DOWN SENDROMLU ÇOCUĞU OLAN EBEVEYNLERE YÖNELİK GELİŞTİRİLEN DOĞAL ÖĞRETİME DAYALI ERKEN MÜDAHALE (DÖDEM) PROGRAMININ EBEVEYN VE ÇOCUKLARI ÜZERİNDEKİ ETKİLİLİĞİ

Doktora Tezi

Gözde TOMRİS

Eskişehir 2019

DOWN SENDROMLU ÇOCUĞU OLAN EBEVEYNLERE YÖNELİK GELİŞTİRİLEN DOĞAL ÖĞRETİME DAYALI ERKEN MÜDAHALE (DÖDEM) PROGRAMININ EBEVEYN VE ÇOCUKLARI ÜZERİNDEKİ ETKİLİLİĞİ

Gözde TOMRİS

DOKTORA TEZİ
Zihin Engelliler Öğretmenliği Doktora Programı
Özel Eğitim Anabilim Dalı
Danışman: Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN

Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ocak 2019

Bu doktora tez çalışması Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) 1001 Programı tarafından kabul edilen 114K164 no'lu ve Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) Komisyonunca kabul edilen 1504E154 no.lu projeler kapsamında desteklenmiştir.

Göz bebeklerim, Naz, Ahmet, Amine Duru, Emir, Egehan, İbrahim, Ecrin, minik ellerinden tuttuğum nice öğrencim ve oğlum ***Toprak Tomris'e***

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Gözde TOMRİS'in "Down Sendromlu Çocuğu Olan Ebeveynlere Yönelik Geliştirilen Doğal Öğretime Dayalı Erken Müdahale (DÖDEM) Programı'nın Ebeveyn ve Çocuk Çıktıları Üzerindeki Etkililiği" başlıklı tezi 21.12.2018 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin ilgili maddeleri uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Programında, Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	Unvanı-Adı Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Prof.Dr. İbrahim H. DİKEN	.....
Üye	: Prof.Dr. Yavuz AKBULUT	.....
Üye	: Doç.Dr. Hatice BAKKALOĞLU	.....
Üye	: Prof.Dr. Figen TURAN	.....
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Veysel AKSOY	.....

Prof.Dr. Handan DEVECI
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdür
Vekili

ÖZET

DOWN SENDROMLU ÇOCUĞU OLAN EBEVEYNLERE YÖNELİK GELİŞTİRİLEN DOĞAL ÖĞRETİME DAYALI ERKEN MÜDAHALE (DÖDEM) PROGRAMININ EBEVEYN VE ÇOCUKLARI ÜZERİNDEKİ ETKİLİLİĞİ

Gözde TOMRİS

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ocak 2019

Danışman: Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN

Bu araştırmanın amacı; Down Sendromlu çocuğa sahip olan ebeveynlerin çocukları ile olan etkileşimlerini güçlendirmeye ve çocuklarının gelişimlerini doğal ortamlarında meydana gelen rutin, etkinlik ve geçişlerde desteklemelerine yardımcı olabilecek olan bilgi ve becerilerin kazandırılmasını amaçlayan bir erken müdahale programının geliştirilmesi ve geliştirilen bu programın uygulanarak etkililiğinin sınanmasıdır (www.down-dodem.com). Araştırmada, iki çalışma grubu oluşturulmuştur. Bir grup katılımcıya DÖDEM Programı grup aile eğitim oturumları ve ev ziyaretleri ile yüz yüze sunulmuştur. Bir grup katılımcı ise programı tablet bilgisayar üzerinden uzaktan takip etmiştir. Çalışma yaşları 25-48 ay arasında değişen Down Sendromlu çocuğa sahip 10 ebeveyn-çocuk çifti ile yürütülmüştür. Araştırmada nicel ve nitel bulguların birleştirilerek ya da karşılaştırılarak yorumlanması temeline dayanan birleştirme temel deseni kullanılmış olup, araştırma Öntest-Sontest Denkleştirilmemiş Gruplu Karma Yöntem Deneysel Deseni ile desenlenmiştir. Sonuçlar DÖDEM Programını hem yüz yüze eğitimlerle takip eden ebeveynlerin hem de tablet bilgisayar üzerinden uzaktan takip eden ebeveynlerin etkileşimsel davranışlarında anlamlı ilerlemeler ve ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıklarında anlamlı artış olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda her iki grupta yer alan çocukların temel davranışlarında, sözel taklit çıktılarında anlamlı artış, bilişsel ve dil gelişimlerinde anlamlı ilerlemeler olduğu bulunmuştur. Uygulamadan bir ay sonra ise programın etkilerinin devam ettiği görülmüştür. Ebeveynler ile yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçların, bu bulguları destekler nitelikte olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Down Sendromlu küçük çocuklar, Erken müdahale, Aile eğitimi, Ebeveyn-çocuk etkileşimi, Doğal öğretim yaklaşımı.

ABSTRACT

THE EFFECTIVENESS OF AN EARLY INTERVENTION PROGRAM BASED ON NATURALISTIC TEACHING FOR PARENTS OF CHILDREN WITH DOWN SYNDROME ON PARENTS AND THEIR CHILDREN

Gözde TOMRİS

Department of Special Education

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, January 2019

Supervisor: Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN

The purpose of this research is to examine the effectivenes of the Natural Teaching Based Early Intervention Program (DÖDEM) (www.down-dodem.com) has been developed in order to strengthen interaction of parents with their children with Down Syndrome, and to introduce them the natural teaching strategies which may be helpful to support their child's development in the daily routines, activities and transitions. Two work groups were organized for the research. While the DÖDEM program was provided face-to-face through group family training sessions and home visits for a group of participants, it was followed remotely by another group of participants via a tablet computer. The study was conducted with 10 parents and children with Down Syndrome aged 25-48 months. The Convergent Design, which is based on interpreting quantitative and qualitative findings by combining or comparing, was used for the research as a basic design; and the Static-Group Pretest-Posttest Experimental Design was used to design the research. Findings show us, both the parents who implemented the DÖDEM program by face-to-face trainings and those who implemented the program remotely via a tablet computer were found to make significant progress in interactional behaviours and increase the usage frequency of the natural teaching strategies. In addition it was found that pivotal behaviors, verbal imitation outputs of the children in both groups were significantly increased and their cognitive and language developments were significantly progressed. Continuing effects of the program were observed one month after the implementation. It was determined that the results obtained from the interviews with the parents supports these results.

Keywords: Young children with down syndrome, Early intervention, Parent education, Parent-child interactions, Naturalistic teaching approach.

TEŞEKKÜR

Bir sayfa ön söze sığmaz teşekkürlerim; uzak, yakın, az, çok, iyi, kötü pek çok kişinin vardır bende emeği… En baştan af dilerim; şayet yazamamışsam buraya bir ya da bin ismi…

Beni uzun ve yorucu olan bu yola çıkaran en önemli şey; özel çocuklar ve aileleri için bir şeyler yapabilmek arzusu oldu. Bu yolda; kaybettiklerim, kazandıklarım, kırgınlıklarım, gözyaşlarım, korkularım, sevinçlerim, hayallerim, umutlarım oldu. Bugün bu satırları yazabiliyorsam; bunda hayatımda olan pek çok kişinin emeği, katkısı ve desteği söz konusu…

Bu yolda öyle biri vardı ki; o benim elimden tutanım, yol göstericim, akademik anlamda beni yetiştirenim, canım hocam, danışmanım oldu. Bir lisans öğrencisi iken kapısını çaldığım, bugüne kadar birlikte çalıştığım, çalışma azmine, hem kendi çocukları hem de özel çocuklarla olan etkileşimine ve yaşama olan bakış açısına hayran kaldığım Prof. Dr. İbrahim H. DİKEN'e bana sunduğu her türlü destek için minnettarım. Sabırla beni dinleyen, bana her konuda zaman ayıran, çalışmama değerli katkılar sunan, en mutlu ve en kötü günlerimde benimle olan Doç. Dr. Özlem DİKEN'e minnettarım.

Doktora ders aşamasında dersini almak için çabaladığım, anlattıklarını hayranlıkla dinlediğim, çalışma azmimi yitirdiğim anlarda tekrar yola devam etmem için bana ışık olan; bilgisi, katkısı, çalışmamın her bir sayfasına, cümlesine, sürecine gösterdiği emek ve değer için minnet duyduğum, tez izleme komitemde yer alan Prof. Dr. Yavuz AKBULUT'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmamın her aşamasına çok değerli katkılar sunan, bana her zaman her konuda destek olan, sabırla sorularımı dinleyen, çalışmak için bana zaman ayıran ve kendisinden çok şey öğrendiğim kıymetli hocam, tez izleme komitemde yer alan Dr. Öğretim Üyesi Veysel AKSOY'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bir lisans öğrencisinin hayallerini ve umutlarını dinleyen, onu doğru bir şekilde yönlendiren ve "öğrencimi sana emanet ediyorum" diyebilecek kadar öğrencisini benimseyen değerli hocam Prof. Dr. Figen TURAN'a sunduğu her bir görüş ve katkı için çok teşekkür ederim.

Bilgisine, deneyimine inandığım ve çalışmama katkı sunmasını çok istediğim değerli hocam Doç. Dr. Hatice BAKKALOĞLU'na sunduğu görüşler ve öneriler için çok teşekkür ederim.

DÖDEM Programının logosundan, tasarımına, geliştirilen tüm yazılı ve görsel materyallerin düzenlenmesine kadar canla başla çalışan, her an her zaman bana destek olan, sabırla beni dinleyen ve anlamaya çalışan, bu çalışmada emeği çok büyük olan Gültekin YAMAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışma özel çocukların özel ailelerinin emekleri olmadan gerçekleşemezdi. Kendilerine ne kadar teşekkür etsem azdır. Beni kırmadan, en az benim kadar bu çalışmayı benimseyen, katkı sunabilmek için tüm sorumlulukları yerine getiren, evlerinde saatlerce video ile çekim yapmama izin veren, programın geliştirilmesi sürecinde görüşlerini ve önerilerini benimle paylaşan Kübra Hanım, Sibel Hanım, Hatice Hanım ve Elmas Hanım'a minnettarım.

Bu çalışmayı birlikte yürüttüğümüz ailelerim… Emekleriniz, görüşleriniz ve evinizi bana açtığınız için sizlere sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Sizleri tanımış ve her birinizin çocuğuna verdiği o muhteşem emeği görmüş olmak yaşamımdaki en önemli deneyimlerden biriydi. Bu deneyimi benimle paylaştığınız için size ve çocuklarınıza minnettarım.

Çalışmamın planlanması sürecinde çalıştığım konuya ilişkin gözlemler gerçekleştirmek üzere Amerika Birleşik Devletleri'nin Oregon eyaletinde bulunan University of Oregon bünyesinde yer alan Early Intervention Programı kapsamında eğitimlere ve gözlemlere katılmamı sağlayan Prof. Dr. Jane Squires'e çalışmamın biçimlenmesi sürecinde sunduğu değerli katkılar için teşekkür etmek isterim.

Türkiye'de bulundukları süre içerisinde kendilerine sürekli tezimle ilgili sorular sormama izin veren, sabırla beni anlamaya çalışan ve her türlü kaynağı bana sunan Prof. Dr. Gerald Mahoney ve Prof. Dr. Robin McWilliam'a çok teşekkür etmek isterim.

Her mailime anında yanıt veren, ulaşamadığım tüm kaynakları ve işime yarayabilecek olduğunu düşündüğü pek çok kaynağı seçerek bana gönderen, başarısını takdir ettiğim Dr. Yusuf AKAMOĞLU'na çalışmama sunduğu değerli görüş ve katkıları için çok teşekkür ederim.

Çalışmamın nitel verilerinin çözümlenmesi ve teyidinin gerçekleştirilmesi sürecinde bana her zaman destek olan, benimle birlikte sabırla çalışan Dr. Öğretim Üyesi Arzu ARIKAN'a teşekkür ederim.

Çalışmamı yürüttüğüm sırada görev yaptığım Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsünde birlikte çalıştığım tüm hocalarıma, meslektaşlarıma ve idari personele çok teşekkür ederim.

Bu çalışmayı bitirmeme çok az kala görev yapmaya başladığım Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümündeki tüm hocalarıma ve arkadaşlarıma sundukları her türlü destek için sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca oda arkadaşlarım Arş. Gör. Dr. Ayla ATA BARAN, Arş. Gör. Aliye Nur ERCAN ve Arş. Gör. Rabia GÜRBÜZ US'a yoğun ve stresli çalışma günlerimde bana katlandıkları ve sabırla bana destek oldukları için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Dostlarım… Bazılarınız tüm bu heyecanı, zorluğu, güzelliği en yakınımda, bazılarınız ise bir telefon kadar uzağımda paylaştı. Sizlerle birlikte olamadığım zamanlarda "sen yeter ki çalış, biz bekleriz" diyerek bana destek oldunuz. Her birinize minnettarım.

Bu yola birlikte çıktığım ve sonuna kadar benimle bu yolda sabırla ilerleyen, düştüğümde kaldıran, her zaman düşüncesini, görüşünü en ince noktasına kadar benimle paylaşan, bu çalışmanın en iyi şekilde yürütülebilmesi için emek harcayan, her aşamasına sonsuz katkı sunan Arş. Gör. Düriye Merve TUNA'ya minnettarım. Biliyorum ki bu yolda küçük ellerine dokunduğumuz çocuklar sana ve bana her zaman güç verecek… Pek çok çocuk sevgini esirgemeden onlara verdiğin için en az benim kadar sana teşekkür etmek isteyecek…

En sıkıştığım anda, umutsuzluğa kapıldığımda, heyecanımda, mutluluğumda bunu benimle paylaşan, yardımlarını benden esirgemeyen ve bu araştırmaya katkı sunan Arş. Gör. Ahmet Turan ACUNGİL, Dr. Öğretim Üyesi Sunagül SANİ BOZKURT ve eşi Öğr. Gör. Dr. Aras BOZKURT, Arş. Gör. Dr. Seçil ÇELİK, Dr. Öğretim Üyesi Gülden BOZKUŞ GENÇ, Arş. Gör. Ahmet İlkhan YETKİN, Arş. Gör. Dr. Erkan KURNAZ'a, Arş. Gör. Uğur Onur GÜNDEN ve Dr. Öğretim Üyesi Bahadır AYAS'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ailem… Annem, babam, canlarım… Sizler benim dayanağımdınız. Bu yolda bana her zaman destek olduğunuz için size minnattarım. İkinci ailem… Kayınvalidem, kayınpederim, kardeşlerim… Destekleriniz, anlayışınız, sabrınız ve emeğiniz için sizlere minnettarım.

Ve benim küçük ailem… Bu yoldaki en büyük destekçim, gücüm, her şeyim canım eşim… Fedakârlığın, özverin, desteğin olmasaydı bu çalışmayı gerçekleştiremezdim. Sana minnettarım.

Yaşam sebebim, nefesim, oğlum Toprak Tomris… Gülüşün, varlığın bana en büyük güç oldu. Çalışmak zorunda kalıp senden ayrı geçirdiğim zamanlar için içim çok buruk. Geçmişe dönüp bunu telafi etmek zor, biliyorum. En büyük dileğim, geleceğin tüm güzellikleri sana ve tüm özel çocuklara sunması… Varlığınız bu hayatta bir şeyler yapabilmek için tek dayanağımdır.

Gözde TOMRİS
Eskişehir 2019

21/01/2019

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait özgün bir çalışma olduğunu; çalışmanın hazırlık, veri toplama, analiz ve bulguların sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan "Bilimsel İntihal Tespit Programı"yla tarandığını ve hiçbir şekilde "intihal içermediğini" beyan ederim. Herhangi bir zamanda çalışmamla ilgili yaptığım beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Gözde TOMRİS

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
BAŞLIK SAYFASI……..	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI……..	ii
ÖZET……	iii
ABSTRACT…….	iv
TEŞEKKÜR……	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	xi
İÇİNDEKİLER	xiii
TABLOLAR DİZİNİ	xvii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xxiii
GÖRSELLER DİZİNİ.....	xxvi
KISALTMALAR DİZİNİ	xviii
1. GİRİŞ…….....	1
1.1. Sorun..	1
1.2. Amaç…….....	9
1.3. Önem..	10
1.4. Varsayımlar	16
1.5. Sınırlıklar.....	16
1.6. Tanımlar	17
2. ALANYAZIN	20
2.1. Down Sendromu.....	20
2.1.1. Down Sendromunun oluşumu	21
2.1.2. Down Sendromunun türleri	24
2.1.3. Down Sendromuna neden olan durumlar ve tanılama süreci.....	25
2.1.4. Down Sendromlu çocukların gelişimi	28
2.1.4.1. Fiziksel özellikleri ve motor gelişim	30
2.1.4.2. Zihinsel gelişim.....	31
2.1.4.3. Dil ve konuşma gelişimi	32
2.1.4.4. Sosyal-duygusal gelişim	36

Sayfa

2.1.4.5. Down Sendromlu çocuklarda görülen sağlık sorunları……..... 38

2.2. Erken Müdahale..... 38

2.2.1. Erken müdahalenin dünyadaki tarihsel gelişimi ... 45

2.2.2. Erken müdahalenin Türkiye'deki tarihsel gelişimi..... 51

2.3. Erken Müdahale Uygulamalarına Yön Veren Temel Kuram ve Yaklaşımlar…… 54

2.3.1. Davranışsal yaklaşım 61

2.3.2. Yapılandırmacı yaklaşım 66

2.3.3. Gelişimsel yaklaşım..... 68

2.3.4. Transaksiyonel/karşılıklı etkileşim yaklaşımı 71

2.3.5. Biyoekolojik model..... 75

2.3.6. Aile-merkezli yaklaşım 78

2.3.6.1. Aile eğitimi ve önemi..... 81

2.3.6.2. Aile eğitim programları ve uygulama modelleri 84

2.3.6.2.1. Katılımcıların katılım düzeyine göre aile eğitim programları 87

2.3.6.2.2. Uygulamanın yapıldığı ortama göre aile eğitim programları 92

2.3.6.2.3. Programın amacına göre aile eğitim programları 98

2.3.7 İlişki temelli yaklaşım ve uygulamalar..... 102

2.3.7.1. Nitelikli ebeveyn-çocuk etkileşimi ve önemi 104

2.3.7.2. Ebeveyn duyarlılığı ve yanıtlayıcılığı 106

2.3.7.3. Etkileşim temelli erken çocuklukta müdahale programı (ETEÇOM)..... 109

2.3.8. Doğal öğretim yaklaşımı..... 110

2.3.8.1. Fırsat öğretimi..... 115

2.3.8.2. Doğal bağlama dayalı dil öğretimi..... 116

Sayfa

2.3.8.3. Etkinlik temelli öğretim 117
2.3.8.4. Gömülü öğretim 118
2.4. Down Sendromlu Küçük Çocuklara ve Ailelerine Sunulan Erken Müdahale Uygulamaları 120
2.5. İlgili Araştırmalar 131
3. YÖNTEM 143
3.1. Araştırma Yöntemi ve Deseni 143
3.2. Çalışma Grubu 153
3.3. Veri Toplama Araçları 158
3.3.1. Nicel veri toplama araçları 159
3.3.1.1. Kişisel bilgi formu 159
3.3.1.2. Ebeveyn davranışlarını değerlendirme ölçeği-Türkçe versiyonu (EDDÖ-TV) 159
3.3.1.3. Çocuk davranışlarını değerlendirme ölçeği (ÇDDÖ-TV) 160
3.3.1.4. DÖDEM kod anahtarı 161
3.3.1.4.1. NOLDUS-The Observer XT Programı 162
3.3.1.5. Gazi erken çocukluk değerlendirme aracı (GEÇDA) 164
3.3.2. Nitel veri toplama araçları 165
3.3.2.1. Video kayıtları 165
3.3.2.2. Saha notları 166
3.3.2.3. Ebeveyn günlükleri 167
3.3.2.4. Yarı yapılandırılmış görüşmeler 168
3.4. Bağımsız Değişken 168
3.4.1. DÖDEM Programının geliştirilmesi süreci 169
3.4.1.1. Alanyazın taramasının gerçekleştirilmesi 170
3.4.1.2. Yazılı materyallerin hazırlanması 175
3.4.1.3. Görsel materyallerin hazırlanması 177

Sayfa

3.4.1.4. DÖDEM Programının tablet bilgisayar uygulamasına dönüştürülmesi 179

3.4.1.5. DÖDEM Programına ilişkin uzman görüşünün alınması……... 186

3.5. Araştırmacı/Uygulamacı 187

3.6. Uygulama Süreci 188

3.6.1. Pilot çalışma 188

3.6.2. Uygulama öncesi verilerin toplanması 190

3.6.3. DÖDEM Programının uygulanması..... 194

3.6.3.1. Grup aile eğitim oturumları..... 196

3.6.3.2. Ev ziyareti oturumları…….. 197

3.6.3.3. Uygulama sürecinin Deney-II grubu ile yürütülmesi……... 198

3.6.4. Uygulama sonrası verilerinin toplanması 199

3.6.5. İzleme aşaması 200

3.7. Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi..... 201

3.7.1. Nicel verilerin değerlendirilmesi ve analizi 202

3.7.2. Nitel verilerin değerlendirilmesi ve analizi..... 206

3.8. Geçerlik 211

3.8.1. Nicel verilerin iç ve dış geçerliği 211

3.8.2. Nitel verilerin inandırıcılığı ve aktarılabilirliği..... 216

3.9. Güvenirlik 216

3.9.1. Nicel verilerin güvenirliği..... 219

3.9.1.1. Ebeveynlerin ve çocukların etkileşimsel/temel davranışlarının kodlanması ve gözlemciler arası güvenirlik..... 219

3.9.1.2. Ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini kullanma ve çocukların sözel taklit çıktılarına ilişkin sıklıklarının kodlanması ve gözlemciler arası güvenirlik…….. 220

Sayfa

3.9.1.3. Uygulama güvenirliği……. 223

3.9.2. Nitel verilerin güvenirliği 223

3.9.2.1. Nitel verilerin tutarlığı …….. 224

3.9.2.2. Nitel verilerin teyit edilebilirliği…… 225

4. BULGULAR VE YORUM..... 226

4.1. DÖDEM Programının Ebeveynlerin Etkileşimsel Davranışlarına Olan Etkisine İlişkin Bulgular..... 226

4.2. Ebeveynlerin DÖDEM Programı Kapsamında Öğrendikleri Doğal Öğretim Stratejilerini Kullanmalarına İlişkin Bulgular..... 250

4.3. DÖDEM Programının Çocukların Gelişimlerine Olan Etkisine İlişkin Bulgular 279

4.3.1. DÖDEM Programının çocukların etkileşimsel/temel davranışlarına olan etkisine ilişkin bulgular..... 279

4.3.2. DÖDEM Programının çocukların sözel taklit çıktılarına olan etkisine ilişkin bulgular..... 295

4.3.3. DÖDEM Programının çocukların bilişsel ve dil gelişimine olan etkisine ilişkin bulgular…….. 307

4.4. Ebeveynlerin DÖDEM Programına İlişkin Görüş ve Önerileri……..... 325

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER…… 335

5.1. Sonuç……. 335

5.2. Tartışma…… 339

5.2.1. DÖDEM Programının Ebeveynlerin Etkileşimsel Davranışları Üzerindeki Etkisi..... 339

5.2.2. DÖDEM Programının Ebeveynlerin Doğal Öğretim Stratejilerini Kullanmaları Üzerindeki Etkisi…… 351

Sayfa

5.2.3. DÖDEM Programının Çocukların Etkileşimsel/Temel Davranışları, Sözel Taklit Çıktıları, Bilişsel Ve Dil Gelişimleri Üzerindeki Etkisi 367

5.2.4. Ebeveynlerin DÖDEM Programına İlişkin Görüşleri..... 378

5.2.5. Sınırlılıklar 380

5.3. ÖNERİLER..... 387

5.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler..... 387

5.3.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler 388

KAYNAKÇA 390

EKLER

ÖZGEÇMİŞ

TABLOLAR DİZİNİ

		Sayfa
Tablo 2.1.	Down sendromunun türleri…….	25
Tablo 2.2.	Anne yaşına göre bebeğin down sendromlu olma riski……..	26
Tablo 2.3.	Prenatal dönemde down sendromuna ilişkin yapılan tarama ve tanılama testleri……...	27
Tablo 2.4.	Down Sendromlu çocuklar ve normal gelişim gösteren çocukların gelişimsel özelliklerinin karşılaştırılması……..	29
Tablo 2.5.	Down Sendromlu çocuklarda erken dil ve konuşma becerilerinin gelişimi……...	33
Tablo 2.6.	Down Sendromlu çocuklarda dil ve konuşma becerilerini etkileyen fiziksel ve zihinsel özellikler……...	34
Tablo 2.7.	Ebeveynlere yönelik programlarda davranışçı yaklaşımın ve sosyal öğrenme kuramının etkileri……..	64
Tablo 2.8.	Aile eğitiminin ebeveyn ve çocuk açısından yararları……	84
Tablo 2.9.	İlgili araştırmalarda yer alan katılımcılara ilişkin demografik bilgiler…….	133
Tablo 2.10.	İlgili araştırmaların tanımlanması……...	134
Tablo 3.1.	Karma yöntem araştırma desenlerinin yıllar içerisindeki değişimi…….....	148
Tablo 3.2.	Araştırmanın deneysel sürecinin simgesel gösterimi……..	152
Tablo 3.3.	Çalışma grubundaki ebeveynlere ilişkin bilgiler……	156
Tablo 3.4.	Çalışma grubundaki çocuklara ilişkin bilgiler……	157
Tablo 3.5.	Çalışma grubundaki çocukların GEÇDA gelişim düzeyleri…...	157
Tablo 3.6.	Araştırmanın veri toplama araçları…….	158
Tablo 3.7.	Tyler'in eğitimde program geliştirme modeline göre DÖDEM Programının geliştirilmesi süreci……	171
Tablo 3.8.	DÖDEM Programı yüz yüze uygulama süreci temel bileşenleri……	172
Tablo 3.9.	DÖDEM Programında yer verilen ebeveyn davranışları ve doğal öğretim stratejileri…….	176
Tablo 3.10.	DÖDEM Programı oturum adları, oturumlarda ele alınan konular, yazılı ve görsel materyaller……...	180
Tablo 3.11.	Çalışma grubu ile tanışma ve çocukların gelişimlerini değerlendirme zamanları…….	191
Tablo 3.12.	Çalışma grubu ile uygulama öncesi verilerinin toplanma sürecine ilişkin bilgiler……	192

		Sayfa
Tablo 3.13.	DÖDEM Programını uygulama süreci……	195
Tablo 3.14.	Deney-I grubu ile gerçekleştirilen ev ziyareti oturumlarına ilişkin bilgiler……..	197
Tablo 3.15.	Çalışma grubu ile uygulama sonrası verilerinin toplanması süreci……...	199
Tablo 3.16.	Uygulama sonrası gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelere ve çocukların gelişimsel değerlendirmelerine ilişkin bilgiler……..	200
Tablo 3.17.	Çalışma grubu ile kalıcılık verilerinin toplanması süreci……...	201
Tablo 3.18.	İzleme verisi olarak çocukların gelişimlerini değerlendirme zamanları…….	201
Tablo 3.19.	Nitel analiz sürecinde ana tema ve alt temalara ilişkin kodlama örnekleri……..	210
Tablo 3.20.	Karma yöntem araştırmalarında geçerlik ve bu araştırmadaki karşılığı…….....	212
Tablo 3.21.	Nitel araştırmalarda inandırıcılık, aktarılabilirlik ve bu araştırmadaki karşılığı…….	217
Tablo 3.22.	EDDÖ-TV güvenirlik verisi……	220
Tablo 3.23.	ÇDDÖ-TV güvenirlik verisi……...	220
Tablo 2.24.	Kappa puanları uyum değerleri……...	222
Tablo 2.25.	DÖDEM kod anahtarı güvenirlik verisi……..	222
Tablo 4.1.	Ebeveynlerin EDDÖ-TV uygulama öncesi, sonrası ve kalıcılık ham puanları……	228
Tablo 4.2.	Ebeveynlerin EDDÖ-TV uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamaları……..	229
Tablo 4.3.	Deney-I ve Deney-II grubundaki ebeveynlerin etkileşimsel davranışlarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamalarına ilişkin Friedman Testi sonuçları……..	233
Tablo 4.4.	Deney-I grubundaki ebeveynlerin etkileşimsel davranışlarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamalarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları……..	235
Tablo 4.5.	Deney-II grubundaki ebeveynlerin etkileşimsel davranışlarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamalarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları……..	236

Sayfa

Tablo 4.6.	Deney-I ve Deney-II grubundaki ebeveynlerin etkileşimsel davranışlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları…….	238
Tablo 4.7.	Ebeveynlerin etkileşimsel davranışlarına ilişkin uygulamaöncesi, uygulama sonrası ve izleme toplam puan ortalamalarına ilişkin toplam katılımcı sayısı üzerinden gerçekleştirilen Friedman Testi sonuçları…….....	240
Tablo 4.8.	Ebeveynlerin etkileşimsel davranışlarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamalarına ilişkin toplam katılımcı sayısı üzerinden gerçekleştirilen Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları……...	241
Tablo 4.9.	Ebeveynlerin DÖDEM Programı kapsamında öğrendikleri doğal öğretim stratejilerini oyun etkinliği ve ara öğün yemek rutini sırasındaki kullanma sıklıkları……...	252
Tablo 4.10.	Ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerinden olan çevresel düzenleme stratejilerini oyun etkinliği ve ara öğün yemek rutini sırasındaki kullanma sıklıkları……...	253
Tablo 4.11.	Ebeveynlerin oyun etkinliği ve ara öğün yemek rutini sırasında doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıklarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortamaları……	255
Tablo 4.12.	Deney-I ve Deney-II grubundaki ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıkları uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamlarına ilişkin Friedman Testi sonuçları…….	257
Tablo 4.13.	Deney-I grubundaki ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıklarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamalarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları……	258
Tablo 4.14.	Deney-II grubundaki ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıklarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve izleme toplam puan ortalamalarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları…….	259
Tablo 4.15.	Deney-I ve Deney-II grubundaki ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıklarına ilişkin toplam puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann Whitney U TestİI sonuçları…….	261
Tablo 4.16.	Ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıklarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve izleme toplam puan ortalamalarına ilişkin toplam katılımcı sayısı üzerinden gerçekleştirilen Friedman Testi sonuçları……...	262

Sayfa

Tablo 4.17. Ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıklarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamalarına ilişkin toplam katılımcı sayısı üzerinden gerçekleştirilen Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları…….. 263

Tablo 4.18. Çocukların ÇDDÖ-TV uygulama öncesi, sonrası ve kalıcılık ham puanları…… 280

Tablo 4.19. Çocukların ÇDDÖ-TV uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamaları…….. 281

Tablo 4.20. Deney-I ve Deney-II grubundaki çocukların etkileşimsel/temel davranışlarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamalarına ilişkin Friedman Testi sonuçları…….. 284

Tablo 4.21. Deney-I grubundaki çocukların etkileşimsel/temel davranışlarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamalarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları……. 285

Tablo 4.22. Deney-II grubundaki çocukların etkileşimsel/temel davranışlarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve izleme toplam puan ortalamalarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları……. 286

Tablo 4.23. Deney-I ve Deney-II grubundaki çocukların etkileşimsel/temel davranışlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları……. 288

Tablo 4.24. Çocukların etkileşimsel/temel davranışlarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamalarına ilişkin toplam katılımcı sayısı üzerinden gerçekleştirilen Friedman Testi sonuçları……... 289

Tablo 4.25. Çocukların etkileşimsel/temel davranışlarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve izleme toplam puan ortalamalarına ilişkin toplam katılımcı sayısı üzerinden gerçekleştirilen Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları…….. 290

Tablo 4.26. Çocukların oyun etkinliği ve ara öğün yemek rutini sırasındaki sözel taklit çıktılarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamaları……. 297

Tablo 4.27. Deney-I ve Deney-II grubundaki çocukların sözel taklit çıktılarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortamalarına ilişkin Friedman Testi sonuçları…….. 299

Tablo 4.28. Deney-I grubundaki çocukların sözel taklit çıktılarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamalarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları..... 300

Sayfa

Tablo 4.29. Deney-II grubundaki çocukların sözel taklit çıktılarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamalarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları. 301

Tablo 4.30. Deney-I ve Deney-II grubundaki çocukların sözel taklit çıktılarına ilişkin toplam puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları….. 302

Tablo 4.31. Çocukların sözel taklit çıktılarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve izleme toplam puan ortalamalarına ilişkin toplam katılımcı sayısı üzerinden gerçekleştirilen Friedman Testi sonuçları……. 303

Tablo 4.32. Çocukların sözel taklit çıktılarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve izleme toplam puan ortalamalarına ilişkin toplam katılımcı sayısı üzerinden gerçekleştirilen Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları…… 304

Tablo 4.33. Çocukların uygulama öncesi, sonrası ve kalıcılık GEÇDA bilişsel ve dil gelişimine ilişkin gelişim yaşları ve puanlarına ilişkin bulgular…..... 308

Tablo 4.34. Çocukların uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık GEÇDA bilişsel ve dil gelişimlerine ilişkin toplam puan ortalamaları……. 309

Tablo 4.35. Deney-I ve Deney-II grubundaki çocukların GEÇDA bilişsel ve dil gelişimi uygulama öncesi, uygulama sonrası ve izleme toplam puan ortalamalarına ilişkin Friedman Testi sonuçları…. 310

Tablo 4.36. Deney-I grubundaki çocukların GEÇDA bilişsel ve dil gelişimi uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamalarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları……. 311

Tablo 4.37. Deney-II grubundaki çocukların GEÇDA bilişsel ve dil gelişimi uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamalarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları……. 312

Tablo 4.38. Deney-I ve Deney-II grubundaki çocukların GEÇDA bilişsel ve dil gelişimlerine ilişkin toplam puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları….. 313

Tablo 4.39. Çocukların GEÇDA bilişsel ve dil gelişimi uygulama öncesi uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamalarına ilişkin toplam katılımcı sayısı üzerinden gerçekleştirilen Friedman Testi sonuçları……. 314

Sayfa

Tablo 4.40. Çocukların GEÇDA bilişsel ve dil gelişimi uygulama öncesi uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamalarına ilişkin toplam katılımcı sayısı üzerinden gerçekleştirilen Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları…… 315

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2.1. Mitoz bölünme 21

Şekil 2.2. Mayoz bölünme 22

Şekil 2.3. Normal hücre bölünmesi 23

Şekil 2.4. Down Sendromlu çocuklarda görülen temel yetersizlikler ve sağlık sorunları 39

Şekil 2.5. Transaksiyonel modelde gelişimsel problemin açıklanmasına ilişkin örnek . 73

Şekil 2.6. Transaksiyonel model kapsamında erken müdahale sürecinde odaklanılan üç temel süreç 74

Şekil 2.7. Biyoekolojik kuram 77

Şekil 2.8. Aile eğitim programları ve uygulama modelleri 88

Şekil 3.1. Temel desenler 146

Şekil 3.2. Araştırma yöntemi, deseni ve veri toplama araçları 149

Şekil 3.3. Birleştirme desenine ilişkin genel diyagram 150

Şekil 3.4. Birleştirme deseninin dört temel adımı 150

Şekil 3.5. Araştırma süreci 154

Şekil 3.6. DÖDEM Programının geliştirilmesi süreci 169

Şekil 3.7. Uygulama süreci 189

Şekil 3.8. Uygulama öncesi veri toplama süreci 190

Şekil 3.9. Oyun etkinliği sırasında kullanılan oyuncak setinde yer alan materyaller ... 193

Şekil 3.10. Ara öğün yemek rutini sırasında kullanılan oyuncak setinde yer alan materyaller.. 193

Şekil 3.11. DÖDEM Programı uygulama aşaması 194

Sayfa

Şekil 3.12. Nitel analiz süreci 208

Şekil 3.13. Nitel analiz sonucu elde edilen tema ve alt temalar 209

Şekil 4.1. Ebeveynlerin EDDÖ-TV uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamaları 230

Şekil 4.2. Nitelikli ebeveyn-çocuk etkileşimi alt teması ve kodları……..242

Şekil 4.3. DÖDEM Programının çocuğun liderliğini takip etme, iyi bir oyun arkadaşı olma ve oyun oynamaktan keyif alma süreçleri üzerindeki etkisi 246

Şekil 4.4. DÖDEM Programının nitelikli ebeveyn-çocuk etkileşimi üzerindeki etkisi……..250

Şekil 4.5. Ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıklarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamaları. 256

Şekil 4.6. DÖDEM Programının ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini kullanmalarına ilişkin elde edilen tema ve alt temalar 265

Şekil 4.7. Ebeveynlerin kullandıklarını ifade ettikleri doğal öğretim stratejileri 266

Şekil 4.8. Ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini kullandıkları rutin geçişler..... 271

Şekil 4.9. DÖDEM Programının ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini kullanmaları üzerindeki etkisi 278

Şekil 4.10. Çocukların ÇDDÖ-TV uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamaları 282

Şekil 4.11. DÖDEM Programının çocukların etkileşimsel/temel davranışları üzerindeki etkisi……..294

Şekil 4.12. Çocukların oyun etkinliği sırasındaki sözel taklit çıktılarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık verileri 296

Şekil 4.13. Çocukların ara öğün yemek rutini sırasındaki sözel taklit çıktılarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık verileri 296

Şekil 4.14. Çocukların sözel taklit çıktılarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık izleme toplam puan ortalamaları 298

Şekil 4.15. DÖDEM Programının çocuğun gelişimine olan katkısı 306

Sayfa

Şekil 4.16. Çocukların GEÇDA bilişsel ve dil gelişimlerine ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık izleme toplam puan ortalamaları 310

Şekil 4.17. DÖDEM Programının çocukların dil gelişimlerine ilişkin katkıları 317

Şekil 4.18. DÖDEM Programının çocukların bilişsel gelişimlerine ilişkin katkıları ... 319

Şekil 4.19. DÖDEM Programının çocukların sosyal-duygusal gelişimlerine ilişkin katkısı.....322

Şekil 4.20. DÖDEM Programının katkıları 324

Şekil 4.21. Ebeveynlerin DÖDEM Programına yönelik görüş ve önerileri 325

Şekil 4.22. Deney-I grubundaki ebeveynlerin DÖDEM Programını tanıtmak için dile getirdikleri görüşler……333

Şekil 4.23. Deney-II grubundaki ebeveynlerin DÖDEM Programını tanıtmak için dile getirdikleri görüşler……..334

Şekil 4.24. Ebeveynlerin DÖDEM Programına yönelik önerileri 334

GÖRSELLER DİZİNİ

Sayfa

Görsel 2.1. 21. Kromozomdaki ayrılmama durumu 23

Görsel 2.2. Anne yaşı ve Down Sendromu görülme sıklığı arasındaki ilişki 26

Görsel 2.3. Doğal öğretim yaklaşımları 113

Görsel 3.1. DÖDEM Programı tablet bilgisayar uygulaması ana ekranı 182

Görsel 3.2. DÖDEM Programı ebeveyn kitapçıkları/modülleri 182

Görsel 3.3. DÖDEM Programı tasarım süreci-I..... 183

Görsel 3.4. DÖDEM Programı tasarım süreci-II 184

Görsel 3.5. DÖDEM Programı tasarım süreci-III 184

Görsel 3.6. DÖDEM Programı tasarım süreci-IV 185

Görsel 3.7. DÖDEM Programı tasarım süreci-V 185

Görsel 3.8. DÖDEM Programı tasarım süreci-VI……....186

Görsel 3.9. Verilerin NOLDUS-The Observer XT Programında analizi-I..... 203

Görsel 3.10. Verilerin NOLDUS-The Observer XT Programında analizi-II..... 204

Görsel 3.11. Verilerin NOLDUS-The Observer XT Programında analizi-III 204

Görsel 3.12. Verilerin NOLDUS-The Observer XT Programında analizi-IV 205

Görsel 4.1. Yüz-E2 kodlu ebeveynin günlüğünden alıntı 232

Görsel 4.2. Yüz-E5 kodlu ebeveynin günlüğünden alıntı 244

Görsel 4.3. Tab-E1 kodlu ebeveynin günlüğünden alıntı 245

Görsel 4.4. Yüz-E4 kodlu ebeveynin günlüğünden alıntı 249

Sayfa

Görsel 4.5. Yüz-E3 kodlu ebeveynin günlüğünden alıntı 255

Görsel 4.6. Ebeveynlerin en sık kullandıklarını ifade ettikleri stratejiler 267

Görsel 4.7. Tab-E5 kodlu ebeveynin günlüğünden alıntı 270

Görsel 4.8. Ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerinin günlük yaşamda uygulanmasına ilişkin görüşleri 275

Görsel 4.9. Ebeveynlerin uygulamakta zorlandıkları stratejilere ilişkin görüşleri..... 276

Görsel 4.10. Yüz-E2 kodlu ebeveynin günlüğünden alıntı 307

Görsel 4.11. Yüz-E5 kodlu ebeveynin günlüğünden alıntı 318

Görsel 4.12. Yüz-E1 kodlu ebeveynin günlüğünden alıntı 323

Görsel 4.13. Ebeveynlerin DÖDEM Programına yönelik genel görüşleri..... 326

Görsel 4.14. Tab-E3 kodlu ebeveynin günlüğünden alıntı 327

Görsel 4.15. Tab-E2 kodlu ebeveynin günlüğünden alıntı 327

Görsel 4.16. Ebeveynlerin grup aile eğitim oturumlarına ilişkin görüşleri..... 328

Görsel 4.17. Ebeveynlerin ev ziyareti oturumlarına ilişkin görüşleri 329

Görsel 4.18. Ebeveynlerin DÖDEM Programını tablet bilgisayar üzerinden takip etmeye ilişkin görüşleri 330

Görsel 4.19. Ebeveynlerin tablet bilgisayarda yer alan ebeveyn kitapçıklarına/modüllerine ilişkin görüşleri..... 332

Görsel 4.20. Ebeveynlerin DÖDEM Programını tavsiye edip etmediklerine ilişkin görüşleri. 332

KISALTMALAR DİZİNİ

AAIDD : American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlikler Birliği)

ABD : Amerika Birleşik Devletleri

CEC : Council for Exceptional Children (Olağanüstü Çocuklar Konseyi)

ÇDDÖ-TV : Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği-Türkçe Versiyonu

DEC : Division for Early Childhood (Erken Çocukluk Bölümü)

DÖDEM : Doğal Öretime Dayalı Erken Müdahale Programı

DSA : Developmental Systems Approach (Gelişimsel Sistemler Yaklaşımı)

EDDÖ-TV : Ebeveyn Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği-Türkçe Versiyonu

ETEÇOM : Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı

GEÇDA : Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı

KAEEP : Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı

IDEA : Individuals with Disabilities Education Improvement Act (Engelli Bireylerin Eğitimi Yasası)

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

NAEYC : National Association for he Education of Young Children (Küçük Çocukların Eğitimi Ulusal Birliği)

NDSS : National Down Syndrome Society (Ulusal Down Sendromu Derneği)

GİRİŞ

1.1. Sorun

"Neden risk altında olan çocukların hayatını değiştiren erken çocukluk gelişimine yönelik yatırımlar yapmıyoruz? Bunun iki nedeni var: Nedeni bilinmeyen bir şüphe ve bir şeyleri farklı yapma korkusu."

James Heckman
Nobel Ekonomi Ödülü Sahibi

Erken müdahale; gelişimsel yetersizliği ya da gelişimi risk altında olan küçük çocuğa ve ailesine mümkün olan en kısa sürede ulaşmayı amaçlayarak hem çocuğu hem de ailesini bir bütün olarak ele alan, çocuğu ve ailesini kendi doğal ortamlarında (ev, okul vb.) desteklemek üzere gelişimsel olarak uygun uygulamaların sunulması sürecidir. Bu süreçte, çocuğa ve ailesine gereksinimleri doğrultusunda alanında yetişmiş uzmanlar ve personeller tarafından sağlık, bakım ve eğitim hizmetleri sunulmaktadır (Bowe, 2007, s. 49; Dunlap, 2005, s. 55; Pletcher ve Younggren, 2011, s. 9). Erken müdahalenin temel amaçları arasında; küçük çocuğun ve ailesinin gelişimine yardımcı olmak (Bruder, 2010, s. 343), sunulan hizmetlerle çocuk ve aile arasında nitelikli bir etkileşim geliştirmek, stres ve belirsizlik gibi olumsuz durumlar karşısında tüm aile bireylerinin refahını arttırmak gelmektedir (Guralnick, 1997, s. 9).

