektedir. Bu bulgular da annelerin programdan ne istediklerinin farkında olduklarını ortaya koymaktadır.

Programdan sonra yapılan görüşmeler üç başlık altında toplanmıştır. Birinci başlık olan bebeğin gelişimi üzerindeki etkileri ile ilgili olarak, sembolik oyun oynama, problem çözme becerisi, ifadelerinde sayıları kullanma, gruplama yapma, renklerin farkında olma, şekillerin farkında olma, dikkat becerisi, öğrenme becerisi, algılama ve taklit etme davranışlarını geliştirdiğini belirtmişlerdir. Bu bulgular annelerde bilişsel gelişime yönelik bir farkındalığın oluştuğunu, KÇBDA'nın analiz sonuçları ile süreçteki bebek gözlem verileriyle annelerin bebeklerine yönelik görüşlerinin aynı sonucu ortaya koyduğunu göstermektedir. Bu da Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programının anne görüşlerine göre de bebeklerin bilişsel gelişimlerini desteklediğini ortaya koymaktadır. Ayrıca anneler programdan sonra bebeklerinin daha fazla oyun kurmaya başladıklarını, daha uyumlu olduklarını, kendi işlerini kendilerinin yapmaya başladıklarını, konuşmalarının geliştiğini ve motor gelişiminde ilerlemeler olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgular aslında annelerin programın adaptif davranışları üzerinde etkilerini gözlemlediklerini ve ifade ettiklerini, bu sonuçların da bu bağlamda ADDS-3'ün sonuçlarını desteklediğini ortaya koymaktadır. Mahoney ve ark. (1998) erken müdahale programlarının çocukların gelişimlerini desteklediğini, bu desteğin etkilerinin uzun sürmesinde annelere çocukların gelişimine yönelik etkileşim desteği sunulmasından kaynaklandığını ifade etmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda annelerin bebeklerinin bilişsel gelişim özelliklerinin farkında olduğu ve gelişime yönelik bir farkındalık oluştuğu söylenebilir.

Ev merkezli erken müdahale programlarının odak noktası, ebeveynlere bilgi, kaynak ve destek vererek çocuk gelişimine yönelik bilgi açığını gidermektir (Miller ve ark., 2011). Erken müdahale programları annelerin, çocuklarının gelişimsel dönemlerini bilme ve uygun desteği verebilme, çocuğun ilgi ve gereksinimlerine uygun etkinlik planlama ve çocukları ile etkileşimde bulunma becerilerini geliştirmektedir (Mahoney ve Perales, 2005). Annelerle yapılan görüşmeler incelendiğinde programın anne-babaya katkılarının, ev merkezli erken müdahale

programlarının amaçları göz önünde bulundurulduğunda bütün amaçlara ulaştığını ortaya koymaktadır. Çünkü anneler kendilerinde çocuk gelişimine yönelik farkındalık oluştuğunu, bebeklerle nasıl ilgileneceklerini, etkinlik geliştirmeyi, erken yaştaki eğitimi öğrendiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca internetten destek alarak, kitap okuyarak, aile eğitim kurslarına devam ederek çocuklarını desteklemeye devam edeceklerini belirtmeleri ailelerin gelişim destek çalışmalarının önemini benimsediklerini göstermektedir.

Annelerle yapılan görüşmelerden çıkan önemli bir sonuç ise, programın babalar üzerinde önemli etkiler bıraktığı şeklindedir. Çünkü Türkiye’de yapılan çalışmalarda çocukların fiziksel bakımından annelerin sorumlu olduğu, babaların ise daha çok evin ihtiyaçlarını karşılama, gelir sağlama gibi rolleri üstlendikleri, eğitim noktasında bazı ortak paylaşımların olduğu ortaya koymuştur (Evans, 1997; Ögüt 1998; Kuzucu, 2011 ve Yılmazçetin, 2003). Araştırmanın sonuçları babalara uygun fırsatlar sunularak çocuk gelişimine yönelik bir farkındalık oluşturulduğunda, bebeklik döneminde bile çocukları için zaman ayırarak gelişimsel destek çalışmalarında annelerle işbirliği yaptıklarını göstermektedir. Çünkü anneler Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programı sonrasında babaların çoğunlukla çocuğun gelişimini destekleme konusunda daha fazla farkındalık içinde olduklarını, babaların çoğunun aile etkinliklerini takip ettiklerini, “bugün ne çalıştınız?” sorusunu sormaya başladıklarını, babaların çocuk gelişimi bakış açılarını geliştirdiğini ve artık etkinlik ve oyun üretmeye başladıklarını belirtmişlerdir. Bütün anneler programın beklentilerini karşıladığını ve bu tür programlara karşı olumlu bir bakış açısı geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu ifadeler uygulanan Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Programının sadece bebekler üzerinde değil, ebeveynler üzerinde de olumlu katkıları olduğunu ortaya koymuştur.

Bebeklik döneminde bebeğin gelişiminin desteklenmesi ve uygun ortamların sağlanmasının, ailelerin bilinçlendirilmesinin bebeğin beyin gelişimi başta olmak üzere genel gelişimi üzerinde önemli katkıları olduğu bilinmektedir (Gallahue ve ark, 2012 ve Santrock, 2011). Bu noktadan hareketle bebeğin bilişsel gelişimini desteklemeyi amaçlayan Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programının birçok

gelişim alanına katkı sağladığı ve ev merkezli erken gelişim destek programlarının çocuk ve ebeveyn üzerinde önemli etkileri olduğunu söyleyebilmek mümkündür.



5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programının deney ve kontrol grubundaki bebeklerin bilişsel gelişimleri ve adaptif davranışlarını deneysel süreç öncesinde, sonrasında ve kalıcılık ölçümleri yapılarak değerlendirmiş, 18-24 aylık bebeklerin bilişsel gelişimleri ve adaptif davranışları üzerindeki etkilerini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda bebeklere öntest sontest ve kalıcılık testleri uygulanmış ayrıca süreçte bebek gözlemleri ve anne görüşlerine göre bebeklerin gelişimleri değerlendirilmiştir.

Araştırmanın nicel sonuçlarına göre bebeklere bireysel olarak uygulanan Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programının bebeklerin bilişsel gelişimleri ile adaptif davranışların alt boyutları olan; iletişim, toplum içerisindeki davranışlar, okul öncesi işlevler, ev yaşantısı, sağlık ve emniyet, özyönetim, öz bakım, sosyal yaşam ve motor becerileri üzerinde deney grubunun lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmıştır. Bu sonucun Türkiye’de yapılan çocuk gelişimi alanı ve bebeklik dönemi araştırmalarına katkı sağladığı söylenebilir. Ayrıca dünyada bebeklik döneminde bilişsel destek programlarının bebeklerin adaptif davranışları üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalara ulaşılmamıştır. Bu bağlamda bu araştırmanın bebeklik dönemindeki bilişsel destek çalışmalarının adaptif davranışlar üzerindeki etkilerini ortaya koyması açısından farklı bir bakış açısı ve araştırma konusu sunduğu, bunun da genelde çocuk gelişimi alanı ve özelde bebeklik dönemi araştırmaları için önemli bir sonuç olduğu söylenebilir.

Araştırmanın nicel boyutunun yanı sıra gözlem ve görüşmelerin analiz sonuçları uygulanan programın 18-24 aylık bebeklerin bilişsel gelişimini desteklediğini, anne ve babalara önemli katkılar sağladığını, ayrıca adaptif davranışları da olumlu etkilediğini ortaya koymuştur. Bu bulgular Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programının etkili bir program olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Anne görüşleriyle elde edilen nitel analiz sonuçları incelendiğinde programın hem bebekler, hem de ebeveynler üzerinde etkili olduğu ve ailelerin bütün beklentilerini karşıladığı görülmektedir. Bu noktadan hareketle ev merkezli, ebeveynlerle ve çocuklarla birebir yapılan destek çalışmalarının çocuk gelişimi alanı açısından katkı sağlayıcı çalışmalar olduğu sonucu çıkarılabilir.

Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda akademik araştırma ve çalışmalarda, uygulamada etkin olan eğitimci, çocuk gelişimci ve aileler için öneriler sunulmuştur.

- Türkiye’de bebeklik dönemi ve bebeklik döneminde gelişim destek çalışmalarına yönelik daha fazla araştırmanın yapılması ve bu araştırmaların farklı sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel gruplarda uygulanması alan uzmanları için araştırma temelli daha fazla veri ve bu doğrultuda gelişimsel uygulama imkanı sağlayacaktır.
- Adaptif davranışlara yönelik araştırmaların oldukça sınırlı olduğu Türkiye’deki alan yazında, bu alana yönelik çalışmaların yok denecek kadar az olması dikkat çekicidir. Özellikle normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli bireylerle adaptif davranışlara yönelik yapılacak araştırmalar alandaki açığın kapatılmasına katkı sağlayabilir.
- Gelişimin belli bir dönemini ele alan bu araştırmanın farklı dönemlerde de yapılarak, çocuk üzerindeki etkilerin gözlemlenmesi ve uzun süreli sonuçların değerlendirilmesi önerilebilir.
- Çalışmada kullanılan karma araştırma yöntemi çalışmanın farklı açılardan değerlendirilmesine katkı sağlamıştır. Çocuk gelişimi alanında yapılan araştırmalarda standart ölçeklerin yanında, gözlem ve görüşme gibi nitel araştırma yöntemlerinin de kullanılması, küçük yaş grupları için daha ayrıntılı sonuçların ortaya konmasına katkı sağlayabilir.
- Bilişsel gelişim destek çalışmalarının bebeklerin çok yönlü gelişimine katkı sağladığı görülmüştür. Bu nedenle çocukluğun erken dönemlerinde bebeklerin bilişsel gelişimlerinin desteklenmesi çocukların genel gelişimi açısından önemli katkılar sağlayabilir.

- Ev merkezli gelişim destek çalışmalarına yönelik proje, program ve devlet politikaları çerçevesinde geliştirilecek çalışmaların erken çocuk gelişimi ve eğitimi açısından çok önemli katkılar sağlayabilir.
- Ailelerin çocuk gelişimi ve eğitimi noktasında bilinçlendirilmesi çocuk gelişimi açısından sürekli ve devamlı bir eğitimin temelini oluşturabilir. Çünkü çocuk eğitiminde en önemli rol anne ve babaya aittir.
- Bu çalışma kapsamında uygulanan Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programının bebekler ve anneleri üzerindeki etkilerinin yanında, diğer aile bireylerini de bebeğin gelişimi üzerindeki etkisi konusunda farkındalıklarının arttırdığı ve bu yönde çaba gösterdikleri gözlenmiştir. Bu kapsamda, aileyi bir bütün olarak desteklemeyi amaçlayan programların geliştirilmesi ve etkilerinin değerlendirilmesine yönelik daha kapsamlı çalışmalar planlanmalıdır.
- Araştırma esnasında ailelerin aile sağlığı merkezlerindeki personellere güvendikleri ve uygulamaları önemsedikleri gözlenmiştir. Bu nedenle aile sağlığı merkezlerinde içinde çocuk gelişimi uzmanı olan bir ekibin aileleri çocuk gelişimi noktasında desteklemesi özellikle sosyo-kültürel açıdan dezavantajlı bölgeler için önemli katkılar sunabilir.
- Araştırmada nicel verilerin elde edilemesinde kullanılan ADDS-3 ve KÇBDA'nın geçerlik ve güvenirlik verilerinin toplanması aşamasında, annelerin programdan beklentilerinin değerlendirilmesi aşamasında ve deneysel süreç öncesinde, sonrasında yapılan değerlendirmelere Aile Sağlığı Merkezlerinden ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen nicel ve nitel sonuçlar uygulanan Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programının etkisini ortaya koymanın yanında, Aile Sağlığı Merkezlerinde çocuk gelişimcilerin aktif olarak rol almalarının gerektiğini net bir şekilde ortaya koymaktadır. Bu çerçevede ASM'lerinde çocukların sağlıkla ilgili değerlendirmelerinin yanında gelişimsel değerlendirme, destek ve takip çalışmalarını yürütecek çocuk gelişimcilere yer verilmesi önerilebilir. Bu kapsamda yapılacak ev ziyaretleri bebeklerin gelişimlerini ev ortamında desteklenmesi konusunda önemli katkılar sağlayacaktır.