Amerika Birleşik Devletleri başta olmak üzere diğer pek çok ülkede erken müdahale alanına ilişkin gelişmelerin 1960 ve 1970'li yıllar arasında başlangıç gösterdiği görülmektedir. Bu kapsamda, gelişimsel yetersizliği olan küçük çocuklar ve ailelerine sunulması gereken hizmetlere, birincil önlemeye ve erken müdahale programlarının geliştirilmesine yönelik çalışmaların üniversiteler, ilgili kurum ve kuruluşlar tarafından önemli bir konu olarak ele alınmaya başlandığı dikkat çekmektedir (Guralnick, 1997, s. 4; 2005, s. 3; Odom ve Wolery, 2003, s.164; Shonkoff ve Meisels, 2000, s. 13-14). Özellikle 1975 yılında ABD'de yürürlüğe giren Public Law-P.L. 94-142 *Tüm Engelliler İçin Eğitim Yasası* (Education for All Handicapped Children Act) ile birlikte sıfır üç yaş arasındaki gelişimsel yetersizliği olan çocukların eğitimden yararlanabilmesi güvence altına alınmış ve bu yasa kapsamında erken çocuklukta özel eğitim alanında bir sistemin geliştirilmesi süreci gündeme gelmiştir. Bu yasa ile birlikte erken müdahale alanına ilişkin gelişmeler hız ve önem kazanmıştır.

Ülkemizde ise erken müdahale alanı, son kırk yıldır oldukça yeni bir alan olarak gelişme göstermektedir. Erken müdahale alanına ilişkin ülkemizdeki çalışmaların 1980'lı

yıllarda bu alanda yetişmiş uzmanlar ve profesyonel örgütler tarafından kapsamlı programların geliştirilmesine yönelik çabalarla başladığı görülmektedir (Diken vd., 2012, s. 347). Bu kapsamda, erken müdahale alanına ilişkin yasal düzenlemelerin (2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu, 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, Engelliler Hakkında Kanun, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği vb.) geliştirildiği ve bilimsel çalışmaların yürütüldüğü görülmektedir. Ancak erken müdahale alanına ilişkin geliştirilmiş olan yasaların uygulanması boyutunda sınırlılıkların yaşandığı ve daha çok bilimsel araştırmaya gereksinim duyulduğu bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim günümüzde başta Amerika Birleşik Devletleri ve diğer pek çok Avrupa ülkesinde erken müdahale hizmetlerinin bir sistem (çocuk bulma süreci, tanılama, disiplinler arası yaklaşımla değerlendirme, uygun yönlendirme, erken eğitim hizmetleri, okul-aile-uzman işbirliği, gelişimsel olarak uygun uygulamalar vb.) dâhilinde sunulduğu görülmektedir. Bu noktada, özellikle pek çok ülkede erken müdahale hizmetlerinin niteliğinin geliştirilmesine yönelik çalışmalara odaklanıldığı ve bu yönde yapılan bilimsel çalışmalarda artış olduğu dikkat çekmektedir. Ülkemize baktığımızda ise erken müdahale alanına ilişkin diğer ülkelerdeki gibi bir sistem olmayışının kuram, uygulama ve yasal düzenlemeler arasında boşlukların yaşanmasına yol açtığı (Diken vd., 2012, s. 351), bu durumun ise bilimsel uygulamaların gerçekleştirilmesine ve ülke çapında uygulanmasına yönelik süreçlerde sınırlılıklara neden olduğu görülmektedir.

Tarihsel süreç içerisinde erken müdahale uygulamalarına yön veren yaklaşımlarda önemli gelişmelerin meydana geldiği görülmektedir. Bu durum, gelişimsel yetersizliği olan küçük çocuğa ve ailesine sunulacak hizmetlerin belli temel ilkelere dayanarak uygulanmasına katkı sağlamaktadır. Nitekim 1960'lı yıllarda erken müdahale uygulamalarında ağırlıklı olarak davranışsal yaklaşımın etkileri görülürken, bu tarihten sonra yapılandırmacı yaklaşım (constructivist approach) ve ekolojik yaklaşım başta olmak üzere pek çok yaklaşımın etkisiyle erken müdahale uygulamalarında önemli gelişmelerin meydana geldiği görülmektedir (Odom ve Wolery, 2003, s. 165). Özellikle 1980'li yılların ilk yarısında gelişimsel yetersizliği olan çocukların eğitiminde hem çocuğun hem de ailesinin gereksinimlerini ve çocuğun yaşadığı çevreyi temel alan, ebeveyn-çocuk etkileşimine ve çocuğun ilgisine değer veren, çocuğun günlük yaşantısını dikkate alarak genellemeyi ve kalıcılığı kolaylaştıran uygulamalara doğru bir yönelmenin olduğu dikkat çekmektredir (Peterson, 2009, s. 98; Spiker, 2011, s. 16). Diğer yandan,

özellikle son yıllarda küçük yaş grubundaki gelişimsel yetersizliği ya da gelişimsel olarak risk altında olan çocuklar için geliştirilecek erken müdahale programlarının gerek kuramsal gerekse kanıta dayalı uygulamalar bağlamında kapsamlı olması gerektiği üzerinde durulmaktadır (Meadan vd., 2013, s. 3-5; Odom ve Wolery, 2003, s. 165; Odom vd., 2010, s. 142-143). Bu bağlamda, yüksek kalitede bir erken müdahale programının gelişimsel olarak uygun, kanıta dayalı ve çocuğun doğal ortamını içeren uygulamalardan oluşması gerektiği belirtilmektedir (Odom vd., 2010, s. 145). Böylece erken müdahale uygulamalarında doğal öğretim yaklaşımlarını (naturalistic teaching approaches) temel alan uygulamaların gelişme gösterdiği görülmektedir (Meadan vd., 2013, s. 3-4; Roberts and Kaiser, 2011, s. 181).

Doğal öğretim yaklaşımları, yetişkin yanıtlayıcılığının çocuğun insanlarla, nesnelerle etkileşimde ve iletişimde devamlılık göstermesi ve pekiştirilmesi için kullanıldığı ve çocuğun iletişim girişimlerine ya da başlatmalarına karşı yanıtlayıcı olmayı içeren çeşitli öğretim yöntemlerinden oluşan bir öğretimsel süreçtir (Allen ve Shaw, 2011, s. 173; Meadan vd., 2013, s. 6; Peterson, 2004, s. 405). Doğal öğretim yaklaşımları ile gelişimsel yetersizliği veya gelişimi risk altında olan küçük çocukların beceriler kazanması, kazanılan becerileri pekiştirmesi ve öğretimi günlük yaşantısına (okul ortamı için rutin, etkinlik ve geçişler, ev ortamı ve diğer doğal ortamlar) aktarması amaçlanmaktadır (Pretti-Frontczak ve Bricker, 2007, s. 3).

Doğal öğretim yaklaşımı ya da süreci, ortak özellikleri olan; ancak, uygulama boyutunda farklılıklar içeren ve farklı başlıklar altında ele alınan uygulamalardan oluşmaktadır. Bunlar; Fırsat Öğretimi (Incidental Teaching) (Hart ve Risley, 1968; Hart ve Risley, 1975), Talep Etme-Model Olma (Mand-Model) (Rogers-Warren ve Warren, 1980), Gömülü Öğretim (Embedded Instruction) (Harrower, 1999; McDonnell, 1998; Mulligan vd., 1980), Doğal Bağlama Dayalı Dil Öğretimi (Milieu Teaching) (Warren ve Kaiser, 1986), Genişletilmiş Doğal Bağlama Dayalı Dil Öğretimi (Enhanced Milieu Teaching) ve Dil Öncesi Doğal Bağlama Dayalı Dil Öğretimi (Prelinguistic Milieu Teaching) (Hemmeter ve Kaiser, 1994; Warren vd., 1993), Etkinlik-Temelli Öğretim (Activity-Based Intervention) (Pretti-Frontczak ve Bricker, 2001), Rutin-Temelli Erken Müdahale (Routines-Based Early Intervention) (Mcwilliam, 2010a) şeklinde sıralanabilmektedir. Bu terimler temelde birbirinden oldukça farklı olan davranışsal ve sosyal etkileşimci bakış açılarından ortaya çıkan ortak strateji ve teknikleri içerisinde barındırmaktadır (Ingersoll, 2011, s. 109-110). Diğer bir deyişle, bu terimlerin doğal

öğretim sürecine ilişkin sahip oldukları temel felsefe aynı iken; bu terimleri birbirinden farklı kılan noktalar ortam, kişiler ve uygulama sürecindeki farklılıklardır. Bu bağlamda, doğal öğretim uygulamalarının ortak özellikleri şöyle sıralanabilmektedir; doğal öğretim sürecinde çocuğun ilgileri ve liderliği izlenmekte, rutinler, günlük etkinlikler ve oyun öğretimin biçimlendirilmesinde kullanılmakta, doğal öğretim sürecinde kullanılan pekiştireçler etkinliğin doğal sonucu olarak ortaya çıkmakta, doğal öğretim sürecinde öğretim değişik koşullar altında (değişik zamanlarda, ortamlarda, araç-gereçlerle vb.) gerçekleştirilmektedir (Pretti-Frontczak ve Bricker, 2007, s. 28).

Doğal öğretim sürecinde, genellikle çocuğun içinde yaşadığı, kendisi için en anlamlı ortam öğretim ortamı olarak kabul edilmektedir. Bu süreçte, çocuğun ilgilerini kullanma, ulaşılamaz hale getirme, sınırlı oranda verme, eksik bırakma, şaşırtıcı/beklenmedik durumlar yaratma gibi çevresel düzenlemeler birer öğretim fırsatı olarak kullanılırken, fiziksel yardım (tam ve kısmi), model olma (tam ve kısmi), sözel ipucu (doğrudan ve dolaylı) ve sözel olmayan ipucu gibi öğretimsel yöntemler çocuğun günlük doğal yaşantısı içinde (okul ortamı için rutin, etkinlik ve geçişler) kullanılmaktadır (Diken, 2013a, s. 265-266). Bu bağlamda, özellikle iletişim/dil becerilerini desteklemek üzere doğal öğretim sürecinde kullanılan strateji ve teknikler arasında yer alan; Model Olma (Modeling), Talep Etme-Model Olma (Mand-Model), Genişletme (Expansion), Bekleme Süreli Öğretim (Time Delay), Doğru Sorular Sorma (Asking Right Questions), Seçenek Sunma (Choice Making) ve Fırsat Öğretimi (Incidental Teaching) çocuğun günlük doğal yaşantısı içerisinde yer alan rutin, etkinlik ve geçişlerde kullanılabilmektedir (Kaiser vd., 1995, s. 41-42; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2007, s. 32-38; Yoder ve Warren, 2002, s. 1158-1160). Öte yandan, doğal öğretim sürecinde yemek yeme, el yıkama ya da birlikte oyun oynama gibi günlük rutin, etkinlik ve geçişler; ailelerin çocuklarına öğretim sunmada ya da etkileşim kurmada dayanak noktası ve çıkış noktası olarak kabul edilmektedir. Çocuğun yetişkin desteğine gereksinim duyabileceği bu rutin, etkinlik ve geçişler düzenli ve sık aralıklarla meydana gelmekte ve çocuk için etkili birer iletişim, etkileşim ve öğrenme fırsatı sunmaktadır (Woods, Kashinath ve Goldstein, 2004, s. 176). Dolayısıyla, doğal öğretim sürecinde kullanılan strateji ve tekniklerin aileler tarafından uygulanması, çocuğun günlük doğal yaşantısı içerisinde yer alan rutin, etkinlik ve geçişlerin pek çok farklı öğrenme fırsatına dönüşmesine yardımcı olmaktadır. Bu durum, çocuğun yeni durumları (beceri, kavram

vb.) doğal bir bağlam içerisinde son derece doğal olarak meydana gelen süreçlerle edinmesini sağlamaktadır (Kaiser, Hancock ve Hester, 1998, s. 4-5).

Doğal öğretim süreci ile ilgili yapılan çalışmaların zaman içerisinde yön değiştirdiği görülmektedir. Özellikle 1960'lı ve 70'li yıllarda kullanılan strateji ve tekniklerin etkililiklerine ilişkin yapılan çalışmaların ağırlıklı olduğu dikkat çekmektedir (Cavallaro ve Poulson, 1985; Halle, Marshall ve Spradlin, 1979; Hart ve Risley, 1968; Hart ve Risley, 1980; Warren, McQuarter ve Rogers-Warren, 1984). Son yıllarda ise gelişimsel yetersizliği olan çocuğun içinde bulunduğu doğal ortamında desteklenmesini arttırmak amacıyla bu strateji ve teknikleri uygulama bilgisi ve becerisinin çocuğun birincil bakıcıları arasında yer alan ebeveynlere ve genel eğitim öğretmenlerine öğretilmesine yönelik çalışmalarda artış olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, doğal öğretim sürecinde kullanılan strateji ve tekniklere ilişkin bütünleştirme/kaynaştırma bir başka deyişle okul ortamında öğretmen (Grisham-Brown vd., 2000; Harjusola-Webb ve Robbins, 2011; Kohler vd., 1997; Kohler vd., 2001; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2001; Toelken ve Miltenberger, 2012) ve ev ortamında ebeveyn tarafından gerçekleştirilen uygulamaların (Cathy ve Rogers-Warren, 1983; Kaiser, Hancock ve Hester, 1998; Kaiser, Hancock ve Nietfeld, 2000; Kaiser ve Roberts, 2013; Meadan vd., 2014a; Meadan vd., 2013; Mobayed vd., 2000; Moore, Barton ve Chironis, 2014; Nunes ve Hanline, 2007; Peterson, Carta ve Greenwood, 2005; Woods, Kashinath ve Goldstein, 2004; Yoder ve Warren, 2002) çocukların gelişimleri üzerindeki etkililiklerinin sınandığı araştırmaların yoğun olarak gerçekleştirildiği dikkat çekmektedir. Bu araştırmalarla doğal öğretim sürecinde kullanılan strateji ve tekniklerin öğretmenler tarafından kullanılmasıyla, gelişimsel yetersizliği olan çocuğun gelişiminin okul ortamında desteklenmesi, ebeveynler tarafından kullanılmasıyla da çocuğun gelişiminin ev ortamında da desteklenmeye devam etmesinin amaçlandığı görülmektedir.

Amerika Birleşik Devletleri'nde 1926 yılında kurulan, 80.000'den çok üyesi bulunan ve erken çocukluk eğitimine ilişkin Dünya'nın en büyük derneği olan Ulusal Küçük Çocukların Eğitimi Derneği (National Association Education of Young Children-NAEYC) 1986 yılından beri küçük çocukların gelişimlerini ve öğrenmelerini en çok destekleyen uygulamaları ya da ilkeleri ortaya koymaktadır. Gelişimsel Olarak Uygun Uygulamalar (Developmentally Appropriate Practices-DAP) adı verilen bu ilkeler gerek normal gelişim gösteren gerekse gelişimsel yetersizliği olan çocuklar için en etkili eğitim-öğretim süreçlerini betimlemektedir. Belirtilen ilkeler çerçevesinde, çocukların liderliğini

izleyen, ilgilerine değer veren, çocuğun içinde bulunduğu günlük rutin, etkinlik ve geçişleri etkili bir şekilde öğretim fırsatlarına dönüştüren doğal öğretim sürecinin bu noktada desteklendiği ve önerilen uygulamalar arasında kabul edildiği belirtilmektedir (Diken, 2013a, s. 268). Bununla birlikte, doğal öğretim sürecinin; National Autism Center (NAC) [Ulusal Otizm Merkezi] (2009), Wong ve diğerleri (2014) tarafından hazırlanan ve National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder (NPDC) [Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi] tarafından desteklenerek yayınlanan raporlara göre kanıta dayalı uygulamalar arasında kabul edildiği görülmektedir.

Doğal öğretim de dahil olmak üzere kanıta dayalı uygulamalara ilişkin üzerinde tartışılan en önemli konulardan birinin, bu uygulamaların doğal ortamlarda uygulanmasının, diğer bir deyişle uygulamaya aktarıldığı takdirde de aynı etkileri koruyup korumayacağı yönünde olduğu dikkat çekmektedir (Odom vd., 2005, s. 142-145). Bu bağlamda, etkililiği kanıtlanmış olan uygulamaların gelişimsel yetersizliği olan çocuğun günlük doğal yaşantısında (ev, okul, rutinler, etkinlikler, geçişler vb.), ebeveynleri/birincil bakıcıları ya da öğretmenleri tarafından yüksek uygulama güvenirliği ile uygulanabilmesi ve etkili sonuçların elde edilebilmesi için yetişkin eğitim programlarının (örneğin; aile-merkezli uygulamalar, aile uygulamalı doğal dil müdahaleleri vb.) geliştirilmesi yönünde çalışmaların hız kazandığı görülmektedir (Brown ve Woods, 2015; Kaiser vd., 1996; Kashinath vd., 2006; McDuffie vd., 2013; Meadan vd., 2014a; Meadan vd, 2016; Mobayed vd., 2000; Moore vd., 2014; Peterson vd., 2005). Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde; gelişimsel yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerin doğal öğretim sürecinde kullanılan strateji ve tekniklere ilişkin uygulama bilgisi ve becerisi kazanabildikleri (Cathy ve Rogers-Warren, 1983; Kaiser, Hancock ve Hester, 1998; Kaiser, Hancock ve Nietfeld, 2000; Meadan vd., 2014a; Meadan vd., 2013; Moore, Barton ve Chironis, 2014; Nunes ve Hanline, 2007), ailelerin öğrendikleri strateji ve teknikleri yüksek uygulama güvenirliği ile doğal ortamlarında uygulayabildikleri (Kaiser ve Roberts, 2013; McDuffie vd., 2013; Moore, Barton ve Chironis, 2014; Yoder ve Warren, 2002), ailelerin aldıkları eğitimlerden memnun kaldıkları ve çocukların özellikle dil gelişiminde ilerlemeler kaydedildiği görülmektedir (Meadan vd., 2014b; Mobayed vd., 2000; Peterson, Carta ve Greenwood, 2005; Woods, Kashinath ve Goldstein, 2004; Yoder ve Warren, 2002). Bunun yanı sıra, ailelerin günlük yaşamlarında birtakım uyarlamalar yaparak gün içerisinde meydana gelen rutin, etkinlik ve geçişleri çocukları için anlamlı birer öğrenme ortamına dönüştürebildikleri

görülmektedir (Kaiser ve Roberts, 2013; McDuffie vd., 2013). Öte yandan, alanyazında doğal öğretim sürecinin ebeveynlere öğretilmesi ya da öğretilmemesi noktasında bazı tartışmaların olduğu dikkat çekmektedir. Fey ve diğerlerinin (2017, s. 58-70) doğal öğretim strateji ve teknikleri arasında yer alan doğal bağlama dayalı öğretim tekniklerinin (Milieu Teaching) ebeveynin öğretmen rolleri ile kendi ebeveynlik rollerini ayırmakta zorlanacağı gerekçesi ile ebeveynlere öğretilmesini savunmadıkları görülmektedir. Bunun yanı sıra, ebeveyn eğitiminde daha çok yanıtlayıcılık eğitiminin tercih edilmesi gerektiğini, ebeveynin yüksek düzeyde yanıtlayıcı olmasının çocuğun gelişiminde önemli ilerlemelerin sağlanmasında büyük bir önem taşıdığını ileri sürmektedirler. Bu bağlamda, öncelikle nitelikli ebeveyn-çocuk etkileşimi boyutunun güçlendirilmesi ve geliştirilmesi gerektiği, sonrasında doğal öğretim sürecinde kullanılan strateji ve tekniklerin ebeveynlere öğretilmesi gerektiğinin tartışılan önemli konular arasında yer aldığı görülmektedir (Yoder ve Warren, 2002, s. 1158-1160). Nitekim alanyazın incelendiğinde nitelikli yetişkin-çocuk etkileşimini, ailenin ve çocuğun günlük yaşantısında doğal öğretim sürecinin uygulanmasını bir bütün olarak ele alan paket programların geliştirildiği dikkat çekmektedir. Hanen-It Takes Two to Talk (Manolson, 1992) ve LAPE-Language and Play Eveyday (Moore, Barton ve Chironis, 2014) geliştirilen bu programlara örnek verilebilir.

Bu sonuçlar ışığında gelişimsel yetersizliği olan küçük çocuk ve ailesi için sunulan erken müdahale hizmetlerinin temel felsefesini aile-merkezli uygulamaların oluşturduğu söylenebilir. Aile merkezli uygulamaların temel amacı; gelişimsel yetersizliği olan çocuğun birincil bakıcısının (anne, baba, bakıcı vb.) kapasitesini mümkün olduğunca arttırarak, çocuğun gereksinimlerinin en iyi şekilde karşılanmasını sağlamaktır (Bailey vd., 1998, s. 314; McWilliam, 2010b, s. 4-5). Aile merkezli uygulamalarda, çocuğun birincil bakıcısının profesyoneller (öğretmen, eğitimci, uygulamacı vb.) ile iletişim ve işbirliği halinde olması, profesyonellerin aile ile birlikte öğretimsel strateji, yöntem ve teknikler hakkında tartışması ve bu yönde aileye çeşitli öneriler sunması temel olarak beklenenler arasında yer almaktadır. Öte yandan, nitelikli ve başarılı bir aile merkezli erken müdahale uygulaması için profesyonellerin çocuğun ve ailenin günlük yaşantılarını ve gereksinimlerini göz önünde bulundurarak, bu yönde eğitimde uyarlamalar yapmaları son derece önem taşımaktadır (Kellar-Guenther vd., 2014, s. 81). Bu bağlamda, günümüzde kanıta dayalı ya da önerilen uygulamaların, ailelere öğretilmesini amaçlayan ve aileleri uygulamacı ya da öğretici olarak gören aile uygulamalı erken müdahale

çalışmalarının arttığı görülmektedir (Brown ve Woods, 2015; Kaiser vd., 1996; Kaiser ve Roberts, 2013; Kashinath vd., 2006; McDuffie vd., 2013; Meadan vd., 2014a; Mobayed vd., 2000; Moore vd., 2014; Peterson vd., 2005). Öte yandan, aile uygulamalı erken müdahale çalışmalarına yer veren bu çalışmalarda "aile koçluğu" uygulamalarına ağırlık verildiği dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra gelişen teknoloji ile birlikte internet-temelli ya da çevrimiçi uzaktan eğitime dayalı aile eğitim uygulamalarına yer veren araştırmaların gerçekleştirildiği görülmektedir (Meadan vd., 2016; Stoner vd., 2012). Bu konuda gerçekleştirilecek çalışmaların kanıta dayalı ya da önerilen uygulamaların yaygınlaştırılması, daha çok bireye hizmet sunulması, herkes için hizmetin erişilebilir kılınması ve daha az maliyetli olması bakımından son derece büyük önem taşıdığı belirtilmektedir (Dunst ve Trivette, 2009, s. 164; Meadan vd., 2017).

Ülkemizde ise kanıta dayalı uygulamalar arasında yer alan doğal öğretim sürecine yer veren çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Aldemir, 2017; Bakkaloğlu, 2004; Berkeban, 2013; Eren, 2012; Güzel-Özmen, 2005; Kurt, 2006; Odluyurt, 2007; Özen, Ergenekon, Ülke-Kürkçüoğlu ve Genç, 2013; Şahin, 2015; Şentürk, 2006; Toğram, 2004; Toprak, 2015; Yakın, 2009). Gerçekleştirilen bu çalışmalarda yanlışsız öğretim yöntemlerinin gömülü öğretim süreci içerisinde kullanılmasına yer veren çalışmaların ağırlıklı olduğu dikkat çekmektedir (Berkeban, 2013; Eren, 2012; Kurt, 2006; Odluyurt, 2007; Şahin, 2015). Çalışmalardan birinde geliştirilen etkinliğe dayalı erken müdahale programının 3-6 yaş arasında gelişimsel geriliği olan çocukların geçiş becerilerine olan etkisi araştırılmıştır (Bakkaloğlu, 2004). Bir çalışmada gelişimsel yetersizliği olan çocuklarla çalışan öğretmenlerin etkinlik temelli öğretimin temel öğeleri arasında yer alan günlük rutinlere, geçişlere ve planlanmış oyun etkinliklerine öğretimde yer verip vermediklerini, yer verdikleri durumlarda ise öğrencilerine hedef beceri ve kavramları nasıl öğrettiklerine ilişkin süreç ortaya koyulmuştur (Özen vd., 2013). Yapılan diğer çalışmalarda ise geliştirilmiş bütünleştirici modelin otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların ifade ettikleri sözcük ve hece sayısının arttırılması (Toprak, 2015), çevresel ipuçlarına dayalı dil öğretimi yönteminin zihinsel engelli çocukların sözcük üretimleri üzerindeki etkisinin (Şentürk, 2006) araştırıldığı görülmektedir. Bununla birlikte, doğal dil öğretimi tekniklerinden olan tepki isteme modelinin etkililiği (Toğram, 2004) ve doğal dil öğretimi tekniklerinin otizm spektrum bozukluğu olan çocuğun söz öncesi iletişim davranışlarını, alıcı ve ifade edici dil becerilerini edinmesi üzerindeki etkisinin araştırıldığı (Güzel-Özmen, 2005) çalışmalar bulunmaktadır. Bunun dışında, ülkemizde

doğal öğretim sürecini temel alarak gerçekleştirilen çalışmalardan yalnızca ikisinde ailelerle çalışıldığı görülmektedir (Aktaş, 2015; Yakın, 2009).

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı; Down Sendromlu çocuğa sahip olan ebeveynlerin çocukları ile olan etkileşimlerini güçlendirmeye ve çocuklarının gelişimlerini doğal ortamlarında meydana gelen rutin, etkinlik ve geçişlerde desteklemelerine yardımcı olabilecek olan bilgi ve becerilerin kazandırılmasını amaçlayan aile merkezli bir erken müdahale programının (Down Sendromlu Çocuğu Olan Ebeveynlere Yönelik Doğal Öğretime Dayalı Erken Müdahale-DÖDEM Programı) geliştirilmesi ve geliştirilen bu programın uygulanarak etkililiğinin sınanmasıdır. Bu araştırma kapsamında aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. DÖDEM Programını grup aile eğitim oturumları ve ev ziyareti oturumları ile takip eden ebeveynlerin (Deney-I) uygulama öncesi, sonrası ve kalıcılık toplam;
    - **a)** Etkileşimsel davranış,
    - **b)** Doğal öğretim stratejilerini kullanma puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. DÖDEM Programını tablet bilgisayar üzerinden takip eden ebeveynlerin (Deney-II) uygulama öncesi, sonrası ve kalıcılık toplam;
    - **a)** Etkileşimsel davranış,
    - **b)** Doğal öğretim stratejilerini kullanma puanları (grup-içi) arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney-I ve Deney-II grubundaki ebeveynlerin uygulama öncesi, sonrası ve kalıcılık toplam;
    - **a)** Etkileşimsel davranış,
    - **b)** Doğal öğretim stratejilerini kullanma puanları (gruplar-arası) arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Toplam katılımcı sayısı üzerinden ebeveynlerin uygulama öncesi, sonrası ve kalıcılık toplam;
    - **a)** Etkileşimsel davranış,
    - **b)** Doğal öğretim stratejilerini kullanma puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5. Ebeveynlerin DÖDEM Programının çocukları ile olan etkileşimleri üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Ebeveynlerin DÖDEM Programı kapsamında öğrendikleri stratejileri ve bu stratejileri günlük, rutin, etkinlik ve geçişlerde nasıl kullandıklarına ilişkin görüşleri nelerdir?
7. DÖDEM Programını grup aile eğitim oturumları ve ev ziyareti oturumları ile takip eden ebeveynlerin çocuklarının (Deney-I) uygulama öncesi, sonrası ve kalıcılık toplam;
    a) Etkileşimsel/temel davranış,
    b) Sözel taklit,
    c) Bilişsel ve dil gelişim puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
8. DÖDEM Programını tablet bilgisayar üzerinden takip eden ebeveynlerin çocuklarının (Deney-II) uygulama öncesi, sonrası ve kalıcılık toplam;
    a) Etkileşimsel/temel davranış,
    b) Sözel taklit,
    c) Bilişsel ve dil gelişim puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
9. Deney-I ve Deney-II grubundaki ebeveynlerin çocuklarının uygulama öncesi, sonrası ve kalıcılık toplam;
    a) Etkileşimsel/temel davranış,
    b) Sözel taklit,
    c) Bilişsel ve dil gelişim puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
10. Toplam katılımcı sayısı üzerinden çocukların uygulama öncesi, sonrası ve kalıcılık toplam;
    a) Etkileşimsel/temel davranış,
    b) Sözel taklit,
    c) Bilişsel ve dil gelişim puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
11. Ebeveynlerin DÖDEM Programının çocuklarının gelişimine olan katkısına ilişkin görüşleri nelerdir?
12. Ebeveynlerin DÖDEM Programına ilişkin görüş ve önerileri nelerdir (sosyal geçerlik)?

1.3. Önem

Yaşamın erken yılları, tüm çocuklar için verimli ve etkili geçirilmesi gereken en

önemli zaman dilimidir. Bu dönem özellikle gelişimsel yetersizliği olan çocuk için çok daha büyük bir önem taşımaktadır. 0-6/8 yaş olarak ele alınan erken çocukluk döneminde bu çocuklara ve ailelerine sunulacak erken müdahale hizmetlerinin çocuğun gelişimi ve ilerleyen yaşamı üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmektedir. Nitekim erken müdahale programlarının uzun vadede ekonomik olarak getirisi üzerine çalışan ve bu çalışması sonucunda Nobel Ekonomi Ödülü almaya hak kazanan James Heckman'ın (2006, s. 1902) belirttiği gibi; erken çocukluk döneminde sunulan erken müdahale hizmetlerinin yaşamın herhangi bir döneminde sunulan müdahalelerden daha yüksek düzeyde bir ekonomik getirisi olduğu doğrulanmıştır. Bu bağlamda, Türkiye'de erken müdahale alanında yapılan veya yapılacak olan bilimsel çalışmaların, yatırımların ve yasal düzenlemelerin; çocukların, ailelerin ve toplumun geleceği üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, bu araştırma kapsamında geliştirilen ve etkililiği sınanan DÖDEM Programının kanıt temelli uygulamalara yer veren, aile merkezli ya da aile uygulamalı bir eğitim programı olarak ülkemizdeki uzmanlara ve ebeveynlere önemli bir kaynak olacağı düşünülmektedir.

Amerika Birleşik Devletleri'nde 1960'lı yıllarda geliştirilen erken müdahale programları (Head Start, Lovaas Early Intensive Behavioral Intervention, Portage Early Education Program vb.) ile birlikte bu alan büyük bir önem kazanmaya başlamıştır. Ülkemizde ise 1980'lı yıllardan sonra geliştirilen programlarla birlikte erken müdahale alanının gelişme gösterdiği görülmektedir. Nitekim bu tarihten sonra gelişimsel yetersizliği ya da risk altında olan çocuk ve ailelerine yönelik erken müdahale programlarının (Erken Destek Programı, Portage Erken Eğitim Programı, Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı, Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı, Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale programı, Başarıya İlk Adım Erken Eğitim Programı vb.) ülkemize kazandırıldığı görülmektedir. Ülkemizdeki gelişimsel yetersizliği olan çocukların özellikleri ve sayısı dikkate alındığında; sınırlı sayıda erken müdahale programının olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, bu araştırmanın ülkemize bir erken müdahale programının kazandırılması açısından katkı sağlaması beklenmektedir.

Erken müdahale programlarının; gelişimsel olarak uygun, kanıta dayalı uygulamalar içermesi, aileyi merkeze alması ve hem ailenin hem de çocuğun doğal ortamının göz önünde bulundurulması gerektiği üzerinde önemle durulmaktadır (Meadan vd., 2013, s. 3-4; Odom vd., 2010, s. 425-426). Bununla birlikte, erken çocukluk döneminde gelişimsel yetersizliği olan çocuğun ailesinin, çocuk için alınacak kararlara

ve eğitim sürecine tam katılım göstermeleri gerektiği üzerinde durulmaktadır (McDuffie vd., 2013, s. 171). Bu noktada, geliştirilecek erken müdahale programlarında çocuğun ve ailesinin güçlü ve zayıf yönlerinin dikkate alınması, hazırlanacak eğitim programında hem çocuk hem de aile için amaçların belirlenmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Bu bağlamda, erken müdahale programlarının temel felsefesini aile-merkezli yaklaşımların oluşturduğu söylenebilir (McWilliam, 2010b, s. 4-5; Moore, Barton ve Chironis, 2014, s. 212). Tüm bu temel bileşenler ışığında, araştırma kapsamında hazırlanan DÖDEM Programında bu temel bileşenlere yer verilmesinin, programın aile merkezli ve aile uygulamalı bir program olarak geliştirilmesinin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Aile-merkezli yaklaşım, günlük rutin, etkinlik ve geçişler sırasında ebeveyn-çocuk etkileşiminin niteliğinin arttırılması ve beraberinde aile yaşam kalitesinin geliştirilmesi biçiminde tanımlanmaktadır (McWilliam, 2010a, s. 314-315). Küçük çocukların gelişimlerinin desteklenmesi sürecinde son derece büyük bir role sahip olan ebeveynlerin yeni müdahale stratejilerini öğrenmeleri önemli olduğu kadar; bu stratejileri günlük yaşantılarında etkili bir şekilde nasıl uygulayabileceklerini de öğrenmeleri son derece büyük bir önem taşımaktadır (Roberts ve Kaiser, 2011, s. 181). Dolayısıyla, küçük çocuğun gereksinimlerinin karşılanması için ebeveynlerin ya da çocuğun bakımından sorumlu kişilerin desteklenmesi gerektiği görüşü erken müdahale programlarının odak noktası olarak kabul edilmektedir (Bruder, 2010, s.341; Moore, Barton and Chironis, 2014, s. 212). Bu bağlamda, bu araştırmanın temel odağını gelişimsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynler oluşturmaktadır. Geliştirilen program ile ebeveynlere kanıta dayalı uygulamalar arasında yer alan doğal öğretim sürecinde kullanılan strateji ve tekniklerin öğretilmesi ve çocuğun gelişiminin doğal ortamında desteklenmesi sürecinde aile katılımının sağlanması hedeflenmektedir. Ülkemizde gelişimsel yetersizliği olan küçük çocuğa sahip ailelere yönelik yapılan çalışmaların sınırlı olduğu dikkate alınacak olursa; bu araştırmanın bu konuda alana önemli bir katkı sağlaması beklenmektedir.

Son yıllarda özellikle üzerinde tartışılan en temel konulardan biri; kanıta dayalı uygulamaların uygulamaya aktarıldığında da (ev, okul, toplum gibi doğal ortamlarda uygulanması) aynı etkileri koruyup korumaması yönündedir (Odom vd., 2005, s. 142). Bu bağlamda, uluslararası alanyazında kanıta dayalı uygulamaların ebeveyn ya da öğretmen tarafından uygulanmasına, çocuğun doğal ortamı olarak kabul edilen ev, okul ve toplumsal ortamlarda kullanımına yer verilmesine ve klinik ortamda görülen etkinin bu ortamlarda da aynı etkiye sahip olup olmadığının belirlenmesine yönelik çalışmalarda

artış olduğu görülmektedir (Grisham-Brown vd., 2000; Harjusola-Webb ve Robbins, 2011; Kaiser, Hancock ve Nietfeld, 2000; Kaiser and Roberts, 2013; Kohler vd., 1997; Kohler vd., 2001; Meadan vd., 2014a; Nunes ve Hanline, 2007; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2001; Toelken ve Miltenberger, 2012). Alanyazında kanıta dayalı uygulamalar arasında yer alan doğal öğretim sürecinde kullanılan strateji ve tekniklere ilişkin ebeveynlerin uygulama bilgi ve becerisi kazanmalarını geliştirmeye ve desteklemeye yönelik çalışmalarda görülen artış ise bir başka boyuttur (Brown ve Woods, 2015; Kaiser vd., 1996; Kaiser, Hancock ve Nietfeld, 2000; Kaiser ve Roberts, 2013; Kashinath vd., 2006; McDuffie vd., 2013; Meadan vd., 2014a; Meadan vd., 2014b; Meadan vd, 2016; Mobayed vd., 2000; Moore vd., 2014; Nunes ve Hanline, 2007; Peterson vd., 2005). Bu araştırmalarda, özellikle ailenin ve çocuğun ev ortamında desteklenmesi gerektiği üzerinde durulmaktadır. Öte yandan, ebeveynlerin çocuklarının özellikle dil gelişimlerini desteklemeye yardımcı olan stratejileri öğrendikleri, yüksek uygulama güvenirliği ile uyguladıkları ve öğrendikleri stratejileri kullanmaya devam ettikleri görülmektedir. En önemlisi ise tüm bu araştırmalar, çocukların gelişimlerinde anlamlı ilerlemelerin olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, DÖDEM Programının ebeveynlerin çocuklarının eğitiminde ve çocuklarının gelişimini destekleme sürecinde etkin bir rol almalarına fırsat vermesi noktasında büyük bir önem taşıdığı düşünülmektedir.

Günümüzde ise doğal öğretim yaklaşımı temelinde geliştirilen erken müdahale programlarının bütünleştirilmiş, kapsayıcı, hibrit ya da eklektik yaklaşım isimleriyle farklı yaklaşımların bir araya getirilmesi ile bir paket program dâhilinde alana kazandırıldıkları görülmektedir (Allen ve Shaw, 2011, s. 175; Fey vd., 2006, s. 526; Peterson, 2009, s. 98). Doğal öğretim yaklaşımı temeline dayanan erken müdahale programlarına; Parent-Implemented Communication Strategies (PiCS) (Meadan vd., 2014a), Hanen Early Language Parent Program-It Takes Two to Talk (Manolson, 1992), LAPE-Language and Play Eveyday (Moore, Barton ve Chironis, 2014), PRT-Pivotal Response Treatment (Koegel ve Koegel, 2012), An Activity-Based Approach to Early Intervention (Pretti-Frontczak ve Bricker, 2007), Milieu Teaching (Warren ve Kaiser, 1986), Teaching Social Communication to Children with Autism (Ingersoll ve Dvortcsak, 2010), The Play and Learning Strategies Program (Wheeden ve Fewell, 1995), RE/PMT-The Responsivity Education/Prelinguistic Milieu Teaching (Yoder ve Warren, 2002), RTP-Responsive Teaching Program (Mahoney ve MacDonald, 2007) örnek verilebilir. Bu bilgiler ışığında, bu araştırmanın yanıtlayıcı etkileşim ve doğal öğretim stratejilerinin

bir paket program dâhilinde sunulmuş olması nedeniyle alanyazındaki pek çok çalışma ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bu bağlamda yanıtlayıcı etkileşim stratejilerine ve doğal öğretim stratejilerine yer vererek ilişki temelli ve doğal öğretim yaklaşımı temelinde hazırlanan DÖDEM Programının ülkemizdeki gelişimsel yetersizliği olan çocukların ve ebeveynlerinin gelişimlerinin desteklenmesi noktasında önemli bir kaynak olacağına inanılmakta ve önem taşıdığı düşünülmektedir.

Aile-merkezli ya da aile uygulamalı erken müdahale programlarında farklı yetişkin eğitimi yöntemlerine yer verildiği görülmektedir. Yüz yüze gerçekleştirilen aile eğitimleri dikkate alındığında; bu eğitimlerde hem grup aile eğitim oturumlarına hem de bireysel oturumlara yer verilmesi gerektiği ileri sürülmektedir (Kaiser vd., 1995, s. 40-45). Bir başka deyişle, sunulacak erken müdahale programlarının düşük maliyetli olması, zaman tasarrufu sağlaması ve daha çok aileye ulaşılması bakımından grup aile oturumlarını içermesi gerektiği; ancak her çocuğun ve ailenin biricik olması nedeniyle programların bireyselleştirilmesi gerektiği belirtilmektedir (Kaiser, Hancock ve Nietfeld, 2000, s. 423-426; Kaiser ve Roberts, 2013, s. 296-297; Meadan vd., 2014a, s. 417; Moore vd., 2013, s. 213). Öte yandan, günümüzde erken müdahale hizmetlerine erişimi sınırlı olan ebeveynler için yeni erken müdahale modellerinin araştırılması gerektiğinin ileri sürüldüğü görülmektedir. Dolayısıyla, gelişen teknoloji ile birlikte çevrimiçi, internet-temelli uzaktan eğitime dayanan, koçluk uygulamalarına yer veren, aile uygulamalı erken müdahale programlarının geliştirilmesini ve bunların etkililiklerinin sınanmasını içeren araştırmaların gerçekleştirildiği dikkat çekmektedir (Baharav ve Reiser, 2016; Hamad vd., 2010; Jang vd., 2012; Kobak vd., 2011; McDuffie vd., 2016; Meadan vd., 2016; Stoner vd., 2012; Wainer ve Ingersoll, 2012). Bunun yanı sıra, yüz yüze uygulamalar ile çevrimiçi aile eğitim programlarının etkililiklerinin karşılaştırılmasına yer veren çalışmaların olduğu görülmektedir (DuPaul vd., 2017; Spence vd., 2006). Bu açıdan bakıldığında, bu araştırma kapsamında geliştirilen program ile yüz yüze gerçekleştirilen grup aile eğitim oturumlarına ve ev ziyareti oturumlarına yer verilmiştir. Öte yandan, programı yüz yüze takip edemeyecek olan ebeveynler için program tablet bilgisayar uygulamasına dönüştürülmüş ve böylece ebeveynlere programı çevrimdışı olacak şekilde uzaktan takip etme kolaylığı sağlanmıştır. Bu açıdan bu araştırmanın geliştirilecek aile eğitim programlarına örnek olması yönünde büyük bir önem taşıdığı düşünülmektedir. Bununla birlikte, bu araştırmanın yüz yüze ve çevrimdışı olmak üzere iki farklı sürecin karşılaştırılmasına yer vermesi açısından alanyazında sınırlı sayıda olan çalışmalara bu

yönde önemli bir katkı getireceği düşünülmektedir.

Alanyazında yetişkin eğitimlerinde kullanılmak üzere geliştirilen pek çok farklı yöntem söz konusudur. Bunlardan bazıları tanıtım, örneklerle açıklama, uygulama, büyük-küçük grup çalışmaları, grup tartışmaları, grup geribildirimleri, betimleme, canlandırma, öğretimsel video gösterimi, gerçek yaşamdan kesitler, problem çözme becerileri, öğretici oyunlar, yansıtma, kendini değerlendirme ya da standart ölçümlerle değerlendirme olarak sıralanabilir (Dunst ve Trivette, 2009, s. 166-167). Bu araştırma kapsamında geliştirilen erken müdahale programının oluşturulması sürecinde bilimsel dayanağı yapılan araştırmalarla ortaya konmuş olan Katılımcı Yetişkin Öğretim Stratejileri (Participatory Adult Learning Strategy-PALS) göz önünde bulundurulmaya çalışılmıştır. PALS'ın en temel bileşeni, öğrenme fırsatları bağlamında öğretimi sunan kişinin ve öğrenenin etkin katılım göstermesi gerektiğini ileri sürmesidir. PALS, öğretimi sunan kişinin kendi ve başkalarının uygulamalarına ilişkin uygulama örnekleri sunma, öğrenen kişiye uygulama olanağı verme ve uygulamalara ilişkin geri bildirimde bulunma, öneriler getirme ve değerlendirme yapma gibi bileşenlerden oluşmaktadır (Dunst ve Trivette, 2009, s. 166-167). Bu araştırmada da geliştirilen program ile birlikte öğretimi sunan kişinin ve öğrenenlerin etkin katılım göstermesine, geliştirilen yazılı ve görsel materyaller ile farklı uygulama örneklerinin sunulmasına ve katılımcılara gerçekleştirdikleri uygulamalara ilişkin geri bildirimde bulunulması gibi temel bileşenlere yer verilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda, araştırmanın yetişkin ve aile eğitimi noktasında alana katkı getireceği umut edilmektedir.

Sonuç olarak, alanyazında doğal öğretim sürecinde kullanılan strateji ve tekniklerin, doğal ortamda sınanmasına ve bu konuda ebeveyn eğitimlerine yer veren çalışmaların sınırlı ve buna ilişkin araştırma gereksiniminin devam etmekte olduğu görülmektedir. Bu bağlamda bu araştırma, kanıta dayalı uygulamalardan olan doğal öğretim sürecinin gelişimsel yetersizliği olan çocukların ve ebeveynlerinin günlük yaşantıları içerisinde kullanılmasına ve bu noktada ebeveyn eğitimlerine yer vermesi bakımından önem taşımaktadır. Ülkemizde erken müdahale programlarının son derece sınırlı olduğu dikkate alındığında; araştırma kapsamında geliştirilen erken müdahale programının gelişimsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynler, bu çocuklarla çalışan uzmanlar, araştırmacılar ve öğretmenler için önemli bir kaynak olması beklenmektedir. Öte yandan, ulusal düzeyde yürürlükte olan yasal düzenlemeler kapsamında, bu araştırmanın gelişimsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynler için bir hizmet niteliği

taşıması açısından önem taşıdığı düşünülmektedir. Bu bağlamda, araştırmanın özel eğitim alanına sosyal ve politik yönde katkılar getireceğine inanılmaktadır. Bununla birlikte, araştırma kapsamında geliştirilen yazılı ve görsel materyallerin araştırma sonunda yaygın etki açısından önem taşıdığı düşünülmektedir. Nicel ve nitel veri toplama yöntemlerinin birlikte kullanılmasını içeren karma araştırma deseni ile yürütülen bu çalışmanın ileride gerçekleştirilecek benzer özellikteki araştırmalara ve uygulamalara yol göstereceği düşünülmektedir.

Tüm bu bilgiler ışığında, 24-48 aylık Down Sendromlu çocuğa sahip olan ebeveynlerin çocukları ile olan etkileşimlerinin niteliğini arttırmak ve doğal öğretim sürecinde kullanılan strateji ve teknikleri uygulama becerisi kazanmalarını sağlamak amacıyla Doğal Öğretime Dayalı Erken Müdahale (DÖDEM) Programı geliştirilmiştir. Geliştirilen bu programın etkililiğinin sınandığı bu araştırma sonucunda elde edilen sonuçların, hem ulusal hem uluslararası açıdan; hem teorik hem pratik anlamda; hem Down Sendromu tanısı almış hem de diğer gelişimsel yetersizlik gruplarından olan çocuklara ve ailelerine ve bu çocuklara eğitim/hizmet veren uzmanlara (özel eğitim uzmanı, okul öncesi öğretmenleri, doktorlar vb.) çeşitli katkılar sunması beklenmektedir.

1.4. Varsayımlar

- Ev ortamında yapılan gözlemler ve video çekimleri sırasında gözlenen ebeveyn ve çocuk davranışlarının, genel ebeveyn ve çocuk davranışlarını yansıttığı varsayılmıştır.

1.5. Sınırlıklar

- Araştırma, Eskişehir il sınırı içinde oturan, 24-48 ay arasındaki Down Sendromlu çocuğa sahip olan ve çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen ön koşul özellikleri karşılayabilen 9 anne, 1 baba ve çocuk çiftinden oluşan çalışma grubu ile sınırlıdır.
- Araştırma, tek bir araştırmacının uygulaması ile sınırlıdır. Zaman ve kaynak yetersizliği gibi nedenlerden dolayı araştırma daha büyük örneklem grupları üzerinde gerçekleştirilememiştir.
- Geliştirilen erken müdahale programı 10 haftalık uygulama süresi ile sınırlıdır.
- Araştırma, ebeveynlere çocukları ile nitelikli etkileşim kurmalarını geliştirmeye yardımcı olabilecek ebeveyn davranışlarını ve doğal öğretim sürecinde kullanılan

strateji ve teknikleri içeren ve bunlara ilişkin farkındalık ve uygulama becerisi kazandırmak amacıyla geliştirilen erken müdahale programı ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Doğal Öğretime Dayalı Erken Müdahale Programı (DÖDEM Programı): Down Sendromlu çocuğa sahip olan ebeveynlerin çocuklarıyla olan etkileşimlerinin niteliğini arttırmak ve günlük yaşantılarındaki rutin, etkinlik ve geçişlerde kullanabilecekleri model olma, genişletme, talep etme model olma, seçenek sunma, bekleme süreli öğretim ve çevresel düzenlemeler olmak üzere doğal öğretim sürecinde kullanılan strateji ve teknikleri uygulama becerisi kazanmalarını sağlamak amacıyla kuramsal bilgilerin ve örnek uygulama videolarının yer aldığı aile uygulamalı bir erken müdahale programdır. İçerisinde hem uzmanlar hem de ebeveynler için yazılı ve görsel materyallerin yer aldığı DÖDEM Programı, grup aile eğitimi ve ev ziyareti oturumları ile yüz yüze ya da tablet bilgisayar uygulaması olarak uzaktan takip edilebilmektedir.

Doğal Öğretim Süreci: Çocukların var olan becerilerini geliştirmek ve yeni beceriler kazanmalarını sağlamak için çocuğun günlük yaşantısı içerisinde meydana gelen rutin, etkinlik ve geçişler sırasında çocuğa ebeveynleri ya da öğretmenleri tarafından öğretim sunulması sürecidir (Diken vd., 2016b, s. 1).

Nitelikli Ebeveyn-Çocuk Etkileşimi: Yetişkinin etkileşim sırasında çocuğun liderliğini takip etmesi, gelişimsel olarak uygun bir dil kullanması, çocuğu ile ortak dikkat kurması, çocuğun deneyimlerine değer vermesi, çocuğun iletişimine ve etkileşimine karşı duyarlı ve yanıtlayıcı olması, sosyal iletişimi kolaylaştıran davranışlara yer vermesidir (Diken vd., 2016a, s. 1).

Duyarlı Olma: Yetişkinin çocuğun kendi ilgisi doğrultusunda başlattığı ya da oynadığı herhangi bir etkinliğe karşı ilgi düzeyi veya yetişkinin çocuğun etkinlik ya da davranışlarını takip etmesidir (Diken vd., 2016a, s. 5).

Yanıtlayıcı Olma/Uygun Dilsel Girdi Sunma: Yetişkinin çocuğunun gelişimsel gereksinimlerini destekleyecek şekilde, çocuğun gelişimsel düzeyine uygun ve duyarlı bir şekilde davranarak çocuğun davranışlarına ya da iletişim çabalarına karşı anlamlı dilsel girdiler sunuması ve uygun bir dil kullanmasıdır (Diken vd., 2016a, s. 14).

Duygusal İfade Edici Olma: Yetişkinin çocukla iletişim kurarken vücut dilini, sesini, yüz ifadelerini tutarlı olarak çocukla iletişim kurmak ve duygularını çocuğa aktarmak için kullanmasıdır (Diken vd., 2016a, s. 28).

Başarı Odaklı Olma: Yetişkinin çocuğunun başarılı olabilmesi için eğitim, öğretim ve oyun yoluyla onun bilişsel ve diğer gelişim alanlarındaki gelişimini desteklemek ve cesaretlendirmek için gereken düzeyde çaba göstermesidir. Bu çaba oyun yoluyla olabileceği gibi, doğrudan eğitim-öğretim çabası biçiminde olabilmektedir (Diken vd., 2016a, s. 43).

Yönlendirici Olma: Yetişkinin emir, yönerge, istek, ima gibi yollarla çocuğun davranışını yönlendiren iletişim yollarını kapsamaktadır (Diken vd., 2016a, s. 46).

Model Olma: Çocuğa onun ilgisi doğrultusunda uygun ve anlamlı dilsel girdiler sunulması ve böylece çocuğun sözcük dağarcığının arttırılmasıdır (Diken vd., 2016b, s. 2).

Genişletme Yaparak Model Olma: Çocuğun dil gelişim düzeyine uygun olacak biçimde çocuğun söylediklerine yeni sözcüklerin eklenmesidir (Diken vd., 2016b, s. 19).

Talep Etme Model Olma: Yetişkinin, çocuktan talepte bulunması ve çocuğun tepkisine karşılık yetişkinin uygun biçimde model olmasıdır (Diken vd., 2016b, s. 27).

Seçenek Sunma: İki ya da daha çok nesne, etkinlik ya da oyuncak arasından çocuğa birini seçmesi için soru sorulması, çocuğun yanıt vermesinin beklenmesi, çocuğun yanıtına ilişkin uygun model olunması sürecidir (Diken vd., 2016b, s. 17).

Bekleme Süreli Öğretim: Bekleme süreli öğretim stratejisinin uygulanması sürecinde, çocuğa herhangi bir ipucu verilmeden ya da yardım edilmeden, çocuğun etkileşim başlatması ya da iletişim kurması için bir tepki göstermesinin beklenmesi ve çocuğun tepkisine karşılık yetişkinin uygun biçimde model olması sürecidir (Diken vd., 2016b, s. 39).

Çevresel Düzenlemeler: Çocuk için belirlenen beceri ve davranışların kazanımı ya da pekiştirilmesine ilişkin olarak çocuğun içinde bulunduğu ortamda meydana gelen günlük rutin, etkinlik ve geçişlerde çocuk için öğrenme gereksinimi, yetişkin için ise öğretme ortamı yaratmak amacıyla uyarlamalar yapılması sürecidir (Diken vd., 2016c, s. 1).

Kanıta Dayalı Uygulamalar: Çocuklara ve ailelerine sunulacak en etkili olan müdahalelerin sunulmasının amaçlandığı ve bu amacın gerçekleşmesi için çocuk ve ailelerle çalışan kişilerin güçlendirilmesini hedefleyen profesyonel ve uzman gruplar tarafından önerilen uygulamalardır (Odom ve Wolery, 2003, s. 165).

Önerilen Uygulamalar: Sistematik olarak bilimsel ve deneysel yollarla ortaya koyulmuş olan bilgiye dayanan uygulama ya da tedavilerdir (Odom ve Wolery, 2003, s.

165; Sandall, McLean ve Smith, 2000, s. 54-56).

Gelişimsel Olarak Uygun Uygulamalar: Çocukların gelişimi ve öğrenme süreçleri hakkında bilinenleri bireysel, sosyal ve kültürel özellikleri bağlamında ele alan geniş çaplı uygulamalardır (Pellegrini ve Bjorklund, 1998, s. 11-23).

2. ALANYAZIN

2.1. Down Sendromu

"Down Sendromu bir hastalık değil, insanoğlunun zengin biyolojik mirasının bir parçasıdır."

Bülent Üstündağ
(47. Kromozom, 1994, s. 20)

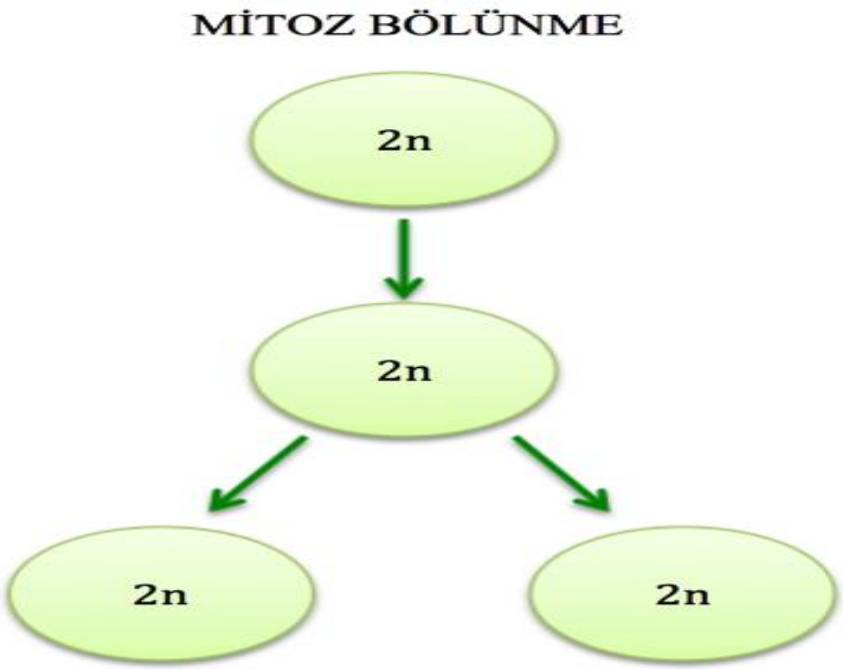
Down Sendromu, en sık görülen ve üzerinde en çok çalışma yapılan kromozomal bozukluklar arasında yer almaktadır. Down Sendromu, 21. kromozomda fazladan bir kromozomun olması sonucunda, çok değişik semptomları olmasına karşın, gelişim geriliği, zihinsel yetersizlik ve fiziksel birtakım özelliklerle karakterize olan genetik/kalıtsal bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır. Bir başka deyişle, Down Sendromu, bebeğin 46 kromozom yerine 47 kromozom ile dünyaya gelmesine neden olmaktadır (Lorenz, 1998, s. 1; Selikowitz, 2008, s. 25). Dünya Sağlık Örgütü'nden (2016) edinilen bilgilere göre; Dünya'da her 1000 doğumdan 1'i Down Sendromu olmak üzere, her yıl yaklaşık 3000 ile 5000 bebek kromozomal bozukluk tanısı ile dünyaya gelmektedir. Down Sendromu belirli bir ırka ya da başka bir özelliğe özgü olmamakla birlikte; hemen her etnik grup, sosyoekonomik düzey, coğrafi bölgede görülebilmektedir (Brill, 2007, s. 10). Küçük bir fark olmasına ve nedeni henüz tam olarak bilinmemesine rağmen, erkek çocukların kız çocuklarına oranla Down Sendromu'na yakalanma oranlarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Selikowitz, 2008, s. 27).

Down Sendromu olan bireyler uzun yıllar boyunca, çekik gözleri nedeniyle Moğol ırkı insanlarına benzetilmiş ve "Mongolizm" ya da "Mongol" olarak isimlendirilmişlerdir. Oysa günümüzde artık bu sendromu ilk tanılayan kişinin soyadına yer verildiği "Down Sendromu" terimi kullanılmaktadır (Margulies, 2007, s. 8; Selikowitz, 2008, s. 27). Down Sendromu ilk olarak Dr. John Langdon Haydon Down tarafından 1866 yılında tanımlanmıştır. İlk tanımın Dr. Down tarafından yapılmış olmasına rağmen, Down Sendromuna ilişkin semptomların 1838 yılında Esguriol ve 1846 yılında Seguin'in çalışmalarında ele alındığı görülmektedir (Margulies, 2007, s. 8). 1932 yılında Waardenburg tarafından Down Sendromu'nun bir kromozomal anomalisi olabileceği ve hücre bölünmesi sırasında kromozomların sayılarında ve yapılarında bozulma meydana gelmesi nedeniyle oluştuğu ileri sürülmüştür. 1959 yılında Jerome Lejeune ve Patrica Jacobs tarafından Down Sendromu'na ilişkin en doğru tanım yapılmış ve bu duruma kromozom sayısının normalden bir fazla yani 47 olması ve bu fazla

kromozomun 21. kromozomda görülmesinin neden olduğu açıklanmıştır. Aynı yıl Down Sendromuna ilişkin kromozom haritası çıkartılmıştır (Kozmo, 2013, s. 2; Selikowitz, 2008, s. 26; Sherman vd., 2007, s. 221).

2.1.1. Down sendromunun oluşumu

İnsan vücudunda yumurta (kadın üreme hücresi) ve sperm (erkek üreme hücresi) dışındaki tüm hücreler kendisinin aynısını üreterek bölünmektedir. Diğer bir deyişle, bir hücre kromozom özellikleri açısından kendisinin aynısını üreterek ve ana hücrenin tüm özelliklerini taşıyacak biçimde 46 kromozomlu yeni hücreler halinde çoğalmaktadır. Bu hücreler ana hücrenin tüm özelliklerini taşıyan 46 kromozomlu yeni hücrelerdir ve 2n (ikişer ikişer) biçiminde çoğalmaktadırlar. Buna Mitoz bölünme denilmektedir (Kozmo, 2013, s. 3-13; Lamb vd., 1996, 400-405; Selikowitz, 2008, s. 33-36). Şekil 2.1'de mitoz bölünme şematize edilmiştir.



Şekil 2.1. *Mitoz bölünme*

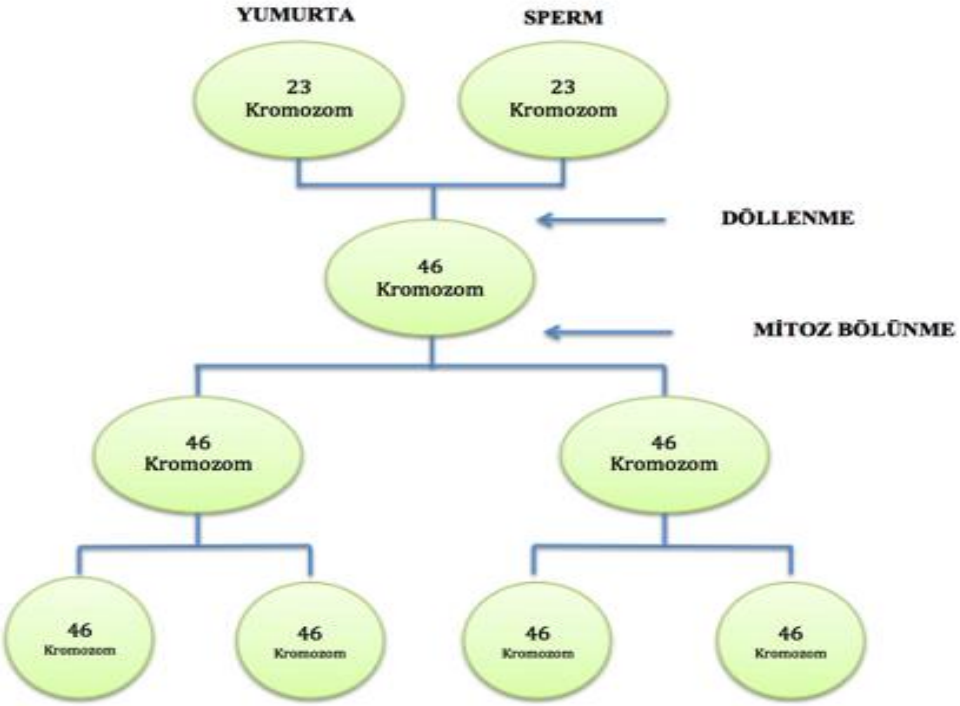
Yumurta ve sperm hücrelerinde meydana gelen bölünmeye ise Mayoz bölünme denilmektedir. Mayoz bölünme iki aşamadan oluşmaktadır. Mayoz I'de hücreler kendilerinin aynısı olan hücreleri (mitoz bölünme) oluşturmaktadır. Ardından her bir kromozom çifti birbirinden ayrılarak iki ayrı kardeş hücre oluşturmakta ve her bir kardeş

hücre kromozom çiftinin bir eşini almaktadır. Bu aşamada 46 kromozom yerine 23 kromozomlu yeni hücreler oluşmaktadır. Mayoz II aşamasında ise her bir kardeş hücre mitoz bölünmeye uğrayarak 23 kromozomlu dört eşit hücre oluşturmaktadır (Kozmo, 2013, s. 3-13; Lamb vd., 1996, 400-405; Lorenz, 1998, s. 2; Selikowitz, 2008, s. 33-36). Şekil 2.2'de mayoz bölünme şematize edilmiştir.



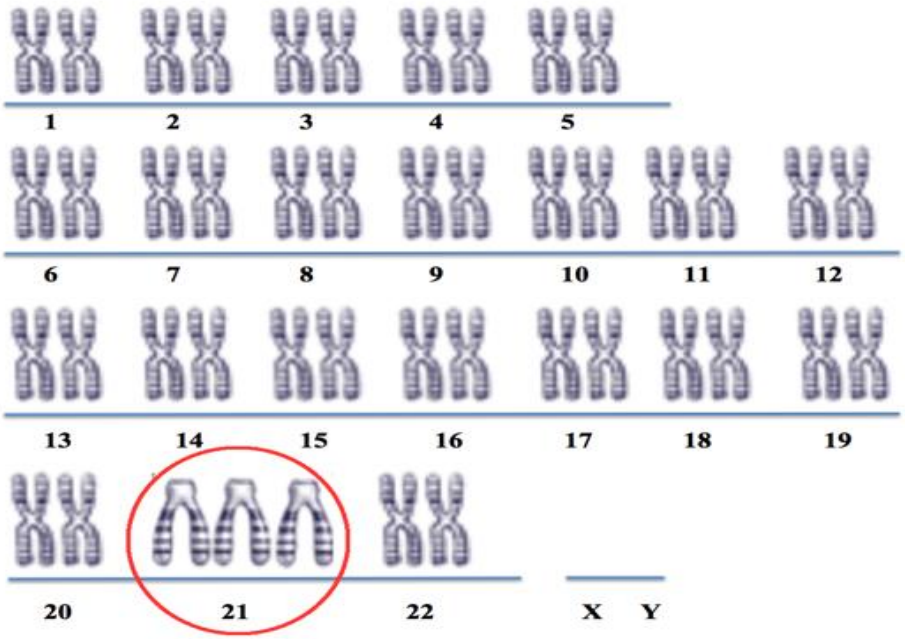
Şekil 2.2. *Mayoz bölünme*

Mayoz bölünme sırasında kromozom çiftleri birbirinden uzaklaşarak farklı hücrelere dağılmaktadır. Diğer bir deyişle, normalde yumurta ve sperm hücresindeki kromozom çiftlerinin birbirinden uzaklaşarak farklı hücrelere dağılması beklenmektedir. Buna ayrılma adı verilmektedir. Herhangi bir bozukluğun olmadığı bu hücrelerin döllenmesi sonucunda ise annesinden 23, babasından 23 kromozom alan ve normal gelişim gösteren bir bebek 46 kromozom ile dünyaya gelmektedir (Brill, 2007, s. 12; Eggermann ve Schwanitz, 2011, s. 3-4; Kozmo, 2013, s. 3-13; Lorenz, 1998, s. 2; Selikowitz, 2008, s. 33-36; Sherman vd., 2007, s. 223). Şekil 2.3'te normal bir hücre bölünmesi şematize edilmiştir.



Şekil 2.3. *Normal hücre bölünmesi*

Bazı durumlarda bir çift kromozom ayrılmamakta ve kromozom çifti beraberce bölünen hücrelerden birine geçerek, mitoz ve mayoz bölünme sonucu bütün vücut hücrelerinde aynı şekilde çoğalabilmektedir.



Görsel 2.1. *21. Kromozomdaki ayrılmama durumu (NDSS, 2016)*

Ayrılmama durumu olarak adlandırılan bu durum çoğunlukla 21. kromozomda meydana gelmektedir. Böylece, 21. kromozom 2 adet olması gerekirken 3 adet olmaktadır ve toplam kromozom sayısı 46 yerine 47 olmaktadır. Bu durum ise Down Sendromuna neden olmaktadır (Eggermann ve Schwanitz, 2011, s. 3-4; Kozmo, 2013, s. 3-13; Selikowitz, 2008, s. 33-36; Sherman vd., 2007, s. 223). Görsel 2.1, 21. kromozomdaki ayrılmama durumunu ve fazla olan bir kromozomun varlığını göstermektedir.

2.1.2. Down sendromunun türleri

Down Sendromu'nun, benzer klinik tablolara yol açan üç farklı türü vardır. Bunlar Trisomy 21, Mozaik ve Translokasyon türü Down Sendromudur.

Trisomy 21: En sık görülen Down Sendromu türüdür. %90-95 oranında görülmektedir. 1959 yılında Lejeune ve arkadaşları tarafından tespit edilmiştir. Mayoz bölünme sırasında 21. kromozomdaki bir hücrenin 22, bir diğerinin ise 24 kromozom olacak şekilde bölünmesi sonucunda meydana gelmektedir. Eksik kalmış olan 22 kromozomlu hücre döllenemezken, 24 kromozomlu hücre döllenebilmektedir. Böylece, bu durum 46 kromozom yerine 47 kromozom olmasına neden olmaktadır. Trisomy 21, sıklıkla anneden kaynaklanmaktadır. Özellikle ileri anne yaşı ile ilişkili olduğu ileri sürülmektedir. Tekrarlama riski genel olarak %1'dir (National Down Syndrome Society [NDSS], 2016; Seçkin, 2015, s. 2-3; Sherman vd., 2007, s. 221-222).

Translokasyon: Down Sendromluların %4'ü bu gruptadır. 1960 yılında Polani ve arkadaşları tarafından tespit edilmiştir. Translokasyona (yer değiştirmeye) bağlı Down Sendromunda fazla olan 21. kromozom serbest halde değil başka bir kromozoma eklenmiş halde bulunmaktadır. Genellikle bu durum 14 ve 21. kromozomlar arasında görülmektedir. 14. kromozomda oluşan bir kırık sonucu fazla olan 21. kromozom buraya yapışmaktadır. Böylece, kromozom sayısı 46 olmasına rağmen, 21. kromozom üç kopyadan oluşmaktadır. Bu türün %60'ı döllenme sırasında oluşmakta, kalan kısmı ise aileden kalıtım yoluyla geçmektedir. Translokasyon tür kalıtımsal yolla oluşabilen tek Down Sendromu türüdür ve sonraki hamileliklerde tekrar etme olasılığı yüksektir. (NDSS, 2016; Seçkin, 2015, s. 2-3; Sherman vd., 2007, s. 221).

Mozaik: Down Sendromluların %1-2'si bu gruptadır. 1961 yılında Clarke ve arkadaşları tarafından tespit edilmiştir. Mozaik tür, en nadir görülen Down Sendromu türüdür ve Trisomy 21'den oldukça farklıdır. Bu türde, hücrelerdeki kromozom

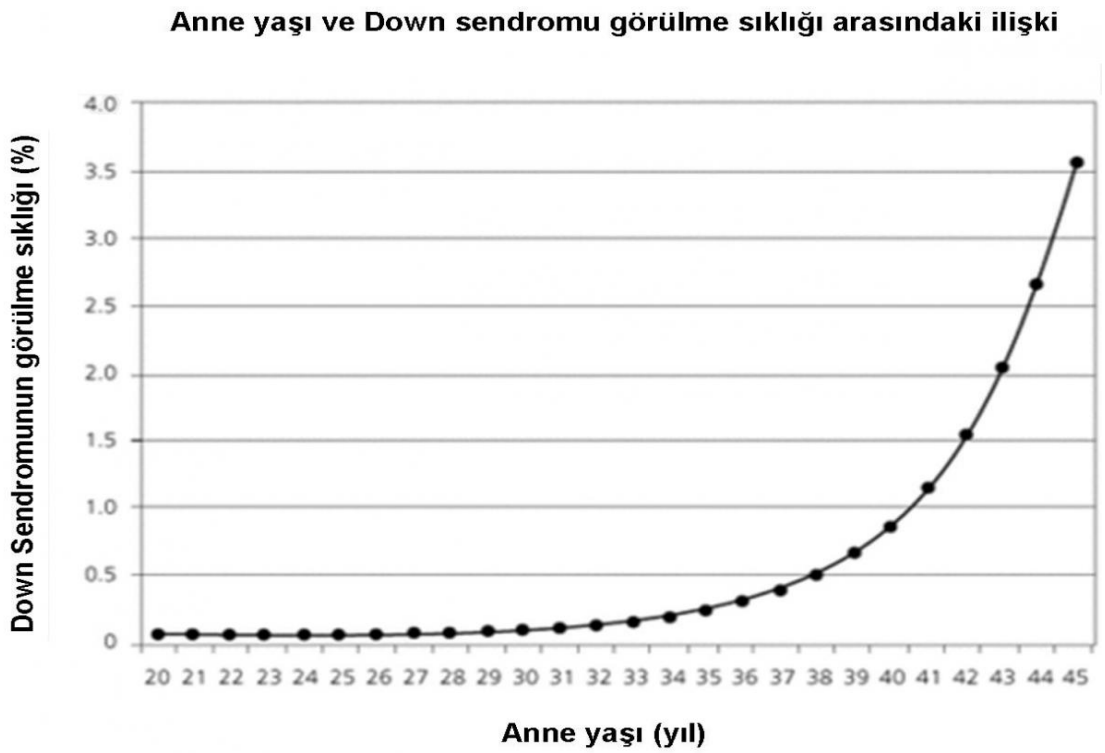
sayılarında farklılıklar görülmektedir. Hücrelerin bir kısmında 46 kromozom varken bir kısmında 21. kromozom çiftinden üç adet bulunmaktadır. Mozaik türde görülen semptomlar diğer türlere göre daha hafif seyretmektedir. Mozaik türün tekrarlama riski %1'dir (Lorenz, 1998, s. 2; NDSS, 2016; Seçkin, 2015, s. 2-3; Sherman vd., 2007, s. 221). Tablo 2.1.'de Down Sendromunun türleri özetlenmiştir.

Tablo 2.1. *Down sendromunun türleri*

Tür	Yaygınlık (%)	Oluşumu	Özellikleri
Trisomy 21	90-95	Her hücrede fazladan 21. kromozom bulunmaktadır	En yaygın görülen türdür
Translokasyon	4	Her hücrede 21. kromozomun ekstra parçası diğer kromozomla bağlanmaktadır	Trisomy 21'e yakın semptomlar görülmektedir
Mozaik	1-2	Bazı hücreler normalken bazı hücreler 21. kromozomu taşımaktadır	Hafif fiziksel özellikler ve zihinsel yetersizlik görülmektedir

2.1.3. Down sendromuna neden olan durumlar ve tanılama süreci

19. ve 20. yüzyılın başlarından itibaren tıp alanında Down Sendromuna yönelik çalışmalar hızla ilerleme göstermiştir. Günümüzde ise Down Sendromlu bireylerin özelliklerine ve yaşadıkları özel sağlık sorunlarına ilişkin pek çok çalışma ve bilgi bulunmasına rağmen, Down Sendromuna neden olan kromozomlardaki ayrılmama durumunun tam olarak neden kaynaklandığı henüz kesin olarak bulunamamıştır. Buna ilişkin pek çok teori ileri sürülmüş olsa da neden olan etmenlere ilişkin daha çok kanıta gereksinim duyulmaktadır. Ancak, Down Sendromu konusunda kesin olan bilgiler; Down Sendromunun kaynağının anne-baba olmadığı, hamilelik öncesi veya sırası olan hiçbir şeyin çocuğun Down Sendromlu doğmasına yol açmadığı yönündedir. Bunun dışında, Down Sendromuyla doğrudan ilişkili tek değişkenin anne yaşı olduğu ileri sürülmektedir (Kozmo, 2013, s. 2; Selikowitz, 2008, s. 27). Bu bağlamda, anne yaşı arttıkça annenin Down Sendromlu bebeğe sahip olma riski de artmaktadır. Amerika Birleşik Devleti Ulusal Down Sendromu Derneği (National Down Syndrome Society [NDSS], 2016)'nden elde edilen bilgilere göre; Grafik 2.1. annenin yaşı ile Down Sendromu görülme sıklığı arasındaki ilişkiyi, Tablo 2.2.'de ise anne yaşına göre bebeğin Down Sendromlu olma riskini göstermektedir.



Görsel 2.2. *Anne yaşı ve down sendromu görülme sıklığı arasındaki ilişki (NDSS, 2016)*

Tablo 2.2. *Anne yaşına göre bebeğin down sendromlu olma riski (NDSS, 2016)*

Anne Yaşı	Down Sendromu Riski	Anne Yaşı	Down Sendromu Riski	Anne Yaşı	Down Sendromu Riski
20	1/2000	30	1/900	40	1/100
21	1/1700	31	1/800	41	1/80
22	1/1500	32	1/720	42	1/70
23	1/1400	33	1/600	43	1/50
24	1/1300	34	1/450	44	1/40
25	1/1200	35	1/350	45	1/30
26	1/1100	36	1/300	46	1/25
27	1/1050	37	1/250	47	1/20
28	1/1000	38	1/200	48	1/15
29	1/950	39	1/150	49	1/10

Annenin yaşı, Down Sendromu olma riskini arttırmakla birlikte bu duruma neden olan tek etmen değildir (Margulies, 2007, s. 9). Bununla birlikte, Down Sendromu açısından riskli gruplar bulunmaktadır. Bunlar;

- 35 yaşından sonra hamile kalanlar,
- Down Sendromlu bebek doğurma öyküsü olanlar,
- Birinci derece yakınlarında Down Sendromlu bebek doğurma öyküsü bulunanlar,
- İkili tarama testi yüksek çıkanlar,
- Üçlü tarama testi yüksek çıkanlardır (Sherman vd., 2007, s. 221).

Tablo 2.3. *Prenatal dönemde down sendromuna ilişkin yapılan tarama ve tanılama testleri (Bilgin, 2008, s. 11-25; Wald vd., 2003, s. 57-58; Wapner vd., 2003, s. 1411-1412; Yazıcıoğlu, 2013, s. 6-8)*

Testler	Yapıldıkları Dönemler	Tanımları
		Tarama Testleri
İkili Tarama Testi	11.-14. gebelik haftası	Anne adayından alınan kan örneğinde β-HCG ve PAPP-A biyokimyasal değerlerine ve ultrasonografik değerlendirme ile bebeğin ense kalınlığı ve burun kemiği ölçümlerine bakılmaktadır. Bu test ile Down Sendromu olan bebeklerin %60'ı saptanabilmektedir.
Üçlü Tarama Testi	16.-18. gebelik haftası	Anne adayından alınan kan örneğinde üç farklı maddeye (β-HCG, E3, AFP) ilişkin değerlere bakılmaktadır. Gebeliğin 16.-18. haftalarında kanda incelenen üç maddenin normal popülasyonla riskli grup (Down Sendromu) arasındaki dağılımları maksimum düzeyde farklılık göstermekte ve belirleyicilik değerleri en yüksek düzeye ulaşmaktadır. Üçlü tarama testinin söz konusu gebelik haftalarının dışında yapılması hatalı sonuçlara yol açabilmektedir.
Dörtlü Tarama Testi	16.-18. gebelik haftası	Anne adayından alınan kan örneğinde dört farklı maddeye (β-HCG, E3, AFP, İnhibin-A) ilişkin değerlere bakılmaktadır. Dörtlü testin güvenilirliği üçlü teste göre daha yüksektir. Dörtlü tarama testinin hassasiyeti %72'lere ulaşmaktadır.
		Tanılama Testleri
Amniyosentez	16.-21. gebelik haftası	Amniyosentez, bebekteki bazı doğum defektlerini ve genetik bozuklukları saptamak üzere pek çok nedenle gebeliğin ikinci trimester'ında bebeğin içinde bulunduğu amniyotik sıvıdan belli bir miktar sıvı alınması ile yapılan bir testtir. Alınan sıvıdan hücrelerin genetik yapısı ve hücre kültürleri incelenmektedir. Bu işlem yaklaşık 3-4 hafta sürmektedir.
Koriyon Villus Örneklemesi	10.-12. gebelik haftası	Amniosenteze alternatif bir yöntemdir. Fetus ile aynı genetik yapıda olan plasentanın incelenmesi esasına dayanmaktadır. Ultrasonografi kontrolü altında plasentadan doku alınarak analiz edilmektedir.
Kordosentez	Gebeliğin 18. haftasından sonra	Ultrasonografi kontrolü altında anne karnından iğne ile girilerek göbek kordonundan bebeğin kan örneği alınarak yapılmaktadır.
Fetal Biyopsi	Gebeliğin 20. haftasından sonra	Ultrasonografi kontrolü altında anne karnındaki bebeğin sırtından çok küçük bir deri biyopsisi alınarak yapılmaktadır.

Down Sendromunun klinik tanısında genellikle güçlük yaşanmamakta ve bu sendromla doğan bebekler kısa bir süre içerisinde genetik testler aracılığı ile tanılanabilmektedirler. Down Sendromunu belirlemeye yönelik testler işlevlerine göre tarama testleri ve tanılama testleri olmak üzere iki grupta toplanmaktadır. Prenatal

dönemde yapılan tarama testleri ile gebelikteki riskli durumlar saptanmaya çalışılmaktadır. Tarama testleri ile bebeğin Down Sendromlu olma riski taşıyıp taşımadığı belirlenmektedir. Tarama testlerinde Down Sendromu riskinin yüksek çıkması ile birlikte tanı/teşhis testleri gerçekleştirilebilmektedir. İkili tarama testi, üçlü tarama testi, dörtlü tarama testi, burun kemiği ve ense kalınlığı ölçümü gebeliğin erken dönemlerinde Down Sendromu riskini belirlemek için gerçekleştirilen başlıca tarama testleridir. Bu testler ile biyokimyasal maddelerin incelenmesi ve ultrasonografi (burun kemiği, ense kalınlığı) bulgularının değerlendirilmesi gerçekleştirilmektedir. Tarama testi sonuçlarına göre Down Sendromu riskinin yüksek çıkması ile birlikte amniosentez, koryon villus örneklemesi, kordosentez, fetal biyopsi başta olmak üzere prenatal tanı/teşhis testleri gerçekleştirilmektedir (Bilgin, 2008, s. 11-25; Wald vd., 2003, s. 57-58; Wapner vd., 2003, s. 1406-1411; Yazıcıoğlu, 2013, s. 4-8). Tablo 2.3.'te prenatal dönemde Down Sendromuna ilişkin tarama ve tanı/teşhis testlerine ve tanımlarına yer verilmiştir.

2.1.4. Down sendromlu çocukların gelişimi

Down Sendromlu çocuklar tıpkı diğer normal gelişim gösteren çocuklar gibi gelişim göstermekte ve genellikle gelişimin her alanında aynı aşamalardan aynı sırayla geçmektedirler. Ancak bu gelişim Down Sendromlu çocuklarda diğer çocuklara kıyasla daha yavaş ve bazı farklılıklarla gerçekleşmektedir (Buckley ve Sacks, 2012, s. 4-5). Bunun yanı sıra Down Sendromlu olan çocuklar davranışsal fenotiplerine (behavioral phonetype) bağlı olarak gelişim alanlarında yaşamın erken dönemlerinde kendini gösteren güçlü ve zayıf bir takım ortak gelişimsel özellikler göstermektedirler (Fidler, 2006, s. 54). Tablo 2.4.'te Down Sendromlu çocuklar ve normal gelişim gösteren çocukların bazı gelişim alanlarındaki farklılıkları ay ve yaş değişkenlerine göre gösterilmiştir. Buna göre; Down Sendromlu çocukların tüm gelişim alanlarında akranlarına kıyasla gelişme geriliği gösterdikleri görülmektedir. Nitekim Down Sendromlu çocukların büyük bir çoğunluğunda hafif ya da orta derecede zihinsel yetersizlik, dil ve konuşma becerilerinde sınırlılık, kromozomal anomaliden kaynaklı olarak önemli sağlık sorunları yaşadıkları ve nedeni henüz tam olarak bilinmese de kendilerine özgü fiziksel özelliklere sahip oldukları gözlenmektedir. Öte yandan, Down Sendromlu çocuklar temelde benzer fiziksel ve gelişimsel özelliklere sahip olsalar da her çocuğun kendine özgü bir gelişim hızı, düzeyi ve doğuştan getirdiği karakteristik

özellikleri söz konusudur (Buckley ve Sacks, 2012, s. 4-5; Lanfranchi, Jerman ve Vianello, 2009, s. 397).

Tablo 2.4. *Down Sendromlu çocuklar ve normal gelişim gösteren çocukların gelişimsel özelliklerinin karşılaştırılması (Cunningham, 1987, s. 205; Hanson, 1987, s. 27)*

Gelişim Alanı	Down Sendromlu Çocuklar		Normal Gelişim Gösteren Çocuklar	
	Ortalama Yaş	Yaş Aralığı	Ortalama Yaş	Yaş Aralığı
Büyük Kas Motor Gelişim				
Baş kontrolü	5 ay	3-9 ay	3 ay	1-4 ay
Dönme	8 ay	4-12 ay	5 ay	2-10 ay
Bir dakikadan çok bağımsız oturma	9 ay	6-16 ay	7 ay	5-0 ay
Ayakta dikilme	15 ay	8-26 ay	8 ay	7-12 ay
Destekli yürüme	16 ay	6- 30 ay	10 ay	7-12 ay
Bağımsız kalkma	18 ay	12-38 ay	11 ay	9-16 ay
Bağımsız yürüme	23 ay	13-48 ay	12 ay	9-17 ay
Yardımla merdiven çıkma	30 ay	20-48 ay	17 ay	12-24 ay
Yardımla merdiven inme	36 ay	24-60+ ay	17 ay	13-24 ay
Koşma	± 48 ay			
Olduğu yerde zıplama	48-60 ay			
Küçük Kas Motor Gelişim				
Gözüyle nesne takip etme	3 ay	1,5-6 ay	1,5 ay	1-3 ay
Kavrama	6 ay	4-11 ay	4 ay	2-6 ay
Elden ele nesne geçirme	8 ay	6-12 ay	5,5 ay	4-8 ay
Nesneye uzanma	11,5 ay	7-17 ay	7 ay	5-10 ay
Örtünün altına saklanan nesneyi bulma	13 ay	9-21 ay	8 ay	6-12 ay
Üç ve daha çok nesneyi kabın içine atma	19 ay	12-34 ay	12 ay	9-18 ay
2 cm'lik küplerden kule yapma	20 ay	14-32 ay	14 ay	10-19 ay
Üç parçalı basit yap-boz yapma	33 ay	20-48 ay	22 ay	16-30+ay
Daireyi kopya etme	48 ay	36-60+ay	30 ay	24-40 ay
Şekilleri renkleri ile eşleştirme	4-5 yaş			

Tablo 2.4. *Devamı (Cunningham, 1987, s. 205; Hanson, 1987, s. 27)*

Gelişim Alanı	Down Sendromlu Çocuklar		Normal Gelişim Gösteren Çocuklar	
	Ortalama Yaş	Yaş Aralığı	Ortalama Yaş	Yaş Aralığı
Dil ve Konuşma Gelişimi				
Seslere tepki verme	1 ay	1-1,5 ay		0-1 ay
Sese doğru dönme	6 ay	3- 8 ay	4 ay	2-6 ay
Tanıdık sözcüklere tepki verme	13 ay	10-18 ay	8 ay	5-14 ay
Basit yönergeleri anlama	16 ay	12-24 ay	10 ay	6-14 ay
Anlamsız şekilde konuşma	18 ay	12-30 ay	12 ay	9-14 ay
Tek sözcük	18 ay	13-36 ay	14 ay	10-23 ay
İsteklerini işaret ederek gösterme	22 ay	14-30 ay	14,5 ay	11-19 ay
İki sözcüklü cümleler	36 ay	2-7,5 yaş	24 ay	15-32 ay
Sosyal-Duygusal Gelişim				
Yanıtlayıcı şekilde gülümseme	2 ay	1,5-4 ay	1 ay	1-2 ay
Kendiliğinden gülme	3 ay	2-6 ay	2 ay	1,5-5 ay
Anne/babayı tanıma	3,5 ay	3-6 ay	2 ay	1-5 ay
Katı gıdaları yeme	8 ay	5-18 ay	5 ay	4-12 ay
Kendi eline verilen kraker ile besleme	10 ay	6-14 ay	7 ay	4-10 ay
"Cee-eee" oyunu oynama	11 ay	9-16 ay	8 ay	5-13 ay
Bardan su içme	20 ay	12-30 ay	12 ay	9-17 ay
Çatal kaşık kullanma	20 ay	12-36 ay	13 ay	8-20 ay
Kendini tamamen besleme	30 ay	20-48 ay	24 ay	18-36 ay
Soyunma	38 ay	24-60+ay	30 ay	20-40 ay
Sosyal/Etkileşime dayalı oyun oynama	3,5-4,5 yaş			
Yardımsız tuvaleti kullanma	4-5 yaş			

2.1.4.1. *Fiziksel özellikleri ve motor gelişim*

Down Sendromlu çocuklar belirgin fiziksel özelliklere sahiptirler. Bunlar;

- Ufak yassı bir kafa yapısı,

- Kısa ve geniş ense,
- Yassı burun kemeri, küçük burun ve burun kökü,
- Normalden düşük bir seviyede ve çoğu zaman düzensiz kulak yapısı,
- Birbirinden ayrık ve çekik badem biçiminde gözler,
- Konuşmalarını engelleyecek kadar büyük bir dil yapısı,
- Genellikle geniş eller, kısa ve tombul parmaklar, avuç içinde tek çizgi (simian çizgisi) ve bu çizginin normalden daha derin olması,
- Eklemlerin birleşme noktalarının fazlaca esnek olması, düşük kas gerginliği,
- Ayak başparmağının diğer dört parmaktan ayrık olması gibi ayak yapısında bozukluklar,
- Genel olarak kısa boy, tıknaz bir vücut yapısı, açık renk, hassas ve kuru bir ten yapısı, düz saç gibi fiziksel özellikler şeklinde sıralanabilmektedir (Brill, 2007, s. 14-16; Kozmo, 2013, s. 15-19; Lorenz, 1998, s. 3-5; Selikowitz, 2008, s. 29-30).