ÖZET

Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programının 18-24 Aylık Bebeklerin Bilişsel Gelişimlerine ve Adaptif Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi

18-24 aylık bebeklere verilen Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programının bebeklerin bilişsel gelişimlerine ve adaptif davranışlarına etkisinin olup olmadığının belirlenmesinin amaçlandığı araştırmada karma araştırma yöntemlerinden iç içe desen kullanılmıştır. Araştırmaya 15 bebek deney ve 15 bebek kontrol olmak üzere 30 bebek dahil edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda bebeklerin bilişsel gelişimlerini değerlendirmek için bu araştırma kapsamında Türkçe'ye uyarlaması yapılan Küçük Çocuklar İçin Bilişsel Değerlendirme Aracı ve adaptif davranışları değerlendirmek için Adaptif Davranış Değerlendirme Sistemi 3 (ADDS 3)'den elde edilen bulgular, nitel boyutunu ise annelerle yapılan görüşmeler ve programın uygulandığı süreçte elde edilen etkinlik gözlemleri bulgularından oluşmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda 18-24 aylık bebeklere haftada iki gün olmak üzere 12 hafta boyunca ev ziyaretleri yoluyla bilişsel gelişim destek programı uygulanmıştır. Programın etkililiğini değerlendirmek amacıyla öntest-sontest ve kalıcılık testleri karşılaştırılmıştır. Ayrıca etkinlik gözlemleri ve anne görüşleri doğrultusunda da program değerlendirilmiştir. Araştırmanın nicel sonuçlarına göre Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programı deney grubundaki bebeklerin hem bilişsel, hem de adaptif davranışları ve adaptif davranışların iletişim, toplum içerisindeki davranışlar, okul öncesi işlevler, ev yaşantısı, sağlık ve emniyet, öz bakım, öz yönetim, sosyal yaşam ve motor beceriler boyutları üzerinde anlamlı bir farklılık ortaya koymuştur. Araştırmanın nitel gözlem bulguları da programın bebeklerin bilişsel gelişimlerini desteklediğini, ayrıca anne görüşleri programın hem bebekler açısından, hem de ebeveynler açısından, bilişsel gelişim, gelişim farkındalığı ve genel gelişim açısından önemli katkılar sunduğunu ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda anne babalara, alanda çalışan uzmanlara, politikacılara ve kurumlara öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Adaptif Davranış, Aile Programları, Bebeklik dönemi, Bilişsel Gelişim, Erken müdahale, Gelişimsel Destek

SUMMARY

The Examination of the Effects of Home-Based Cognitive Development Support Program on the Cognitive Development of 18-24 Months and Their Adaptive Behaviors

In this study, in which it was aimed to determine whether the Home-Centered Cognitive Development Support Program given to 18-24 month-old babies has an effect on cognitive development and adaptive behaviours, embedded design from mixed research methods was used. In this study, 30 infants, 15 of them as experimental group and 15 of them as control group, were included. In order to evaluate the cognitive development of the infants in the quantitative dimension of the research, the Cognitive Assessment Tool for Young Children adapted to Turkish within the scope of this study and Adaptive Behaviour Assessment System 3 (ABAS 3) were used. On the other hand, the qualitative dimension consists of interviews with mothers and findings of activity observations obtained during the process of the program. For the purpose of the study, a cognitive development support program was implemented through home visits for 12 weeks and two days a week to babies aged 18-24 months. In order to evaluate the effectiveness of the program, pre-test- post-test and retention tests were compared. In addition, the program was evaluated in accordance with the observations of activities and mother opinions. The qualitative observation findings of the study also show that the program supports the cognitive development of infants, and also the mother's views show that the program offers significant contributions to cognitive development, developmental awareness and overall development both in terms of infants and parents. Based on the findings of the research, suggestions were given to parents, experts in the field, politicians and institutions.

Key Words: Adaptive Behaviour, Cognitive Development, Developmental Support, Early Intervention, Family Programs, Infancy

KAYNAKLAR

- ABOUD FE, SINGLA DR, NAHIL I, BORISIVA I (2013). Effectiveness of a parenting program in Bangladesh to address early childhood health, growth and development. *Social Science & Medicine*, **97**:250-258.
- AKSOY BA (2002). Anne çocuk eğitim programına katılan annelerin program hakkındaki görüşleri. *Journal of Qafqaz University*, **9**: 133-142.
- AKSOY P, BARAN G (2017). Motor Gelişim: Erken çocukluk döneminde gelişim I içinde, Ed.: Köksal Akyol A., Anı Yayıncılık, Ankara. 201-227.
- ALLEN KE, MAROTZ L (1989). Developmental Profiles. N.Y.: Delmar, Albany.
- ALEXANDER RM (2017). The Relation between Intelligence and Adaptive Behavior: A Meta-Analysis, Submitted to the graduate degree program in Educational Psychology and the Graduate Faculty of the University of Kansas in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy, Kansas.
- ANILAN H (2016). Çocuk Gelişiminde Tanıma ve Değerlendirme. Çocukları tanıma ve değerlendirme içinde, Ed.: Kumtepe A.T., Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir. 2-33.
- ARAL N (2011). Bilişsel Gelişim: Çocuk gelişimi içinde, Ed.: Aral N; Baran G, Yapa Yayınları, İstanbul.
- ARAL N, BARAN G, BULUT Ş, ÇİMEN S (2000). Çocuk Gelişimi, Ya-Pa Yayınları, İstanbul.
- ARAL N, BARAN G, GÜRSOY F, KÖKSA AKYOL A., BÜTÜN AYHAN A., YILDIZ BIÇAKÇI M, ERDOĞAN S. (2011). The effects of parent education programs on the development of children aged between 60 and 72 months. *Social Behavior and Personality*, **39(2)**: 241-250.
- ARIAS B, VERDUGO MA, NAVAS P, Gomez, LE (2012). Factor structure of the construct of adaptive behavior in children with and without intellectual disability. *International Journal of. Clinical Health Psychology*, **13**: 155-166.
- ARICAK OT, OAKLAND T (2009). Multigroup confirmatory factor analysis for the teacher form, ages 5–21, of the Adaptive Behavior Assessment System-II. *Journal of Psychoeducational Assessment*, **28**: 1-7.
- ARI M. (2003). Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitimi ve Kalitenin Önemi: Erken .çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar içinde, Edt. Sevinç M., Morpa Yayınları, İstanbul.
- ARI R (2017). Eğitim Psikolojisi (Gelişim ve Öğrenme), Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- ARSLAN Ü (2011). Okul Öncesi Eğitimde Temel Becerilerin ve Sosyal Davranışların Kazandırılması: Okul öncesi eğitime giriş içinde, Ed.: Haktanır G, Anı Yayıncılık, Ankara. 215-240.

- AUSTER ER, WYLIE K (2006). Creating active learning in the classroom: A Systematic Approach, *Journal of Management Education*, **30**: 333-352.
- ATLI S, BARAN G (2017). Gelişimin Desteklenmesi: Erken çocukluk döneminde gelişim I (0-36 ay) içinde, Ed.: Köksal Akyol A., Anı Yayıncılık, Ankara. 404-443.
- ATLI S, BARAN G (2018). Gelişimin Desteklenmesi: Erken çocukluk döneminde gelişim II (36-72 ay) içinde, Ed.: Köksal Akyol A., Anı Yayıncılık, Ankara. 325-370.
- ATLI S, BARAN G (2018). 18-24 aylık bebekleri bilişsel gelişimleri ile adaptif davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi, 3. Uluslararası Sağlık Bilimleri Kongresi, Ankara.
- AYDIN O (2005). Okul Öncesi Dönem Çocuğunun Özellikleri: *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar içinde*, Ed.: Sevinç M., Morpa, İstanbul. 132-141.
- BLACKMAN JA (2002). Early intervention: a global perspective. *Infants and Young Children*, **15**(2): 11-19.
- BACANLI H (2000). Gelişim ve Öğrenme, Nobel Yayın, Ankara.
- BALBONIA G, INCOGNITO O, BELACCHIC C, BONICHINID S, CUBELLI R (2017). Vineland-II adaptive behavior profile of children with attention-deficit/hyperactivity disorder or specific learning disorders. *Research in Developmental Disabilities*, **61**:55-65.
- BAUMEISTER AA, MUMA JR (1975). On defining mental retardation. *The Journal of Special Education*, **9**(3):293-306.
- BAILEY DB, MCWILLAM RA, DARKES LA., HEBBELER K, SIMEONSON, RJ, SPIKER D, WAGNER M (1998). Family outcomes in early intervention: A framework for program evaluation and efficacy research. *Exceptional Children*, **64**:313-328.
- BAYKAN S, TURLA A (1995). Okulöncesi Eğitimde İlke ve Yöntemler, Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fak. Yayın no:5, Ankara.
- BEE H, BOYD D (2009). Çocuk Gelişim Psikolojisi, Çev. Gündüz O., Kaktüs, İstanbul.
- BEKMAN S (1998). Eşit Fırsat (Anne Çocuk Eğitim Programı'nın Değerlendirilmesi), Anne-Çocuk Eğitim Vakfı Yay., İstanbul.
- BEKMAN S, AKSU KOÇ A, ERGUVANLI TAYLAN E (2012). Altı yaşındaki çocuklara yönelik bir müdahale programının etkisi: Bir yaz okulu modeli. *Türk Psikoloji Dergisi*, **27** (70): 48-60.
- BENTHAM S (2002). Psychology and Education, Routledge, New York.
- BERK LE (2013). Bebekler ve Çocuklar Doğum Öncesinden Orta Çocukluğa, Çev. Erdoğan Nİ., Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- BERSON Y, NEMANICH LA, WALDMAN DA, GALVIN BM, KELLER RT (2006). Leadership and organizational learning: A multiple levels perspective. *The Leadership Quarterly*, **17**:577-594.

- BIBER K, URAL O (2012). PORTAGE erken eğitim programının kurum ortamında yaşayan 5–6 yaş grubu çocukların gelişimleri ile aile katılım düzeyleri üzerindeki etkisi. *Balıkesir University Journal of Social Sciences Institute*, **15**(27):87-125.
- BIGRAS N, LEMAY L, BOUCHARD, ERYASA J (2017). Sustaining the support in four-year-olds in childcare services with the goal of promoting their cognitive and language development. *Early Child Development and Care*, **187** (12): 1987-2001.
- BILTH A, SYTEMA S, KRAIJER D, SPARROW S, MİNDERRA R (2005). Adaptive functioning and behaviour problems in relation to level of education in children and adolescents with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, **49**: 672-681.
- BODROVA E (2008). Make –believe play versus academic skills: A Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Reserarch Journal*, **16**(3):357-369.
- BODROVA E, LEONG DJ (2013). Zihnin Araçları Erken Çocukluk Eğitiminde Vygotsky Yaklaşımı, Çev. Yılmaz A, Haktanır G, Anı Yayıncılık, Ankara.
- BORNSTEIN MH, HAHN CS (2007). Infant childcare settings and the development of gender-specific adaptive behaviors. *Early Child Development and Care*, **177** (1):15-41.
- BORNSTEIN MH, GIUSTI Z, LEACH DB, VENUTI P (2005). Maternal reports of adaptive behaviours in young children: Urban-rural and gender comparisons in Italy and United States. *Infant and Child Development*, **14**:403-424.
- BZOCH K, LEAGUE R (1991). Receptive-expressive Emergent Language Scale, Psychological Corp, USA.
- BURGER K (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, **25**(2): 140-165.
- BURRISS KG, TSAO LL (2002). Review of research: how much do we know about the importance of play in child development?. *Childhood Education*, **78** (4): 230-233.
- BÜYÜKÖZTÜRK Ş (2015). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, Pegem Akademi, Ankara.
- BRUNER J (1999). Folk pedagogies. *Learners and Pedagogy*, **1**(1): 4-20.
- CARSON V, HUNTER S, KUZIK N, WIEBE SA, SPENCE JC, FRIEDMAN A, Mark S. TREMBLY MS, SLATER L, HİNKLEY T (2016). Systematic review of physical activity and cognitive development in early childhood. *Journal of Science and Medicine in Sport*, **19**(7): 573-578.
- CHARLESWORTH R (2014). Understanding Child Development, Cengage learning, UK.

- CHATHAM CH, TAYLOR KI, CHARMAN T, LIOGIER X, D'ARDHUY L, EULE E, FEDELE A, , HARDAN AY, LOTH EL. MURTAGH L, VALLE RUBIDO M , A. SAN JOSE CACERES A, SEVIGNHY J, SIKICH L, SNYDER L, TILLMANN JE, VENTOLA PE, WALTON-BOWEN KL, WANG PP, WILLGOSS T, BOLOGNANI F (2018). Adaptive behavior in autism: Minimal clinically important differences on the vineland-II. *Autism Research*, **11**: 27-283.
- CHOW HPH (2004). The effects of ethnic capital and family background on school performance: A case study of Chinese-Canadian adolescents in Calgary. *The Alberta Journal of Educational Research*, **50**(3): 321-326.
- CHUNG A (2015). After-School Programs: From vision to reality. Retrieved from <http://www.thirteen.org/edonline>.
- CHYI H, ÖZTÜRK OD (2013). The effects of single mothers welfare use and employment decisions on childrens's cognitive development. *Economic Injuiy*, **51**(1): 675-706.
- COOK RE, KLEIN DM, TESSIER A (2008). Autism: Adapting Early Childhood Curricula for Children with Special Needs, NJ: Pearson Education Inc., Upper Saddle River.
- CRESWELL JW (2016). Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni. Çev.: Bütün M., Beşir Demir, S., Siyasal Kitapevi, Ankara.
- CRESWELL JW, PLANO-CLARK VL (2015). Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi. Çev.: Demir-Beşir, S., Eğiten Kitap, Ankara.
- CROCKER L, ALGINA J (1986) Introduction to Classical and Modern Test Theory, Harcourt, New York.
- ÇAĞDAŞ A, ŞAHİN SEÇER Z (2011). Anne-Baba Eğitimi, Eğiten Kitap, Ankara.
- DAEHLER MW, BUKATKO D (1985). Cognitive Development, McGraw-Hill Higher Education.
- DALL F (1997). Temel eğitimin yaygınlaştırılması ve kalitenin artırılmasında okul öncesi eğitimin önemi. *I.Ulusal Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi*, Ankara.
- DARBEDA S, FALISSARD B, ORRİ M, BARRY C, MELCHIOR M, CHAUVİN P, VANDENTORREN S (2018). Adaptive behavior of sheltered homeless children in the French ENFAMS Survey. *American Journal of Public Health*, **108**(4):503-509.
- DEMİRAL Ö (1989). Okul öncesi çağıdaki çocukların eğitimlerinin önemi, Ya-Pa 6. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırması Semineri, Ya-Pa Yayınevi, İstanbul.
- DEMİREL Ö (2007). Eğitimde Program Geliştirme, Pagem A Yayıncılık, Ankara.
- DENİZ KAN Ü (2007). Okul öncesi eğitimde değerlendirme aracı olarak portfolyo. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **27**(1): 169-178.
- DİDİN E, KÖKSAL AKYOL A (2017). Bilişsel Gelişim: Erken çocukluk döneminde gelişim I içinde, Ed.: Köksal Akyol A., Anı Yayıncılık, Ankara. 239-261.

- DODGE DT, COLKER LJ, HEROMAN C, BİCKART TS (2002). The creative curriculum for preschool, *Teaching Strategies*, Bethesda MD, 67-72.
- ECLKC (2015). National Center on Quality Teaching and Learning. Designing Environments.
<http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/ttssystem/teaching/practice/engage/iss/design.html>
.Sayfasından erişilmiştir.
- ELANGO S, GARCÍA JL, HECKMAN JJ, HOJMAN A (2015). Early Childhood Education, IZA, Germany.
- ELDEVIK S, JAHR E, EIKESETH S, HASTINGS RP, HUGHES CJ (2010). Cognitive and adaptive behavior outcomes of behavioral intervention for young children with intellectual disability. *Behavior Modification*, **34**(1):16–34.
- ERCAN S. (1993). The short-term effects of the home intervention program on the cognitive development of children, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- ERDEN M, AKMAN Y (2014). Eğitim Psikolojisi: Gelişim Öğrenme Öğretme, Arkadaş Yayınevi, Ankara.
- ERGİN T (2015). Görsel okuma programının okul öncesi döneme hazırlık sınıfı öğrencilerinin bilişsel işlem performansları üzerine etkisi, Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal, **1**:255-265.
- ERSOY Ö; TEZEL ŞAHİN F (1999). 0-6 yaş döneminde anne baba eğitiminin önemi, *Mesleki Eğitim Dergisi*, **1**(1):58-62
- ERTÜRK S (2013). Eğitimde Program Geliştirme, Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar, Ankara.
- EURYDICE (2009). Tackling Social and Cultural Inequalities through Early Childhood Education and Care in Europe, doi: 10.2797//18055.
- EVANS C (1996). Düşük sosyo-ekonomik örneklemlili Türk babaların rollerine yönelik tutumları ve katılımları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- EVANS GW (2006). Child development and the physical environment, *Annual Review of Psychology*, **57**:423-451.
- FİGLİO D, GURYAN J, KARBOWNIK K, ROTH J (2014). The effects of poor neonatal health on children's cognitive development. *American Economic Review*, **104**(12): 3921-3955.
- GAGNE RM, BRIGGS LJ, WAGER WW (1988). Principles of Instructional Design, FL: Holt, Rinehart and Winston, Orlando.
- GALLAHUE DL, OZMUN C, GOODWAY JD (2012). Understanding Motor Development: Infants, Children, Adolescents, Adults (7th ed.), NY: McGraw-Hill, New York.

- GANDER MJ, GARDINER HW (2015). Çocuk ve Ergen Gelişimi, Çev. Çelen HN ve Dönmez A., İmge Kitabevi, Ankara.
- GARCIA COLL G, BUCKNER JC, BROOKS MG, WEINREB LF, BASSUK EL (1998). The developmental status and adaptive behavior of homeless and low-income housed infants and toddlers. *American Journal Public Health*, **88**(9):1371-1374.
- GEDEP (2013). 0-36 Aylık Gelişimi Risk Altındaki Çocuklar Gelişimsel Destek Programı, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- GENÇ AG, BARMAK E (2012). Yenidoğan işitme taramasının konjenital işitme kayıplı bebeğin gelişimine etkisi. *Türkiye Klinikleri Tıp Bilimleri Dergisi*, **32**(5):1284-1294.
- GIACOMO AD, CRAIG F, D'ELIA A, GIAGNOTTI F, MATERA E, QUARANTA N (2013). Children with cochlear implants: Cognitive skills, adaptive behaviors, social and emotional skills. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, **77**:1975-1979.
- GIALAMAS A, MITTNTY MN, SAWYER MG, ZUBRICK SR, LYNCH J (2014). Child care quality and children's cognitive and socio-emotional development: an Australian longitudinal study. *Early Child Development and Care*, **184**(7):977-997.
- GİZİR Z (2016). Motor Gelişim: Erken çocukluk döneminde gelişim I içinde, Ed.: Köksal Akyol A, Anı Yayıncılık Ankara.
- GOMBY D (2005). Home visitation in 2005: Outcomes for children and parents (Working Paper No. 7), DC: Committee for Economic Development, Washington.
- GOSWAMI U (2015). Children's Cognitive Development and Learning, Cambridge Primary Review
- GOTTFREDSON LS (1997). Mainstream science on intelligence: An editorial with 52 signatories, history, and bibliography. *Intelligence*, **24** (1): 13-23.
- GUERRA NG, WILLIAMSON AA, LUCASS-MOLINA B (2015). Normal development: infancy, childhood and adolescence. <http://iacapap.org/wp-content/uploads/A>.
- GUYTON G (2011). Using toys to support infant toddler learning and development. *Young Children*, **2**(3): 50-56.
- GÜNGÖR D. (2016). Psikolojide ölçme araçlarının geliştirilmesi ve uyarlanması kılavuzu. *Türk psikoloji yazıları*, **19**(38):104-112.
- GÜRKAN T (2009). Erken Çocukluk Dönemi ve Okul Öncesi Eğitim, AÖF Yayın No:957, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- GÜRSES N (1998). Uzaktan öğretimde televizyon ve televizyon öğretmenliği. *Türkiye II. Uluslar Arası Uzaktan Eğitim Sempozyumu*, Uzaktan Eğitim Vakfı Yayınları.
- GÜRSOY F (2011). Bilişsel Gelişim: Erken çocukluk gelişimi ve eğitimi içinde, Ed.: Fazlıoğlu Y., Kriter Yayınları, İstanbul.

- GÜRŞİMŞEK I, GİRĞİN G, VURAL DE (2006). 5-6 yaş çocukları ile annelerine verilen destekleyici eğitimin çocukların gelişimine etkisinin incelenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, **25**:109-118.
- GREENE JC (2007). *Mixed Methods in Social Inquiry*, John Wiley & Sons Inc., United States of America.
- GREENMAN J, STONEHOUSE A (1996). *Prime Times: A Handbook for Excellence in Infant and Toddler Programs*, Gryphon House, Beltsville.
- HAMAMCI Z (2007). Anababalara Yönelik Eğitim Programlarının Geliştirilmesi ve Uygulanması. *Anababa eğitim programları içinde*, Ed.: Kuzgun Y., Hamamcı Z., Maya Akademi, Ankara. 1-25.
- HARDEN BJ, CHAZAN-COHEN R, RAİKES H, VOGEL C (2012). Early head start home visitation: The role of implementation in bolstering program benefits. *Journal of Community Psychology*, **40**(4): 438-455.
- HARRISON P, OAKLAND T (2003). *Adaptive Behaviour Assessment System (ABAS-II)*; The Psychological Corporation: San Antonio, TX, USA.
- HARRISON PL, OAKLAND T (2008). *Adaptive Behavior Assessment System Manual* (2nd ed.), Western Psychological Services, Los Angeles.
- HARRISON PL, OAKLAND T (2015). *Adaptive Behavior Assessment System-3* (3rd ed.), CA: Western Psychological Services, Torrance.
- HART SHEGOS E. (1999). Homelessness and its effects on children, <http://eric.ed.gov/?id=ED453321>
- HAYES S, FARNHİLL D (2003). Correlations for the Vineland Adaptive Behavior Scales with Kaufman Brief Intelligence Test in a forensic sample. *Psychological Reports*, **92**:573-580.
- HEINNEMAN KR, MIDDELBURG KJ, HADDERS-ALGRA M (2009). Development of adaptive motor behaviour in typically developing infants. *Acta Pædiatrica*, **99**:618-624.
- HILDEBRANT V (1981). *Introduction to Early Childhood Education*, McMillian Publishing.
- HOLT ML (2006). Influence of of head start on parent education: a pilot study. Yüksek Lisans Tezi, Morgan State University, USA.
- HOWARD VF, WILLIAMS B, LAPPER EC (2011). Özel Gereksimi Olan Küçük Çocuklar, Çev: Akçamete G., Nobel Yayınevi, Ankara.
- JACKSON MI (2014). Early childhood WIC participation, cognitive development and academic achievement. *Social Science & Medicine*, **126**: 145-153.
- JANSSENS W, ROSEMBERG C (2014). The impact of a Caribbean home-visiting child development program on cognitive skills. *Economics of Education Review*, **39**:22-37.