Down Sendromlu çocuklar motor gelişim basamaklarında sınırlılıklar yaşamaktadır. Uzun yıllar bu çocukların yaşadığı motor gelişimdeki yetersizlikler sahip oldukları zihinsel yetersizlikten etkilenme derecesi ile ilişkilendirilmiştir. Ancak yaklaşık son otuz yıldır yapılan pek çok araştırma bu çocukların motor gelişimlerinde spesifik olarak sorunlar ve yetersizlikler yaşadığını ortaya koymaktadır (Lauteslager, 2004, s. 11). Down Sendromlu çocuklarda gözlenen spesifik motor sorunlara baktığımızda, bu çocukların nöro-anatomik bozukluklar (küçük beyin sapı ve beyincik, serebral kortekste daha küçük kıvrımların oluşu, miyelizasyonun azalması vb.) nedeniyle denge, hareketlerde koordinasyon yetersizliği ve kas tonusunda azalma (hipotoni) gibi sorunlar yaşadıkları gözlenmektedir. Bunun dışında, bu çocukların postüral bozukluklar nedeniyle oturma, yürüme, el-göz koordinasyonu gibi temel hareketlerde yetersizlikler yaşadıkları görülmektedir. Ancak, Down Sendromlu çocuklar büyük kas ve küçük kas motor becerilerinde normal gelişim gösteren çocuklara göre gecikme yaşasa da motor gelişime ilişkin temel aşamalarda başarı gösterebilmekte; oturma, yürüme gibi temel hareketlerde, kendine dikkat etme, okuma-yazma, beslenme ve giyinme gibi temel yaşam becerilerinde bağımsızlık kazanabilmektedirler (Brill, 2007, s. 18; Lauteslager, 2004, s. 13-19).

2.1.4.2. *Zihinsel gelişim*

Down Sendromu, zihinsel yetersizliğe neden olan genetik/kalıtsal bozukluklar içerisinde en çok bilinen ve en sık karşılaşılan sendromdur. Amerikan Zihinsel ve

Gelişimsel Yetersizlikler Birliği (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, [AAIDD], 2010) zihinsel yetersizliği tanımlamakta ve zekâ puanı 70'in altında olan bireylerin zihinsel işlevlerde sınırlılık yaşadığını kabul etmektedir. Nitekim Down Sendromlu çocukların zekâ puanlarının 40-60 arasında (Prasher ve Cunningham, 2001, s. 432) ve bu çocukların zihinsel yetersizlikten etkilenme düzeylerinin hafif düzeyden orta düzeye kadar olan geniş bir yelpazede değiştiği görülmektedir (Kozmo, 2013, s. 21). Bu bağlamda, zihinsel yetersizlikten etkilenme düzeyleri önemli derecede farklılık gösteren Down Sendromlu çocuklar farklı zihinsel işlevler, performans ve uyum özellikleri göstermektedirler.

Down Sendromlu çocuklar zihinsel süreçlerinde yaşadıkları sınırlılık nedeniyle; algılama, problem çözme, neden-sonuç ilişkisi kurma, bilgiyi kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarma becerilerinde sınırlılık yaşamakla birlikte, bu çocukların dikkat süreleri kısa ve dağınık olabilmektedir (Jarrold, Nadel ve Vicari, 2007, s. 68-71). Öğrenmiş oldukları bir beceriyi ya da bilgiyi farklı ortamlara, zamana, kişilere ve alanlara aktarmada ya da genellemede zorlanmaktadırlar. Diğer yandan, bu çocukların kısa süreli görsel hafızaları sözel hafızalarından çok daha iyidir. Bu nedenle Down Sendromlu çocuklara sunulacak müdahale ve eğitim süreçlerinde öğretimin somut/görsel bilgilere dayanması büyük önem taşımaktadır (Kumin, 2012, s. 20; Lorenz, 1998, s. 5).

2.1.4.3. *Dil ve konuşma gelişimi*

Down Sendromlu çocuklarda zihinsel yetersizlikle birlikte dil ve konuşma bozukluğu da görülmektedir. Yapılan araştırmalar, Down Sendromlu çocuklarda gözlenen dil ve konuşma bozukluğunun bilişsel alanda yaşanan gecikmelerden kaynaklandığını göstermekle birlikte, dil ve konuşma bozukluğunun sendromdan kaynaklı bir özellik olarak bu çocukların büyük bir kısmında gözlendiğini göstermektedir (Pettinato ve Verhoeven, 2009, s. 1). Diğer bir deyişle, Down Sendromlu çocuklar işitme ve ağız yapılarındaki yapısal ve işlevsel farklılıklar, görsel, dokunsal becerilerde ve duyusal algılamada yetersizlikler, akıl yürütme, kavramları anlama ve hatırlama gibi zihinsel becerilerde yetersizlikler ve sahip oldukları fiziksel özellikleri nedeniyle dil ve konuşma becerilerinde sınırlılık yaşayabilmektedirler (Kumin, 2012, s. 9; Jarrold, Nadel ve Vicari, 2007, s. 68; Roberts, Price ve Malkin, 2007, s. 27).

Down Sendromlu olsun ya da olmasın bir çocuğun dil ve konuşma becerilerini edinme süresi birbirinden farklılık göstermektedir. Down Sendromlu çocukların temel

erken dil ve konuşma becerilerini edinmedeki ortalama yaşları ise, normal gelişim gösteren çocuklardan daha ileriki bir yaşa denk gelmektedir (Abbeduto, Warren ve Conners, 2007, s. 248; Kumin, 2012, s. 9). Tablo 2.5'te Down Sendromlu çocukların erken dil ve konuşma becerilerinin gelişimine yer verilmiştir.

Tablo 2.5. *Down Sendromlu çocuklarda erken dil ve konuşma becerilerinin gelişimi (Abbeduto, Warren ve Conners, 2007, s. 248-250; Kumin, 2012, s. 10-11)*

Beceri	Yaş
Ağlama	0-12 ay
Göz teması/bakma	0-12 ay
Ortak dikkat	0-12 ay / 12-24 ay
Gülümseme	0-12 ay
Gülme/kıkırdama	0-12 ay
Dinleme (insan seslerini ve sesleri)	0-12 ay
Ses çıkartma, agulama, ünlü benzeri sesler çıkarma	0-12 ay
Hareket ve sözü sırayla devralabilme	0-12 ay
Babıldama	0-12 ay
Farklı ses seviyeleri ve tizlikte ses çıkartma	0-12 ay
Yüz ifadeleri, jestler veya işaretler	0-12 ay / 12-24 ay
Sesleri, hareketleri, heceleri ve arada sırada sözcükleri taklit etme	12-24 ay
İstendiğinde vücudundaki üç organı işaret etme (göz,burun, ağız)	13-25 ay
Ağızda yuvarlayarak anlamlı konuşma	12-30 ay
İlk sözcüğü veya işareti kullanma	12-60 ay
Arada gerçek sözcüklerde olacak şekilde jargon kullanma	24-36 ay
İsmi söylenilen şeyin resmini gösterme	24-36 ay
Sohbeti taklit etme, işaret etme, talep etme	24-36 ay
50-100 sözcüğü anlama	24-36 ay

Down Sendromlu çocukların gecikme yaşadıkları en temel alanlardan birinin konuşmayı öğrenme olduğu görülmektedir. Zihin ve dil arasındaki ilişki dikkate alınacak olursa, Down Sendromlu bir çocuğun sahip olduğu zihinsel yetersizlik onun dil becerilerinde sınırlılık yaşamasına neden olabilmektedir. Nitekim zihinsel becerilerde temel olan dikkat, bellek, algılama/ayırt etme, bilgiyi organize etme gibi becerilerde görülen yetersizlikler dilin veya konuşmanın öğrenilmesinde engelleyici olabilmektedir (Ege, 2006, s. 12). Bu bağlamda, Down Sendromlu çocuklar, biçim bilgisi/ortalama sözce uzunluğu, anlam/temel kavram bilgisi, sözcük dağarcığı, edimbilim/pragmatik alanlarında zihinsel yetersizliğin derecesine veya çocuğun sahip olduğu özelliklere göre yetersizlikler yaşayabilmektedirler. Nitekim bu çocuklarda tek sözcük düzeyinden iki sözcüklü cümle yapılarına geçişte, anlaşılabilir konuşma seslerini üretmede, sesbilgisel hatalar nedeniyle konuşmanın anlaşılabilirliğinde, cümle vurgusunun kullanımında, akıcı konuşmada ve algılanan konuşma sesinin kalitesinde (boğuk ya da kaba konuşma sesi)

sınırlılıklar gözlenmektedir (Abbeduto, Warren ve Conners, 2007, s. 248-249; Roberts, Price ve Malkin, 2007, s. 28). Tablo 2.6'da Down Sendromlu çocukların sahip olduğu fiziksel ve zihinsel özellikler ve bu özelliklerin dil ve konuşma becerileri üzerindeki etkileri özetlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 2.6. *Down Sendromlu çocuklarda dil ve konuşma becerilerini etkileyen fiziksel ve zihinsel özellikler (Kumin, 2012, s. 22-26)*

Fiziksel ve Zihinsel Özellikler	Dil ve Konuşma Üzerindeki Etkileri
Ağız, dil, farenks kaslarında zayıf kas tonusu (hipotoni)	Artükülasyon ve anlaşılabilirlikte sorun; net olmayan konuşma, ses ve rezonans sorunları
Midfasiyal (hücre azlığı) kemiklerin az gelişimi	Artükülasyon ve anlaşılabilirlikte sorun
Çene ekleminde gevşek bağ doku	Artikülasyon sorunu, net olmayan konuşma
Salya akıtma	Duyusal bilinçte ve artikülasyon için geribildirimde zorluk
Açık ağız	Artikülasyon sorunu, özellikle /p/, /b/, /m/, /f/, /v/ harflerinde
Nazal hava yollarında hafif tıkanıklık	Hiponazalite (sesin "tıkanık" olması)
Velofaringeyal yetersizlik (yumuşak damağın ve boğaz duvarı kaslarının nazal boşluğu iyice kapatamaması)	Hipernazalite (sesin genizden gelmesi), anlaşılabilirlikte sorun
Ağızdan nefes alma	Hiponazalite, artikülasyon ve anlaşılabilirlikte sorun
Açık kapanış (üst ve alt dişlerin birleşmemesi)	Artikülasyon sorunu, özellikle /s/, /z/, /ş/, /t/, /d/ harflerinde
Dilin dışarı çıkması	Artikülasyon sorunu, özellikle /t/, /d/, /s/, /z/, /ş/, /t/, /n/ harflerinde, anlaşılabilirlikte sorun
Alt çenenin üst çeneye göre çıkık olması	Artikülasyon ve anlaşılabilirlik sorunları
Dilin ağıza oranla büyük olması	Artikülasyon sorunu, özellikle /t/, /d/, /s/, /ş/, /l/, /n/ harflerinde
Dil için yer ve hareket kısıtlılığı	Net olmayan artikülasyon
Dilin nöromasküler eklemlerinde anormallikler	Artikülasyon sorunları
Üst çene darlığı, damak yüksekliğinin çok fazla olması	Hipernazalite, anlaşılabilirlikte sorunlar
Düzensiz diş yapısı	Artikülasyon sorunları
Ağız hareketlerinin koordinasyonu, hassasiyeti ve zamanlamasında yaşanan zorluklar	Artikülasyon ve anlaşılabilirlik sorunları
Kademeli çene hareketlerinde sorunlar	Artikülasyon ve anlaşılabilirlik sorunları
Ardışık işleme sorunları	Sesbirimsel işleme, işitsel hafıza ve biçimbilimle ilgili sorunlar
Apraksi veya motor planlama sorunları	Konuşmada gecikmeler, sesleri oluşturabilmek için çabalama, tutarsız hatalar, anlaşılabilirlikte sorun

Tablo 2.6. *Down Sendromlu çocuklarda dil ve konuşma becerilerini etkileyen fiziksel ve zihinsel özellikler (Devamı)*

Fiziksel ve Zihinsel Özellikler	Dil ve Konuşma Üzerindeki Etkileri
Disartri veya oral motor sorunları	Sürekliliği olan ses hataları, anlaşılabilirlikte sorun
Dokunma, duyma ve harekete karşı hassasiyet	Oral motor sorunları
Efüzyonlu Otitis Media ve dalgalanan işitme kaybı	Dil gelişiminde gecikme, işitsel ayırt etmede ve sesin konumlandırılmasında sorunlar
Sensorinöral ve iletişim tipi işitme kaybı	Konuşma algısında sorunlar, sesbirimsel işleme, sohbet seviyesi konuşmaları duymakta zorlanma
Sözel kısa süreli hafızada yaşanan sınırlılık	Duyulan bilgiyi akılda tutma, konuşmak için işitsel işlemleme yapmada ve karşılık vermede zorlanma
Genellemede sınırlılık	Edinilen sözcükleri farklı ortam, durum, kişi ve zamanlama genelleyememe (örneğin, "köpek" kelimesinin sonuna "ler" eki getirerek çoğul yapmayı öğrenen bir çocuğun, yeni öğrendiği bir sözcüğü çoğul yapamaması)
Soyut düşünmede sınırlılık	Dilin soyut kavramlarını anlamada zorlanma

Down Sendromlu çocuklarda dil ve konuşma becerilerinde görülen yetersizliğin oldukça değişken olduğu ve dil sistemindeki her bir bileşenin farklı derecelerde etkilendiği gözlenmektedir (Lanfranchi, Jerman ve Vianello, 2009, s. 397). Dolayısıyla, Down Sendromlu çocuklar dille ilgili tüm alanlarda aynı seviyeye ulaşamayabilmektedirler. Bir başka deyişle, çocuk bazı becerilerde ileri bir düzeyde iken, bazılarında daha düşük bir düzeyde olabilmektedir. Diğer yandan; dil, sesler, sözcükler, ekler, sözdizimi, anlambilim ve edimbilim şeklinde her biri kendi kurallarını içeren farklı düzeylerden oluşmaktadır. Bu nedenle, tüm bu bileşenlerin birbiri ile ilişkili olarak ele alınması sağlıklı bir dil gelişimi profilinin ortaya konulabilmesinde büyük önem taşımaktadır. Nitekim dilin farklı düzeylerinin ve düzeyler arasındaki ilişkinin tanımlanmasına olanak sağlayan profil yaklaşımının kullanılarak Down Sendromlu çocuklarda dil edinimine ilişkin yapılan çalışmalarda bu çocukların dil ediniminde güçlükler yaşamakla birlikte kuvvetli oldukları alanlarında olduğu görülmektedir (Abbeduto, Warren ve Conners, 2007, s. 248; Acarlar, 2006, s. 2). Bu bağlamda, Down Sendromlu çocuklar işitsel ya da zihinsel nedenlerden kaynaklı algılama sorunları gibi dilin kavranmasına engel olabilecek çok çeşitli sorunlar yaşasalar da bu çocukların alıcı dil becerilerinin, ifade edici dil becerilerine göre daha ileride olduğu gözlenmektedir (Abbeduto, Warren ve Conners, 2007, s. 254; Kumin, 2012, s. 27; Lanfranchi, Jerman ve Vianello, 2009, s. 397). Bunun dışında, Down Sendromlu çocuklarda sözcük dağarcığının, dilbilgisine (sözdizimi, biçimbilim, ekler vb.) kıyasla daha iyi düzeyde olduğu görülmektedir (Abbeduto vd., 2003, s. 157). Down Sendromlu çocukların,

özellikle dil öncesi dönemde, yaşadıkları edimbilim/pragmatik (dilin sosyal kullanımı, örneğin, sosyal selamları uygun biçimde kullanma, sohbetin yazılı olmayan kurallarına uyma vb.) sorunların yeterli çalışma ve deneyimler sonucunda ilerleyen yaşlarda ilerleme gösterebileceği ve dilin bu alanının bu çocuklarda güçlü olduğu ileri sürülmektedir (Kumin, 2012, s. 28; Roberts, Price ve Malkin, 2007, s. 30). Nitekim yapılan araştırmalar, bu çocukların yeterli ve nitelikli çalışmalar ve deneyimler aracılığıyla temel dil ve konuşma becerilerini edinebildiklerini, dili günlük hayatlarında kullanabildiklerini, soru sorma, açıklama, talep etme ve belli bir konuda kalma gibi edimbilim/pragmatiğin diğer boyutlarını öğrenebildiklerini göstermektedir (Abbeduto vd., 2001, s. 14; Kumin, 2012, s. 28; Roberts, Price ve Malkin, 2007, s. 30).

2.1.4.4. *Sosyal-duygusal gelişim*

Sosyal biliş, günlük sosyal bağlamlara uygun şekilde yanıt verme, davranışları kontrol edebilme, duyguları tanıma ve diğer insanlarla etkileşime geçebilme becerilerini içermektedir. Sosyal bilişe yönelik yapılan araştırmalarda özellikle ortak dikkat, taklit, diğer bireylere uygun şekilde yanıt verme ve etkileşime geçme becerileri üzerinde odaklanıldığı görülmektedir (Cebula, Moore ve Wishart, 2009, s. 6). Yapılan araştırmalar, Down Sendromlu çocukların yaşamın ilk aylarından itibaren gülümseme, yakın kişileri tanıma, göz kontağı kurma, ses çıkartarak etkileşime girme gibi sosyal biliş becerilerine sahip olduklarını; ancak bu çocukların sosyal-duygusal etkileşime ilişkin bu becerilerin ortaya çıkışında ve kalitesinde normal gelişim gösteren çocuklara kıyasla sınırlılık yaşadıklarını göstermektedir (Buckley ve Sacks, 2012, s. 7; Cebula, Moore ve Wishart, 2009, s. 8-9; Thompson vd., 1985, s. 829,). Yaşamın ilerleyen yıllarında ise Down Sendromlu çocukların ortak dikkat, taklit, bağlama uygun sosyal yanıtlar verme (duygu durumlarını, ses tonlarını, yüz ifadelerini, beden duruşlarını anlama vb.) becerilerini akranlarına kıyasla gecikmelide olsa edindikleri görülmektedir (Buckley ve Sacks, 2012, s. 8; Cebula, Moore ve Wishart, 2009, s. 11). Down Sendromlu çocuklar dil ve konuşma becerilerinde yaşadıkları sınırlılık nedeniyle diğer bireylerle iletişim kurmada ve diğer çocukların oyunlarına katılmada zorluk yaşasalar da bu çocuklar akranlarını ve diğer yetişkinleri gözlemleyerek ve taklit ederek pek çok beceriyi öğrenebilmektedirler. Diğer yandan, bu çocuklar akranları ile bir arada oldukları ortamlarda, yeterli ve nitelikli eğitim olanaklarına sahip olduklarında iki ve üç yaşından sonra yetişkinler ve diğer çocuklarla iletişim kurmak ve oyun oynamak için sosyal

becerilerde önemli gelişmeler kaydetmektedirler (Buckley ve Sacks, 2012, s. 15). Nitekim Down Sendromlu çocuklar oyunları öğrenmede, amacını anlamada, oyun davranışlarını çeşitlendirmede sınırlılıklar yaşasalar da bu çocuklar akranlarının oynadığı oyunların pek çoğunu çok az bir yardımla öğrenebilmektedirler ve sembolik oyun oynama becerilerini kazanabilmektedirler (Özen, 2011, s. 281).

Down Sendromlu çocukların sosyal gelişim ve etkileşim becerilerinde diğer gelişim alanlarına göre daha ileride oldukları görülmektedir. Nitekim Fidler vd. (2005) tarafından yapılan çalışmada, yaşları 12 ila 30 ay arasında değişen Down Sendromlu çocuklar Bayley Bebekler için Gelişimi Değerlendirme Testi ile değerlendirilmiş olup, bu teste göre Down Sendromlu çocukların sosyal-duygusal gelişim skorları diğer gelişim alanlarına göre daha yüksek bulunmuştur. Diğer yandan, bu çocukların diğer zihinsel yetersizliğe sahip olan çocuklardan daha sosyal oldukları da bilinmektedir (Rothbart ve Hanson, 1983, s. 766, Cebula, Moore ve Wishart, 2009, s.3). Nitekim Down Sendromlu çocukların diğer gelişimsel yetersizlik grubundaki çocuklara göre daha çok gülümseme davranışı gösterdikleri, duygulara ilişkin sözsüz ipuçlarını (yüz ifadeleri, ses tonu, beden duruşu vb.) daha iyi anladıkları ve yanıt verdikleri görülmektedir. Ancak, sosyal-duygusal işlevlerde ya da sosyal bilişte yaşanılan sınırlılıklar bu çocuklarda sözel veya sözel olmayan sosyal ipuçlarını algılama, işlemleme ve uygulama becerilerinin gelişmesinde gecikmelere yol açmaktadır. Buna ek olarak, bilişsel süreçlerde görülen güçlükler bu çocukların sosyal-duygusal becerileri edinmelerinde sınırlılıklara neden olan bir diğer etmen olarak karşımıza çıkmaktadır (Fidler, 2006, s. 54).

Uzun yıllardır, araştırmacılar tarafından Down Sendromlu çocukların karakteristik özelliklerine ilişkin ortak noktaların belirlenmeye çalışıldığı görülmektedir. Bu bağlamda, Down Sendromlu çocuklar genellikle sevecen, sevgi dolu ve sosyal ilişkileri iyi olan çocuklar olarak kabul edilmektedir. Nitekim Carr (1995, s. 59) tarafından Down Sendromlu çocuğu olan ebeveynlerin görüşleri alınarak yapılan bir çalışmada ebeveynlerin büyük bir çoğunluğunun Down Sendromlu çocuklara ilişkin sevecen, sevgi dolu, diğer bireylerle iyi geçinen, neşeli, mutlu, eğlenceli şeklinde tanımlamalar yaptıkları görülmektedir. Bunun dışında, kimi zaman Down Sendromlu çocukların kendilerini ifade etme becerilerinde (duygularını, niyetlerini, isteklerini vb.) sınırlılık yaşayabildikleri görülmektedir. Bu durum ise kimi zaman problem davranışlara yol açabilmektedir. Bunun dışında, bu çocuklarda görülen davranışlarını kontrol edememe, kendini yönetememe ya da dikkat dağınıklığı gibi sorunlar da ev ya da okul ortamında

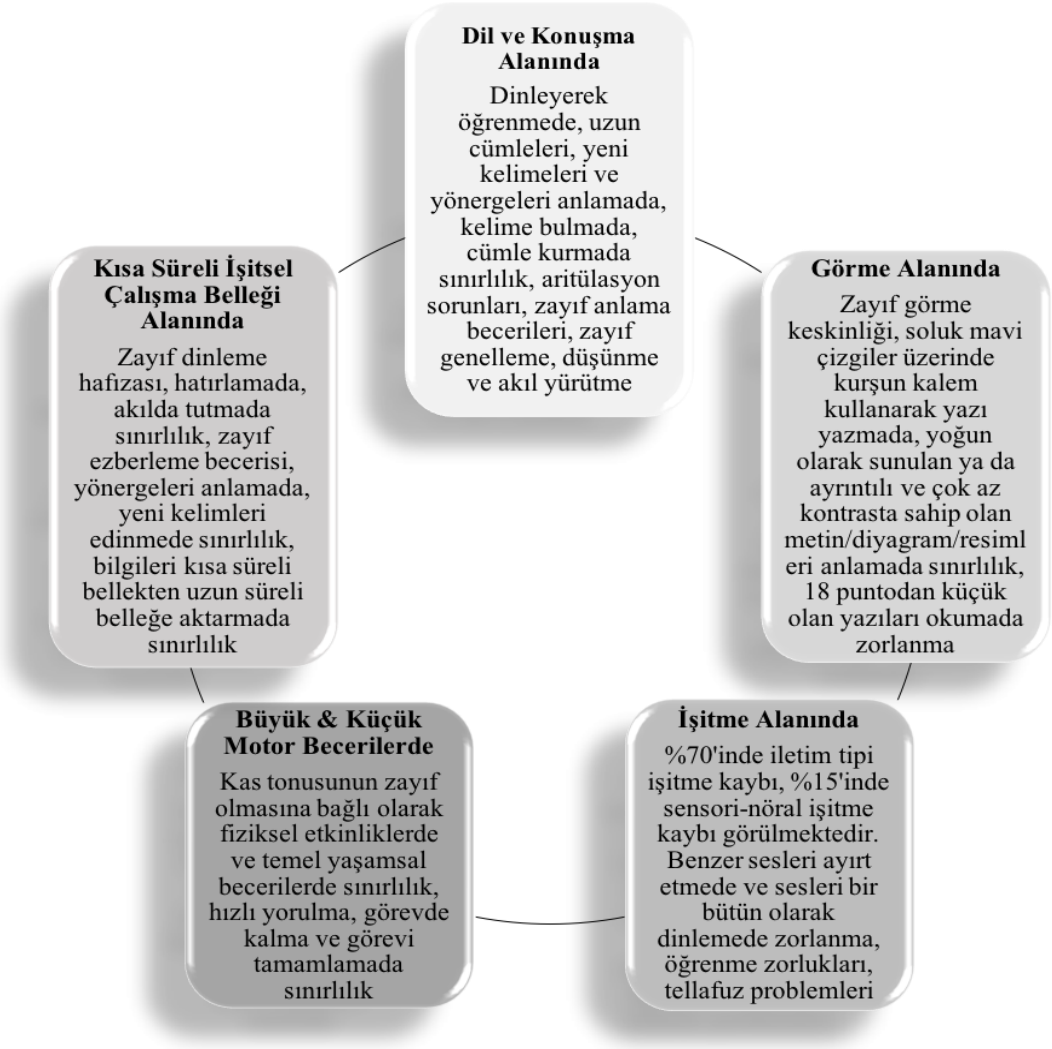
problem davranışlara yol açabilmektedir. Ancak, araştırmalar Down Sendromlu çocuklarda davranış değişikliği yapılabileceğini ve bu çocukların gelişimsel olarak uygun davranışları öğrenebileceğini göstermektedir. Bununla birlikte, araştırmalar alışkanlık haline gelen ya da kalıplaşmış olan davranışları değiştirmenin çok kolay olmadığını, davranış kontrolü için erken eğitimin ve rutinlerin büyük bir önem taşıdığını ortaya koymaktadır (Buckley and Sacks, 2012, s. 8).

2.1.4.5. *Down sendromlu çocuklarda görülen sağlık sorunları*

Tüm bu gelişimsel özelliklerinin yanı sıra Down Sendromlu çocuklar önemli sağlık sorunları yaşayabilmektedirler. Dolayısıyla, bu çocuklar için mümkün olan en kısa sürede sağlık kontrollerinin yapılması, bu kontrollerin düzenli olması ve izlenmesi büyük bir önem taşımaktadır. Down Sendromlu çocuklarda görülen başlıca sağlık sorunları; doğuştan gelen kalp ve ritim sorunları (yaklaşık %50'sinde), işitme (kulak içyapısında bozukluk, işitme kaybı vb.) ve görme yapısal ve işlevsel bozukluklar sistemlerinde (şaşılık, astigmat, katarakt, gözyaşı kanallarında tıkanıklık vb.), sindirim sistemi bozuklukları (ince bağırsakta tıkanıklık, yapısal bozukluklar, reflü, kabızlık vb.), endokrin sisteminde sorunlar (Hipotiroidi, hipertiroidi, diyabet vb.), hareket sistemi bozuklukları (diz kapağı kayması, skolyoz, kalça çıkığı, düztaban vb.), bağışıklık sisteminin düşük olması ve enfeksiyonlar, hematolojik bozukluklar (lösemi vb.), uyku sorunları, diş sorunları, obezite ve beslenme sorunları şeklinde sıralanabilmektedir (Buckley ve Sacks, 2012, s. 21-29; Roizen, 1996, s. 85-89). Şekil 2.4.'te Down Sendromlu çocuklarda görülen başlıca temel yetersizlikler ve sağlık sorunları özetlenmiştir.

2.2. Erken Müdahale

Gelişimsel yetersizliği bulunan ya da risk altında olan küçük çocuğun ve ailesinin gelişimini desteklemek üzere müdahalelerde bulunmak ve bu müdahalelerin mümkün olan en kısa sürede çocuğa ve ailesine ulaşmasını sağlamak yaşamsal bir öneme sahiptir. Sunulacak müdahalelerin iyi planlanmış olması ve sistematik bir yaklaşımla kanıta dayalı uygulamaları içermesi hem çocuk ve ailesine hem de topluma sağlayacağı yararlar açısından ayrı bir önem taşımaktadır. Nitekim ülkemizde ve diğer pek çok ülkede gelişimsel yetersizliği ya da risk altında olan küçük çocuk ve ailesine *"erken müdahale"* hizmetleri kapsamında çeşitli hizmetlerin sunulduğu görülmektedir.



Şekil 2.4. *Down Sendromlu Çocuklarda görülen temel yetersizlikler ve sağlık sorunları (Sharma vd., 2012, s. 9)*

Erken müdahalenin; ülkemiz alanyazınında *"erken sağaltım, erken eğitim, erken çocuklukta özel eğitim, erken özel eğitim hizmetleri"* gibi çeşitli isimlerde tanımlandığı; dünya literatürüne baktığımızda ise *"early intervention, early childhood intervention, early childhood special education, early special intervention, preschool special education"* terimlerinin kullanıldığı görülmektedir. Yaşamın ilk üç yılında gelişimsel yetersizliği ya da risk altında olan çocuk ve ailesine sunulan hizmetlerin erken müdahale (early intervention, early childhood intervention); üç yaşından sonraki süreçte bu çocukları akranları ile bir arada olacakları genel eğitim uygulamalarına hazırlamak ve devamını sağlamak üzere sunulan hizmetlerin ise erken çocuklukta özel eğitim (early childhood special education, early special intervention, preschool special education)

başlığı altında ele alındığı görülmektedir. Bununla birlikte "erken müdahale" kavramı, bu çocuk ve ailelerine yaşamın ilk altı yılında yapılan müdahaleleri ve sunulan hizmetleri kapsayan genel bir terim olarak kullanılmaktadır. Bu bağlamda, erken müdahale ya da erken çocuklukta özel eğitim kavramı; özel eğitim alanında tarihsel kökenleri olan, erken çocukluk eğitiminden ise öğretim yöntemlerine yer veren ayrı bir alan olma özelliği taşımaktadır (Odom ve Wolery, 2003, s. 164). Diğer yandan; erken müdahale alanı kendine özgü çalışma alanı, değerleri, amaçları ve ortaya çıkış nedenleri (Gargiulo ve Kilgo, 2004, s. 34) ile kendi içerisindeki etkililik uygulamalarıyla kendi profesyonel literatürü ve araştırmaları olan bir alandır (Odom ve Wolery, 2003, s. 164).

Erken müdahale; yaşları 0 ila 5 yaş arasında değişen gelişimsel yetersizliği ya da risk altında olan çocuklara disiplinlerarası bir hizmet anlayışı ile müdahalede bulunulması sürecidir. Bu süreçte sunulan müdahaleler ile gelişimsel yetersizliği ya da risk altında olan çocuğun gelişimini ve sağlığını desteklemek, var olan yeterlikleri arttırmak, sınırlılıkları ortadan kaldırmak ya da azaltmak, olası bir yetersizliği önlemek, ebeveynlik becerilerini ve genel aile işlevlerini geliştirmek amaçlanmaktadır. Bu amaçlara ise çocuk için bireyselleştirilmiş gelişimsel, eğitimsel ve terapatik hizmetlerin yanı sıra çocuğun ailesi içinde planlanan destekler aracılığı ile ulaşılmaktadır (Shonkoff ve Meisels, 2000, s. XVII). Diğer yandan, erken müdahale sürecinde gelişimsel yetersizliği ya da risk altında olan çocuğu ve ailesini etkileyen olumsuz durumları en aza indirmek, yaşam kalitelerini ise en üst düzeyde desteklemek üzere farklı alanlardaki personellerin işbirliği ile önleme ve müdahale çalışmaları gerçekleştirilmektedir (Er-Sabuncuoğlu ve Diken, 2010, s. 153). Bu bağlamda, erken müdahale hizmetlerinin temelini gelişimsel yetersizliği ya da risk altında olan çocuğun ailesini, çocuklarının gelişimini nasıl geliştirebilecekleri noktasında desteklemek ve güçlendirmek üzere sunulan müdahaleler oluşturmaktadır. Diğer bir deyişle, erken müdahale sürecinde çocuğun ailesinden ya da içinde bulunduğu çevreden ayrı düşünülemeyeceği gerçeğinden yola çıkılarak ailenin kapasitesini arttırmak yönünde müdahaleler gerçekleştirilmektedir. Nitekim Guralnick (2005, s. 152-153) erken müdahaleyi; çocuklarının gelişimlerini, sağlıklarını ve güvenliklerini en iyi şekilde destekleyebilmek adına ebeveyn-çocuk etkileşimlerini odağına alarak, aileyi çocuklarına nasıl deneyimler ve fırsatlar sunacakları noktasında güçlendirmeyi amaçlayan bir sistem olarak tanımlamaktadır. Bailey vd. (1999, s. 13) tarafından erken müdahale; ayrı bir olay değil, aksine hem gelişimsel yetersizliği olan çocuğun hem de ailesinin gelişimini ve davranışlarını destekleme ve eğitim sunma olmak üzere yerine getirilmesi gerekilen bu

iki temel görevin üzerinde yoğunlaşan son derece etkileşime ve karşılıklı iletişime dayanan kapsamlı süreçler bütünü olarak tanımlanmaktadır. Dunst (2007, s. 162-163) ise erken müdahaleyi, ebeveynleri ve diğer birincil bakıcıları gelişimsel yetersizliği olan küçük çocuklarının diğer bireyler ve nesnelerle kurduğu etkileşimlerinde uygun sosyal davranışları edinmeleri ve bunlara şekil vererek yeterlilik kazanmaları için desteklemek ve güçlendirmek üzere kapasitelerinin arttırılması süreci şeklinde tanımlamaktadır.

Erken müdahale, gelişimsel yetersizliği ya da risk altında olan çocuğun normal gelişim gösteren akranları ile bir arada olduğu doğal ortamı olan toplumsal (okul vb.) ve ev ortamında alanında uzman olan ve yetişmiş personeller tarafından sunulan birtakım müdahaleleri içermektedir (Pletcher ve Younggren, 2011, s. 9). Erken müdahale süreci ile doğum öncesi dönemi de kapsayacak şekilde yaşamın ilk yılları olan 0-5 yaş arası dönemde ev ziyaretleri ile başlayan ve çocuğun yüksek kalitede kurum temelli erken çocukluk eğitimine devam etmesini öngören bilimsel temelleri olan uygulamalar gerçekleştirilmektedir (Karoly, Kilburn ve Cannon, 2005, s. 1). Bu bağlamda, çocuğun ailesini ve çevresini de sürece dâhil ederek çocuğu bir bütün olarak ele alan, disiplinerarası bir yaklaşımla bir grup profesyonel tarafından planlanan müdahaleler sunulmaktadır (Guralnick, 2005, s. 185; Shonkoff ve Meisels, 2000, s. XVII). Bu müdahaleler; alanında yetişmiş olan personeller tarafından kalıcılık, bilgi ve öneri sunma, periyodik aralıklarla değerlendirme, ev ziyaretleri, ebeveyn destek grupları, ev ya da kurum temelli uygulamalar, koçluk, aile danışmanlığı ya da diğer özelleşmiş terapiler şeklinde sıralanabilir (Bryant ve Graham, 1993, s. 15). Amerika Birleşik Devletleri ve diğer pek çok ülkede bu müdahalelerin alanında yetişmiş olan özel eğitim uzmanı, dil ve konuşma terapisti, odyolog, psikolog, iş-uğraş terapisti, sosyal hizmet uzmanı, hemşire, aile terapisti, pediatri uzmanları ve diğer alan doktorları (çocuk nöroloğu, çocuk doktoru vb.) tarafından gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu bağlamda; erken müdahale süreci, birbirinden farklı özelliklere sahip olan her bir çocuk için bireyselleştirilmiş bir program geliştirmeyi amaç edinen ve bu kapsamda hizmet sunanları, yasa geliştiricileri, araştırmacıları ve ebeveynleri işbirliği içerisinde çalışarak sunulacak hizmetleri planlamaya ve yürütmeye sorumlu tutan bir sistemdir (Bryant ve Graham, 1993, s. 15).

Erken müdahalenin en temel amaçlarını şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Genetik ve biyolojik sorunların üstesinden gelme veya sorunları minimuma indirmek,
- Ebeveynlere ve tüm aile bireylerine yeni duruma uyum sağlamaları ve çocuk ile

uzun süreli nitelikli bir etkileşim kurabilmelerine yönelik bilgi, destek ve öneriler sunmak,

- Gelişimin tüm alanlarında çocuğu destekleyecek uygun gelişimsel deneyimler sunmak ve çocuğun içinde bulunduğu çevreyi zenginleştirmek,
- Ebeveyn-çocuk etkileşimini desteklemek, uygun olmayan etkileşimsel davranışları önlemek,
- Mümkün olduğunca gelişimin farklı alanlarında çocuğun bağımsızlık kazanmasını sağlamak,
- Müdahale stratejilerini mümkün olduğunca doğal ortamda ve çocuğun günlük rutinlerinde uygulamak ve bilimsel dayanağı olmayan uygulamalardan uzak durmaktır (Perera, 2011, s. 3).

Günümüzde erken müdahale ile amaçlananların daha kapsamlı hale geldiği ve farklılaştığı görülmektedir. Bu bağlamda, erken müdahale sürecinin en temel amacının "çocuğun yaşam boyu öğrenmesi için bir temel oluşturmaya hizmet etmek" olarak boyut değiştirdiği görülmektedir (Spiker, 2011, s. 16). Nitekim sunulan erken müdahale hizmetlerinin çocuk için işlevsel olması, çocuğun var olan tüm potansiyelini açığa çıkarması, çocuğun aile ve okul ortamına ve topluma tam katılım sağlamasını ve iyi bir yaşam kalitesine sahip olmasını destekleyecek nitelikte olması gerektiği savunulmaktadır (Spiker, 2011, s. 17). Bu bağlamda, özellikle günümüzde erken müdahalenin etkililiğini tartışmak yerine, küçük yaş grubundaki gelişimsel yetersizliği ya da risk altında olan çocuk ve ailesi için etkili ve nitelikli programlar geliştirmeye, çocuğun yaşamındaki geçişlerin başarılı bir şekilde planlanması ve bir çocuğun yararına olacak tüm kuramları bir araya getiren bütünleştirilmiş/kapsamlı yaklaşımlara yer verilmesi gerektiği üzerinde durulmaktadır (Guralnick, 2005, s. 12; Meisels ve Shonkoff, 2000, s. 25; Odom ve Wolery, 2003, s. 165). Bunun yanı sıra, erken müdahale kapsamında sunulan hizmetlerin ya da uygulamaların yüksek kalitede olması durumunda başarılı ve etkili sonuçların elde edilebileceği ileri sürülmektedir. Bu noktada, özellikle gelişimsel olarak uygun uygulamalara yer veren, kanıta dayalı olan, çocuğun doğal ortamını dikkate alan kapsamlı müdahalelerin etkili sonuçlar sağlayacağı belirtilmektedir (Odom vd., 2010, s. 426). Bu bağlamda, erken müdahale sürecinde çocuğa ve ailesine sunulacak hizmetlerin etkililiklerinin bilimsel araştırmalarla kanıta dayandırılmış olması ve önerilen uygulamaları içermesi son derece önemlidir. Bundan hareketle bazı önemli kurum ve kuruluşlar tarafından uygulamalara ilişkin yapılan etkililik çalışmalarının

değerlendirildiği veya etkili ve başarılı uygulamalar için önerilerin ileri sürüldüğü görülmektedir. Erken Çocukluk Bölümü (Division for Early Childhood) [DEC]; Olağanüstü Çocuklar Konseyi'nin (Council for Exceptional Children) [CEC] bir kuruluşudur. Bu kuruluş 0-8 yaş arasında gelişimsel yetersizliği ya da risk altında olan çocuğun gelişimini ve ailesini desteklemek üzere kanıta dayalı uygulamaların neler olduğunu önermekte ve bu doğrultuda yasalar geliştirirmektedir. DEC tarafından erken müdahale sürecinde aşağıda sıralanan süreçlerin yer alması gerektiği önerilmektedir (DEC, 2014, s. 6-10). Bu bağlamda, erken müdahale sürecinde;

- ***Çocuğa ve aileye en üst düzeyde ve en iyi kalite hizmet sunulması temeldir.*** Bu noktada; yasa geliştiriciler, yüksek eğitim mezunları, eğitim koordinatörleri gibi pek çok kişi erken müdahale hizmetlerinin çocuk ve ailesine ulaştırılmasında liderlik görevini üstlenmelidir. Liderler, önerilen uygulamaların benimsenmesinde, etik kurallara göre uygulanmasında, uygulamaya ilişkin mesleki gelişimin sağlanmasında, uygulamaya ilişkin güncel önerileri ve yasal düzenlemeleri takip etmede, kaynaklara ulaşmada, uzmanlar ve aileler arasında köprü görevi kurarak işbirliği ve ekip çalışmasını sağlamada anahtar role sahiptir.
- ***Çocuğun ve ailesinin gereksinimlerini ortaya koyan ve en uygun hizmetleri belirleyen iyi bir değerlendirme süreci temeldir.*** Bu noktada; iyi bir değerlendirme sürecinde alanında uzman olan personeller ile oluşturulacak bir ekip dâhilinde bütüncül bir bakış açısı ile değerlendirme gerçekleştirilir, uygun ve birden çok değerlendirme aracı ile çocuğun tüm gelişim alanları dikkate alınır, çocuğun ve ailenin gereksinimleri ortaya konulur, çocuk ve aile çoklu ortamlarda değerlendirilir, çocuk ve aile için en uygun olacak program oluşturulur.
- ***Çocuğun içinde bulunduğu çevrenin doğal öğretim fırsatlarına dönüştürülmesi esastır.*** Erken müdahale sürecinde yer alanlar; çocuğun öğrenme deneyimlerini arttırmak ve çocuğun etkin birer katılımcı olabilmesini sağlamak için doğal ortamlarda (ev, okul vb.) yer alan günlük rutin, geçiş ve etkinliklerde çocuğu desteklemeye yönelik uygulamalar gerçekleştirmelidirler.
- ***Çocuğun eğitilmesi için ailenin eğitilmesi şarttır.*** Bu noktada, erken müdahale sürecinde aileyi tüm süreçlere (değerlendirme, karar alma, eğitim, uygulama vb.) dâhil etmek, ebeveyn-çocuk etkileşimini güçlendirmek üzere bilgiler sunmak, ailenin gereksinimlerini en üst düzeyde belirlemek ve bunlara en üst düzeyde

çözüm önerisi sunmak, ailenin güçlü yönlerini keşfetmesine yardımcı olmak ve aileye haklarına ilişkin farkındalık kazandırmak önemlidir.

- ***Eğitim, temel yapı taşıdır.*** Bu bağlamda, sunulacak eğitimin amaçlı ve sistematik stratejileri içermesi gerektiği öngörülmektedir. Erken müdahale ya da erken çocuklukta özel eğitim sürecinde çocuğa ve ailesine ne öğretileceğinin, ne zaman öğretileceğinin, eğitimin etkisinin nasıl değerlendirileceğinin açık bir şekilde belirlenmesi sağlanmalıdır.
- ***Multidisipliner bir yaklaşımla ekip oluşturmak ve işbirliği içerisinde hizmet sunmak esastır.*** Erken müdahale sürecinde çocuğun ve ailenin gereksinimlerini en üst düzeyde karşılamak üzere uzmanların, eğitimcilerin ve ailenin sistematik bir şekilde çalışması, sorunları ortaya koyması ve çözmesi, uygulamaları gerçekleştirmesi, planları değerlendirmesi ve bilgi aktarımında bulunulması sağlanmalıdır.
- ***Çocuk ve aile için en uygun olan geçiş sürecinin belirlenmesi ve hazırlık çalışmalarının gerçekleştirilmesi temeldir.*** Erken müdahalenin başarılı sonuçlar sağlayabilmesi için erken müdahale hizmetlerinden erken çocuklukta özel eğitime geçiş, erken çocukluk eğitiminden ilkokula geçiş süreçlerinde çocuk ve ailenin geçişten önce, geçiş sırasında ve geçiş sonrasında bilgilendirilmesi ve bu geçişlerin planlanması önemlidir.