- JELLINEK M, PATEL BP, FROEHLE MC (2002). Bright Futures in Practice: Mental Health, VA: National Center for Education in Maternal and Child Health, Arlington.
- JOHNSON MH (2005). Developmental neuroscience, psychophysiology, and genetics: Developmental Science: An Advanced Textbook, Eds. Bornstein MH, Lamb ME, NJ: Erlbaum, Mahwah.
- JOHNSON JA, JOHNSON TA (2006). Do it yourself early learning: Easy and fun activities and toys from everyday home center materials, Redef Press.
- KAIL RV (2016). Children and Their Development, Pearson, Boston.
- KAIL R, HALL LK (1994). Processing speed, naming speed and reading. *Developmental Psychology*, **30**(6): 949-954.
- KANDIR A. (2001). Çocuk gelişiminde okul öncesi eğitim kurumlarının yeri ve önemi, *Milli Eğitim Dergisi*, **151**
https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/151/kandir.htm
- KARAASLAN BT (2002). Çok düşük doğum ağırlıklı prematüre bebeklerin gelişimine ev merkezli erken eğitim programlarının etkisinin incelenmesi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- KARTAL H (2005). Erken çocukluk eğitim programlarından “Anne-Çocuk Eğitim Programı”nın altı yaş grubundaki çocukların bilişsel gelişimlerine etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- KARTAL H (2007). Erken çocukluk eğitim programlarından anne-çocuk eğitim programı’nın 6 yaş grubundaki çocukların bilişsel gelişimlerine etkisi. *İlköğretim Online*, **6** (2):234-248.
- KARTAL H (2008). Çocuk ve aileyi desteklemeye yönelik ev ziyaretlerine dayalı erken müdahale programları ve programların etkileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, **41** (1):1-28.
- KAYNAROĞLU N (1984) Orta Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Boşanmış Ailelerin Altı Yaş Grubu Çocuklarındaki Psiko-Sosyal Özelliklerin incelenmesi, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- KEENAN T, EVANS S (2009). An Introduction to Child Development, SAGE, London.
- KEITH TZ, FEHRMANN PG, HARRISON PL, POTTEBAUM SM (1987). The relation between adaptive behavior and intelligence: Testing alternative explanations. *J. Sch. Psychology*, **25**:31-43.
- KLINE P(1994). An Easy Guide to Factor Analysis, NY: Routledge, New York.
- KLEIN-TASMAN BP, COLON AM, BREI N, FLUIT F, CASNAR CL, JANKE KM, BASEL D, SIEGEL DW, WALKER JA (2013). Adaptive behavior in young children with neurofibromatosis Type 1. *International Journal of Pediatrics*, <http://dx.doi.org/10.1155/2013/690432>

- KIRCHNER RM, MARTENS MA, ANDRIDGE RR (2016). Adaptive behavior and development of infants and toddlers with Williams Syndrome. *Frontiers in Psychology*, 7(598):1-7.
- KILIÇ EF (2011). Anne eğitim programı ile anne çocuk etkileşim programının 24-36 aylık çocukların bilişsel becerilerine ve annelerin çocuk yetiştirme davranışlarına etkisinin incelenmesi, Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- KOLESNIKOVA MA, ZHUKOVA MA, OVCHINNIKOVA I (2018). Cognitive development and adaptive skills of children in institutions of Russian Federation. *Clinical Psychology and Special Education*, 7(2):53-69.
- KÖKSAL AKYOL A; BİLBAY A (2016). Erken Çocukluk Döneminde Gelişim I, Anı Yayıncılık, Ankara.
- KUDAY SF (2007). Aile Destekli Kurum Merkezli Eğitim Alan ve Hiç Okul Öncesi Eğitim Almayan 3-6 Yaş Çocukların Bilişsel Gelişimlerinin Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- KUZUCU Y (2011). Değişen Babalık Rolü ve Çocuk Gelişimine Etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (35):79-91.
- LADD GW (2000). The fourth R: Relationships as risks and resources following children's transition to school. *American Educational Research Association Division e Newsletter* 19(1):9-11.
- LAMB ME, LEWIS C (2004). The development and significance of father-child relationships in two parent families: The Role of the Father in Child Development, Eds. Lamb ME, NJ: Wiley, Hoboken.
- LANGLEY MB, FEWELL R, MADDOX T (2010). CAYC: Cognitive Assessment of Young Children, PRO-ED, America.
- LARSEN MA, TENTIS E (2003). The art science of disciplining children. *Pediatric Clinics*, 50(4):817-840.
- LARSON CP (2007). Poverty during pregnancy: its effects on child health outcomes. *Paediatr Child Health*, 12(8):673-677.
- LAZARUS RS (1999). Stress and Emotion: A New Synthesis, Springer, New York.
- LELAND H (1983). Assessment of adaptive behavior: In The Psychological Assessment of Preschool Children, Eds. Paget KD, Bracken BA, Grune & Stratton, New York, 191-205.
- LESEMAN P (2009). The impact of high quality education and care on the development of young children: Review of the literature. In European Commission (Ed.), Early childhood education and care in Europe: Tackling social and cultural inequalities (pp. 17-50). Education, Audiovisual and Culture Executive Agency P9 Eurydice. Brussels.

- LEVENSTEIN P, LEVENSTEIN S, SHIMINISKI JA, STOLZBERG JE (1998). Long term impact of a verbal interaction program for at-risk toddlers: An exploratory study of high school outcomes in a replication of the mother-child home program. *Journal of Applied Developmental Psychology*, **19**(2):267-285.
- LEVINE LE, MUNSCH J (2015). *Child Development From Infancy to Adolescence An Active Learning Approach*, SAGE, USA.
- LIU C, SUN H, WU F, POSADA A, LIU Y (2017). Developing a scale of adaptive behavior for young chinese children with autism spectrum disorder, *International Mind, Brain, and Education*, **11**(3):109-111.
- LUCKASSON R, BORTHWICK-DUFFY S, BUNTINX WHE, COULTER DL, CRAING EM, SCHALOCK RL, SNELL ME, SPITALNIK DM, SPREAT S, TASSE MJ (2002). *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports*, American Association on Mental Retardation, Washington, DC, USA.
- LUCKASSON R, SCHALOCK R.L (2013). Defining and applying a functionality approach to intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, **57**:657–668.
- LUTHAR SS, WOOLSTON JL, SPARROW SS, ZIMMERMAN LD, RIDDLE MA (1995). Adaptive behaviors among psychiatrically hospitalized children: The role of intelligence and related attributes. *Journal of Clinical Child Psychology*, **24**(1):98-108.
- MAC DONALD S (2001). *Block Play*, MD: Gryphon House, Beltsville.
- MAHONEY G, PERALES F (2005). Relationship-focused early intervention with children with pervasive developmental disorders and other disabilities: A comparative study. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, **26** (2):76-85.
- MANO H, FUJIWARA S, HAGA N (2018). Adaptive behaviour and motor skills in children with upper limb deficiency. *Prosthetics and Orthotics International*, **42**(2):236-240.
- MAROTZ LR, ALLEN KE (2016). *Developmental Profiles: Pre-Birth Through Adolescence*, Cengage Learning, United States.
- MASH EJ, WOLFE DA (2007). *Abnormal Child Psychology*, Cengage Learning, USA.
- MATAS L, RICHARD A, AREND A, SCROUFE A (1978). Continuity of adaptation in the second year: The relationship between quality of attachment and later competence, *Child Development*, **49**:547-556.
- MAYES LC, COHEN DJ (2002). *The Yale Child Study Center Guide to Understanding Your Child*, Little Brown, New York.
- MAYO J, CHLEBOWSKID C, FEIN D, EIGSTI IM (2013). Age of first words predicts cognitive ability and adaptive skills in children with ASD, *Journal Autism Dev Disorders*, **43**:253-264.
- MCBRIDE BA (1989). Stress and fathers' parental competence: Implications for family life and parent educators. *Family Relations*, 385-389.

- MCCONNEL SR, (2000). Assessment in early intervention and early childhood special education: Building on the past to project into our future. *Topics in Early Childhood Special Education*, **20**:3-48.
- MCGREW KS (2012). IAP Applied Psychometrics 101 Brief Report # 11: What is the typical IQ and adaptive behavior correlation? Intelligent Insights on Intelligence Theories and Tests (aka, IQ's corner). Retrieved from <http://www.iqscorner.com/search/label/adaptive%20behavior>
- MCCLELLAND MM, ACOCK AC, MORRISON FJ (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*. **21**:471-490.
- MCMILLEN IC, KOK JSM, ADAMSON TM, DEAYTON JM, NOWAK R (1991). Development of circadian sleep-wake rhythms in preterm and full-term infants. *Pediatric Research*, **29**(4):381.
- MEB (2013a) 0-36 Ay Çocuklar İçin Eğitim Programı, MEB-UNİCEF, Ankara.
- MEB (2013b). Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Aile Eğitimi Uygulamaları Ülke Raporu, MEB Sosyal ve Kültürel Eğitimler ve Faaliyetler Grup Başkanlığı.
- MEGEP (2013). Bilişsel gelişim, Ankara: MEB <http://www.megep.meb.gov.tr/Sayfasından> erişilmiştir.
- MEGEP (2013a). Psiko-motor gelişim, Ankara: MEB http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Psiko-motor%20Geli%C5%9Fim. Sayfasından erişilmiştir.
- MERVIS CB, KLEIN TASMAN BP (2000) Williams Syndrome: Cognition, Personality, and Adaptive Behavior, *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, **6**:148-158.
- MERRIAM SB (1988). Case Study Research in Education: A Qualitative Approach, JosseyBass, San Francisco.
- MILLER PH (2017). Gelişim Psikolojisi Kuramları, Çev. Gültekin Z., İmge Kitapevi, Ankara.
- MILLER S, MAGUIRE LK, MACDONALD G (2011). Home-based child development interventions for preschool children from socially disadvantaged families. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, **7** (12), CD008131. doi: 10.1002/14651858.CD008131.pub2.
- MOL SE, NEUMAN SB (2014). Sharing information books with kindergartners: The role of parents' extra-textual talk and socioeconomic status. *Early Childhood Research Quarterly*, **29**(4): 399-410.
- MORGAN CT (2009). Psikolojiye Giriş, Çev. Karakaş S ve Eski R, Eğitim Kitapevi, Konya.
- MORRISON G (2007). Fundamentals of Early Childhood Education, Coral Graphic Service. Pearson Merrill Prentice Hall, United States.

- MUNAKATA Y (2006). Information processing approaches to development: Handbook of Child Psychology: Cognition, Perception, and Language, Eds. Damon W, Lerner RM, Hoboken, NJ, US, 426-463.
- MUSTARD JF (2002). Early child development and the brain – the basis for health, learning and behavior throughout life, *Early Child Development to Human Development*, **10**:23-62.
- MYERS R (1996). Hayatta Kalan On İki, Anne Çocuk Eğitim Vakfı Yayınları, İstanbul.
- NATALY Ş, IGNAT S (2015). Influence of family education on the mental development of the child, *Journal Plus Education*, **12**(2):241-248.
- NCCA (2018). National Council for Curriculum and Assessment, <https://www.ncca.ie/en/early-childhood>
- NICOLOPOULOU A (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası, Çev: Türkan Bağlı, M., *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, **37**(2): 137-169.
- OAKLEY L (2004). Cognitive Development, Routledge, USA and Canada.
- OĞUZKAN, F. (1981). Eğitim Terimleri Sözlüğü, Türk Dil Kurumu Yayını, Ankara.
- OĞUZKAN S, ORAL G (1992). Okul Öncesi Eğitimi, MEB Basımevi, İstanbul.
- OKTAY A (1999). Yaşamın Sihirli Yılları, Epsilon, İstanbul.
- OKTAY A, UNUTKAN Ö.P (2005). Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar: İlköğretime hazır oluş ve okul öncesi eğitimle ilköğretimin karşılaştırılması, Ed.: Sevinç, M., Morpa Kültür Yayınları, İstanbul. 145-155.
- OZMUN JC, Gallahue DL (2016). Motor development: Adapted Physical Education and Sport, Eds. Winnick JP, Porretta DL, Human Kinetics, US.
- ÖĞÜT Ü (1998). Üst ve orta sosyo-ekonomik statülü Türkiyeli babalardan bir örnek dâhilinde okulöncesi çağı çocukların yaş ve cinsiyeti ile annenin çalışma durumunun baba katılımına etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ÖMEROĞLU E (1992). 0-3 Yaş Erken Çocukluk Eğitimi Araştırma Projesi. 1988-1992. Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi, 103-105.
- ÖMEROĞLU E, TEZEL ŞAHİN F, TURLA A, CAN M (1999). Anne çocuk eğitim programının annelerin çocuk gelişimi ve eğitimi ile ilgili bilgilendirme ve ev ortamlarının düzenlenmesine etkisi. 4. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri*, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Eskişehir.
- ÖMEROĞLU E, KANDIR A (2005). Bilişsel Gelişim, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- ÖNCÜ T (1999). Lev's Vygotsky's theory of development, *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, **39**(1,2):227-236.

- ÖZDEMİR ULUÇ (2003). Kitle iletişim araçlarıyla eğitim, Erken Çocukluk Eğitimi Politikaları: Yaygınlaşma, Yönetişim ve Yapılar Toplantısı Raporu, https://www.acev.org/wpcontent/uploads/2017/11/erken_cocukluk_egitimi_politik_alari_yayginlasma_yonetisim_yapilar_toplantisi.pdf
- ÖZDEMİR N, SEFER N, TÜRKDOĞAN D (2008). Bir sosyal sorumluluk projesi örneği: korunmaya muhtaç çocuklar. *Cumhuriyet University Social Sciences Magazine*, **32**(2): 283-305.
- ÖZER DS, ÖZER K (2014). Çocuklarda Motor Gelişim, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- ÖZMERT E (2005). Erken çocukluk gelişiminin desteklenmesi. *I. Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, **48**: 179-195.
- ÖZYURT BE (2012). Gelişim Konularına Genel Bakış, Eğitim psikolojisi içinde, Ed.: Kaya, A., Pegem A Yayıncılık, Ankara. 1-27.
- PAUL R (1996). Clinical implications of the natural history of slow expressive language development. *American Journal of Speech-Language Pathology*, **5**:5-21.
- PARKE RD, GAUVAIN M (2009). Child Psychology a Contemporary Viewpoint, McGraw-Hill, New York.
- PETERS SU, GODDARD-FINEGOLD J, BEAUDET AL, MADDURI N, TURCICH M, BACINO CA (2004). Cognitive and adaptive behavior profiles of children with Angelman Syndrome, *American Journal of Medical Genetics*, **128**:110-113.
- PETERSON NL (1987). Early Intervention for Handicapped and At-Risk Children: An Introduction to Early Childhood-Special Education, Love Publishing Company.
- PHETRASUWAN S, MILES MS (2009). Parenting stress in mothers of children with autism spectrum disorders. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, **14** (3): 157-165.
- PIAGET J (1952). The Origins of Intelligence in Children, NY, New York.
- PIAGET J (1999). Çocukta Zihinsel gelişim, Çev. Portakal H., Cem Yayınevi, İstanbul.
- PIKSEL IS, BITE I, RASCEVSKA M, SABRE S, KOLESOVS A, DAMBERGA I, MARTINSON B (2014). Social problems of children with language impairment: Associations with other behavioral problems, adaptive behavior, and intellect. *Baltic Journal of Psychology*, **15** (1-2):73-86.
- PLANT KM, SANDERS MR (2007). Predictors of care-giver stress in families of preschool-aged children with developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, **51**(2):109-124.
- PLATT LO, KAMPHAUS RW, COLE RW, SMITH CL (1991). Relationship between adaptive behavior and intelligence: Additional evidence. *Psychological Reports*, **68**(1):139-145.
- POWELL DR (1990). Families and Early Childhood Programs. DC: National Association for the Education of Young Children, Washington.

- RAMEY CT, RAMEY SL, (1998). Prevention of intellectual disabilities: Early interventions to improve cognitive development. *Preventive Medicine*, **27**: 224-232.
- RAMEY CT, RAMEY SL (2004). Early educational interventions and intelligence: Implications for Head Start. In *The Head Start debates*, eds. E. Zigler, S.I. Styfco, 3-18. Baltimore: Brookes.
- RAVER SA (2009). *Early Childhood Special Education – 0 to 8 Years: Strategies for Positive Outcomes*, Merrill, Upper Saddle River, New Jersey.
- RESCHLY DJ, MYERS TG, HARTEL CR (2002). *Mental Retardation: Determining Eligibility for Social Security Benefits*, National Research Council, National Academy Press, Washington, D.C.
- ROGGMAN LA, K. BOYCE LK, COOK GA (2009). Keeping kids on track: Impacts of a parenting-focused early Head Start Program on attachment security and cognitive development, *Early Education and development*, **20**(6):920-941.
- ROLNICK A, GRUNEWALD R (2006). A proposal for achieving high returns on early childhood development, Working Paper, Federal Reserve Bank of Minneapolis, <http://www.minneapolisfed.org/research/studies/earlychild/highreturn.pdf>.
- RUBIN KH, FEIN GG, VANDERBEG B (1983). *Handbook of child psychology: Socialization, Personality, and Social Development*, Wiley. New York. 693-774.
- RUFFIN NJ (2009). Understanding Growth and Development Patterns of Infants. <http://pubs.ext.vt.edu/350/350-055/350-055.html> Erişim Tarihi: 28.10.2017
- SALOMON-ESTEBANEZ M, MOHAMED Z, MICHAELIDOU M, COLLINS H, RIGBY L, SKAE M, PADÍDELA R, RUST S, DUNNE M, COSGROVE K, BANERJEE I, NICHOLSON J (2017). Vineland adaptive behavior scales to identify neurodevelopmental problems in children with Congenital Hyperinsulinism (CHI). *Orphanet Journal of Rare Diseases*, **12**(96):2-10.
- SAMMONS P (1995). Gender, ethnic and socio-economic differences in attainment and progress: A longitudinal analysis of student achievement over 9 years. *British, Educational Research Journal*, **2** (4): 465-485.
- SAMMONS P, SYLVA K, MELHUISE E, TAGGART B, ELLIOT K (2003). Measuring the impact of pre-school on children's social behavioural progress over the pre-school period, EPPE Technical Paper 8b. London.
- SAN BAYHAN P, ARTAN İ (2011). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*, Morpa Yayınları, İstanbul.
- SANDALL SR, SCHWARTZ IS (2002). *Building Blocks for Teaching Preschoolers with Special Needs*, Paul H. Brookes Publishing Co., Baltimore.
- SANTROCK JW (2011). *Yaşam Boyu Gelişim*, Çev. Yüksel G., Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- SCHADY N (2011). Parents' education, mothers' vocabulary, and cognitive development in early childhood: Longitudinal evidence from Ecuador. *American Journal of Public Health*, **101**(12):2299-2307.

- SPARROW S, BALLA DI CICCHETTI D (1984). Vineland Adaptive Behavior Scales: Interview Edition. Circle Pines, MN: American Guidance Services
- SCSBE (2007). A Guide to Early Childhood Program Development, State of Connecticut State Board of Education, http://www.sde.ct.gov/sde/lib/sde/PDF/DEPS/Early/early_childhood_guide.pdf adresinden edinilmiştir.
- SEÇER İ (2015). Spss ve Lisrel ile Pratik Veri Analizi, Anı Yayıncılık, Ankara.
- SENEMOĞLU N (2012). Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- ŞEKER H (2012). Eğitimde Program Geliştirme: Kavramlar ve Yaklaşımlar, Arkadaş Yayıncılık, Ankara.
- SCHATZ J, HAMDAN ALLEN G. (1995) Effect of age IQ on behavior for children with autism J. *Autism Develop. Disorders*, **25**: 51-60.
- SCHALOCK RL (1999). The merging of adaptive behavior and intelligence: Implications for the field of mental retardation. In *Adaptive behavior and its measurement: Implications for the field of mental retardation*, DC: American Association on Mental retardation, Washington.
- SCHALOCK RL, BORTHWICK-DUFFY SA, BRADLEY VJ, BUNTIX WHE, COULTER DL, CRAING EM, et al. (2010). *Intellectual Disability: Diagnosis, Classification, and System of Supports*, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, Washington.
- SHARMAN C, CROSS W, VENNIS D (2004). *Observing Children: A Practical Guide*, Continuum, London.
- SHELDON KM, KING L (2001). Why positive psychology is necessary, *American Psychologist*, **56**(3): 216.
- SCHUNK DH (2009). Öğrenme Teorileri: Eğitimsel Bir Bakış, Çev. Şahin M., Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- SCHILLER P (2010). Early brain development research review and update. *Child Care Exchange*, November /December: 26-30.
- SCHWARTZ SH (2012). An overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*, **2**(1).
- SHAFFER DR (2009). *Social and Personality Development*, CA: Wadsworth, Belmont.
- SHONKOFF JP, PHILLIPS DA (2001). From neurons to neighborhoods: the science of early childhood development: an introduction. *Zero to Three*, **21**:4-7.
- SIMPKINS SD, WEISS HB, MCCARTNEY K, KREIDER HM, DEARING, E (2006). Mother-child relationship as a moderator of the relation between family educational involvement and child achievement. *Parenting: Science and Practice*, **6**(1):49-57.