Tüm bu bilgiler ışığında erken müdahaleyi;

- Yetersizliğin, çocuğun gelişimine olan etkisini azaltmak,
- Mümkün olan en kısa sürede çocuğun gelişimine müdahalede bulunmak,
- Sunulacak hizmetlerde spesifik gereksinimleri temel almak ve tüm engelleri mümkün olduğunca ortadan kaldırmak ya da azaltmak,
- Olası ikinci engellerin ya da yüksek risk durumlarının meydana gelmesini önlemek ya da etkisini azaltmak,
- Çocuğun içinde bulunduğu çevreyi ve ailesinin beklentilerini ve gereksinimlerini dikkate almak,
- Çocuğu erken müdahale sürecinin etkin bir parçası olarak görmek,
- Aileyi erken müdahale sürecinin ana bileşeni olarak görmek şeklinde sıralanan tüm bu süreçleri içerisinde barındıran bir sistem olarak tanımlamak mümkündür.

2.2.1. Erken müdahalenin dünyadaki tarihsel gelişimi

"Tarih, güzellik anlayışının sürekli değiştiğinin ve fiziksel farklılıkların ve özürlerin bazen ilgi çekici ve hoş olarak düşünüldüğünün kanıtlarıyla doludur."

Harlan Hahn, 1988

Özel eğitim alanından ve erken çocukluk eğitimindeki gelişmelerden etkilenen erken müdahale alanı, her iki alanda meydana gelen gelişmelerle birlikte pek çok ülkede ve ülkemizde de her geçen dönem gelişme gösteren önemli bir alan özelliği taşımaktadır. Erken müdahale alanının gelişiminde ve çağdaş müdahale uygulamalarına erişmede pek çok olayın ve gelişmenin etkisi olduğu söylenebilir (Meisels ve Shonkoff, 2000, s. 4). Başta Amerika Birleşik Devletleri ve Avrupa ülkeleri olmak üzere, bu ülkelerdeki gelişmelerin erken müdahale alanının şekillenmesinde önemli etkilerinin olduğu görülmektedir. Ancak ülkelerin politik, ekonomik, toplumsal ve bilimsel açıdan gelişmişlikleri erken müdahale alanının tarihsel gelişiminde ve uygulamasında ülkeler arasında farklılıklara yol açabilmektedir. Bu noktada, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki bilimsel çalışmaların ve yasal düzenlemelerin erken müdahale alanının gelişiminde büyük bir rol oynadığı söylenebilir.

Bricker, Xie ve Bohjanen (2018, s. 2) erken müdahalenin Amerika Birleşik Devletleri'ndeki tarihsel gelişimini ele aldıkları çalışmalarında bu süreci beş aşamada değerlendirmişlerdir. Bu aşamalar ve kapsadığı yıllar aşağıdaki gibidir:

1. Başlangıç (The Beginning)-1950'lerin ortalarından 1960'ların ortalarına,
2. Temel Atma (Laying the Foundation)-1960'ların ortalarından 1970'lerin başlarına,
3. Keşif ve İlerleme Discovery and Expansion-1970'lerin ortalarından 1980'lerin ortalarına,
4. Yasal Olma (Gaining Legitimacy)-1980'lerin ortalarından 1990'ların ortalarına,
5. Sonraki Zorluklar (Next Challenges)-2017 ile 2020 yılları arası.

1960'lı yıllarda Amerika Birleşik Devletleri başta olmak üzere pek çok ülkede erken müdahale alanına ilişkin gelişmelerin ve çalışmaların hız ve önem kazandığı belirtilmektedir (Guralnick, 1997, s. 4; Odom, 2003, s. 164). Özellikle bu dönemden sonraki süreçte gelişimsel yetersizliği olan bireylere yönelik bakış açılarında değişimlerin meydana geldiği görülmektedir. Dolayısıyla, bu bireylere yönelik olan bakış açısının ve tutumun değişmesi ile birlikte bu bireylere sunulan hizmetlerde, özellikle bu bireylerin

eğitimleri noktasında önemli gelişmelerin başlangıç gösterdiği ileri sürülmektedir.

Caldwell (1973'ten aktaran Meisels ve Shonkoff, 2000, s. 10), gelişimsel yetersizliği olan çocukların eğitim süreçlerini üç temel tarihsel aşamada ele almaktadır. 1960'lı yıllardan önceki dönemde "Unut ve Sakla" (Forget and Hide) olan birinci aşamada, gelişimsel yetersizliği olan bireylerin toplumdan dışlandıkları ve yetersizliği olan bir çocuğa sahip olmanın aile için utanç verici bir durum olarak nitelendirildiği görülmektedir. 1960'lı yıllardan sonra "Tanıla ve Ayrıştır" (Screen and Segregate) olan ikinci dönemde, gelişimsel yetersizliği olan çocuğun değerlendirildiği, tanılandığı ve bağımsızlık kazanamayacağı düşüncesi ile toplumdan ve diğer akranlarından ayrıştırılarak eğitim alması gerektiğinin savunulduğu görülmektedir. Ancak 1970 yılından sonra özel eğitim alanındaki gelişmeler ve yasal düzenlemeler ile başlayan "Tanıla ve Yardım Et" (Identify and Help) dönemi ile birlikte gelişimsel yetersizliği olan çocuğa mümkün olan en kısa sürede ulaşılarak eğitimin en erken dönemde verilmesi gerektiği görüşünün benimsendiği görülmektedir. 2000'li yıllardan sonraki süreçte ise "Eğit ve Dâhil Et" (Educate and Include) döneminin başladığı ve bu dönemle birlikte yetersizliğe odaklanmak yerine çocuğa odaklanmanın, olası diğer yetersizlikleri önlemenin, ailenin güçlenmesini sağlamanın ve çocuğun topluma ve diğer akranları ile bir arada eğitim alabilmesi için ulaşabileceği en üst potansiyele ulaşmasını sağlayacak fırsatları arttırmanın öneminin vurgulandığı görülmektedir (Meisels ve Shonkoff, 2000, s. 10). Bu dönemler dikkate alınarak erken müdahale alanının tarihsel süreç içerisindeki gelişimine baktığımızda ise 1960'lı yıllardan sonra erken müdahale alanında modern, iyimser ve yaratıcı programların geliştirilmeye başlandığı belirtilmektedir. Özellikle 1965 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde gelişimsel ve tıbbi değerlendirme, tanılama ve tedavi hizmetlerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu doğrultuda Sosyal Güvenlik Yasasının tekrar gözden geçirildiği ve bu yasa ile 21 yaşından küçük olan tüm çocuklara bu hizmetlerin sunulmaya başlandığı belirtilmektedir (Meisels ve Shonkoff, 2000, s. 8-14). Aynı yıllarda yoksul olan çocuk ve aileleri için erken müdahale programlarının geliştirilmeye başlandığı ve geliştirilen en eski erken müdahale programının Head Start olduğu görülmektedir. Bu programın ise 1965 yılında 4-5 yaş yaşında olan yoksul çocuklara ve ailelerine sağlık, eğitim, sosyal hizmet ve ebeveyn katılımına yönelik hizmetler sunmak amacıyla geliştirildiği belirtilmektedir (Dunlap, 2005, s. 4).

Bricker ve diğerleri (2018, s. 4) 1950'li yılların ortalarından 1960'lı yılların ortalarına kadar erken müdahale alanındaki sınırlılıklar aşağıdaki gibi özetlenmiştir:

- Orta ve ağır düzeyde öğrenme veya sosyal-duygusal sorunları olan bebekler, küçük çocuklar veya okul öncesi çocuklar için toplum temelli programların olmaması,
- Gelişimsel yetersizliği olan küçük çocukların ve ailelerinin gereksinimlerini karşılayan hiçbir yasal girişim eyleminin olmaması,
- Gelişimsel yetersizliği olan küçük çocuklara yönelik hukuki kararların alınmaması,
- Profesyoneller için gelişimsel yetersizliği olan küçük çocukların gereksinimlerini karşılayacak özel programların olmamasıdır.

1970'li yıllara gelindiğinde Engelli Bireylerin Eğitimi Bürosu (Bureau of Education for the Handicapped) ve Anne-Çocuk Sağlığı Kuruluşunun sağladığı fonlar ile üniversitelere gelişimsel yetersizliği olan çocuklara yönelik disiplinlerarası eğitim programlarının geliştirilmesi ve bu çocuklarla çalışacak personellerin yetiştirilmesi noktasında destek sunulmaya başlandığı görülmektedir (Meisels and Shonkoff, 2000, s. 15). 1975 yılında ise Amerika Birleşik Devletleri'nde yürürlüğe giren Public Law-P.L. 94-142 Tüm Engelliler İçin Eğitim Yasası (The Education for All Handicapped Children Act [FAPE] ile birlikte erken müdahale alanına ilişkin resmi ve yasal çalışmaların başladığı görülmektedir. Bu yasa ile okul yaşında olan gelişimsel yetersizliği olan tüm çocuklar için parasız ve genel eğitimin devlet güvencesi altına alındığı belirtilmektedir. Ancak yasada, bu hizmetin 3-5 yaş arasında olan çocuklar için zorunlu kılınmadığı ve küçük çocuklar için sunulacak erken müdahale hizmetlerine yer verilmediği, maddi destek ayrılmadığı ileri sürülmektedir (Bailey vd., 1999, s. 11; Meisels and Shonkoff, 2000, s. 15). 1986 yılında ise bu yasaya ilişkin önemli değişiklikler gündeme gelmiş ve 1990 yılında yasanın ismi *Engelli Bireylerin Eğitimi Yasası* (Individuals with Disabilities Education Improvement Act [IDEA] olarak değiştirilmiştir (Bailey vd., 1999, s. 12; Pletcher ve Younggren, 2011, s. 5; Raver ve Childress, 2015, s. 20-21). Bu yasal düzenlemeler ile birlikte, erken müdahale hizmetleri Amerika Birleşik Devletleri'nin pek çok eyaletinde devlet güvencesine alınmış ve önemli bütçeler ayrılmıştır. Bu yasa, erken müdahale hizmetleri kapsamında sunulacak hizmetlerin bir sistem dâhilinde, disiplinlerarası bir yaklaşımla, kuruluşlar arasında koordineli bir şekilde sunulması ve kanıta dayalı olan bütünleştirilmiş/kapsamlı uygulamaları içermesi yönünde yasal yaptırımlar getirmiştir. Bununla birlikte bu gelişmeler erken müdahale alanında önemli gelişmelerin ve gelişimsel yetersizliği ya da risk altında olan çocuklara yönelik farklı

erken müdahale programlarının geliştirilmesine ve uygulanmasına, bu programların etkililiklerinin sınanmasına yönelik bilimsel çalışmaların artmasına katkı sağlamıştır (Meisels ve Shonkoff, 2000, s. 20). Bu noktada, erken müdahale alanında gelişimsel yetersizliği ya da risk altında olan çocuk ve ailelerine yönelik geliştirilen başlıca erken müdahale programlarına; Head Start (Graham, 1965), Lovaas Early Intensive Behavioral Intervention (Lovaas ve Simmons, 1969), Portage Early Education Program (Shearer-Marsha ve Shearer, 1972; White ve Cameron, 1987), Handicapped Children's Early Education Program (DeWeerd ve Cole, 1976), Abecedarian Project (Ramey and Campbell, 1984), Milwaukee Project (Garber, 1989), Small Steps Small Early Intervention (Pieterse ve Treloar, 1989), Houston Parent Child Development Center (Johnson ve Walker, 1991), The Murdoch Early Intervention Program (Birnbrauer ve Leanch, 1993), High Scope Perry Preschool Project (Schweinhart, Barnes ve Weikart, 1993), Infant Health and Development Program (Gross, Spiker ve Haynes, 1997) örnek verilebilir.

Bricker ve diğerleri (2018, s. 7) "Temel Atma" aşaması olarak ele aldıkları 1960'ların ortalarından 1970'li yılların ortalarına kadar erken müdahale alanındaki gelişmeleri aşağıdaki gibi özetlemişlerdir:

- Bebekler, küçük çocuklar ve okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizliği olan çocuklar için kamu destekli toplum temelli programlar için bir ağ oluşturulmaya başlanmıştır.
- Gelişimsel yetersizliği olan küçük çocukların ve ailelerinin gereksinimlerini ele alan yasa düzenlemeler oluşturulmuştur.
- Gelişimsel yetersizliği olan çocukların "engelli haklarını" savunan hukuki kararlar alınmıştır.
- Önemli profesyonel kuruluşlar (DEC) gelişimsel yetersizliği olan küçük çocuklara odaklanmaya başlamıştır.

1980'li yıllara gelindiğinde ise erken müdahale alanının kuramsal temellerinde önemli gelişmelerin ve değişimlerin meydana geldiği, özellikle erken müdahale sürecinde geleneksel davranışçı yaklaşımların yanı sıra yeni yaklaşımları dâhil eden uygulamalara yer verilmeye başlandığı görülmektedir. Bu gelişmelerde, özellikle Bronfenbrenner'in (1979) geliştirdiği Ekolojik Kuram'ın, Samerrof ve Chandler'in (1975) Transaksiyonel Modeli'nin büyük bir etkisinin olduğu ileri sürülmektedir (Perera, 2011, s. 4). Bu iki kuramı ele aldığımızda, Bronfenbrenner'in (1979) geliştirdiği Ekolojik Kuram ile

çocuğun içinde bulunduğu çevreden ayrı düşünülemeyeceği görüşünün savunulduğu, çevre koşullarının çocuğun gelişimi üzerindeki etkisine vurgu yapıldığı görülmektedir. Çocuk, aile ve çevre arasındaki ilişkilerin önemine vurgu yapan Bronfenbrenner (1979, s. 39), çocuğa sunulan erken eğitim hizmetlerinin başarılı ve etkili olmasındaki en temel sürecin, çocukla yakın ilişki içerisinde olan (anne, baba, kardeş, öğretmen ve benzeri) bireylerin eğitim sürecine katılımının sağlanması ile mümkün olabileceğini belirtmektedir. Çevrenin sosyal tepkisine ve çocuk ile çevre arasındaki karşılıklı etkileşimin doğasına dayanan Transaksiyonel Model (karşılıklı ilişki modeli) ile birlikte yalnızca çevrenin çocuk üzerindeki etkisine değil, aynı zamanda çocuğun ve çevrenin karşılıklı olarak birbirini etkileme durumlarına bağlı olarak, bu iki bileşene eşit derecede önem verilmesi gerekildiğinin savunulduğu görülmektedir (Sameroff ve Fiese, 2000, s. 142), Ayrıca bu model ile çocuk ve çevre arasında karşılıklı bir etkileşimin olduğu ve çocuğun gelişimsel performansının sistematik bir şekilde belirlenebilmesi için hem çocuğun gelişiminin hem de ailenin etkilerinin bütüncül bir bakış açısı ile değerlendirilmesi gerektiğinin öne sürüldüğü görülmektedir (Sameroff ve Fiese, 2000, s. 143). Bu gelişmeler ışığında, erken çocuklukta özel eğitim programlarının çocuk merkezli programlardan aile merkezli programlara doğru bir dönüşüm gösterdiği ve özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde çıkarılan yasal düzenlemelerde birtakım ilkelere yer verildiği görülmektedir. Bu bağlamda, 1997 yılında Engelli Bireylerin Eğitimi Yasası'nın (IDEA, P.L. 105-17) güncellendiği görülmektedir. Yeni düzenleme ile birlikte erken müdahale sisteminin aileyi merkeze alması, ailenin ve çocuğun olabildiğince doğal ortamlarında desteklenmesi, en az kısıtlayıcı ortam, "çocuk bulma sistemi" ile erken tanılama ve eğitim süreci, bireyselleştirilmiş müdahale, bireyselleştirilmiş eğitim planı ve aile hizmet planı konularında önemli hükümlerin getirildiği belirtilmektedir (Guralnick, 1997, s. 4-14; 2005, s. 6; Pletcher ve Younggren, 2011, s. 7). Bu yasal düzenleme ile özellikle ailelerin rolünün güçlendirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Böylece ailelerin çocukları ile ilgili alınan kararlara ve eğitimlerine tam katılım göstermelerinin sağlanmasına ilişkin ilkelere yer verildiği görülmektedir (Dunlap, 2005; s. 9; Meisels ve Shonkoff, 2000; s. 20). Yine aynı yasal düzenleme ile birlikte erken çocuklukta eğitim alanına ilişkin önemli kararların alındığı ve gelişimsel yetersizliği olan küçük yaş grubundaki tüm çocukların akranları ile bir arada eğitim alabilmesi için genel erken eğitimin bu çocuklar için zorunlu kılındığı görülmektedir. Ancak bu yasanın bu ilkelerin alanda nasıl uygulanacağı ve bu konuda yetişmiş personelin nasıl sağlanacağı

noktasında sınırlı kaldığı ileri sürülmektedir (Dunlap, 2005, s. 10; Raver ve Childress, 2015, s. 20-21). 2004 yılında Engelli Bireylerin Eğitimi Yasası'nın tekrar revize edildiği ve sınırlı kalınan noktalara açıklık getirildiği görülmektedir. Bu bağlamda, bu yasal düzenleme ile birlikte çocuğun ve ailenin değerlendirilmesi, sunulacak hizmetlerin belirlenmesi, bireyselleştirilmiş eğitim planının kimler tarafından hazırlanacağı, bu süreçte kimlerin yer alacağı, düzenli değerlendirmenin hangi aralıklarla yapılacağı ve geçiş sürecinin nasıl planlanacağı konularına açıklık getirildiği belirtilmektedir. Özellikle bu yasal düzenleme ile birlikte "yüksek kalitede öğretmen" nitelendirilmesine yer verildiği ve bu konuya ilişkin ilkelere yer verildiği görülmektedir (Dunlap, 2005; s. 12; Pletcher ve Younggren, 2011, s. 7). Amerika Birleşik Devletleri'ndeki tüm bu yasal gelişmelerin dünyadaki diğer ülkelerdeki yasal düzenlemeleri etkilediği söylenebilir. Nitekim pek çok ülkenin yasal düzenlemelerinde bu temel konularda önemli kararlara yer verildiği ve bu doğrultuda erken müdahale çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. Bununla birlikte; bu alanın bilim, politika, ekonomi, uygulama ve yasal hakların değişen ve gelişen dinamik gelişmelerine bağlı olduğunun altı çizilmektedir (Meisels ve Shonkoff, 2000, s. 25-26).

Bricker ve diğerleri (2018, s. 11) "Yasal Olma" aşaması olarak ele aldıkları 1980'lerin ortalarından 1990'lı yılların ortalarına kadar erken müdahale alanındaki gelişmeleri aşağıdaki gibi özetlemişlerdir:

- ABD'deki neredeyse tüm topluluklarda mevcut olan ulusal bir erken müdahale programları ağı oluşturulmuştur.
- Gelişimsel yetersizliği olanların haklarını koruyan ve toplum kaynaklarına eşit erişim hakkı veren bir dizi yasal mevzuat ve politika geliştirilmiştir.
- Fırsat eşitliği sağlayan önemli hukuki kararlar alınmıştır.
- İyi yetişmiş müdahalecilerin, öğretmenlerin, terapistlerin ve araştırmacıların kadrolarından mezun olan kişiler tarafından lisans ve lisansüstü personel hazırlık programları açılmıştır.
- Tüm çocuklar için kaliteli ve nitelikli erken müdahale programlarını teşvik etmek için finansal destek sağlayan nispeten sağlam bir deneysel veritabanı oluşturulmuştur.
- Erken müdahale programlarında öğrenmeyi sürekli kılmak için yöntemler ve materyaller geliştirilmiştir.

2.2.2. Erken müdahalenin Türkiye'deki tarihsel gelişimi

Türkiye'deki erken müdahale alanına yönelik çalışmalar 1982 yılında bir grup akademisyenin çalışmaları ile başlangıç göstermektedir. Bu kapsamda, ülkemizdeki ilk erken eğitim programı olan Erken Destek Projesi'nin hayata geçirildiği görülmektedir. Bu proje ile geliri ve eğitim düzeyi düşük ailelerden gelen çocuklar için hem kurum hem de ev merkezli olarak yürütülen Anne Destek Programı ve Bilişsel Gelişimi Destekleme Programı geliştirilmiş ve uygulanmıştır (Kağıtçıbaşı vd., 2005, s. 9). Bu çalışmaları takiben, 1983 yılında çıkarılan 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu ile erken müdahale alanına yönelik önemli bir adımın atıldığı görülmektedir. Bu kanunda gelişimsel yetersizliği olan çocukların eğitimine erken başlamanın esas olduğu belirtilmektedir (Madde 4/c). Ancak, çıkarılan bu yasanın gereğince anlaşılıp uygulanamadığı ileri sürülmektedir (Akçamete, 1998, s. 59). 1989 yılında erken çocukluk dönemindeki çocukların gelişimsel becerilerini değerlendirmeye ve gereksinimlerine uygun gelişim ve eğitim programı hazırlamaya yönelik olarak Portage Erken Eğitim Programı'nın Hacettepe Üniversitesi'nin öncülüğünde ülkemiz koşullarına uyarlandığı ve programın uygulanmaya başlandığı görülmektedir. 1996 yılında ise Türkiye'deki kullanımı ve Türkçe basımına ilişkin telif hakları, Zihinsel Engellilere Destek Derneği tarafından Macquaire Üniversitesi'nden alınan Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı ülkemize kazandırılmıştır. Program, 0-4 yaş arasında gelişimsel yetersizliği olan çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimini, sosyal-duygusal, küçük ve büyük kas motor gelişimlerini değerlendirmek ve desteklemek üzere hazırlanmıştır. 1990'lı yıllara kadar ülkemizdeki erken müdahale alanına yönelik çalışmaların üniversitelerin ve sivil toplum kuruluşlarının bireysel çalışmaları ile sınırlı kaldığı söylenebilir.

Ülkemizde erken müdahale, özellikle erken çocuklukta özel eğitim alanına ilişkin yasal boyuttaki ilk ve önemli gelişmenin 1997 yılında yürürlüğe giren 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname olduğu görülmektedir. Kararnamenin birinci bölümünde yer alan; *"Erken çocukluk dönemindeki özel eğitim hizmetleri ailenin bilgilendirilmesi ve desteklenmesi temeline dayalı olarak evlerde ve kurumlarda sürdürülür."* (6. Madde) ve *"Tanısı konulmuş özel eğitim gerektiren çocuklar için okul öncesi eğitimi zorunludur."* (7. Madde) kararları ile erken çocuklukta özel eğitim alanına ilişkin önemli adımlar atılmıştır. 2005 yılında yürürlüğe giren Engelliler Hakkında Kanun ile birlikte erken tanı ve koruyucu hizmetlere ilişkin önemli kararlar alınmıştır. Bu kanun ile *"Yeni doğan, erken çocukluk ve çocukluğun her dönemi fiziksel, işitsel, duyusal,*

sosyal, ruhsal ve zihinsel gelişimlerinin izlenmesi, genetik geçişli ve engelliliğe neden olabilecek hastalıkların erken teşhis edilmesinin sağlanması, engelliliğin önlenmesi, var olan engelliliğin şiddetinin olabilecek en düşük seviyeye çekilmesi ve ilerlemesinin durdurulmasına" ilişkin çalışmaların Sağlık Bakanlığı tarafından yürütüleceği karara bağlanmıştır (Madde 11). Aynı kanunda; gelişimsel yetersizliği olan bireye sunulacak eğitim kararının alınması, planlanması, yürütülmesi ve sonlandırılması dâhil her aşamasında bireyin ve ailesinin etkin katılımının sağlanacağı yönünde kararlar alınmıştır (Madde 10). Bu döneme kadar geliştirilen yasal düzenlemelerin uygulama alanına yönelik usul ve esaslarda sınırlı kaldığı, özellikle yasal düzenlemelerde alınan kararların uygulamaya nasıl dönüştürüleceğinin açık olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda, 2006 yılında yürürlüğe giren ve üzerinde en son 2012 yılında değişiklik yapılan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile yasal kararların uygulama alanına ilişkin usul ve esaslarına açıklık getirilmeye çalışılmıştır. Özellikle bu yönetmelikte, 0-6 yaş aralığındaki gelişimsel yetersizliği olan küçük çocuklara sunulacak hizmetler bağlamında kararlar alınmıştır. Bu doğrultuda, yönetmeliğin üçüncü bölümünde Erken Çocukluk Döneminde Özel Eğitim Hizmetleri başlığı altında; *"0-36 ay arasındaki bireyleri kapsayan eğitimdir. Özel eğitim merkezleri (okul) bünyesinde bu aylar arasındaki özel eğitime gereksinimi olan çocuklara eğitim hizmeti sunmak üzere özel eğitim hizmetleri kurulunun önerisi doğrultusunda millî eğitim müdürlükleri tarafından özel eğitim erken çocukluk eğitim birimleri açılır."* şeklinde karar alınmış ve erken çocukluk özel eğitimi tanımlanmıştır. Yönetmeliğin ikinci bölümünde yer alan, Evde Eğitim Hizmetleri başlığı altında ise; *"Okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise çağındaki özel eğitime ihtiyacı olan bireylerden eğitim ve öğretim kurumlarından doğrudan yararlanamayacak durumda olanlara evde eğitim hizmeti verilmesi esastır."* kararına yer verilmiştir. Bunun dışında, yönetmelikte aile eğitimlerine ilişkin önemli kararların alındığı görülmektedir. Aile eğitim hizmetlerinin kurumlarda yürütüleceği, gereksinim duyulması halinde ise evlerde sunulabileceği yasal olarak güvence altına alınmıştır.

2000'li yıllara gelindiğinde ülkemizde gelişimsel yetersizliği ya da risk altında olan çocuklara yönelik erken müdahale programlarının geliştirilmesi ve uyarlanması yönündeki çalışmalarda artış olduğu görülmektedir. Bu kapsamda, 2006 yılında Otistik Çocuklar için Davranışsal Eğitim Programı'nın ülkemize kazandırıldığı görülmektir. OÇİDEP ile ilgili eğitimci, uzman eğitimlerinin devam ettiği görülmekle birlikte bu

programa ilişkin ülkemizde bilimsel çalışmaların gerçekleştirilmiş olduğu görülmektedir (Güleç-Aslan, 2008).

2007-2010 yılları arasında TUBİTAK "Ulusal Genç Araştırmacı Kariyer Geliştirme Programı" kapsamında gerçekleştirilen "Proje ADYEP: Anasınıfı, İlköğretim Birinci ve İkinci Sınıflarında Antisosyal Davranışları Önlemeye Yönelik Bir Erken Müdahale Programı"nın ülkemize kazandırıldığı görülmektedir. 2010-2012 yılları arasında ise TUBİTAK "1001 Programı" kapsamında "Proje BİA-AV: Okulöncesi Dönemde Anti-sosyal Davranışları Erken Önlemeye Yönelik Başarıya İlk Adım Erken Eğitim Programı"nın ülkemize kazandırıldığı ve bu program ile ilgili bilimsel çalışmaların gerçekleştirilmiş olduğu görülmektedir (Çelik, 2012; Karaoğlu, 2011; Tomris, 2012).

2013 yılında ebeveyn-çocuk etkileşimini güçlendirmeyi temel alan "Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı (ETEÇOM)"nın ülkemize uyarlandığı, kazandırıldığı ve bu programa ilişkin bilimsel çalışmaların gerçekleştirildiği görülmektedir (Diken, 2013b; Gürel-Selimoğlu, 2015; Karaaslan, 2010; Korkmaz-Toper, 2015). 2014 yılında Avrupa Birliği Başkanlığı, AB Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığınca yürütülen Hayat Boyu Öğrenme Programı ve Anadolu Üniversitesi işbirliği kapsamında 0-36 aylık gelişimi risk altında olan çocuklar için "Gelişimsel Destek Programı (GEDEP)" ülkemize kazandırılmıştır (Diken vd., 2014).

Diğer yandan, ülkemizde her geçen gün farklı yetersizlik gruplarındaki küçük çocuklara yönelik erken müdahale programları geliştirilmekte ya da uyarlanmakta ve bu programların etkililiklerini belirlemeye yönelik bilimsel çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalara; Bakkaloğlu (2004) tarafından geliştirilen etkinliğe dayalı müdahale programı, Çelebioğlu-Morkoç (2011) tarafından alt sosyo-ekonomik düzeydeki 4-5 yaş grubundaki çocuklar için geliştirilen Çok Amaçlı Sınıf Erken Müdahale Programı, Doğan (2012) tarafından geliştirilen özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan 5-6 yaş çocukları için uygulanan erken müdahale programı, Aytekin (2014) tarafından geliştirilen ev temelli erken müdahale programı, Uysal (2016) tarafından uyarlanan ve çocukların problem davranışlarını önlemeye yönelik Eşsiz Yıllar Müdahale Programı, Anne-Çocuk Eğitim Vakfı tarafından ülkemize kazandırılan Anne-Çocuk Eğitim Programı örnek verilebilir.

Tarihsel süreçte erken müdahale alanına yönelik ülkemizdeki yasal düzenlemeler ve gelişmeler dikkate alındığında; yürürlükte olan yasaların gelişimsel yetersizliği olan

çocuğa ve ailesine önemli haklar sunmak noktasında güçlü olduğu; buna karşın, yasaların uygulanması boyutunda sınırlılıkların yaşandığı görülmektedir. Bununla birlikte, geliştirilen erken müdahale programların üniversitelerin ve sivil toplum kuruluşların destekleri ile uygulandığı; ancak bilimsel geçerliliği olan bu programların yasal olarak devlet güvencesine alınması, ülke çapında uygulanmasına yönelik maddi desteğin sağlanması ve bu konuda yaptırımların getirilmesi noktasında sınırlılıkların olduğu görülmektedir. Nitekim Diken ve diğerleri (2012, s. 351) tarafından erken müdahale alanında bir sistem eksikliği nedeniyle; kuram, uygulama ve yasal düzenlemeler arasında boşlukların olduğu ileri sürülmektedir. Oysa ki, kuramsal açıdan güçlü, uygulanması noktasında yasal yaptırımların geliştirildiği ve bir sistem dahilinde sunulan erken müdahale hizmetlerinin veya programlarının daha etkili ve başarılı sonuçlar sağlayacağı belirtilmektedir (Guralnick, 2005, s. 10-21; Odom vd., 2010, s. 426).

2.3. Erken Müdahale Uygulamalarına Yön Veren Temel Kuram ve Yaklaşımlar

İnsan gelişiminin ve öğrenmesinin kalıtımsal mı yoksa çevresel etkilerin mi etkisi altında olduğu, gelişimin bilişsel yapılarda mı yoksa işlevlerde mi değişiklik yarattığı konusunun uzun yıllardır tartışılan konular arasında olduğu görülmektedir (Schunk, 2008, s. 335). Bu bağlamda, tarihsel süreç içerisinde gelişimi ve öğrenmeyi açıklayan pek çok farklı kuram ya da yaklaşımın öne sürüldüğü görülmektedir. Bu kuramların gelişimsel kuramlar ya da öğrenme kuramları olarak ele alındığı söylenebilir. Bu noktada gelişim kuramları, bireylerin yaşları ilerledikçe neden ve nasıl değiştiklerini anlamak için sistematik ve genel bir çerçeve sunarken; öğrenme kuramları öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini açıklamaktadır.

Gelişim kuramları genelde beş ana başlık altında tanımlanmaktadır. Bunlar, Arnold Gesell'in öncülüğünde *biyolojik*, Sigmund Freud ve Erik Erikson'un *psikanalitik*, Burrhus Frederic Skinner ve John Broadus Watson'un *davranışçı*, Jean Piaget, Lev Vygotsky ve Jerome Bruner'in *bilişsel* ve Urie Bronfenbrenner'in *ilişkisel* kuramlardır. Bu kuramcılar insan gelişimi ve öğrenmesi üzerine uzun yıllardır önemini koruyan ve temel oluşturan açıklamalarda bulunmuşlardır. Bu doğrultuda, kimisi bu kuramcıların öncülüğünde pek çok öğrenme kuramının geliştirilmiş olduğu görülmektedir. Bunlar John Broadus Watson'un *bitişik kuramı*, Ivan Pavlov'un *klasik koşullanma kuramı*, Burrhus Frederic Skinner'in *edimsel koşullanma kuramı*, Edward Lee Thorndike'in *bağlaşımcılık (contextualism) kuramı*, Albert Bandura'nın *sosyal bilişsel öğrenme*

kuramı ve son zamanların popüler yaklaşımlarından olan *yapılandırmacı yaklaşım (constructivist approach)* başlıca öğrenme kuramları arasında yer almaktadır (Armstrong vd., 2014; Büyükalan-Filiz, 2011; Kaya, 2007; Senemoğlu, 2015; Schunk, 2008). Bu bağlamda, öğrenme kuramlarının davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı olarak sınıflandırıldığı görülmektedir (Savaş, 2007, s. 541).

Geliştirilen her bir kuramın ya da yaklaşımın bir önceki kuramı ya da yaklaşımı destekleyici ve tamamlayıcı yönleri olduğu, bunun ise çocuk gelişiminde ve eğitiminde farklı bakış açılarının ve uygulama modellerinin doğmasına katkı sağladığı görülmektedir. Bu noktada, çocuk gelişimini ve öğrenme süreçlerini ele alan bu kuramların erken çocukluk eğitimi alanında ve bu alana ilişkin yasal düzenlemelerde etkilerini görmek mümkündür. Diğer yandan; kökenleri özel eğitim alanına dayanan, ancak erken çocukluk eğitimi alanına ilişkin öğretim ilkelerine ve yöntemlerine yer veren erken müdahale alanının ise tarihsel süreçte gelişen ve değişen kuram ya da yaklaşımların etkisiyle şekillendiği ve gelişme gösterdiği görülmektedir. Nitekim Dunlap (2005, s. 5), özellikle çocuk gelişimi ile ilgili önemli çalışmalar ve araştırmalar yapan bazı kuramcıların, erken müdahale uygulamalarının şekillenmesinde büyük bir rol oynadığını dile getirmektedir. Bu kuramcıların en önemlileri arasında Ivan Pavlov (1849-1936), John Dewey (1859-1952), Maria Montessori (1870-1952), John Broadus Watson (1878-1958), Jean Piaget (1896-1980), Lev Vygotsky (1896-1934), Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) ve niceleri yer almaktadır.

Erken çocukluk eğitimi alanında önemli gelişmelerin meydana gelmesine öncü olan bu kuramcıların çocuk gelişimine ilişkin yaptıkları çalışmalar ve öne sürdüğü görüşler pek çok ülkenin eğitim sisteminde gelişme ve değişime yol açmıştır. Bu noktada, özellikle davranışçı yaklaşımın öncüleri arasında yer alan Watson, Pavlov ve Skinner, çevresel uyaranların davranışı nasıl şekillendirdiği üzerine odaklanmışlardır. İnsan davranışlarını büyük ölçüde çevre tarafından şekillendirildiğini savunmuşlardır. Böylece çocuğun gelişiminin desteklenmesi sürecinde istenen ya da beklenen davranışın anında ödüllendirilmesi sonucu bu davranışların artacağı ve daha sık meydana geleceği görüşü öne sürülmüştür. Bu kuramcılar günümüzde davranışsal yaklaşımdan köken alan ve pek çok öğretim sürecinde yaygın bir şekilde kullanılan davranış analizi ve uygulamalı davranış analizi alanlarının gelişmesine öncülük etmişlerdir (Alberto ve Troutman, 2003, s. 21-25; Cooper, Heron ve Heward, 2007, s. 7).

Hem erken çocukluk hem de özel eğitim alanına önemli katkılar sunan Montessori ise, eğitimin her bir çocuk için bireyselleştirilmesi gerektiği görüşünü ileri sürmüştür. Bununla birlikte, eğitim ortamının çocuk için hazırlanmasını, çocuğun gelişiminde kritik dönemlerin olduğunu ve bu dönemlerin nitelikli bir şekilde geçirilmesi gerektiğini, çocuğun deneyimleyerek öğrenmesine fırsat verilmesi ve bu süreçte yetişkinin rol model olarak çocuğa rehber olması gerektiğini savunmuştur. Montessori, çocukların yetişkinlerden farklı olduklarını, bu nedenle öğrenme süreçlerinin de farklılık göstereceğini belirtmiş ve eğitimin çocuğa göre uyarlanması konusunda görüşlerini dile getirmiştir (Montessori, 2004, s. 19-32).

Benzer biçimde Piaget, geliştirdiği Bilişsel Gelişim Kuramı (Cognitive Developmental Theory) ile çocukların yetişkinlerden çok farklı olduklarını savunmuş ve gelişimin farklı yönlerini ele alarak çocuğun gelişimini etkileyen etmenlerin üzerinde durmuştur. Böylece Piaget, çocukların içinde bulundukları çevreye uyum sağlayabilmeleri için deneyimlere gereksinimi olduğunu ve bununda öğrenme sürecinde etkin birer katılımcı olmaları sağlandığında gerçekleşebileceğini ortaya koymuştur. Piaget, tüm çocukların gelişimsel olarak aynı aşamalardan geçtiğini; ancak her çocuğun gelişim hızının farklılık gösterebileceğini, dolayısıyla çocuk için gelişimsel olarak uygun amaçların ve uygulamaların seçilmesi gerektiğini savunmuştur (Armstrong vd., 2014, s. 23-24; Bowe, 2007, s. 8).

Vygotsky ise çocuğun gelişiminde ve öğrenmesinde içinde bulunduğu çevrede yer alan bireylerle (aile üyeleri, öğretmen, akranları vb.) kuracağı etkileşimin büyük bir rol oynadığını savunarak, çocuk gelişimine sosyal ve kültürel bir bakış açısıyla bakmayı kazandırmıştır. Vygotsky, geliştirdiği Yakın Gelişim Alanı teorisi (Zone of Proximal Development Theory) ile çocuğun kendi yapabildikleri ile başkasının yardımı ile yapabildikleri arasında bir boşluğun olduğunu ileri sürmüştür. Bununla birlikte öğrenme sürecinde çocuğa gereksinim duyduğu desteğin yetişkin tarafından çocuğun gelişimsel düzeyine uygun bir şekilde sunulması ve bunun giderek azaltılması (Scaffolding-Çerçeve/iskele öğretimi) gerektiğini savunmuştur (Armstrong vd., 2014, s. 24; Bowe, 2007, s. 9; Yılmaz, 2017, s. 14-21, 71-75).

Dewey'in ileri sürdüğü progresivizm (yenilikçilik) reform hareketi ile günümüzde de eğitimde kullanılan çocuk merkezli eğitim anlayışı gündeme gelmiştir. Dewey, eğitimin yaşam için bir hazırlık olmadığı, aksine bir yaşam biçimi olduğu görüşünden hareketle eğitimin çocuğun günlük yaşantısı ile ilişkilendirilerek verilmesi gerektiğini

ileri sürmüştür. Diğer bir deyişle; Dewey, eğitim sürecinde çocuğun içinde bulunduğu çevreyi ve ilgi odağını dikkate almanın, çocuğa yaparak ve yaşayarak öğrenmesine katkı sunan deneyimler ve fırsatlar sunmanın önemini vurgulamıştır (Meisels ve Shonkoff, 2000, s. 4-5). Günümüzde geliştirilen ve uygulanan erken müdahale uygulamalarında bu kuramcıların etkilerinin görülmeye devam ettiği ve pek çok uygulamanın temelini oluşturduğu söylenebilir.

Erken müdahale uygulamalarında ya da programlarında farklı yaklaşımların etkilerini görmek mümkündür. Nitekim geliştirilen erken müdahale programlarının farklı yaklaşımlarla hazırlandığı, programın içeriğinin ve kullanılan öğretim yönteminin benimsenen yaklaşıma göre farklılaştığı ileri sürülmektedir. Bu noktada, Sucuoğlu (2009, s. 209), erken müdahale uygulamalarının davranışsal, gelişimsel ve işlevsel yaklaşım olmak üzere üç kuramsal temele dayalı olarak geliştirildiklerini belirtmektedir. Buna ilişkin olarak, Odom ve Wolery (2003, s. 165), erken müdahale uygulamalarında Skinner ve Pavlov'un geleneksel davranışsal yaklaşımının (behavioral approach), Bandura'nın sosyal öğrenme kuramının (social cognitive theory), bağlaşımcılık (contextualism) ve davranış analizinin (behavioral analysis) karışımını içeren Nörodavranışsal (neobehavioral) yaklaşımın etkilerinin sıkça görüldüğünü belirtmektedirler. Bu yaklaşımların özellikle etkililikleri güçlü deneysel çalışmalar ile ortaya koyulmuş olan fırsat öğretimi, işlevsel değerlendirme, olumlu davranışsal destek, sistematik ve bireyselleştirilmiş öğretim ve değerlendirme gibi konularda büyük katkıları olduğu dile getirilmektedir (McConnell, 2000, s. 45).

Diğer yandan, Odom ve Wolery (2003, s. 165) tarafından Jean Piaget ve Lev Vygosky'ın önemli çalışmaları ile şekillenen Yapılandırmacı Yaklaşımın (constructivist approach) erken müdahale uygulamalarında önemli etkileri olduğu ileri sürülmektedir. Aynı biçimde Perera (2011, s. 3) 1980'lı yıllara kadar erken müdahale uygulamalarında geleneksel davranışsal yaklaşımın etkilerinin görüldüğünü belirtmektedir. Bu tarihten sonra Bronfenbrenner'in (1979) Ekolojik Kuramının (ecological theory), Samerroff ve Chandler'in (1975) Transaksiyonel Modelinin (transactional model) ve Yapılandırmacı Yaklaşımlarının (constructivist approach) erken müdahale uygulamalarını etkilediği ve şekillendirdiği dikkat çekmektedir.

Özellikle 1980'lı yıllardan sonra Bronfenbrenner (1979) tarafından geliştirilen Ekolojik Kuram'ın (Ecological Theory) erken müdahale uygulamalarının yönünü değiştirdiği, hem çocuğa hem de aileye sunulacak hizmetlerin daha iyi anlaşılmasına

önemli katkılar sunduğu belirtilmektedir (Odom ve Wolery, 2003, s. 165). Bu kuramla birlikte "çocuğa bütüncül yaklaşımla bakmak" kavramının gündeme geldiği ve çocuğun karakteristik özelliklerinin yanı sıra içinde bulunduğu çevreden ayrı ele alınamayacağı gerçeğinin kabul edildiği görülmektedir (Nilholm, 1996, s. 53).

Guralnick (1991, s. 177), gelişimsel ve ekolojik yaklaşım başta olmak üzere, aile sistemleri kuramı (Family Systems Theory) ile erken müdahale programlarında "aile katılımı" kavramının temel bileşenler arasında yer almaya başladığını ileri sürmektedir. Böylece erken müdahale uygulamalarında bireyselleştirilmiş aile hizmet planlarının (BAHP) geliştirilmeye başlandığı ve bu planların uygulamaların temel yapı taşını oluşturduğu görülmektedir (Guralnick, 1991, s. 177; O'Shea vd., 2001, s. 138-146). Özellikle ekolojik yaklaşım ile birlikte merkezde olan çocuğun gelişiminin, onu çevreleyen mikro (aile vb.), mezo (okul vb.) ve makro (kültür vb.) bileşenler dikkate alınarak incelenmesinin önemi üzerinde durulmaya başlandığı görülmektedir. Nitekim Nilholm (1996, s. 53) bu gelişimlerle birlikte erken müdahale uygulamalarında çocuğun gelişiminin bütüncül ve işlevsel olarak değerlendirilmesi, aile işlevlerinin dikkate alınması konularının temel bileşenler arasında yer almaya başladığını belirtmektedir.

Transaksiyonel model ile çocuğun çevreden bağımsız ele alınamayacağı ve çocuk ile çevre arasında birbirini etkileyen karşılıklı etkileşimin çocuğun gelişiminde önemli bir rol oynadığı ileri sürülmüştür (Perera, 2011, s. 4). Bu yaklaşım ile hem çocuğa hem de çocuğun yaşadığı deneyimlere odaklanılmıştır. Bununla birlikte bu model ile çocuğu ve aileyi etkileyen riskli durumların belirlenmesinin önemi vurgulanmıştır. Böylece ailenin ve çocuğun kendi özellikleri ve dinamikleri bağlamında değerlendirilmesi, riskli durumların buna göre belirlenmesi ve müdahale planlarının bu süreçlerin sonunda planlanması gerektiği ileri sürülmüştür (Ingersoll ve Dvortcsak, 2010, s. 41-49; Kaiser, Hancock ve Hester, 1998, s. 4-5; Moore vd., 2013, s. 213). Bu bağlamda, uzun yıllardır erken müdahale alanına yön veren yaklaşımların en temel kritik sorusunun "gelişimsel yetersizliğin yol açtığı durumlara erken çocukluk döneminde nasıl müdahale edileceği" olduğu görülmektedir. Guralnick'in (2010) de belirttiği üzere bu soruya verilecek yanıtlar yaklaşık kırk yılı aşkın bir zamandır sorula gelmektedir. Dolayısıyla, erken müdahale uygulamalarına yön veren yaklaşımların, o dönemdeki geçerli kavramsal çerçevelerden, deneysel bulgulardan, ideolojik, felsefi ve yasal güçlerden etkilendiği söylenebilir (Guralnick, 2010, s. 3).