- SELÇUK Z (2010). Eğitim psikolojisi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- SEITZ V, ROSENBAUM LK, APFEL NH (1985). Effects of family support intervention: A ten-year follow-up, *Child Development*, **56**:376-391.
- SHELOV SP, ALTMANN TR (2015). Bebek ve Küçük Çocuk Bakımı (0-5 Yaş), Çev. Elmas C., İmge Kitapevi, Ankara.
- SOBEL DM (2006). How fantasy benefits young children's understanding of pretense. *Developmental Science*, **9**:63-75.
- SOLSO RL, MACLIN MK, MACLIN OH (2018). Bilişsel Psikoloji, Çev. Ayçiçeği-Dinn A., Bilge Kültür Sanat, İstanbul.
- SPENCER JP, SİMMERING VR, SCHUTTE AR, SCHÖNER G. (2007). What does theoretical neuroscience have to offer the study of behavioral development? Insights from a dynamic field theory of spatial cognition: The Emerging Spatial Mind, Eds. Plumert JM, Spencer JP, Oxford University Press, New York. 320-361.
- SÖNMEZ V (2000). Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Anı Yayıncılık, Ankara.
- SÖNMEZ V. (2007). Öğretim İlke ve Yöntemleri, Anı Yayıncılık, Ankara.
- SPOCK B (2001). Bebek Bakımı ve Çocuk Eğitimi, Kariyer Yayıncılık, İstanbul.
- TABACHNICK BG, FIDELL LS (2001). Using Multivariate Statistics (4th ed.), Allyn & Bacon, Needham, MA.
- TAN Ş (2006). Öğretimi Planlama ve Değerlendirme, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- TASSE MJ (2009). Adaptive behavior assessment and the diagnosis of mental retardation in capital cases. *Applied Neuropsychology*, **16**(2): 114-123.
- TASSE MJ, SCHALOCK RL, BALBONI G, BERASNI H, BORTHWICK-DUFFY SA, SPREAT S, THISSEN D, WIDEMAN KF, ZHANG D (2012). The construct of adaptive behavior: Its conceptualization, measurement, and use in the field of intellectual disability. *Am. J. Intellect. Dev. Disabil*, **117**: 291-303.
- TASSE MJ, LUCKASSON R, SCHALOCK RL (2016). The relation between intellectual functioning and adaptive behavior in the diagnosis of intellectual disability, *Intellectual and Developmental Disabilities*, **54** (6): 381-390.
- TASSONI P, BEITH K, ELRIDGE H, GOUGH A (2005). Nurse Nursing: a guide to work in early years, Heinemann, London.
- TAYLOR MA, SCHRECK KA, MULICK JA (2012). Sleep disruption as a correlate to cognitive and adaptive behavior problems in autism spectrum disorders. *Research in Developmental Disabilities*, **33**:1408-1417.
- TEMEL ZF (1998). Anne çocuk eğitim programı ve yaygınlaştırılması. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, **23**: 8-10.

- TEMEL ZF, AKSOY AB (2000). Home-Based Mother Training Program For 0-3 Years of Age and Its Effects on Home Environment, *Psychologie & Education*, **25/26** (1-2): 51-57.
- TEMEL ZF (2003). Aile eğitimi modeli: Dünya’da ve Türkiye’deki uygulamalar, *Erken Çocukluk Eğitimi Politikaları: Yaygınlaşma, Yönetişim ve Yapılar Toplantısı Raporu*, AÇEV Yayınları, İstanbul.
- TEMEL ZF, KURTULMUŞ Z, KAYNAK KB (2016). Bilişsel gelişim eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının dikkat algı ve bellek gelişimlerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **36**(1):25-49.
- TEMİZ N, AKMAN B (2015). Erken çocukluk döneminde erken müdahale konusunda bilim insanlarının bilgi, tanımlama ve rolleri ile ilgili değerlendirmeleri. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, **1** (2): 30-47.
- TEZEL ŞAHİN F, İNAL G (2007). Ev ziyareti temelli aile eğitim programları ile ilgili araştırmaların incelenmesi. *Mesleki Eğitim Dergisi*, **9** (18): 27-44.
- TEZEL ŞAHİN F, ÖZBEY S (2007). Aile eğitim programlarına niçin gereksinim duyulmuştur? Aile eğitim programları neden önemlidir?. *Aile ve Toplum Dergisi*, **12**:7-12.
- TEZEL ŞAHİN F, ÖZYÜREK A (2010). Anne Baba Eğitimi ve Okul Öncesinde Aile Katılımı, Morpa Yayınları, İstanbul.
- THOMAS RM (2005). Comparing Theories of Child Development, New York University, New York.
- THOMPSON JR, MCGREW KS, BRUININKS RH (1999). Adaptive behavior and maladaptive behavior: Functional and structural characteristics: In *Adaptive Behavior and Its Measurement: Implications for the Field of Mental Retardation*, DC: American Association on Mental Retardation, Washington. 15-42.
- TRAWICH SWITH J (2013). Erken Çocukluk Döneminde Gelişim, Çev. Akman B., Nobel B. Tomaszewski,1,2 D. Fidler,2 D. Talapatra3 & K. Riley3 Akademik Yayıncılık, Ankara.
- TOMASZEWSKI B, FİDLER D, TALAPADRA D, RILEY K (2018). Adaptive behaviour, executive function and employment in adults with Down syndrome, *Journal of Intellectual Disability Research*, **62**:41-52.
- TOMIC W, KINGMA J (1996). Three theories of cognitive representation and criteria for evaluating training effect, *Educational Practice and Theory*, **18** (1):15-35.
- TURAN E, TEZEL ŞAHİN F, TURLA A, CAN M (1997). Anne çocuk eğitimi programının annelerin çocuk gelişimi ve eğitimi ile ilgili bilgilerine ve ev ortamlarının düzenlenmesine etkisi. *IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 10-12 Eylül. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 306-326.
- ULUĞTEKİN S, ÇILGA İ, İL S (2002). Çoğulcu Demokrat Toplum İçin Aile Eğitimi Projesi. *Aile ve Toplum Dergisi*, <http://www.aile.gov.tr/aile/T2/demokratik.htm>

- ULUTAŞ AVCU A, ÇALIŞKAN Z (2015). Ev merkezli anne-bebek eğitim programının 10-12 aylık bebeklerin gelişimine etkisinin incelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (2):152-163.
- UYSAL M (2009). Yetişkin Eğitiminde Program Planlama. *Yetişkin eğitimi kuramdan uygulamaya içinde*, Ed.: Uysal, M., Yıldız, A. Kalkedon Yayınları, İstanbul. 199-228.
- ÜLKE KÜRKÇÜOĞLU B (2010). 0-6 Yaş Arası Çocukların Temel Gelişimsel Özellikleri: Bilişsel gelişim ve dil gelişimi, *Erken çocukluk eğitimi içinde*, Ed.: Diken, İ.H, Pegem Akademi, Ankara. 5. Bölüm.
- ÜNAL F (2015). Her Yönüyle Okul Öncesi Eğitim: Aile eğitimi ve katılımı içinde Ed.: Aksoy A.B., Hedef CS Yayıncılık, Ankara. 12-40.
- ÜNVER G (2003). Bedensel ve Devinimsel Gelişim: *Gelişim ve öğrenme içinde*, Ed.: Ulusoy A, Anı Yayıncılık, Ankara.
- ÜSTÜNOĞLU Ü (1990). Ailelerin okulöncesi dönemin önemi konusunda bilinçlendirilmesi, *Aile Eğitim Raporu*, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eskişehir.
- VANDELL DL, BELSKY J, BURCHINAL M, STEINBERG L, VANDERGRIFT N (2010). Do effect of early child care extend to age 15 years? Result from the NICHD study if early child care and youth development. *Child Development*, 81(3):737-756.
- VANDENBERG B (1980). Play, problem-solving, and creativity: Children's Play, Ed.:Rubin, KH., Jossey-Bass, San Francisco, 49-68.
- VAN-DIJK D, KLUGER AN (2004). Feedback sign effect on motivation: Is it moderated by regulatory focus?. *Applied Psychology*, 53 (1): 113-135.
- VAROL N (1998). Aile eğitim çalışmalarının planlanması. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19:31-38.
- VIG S, JEDRYSEK E (1995). Adaptive behavior of young urban children with developmental Disabilities. *Mental Retardation*, 33(2):90-98.
- WAGNER M, MCELROY M (1992). Home first classroom: A pilot evaluation of the Northern California Parents as Teachers Project (Report prepared for the David and Lucile Packard Foundation). Palo Alto, CA: Stanford Research Institute International.
- WASIK BH, RAMEY CT, BRYANT, DM, SPARLING JJ (1990). A longitudinal study of two early intervention strategies: Project CARE, *Child Development*, 61(6):1682-1696.
- WEBSTER STRATTON C (2008). Adapting the Incredible Years child dinosaur social, emotional, and problem-solving intervention to address comorbid diagnoses, *Journal of Children's Services*, 3 (3).
- WIDERSTROM AH, MOWDER BA, SANDAL SR (1997). Infant development and risk: An introduction, Paul Brookes, USA.

- WEI Y, OAKLAND T, ALGİNA J (2008). Multigroup confirmatory factor analysis for the Adaptive Behavior Assessment System-II Parent Form, ages 5–21. *American Journal on Mental Retardation*, **113**:178-186.
- WHITE F, LIVESEY D, HAYES B (2012). *Developmental Psychology: From Infancy to Development*, Pearson, Australia.
- WIDAMAN KF, MCGREW KS (1996). The structure of adaptive behavior: Manual of Diagnosis and Professional Practice in Mental Retardation, Eds. Jacobson JW, Mulick JS, DC: American Psychological Association, Washington. 97-110.
- WITT JC, MARTENS BK, ELLIOTT SN (1984). Factors affecting teachers' judgment of the acceptability of behavioral interventions: Time involvement, behavior problem severity, and type of intervention, *Behavior Therapy*, **15** (2): 204-209.
- WOLF M, RISLEY T, MEES H (1964). Application of operant conditioning procedures to the behaviour problems of an autistic child, *Behaviour Res. Ther.*, **1**:305-312.
- WOLFE JR (1982). The impact of family resources on childhood IQ, *The Journal of Human Resources*, **2**:213-235.
- YAPICI Ş, YAPICI M (2006). Çocukta bilişsel gelişim, *Bilim Düşünce ve Eğitim Dergisi*, **6**:1.
- YURTERİ TİRYAKİ A (2018). Duyusal Destek Programının Prematüre ve Düşük Doğum Ağırlıklı Bebeklerin Farklı Alanlardaki Gelişimlerine Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ŞİMŞEK H, YILDIRIM Y (2018). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayınları, Ankara.
- YILDIZ BIÇAKÇI M (2018). Gelişimin Değerlendirilmesi. İçinde: *Erken çocukluk döneminde gelişim II*: Ed.: Köksal Akyol A., Anı Yayıncılık, Ankara. 16. Bölüm.
- YILMAZÇETİN C (2003). Babanın katılımı ve ergen öncesi çocukların davranış problemleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ZIBENBERG A, GREENSPAN I, KATZ-GERRO T, HANDY F (2018). Environmental behavior among Russian youth: The role of self-direction and environmental concern, *Environmental Management*, **62** (2): 295-304.
- ZIGLER E, BALLA D, HODAPP R (1984). On the definition and classification of mental retardation, *American Journal of Mental Deficiency*, **89** (3): 215-230.
- Zero to Three (2014). <https://www.zerotothree.org/early-development> sayfasından erişilmiştir.

Ek1. Etik Kurul Kararı



GİZLİ
T.C
ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu Başkanlığı

Sayı : 85434274-050.04.04 / 16039
Konu : Etik Kurul Kararı Hakkında

16 Mart 2016

Sayın Sibel ATLI
Sağlık Bilimleri Enstitüsü
Doktora Öğrencisi

İlgi: 02/02/2016 tarihli başvurunuz.

“Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programının 18-24 Aylık Bebeklerin Bilişsel Gelişimlerine ve Adaptif Davranışlara Etkisinin İncelenmesi” başlıklı doktora tez çalışması ile ilgili olarak Ankara Üniversitesi Etik Kurulunun 10/03/2016 tarihli toplantısında alınan 6/91 sayılı kararın bir örneği ilişikte gönderilmektedir.
Bilgilerinizi saygılarımla rica ederim.

Prof. Dr. Sibel A. ÖZKAN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EKLER:
Karar Örneği (1 sayfa)

GİZLİ

Ankara Üniversitesi Rektörlüğü 06100 - Tandoğan/ANKARA
Telefon : 0 (312) 60 40 / 2101
Faks : 0 (312) 212 60 49

Ayrıntılı Bilgi İçin

Ek 3: Aydınlatılmış Onam Formu

AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU

Sayın Anne – Baba

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı’nda Prof. Dr. Gülen BARAN danışmanlığında doktora yapmaktayım. “Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programının 18-24 Aylık Bebeklerin Bilişsel Gelişimlerine ve Adaptif Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi” konulu tez çalışmasını yürütüyorum. Bu araştırma ile ilgili size bilgi vermek ve sizi, gönüllü olarak araştırmaya katılmaya davet etmek istiyorum.

Bu çalışma, araştırma amaçlı olarak yapılmaktadır ve katılım gönüllülük esasına dayalıdır. Çalışma hakkında tam olarak bilgi sahibi olduktan ve sorularınız cevaplandıktan sonra eğer çocuğunuzun katılmasını isterseniz sizden bu formun imzalanması istenecektir. Şu anda bu formu imzalarsanız bile istediğiniz herhangi bir zamanda çocuğunuzu çalışmadan çekebilirsiniz.

Bu çalışma kapsamında 18- 24 aylık bebeklere yönelik Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programı hazırlanarak bebeğinize uygulanacaktır. Uygulanan bu programın çocuğunuzun bilişsel gelişimini ve uyum davranışlarını olumlu yönde etkileyeceğini düşünmekteyiz. Program çocuğunuzun gelişimine uygun etkinliklerden oluşacaktır. Etkinlikler oyun temelli, etkileşimli, sizin de katılabileceğiniz sizin de çocuğunuzla beraber uygulayacağınız şekilde hazırlanacaktır. Bu etkinlikler gelişim uzmanlarının onayından geçtikten sonra uygulanacaktır. Bu çalışmaya 15 ailenin katılması planlanmaktadır. Çalışmaya katılmayı kabul edilen ailelerin bebekleri ilk görüşmede değerlendirilecek ve bu değerlendirmeden sonra bebeğinize özel hazırlanacak bilişsel gelişim destek programı uygulanacaktır. Değerlendirme sonuçları sizinle hemen paylaşılacaktır. Bu program sizin evinizde, uygun olduğunuz gün ve saat dilimlerinde gerçekleştirilecektir. Program haftada 2 gün 1’er saat olmak üzere 3 ay boyunca uygulanacaktır. Tüm uygulamalar tarafımdan yürütülecektir.

Bize verdiğiniz bilgiler, yalnızca araştırma ekibi tarafından bilinecek, çocuğunuzun dosyasında yer almayacak, çocuğunuzun ve sizin kimlik bilgileriniz araştırma sonuçları içinde yer almayacaktır. Bu çalışmanın çocuğunuzun sağlığına ya da size herhangi bir zararı olmayacaktır. Ev ziyareti ve değerlendirme zamanları size ve çocuğunuza göre ayarlanacaktır.

Size bu araştırmaya katıldığınız için herhangi bir maddi katkı verilemeyecektir. Uygulanacak program, kullanılacak materyaller ve değerlendirme için sizden herhangi bir ödeme istenmeyecektir. Aklınıza şimdi gelen veya daha sonra gelecek soruları bana sorabilirsiniz. Telefon numaram ve adresim aşağıda bulunmaktadır. Araştırmaya katılmamak ya da araştırmadan her hangi bir aşamada çekilmek sizin hakkınız ve seçiminizdir.

Çocuğunuzun bu araştırmaya katılmasını kabul ediyorsanız lütfen adınızı ve soyadınızı yazarak imzanızı atınız. Daha sonra bu formun bir kopyası size verilecektir.

Çalışmaya katılma onayı

Öğretim Görevlisi Sibel Atli tarafından araştırma yapılacağı belirtilerek, bu araştırma ile ilgili yukarıdaki bilgiler bana aktarıldı ve ilgili metni okudum. Araştırma ile ilgili sorular sorma fırsatım oldu ve sorduğum sorular beni tatmin edecek şekilde yanıtladı.

Çocuğumun araştırmaya katılması konusunda zorlayıcı bir davranışla karşılaşmış değilim. Araştırma için yapılacak harcamalarla ilgili herhangi bir parasal sorumluk altına girmiyorum. Bana da bir ödeme yapılmayacaktır. Çocuğumla birlikte bu çalışmaya katılmayı kendi gönüllülüğüm ile kabul ediyorum.

Çocuğun Adı Soyadı:

Ebeveyn Adı Soyadı:

Tarih ve İmza:

Araştırmayı yapan araştırmacının;

Adı Soyadı: Sibel ATLI

Adresi: Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

İlköğretim Bölümü

Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı

Zeve Kampüsü Tuşba /VAN

Tel: 0432 225 10 24/21729

Tarih ve İmza:

[Handwritten signature in grey ink]

Ek 4: Genel Bilgi Formu

GENEL BİLGİ FORMU

1. Bebeğelişkin Bilgiler

Kod:

Cinsiyet:

Doğum Tarihi:

Kardeş Sayısı:

Doğum Sırası:

2. Aileye İlişkin Bilgiler

Annenin Yaşı:

Eğitim Düzeyi:

Babanın Yaşı:

Eğitim Düzeyi:

Ek 5: Aile Görüşme Formları

AİLE GÖRÜŞME FORMU 1

Sayın _____

Bu görüşme formu 18-24 aylık bebeğinizin bilişsel gelişimini ve adaptif davranışlarını desteklemek konusundaki düşünce ve uygulamalarını değerlendirmek ve uygulanması düşünülen Bilişsel Gelişim Destek Programının bebeğiniz üzerindeki katkılarını değerlendirmek üzere hazırlanmıştır. Görüşme sürecinde söylenecek bilgilerin tümü gizli tutulacaktır. Bu bilgileri araştırmacıların dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün değildir. Ayrıca, görüşülen bireylerin isimleri kesinlikle araştırmada belirtilmeyecektir. Bu araştırmada işbirliğine gönüllü olduğunuz için teşekkür ederiz.

Kişisel Bilgilere İlişkin Sorular

1.Yaşınız _____

2.Bebeğinizin doğum tarihi -----

3.Eğitim durumunuz?

☐okur-yazar☐değil☐okur-yazar☐ilkokul ☐ilköğretim ☐lise
☐üniversite ☐yüksek lisans☐doktora

Soru: Sizce bebeklerin gelişimlerini desteklemek için gelişim destek programlarına ihtiyaç var mı? Bebeğinizle uygulanacak olan Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programından beklentileriniz nelerdir?”

AİLE GÖRÜŞME FORMU 2

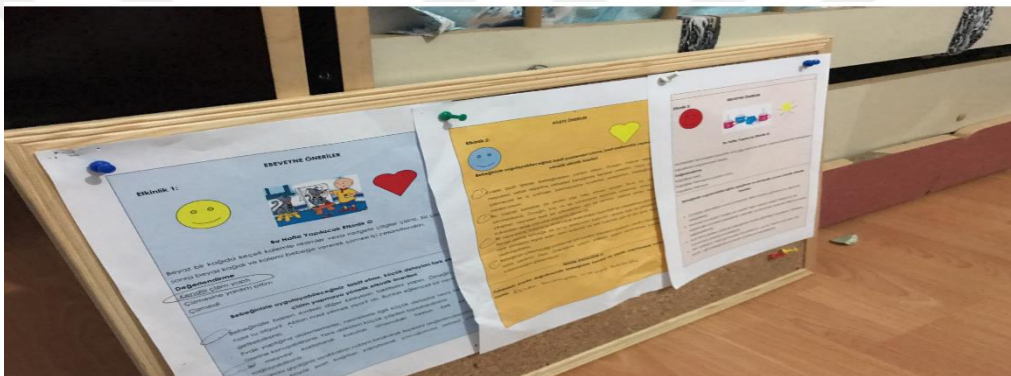
Sayın _____

Bu görüşme formu 18-24 aylık bebeğinizin bilişsel gelişimini ve adaptif davranışlarını desteklemek konusundaki düşünce ve uygulamalarını değerlendirmek ve uygulanan Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programının bebeğiniz üzerindeki katkılarını değerlendirmek üzere hazırlanmıştır. Görüşme sürecinde söylenecek bilgilerin tümü gizli tutulacaktır. Bu bilgileri araştırmacıların dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün değildir. Ayrıca, görüşülen bireylerin isimleri kesinlikle araştırmada belirtilmeyecektir. Bu araştırmada işbirliğine gönüllü olduğunuz için teşekkür ederiz.

Soru: Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programı bebeğinizin gelişimi üzerinde etkisi oldu mu? Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Programı ebeveyn olarak size ve eşinize katkı sağladı mı?

Ek 6: Uygulama Fotoğrafları





Ek 7: Etkinlik Örneği ve Aile Çalışması

15. Etkinliğin Adı: Pin-Pon
Yaş Grubu: 18-24 Ay
Bilişsel Gelişim Göstergeleri 18-24.4. Nesneleri yere atar/takip eder ve bunu tekrarlar. 18-24.5. Basit problemleri çözmek için yardım ister. 18-24.6. Basit problemleri çözmek için yetişkinin çözümlerini taklit eder. 18-24.15. Nesneleri renklerine göre eşleştirir.
Materyaller: Beyaz ve turuncu pin-pon topları, turuncu ve beyaz sepetler
Öğrenme Süreci - Yetişkin bebeği karşısına alarak pin-pon toplarını gösterir. Karışık olarak poşete koyduğu pin-pon toplarından birini alır, yukarıdan yere atar. Yere düşen pin-pon topunu takip eder. En son durduğu yerden alarak hangi renkteyse o renkteki sepete atar. - Benzer şekilde bebekten de bir pi-pon topunu alarak yukarıdan atıp takip edip durduğu yerde alıp kendisiyle aynı renkteki sepete atması için yönlendirir. - Pin-pon topunun masanın altına, kanepenin arkasına v.b. bebeğin almakta zorlandığı yerlere koyarak, bebeğin yetiştikten yardım istemesi için beklenir. Yetişkin kanepayı çekerek, bir sopa yardımıyla v.b. çözüm yollarıyla örnek olur. Benzer problem tekrarlandığında bebeğin yetişkinin çözüm yollarını taklit etmesi için yönlendirilir.
Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar Bebeğin bir pin-pon topunu sepete atılmadan diğer pin-pon topunu atmasına müsaade edilmez.
Değerlendirme Göstergeleri gerçekleştirme durumu: Etkinliğe katılma durumu: Zorlandığı durumlar:

Etkinlik 15:**AİLEYE ÖNERİLER****Bu Hafta Yapılacak Etkinlik**

A4 kağıdı büyüklüğünde bir kartona veya kağıda çiçek, balon v.b. bir resim çizin. Bu resmi tam ikiye katlayarak ikiye bölün. Bebeğinizden resmin parçalarını birleştirmesini isteyin. Resmin parçalarını doğru birleştiren bebeğinizi alkışlayın. Zorlandığı durumda sizden yardım istemesini bekleyin, bebeğinizin dikkatini çekerek parçaları birleştirin. Tekrar bebeğe iki parçayı verin, bebeğin sizi taklit edip etmediğini gözlemleyin.