Erken müdahale alanı, hizmet alanların gereksinimleri doğrultusunda pek çok farklı kuramın ya da yaklaşımın bütünleştirilebildiği bir alan olma özelliği taşımaktadır. Dolayısıyla, erken müdahale programlarında kullanılacak en uygun, doğru ya da iyi, tek bir yaklaşımdan sözetmek mümkün değildir. Bu noktada, günümüzde erken müdahale uygulamalarında birbirinin karışımından meydana gelen (Karoly, Kilburn ve Cannon, 2005, s. 20-22), bütünleştirilmiş yaklaşımlara (Guralnick, 2010, s. 7; Odom ve Wolery, 2003, s. 165) ve sistematik yaklaşımların kullanımına (Pretti-Frontczak ve Bricker, 2007, s. 2) yer veren uygulamaların geliştirildiği görülmektedir. Buna ilişkin olarak, Odom ve Wolery (2003, s. 165), erken müdahale uygulamalarında tek bir yaklaşımın ya da kuramsal bakış açısının etkisinden (örneğin, davranışsal, bilişsel), uygulama kuramına (theory of practice) doğru bir yönelmenin olduğunu ileri sürmektedirler. Bu kuram, erken müdahale uygulamalarında, farklı psikolojik ve öğretimsel yaklaşımlara yer veren bütünleştirilmiş yaklaşımlar ya da bütünleştirilmiş müdahale modelleri olarak ele alınmaktadır.

Bütünleştirilmiş müdahale modelleri, birden çok kuram ve uygulamanın birlikte kullanılması ile geliştirilen müdahale modelleridir (Odom ve Wolery, 2003, s. 165). Bu müdahale modellerini ise kanıt temelli uygulamalar oluşturmaktadır. Diğer yandan Pretti-Frontczak ve Bricker (2007, s. 2) bu gelişmelerin erken müdahale uygulamaları kapsamında sunulacak müdahalelerin değerlendirme, işlevsel amaç belirleme, uygulama ve düzenli aralıklarla gelişimi değerlendirme olmak üzere sistematik yaklaşımlar temelinde sunulması gerektiğini belirtmektedir. Buna ilişkin olarak Dunst (2000, s. 95), kuramların ve bilimsel araştırmaların birbirinden farklı ama uyumlu olan araştırma alanlarının birleşimi ile birlikte erken müdahale alanının bir sistem yaklaşımı dâhilinde ele alınmaya başladığını belirtmektedir. Bu bağlamda, günümüzde çocuğun ve ailenin gereksinimlerini temel alan ve etkililikleri bilimsel çalışmalarla ortaya koyulan kanıt temelli uygulamaların bütünleştirilmiş ve sistematik yaklaşımlar çerçevesinde sunulduğu erken müdahale programlarının geliştirildiği ve uygulandığı dikkat çekmektedir.

Erken müdahale uygulamalarına yön veren ve geliştiren yaklaşımların etkilerini, Down Sendromlu olan küçük çocuklara sunulan erken müdahale uygulamalarında görmek mümkündür. Bu bağlamda her yeni kuram ya da yaklaşımla birlikte Down Sendromlu olan çocukların toplumsal boyutta kabul görmelerinde (Spiker ve Hopmann, 2000, s. 271), özellikle bu çocukların eğitimlerine ilişkin önemli kararların alınmasında pek çok gelişmenin ve ilerlemenin kaydedilmiş olduğu görülmektedir (Spiker, 2011, s.

17-19; Spiker ve Hopmann, 2000, s. 284-299). Bu noktada, günümüzde Down Sendromlu olan küçük çocukların eğitimi noktasında erken müdahale ve erken özel eğitimin bu çocuklar üzerindeki yararlarından ya da etkilerinden çok, bu çocuklar için ne tür ve yoğunlukta erken müdahale ve erken özel eğitim hizmeti verileceği üzerine odaklanıldığı görülmektedir. Ancak Down Sendromlu küçük çocuklara sunulan erken müdahale ve erken özel eğitimin hem çocuk hem de ailesi için yararlı olduğuna dair genel bir fikir birliği sağlanmış olsa da, hala en etkili yaklaşımların neler olduğu noktasında çok az veriye sahip olunduğu vurgulanmaktadır (Davis, 2008, s. 279; NDSS, 2016; Nilholm, 1996, s. 52-53).

Özellikle Down Sendromlu olan çocukların bilişsel, motor, dil, sosyal gelişim özellikleri ve yaşadıkları tıbbi sorunlar ortaya koyulmuş ve bu özelliklere ilişkin pek çok araştırma yapılmış olmasına rağmen, Down Sendromlu olan çocuklara ilişkin deneysel olarak gerçekleştirilen kanıta dayalı müdahalelerin sınırlı sayıda olduğu belirtilmektedir (Davis, 2008, s. 279). Buna ilişkin olarak, Newton (2015, s. 276) bu çocukların eğitiminde kullanılması gereken yararlı ve etkili olan kanıta dayalı yaklaşımların neler olduğunun sistematik ve toplu bir şekilde ortaya konulamadığını ileri sürmektedir. Buna rağmen günümüzde bu çocukların dil, bilişsel, motor ve sosyal-duygusal gelişimlerinin desteklenmesi sürecinde farklı yaklaşımların etkilerinin bu çocuklara sunulan erken müdahale uygulamalarına yansıdığı görülmektedir. Diğer yandan, gelişimsel yetersizliği olan küçük çocukların eğitimine ilişkin önerilen ya da kanıta dayalı olan uygulamaların bu çocukların eğitiminde kullanıldığı görülmektedir. Bu noktada, kaliteli erken müdahale uygulamaları bağlamında, günümüzde bu çocuk ve ailesine sunulacak erken müdahale uygulamalarının hem çocuğun hem de ailenin önceliklerini ve gereksinimlerini karşılayacak, çocuk ve ailesi için bireyselleştirilmiş uygulamalar içerecek şekilde ailenin kararlarına ve tam katılımına yer veren aile merkezli ve disiplinlerarası bir yaklaşımla planlanması gerektiği savunulmaktadır (Guralnick, 1991, s. 180; Kellar-Guenther vd., 2014, s. 81-83). Ayrıca bu çocuk ve ailesine sunulacak müdahalelerde; ebeveyn-çocuk etkileşiminin güçlendirilmesini, çocuk için gelişimsel olarak uygun uygulamaları ve çocuğun doğal öğretim yaklaşımları temelinde doğal ortamında desteklenmesini temel alan etkili erken müdahale uygulamalarına yer verilmesi gerektiği ileri sürülmektedir (Dunst, 2000, s. 94-96; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2007, s. 2-3).

İlerleyen bölümde erken müdahale uygulamalarının temelini oluşturan yaklaşımlara yer verilmiştir.

2.3.1. Davranışsal yaklaşım

"Eğer hepimiz Watsoncu (Watsonians) olsaydık, -duygularımı incitti-, -merak ediyorum- ya da –hayal gücünü kullan- diyemezdik"

Paul A. Alberto ve Anne C. Troutman
(Applied Behavior Analysis for Teachers, 2003, s. 29)

İnsan gelişimini, davranışları ve zihinsel süreçleri inceleyen bir bilim olarak psikolojinin temellerini oluşturan bazı temel kuramların olduğu görülmektedir. Bunlar yapısal, işlevsel ve davranışsal kuramlar olarak ele alınmaktadır. Yapısal kuram ile zihnin fikirlerin birleşiminden oluştuğu ve zihnin karmaşıklığını araştırmak için bu birleşimleri ayrı ayrı fikirlere dönüştürmek gerektiği üzerinde durulmuştur. Bu kuram ile bilinç, akıl, zihinsel süreç gibi soyut kavramların yapısı ve oluşumu iç gözlem yöntemi ile ele alınmıştır. Yapısal kurama göre, gelişimin bilişsel yapılarda veya şemalarda değişiklikleri içerdiği ileri sürülmüştür. Yapısalcılığa karşı olarak gelişme gösteren işlevsel kuram ile akıl, bilinç, düşünme, hissetme gibi zihinsel süreçlerin nasıl çalıştığı, neye yaradığı ve çevresel koşullara göre nasıl değişiklik gösterdiği üzerinde durulmuştur. Bu kuram ile zihin ile bedenin ayrı ayrı yapılar olarak değil de birbiri ile etkileşim içinde olan yapılar olarak ele alınması gerektiği ileri sürülmüştür. Davranışcı yaklaşım ise, yapısalcılık ve işlevselcilik kapsamında öne sürülen görüşlere karşı olarak gelişme göstermiştir (Alberto ve Troutman, 2003, s. 21; Schunk, 2008, s. 14; Cooper, Heron ve Heward, 2007, s. 7).

Davranışcı yaklaşım; başta John Broadus Watson olmak üzere bir grup psikolog tarafından bilinç, zihin, akıl gibi soyut yapıların ve bu yapıların işlevlerinin iç gözlem yoluyla incelenmesinin uygun olmadığının ileri sürülmesi ile birlikte gelişme göstermiş olan bir yaklaşımdır. Davranışcı yaklaşımın geliştiricileri, psikolojinin bir bilim olarak kabul edilebilmesi için gözlenebilir ve ölçülebilir davranışların incelenmesinin gerektiğini ileri sürmüşlerdir (Cooper, Heron ve Heward, 2007, s. 7). Davranışsal yaklaşım ile birlikte çevresel uyaranlar ve bu uyaranlara organizmanın verdiği tepkiler gözlenmiş ve elde edilen sonuçlar deneysel yollarla analiz edilmiştir. Böylece psikoloji alanının çalışma konuları arasında gözlenebilir davranışlar yer almaya başlamış ve bütün davranışların çevresel olayların etkisi altında olduğu görüşü ileri sürülmüştür. Bu gelişmeler, psikolojinin davranış bilimi olarak tanımlanmasını sağlamıştır (Alberto ve Troutman, 2003, s. 21-25). Öğrenme kuramlarından biri olan davranışsal yaklaşım; insan davranışlarının öğrenilebilir olduğunu, diğer bir deyişle, öğrenmenin davranışın bir sonucu olarak meydana geldiğini öne sürmektedir. Bu yaklaşım ile çocuğun gelişiminde

öğrenmelerin büyük bir rol oynadığı ve öğrenmenin aslında yalnızca gözlenebilen davranışlar bütünü olduğu kabul edilmektedir. Böylece bu yaklaşım ile çevrenin davranışlar üzerindeki etkisine odaklanılmakta, davranışların öğrenilmesinde ve sürdürülmesinde pekiştirme, ceza, sönme, uyaran kontrolü, gözlem yapma, taklit etme gibi birtakım ilkelerin rol oynadığı belirtilmektedir. Dolayısıyla, bu yaklaşımın temel ilkelerinden birini öğrenmenin deneyimler sonucu oluştuğu görüşü oluşturmaktadır (Alberto ve Troutman, 2003, s. 21; Gordon ve Browne, 2017, s. 99-108). Davranışçı yaklaşıma göre tüm davranışların bir amacı olduğu ve öğrenme sürecinde olumlu sonuçlanan davranışların ileride tekrar edilme olasılığının artacağı görüşü savunulmaktadır (Cooper, Heron ve Heward, 2007, s. 10-11). Diğer yandan, davranışçı yaklaşımın geliştiricileri, çocukların bireysel öğrenen olmaları üzerine vurgu yapmaktadırlar. Bununla birlikte, sınıf ortamının etkili öğretim süreci için düzenlenmesinin önemi üzerinde durmaktadırlar. Dolayısıyla, düzenlenecek etkinlikler ile bilgi, beceri ve kavramların çocuk tarafından edinilmesi amaçlanmaktadır. Diğer yandan, bireysel olarak gerçekleşecek öğrenmelerde kullanılacak materyallerin en uygun olacak biçimde düzenlenmesinin önemli olduğu vurgulanmaktadır. Davranışçı yaklaşıma göre, çocuk bilginin edilgen bir alıcısıdır. Öğretim sürecinde çocuktan beklenilen sorumluluklar ise; sunulanları dikkatle dinleme, yönergeleri kalıcılık, verilen işin işlem basamaklarını takip etme şeklinde sıralanabilmektedir (Savaş, 2007, s. 519).

Bu bağlamda, davranışçılar tarafından üç tür öğrenme süreci üzerinde durulduğu görülmektedir. Bunlar, klasik koşullanma, edimsel koşullanma ve gözlemleyerek, taklit ederek ya da sosyal öğrenme şeklindedir (Gordon ve Browne, 2017, s. 107). Klasik koşullanma kuramı ya da uyaran-tepki ilişkisini temel alan koşullu öğrenme kuramı Ivan Pavlov'un (1849-1936) laboratuvar ortamında hayvanlar üzerinde yaptığı çalışmalar sonucunda elde ettiği öğrenme ilkelerini içermektedir. Klasik koşullanma kuramına göre, doğal bir uyaranın hoşa giden bir uyaran ile eşleştirilmesi sonucu davranış değişikliğinin meydana geleceği ileri sürülmektedir. Koşullanma sonucunda bireyin doğal uyarana, hoşa giden uyaran ortamda olmadığında dahi hoşa giden uyarana olduğu gibi yanıt vermeye başlayacağı ifade edilmektedir (Gordon ve Browne, 2017, s. 107-110). Pavlov'un çalışmalarını geliştiren ve öğrenme sürecinde yalnızca uyarana tepki ilişkisinin değil aynı zamanda uyaran-tepki-uyaran ilişkisinin de önemli olduğunu ileri süren B. F. Skinner (1904-1990) ile birlikte edimsel koşullanma kuramı geliştirilmiştir. Bu kuram ise, bireyin uygun davranışlarının sistematik olarak ödüllendirilmesi temeline

dayanmaktadır. Böylece ödüllendirilen davranışın tekrar edilme olasılığının daha yüksek olacağı, ödüllendirilmeyen bir davranışın ise ileride tekrarlanma olasılığının azalacağı ileri sürülmektedir. Skinner'in alana getirdiği en önemli katkı davranış sonrasında oluşan olayların davranış üzerindeki etkileri üzerine olmuştur. Skinner'in bu çalışmaları temelinde ise insan davranışlarını anlamayı ve iyileştirmeyi hedefleyen bir disiplin olan uygulamalı davranış analizi özel bir çalışma alanı olarak gelişmiştir (Alberto ve Troutman, 2003, s. 30-31; Cooper, Heron ve Heward, 2007, s. 11-14). Uygulamalı davranış analizi, davranışla ilişkili çevresel değişkenlerin tanımlanması ve sosyal olarak önemli olan davranışları değiştirmek için davranış değişikliği ilkelerine dayalı yöntemler ve teknikler içeren, sistematik ve tutarlı uygulamalara yer verilen bir çalışma alanıdır (Cooper, Heron ve Heward, 2007, s.14). Uzun yıllardır pek çok alanda kullanılan uygulamalı davranış analizi, özellikle gelişimsel yetersizliği olan çocukların gelişiminin desteklenmesinde yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Günümüzde gelişimsel yetersizliği olan çocukların gelişiminin desteklenmesi noktasında uygulamalı davranış analizinin bilimsel ilkelerini temel alan pek çok müdahalenin geliştirildiği ve bunların etkililiklerinin bilimsel araştırmalarla ortaya koyulduğu görülmektedir (Feeley ve Jones, 2006, s. 65). Davranışsal yaklaşım temelinde öne sürülen bir diğer öğrenme süreci ise sosyal öğrenmedir. Bu öğrenme türü, Albert Bandura'nın sosyal öğrenme kuramına dayanmaktadır. Bu kuramın geliştirilmesi sürecinde davranışçı yaklaşımın etkilerini görmek mümkündür. Nitekim sosyal öğrenme kuramı ile insanların yeni davranışları etrafındaki kişileri taklit ederek öğrendikleri savunulmuştur. Özellikle insanların bu taklitler için ödüllendirildiklerinde bu davranışların daha sık uygulanacağı ileri sürülmüştür (Gordon ve Browne, 2017, s. 110-112).

1960'lı yıllarda davranışsal yaklaşım temelindeki öğrenme ilke ve yöntemlerinin erken müdahale uygulamalarının şekillenmesinde önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir (Odom ve Wolery, 2003, s. 65; Guralnick, 1991, s. 177). O dönemlerde uygulanan erken müdahale programları kapsamında ebeveyn davranışlarının değiştirilmesine odaklanıldığı ve ebeveynlerin klinik müdahalelerde (therapeutic interventions) etkin katılımcı olarak yer almalarına ilişkin uygulamaların geliştirilmiş olduğu belirtilmektedir. Özellikle çocuğun davranışlarının değiştirilmesinde ebeveynlerin ne kadar büyük bir rol oynadığının anlaşılmasının bu uygulamaların geliştirilmesinde çok büyük bir etkisi olduğu ileri sürülmektedir. Bu noktada, geliştirilen bu erken müdahale uygulamalarında Skinner'in öncü olduğu ve o dönemlerde davranış

uyarlaması (behavior modification) adıyla betimlenen uygulamalı davranış analizinin ve Bandura'nın geliştirdiği sosyal öğrenme kuramının önemli etkilerinin olduğu görülmektedir (Haslam vd., 2016, s.1-3). O dönemlerde erken müdahale uygulamaları kapsamında geliştirilen ebeveynlere yönelik çalışmalarda ya da ebeveynlik programlarında (parenting programs) özellikle bu iki yaklaşım temelinde öne sürülen görüşlerin Tablo 2.7'de belirtildiği şekilde olduğu görülmektedir.

Tablo 2.7. *Ebeveynlere yönelik programlarda davranışçı yaklaşımın ve sosyal öğrenme kuramının etkileri (Kaynak: Haslam vd. (2016) s. 3'ten uyarlanmıştır)*

Davranışsal Kuram ya da Yaklaşım (Skinner, 1953)	**Sosyal Öğrenme Kuramı (Bandura, 1977)**
Temel Katkı: Ebeveyn-çocuk etkileşimi bazı olasılıkları içerir. Bunlar, • Ebeveynlerin, dikkat ve övgü gibi olumlu pekiştirmeleri ve sonuçları çocuk davranışlarını etkilemektedir. • Çocukların zor ya da problem davranışları ebeveynlerin buna dikkat etmesi ile yanlışlıkla pekiştirilebilir ya da çocuğun olumlu davranışları ebeveynlerin dikkatsizliği nedeniyle ortadan kalkabilir.	Ebeveynlerin kendine özgü değerleri, inançları ve beklentileri gibi bilişsel süreçleri davranışlarını etkiler. Bunlar, • Ebeveynlerin var olan bilişsel süreçleri; kendine güvenme, karar alma ve davranışsal niyetlerini etkileyecektir. • Ebeveynler karşılıklı etkileşimin çocuk davranışları ve kendi davranışları üzerindeki etkisini anlamaya gereksinim duyarlar. • Sunulacak müdahaleler öz-yeterliği geliştirecek hedefler içermelidir.

1980'li yıllardan sonra farklı yaklaşımların etkisiyle, erken müdahale uygulamalarında tek bir yaklaşımın ya da kuramın etkisinden, bütünleştirilmiş ya da kapsamlı erken müdahale uygulamalarına doğru bir yönelmenin olduğu görülmektedir (Karoly, Kilburn ve Cannon, 2005, s. 20-25; Odom ve Wolery, 2003, s. 165). Erken müdahale uygulamalarının bu yönde şekillenmesinde ise özellikle Piaget'in ve Vygotsky'ın çalışmaları ile birlikte bilişsel gelişim yaklaşımlarının etkili olduğu belirtilmektedir (Pretti-Fontczak ve Bricker, 2007, s. 6). Bununla birlikte ekolojik kuramın çok büyük bir etkisi olduğu ileri sürülmektedir (McConnell, 2000, s. 47; Odom ve Wolery, 2003, s. 165).

Samerroff (1992, s. 155), erken müdahale uygulamalarında özellikle yer verilmesi önerilen ebeveynlik çalışmalarında; çocuğun gelişimini mikro, mezo, egzo ve makro düzeyde ele alıp, en yakından en uzağa doğru tüm sosyal süreçleri dikkate alarak yürütmenin geleneksel yaklaşımlarla ya da araştırma modelleri ile çok kolay

olamayacağını hatta mümkün olamayacağını belirttiği görülmektedir. Bu bağlamda, Samerrof (1992, s. 155), erken müdahale uygulamalarının farklı yaklaşımların etkisiyle yön değiştirdiğinin altını çizmektedir. Özellikle erken müdahale uygulamalarının klinik ya da yapılandırılmış ortamlardan daha doğal ortamları içeren uygulamalara doğru ilerleme gösterdiğini vurgulamaktadır. Buna ilişkin olarak, Boulware ve diğerleri (2006, s. 94) tarafından erken müdahale uygulamalarının temelini ekolojik yaklaşım temelinde gelişimsel model ve doğal ortam uygulamalarına dayanan aile merkezli uygulamaların oluşturduğu belirtilmektedir. Dolayısıyla, bu gelişmeler ışığında davranışsal yaklaşım temelindeki erken müdahale uygulamalarına ilişkin bazı sınırlılıkların dile getirilmiş olduğu görülmektedir.

Bunlar;

- Ortamın yüksek derece yapılandırılmış olması,
- Yetişkin yönlendirmeleri içeren uygulamaların ağırlıklı olması,
- Çocuğun ve ailenin içinde bulunduğu doğal ortam uygulamalarına ya da günlük etkinliklere yeterince yer verilmemesi,
- Genelleme ve kalıcılık aşamasında sınırlılıkların yaşanması,
- Yetişkin-çocuk etkileşiminin yeterli şekilde sağlanamaması,
- Öğretimin tekdüze olması nedeniyle kimi zaman çocuk için sıkıcı olabilmesi,
- Öğretim sürecinde öğrencinin bilginin edilgen bir alıcısı olması şeklinde sıralanabilir (Pretti-Frontczak ve Bricker, 2007, s. 5-6).

Bu noktada özellikle kuramların, yaklaşımların ya da öne sürülen görüşlerin açıklığa kavuşmayan ya da sınırlı kalınan yönlerinin ilerleyen aşamalarda gerçekleştirilen çalışmalarla geliştirildiği söylenebilir. Dolayısıyla, farklı yaklaşımların sunduğu bakış açıları ve bunların erken müdahale alanındaki etkileri sonucunda gelişimsel yetersizliği olan küçük çocuklara ve ailelerine sunulacak erken müdahale uygulamalarında bazı uyarlamaların yapıldığı görülmektedir. Bu bağlamda, yüksek kalitede erken müdahale uygulamalarına ilişkin standartların belirlendiği, bilimsel araştırmalarla etkililiği ortaya koyulan ya da önerilen uygulamaların geliştirildiği görülmektedir (Odom ve Wolery, 2003, s. 165). Bu doğrultuda erken müdahale uygulamalarında;

- Çocuğun ve ailenin gereksinimlerinin göz önünde bulundurulması,
- Çocuk için gelişimsel olarak uygun uygulamaların sunulması,
- Yetişkin-çocuk arasındaki etkileşimin güçlendirilmesini temel alan,
- Çocuğun ilgilerine değer veren,

- Çocuğu içinde yaşadığı çevre ile bir bütün olarak gören ve çocuğun gelişimini gün içerisinde meydana gelen rutinlerde destekleyen,
- Çocuk için işlevsel davranış değerlendirmeleri sonucunda belirlenen becerilerin farklı ortam, zaman ve kişilere genellenmesini ve kalıcılığını sağlayan doğal ortam uygulamalarının ağırlık kazandığı görülmektedir (Dunst, 2000, s. 94-97; Guralcnik, 2005, s. 11-16; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2007, s. 5-6).

Bu gelişmelerde etkisi olan ve erken müdahale uygulamalarının temellerini oluşturan yaklaşımlardan bir diğeri olan yapılandırmacı ve gelişimsel yaklaşıma ilişkin bilgilere bir sonraki başlıkta yer verilmiştir.

2.3.2. Yapılandırmacı yaklaşım

Yapılandırmacı yaklaşım (constructivist approach) öğrenme ve gelişimin, bireyin öğrenmelerine olan etkisini ve katkılarını öne çıkarmaya çalışan bir bilgi kuramı ya da öğrenmenin doğası hakkında felsefi bir görüş olarak tanımlanmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım kapsamında ele alınan yapılandırmacılık ise; bireylerin öğrendiği ya da anlattığı şeylerden daha fazlasını şekillendirdiğini ya da yapılandırdığını öne süren fizyolojik ve felsefi bir düşünce olarak ele alınmaktadır (Schunk, 2008, s. 235). Yapılandırmacı yaklaşıma göre, öğrenme bağlamlar içerisinde gerçekleşmektedir. Diğer yandan, bu yaklaşımla bilgi ve becerilerin kazanılmasında kişilerin veya durumların birbirleri ile olan etkileşimlerinin önemli olduğu görüşü öne sürülmektedir. Bu noktada, yapılandırmacı yaklaşımın çocuğun öğrenmesi üzerinde çevrenin etkisini vurgulayan koşullanma kuramları ile çeliştiği; ancak, davranışların ve çevrenin birbiri ile karşılıklı olarak etkileşim içerisinde bulunduklarını ileri süren sosyal bilişsel öğrenme kuramı ile aynı varsayımları paylaştığı görülmektedir. Bununla birlikte, yapılandırmacı yaklaşım bilginin yapılandırılmasında öğretmenlerle, akranlarla, ebeveynlerle ve diğer bireylerle olan etkileşimlerin önemine vurgu yapmakla bu kuramlardan farklılaşmaktadır (Schunk, 2008, s. 237).

Yapılandırmacı yaklaşımın temelleri Piaget'in ve Vygotsky'ın insan gelişimi üzerine geliştirdikleri kuramlara, araştırmalara ve çalışmalara dayanmaktadır. Bu noktada yapılandırmacı yaklaşımın Piaget'in öne sürdüğü; çocukların kendi öğrenme süreçlerine etkin olarak katılmalarını sağlamak ve düşüncelerini harekete geçirecek deneyimler sunmak görüşüne dayandığı görülmektedir. Bir başka deyişle, yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme, çocuğun sahip olduğu deneyimler temelinde geliştirdiği etkin bir süreç

olarak ele alınmaktadır. Bu yaklaşıma göre öğrenme, öğrenilen yeni bilgilerin var olan bilgiler üzerine etkin bir biçimde işlenerek yapılandırılması olarak tanımlanmaktadır. Böylece çocuk önceki öğrendikleri ile yeni öğrendikleri arasında bir bağ kurmaktadır. Bu bağ kurma sonucunda kavramsal oluşum gerçekleşmektedir (Savaş, 2007, s. 519). Bunun dışında yapılandırmacı yaklaşımda, Vygotsky'ın görüşlerinin etkisi olduğu görülmektedir. Özellikle Vygotsky'ın geliştirdiği Sosyo-Kültürel Gelişim Kuramı kapsamında, bilginin oluşumunda sosyal yönlendirmenin rolüne ilişkin dile getirdiği görüşlerin yapılandırmacı yaklaşımın temellerini oluşturduğu görülmektedir (Schunk, 2008, s. 235; Tüfekçi-Aslim, 2011, s. 338). Bu kuramın etkisiyle yapılandırmacı yaklaşım çocuğun sosyal yaşantısıyla bilgilerini doğrudan yapılandırdığını ileri sürmektedir. Diğer bir deyişle, çocuğun gelişiminin ve öğrenmesinin diğer bireylerden etkilendiği görüşü kabul edilmektedir (Savaş, 2007, s. 522). Bu bağlamda, yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkelerinin şu şekilde ele alındığı görülmektedir:

- Bilgi çevreden edilgen bir biçimde alınmaz, algılayan birey tarafından etkin olarak yapılandırılır.
- Bilgiye ulaşmak bireyin yaşamını düzenleyen bir uyum sürecidir.
- Bilgi, bireysel ve toplumsal olarak oluşturulmaktadır (Tüfekçi-Aslim, 2011, s. 339).
- Bilginin, doğal ortamda öğrenilmesi öğrenme ve kalıcılık düzeylerini yükseltmektedir.
- Bilginin öğrenilmesi, akranlarla bir arada olunan grup çalışmalarına, işbirliğine, akran öğretimine dayalı öğrenme ortamlarında gerçekleşmektedir.
- Yapılandırmacı yaklaşımın ön gördüğü öğrenme ortamları gerçek yaşam veya gerçek yaşamı yansıtan doğal ortamlardır (Savaş, 2007, s. 541).

1980'li yıllardan sonra bazı önemli kuruluşların çalışmaları ile erken çocuklukta özel eğitim alanının erken çocukluk eğitimi alanı ile daha yakın hale geldiği görülmektedir. Bu önemli kuruluşlardan biri olan Küçük Çocukların Eğitimi Ulusal Birliği (National Association for the Education of Young Children-NAEYC) tarafından erken çocukluk programlarının tüm çocuklara eğitim ve hizmet verecek şekilde hazırlanması ve uygulanması gerektiği belirtilmektedir. Buna ek olarak, 1993 yılında Olağanüstü Çocuklar Konseyi'nin (Council for Exceptional Children-CEC) bir dalı olan Erken Çocukluk Birimi (Division of Early Childhood-DEC) tarafından gelişimsel yetersizliği olan küçük çocukların tam zamanlı bütünleştirme hizmetlerinden

yararlanmaları gerektiğinin uygun görülüp, onaylandığı dikkat çekmektedir. Böylece gelişimsel yetersizliği olan çocuklara; ev ve aile, oyun grupları, çocuk bakım birimleri, anasınıfları, Head Start programları, anaokulu ve okullarda açılan sınıflarda eğitim alma hakkının doğduğu görülmektedir. Bu gelişmelerle birlikte, erken çocukluk eğitiminde önemli gelişmelerin ve değişimlerin meydana gelmesinde önemli bir role sahip olan yapılandırmacı yaklaşımın etkilerinin erken çocuklukta özel eğitim uygumalarına yansıdığı dikkat çekmektedir (Odom ve Wolery, 2003, s. 165; Perera, 2011, s. 3-4; Spiker, 2011, s. 16-18). Nitekim Odom ve Wolery (2003, s. 165) gelişimsel yetersizliği olan küçük çocuklara sunulan erken çocuklukta özel eğitim hizmetleri kapsamında hazırlanan programların temelinin yapılandırmacı yaklaşıma dayandığını ileri sürmektedir. Özellikle NAEYC tarafından tanımlanan gelişimsel olarak uygun uygulamaların (developmentally appropriate practices) temelinin yapılandırmacı yaklaşıma dayandığı belirtilmektedir. Gelişimsel olarak uygun uygulamalar, çocuk için hazırlanacak programda ya da değerlendirme sürecinde çocuğun gelişimsel olarak hangi düzeyde olduğunun göz önünde bulundurulmasını ifade etmektedir. Çocuğun gelişimsel olarak hangi düzeyde olduğunun belirlenmesi sürecinde ise özellikle doğal yaklaşımların (çocuğu doğal ortamında gözlemleme, ebeveyn, öğretmen görüşleri, farklı zamanlarda gözlem vb.) kullanılması gelişimsel olarak uygun uygulamaların en önemli bileşenleri arasında yer almaktadır (Pellegrini ve Bjorklund, 1998, s. 11-23). Yapılandırmacı yaklaşımın temellerini oluşturan bu görüşlerin etkisiyle günümüzde erken müdahale ve erken çocuklukta özel eğitim uygulamalarının şekillendiği söylenebilir. Bu yaklaşımın erken müdahale ve erken çocuklukta özel eğitim alanına ilişkin en önemli katkılarının ise;

- Çocukların gelişimine ilişkin süreçlerin anlaşılması,
- Çocukların kendi başlarına başlattıkları eylemlerin ve çocuğun kendi deneyimlerinin öneminin anlaşılması,
- Çocuğun çevreyle olan etkileşiminin öneminin anlaşılması,
- Çocuğun gelişiminde ve öğrenmesinde yetişkinlerin kritik bir rol oynadığının tanınması yönünde olduğu ileri sürülmektedir (Odom ve Wolery, 2003, s. 165).

2.3.3. Gelişimsel yaklaşım

Gelişimsel yaklaşım (developmental approach), normal gelişimden normal olmayan gelişime kadar bireyin hangi gelişimsel süreçlerden geçtiğini ve öğrenme işlevlerini tanımlamaya ve açıklamaya yardımcı olan bir yaklaşım olarak

tanımlanmaktadır. Ayrıca gelişimsel yaklaşımın risk, uyum, uyumsuzluk ya da olası yetersizlik durumlarının doğumdan yetişkinliğe kadar gelişimi ve öğrenmeyi nasıl etkileyebileceğine ilişkin süreçleri açıklamada yardımcı olan bir yaklaşım olarak ele alındığı görülmektedir (Macy, 2007, s. 563). Gelişimsel bakış açısı (developmental perspectives) ise; çocuğun o anki olgunluğuna uygun olan veya gelişiminin hemen bir üstünde olan etkileşimlere, etkinliklere ve ortamlara yer veren uygulamaları ifade etmektedir. Bu bakış açısı doğrudan öğretim yerine çocuğun keşfederek ve deneyimleyerek öğrenmesine önem veren, daha çok yapılandırmacı yaklaşımın görüşleri ile örtüşmektedir (McWilliam, 2010b, s. 5). Gelişimsel yetersizliği olan çocukların eğitiminde gelişimsel yaklaşımın temelleri iki ana sürece dayanmaktadır. Bunlardan ilki gelişimsel bakış açısının yön değiştirmesi üzerine olmuştur. İkincisi ise gelişimsel bakış açısının farklı popülasyonlara nasıl uyarlanacağı ya da uygulanacağı noktasında meydana gelmiştir.

Tarihsel süreç içerisinde klasik gelişim kuramcılarının (örneğin, Piaget'in bilişsel gelişim kuramı) başta bilişsel ve dil olmak üzere belli alanlar üzerinde yoğunlaştıkları görülmektedir (Hodap ve Zigler, 1990, s. 1). Piaget, Bruner ve Vygotsky gibi yapılandırmacı yaklaşımın ya da yapısalcı görüşün öncüleri tarafından öğretme ve öğrenme süreçlerine ilişkin dile getirilen görüşler eğitim alanındaki uygulamaları gelişimsel bakış açısı doğrultusunda şekillendirmiştir (Senemoğlu, 2015, s. 55). Bu noktada, özellikle gelişimsel yaklaşımın temellerinin Jean Piaget'in görüşlerine ve ileri sürdüklerine dayandığı görülmektedir (Hodap ve Zigler, 1990, s. 2; Pellegrini ve Bjorklund, 1998, s. 12). Oysaki Piaget'in araştırmalarını doğrudan eğitimdeki uygulamalara katkıda bulunmak amacıyla gerçekleştirmediği ileri sürülmektedir. Ancak, ortaya koyduğu ilkeler, eğitimin etkililiği ve verimini arttırmak için eğitimde yeni düzenlemelere temel oluşturmuştur (Senemoğlu, 2015, s. 55). Piaget'e göre eğitim bazı temel özellikler barındırmalıdır. Bunlar;

- Eğitim, gelişim kuramlarına dayanmalıdır.
- Çocuğun bilişsel yapısı yetişkinlerinkinden farklılık göstermektedir.
- Çocuğun bilişsel yapılarını zenginleştirmek için buna olanak tanıyacak şekilde çevreyi düzenlemek ve öğrenmesine rehberlik etmek önemlidir.
- Çocuğun çevresindeki nesnelerle, olaylarla, arkadaşlarıyla, öğretmeni ve diğer yetişkinlerle etkileşimde bulunmasına fırsat verilmelidir.
- Çocuk öğrenme sürecine etkin katılım göstermelidir.

- Çocuk için hazırlanacak eğitim programları ya da uygulanacak yöntemler, gelişimsel olarak uygun uygulamaları içermelidir.
- Eğitimin planlanması ve uygulanamasında çocuğun ilgisine ve gereksinimlerine öncelik verilmesi önemlidir.
- Çocukların öğrenmeye ilgi ve istek duymalarını sağlamak öğrenmeyi daha eğlenceli ve hızlı kılmaya yardımcı olmaktadır.
- Eğitimde öğretmenin rolü öylesine hassas olmalıdır ki, çocuğa kendi kendisinin öğrendiğini düşündürmelidir (Senemoğlu, 2015, s. 55-57).

Hodapp ve Zigler (1990, s. 2) klasik gelişim kuramcılarının tek bir alanı ele almaları yönüyle zaman içerisinde sınırlı kaldıklarını ve eleştirildiklerini ileri sürmektedir. Bu noktada, ilerleyen zamanlarda gelişimsel yaklaşımın farklı boyutlarda ele alınmaya ve *"çocuğa"* daha geniş bir bakış açısıyla bakılmaya başlandığı belirtilmektedir. Özellikle gelişimin yalnızca kalıtsal değil, çevresel etmenlerin de etkisine açık olduğu gerçeği ile birlikte çocuğun içinde bulunduğu çevre ile bir bütün olarak ele alınmasının gündeme geldiği ileri sürülmektedir. Böylece çocuğa bir bütün olarak odaklanmak (focus on the whole child) görüşünün önem kazandığı görülmektedir (Hodapp ve Zigler, 1990, s. 1-7). Nitekim bu görüşlerin tarihsel süreçte erken çocukluk eğitimine, ilerleyen süreçte erken müdahale ve erken çocuklukta özel eğitim alanlarına yansıdığı dikkat çekmektedir (Clifford vd., 2005, s. 169). Özellikle zihinsel yetersizliği olan küçük çocuklara yönelik erken müdahale araştırmalarında gelişimsel yaklaşımın etkilerinin, 20. yüzyıl ortalarında normal gelişim gösteren çocuklarla zihinsel yetersizliği olan çocukların gelişimlerinin karşılaştırılması ile başlangıç gösterdiği ileri sürülmektedir (Fidler, Most ve Philofsky, 2008, s. 39). O dönemlerde gelişim üzerinde çevresel mi yoksa kalıtsal etmenlerin mi etkili olduğuna dair süregelen tartışmalarla birlikte yetersizlik türlerinin altında yatan nedenlerin ve sonuçların daha yakından incelenmesi mümkün kılınmıştır. Bu çalışmalar sonucunda gelişim üzerinde kalıtsal etmenler kadar çocuğun içinde bulunduğu çevrenin de önemli etkilerinin olduğu görüşü kabul görmüştür (Fidler, Most ve Philofsky, 2008, s. 39). Bu bağlamda, gelişimsel yaklaşımın etkisiyle birlikte gelişimin doğrudan ya da dolaylı olarak birbirini etkileyen sistemler içinde ve arasında gerçekleştiği görüşü önem kazanmıştır (Macy, 2007, s. 563). Böylece çocuğun ebeveynleri ile olan karşılıklı etkileşiminin ve ebeveynlerin çocuğa karşı olan yanıtlayıcılıklarının gelişim üzerindeki etkilerine ilişkin bulgular erken müdahale uygulamalarının bu temel bileşenler çerçevesinde şekillenmesine katkı sağlamıştır (Fidler, Most ve Philofsky, 2008, s. 39).

Gelişimsel yaklaşımın erken müdahale ya da erken çocuklukta özel eğitim alanındaki yansımaları incelendiğinde ise bu yaklaşım ile birlikte;

- Çocuğun kapsamlı, bütüncül ve derinlemesine bir bakış açısı (ebeveynlerin, öğretmenlerin kendini değerlendirmesi, doğal ortam gözlemleri vb.) ile değerlendirilmesi,
- Çocuğun gelişimini etkileyebilecek olası etmenlere ilişkin bilgilerin elde edilmesi ya da aile öyküsünün alınması,
- Eğitimin ya da sunulacak diğer sağlık, bakım hizmetlerinin çocuk ve ailenin gereksinimleri doğrultusunda bireyselleştirilmesi,
- Gelişimsel yetersizliği olan çocuğun akranları ile birlikte bir arada etkileşimde olacağı grup ya da toplumsal temelli uygulamalarda (community-based practices) eğitim görmesi,
- Çocuğun uygulama sürecinde daha iyi bir karar verici ve problem çözücü olmasını destekleyen becerilerin desteklenmesi,
- Çocuk için gelişimsel olarak uygun uygulamalara yer verilmesi,
- Çocuğa gereksinim duyduğu zamanda uygun desteğin sunulması,
- Ailenin çocuğun gelişimini günlük rutinlerde ve etkinliklerde destekleyebilmesine yönelik etkin katılımcı olmasını sağlayacak aile eğitimlerinin verilmesi gerektiği yönündeki görüşlerin erken müdahale uygulamalarına yansıdığı ve programların bu bakış açıları ile yapılandırılmaya başlandığı görülmektedir (Clifford vd., 2005, s. 169; Spiker, 2011, s. 16-18).

2.3.4. Transaksiyonel/karşılıklı etkileşim yaklaşımı

"Bir çocuğun gelişimi, aile ve içinde bulunduğu sosyal çevre tarafından sağlanan deneyimler arasındaki dinamik etkileşimlerin bir ürünüdür."

Sameroff, 1975, s. 285

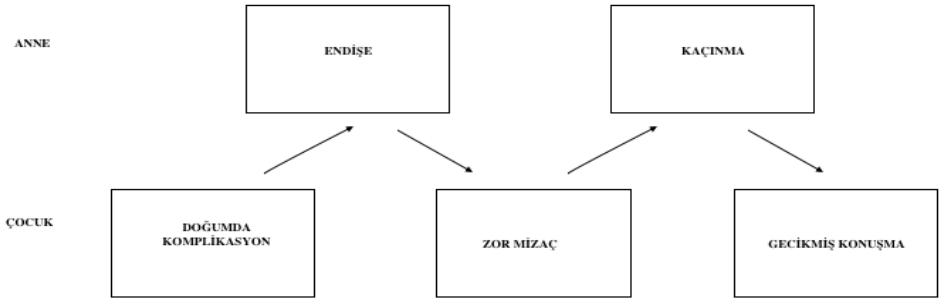
Gelişimsel yetersizliği ya da risk altında olan çocuk ve ailesi için planlanacak etkili müdahaleler, pek çok etmeni göz önünde bulundurmayı ve süreci çevresel bir bakış açısı ile ele almayı gerekli kılmıştır. Bu bağlamda, çevrenin çocuk gelişimi üzerindeki dinamik etkisini açıklama gereksinimi farklı yaklaşımların ya da modellerin geliştirilmesine öncülük etmiştir. Zaman içerisinde geliştirilen yaklaşımlar ya da modeller, pek çok bileşeni içinde barından çok düzeyli dinamik sistemlere doğru daha karmaşık ve kapsamlı

olacak şekilde gelişme göstermiştir (Sameroff, 2010, s. 6). Çünkü bir çocuğu tek başına ele almanın; gelişimi, öğrenmeyi, çocuğun deneyimlerini ve bu deneyimlerin çocuk üzerindeki etkilerini açıklamada yetersiz kalacağı savunulmuştur.

Bu görüşten hareketle çocuğun içinde bulunduğu çevre ile bir bütün olarak ele alınması gerektiği ve birbirini etkileyen karşılıklı dinamiklerin çocuğun gelişimi üzerinde rol oynadığı ileri sürülmüştür (Sameroff ve MacKenzie, 2003, s. 614). Nitekim Sameroff ve Fiese (2000, s. 142) yalnızca çevrenin çocuk üzerindeki etkisine değil, çocuğun ve çevrenin etkilerine eşit derecede önem verilmesi gerektiği yönünde görüşlerini belirtmişlerdir. Bu noktada özellikle çevre tarafından sağlanan deneyimin çocuktan bağımsız olarak düşünülemeyeceğine dikkat çekildiği görülmektedir. Diğer bir deyişle, çocuk ve çevre arasında karşılıklı bir etkileşimin olduğu ve çocuğun gelişimsel performansının sistematik bir şekilde belirlenebilmesi için hem çocuğun gelişiminin hem de ailenin etkilerinin bütüncül bir bakış açısı ile değerlendirilmesi gerektiği öne sürülmektedir (Sameroff ve Fiese, 2000, s. 143; Sameroff ve MacKenzie, 2003, s. 614). Bu temel görüşlerden hareketle, Transaksiyonel/Karşılıklı Etkileşim Modeli'nin (Transactional Model-Sameroff ve Chandler, 1975) geliştirildiği görülmektedir.