Değerlendirme

Resmin parçalarını deneme yanılmayla doğru şekilde birleştirdi.

Resmin parçalarını birleştirmek için yardım istedi, taklit ederek birleştirdi.

Resmin parçalarını birleştirmede, yardım istemedi.

Bebeğinizle uygulayabileceğiniz problem çözme, nesneleri takip etme ve eşleştirmeye yönelik etkinlik önerileri

- Bebeğinizin ilgisini çekebilecek top, şeker v.b nesneleri yere atma ve takip etme isteklerini destekleyecek ortamlar oluşturun.
- Bebeğinize kıyafet giydirince varsa kıyafetiyle aynı renkteki çorap, şapka ve tokalarla kombinler yaparak bebeğin dikkatini aynı renklere çekin.
- Bebeğinizin karşılaştığı problemleri hemen çözmeyin. Problemleri deneme fırsatları vererek sizden yardım istemesini bekleyin. Örneğin; kapıdan bisikletini veya taşıyabileceği büyükçe bir oyuncakını geçiremeyeceği engeller koyun ve problemi çözme yollarını gözlemleyin.

ÖZGEÇMİŞ

I-Bireysel Bilgiler

Adı: Sibel

Soyadı: Atli

Doğum Yeri ve Tarihi: Van, 1981

Uyruğu: T.C.

İletişim Adresi Telefonu: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel

Eğitim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği ABD. Tuşba /VAN

Mail:Sibel.atl@gmail.com

Tel: +90 444 50 65/1719

II-Eğitimi

2014-2019 Ankara Üniversitesi/ Sağlık Bilimleri Enstitüsü/ Çocuk Gelişimi
Doktora

2009-2011 Yüzüncü Yıl Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü/ Eğitim
Programları ve Öğretimi

2001-2005 Yüzüncü Yıl Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi/ Okul Öncesi Öğretmenliği
Yabancı Dili: İngilizce

III-Mesleki Deneyim

2005-2008 Van Gevaş Halime Hatun Anaokulu

2008-2012 Van Türk Eczacılar Birliği İ.Ö.O

2012-2013 Van Atatürk İ.Ö.O.

2013.....: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği
Ana Bilim Dalı

IV- Bilimsel İlgi Alanları

Yayınları

Uluslararası hakemli dergilerde yayınlanan makaleler

- ATLI S, BARAN G (2017). II. Meşrutiyet Dönemin’den günümüze okul öncesi eğitim programlarında ve öğretmen kılavız kitaplarında okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarının değerlendirilmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, **Özel sayı**: 46-59.
- ATLI S, KORKMAZ M, TAŞTEPE T, KÖKSAL AKYOL A (2016). Views on Montessori Approach by teachers serving at schools applying the Montessori Approach. *Eurasian Journal of Educational Research*, **66**: 123-130.
- TAŞTEPE T, KORKMAZ M, ATLI S, KÖKSAL AKYOL A (2016). Analysis of studies made on Montessori Approach in Turkey, *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, **5**(4):7.
- SAK R, SAK İT, ATLI S, ŞAHİN B (2015). Okul öncesi dönem anne baba tutumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, **11**(3): 972-991.
- GURBETOĞLU A, ATLI S (2014). Kazım Nami Duru’nun okul öncesi eğitime katkıları ve “Çocuk Bahçesi Rehberi” adlı eserinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, **15** (1): 225-243
- ATLI S (2013). Türkiye’de ve Avrupa Birliği ülkelerinde uygulanan okul öncesi eğitim programları. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, **2**(2):6-76

Uluslararası bilimsel toplantılarda ve bildiri kitaplarında (Proceedings) basılan bildiriler

- ATLI S, BARAN G (2018). 18-24 Aylık Bebeklerin Bilişsel Gelişimleri ile Adaptif Davranışları Arasındaki ilişkinin İncelenmesi. 3. Uluslar Arası Sağlık Bilimleri Kongresi (Tam Metin Bildiri/Sözlü Sunum).
- ATLI S, BARAN G (2018). 18-24 Aylık Bebekler İçin Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programı Modeli, Hacettepe Üniversitesi IV. Çocuk Gelişimi Kongresi (Poster Bildiri).
- ATLI S, BARAN G (2018). Adaptif Davranış Değerlendirme Sistemi 3 (Adaptive Behavior Assessment System-ABAS-3)’ ün Türkçeye Uyarlaması ve Geçerlik Güvenirlik Çalışması. 2. Uluslar Arası Erken Çocuklukta Müdahale Programı (Özet Bildiri/Sözlü Sunum).

- OSMANOĞLU N, ATLI S (2018). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Diyabet Hastalığına Yönelik Farkındalıklarının Değerlendirilmesi. 3. Uluslararası Sağlık Bilimleri Kongresi (Özet Bildiri /Sözlü Sunum).
- ATLI S, YILMAZ G (2017). Anadolu Oyuncak Kültürü Kapsamında Mardin Müzesi Oyuncaklarının Değerlendirilmesi. 2. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu – Asoscongress (Özet Bildiri/Sözlü Sunum).
- ÖZKAN Z, KALE R, ATLI S (2017). Beden Eğitimi Uygulama Programına Katılan Hafif Derece Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Annelerinin Programa İlişkin Görüşleri. I. Uluslararası Türk Kültür Dünyası Sempozyumu (Özet Bildiri/Sözlü Sunum).
- ARSLAN E, ÖZKAN Z, ATLI M, ATLI S (2017). Opinions of Physical Therapists and Special Education Teachers Working at Private Educational Institution about the Process of Special Training and Physical Education Practices, III. Uluslararası Engellilerde Beden Eğitimi ve Spor Kongresi (Özet Bildiri/Sözlü Sunum).
- ATLI S, BARAN G (2016). Kreşlerde Görev Yapan Eğitimcilerin 0-36 Aylık Çocukların Bakım ve Eğitimine İlişkin Yeterlilikleri, 4.Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi (Tam Metin Bildiri/Sözlü Sunum).
- YILMAZ G, ATLI S (2016). Çocuklarda Sanat Tarihi Farkındalığı Oluşturmak İçin Sosyal Bilgiler ve Görsel Sanatlar Öğretmenliği Lisans Programlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri, 4.Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi (Özet Bildiri/Sözlü Sunum).
- ATLI S, KORKMAZ M, TAŞKIN T, KÖKSAL AKYOL A (2015). Montessori Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Eğitimcilerin Montessori Yaklaşımına İlişkin Görüşleri, II. International Eurasian Educational Research Congress (Özet Bildiri/Sözlü Sunum).

Yazılan uluslararası kitaplardaki bölümleri

- ATLI S, BARAN G (2018). Gelişimin Desteklenmesi: Erken Çocukluk Döneminde Gelişim II (36-72 Ay) içinde , Edt., KÖKSAL AKYOL A., Anı Yayıncılık, Ankara.
- ATLI S, BARAN G (2017). Gelişimin Desteklenmesi: Erken Çocukluk Döneminde Gelişim I (0-36 Ay) içinde, Edt., KÖKSAL AKYOL A, Anı Yayıncılık, Ankara.

- ATLI S, BARAN G (2017). Tarihsel Süreçte Aile ve Aile Kuramları: Aile Yaşam Dinamikleri içinde, Edt., BARAN G, Pelikan Yayıncılık, Ankara.
- ATLI SİBEL (2016). Dünyada Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel Gelisimi, Okul Öncesi Eğitime Giriş içinde, Edt., SEVEN S, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- ATLI S, BARAN G (2015). Care and Education of 0-36 Month Old Children in Turkey: In Education in the 21st Century: Theory and Practice, Edt., KOLEVA I, ATASOY E, EFE R, KOSTOVA ZB, St. Kliment Ohridski University Press, Bulgaristan.
- ATLI S, UTKU B (2015). Bebeklik ve İlk Çocukluk Döneminde Duyusal Deneyimler: Bebeklik ve İlk Çocukluk Döneminde (0-36 Ay) Gelişim içinde, Edt., YILDIZ BIÇAKÇI M., Eğiten Kitap, Ankara
- YILMAZER Y, ATLI S, UYGUR ALTINTAŞ T (2015). Bebeklik ve İlk Çocukluk Dönemi Çocuklarına Yönelik Duyu Temelli Etkinlikler: Bebeklik ve İlk Çocukluk Döneminde (0-36 Ay) Gelişim içinde, Edt., YILDIZ BIÇAKÇI M., Eğiten Kitap, Ankara.

V-Bilimsel Etkinlikleri

Projeler

- Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programının 18-24 Aylık Bebeklerin Bilişsel Gelişimlerine ve Atıftıf Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi, Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü, Araştırmacı, 09.11.2016-09.11.218.
- Zihinsel engelli bireyler ve ailelerinin spora yönlendirilmelerini engelleyen faktörler ve Van ilinin mevcut spor tesislerinin engelli bireylerin kullanımına yönelik uygunluk düzeylerinin araştırılması ve Badminton Örneği Uygulaması, Yükseköğretim Kurumları tarafından destekli bilimsel araştırma projesi, Araştırmacı, 29.12.2017-13.11.2017.
- II. Meşrutıyet Dönemindeki Okul Öncesi Eğitim Çalışmalarının Cumhuriyet Dönemi Uygulamalarına Etkisinin Değerlendirilmesi, Yükseköğretim Kurumları tarafından destekli bilimsel araştırma projesi, Araştırmacı, 2010-2011.
- Van İlinde Okul Öncesi Eğitimi Güçlendirme Projesi, Milli Eğitim Bakanlığı SODES, Eğitimci, 2014-2015.
- Okul Öncesi Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi, UNICEF Milli Eğitim Bakanlığı, Uzman ve Eğitimci, 2012-2013.

Verilen Konferans ve Seminerler

- Van Çocuk Evleri Personeline Yönelik 0-18 Yaş Aralığında Çocuk Gelişimi, Van Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü, Kasım 2018
- Yüzüncü Yıl Üniversitesi Öğrenci ve Personeline Yönelik Engellere Şemsiye Açalım, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Aralık 2016
- Okul Öncesi Eğitim Programı Eğitimcilerin Eğitimi Semineri (MEB), Eylül 2013, Yalova, Yalova Hizmetiçi Eğitim Enstitüsü (Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü)
- İlkokul, Ortaokul ve Anaokulu Müdürlerine Yönelik “Okul Öncesi Eğitim Programı Uygulamaları” Semineri, 11-15 Mayıs 2015, Rize, Türkiye, Rize Hizmetiçi Eğitim Enstitüsü (Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü)
- Okul Öncesi Öğretmen ve İdarecilerine Yönelik Okul Öncesi Eğitim ve Eğitimde Dikkat Edilmesi Gereken Uygulamalar Semineri, 18-19 Nisan 2015 Van – Başkale (Van Milli Eğitim Müdürlüğü)
- Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı Çalışmaları Semineri, 11-12 Nisan 2015 Van – İpekyolu (Van Milli Eğitim Müdürlüğü)