Transaksiyonel model çocuğun gelişimini, ailesi ve sosyal çevresi tarafından sağlanan deneyimlerin ve bu bireyler ile kurduğu süregelen dinamik etkileşimlerin bir ürünü olarak ele alan bir modeldir. Transaksiyonel müdahale modelinde, çocuğun sağlıklı bir gelişim gösterebilmesi için hem çocuğa hem de çocuğun yaşadığı deneyimlere odaklanılmaktadır (Sameroff ve Fiese, 2000, s. 142). Bir başka deyişle, bu model ile öncelikle çocuğun gelişimini etkileyebilecek olası risk durumlarının ya da etmenlerin ortaya konması hedeflenmektedir. Bu risk durumları çocuktan kaynaklı olabileceği gibi aileden kaynaklı da olabilmektedir. Dolayısıyla, transaksiyonel model çocuğun ve ailenin kendi özellikleri ve dinamikleri içerisinde değerlendirilmesini ve risk durumlarının karşılıklı olarak birbirini nasıl etkileyebileceğinin ortaya konulmasını öngörmektedir. Örneğin, bir aile dinamiği içerisinde boşanmış bir ebeveynle yaşıyor olmak bir risk durumu olabilecekken, bir başka ailede boşanmış bir ebeveyn ile yaşıyor olmak olumlu bir özellik olabilmektedir. Bu kapsamda bu model ile çocuğun gelişimine çok kapsamlı bir bakış açısı ile bakılması gerektiği ileri sürülmektedir (Sameroff ve Fiese, 2000, s. 143;

Sameroff, 2005, s. 10). Diğer yandan, Sameroff ve Fiese (2000, s. 142) Transaksiyonel modelin önemini Şekil 2.5'te şematize edilen örnek ile ortaya koymaktadırlar.

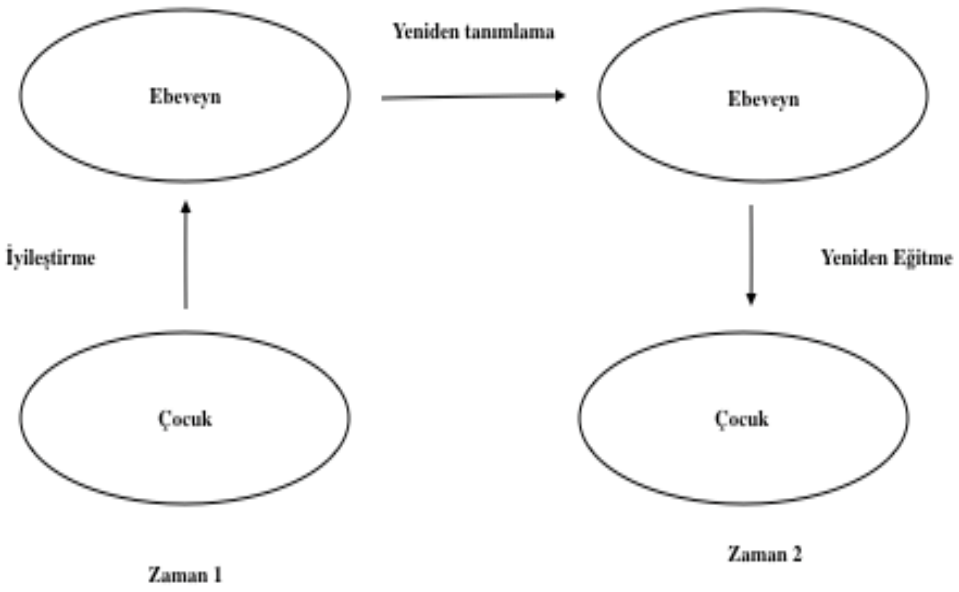


Şekil 2.5. *Transaksiyonel modelde gelişimsel problemin açıklanmasına ilişkin örnek (*Kaynak: *Sameroff and Fiese, 2000, s. 143'ten uyarlanmıştır*.)

Bu örnekte görüldüğü üzere, doğum sırasında ortaya çıkabilecek komplikasyonların annenin endişelenmesine yol açabileceği, bu endişenin sonunda bağlanma sürecinde bir takım güçlüklerin ortaya çıkabileceği, böylece ebeveynin zor mizaçlı olan çocuğundan kaçınacağı ve bunun sonucunda da yetersiz etkileşimlere bağlı olarak çocukta gecikmiş konuşma riskinin görülebileceği açıklanmaya çalışılmaktadır. Bu bağlamda, Sameroff ve Fiese (2000, s. 143) çocuğun gelişimini etkileyebilecek tüm olası kaynakların göz ardı edilmeden ya da hiçe sayılmadan ortaya koyulmasının önleme ya da müdahale süreci için büyük bir önem taşıdığını belirtmektedir. Bunun yanı sıra, risk durumların belirlenmesi kadar ailenin özelliklerinin, güçlü ve güçlendirilebilecek özelliklerinin ortaya koyulmasının erken müdahale süreci için son derece önemli olduğu ileri sürülmektedir.

Transaksiyonel müdahale modeli kapsamında, erken müdahale sürecinde odaklanılması gereken üç temel süreçten (Three Rs of early intervention) söz edilmektedir. Bunlar Şekil 2.6'da belirtildiği üzere (1) iyileştirme (remediation), (2) yeniden tanımlama (redefinition) ve (3) yeniden eğitme (reeducate) şeklindedir.

İyileştirme tekniğinin temelini, çocuğun özelliklerine ve davranışlarına odaklanmak oluşturmaktadır. Bu teknik ile öncelikle çocuğun etkileşimsel süreçlerinin doğasını etkileyebilecek olası olumsuz durumların iyileştirilmesi amaçlanmaktadır.



Şekil 2.6. *Transaksiyonel model kapsamında erken müdahale sürecinde odaklanılan üç temel süreç* **(**Kaynak: *Sameroff and Fiese, 2000, s. 150'den uyarlanmıştır.)*

Bunun sonucunda ise doğal olarak ailenin ve çevrenin de çocukla kuracakları etkileşime verecekleri tepkinin değişeceği hedeflenmektedir. Yeniden tanımlama tekniği ile ebeveynlerin çocuklarına ilişkin olan bakış açılarını olumluya çevirmek amaçlanmaktadır. Bunun sağlanması ile ebeveynlerin çocuklarını kabul edecekleri ve çocukları ile nitelikli veya olumlu etkileşimler kurabilecekleri ileri sürülmektedir. Yeniden eğitim tekniği ise, ebeveynlere çocuklarını nasıl büyütecekleri noktasında destek sunulmasıdır. Bu teknik ile ebeveynlere çocuk bakımı, çocukla oyun oynama, nitelikli etkileşim kurma yönünde eğitimlerin verilmesi ve ev ziyaretlerinin gerçekleştirilmesi öngörülmektedir (Sameroff ve Fiese, 2000, 151-153; Sameroff, 2005, s. 15-18).

Transaksiyonel modelin, erken müdahale alanına uygulanmasının temel sonuçlarının ise aşağıda belirtildiği şekilde olduğu görülmektedir. Bunlar;

- Ev merkezli müdahalelerin merkezini ebeveyn-çocuk çifti oluşturmalıdır.
- Çocuklar çevreleri, özellikle de ebeveynleri ile kurdukları olumlu karşılıklı değişimler yoluyla öğrenirler ve gelişirler.
- Çocuğun çevresindeki, en uygun ve en iyi model çocuğun ebeveyni ya da birincil bakıcısıdır.
- Erken çocukluk dönemi, gelişimsel yetersizliği ya da risk altında olan çocuk için müdahaleyi başlatmak adına en iyi zamandır (Perera, 2011, s. 4)

Ebeveyn ile çocuk arasında kurulan olumlu ve karşılıklı dinamiklerin çocuğun öğrenmesini ve gelişimini etkileyeceğine dair görüşlerin zaman içerisinde daha geniş çaplı sistemlerle ele alındığı dikkat çekmektedir. Bunda ise erken müdahale uygulamalarının temelini oluşturan Ekolojik Kuramın ya da Ekolojik Sistemler Yaklaşımı'nın etkisi olduğu görülmektedir.

2.3.5. Biyoekolojik model

"Küçük çocukların nasıl geliştiklerinin ve öğrendiklerinin karmaşıklığını açıklayabilecek evrensel bir kuram yoktur."

M. Macy, 2007, s. 561

Ekolojik kuram ya da Ekolojik Sistemler Yaklaşımı (Ecological Systems Theory), insan gelişiminin ekolojisi üzerine odaklanmakta ve gelişim sürecinde insanın ekolojik çevresinin önemine vurgu yapmaktadır. Bu kuram, bireysel gelişimi anlamak için bireyin ekolojik çevresi ile ilişkilerini anlamanın önemli olduğunu savunmaktadır. Erken müdahale uygulamalarına yön veren en önemli ve etkili ekolojik kuram Bronfenbrenner (1979) tarafından ileri sürülmüş olandır. Odom ve Wolery (2003, s. 165), Bronfenbrenner tarafından geliştirilen kuramın erken müdahale ya da erken çocuklukta özel eğitim hizmetlerini etkileyen önemli kuramlardan biri olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca bu kuram ile birlikte çocuklara ve ailelerine yönelik hizmetlerin nasıl sağlanması gerektiği yönünde önemli bir bakış açısının oluşmuş olduğu ileri sürülmektedir (Odom ve Wolery, 2003, s. 165).

Bronfenbrenner (1979), çocukların kendi dünyaları bağlamında nasıl gelişim gösterdiklerini açıklamak üzere ekolojik çevreyi dört alt sistem içinde ele almış ve bu sistemlerin birbirleri ile karşılıklı etkileşimleri olduğunu ileri sürmüştür (Eylen-Özyurt, 2007, s. 19; Garbarino ve Ganzel, 2000, s. 76). Aynı zamanda bireyin biyolojisinin bu sistemlere katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Böylece hem çevresel hem de biyolojik etmenlerin çocuğun gelişimini ve çıktılarını şekillendirdiğini ileri sürmüştür (Armstrong vd., 2014, s. 28).

Çocuğu merkeze koyan ekolojik sistemler kuramında; çocuğu ilk çevreleyen sistem ***"mikrosistem"*** olarak ele alınmaktadır. Bu sistem ebeveynler, arkadaşlar, öğretmenler, komşular gibi günlük ev, okul ve iş çevresinden oluşmaktadır. ***"Mezosistem"*** ise çocuğun yaşamındaki sistemlerin kesişimidir. Ev, okul, iş gibi sistemlerin birbirleri ile bağlantılarını temsil etmektedir. ***"Ekzosistem",*** çocuğun gelişimini yalnızca dolaylı

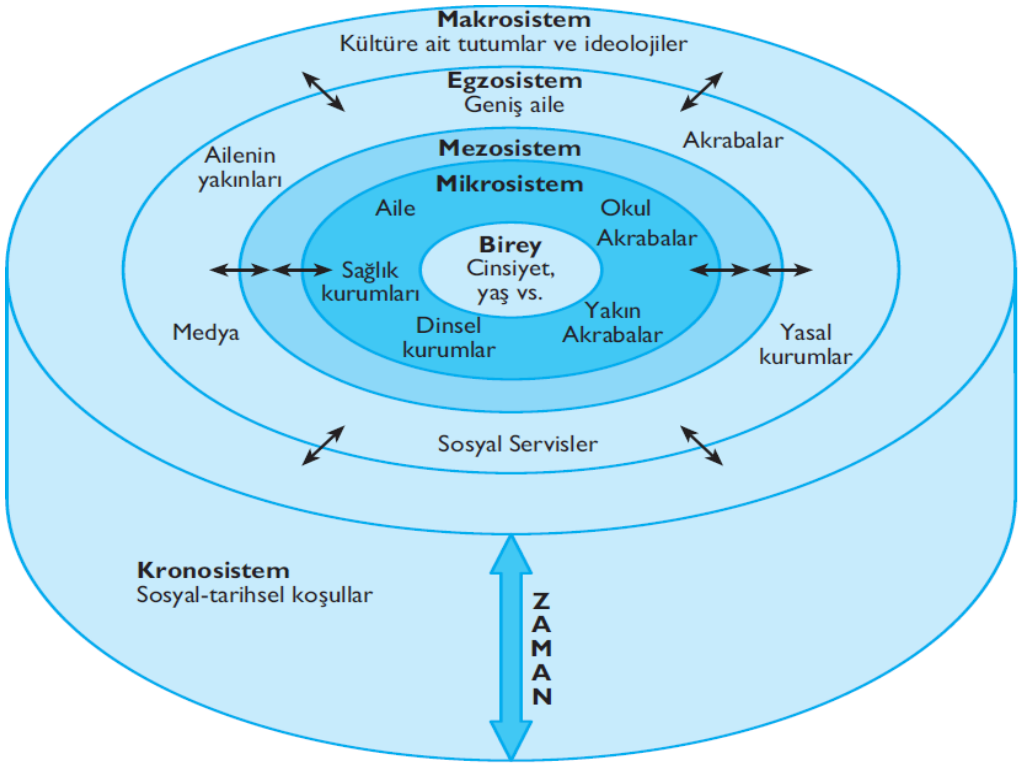
olarak etkileyebilecek dış çevredir. Örneğin, babanın çalıştığı iş yeri, medya, kitle iletişim araçları, hizmetler, devlet gibi bileşenler ekzo sistemi oluşturmaktadır. ***"Makrosistem"*** ise, geniş kültürel bağlamı ifade etmektedir. Kültür, ulusal ekonomi, yasalar gibi bileşenler makro sistemde yer almaktadır.

Ekolojik sistemler kuramında, her sistem gelişimi biçimlendiren rollerden, normlardan ve kurallardan oluşmaktadır. Bu kuramın ya da yaklaşımın en temel varsayımı, ekolojik sistemlerin gelişim üzerinde çok önemli bir etkisi olduğu ve gelişimin insanın çevresindeki bu sistemlerle etkileşimi sonucu ortaya çıktığıdır (Eylen-Özyurt, 2007, s. 19; Garbarino ve Ganzel, 2000, s. 78-80). Bu bağlamda, ekolojik yaklaşımın erken müdahale uygulamalarına olan en önemli katkısının çocuğu birincil olarak çevreleyen sistemde (mikrosistem) yer alanların çocuğun gelişimi ve öğrenmesi üzerinde büyük bir rol oynadığı gerçeğini ortaya koymasıdır. Dolayısıyla, günümüzde erken müdahale uygulamalarının odağını çocuğun ebeveynleri ya da birincil bakıcıları oluşturmaktadır. Ekolojik yaklaşımın erken müdahale uygulamalarına olan yansımalarını şu noktalarda görmek mümkündür:

- Çocuğun gelişimini destekleme sürecinde gelişimi doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen etmenlerin ortaya koyulması önemlidir.
- Çocukla en çok vakit geçiren kişilerin, özellikle ebeveynlerin ya da birincil bakıcıların eğitim sürecine dâhil olmaları ya da etkin katılım göstermeleri çocuğun gelişimi için kritik bir öneme sahiptir.
- Çocuğun çevresi tarafından çocuğa sunulan deneyimlerin gelişimsel olarak öğrenme sürecinden çok daha etkili olduğu bir gerçektir (Perera, 2011, s. 4; Mahoney ve Perales, 2011, s. 205-206).

İlerleyen süreçte Bronfrenbrenner ve Morris (2006), ekolojik sistemler yaklaşımını güncellemiş ve genişleterek bu kurama Biyo-Ekolojik Kuram (Theory of Bioecological) adını vermişlerdir. Biyoekolojik modele göre; bireye ya da çocuğa yakın olandan uzak olana doğru sıralanan beş temel sistem, birbirleriyle ve bireyle etkileşerek, bireyin ya da çocuğun gelişimi üzerinde etkili olmaktadır. Merkezden çevreye doğru uzaklaşıldığında ise sistemlerin bireyin ya da çocuğun gelişimine olan etkisinin dolayı olacağı ileri sürülmektedir (Bronfenbrenner ve Morris, 2006, s. 795). Bronfenbrenner ve Morris (2006, s. 794), Ekolojik Sistem Yaklaşımı'nda tanımladıkları sistemin merkezine ***"biyosistem faktörlerini"*** (Down Sendromu gibi genetik, sağlık ve diğer biyolojik etmenlerin çocuğun gelişimi üzerindeki etkisi) ve sistemin en dışına ise bir halka

ekleyerek buna ***"kronosistem"*** adını vermişlerdir. Şekil 2.7'de görüldüğü üzere kronosistem, zamana bağlı oluşan çevre anlamına gelmektedir. Diğer bir deyişle, ekolojik sistemlerin birbirleriyle etkileşimlerinin zamana göre değişebilebileceği savunulmaktadır. Gelişimsel yetersizliği olan küçük bir çocuğun erken müdahale sürecinden erken çocuklukta özel eğitim sürecine geçmesi ve bu süreçte meydana gelen değişimler buna örnek olarak verilebilir.



Şekil 2.7. *Biyoekolojik Kuram (Santrock, 1997'den alınmıştır.)*

Kronosistem, yukarıda sözü geçen sistemlerin tarihsel süreçten nasıl etkilendiğini açıklamak üzere kullanılmaktadır. Bu sisteme göre her kültürün; içinden geçtiği zaman ve olaylardan etkilenerek yön değiştireceği ileri sürülmektedir. Bu değişimlerin ise farklı biçimlerde bireye ya da çocuğa yansıyacağı belirtilmektedir. Ancak bireyin ya da çocuğun bu sistemlerden etkilenme derecesinin; toplumdan topluma, kültürden kültüre, zamandan zamana ve tüm bu unsurların etkileşme biçimine göre farklılık göstereceği ifade edilmektedir (Bronfenbrenner ve Morris, 2006, s. 797-799).

2.3.6. Aile-merkezli yaklaşım

Tarihsel süreçte erken müdahale uygulamalarının, çocuk merkezli uygulamalardan etkileşime dayalı aile merkezli uygulamalara (family-centered practices) geçiş yaptığı görülmektedir. Bu geçişin kuramsal temellerini oluşturan en önde gelen kuramın ise Aile Sistemler Kuramı (Family systems theory) olduğu görülmektedir. Aile Sistemleri Kuramı'na göre; aile, kendi yapısı, kaynakları, işlevleri ve etkileşimsel özellikleri olan, büyüyen ve sürekli değişen dinamik bir sistem olarak ele alınmaktadır. Bu kurama göre, ailenin bir üyesini etkileyecek herhangi bir olayın, durumun ya da eylemin, ailenin diğer üyeleri üzerinde de etkili olduğu açıklanmaktadır Bu bağlamda, gelişimsel yetersizliği olan çocuğun gereksinimlerinin etkili bir şekilde karşılanabilmesinde, tüm ailenin beklentilerinin ve gereksinimlerinin anlaşılmış olmasının aile merkezli yaklaşımın ya da uygulamaların temelini oluşturduğu ileri sürülmektedir (Bailey vd., 1998, s. 315; Bailey vd., 1999, s. 13; Turnbull vd., 2011, s. 27).

Günümüzde kabul gören en önemli görüş; karşılaşılan yetersizlik durumunun yalnızca bireyi değil, ailenin tamamını etkileyen bir durum olarak değerlendirilmesidir. Bir başka deyişle, aile çocuğun gelişimini doğrudan etkilediği gibi çocuk da ailenin yaşantısını doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda, çocuğa ve aileye sunulacak hizmetlerin birbirinden ayrılmayacak biçimde, bütünleştirilmiş bir kavram olarak ele alınması gerektiği savunulmaktadır. Dolayısıyla, günümüzde özel eğitim hizmetlerinin aile merkezli yaklaşım ya da uygulamalar (family-based approach or practices) temelinde sunulmasına ilişkin yasal düzenlemeler var olduğu, hizmet ve desteklerin bu temelde sunulması gerektiğinin ileri sürüldüğü görülmektedir (Turnbull vd., 2011, s. 6-8).

Belli bir kuramsal ve felsefi alt yapısı olan "Aile-merkezli" kavramı bazı temel görüşleri ve ilkeleri içeren bir kavram olarak ele alınmaktadır. Bu bağlamda, "aile-merkezli" kavramına ilişkin alanyazında pek çok farklı tanımın yapıldığı görülmektedir. "Aile-merkezli" kavramı genellikle, hizmet sunan kişinin sunacağı hizmeti planlarken ve sunarken, kullanacağı programın felsefesini, kuramsal alt yapısını ve kendi davranışlarını şekillendirme sürecinde yararlandığı bir takım görüşleri kapsayan bir terim olarak ele alınmaktadır (Dunst, 2000, s. 97). Dunst (2002, s. 141) tarafından aile-merkezli yaklaşıma ya da aile merkezli uygulamalara ilişkin yapılan tanımda şu bileşenlere yer verildiği görülmektedir: Aile merkezli uygulamalar;

- Ailelere onurlu ve saygılı bir şekilde sunulması gereken inanç ve uygulamalar bütünüdür.

- Bireyselleştirilmiş, esnek ve duyarlı olmayı gerektiren uygulamalardır.
- Ailelerin bilinçli kararlar alabilmeleri için bilgi paylaşımını gerektiren uygulamalardır.
- İşe koşulacak uygulamaların ve müdahalelerin neler olacağına karar vermek için aile gereksinimlerini ön planda tutan uygulamalardır.
- Uygulanacak programın içeriğinin oluşturulmasında aile ile profesyonellerin işbirliğini gerektiren uygulamalardır.
- Çocuk ve aile için en iyi çıktıları üretecek biçimde aileler için gerekli olan kaynak ve desteğin sağlanmasını amaçlayan uygulamalardır.

Sandal ve diğerleri (2000, s. 54) aile merkezli ya da aile temelli uygulamaları şu şekilde tanımlamaktadırlar:

> "Aile temelli uygulamalar, ailelere çocuklarının gelişimini desteklemeye yönelik öğrenme fırsatları ve deneyimler sağlayabilmeleri için zaman, enerji, bilgi ve becerilere sahip olmaları için gerekli kaynakları ve destekleri sağlayan uygulamalardır. Erken müdahalenin/erken çocukluk özel eğitiminin (EI / ECSE) bir parçası olarak sağlanan kaynaklar ve destekler aile merkezli bir şekilde yapıldığından aile temelli uygulamalar çocuk, ebeveyn ve diğer aile üyelerinin güçlenmesine ve yeterliliklerinin artmasına ilişkin sonuçların ortaya çıkmasına katkı sağlayacaktır."

Bir uygulamanın "aile-merkezli" olması için bazı temel görüşleri ve ilkeleri içermesi gerektiği savunulmaktadır. Bu ilkeler;

- Aileye saygılı davranma,
- Her aileye destek ve hizmet sunma,
- Ailenin kaygılarına, önceliklerine ve kültürüne karşı esnek olma ve yanıtlayıcı olma,
- Ailenin güçlü yönlerini görme,
- Aileleri sürece eşit şekilde ortak etme,
- Bilgileri açık, net ve öz bir şekilde sunma,
- Ailenin etkinliklerini ve ilgilerini çocuğun öğrenmesini desteklemek için kullanma şeklinde sıralanabilir (Armstrong vd., 2014, s. 10-11).

İlk dönemlerden itibaren öngörüldüğü ve hala olduğu gibi, aile merkezli yaklaşımda aile kavramı; bir bütün olarak ele alınmaktadır. Bu bağlamda aile, erken müdahale hizmetlerinin odağını oluşturan çocuk da dâhil olmak üzere çocuğun çevresini oluşturan bireysel olarak tüm aile üyelerini ifade etmektedir (Dunst, 2000, s. 101). Erken müdahale uygulamaları kapsamında sunulan aile merkezli uygulamalarının temel odağını

ise “sosyal destek” sunmak oluşturmaktadır. Bu noktada, aile merkezli uygulamalarda; aile sistemleri kuramı, ekolojik yaklaşım, transaksiyonel model ve sosyal destek kuramının insan gelişimine yönelik bakış açısından ve ilkelerinden yararlanıldığı görülmektedir (Armstrong vd., 2014, s. 10-11).

Erken müdahale uygulamalarında; ebeveynlerin ve diğer tüm aile üyelerinin çocuk yetiştirme, ebeveynlik becerileri, çocuğun öğrenmesinin ve gelişiminin desteklenmesi gibi konulara ilişkin gereksinim duydukları bilgi, rehberlik, öneri ve benzeri kaynakların sunulması “sosyal destek” kavramı altında ele alınmaktadır. Sosyal destek, insan gelişimi ve işleyişindeki birtakım değişimlere katkıda bulunan önemli çevresel fırsatlar ve deneyimler kaynağı olarak tanımlanmaktadır (Dunst, 2000, s. 95). Erken müdahale uygulamalarında gelişimsel yetersizliği olan çocuğa sahip aileye sunulacak sosyal destek hizmetlerinin doğrudan ya da dolaylı olarak çocuğun gelişimi üzerinde etkili olduğu savunulmaktadır (Dunst, 2000, s. 99). Öte yandan, aile merkezli uygulamaların çocuğa sağladığı yarar kadar ebeveynlere de büyük oranda yarar sağladığı ileri sürülmektedir (Dunst, 2002, s. 141; O’Shea vd., 2001, s. 284). Özellikle aile merkezli yaklaşım ya da uygulamaların;

- Çocuğun gelişiminin ve işlevsel becerilerinin desteklenmesi,
- Ebeveynlik becerilerinin geliştirilmesi,
- Duygusal olarak iyi olmalarının sağlanması,
- Ebeveynler tarafından çocuklarının bakımına ve eğitimine ilişkin sunulan hizmetlerin etkililiğinin değerlendirilebilmesi,
- Ebeveynlerin çocuklarının bakımını ve gelişimini ev ortamında destekleyebilmelerine ilişkin geliştirilmesi,
- Hem çocuğa hem ebeveyne hizmet sunulması,
- Ucuz olması,
- Ailenin güçlendirilmesi gibi alanlarda katkı sağladığı öne sürülmektedir (O’Shea vd., 2001, s. 284).

Nitekim günümüzde aile-merkezli uygulamalar kapsamında gelişimsel yetersizliği olan çocuk ve ailelerine yönelik farklı yaklaşımlar temelinde aile eğitimi uygulama modellerinin ve programlarının geliştirilip, uygulandığı görülmektedir. İlerleyen bölümde öncelikle aile eğitimi ve önemine, ardından aile eğitim programları ve uygulama modellerine ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

2.3.6.1. *Aile eğitimi ve önemi*

"Aile, çocuğun gelişimini desteklemek ve kalıcılığı sağlamak için en etkili ve en ekonomik sistemdir. Aile katılımı olmadan çocuğa yaptığınız müdahaleler başarısız olacaktır. Çok az etki yapabileceksiniz ve yaptığınız müdahaleler kalıcı olmayacaktır."

Urie Bronfenbrenner

(Temel, 2013, s. V)

Erken müdahale hizmetlerinin temel odağını aile merkezli yaklaşım; bu yaklaşımın ise temel odağını aile eğitimi oluşturmaktadır (Cavkaytar ve Özen, 2009, s. 181; Mahoney vd., 1999, s. 135). Aile eğitimi, ebeveynlerin çocuklarının eğitimine etkin bir biçimde katılım göstermelerini ve çocukları ile ilgili belirli amaçları gerçekleştirmelerini sağlamak üzere uzmanlarca sistematik bir şekilde yürütülen etkinlikleri içermektedir. Aile eğitiminin temelinde; çocuğun gelişimini destekleme sürecinde ebeveynlerin rol almalarını sağlayacak bilgi ve becerilerin kazandırılması yer almaktadır (Mahoney vd., 1999, s. 131).

Aile eğitimi, anne-babaları güçlü kılan bir çeşit etkili müdahale yoludur (Kaner, 2009, s. 394). Aile eğitimi, ebeveynlerin yeni bir şey öğrenmelerine yardımcı olmak için ebeveynlerle birlikte uzmanlar tarafından hazırlanan, grup etkinliklerinden doğrudan öğretime kadar pek çok farklı yöntem kullanılarak çeşitli konuların ele alındığı bir dizi öğretimsel etkinlikler olarak tanımlanmaktadır (Dinnebeil, 1999, s. 161; Heward, 2013, s. 112). Gelişimsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin gereksinimlerinin karşılanması onların gereksinimlerine uygun ve yanıt verebilecek olan aile eğitimi programlarının hazırlanması ile mümkün olabilmektedir.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (Üçüncü bölüm, Madde-18) aile eğitiminin; "tüm eğitim kademelerinde bireyin eğitimine katkı sağlamak amacıyla aileye verilecek her türlü rehberlik ve danışmanlık hizmetlerini içeren bir eğitim" süreci olarak tanımlandığı görülmektedir (MEB, 2018, s. 7). Aile eğitiminin temel amaçlarına vurgu yapan bir başka tanım ele alınacak olursa; aile eğitimini çocuğa bakan kişiyi (anne-baba) desteklemek için zengin uyarıcılı ev ortamını sağlamak, anne-baba-çocuk etkileşimini ve iletişimini gerçekleştirmek, çocuğun doğumundan ilkokulun başlangıcına kadar olan süreçte gelişimlerini desteklemek amacıyla düzenlenen öğrenme etkinlikleri olarak tanımlamak mümkündür (Ömeroğlu, 1999'dan Akt. Temel, 2013, s. 23). Bu bağlamda, aile eğitiminin temel hedefleri şöyle sıralanabilir:

- Aile bireylerini ilgili konu hakkında bilgilendirmek, bilinçlendirmek, beceri kazandırmak,
- Aile yaşamını güçlendirmek,
- Ailelerin sonradan yaşayacakları başarısızlıkları azaltmak ve/veya önlemek,
- Çocuğun ailedeki öğrenme ortamına katkıda bulunmak,
- Çocuğun tüm gelişimine katkıda bulunmak,
- Çocuğun ve ailenin gereksinimlerinin kurumdaki program tarafından sağlandığından emin olmak,
- Çocukta görülen değişikliklerin devamlı olmasını sağlamak,
- Ailenin kendi çocuğunun yaşamında ne kadar önemli rolü olduğunu pekiştirmek,
- Problemleri önlemek ve alternatif yöntemler sunmak,
- Aileye çocuğun ev ortamında öğrenebilecekleri deneyimler hakkında bilgi vermektir (Ingersoll ve Dvortcsak, 2010, s. 4-5; Kaner, 2009, s. 394; Eryorulmaz, 1993'ten Akt. Temel, 2013, s. 24).

Schulz (1987), aile eğitiminin temel amacını; aileleri anne babalığın değişik yönleriyle bilgilendirmek, bilinçlendirmek ve beceri sahibi yapmak olarak ifade etmektedir (Akt. Özdemir, 2010, s. 174). Aile eğitimini özel eğitim alanı açısından ele aldığımızda şu temel amaçların hedeflendiğini söylemek olanaklıdır:

- Ailenin, gelişimsel yetersizliği olan çocuğu kabulünü sağlamak,
- Çocuğun gelişimini desteklemek,
- Ailenin haklarını ve sorumluluklarını anlamasını sağlamak,
- Aile ile işbirliği yapmak,
- Aileyi diğer kaynaklar hakkında bilgilendirmektir (Vuran, 1997'den Akt. Özdemir, 2010, s. 174-175).

Aile eğitiminin etkili ve başarılı bir biçimde sonuçlanması için uzmanın ebeveynlerin gereksinimlerini iyi biliyor olmasının ve bu doğrultuda bir eğitim programının hazırlanmasının önemli olduğu belirtilmektedir. Aile eğitiminde, sunulacak programın hedeflenen amaçlara ulaşmak için sistematik bir biçimde planlanması ve uygulanması gerektiği üzerinde durulmaktadır. Öte yandan, yeni becerilerin kazandırılması için öğrenmenin dört temel boyutunun göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bunlar, öncelikle konuya ilişkin farkındalık kazandırmak, ebeveynlerin yeni becerileri keşfetmelerini ve sorgulamalarını sağlamak ve edindikleri becerileri

günlük yaşamlarında kullanmalarını desteklemek şeklinde ele alınmaktadır. Tüm bu bilgiler ışığında aile eğitiminin; (1) hedeflenen sonuçları belirlemek (2) öğrenmeyi kolaylaştırmak için tasarlanmış öğretimsel etkinlikler veya etkili öğretim fırsatları sağlamak, (3) öğretimsel etkinlikleri veya stratejileri hedeflenen amaçlarla eşleştirmek olmak üzere üç temel bileşeni içermesi gerektiği ileri sürülmektedir (Dinnebeil, 1999, s. 162).

Aile, çocuğun tüm gelişim alanlarının sağlıklı bir biçimde desteklenmesi için önemli bir role sahiptir. Bu bağlamda, gelişimsel yetersizliği olan bir çocuğun gelişimine verilebilecek en önemli destek, çocuğun gelişiminde ve eğitiminde önemli rol oynayan ebeveynlerini eğitmektir. Dolayısıyla ebeveynlerin;

- Çocuklarını tüm yönlerden sağlıklı bir şekilde yetiştirebilmeleri,
- Etkin anne-baba olabilmeleri,
- Çocukları ile nitelikli etkileşim kurabilmeleri,
- Çocuklarına karşı olumlu tutum ve davranış sergileyebilmeleri,
- Çocuğun doğal ortamını uyarıcı bir ortam haline getirebilmeleri,
- Kendilerine olan güvenlerini arttırmak için bir program dâhilinde eğitilmeleri gerekmektedir (Çağdaş ve Şahin-Seçer, 2011, s. 5).

Erken müdahale hizmetlerinin çocuk odaklı hizmetlerden, aile odaklı hizmetlere doğru olan yönelimi dikkate alındığında; günümüzde bu çocuk ve aileleri için geliştirilecek erken müdahale programlarında yalnızca çocuğun gelişimini değil tüm aile üyelerinin gelişimini desteklemek temel süreçlerden biri olarak kabul edilmektedir. Özellikle gelişimsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin çocuklarının yetersizlik durumuna, gelişimsel özelliklerine, hem kendileri hem de çocukları için yararlanabilecekleri hizmetlerin neler olduğuna, çocukları ile nasıl nitelikli etkileşim kurabileceklerine ve çocuklarının gelişimini nasıl destekleyebileceklerine ilişkin bilgi gereksinimi yaşadıkları göz önünde bulundurulduğunda bu ebeveynler için aile eğitiminin son derece önemli olduğu görülmektedir (Bronfenbrenner, 1979, s. 39-40; Cavkaytar vd., 2012, s. 79-81; Heward, 2013, s. 112; McWilliam, 2010b, s. 11-12). Nitekim araştırmalar gelişimsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin çocuklarının değiştirilmek istenen davranışları ve uygulanan müdahale süreci konusunda bilgilendirilmeleri ile birlikte, çocuğun davranışlarının daha kolay değişebileceğini ve gelişiminin daha çok ilerleme göstereceğini ortaya koymaktadır (Kaminski vd., 2008; Meadan vd., 2014a; Mobayed vd., 2000; Moore vd., 2014). Bu noktada, aile eğitiminin

ebeveyn ve çocuk açısından sağladığı yararların Tablo 2.8'de belirtildiği biçimde ele alındığı görülmektedir.

Tablo 2.8. *Aile eğitiminin ebeveyn ve çocuk açısından yararları (Kaynak: Ingersoll ve Dvortcsak, 2010; Kaminski vd., 2008; Kaner, 2009; Mahoney vd., 1999)*

Aile eğitimi	
Ebeveyn Açısından Yararları	**Çocuk Açısından Yararları**
• Ailelerin kendilerine ayıracakları zamanın ve yaşam kalitelerinin artmasına katkı sağlar. • Ailelerin çocuklarının geleceğine ilişkin olumlu düşüncelerinin artmasına yardımcı olur. • Ailelerin stres ve depresyon düzeylerinin azalmasına katkı sağlar. • Ailelerin kanıt temelli uygulamaları öğrenmelerine ve yüksek uygulama güvenirliği ile kullanmalarına katkı sağlar. • Edinilen becerilerin kalıcılığının sağlanmasına ve genellenmesine katkı sağlar. • Aile eğitim uygulamaları maliyet açısından uygun uygulamalardır. • Aile eğitimleri ile aileler çocuklarının gelişimlerine katkı sağladıklarının farkına varırlar. • Aile eğitimi çocukların gelişimlerinde olumlu çıktıların elde edilmesine katkı sağlar. • Aile eğitimleri çocuğa sunulan müdahale sürecinin sürekliliğinin sağlanmasında büyük bir rol oynar. • Aile memnuniyetinin sağlanmasına yardımcı olur.	• Ebeveyn ile çocuk arasında nitelikli etkileşimin kurulmasına yardımcı olur. • Ebeveyn ile çocuk arasındaki duygusal bağın güçlenmesine katkı sağlar. • Çocuğun gelişiminin kendi doğal ortamında desteklenmesine katkı sağlar. • Çocuğun yeni beceriler edinmesine ya da edindiği becerileri doğal ortamında pekiştirmesine yardımcı olur.

2.3.6.2. *Aile eğitim programları ve uygulama modelleri*

"Programlarımız ve uygulamalarımız, çocuklara ve ailelerine ilişkin bilgilerimizi ve bakış açılarımızı yansıtır."

S. Sandal vd., 2000, s. 22

Gelişimsel yetersizliği olan çocuğa ve ailesine sunulacak hizmetlerde, ailenin bir bütün olarak ele alınması gerektiği günümüzde kabul gören bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım temelinde bu çocukların ailelerine yönelik sunulan hizmetlerin; (a) bilgi verici yaklaşımlar, (b) psikoterapatik yaklaşımlar ve (c) anne-baba eğitim programları başlıkları altında toplandığı görülmektedir (Küçüker, 1993, s. 23).

Aile eğitim programları; anne babaların çocuklarıyla olan iletişim ve etkileşimlerinde etkili olmalarını sağlayan beceri ve teknikleri öğrenmelerini amaçlayan programlar olarak tanımlanmaktadır (Küçüker, 1993, s. 23). Bir başka tanıma göre aile

eğitim programlarının; ebeveynlere ebeveynlik becerilerinin öğretimini amaçlayan ve bu bağlamda farklı öğretim yöntemlerine yer veren müdahaleler olarak tanımlandığı görülmektedir (Kaminski vd., 2008, s. 569).

Aile eğitimlerinin etkili ve başarılı sonuçlar verebilmesi için ailelerin sistemli ve planlı bir biçimde eğitilmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda, ailelerin çocuklarının eğitim sürecinde nasıl yer alabileceklerine ilişkin gerekli olan bilgi ve becerileri öğrenmeleri için aile eğitim programları önemli bir yere sahiptir. Aile eğitim programları hazırlanırken;

- Bir hedef grubun belirlendiği ve buna yönelik olarak hazırlandığı,
- Bu hedef grubun gereksinimlerinin belirlendiği,
- Belirli bir amaca/amaçlara hizmet edildiği,
- Uzmanlar tarafından bir içeriğin hazırlandığı,
- Program kapsamında hazırlanan öğretim sürecinin uygulandığı,
- Gerekli değerlendirmelerin yapıldığı görülmektedir (Cavkaytar, 2010, s. 292-295).

Aile eğitim programları kapsamında sunulacak eğitim hizmetleri gelişimsel yetersizliği olan çocuğun gelişim dönemine bağlı olarak ve ebeveynlerin değişen gereksinimlerine göre farklılık göstermektedir. Özellikle bebeklik ve erken çocukluk döneminde çocukların bakımlarının ve eğitimlerinin ev ortamında gerçekleşmesi ile birlikte ebeveynlere verilecek eğitimin büyük bir önem taşıdığı ve belirli hizmetleri içerdiği belirtilmektedir (Kaner, 2009, s. 398). Bu kapsamda ebeveynlerin, çocuk gelişimi, çocuk bakımı, disiplin yöntemleri, çocuğun gelişimini evde destekleme, çocukla nitelikli etkileşim kurma, erken eğitim, çocuğa sunulacak hizmetlerin neler olduğunu öğrenme ve bu hizmetlere ulaşma, yasal haklar gibi konularda eğitime gereksinim duydukları görülmektedir (Heward, 2013, s. 111; Kaner, 2009, s. 398; Mahoney vd., 1999, s. 131-132). Buna karşın, ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde ebeveynlerin daha çok eğitim kurumlarına geçiş, iş eğitimi, istihdam ve bağımsız yaşam süreci ve çocuklarını istismardan korumanın yollarına ilişkin eğitime gereksinim duyabilecekleri belirtilmektedir (Kaner, 2009, s. 398). Dolayısıyla, aile eğitim programlarının çocuğun ve ailenin gereksinimlerine göre farklılık gösterebileceği ve ailenin gereksinimlerini karşılayacak etkili eğitim programlarının şüphesiz daha başarılı sonuçlar elde edilmesine katkı sağlayacağı ileri sürülmektedir (McWilliam, 2010b, s. 221-224).

Bu tanımlardan hareketle aile eğitim programlarını; ebeveynlerin öğretmen rolüne girmelerinden çok, doğal bir bağlam içinde çocuklarının gelişimlerini nasıl destekleyebileceklerine ve çocuklarına nasıl öğretim yapabileceklerine ilişkin beceriler

kazandırmayı amaçlayan bir süreç olarak tanımlamak mümkündür.

Öte yandan, erken müdahale hizmetlerinin etkili ve başarılı bir biçimde yürütülmesinde ailenin sürece katılım göstermesi büyük bir önem taşımaktadır. Özellikle çocuğun tüm gelişim alanlarının sağlıklı bir şekilde desteklenmesinde ebeveynlerin çocuğun eğitimine katılım sağlamalarına gereksinim duyulmaktadır. Diğer yandan, eğitim sürecinde çocuğun eğitim aldığı kurum ile doğal ortamı arasındaki tutarlılığın ve sürekliliğin sağlanabilmesi, edinilen kazanımların kalıcı olabilmesi için aile katılımının neredeyse bir zorunluluk haline geldiği ileri sürülmektedir (Sönmez, 2010, s. 111). Bu noktada, aile eğitim programları yoluyla aile katılımının sağlanmasının hem çocuğun hem de ebeveynin yasal bir hakkı olduğunu ve uzmanların bu konuda ebeveynlere karşı sorumlu olduğunu söylemek olanaklıdır.

Nitekim günümüzde erken müdahale uygulamalarına yön veren yaklaşımlar ve gelişimsel yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerin hak arayışları ile birlikte ailelerin çocuğun yalnızca temel gereksinimlerini karşılayan bireyler olmaktan öte, çocuğun gelişiminde ve eğitiminde etkin rol alan bireyler olmalarını savunan bir görüşün hâkim olduğu görülmektedir. Buna ilişkin olarak Honig (1979, s. 427) bundan tam kırk yıl önce, erken müdahale programları kapsamında aile katılımının sağlanmasının ebeveynlerin en temel hakları arasında olduğunu ileri sürmüş ve bu sürecin sağlanması ile birlikte ailelere bazı hakların verilmiş olduğunu belirtmiştir. Bu haklar;

- Çocuğunun gelişimine ilişkin bilgi alma,
- Etkili ebeveynlik becerilerini gözlemleme ve öğrenme,
- Problem durumlarının önlenmesine ve çözümüne ilişkin alternatif stratejileri öğrenme,
- Çocuğunun gelişimini ev ortamına destekleyebilmeye ilişkin etkili öğretim stratejilerini öğrenme ve kullanma becerisi elde etme,
- Çocuğun dil gelişimini desteklemek üzere hikâye okuma becerilerini ve dil öğretimi stratejilerini öğrenme,
- Çocuğunun ilk öğretmeni olmanın ne kadar önemli olduğuna ilişkin farkındalık kazanma olarak sıralanmaktadır.

Tüm bu bilgiler ışığında günümüzde gelişimsel yetersizliği olan çocuğu ve ailesinin gelişimini desteklemek üzere çeşitli aile eğitim programlarının geliştirildiği ve bu programların farklı uygulama modelleri ile sunulduğu görülmektedir. Bu kapsamda,

Şekil 2.8'de aile eğitim programları ve uygulama modelleri sınıflandırılmaya çalışılmıştır. İlerleyen bölümde ise sırasıyla her bir sürece yer verilmiştir.

2.3.6.2.1. *Katılımcıların katılım düzeyine göre aile eğitim programları*

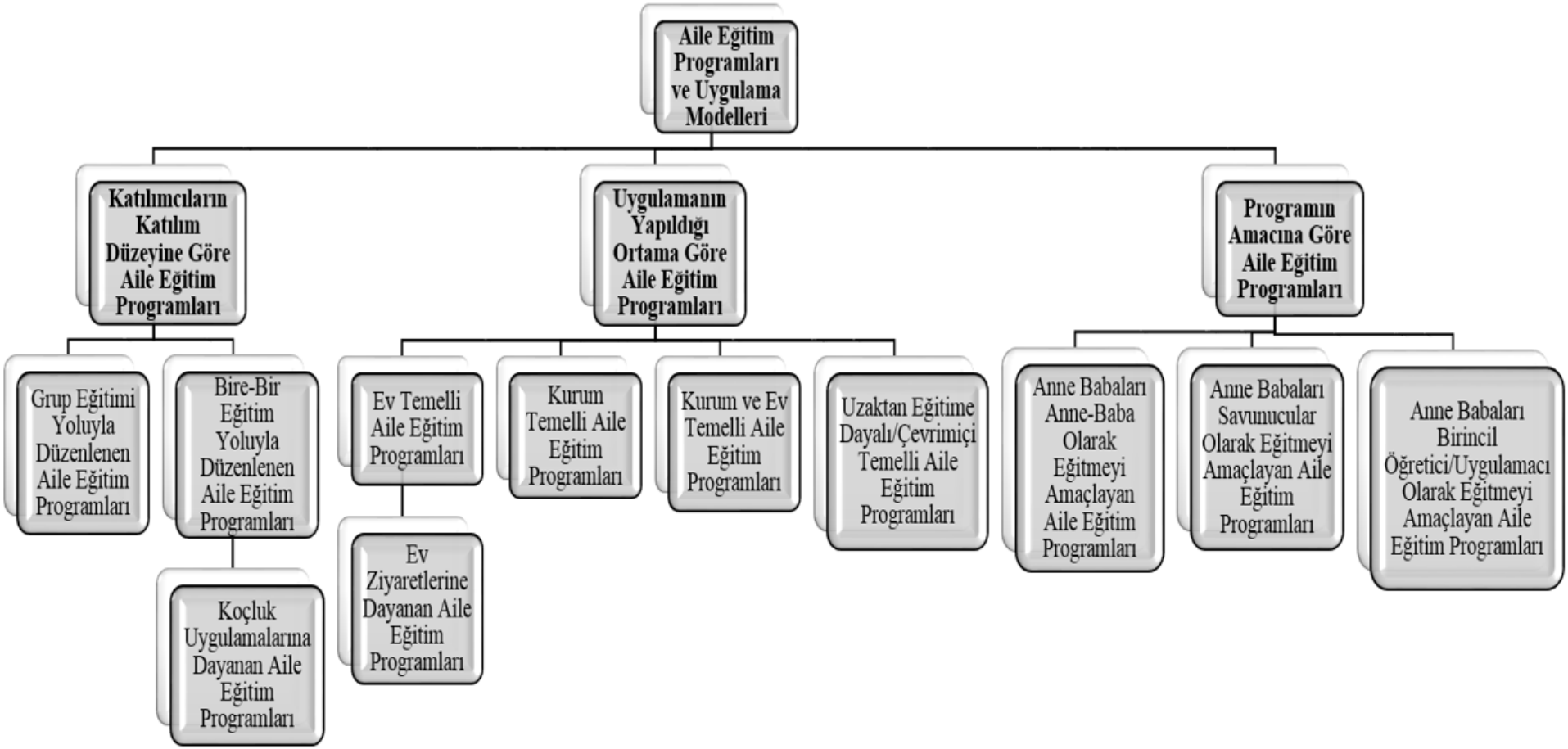
Aile eğitim programlarının, grup eğitimi yoluyla ya da bire bir eğitim yoluyla sunulabilmektedir.

Grup eğitimi yoluyla düzenlenen aile eğitim programları

Grup eğitimi uygulamalarının özel eğitim alanında yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir. Özellikle gelişimsel yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerin eğitimlerine ve gelişimlerine ilişkin yeni bilgiler ve beceriler kazanmalarında bu yöntem yaygın olarak kullanılmaktadır (Heward, 2013, s. 112; Mahoney vd., 1999, s. 138). Grup eğitimi, ortak bir çıkar, etkinlik ve amaç doğrultusunda bir araya gelen ailelerin oluşturduğu gruplara bu ortak çıkar, etkinlik ve amaca ulaşmaları için aileler içerisinden bir liderin, bir uzmanın ya da bir öğretmenin gerekli bilgileri vermesi ve verilen bilgiler konusunda deneyimin kazandırılması için uygulamaların yapılması sürecidir (Ardıç, 2010, s. 252).

Grup eğitimi yoluyla düzenlenen aile eğitim programları, benzer özellikteki çocuklara sahip ailelerin bir araya gelerek, çocuklarının eğitim süreçlerini evde desteklemek adına uzmanlarla görüşmelerini içeren ve bu yönde planlanan programlardır (Şahin, Işıtan ve Gündüz, 2011, s. 119). Grup aile eğitim programları genellikle 10-12 kişilik aile gruplarından oluşmakta ve program 8-10 hafta olacak biçimde planlanabilmektedir. Grup eğitimi yoluyla sunulan aile eğitim programlarında her hafta bir konu ya da beceri üzerine yoğunlaşılmaktadır. Eğitimler sırasında kullanılmak üzere ele alınan konuya ya da becerilere ilişkin el kitapları hazırlanabilmektedir.

Grup eğitimi birden çok aileyle gerçekleştirildiği için bire-bir eğitime göre zaman ve maliyet açısından tasarruf sağlamaktadır. Öte yandan, ailelerin gereksinimleri doğrultusunda bir araya gelmeleri ile bir grup oluşturmak, ortak bir zaman diliminde toplanmak, tüm ailelerin gereksinimlerini karşılayacak amaçlar doğrultusunda bir grup eğitimi planlamak ve uygulamak kolay olmayan bir süreçtir (Hornby ve Singh, 1984, s. 43-45; Ingersoll ve Dvortcsak, 2010, s. 41-49; Mahoney vd., 1999, s. 138-140).



Şekil 2.8. *Aile eğitim programları ve uygulama modelleri*

Grup aile eğitim programlarında; ailelerin süreçten yeterince yararlanabilmesi, ailelerin eğitimlere devamsızlık yapmadan devam etmelerinin sağlanabilmesi ve ailelerin işbirlikçi bir yaklaşımla uygulama içerisinde bulunabilmeleri için grup eğitimi uygulamalarının çeşitli boyutlara sahip olması gerekmektedir.

Bunlar;

- Grup eğitimi uygulamalarında liderlik
- Değerlendirme
- Ailelerin en iyi şekilde öğrenebileceği ve grup etkinliklerine katılabileceği ortamın hazırlanması
- Grup tartışmaları
- Grup düzenlemeleri
- Grup üyelerinin rolleri ve tanımları olarak sıralanabilir (Ardıç, 2010, s. 253).

Grup eğitimi uygulamalarında liderliğin önemli bir konu olarak ele alındığı görülmektedir. Nitekim grup eğitimi uygulamalarında eğitimli uzmanların grup içerisinde baskın bir rol üstlenmemeleri ve öğretici bir tavır takınarak konuşmamaları gerektiği belirtilmektedir. Grup eğitimi uygulamalarında önerilen en temel liderlik süreci hem uzmanın hem de ailelerin sürece etkin katılım göstermesini gerektirmektedir (Dunst ve Trivette, 2009, s. 165; Moore vd., 2013, s. 213).

Grup eğitimi uygulamalarına başlamadan önce eğitime katılacak olan ailelerin gereksinimlerinin ve ilgi alanlarının belirlenmesi önemlidir. Dolayısıyla, grup eğitimi uygulamalarında bir süreç dâhilinde değerlendirmelerin yapılması önerilmektedir. Özellikle değerlendirmelerin her aşamasında ailelerin etkin katılımcı olarak yer almalarının önemli olduğu belirtilmektedir. Değerlendirme sürecinin eğitimin niteliğini, içeriğini ve çıktılarını ortaya koyacak biçimde olmasının bir sonraki eğitimin daha nitelikli olarak planlanmasına ve yürütülmesine katkı sağlayacağı ileri sürülmektedir (Ardıç, 2010, s. 255-256; Dunst ve Trivette, 2009, s. 165; Ingersoll ve Dvortcsak, 2010, s. 41-49; Moore vd., 2013, s. 213).

Grup aile eğitim programlarında ailelerin en iyi şekilde öğrenebileceği ve grup etkinliklerine katılabileceği bir ortamın hazırlanmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bu bağlamda,

- Olumlu bir ortam oluşturmak,
- Riskleri (tartışma ortamı vb.) ortadan kaldırmak,
- Aileleri motive edebilmek,

- Ailelere yeterli ve eşit şekilde söz hakkı vermek,
- Uygulamaların aileleri zorlayıcı olmalarından kaçınmak,
- Herkese eşit şekilde saygı göstermek,
- Ailelere değerli olduklarını hissettirmek,
- Ailelerin getirdikleri katkıları olumlu biçimde değerlendirmek ve kullanmak,
- Aileleri pekiştirmek veya ödüllendirmek,
- Ailelere olumlu geri bildirimler (harikasınız, inanılmazsınız vb.) sağlamak,
- Farklı yaklaşımlar (beyin fırtınası, grup tartışmaları, drama etkinlikleri, rol yapma vb.) kullanarak grup etkinliklerini canlı tutmak,
- Sorun analizi ve sorun çözümleme çalışmalarına ailelerin etkin katılımlarını sağlamak,
- Belirlenen gereksinimlerin ve eğitim başlıklarının ailelerin gereksinimlerini karşıladığından emin olmak biçiminde sıralanmaktadır (Ardıç, 2010, s. 258-260).

Grup eğitimleri sırasında yetişkin eğitimlerinde kullanılmak üzere geliştirilen pek çok farklı öğretimsel yöntemin ya da stratejinin kullanılarak çeşitli grup eğitimi düzenlemelerinin yapıldığı görülmektedir. Bunlar sözel anlatım, profesyonellerden ya da diğer anne-babalardan oluşan konuk konuşmacıları davet etme, basılı materyaller, filmler, ses kayıtları, görsel ve sözel eğitim sunumları, model olma, rol oyunları, ev ödevleri verme, grup tartışmaları, dramatizasyon, canlandırma, beyin fırtınası, video gösterimi, çalıştaylar, yuvarlak masa, iç içe daireler gibi süreçleri içerebilmektedir (Cavkaytar ve Özen, 2009, s. 181; Hornby ve Singh, 1984, s. 43-45; Kaner, 2009, s. 398).

Bire bir eğitim yoluyla sunulan aile eğitim programları

Bire bir eğitim yoluyla sunulan aile eğitim programları gelişimsel yetersizliğe sahip olan çocuğun aile üyelerine tek tek ya da bütün aile üyelerine aynı anda eğitim verilmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Ardıç, 2010, s. 275). Bire bir eğitim yoluyla sunulan uygulamalar her ailenin kendi gereksinimlerine göre bireyselleştirme yapılmasına fırsat sunması açısından grup eğitimi uygulamalarından farklılaşmaktadır. Ancak bu noktada bire bir eğitim yoluyla sunulan uygulamaların zaman, kaynak, maliyet, yeterli ve nitelikli personel gibi etmenler açısından daha pahalı uygulamalar arasında nitelendirildikleri görülmektedir (Cavkaytar ve Özen, 2009, s. 181).

Özellikle son yıllarda bire bir eğitim yoluyla sunulan aile eğitimi uygulamaları kapsamında "koçluk, ebeveyn koçluğu" (coaching, parent coaching) uygulamalarına ilişkin çalışmalarda artış olduğu görülmektedir (Brown ve Woods, 2015; Fey vd., 2006; Kaiser ve Roberts, 2013; Kashinath vd., 2006; McCathren, 2010; McDuffie vd., 2013; Meadan vd., 2014a; Moore vd., 2014). Küçük Çocukların Eğitimi Ulusal Birliği (National Association for the Education of Young Children [NAEYC]) ve Ulusal Çocuk Bakımı Kaynakları ve Başvuru Ajansları Birliği (National Association of Child Care Resource and Referral Agencies [NACCRRA]) tarafından koçluk; "etkileşimin içerisine gömülen soru sorma, dinleme, gözlem, yansıtma, geri bildirim, model olma ve uygulama gibi yöntemlerin birleşimiyle belirli becerileri ve uygulamaları geliştirmenin amaçlandığı, uzman tarafından yönetilen ilişki temelli bir süreç" olarak tanımlanmaktadır (NAEYC & NACCRRA, 2011, s. 11).

Alanyazında aile eğitimi (parent training) ve aile koçluğu (parent coaching) kavramları birbirinin yerine kullanılmasına rağmen, iki yaklaşım arasında önemli farklılıkların olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda, aile eğitimi ile ebeveynlerin önceden belirlenmiş olan müdahale sürecine dâhil edilerek belirli bir konu ya da beceri hakkında eğitilmeleri amaçlanmaktadır. Koçluk ise, ebeveynler ile karar vericiler olarak işbirliği yapmayı ve günlük rutinlerine müdahale edebilmeleri noktasında onlara eğitim ya da koçluk sunma sürecini içermektedir. Aile eğitimi ile genellikle ebeveynlerin çocukları ile olan etkileşimleri sırasında onlara bilgi aktararak ve model olunarak müdahalede bulunulmaktadır. Böylece ebeveynlere çocukları ile girdikleri etkileşimler sırasında belirlenen stratejileri nasıl kullanabileceklerine ilişkin özel bilgiler sunulmaktadır. Aile koçluğu uygulamalarında ise ebeveyn, müdahalenin ayrılmaz bir parçasıdır. Koçluk uygulamalarında ebeveyn; müdahalenin ne zaman, nerede ve nasıl uygulanacağı konusunda karar vericidir ve uzman ile işbirliği içerisinde süreci gerçekleştirendir (Brown ve Woods, 2015, s. 46; Fey vd., 2006, s. 528; Kashinath vd., 2006, s. 467).

Bire bir eğitim yoluyla aile eğitim uygulamaları kapsamında sunulacak koçluk uygulamaları gelişimsel yetersizliği olan çocukların ebeveynlerinin kanıt temelli olan uygulamaları öğrenmelerine, öğrendikleri bilgileri doğal ortamlarında meydana gelen günlük rutin, etkinlik ve geçişlere gömmelerine ve çocuklarının gelişimlerini desteklemelerine önemli katkılar sunmaktadır (Meadan vd., 2014a, s. 3; Meadan vd., 2014b, s. 1-2). Alanyazında bire bir eğitim yoluyla aile eğitimi uygulamaları kapsamında bazı bilimsel dayanaklı aile koçluk uygulamalarının tanımlandığı görülmektedir (Moore

vd., 2014, s. 213-214). Bu bağlamda, gerçekleştirilecek uygulamalarda aşağıda sıralanan ilkelere yer verilmesinin aile eğitimleri noktasında etkili ve başarılı sonuçların elde edilmesinde önem taşıdığı ileri sürülmektedir. Bu ilkeler:

- Eğitimin çocuk ve ebeveyn gereksinimlerine göre bireyselleştirilmesi,
- Ebeveynin yanıtlayıcılığına ve ebeveyn-çocuk etkileşimlerine odaklanma,
- Hem çocuğun hem ebeveynin doğal ortamına yer verme ve doğal ortamlarda ebeveynin sahip olduğu materyaller ile günlük rutinlere odaklanma,
- Ebeveynin ya da ebeveynlerin sürece etkin katılımını destekleme, ebeveynlerin kapasitesini ve yeterliliğini arttırma,
- Ebeveynlerin öncelikleri doğrultusunda çocuğu için işlevsel amaçlar belirlenebilmesini sağlama,
- Doğrudan çocuğa bakım verenle çalışma ve etkili koçluk stratejilerini kullanma (model olma, geri bildirim, soru sorma, dinleme, gözlem, uygulama vb.),
- Örnek uygulama videoları kullanma,
- Süreci sistematik bir şekilde kayıt altına alma biçiminde ele alınmaktadır (Moore vd., 2014, s. 214).

Nitekim alanyazında gelişimsel yetersizliği olan çocuğa sahip olan ebeveynlere, kanıt temelli uygulamalardan olan doğal öğretim uygulamalarının öğretilmesine ilişkin koçluk uygulamaları temelinde bire bir eğitim yoluyla sunulan aile eğitim programlarının geliştirildiği, uygulandığı ve etkililiklerinin sınandığı araştırmaların gerçekleştirilmiş olduğu görülmektedir (Brown ve Woods, 2015; Fey vd., 2006; Kaiser ve Roberts, 2013; Kashinath vd., 2006; McCathren, 2010; McDuffie vd., 2013; Meadan vd., 2014a; Moore vd., 2014).

2.3.6.2.2. *Uygulamanın yapıldığı ortama göre aile eğitim programları*

Aile eğitim programlarının; uygulamanın yapıldığı ortama göre kurum temelli, ev temelli, ev ve kurum temelli veya uzaktan eğitime dayalı olarak hazırlandıkları ve yürütüldükleri görülmektedir.

Kurum temelli aile eğitim programları

Kurum ya da okul temelli uygulamalar, okul veya benzeri kurumlarda, ailelerin oluşturduğu grupların katıldığı eğitim hizmetleridir. Kurum temelli olarak yürütülen aile

eğitim programlarının önceden belirlenmiş bir program dâhilinde daha çok seminer biçiminde olmak üzere uzmanlar tarafından verildiği görülmektedir. Kurum temelli aile eğitim programlarında ailelere çocuklarının özellikleri ile bilgilerden, yasa ve yönetmeliklere, kurumun işleyişine ve çocuğun eğitimine yönelik daha pek çok farklı konularda bilgiler aktarılabilmektedir (Cavkaytar ve Özen, 2009, s. 181; Hornby ve Singh, 1984, s. 43-45; Özdemir, 2010, s. 179).

Kurum temelli programlar genellikle grup toplantıları yoluyla uygulanan programlardır (Cavkaytar ve Özen, 2009, s. 181). Bu açıdan kurum temelli aile eğitim programları grup eğitimlerine yer vermeleri açısından önemli bir yere sahiptir. Bu uygulamalar ile daha kısa sürede daha çok aileye hizmet sunulabilmekte, zaman ve maliyet açısından tasarruf sağlanabilmektedir. Bunun yanı sıra, kurum temelli aile eğitim programları ailelerin kurum ile olan ilişkilerini arttırmakta, özellikle evde sunulamayan pek çok desteğin kurumda sunulmasına, farklı uzmanlara daha kolay ulaşılmasına olanak tanımaktadır (Cavkaytar ve Özen, 2009, s. 181). Ancak kurum temelli aile eğitim programlarının; ele alınan konuların ev ortamına genellenmesine, çocuk ve aile için bireyselleştirme yapılmasına ilişkin yeterince fırsat sağlanamaması ve aile ile uzman arasındaki etkileşimin sınırlı kalması gibi açılardan sınırlılıkları olduğu ileri sürülmektedir (Hornby ve Singh, 1984, s. 43-45; McBride ve Peterson, 1997, s. 210-211; Özdemir, 2010, s. 179).

Ev temelli aile eğitim programları

Ev temelli aile eğitim programları, erken çocukluk döneminde olup herhangi bir eğitim kurumuna devam edemeyen veya yetersizliğinin derecesine bağlı olarak bir kuruma devam edemeyecek olan çocukların ailelerine yönelik olarak hazırlanan programlardır (Şahin, Işıtan ve Gündüz, 2011, s. 119). Bu programlarda öğretmenler ya da uzmanlar anne, baba, başka bir aile üyesi, diğer birincil bakıcılar ve çocukla birlikte önceden belirlenen gereksinimler ve amaçlar doğrultusunda ev ortamında sistemli bir biçimde beraber çalışmaktadırlar. Bu programlarda genellikle öğretmenler ya da uzmanlar ev ziyaretleri gerçekleştirmekte ve bu ziyaretlerde planlanan program doğrultusunda hazırlanan etkinliklerle ailelere öğretim yapılmakta ve ailelerin uygulamaları gözlenmektedir (Buckley ve Sacks, 2012, s. 14; Halpern, 1986, s. 390; Hornby ve Singh, 1984, s. 43-45; McBride ve Peterson, 1997, s. 209; Şahin, Işıtan ve Gündüz, 2011, s. 119). Bu bağlamda, ev temelli aile eğitim programları; hem çocuğun

hem de ailenin doğal ortamı olan evi verimli ve etkili bir öğretim ortamına dönüştürmeye yönelik bire bir uygulama yapma olanağı sunan uygulamalar olarak tanımlanabilir.

Ev temelli aile eğitim programının temelini ev ziyaretleri oluşturmaktadır. Bu noktada, ev ziyaretlerinde uzman ya da öğretmen, bellirli hedefler doğrultusunda sistematik ve düzenli aralıklarla çocuğu ve ebeveyni ev ortamında ziyaret etmekte ve onların gelişimlerini arttırmak üzere etkinlik ya da uygulamalar yapmaktadır. Günümüzde yapılan araştırmalar ebeveynlerin çocuklarının müdahale sürecine etkin bir biçimde katılım gösterdiklerinde, çocuklarını doğal ortamında desteklemeyi içeren bilgileri öğrendiklerinde, kendi kapasitelerini ve güçlü yönlerini etkin bir şekilde kullandıklarında hem çocuğun gelişiminde hem de erken müdahale sürecinde daha başarılı sonuçların elde edildiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, ev ziyaretleri ile sunulan aile eğitim programlarının önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir (Buckley ve Sacks, 2012, s. 14; Crossman vd., 2018, s. 600).

Ev temelli aile eğitim programlarında; kurum temelli uygulamalarda çok fazla mümkün olmayan, ebeveyn ile çocuk arasındaki etkileşime daha çok odaklanılmakta ve bu sürecin güçlendirilmesine ilişkin uygulamalar gerçekleştirilmektedir. Ev temelli aile eğitim programlarında uzman ile ebeveyn arasındaki işbirliğin, kurulan diyaloğun olumlu olmasının hem çocuk hem de ebeveyn için belirlenen amaçların daha etkili bir biçimde kazandırılmasında önem taşıdığı belirtilmektedir. Öte yandan, araştırmalar ebeveyn ile çocuk arasındaki etkileşimin daha nitelikli hale gelmesi ile birlikte uzman ile ebeveyn arasındaki etkileşimin arttığını ve güçlendiğini ortaya koymaktadır (Buckley ve Sacks, 2012, s. 14; O'Shea vd., 2001, s. 140).

Ev temelli aile eğitim programları zaman, kaynak, maliyet ve personel açısından çeşitli sınırlılıklara yol açabilecek olsalar da; bu programların çok önemli katkılarının olduğu ileri sürülmektedir. Her şeyden önemlisi ev temelli aile eğitim programları ile çocuğun eğitiminde aile katılımını arttırmak amaçlanmaktadır (Bailey vd., 1999, s. 11-13). Bu bağlamda, ev temelli aile eğitim programlarının aşağıda sıralanan süreçler açısından önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bunlar:

- Anne babalara beceriler doğal ortamlarında öğretildiği için becerilerin transferinde daha az güçlük yaşanmaktadır.
- Ev ortamında öğretilen beceriler, çocuğun doğal ortamında gereksinim duyacağı beceriler olmaktadır.

- Doğal pekiştireçlerin sunulması öğrenilen becerilerin genellenmesini kolaylaştırmaktadır.
- Çocuğun davranışları doğal ortamda gözlenebilmekte ve ev ortamına özgü davranış problemlerine daha rahat müdahale edilebilmektedir.
- Eve dayalı programlar bireyselleştirme için daha uygundur.
- Anne babanın eğitilmesi ileride yaşanması olası problem davranışlara müdahale olanağı vermektedir (Crossman vd., 2018, s. 600; Schulz, 1987'den Akt. Özdemir, 2010, s. 181).

Ev ve kurum temelli aile eğitim programları

Ev ve kurum temelli aile eğitim programları; uygulamaların hem ev hem de kurum ortamında yürütüldüğü programlardır. Bu programlar okul ile aile arasındaki işbirliğinin geliştirilmesinde büyük bir önem taşımaktadır. Bu programların genellikle okulda uygulanan programın evde de sürdürülmesi ve çocuğun edindikleri becerileri doğal ortamına genellemesinin sağlanması amacıyla geliştirildiği ve uygulandığı görülmektedir (Cavkaytar ve Özen, 2009, s. 181). Eve ve kuruma dayalı aile eğitim programları amacına bağlı olarak dörde ayrılmaktadır. Bunlar; genişletilmiş programlar, genelleştirme programları, özelleştirilmiş aile eğitim programları ve davranış yönetimi programlarıdır (Şahin, Işıtan ve Gündüz, 2011, s. 120).

Genişletilmiş programlar; çocuğun devam ettiği eğitim kurumunda uygulanan eğitim programının okulla aynı zamanda, aynı araç gereçler kullanılarak evde uygulanmasını içermektedir. Bu programların en temel amacı, okulda uygulanan programın evde de tekrarlanmasını ve çocuğa daha çok öğretim yapılmasını sağlamaktır. ***Genelleştirme programları***, çocuğa kurumda kazandırılması amaçlanan kavram ya da becerilerin ev ortamında sürdürülmesini ve genellenmesini amaçlamaktadır. Bu programlarda, aileye çocukları ile çalışırken eğitim kurumundan farklı araç gereçlerle, sınıf ortamı dışında genellemeyi nasıl gerçekleştirebileceklerine ilişkin bilgiler kazandırılmaktadır. ***Özelleştirilmiş aile eğitim programları,*** çocuğun devam ettiği eğitim kurumunun programında yer almayan veya kurum ortamında kazandırılması mümkün olmayan, ancak çocuğun kazanması amaçlanan becerilerin evde aile tarafından çocuğa kazandırılmasını içeren programlardır. ***Davranış yönetimi programları,*** ebeveynlere özellikle ev ortamında görülen, çocuğun uygun olmayan davranışlarını değiştirme ve

kontrol etme becerisi kazandırmayı amaçlayan programlardır (Şahin, Işıtan ve Gündüz, 2011, s. 120).

Uzaktan eğitime dayanan/internet temelli aile eğitim programları

Aile eğitim programlarından hem ebeveyn hem de çocuk için olumlu çıktıların elde edilebilmesinde uzmanın ve ebeveynin işbirliği içerisinde çalışması büyük bir önem taşımaktadır (Turnbull vd., 2011, s. 160-163). Ancak bazı durumlarda uzman ile ebeveyn arasında işbirliğinin sağlanması, ortak hareket edilmesi ve ortak zamanın oluşturulması zor olabilmektedir. Bu bağlamda, günümüzde gelişen teknoloji ile birlikte eğitime erişim, zaman ve kaynak gibi sınırlılıklara çözüm olarak çevrimiçi eğitime dayalı eğitim programlarının büyük bir önem kazandığı görülmektedir (Curtiss vd., 2016, s. 156).

Uzaktan eğitime dayalı aile eğitim programları televizyon, bilgisayar, internet veya iletişim teknolojilerinin kullanılmasıyla sunulan programları içermektedir (Bernard vd., 2004, s. 379; Hamad vd., 2010, s. 3-4; Plantin ve Daneback, 2009, s. 3). Bu programlar, öğretimin uzaktan gerçekleşmesine katkı sunmaktadırlar. Nitekim günümüzde gelişen teknoloji ile birlikte uzaktan eğitime dayalı programların geleneksel eğitim ve öğretim sürecine alternatif olarak daha işlevsel bir uygulama olarak geliştirildikleri görülmektedir (Hamad vd., 2010, s. 3). Özellikle ebeveyn eğitimlerinde internet-temelli uzaktan eğitime dayanan programların geliştirildiği ve bu programların etkililiklerinin sınandığı araştırmalarda artış olduğu dikkat çekmektedir (Baharav ve Reiser, 2016; Bernard vd., 2004; Hamad vd., 2010; Jang vd., 2012; Kobak vd., 2011; Meadan vd., 2013; Meadan vd., 2016; Wainer ve Ingersoll, 2012).

Çevrimiçi ya da internet-temelli uzaktan eğitime dayanan aile eğitim programlarının; özel eğitim alanındaki son gelişmeler, yetersizliklerin özellikleri ve tanılanması, eğitim uygulamaları hakkındaki bilgiler, ailenin yararlanabileceği maddi ve manevi destek hizmetlerini veren kurum ve kuruluşlar ile ilgili bilgiler, ailelerin yasal hakları ve bazı öğretim yöntem ve stratejilerin anlatılması gibi bilgiler içerdiği görülmektedir (Ardıç, 2010, s. 279). Sözedilen bu konulara ilişkin olarak çevrimiçi ya da internet-temelli uzaktan eğitim programlarının farklı uygulamalarla ailelere aktarıldığı görülmektedir. Bu uygulamalara tele konferans (telepractice) (Baharav ve Reiser, 2016; Meadan vd., 2016), çevrimiçi modüller (online modules) (Hamad vd., 2010; Kobak vd., 2011; Wainer ve Ingersoll, 2012), e-Öğrenme Programları (e-Learning programs) (Jang

vd., 2012) ve video konferanslar (videoconference) (Meadan vd., 2013) örnek olarak verilebilir.

Uzaktan eğitime dayanan/çevrimiçi aile eğitim programlarının pek çok açıdan avantajları olduğu ileri sürülmektedir. Örneğin:

- Öğretici ile öğrenenin, coğrafi olarak birbirlerinden uzak olsalarda e-posta, video konferans, tele konferans gibi süreçlerle "etkileşim" halinde olmalarını sağlar,
- Eğitimin her zaman ve her yerde olmasını sağlar,
- Öğrenenin kendi hızında, dilediği zaman ve yerde ders materyallerine erişmesine izin verir,
- Erişim, zaman kısıtlılığı gibi nedenlerle diğer programlara katılmayan aileler için bir eğitim olanağı sağlar,
- Daha çok aileye eğitim ve hizmet sunulması açısından katkı sağlar (Hamad vd., 2010, s. 3-4; Plantin ve Daneback, 2009, s. 3-6).

Günümüzde çevrimiçi eğitime dayanan ve ebeveynlere doğal öğretim stratejilerini öğretmek ve ebeveynlerin bu stratejileri doğal ortamlarında meydana gelen günlük rutinler sırasında kullanmalarını desteklemek üzere aile uygulamalı eğitim programlarının geliştirildiği görülmektedir (Meadan vd., 2013; Meadan vd., 2016; Stoner vd., 2012).

Meadan ve diğerleri (2013) tarafından yapılan çalışmada PiCS Programı (Parent-Implemented Communication Strategies) geliştirilmiş ve bu program i-PiCS Programı (Internet-based Parent-Implemented Communication Strategies) adı altında ilerleyen süreçte internet-temelli olacak biçimde uyarlanmıştır. PiCS Programı, Meadan, Angell, Stoner ve Daczewitz (2014a) tarafından sınırlı düzeyde ifade edici dil becerilerine sahip olan otizm spektrum bozukluğu ve gelişimsel yetersizliği olan küçük yaş grubundaki çocukların sosyal iletişim becerilerini geliştirmek üzere geliştirilmiş bir programdır. Bir araştırma projesi kapsamında geliştirilen bu program aile uygulamalı bir program olup, çocukların sosyal iletişim becerilerini geliştirecek stratejilerin ebeveynlere öğretilmesini içermektedir. Program, ebeveynlerin doğal ortamları olan evlerinde meydana gelen sayısız doğal iletişim fırsatlarını öğrenme anlarına dönüştürmelerine yardımcı olabilecek olan doğal ve görsel öğretim stratejilerini öğrenmelerini ve çocuklarının gelişimlerini desteklemelerini amaçlamaktadır.

Meadan ve diğerleri (2014a) tarafından PiCS Programı'nın pilot çalışması kapsamında ifade edici dil düzeyi oldukça sınırlı olan gelişimsel yetersizliğe sahip küçük çocuklar ve ebeveynleri ile çalışılmıştır. Araştırma tek denekli araştırma yöntemlerinden çoklu başlama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Ebeveynlere kanıt temelli doğal öğretim stratejileri (çevresel düzenleme, model olma, model olma talep etme ve bekleme süreli öğretim) ve üç görsel stratejinin (görsel program, görsel kural hatırlatıcı, görsel beceri analizi) öğretilmesine ilişkin eğitim ve koçluk sunulmuştur. İlgili strateji ile ilgili sunulan eğitimin ardından, PiCS koçu her bir ebeveyn ile çocuk için belirlenen sosyal iletişim amaçlarını ev ortamında meydana gelen rutinler sırasında işbirliği içerisinde çalışmıştır. Her bir ebeveyne haftada iki veya üç defa olmak üzere stratejileri belirlenen kriterlere uygun bir şekilde kullanmayı öğreninceye kadar koçluk sunulmuştur (Meadan vd., 2014a).

Meadan ve diğerleri (2016) tarafından PiCS Programı kırsal bölgede yaşayan ve eğitime erişim sağlayamayan ebeveynler için internet-temelli bir uygulama olarak uzaktan eğitime yönelik bir uygulama formatına dönüştürülmüştür. Tek denekli araştırma yöntemlerinden olan davranışlar arası çoklu başlama modeli ile gerçekleştirilen bu araştırmada, i-PiCS Programı kapsamında ebeveynlere SKYPE üzerinden gerçekleştirilen video konferans ve tele konferans aracılığı ile stratejileri nasıl kullanacaklarına ilişkin eğitim ve koçluk hizmetleri verilmiştir (Meadan vd., 2016). PiCS Programına ilişkin gerçekleştirilen her iki çalışmanın sonucunda ebeveynlerin stratejileri kullanmayı öğrendikleri ve yüksek uygulama güvenirliği ile uygulamaya devam ettikleri raporlaştırılmıştır.

2.3.6.2.3. *Programın amacına göre aile eğitim programları*

Aile eğitim programları pek çok farklı amaç doğrultusunda hazırlanabilmektedir. Hazırlanan aile eğitim programları ile ebeveynlere kazandırılmak istenilen bilgi veya beceriler programın amacına ve içeriğine bağlı olarak değişebilmektedir. Gelişimsel yetersizliği olan çocukların ebeveynleri için hazırlanan aile eğitim programları ile genellikle ebeveynlerin ev ortamında çocuklarına nasıl öğretim yapacaklarına, eğitim hizmetlerine nereden ve nasıl ulaşacaklarına, çocuklarının ve kendilerinin haklarını nasıl savunacaklarına, çocuklarına hizmet veren uzmanlarla nasıl ilişki kuracaklarına, çocuklarının geleceklerini nasıl planlayacaklarına odaklanmaktadır. Bunun yanı sıra, aile eğitim programları tuvalet eğitiminin, öz-bakım becerilerinin, oyun oynama becerisinin,

dil ve konuşma becerisinin desteklenmesi, çeşitli yaşam becerilerinin kazandırılması gibi amaçlarla hazırlanabilmektedir (Kaner, 2009, s. 396). Öte yandan, alanyazında anne babaları anne baba olarak eğitmeyi, savunucu ve öğretici/uygulamacı olarak eğitmeyi amaçlayan aile eğitim programlarının geliştirildiği görülmektedir (Turnbull, 1983'ten Akt. Cavkaytar, 1999, s. 19).

Anne babaları anne baba olarak eğitmeyi amaçlayan aile eğitim programları

Anne babaları anne babalık rolleri açısından eğitimeyi amaçlayan aile eğitimi programlarında; anne babalara çocuklarının engeline uyum süreci, çocuğun sosyalleşmesi, kardeşlerle ilişkileri ve yasal işlemlerle ilgili bilgi, destek ve kaynak sunmak amaçlanmaktadır (Cavkaytar, 1999, s. 19). Öte yandan, bu temel amaç üzerine gerçekleştirilen programlarda çocuğun gelişimsel yetersizliğe sahip olmasına bağlı olarak değişen ya da farklılaşan anne baba rollerinin doğru bir biçimde yapılandırılması üzerine çalışmalar gerçekleştirilmektedir (Özdemir, 2010, s. 175).

Yapılan araştırmalar anne babaların gelişimsel yetersizliğe sahip olan bir çocuğa sahip olmaları ile birlikte ebeveynlik becerilerinin, rol ve sorumluluklarının farklılaştığını ve ebeveynlerin bazı temel konularda bilgi gereksinimi yaşadıklarını göstermektedir (Bronfenbrenner, 1979, s. 39-40; Cavkaytar vd., 2012, s. 79-81; Kaner, 2009, s. 379; McWilliam, 2010b, s. 11-12). Bu noktada, ebeveynlerin çocuğun yetersizlik durumu, uygun olan hizmetlerin neler olduğu, çocuk bakımı ve gelişimi, çocuklarının gelişimini desteklemeye yardımcı bilgiler olmak üzere bu temel konulara ilişkin desteğe ve danışmanlığa gereksinim duydukları belirtilmektedir (McWilliam, 2010b, s. 11-12). Bu noktada, anne babaları anne baba olarak eğitmeyi amaçlayan aile eğitim programlarının temel amacının anne babaları gereksinimleri doğrultusunda geliştirmek, desteklemek ve güçlendirmek olduğu söylenebilir.

Anne babaları savunucu olarak eğitmeyi amaçlayan aile eğitim programları

Anne babaları gönüllüler/savunucular olarak eğitmeyi amaçlayan programlarda, anne babalar yasal savunucu, çocuğunun eğitimiyle ilgili uzman, toplumsal kuruluşlar ve ekonomik kaynaklar bulma konularında gönüllü bireyler olarak eğitilmektedirler (Cavkaytar, 1999, s. 19). Dünya'da gelişimsel yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerin çocukları için girdikleri hak arayışları sonucunda önemli sonuçların elde edildiği ve bu sonuçların erken müdahale uygulamalarının aile merkezli bir yaklaşımla sunulmasında

önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, ailelerin bir araya gelerek oluşturdukları sivil toplum kuruluşları, sosyal gruplar ve organizasyonlar önemli bir yere sahiptir. Bu tür çalışmaların genellikle aynı yetersizlik türüne sahip ailelerin bir araya gelmeleri ile başlangıç gösterdiği söylenebilir. Anne babaları savunucu olarak eğitmeyi amaçlayan programlar ile ailelerin güçlerini birleştirerek siyasi, politik, ekonomik, toplumsal ve eğitim olmak üzere pek çok farklı konuda gönüllülük esasına dayalı olarak bilinçlendirilmeleri, yasal haklar ve özel eğitim hizmetlerine katılım göstermeleri amaçlanmaktadır.

Pek çok ülkede oluşturulan aile bilgi merkezlerinde uygulanan programlarda, çocukların eğitim programlarını kalıcılık, etkili iletişim eğitimi, eğitsel kararlara katılım ve ulusal ve yerel hizmetler, kaynaklar hakkında bilgilendirme çalışmalarının yapıldığı görülmektedir (Özdemir, 2010, s. 177). Nitekim ülkemizde gelişimsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin bir araya gelerek ve güçlerini birleştirerek önemli çalışmalar yaptıkları, böylece toplumsal farkındalık oluşturdukları ve yasal haklar elde ettikleri görülmektedir. Örneğin, Türkiye Down Sendromlular Derneği ülkemizde anne babaları çocuklarının hakları ve eğitimleri konusunda bilinçlendirmeyi amaçlayan önemli sivil toplum kuruluşlarından biridir. Dernek; Eskişehir, Ankara, Adıyaman, Tokat, Kastamonu olmak üzere farklı şehirlerde ailelerin girişimleri sonucunda açtığı temsilcilikler ile anne babaları hem anne baba hem de savunucu olarak eğitmeyi amaçlamaktadır. Öte yandan, ülkemizde farklı gelişimsel yetersizlik türüne sahip olan çocuğa sahip ailelerin girişimleri ile pek çok sivil toplum kuruluşunun hayata geçirildiği ve toplumsal farkındalık konularında önemli çalışmaların yapıldığı görülmektedir.

Anne babaları öğretici/uygulamacı olarak eğitmeyi amaçlayan aile eğitim programları

Anne babaları öğretici/uygulamacı olarak yetiştirmeyi amaçlayan aile eğitim programlarında, anne babalara çocuk yetiştirme yaklaşımları, çocuğun tüm gelişim alanlarındaki gelişimlerine katkıda bulunma, çocuğa çeşitli davranış ve bağımsız yaşam becerilerini kazandırma/öğretme gibi konularda yeterliliklerini arttırmak hedeflenmektedir. Bu noktada, ailelerle çalışacak uzmanların ailelere çocuklarının gelişimini destekleyecek bir ortam sağlamak için ailelerin temel gereksinimlerini dikkate almaları ve bu gereksinimleri karşılamaya yardımcı olmaları büyük önem taşımaktadır (Cavkaytar, 1999, s. 19). Anne babaları öğretici/uygulamacı olarak eğitmeyi amaçlayan aile eğitim programlarında uzmanlarca sağlanan eğitimsel destek; ailelere doğrudan

öğretim yöntemleri, etkileşimli yöntemler veya bilgiye erişimin sağlanması şeklinde olabilmektedir (Özdemir, 2010, s. 177). Bu konuda geliştirilecek programların temel felsefesinin; anne babaların çocuklarının ilk ve daimi öğretmenleri ve çocukla en çok vakit geçiren kişiler olduklarına dayandığı söylenebilir.

Yapılan araştırmalar, anne babaların çocuklarının doğal ortamlarında yarattıkları öğrenme fırsatlarının çocuklarının edindikleri becerileri pekiştirmelerinde veya yeni beceriler edinmelerinde ve bu becerileri farklı ortamlara genellemelerinde önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir (Brown ve Woods, 2015, s. 45; Kaiser vd., 1996, s. 375-376; Kashinath vd., 2006, s. 467; McDuffie vd., 2013, s. 1-4; Meadan vd., 2014a, s. 1-2; Moore vd., 2014, s. 213-214). Öte yandan, anne babaları çocuklarının eğitiminde etkin bir katılımcı olmalarını sağlamak üzere geliştirilen anne babaları öğretici olarak eğitmeyi amaçlayan programların; ailelerin yaşam kalitelerinin arttırılmasında, beraber ailece yaşamalarından keyif almalarının ve kendileri için anlamlı amaçlara ulaşabilmelerinin sağlanmasında önemli olduğu görülmektedir (Turnbull vd., 2011, s. 102-105).

Günümüzde anne babaları öğretici/uygulamacı olarak eğitmeyi amaçlayan aile eğitimi programları kapsamında aile uygulamalı müdahale programlarının (parent-implemented interventions) önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Aile uygulamalı müdahaleler; bir terapist, uzman ya da araştırmacı tarafından kanıt temelli stratejilerin ebeveynlere öğretilerek, stratejilerin günlük rutinlere aktarılmasını ve uygulanmasını sağlayarak gelişimsel yetersizliği olan küçük çocuğun gelişimini maksimum düzeyde desteklemeyi, ebeveynlerin yeterliliklerini arttırmayı ve onları güçlendirmeyi amaçlayan müdahalelerdir (Roberts ve Kaiser, 2011, s. 181). Aile uygulamalı müdahale programlarında, temel amaç ebeveynlerin birincil uygulamacı ya da müdahaleyi sunan kişi olmalarını sağlamaktır. Nitekim yapılan araştırmalar aile uygulamalı erken müdahale sürecinin çocukların gelişimleri üzerinde önemli çıktıların elde edilmesinde önemli bir yere sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Akamoğlu ve Meadan, 2018, s. 295).

Aile uygulamalı müdahale programlarında belli bir süreç doğrultusunda ebeveyn eğitimlerinin gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu programlarda, ebeveynler doğrudan uzman ile birlikte çalışmaktadır. Ebeveyn ile uzman işbirliği içerisinde müdahale sürecinde yer verecekleri hedef becerilerin neler olduğunu belirlemekte ve birlikte bir müdahale planı geliştirmektedir. Bu süreç doğrudan uzmanın liderliğinde de yapılabilmektedir. Geliştirilecek planın ebeveynin gereksinimlerine yanıt verecek şekilde olması bu noktada büyük bir önem taşımaktadır. Sonraki aşamada uzman, ebeveynin

çocuğu ile olan etkileşimi sırasında belirlenen hedefleri nasıl uyguladığını gözlemlemekte, uygulamanın geliştirilmesine yönelik geribildirim ve/veya koçluk sunmaktadır. Uygulama sonunda ise ebeveyn ile uzman müdahalenin çocuğun gelişimi üzerindeki etkisini birlikte değerlendirmektedir (Kaiser, Hancock ve Hester, 1998, s. 4-5).

Aile uygulamalı müdahale programları ile ebeveynlere pek çok farklı konuda bilgi ve beceri kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir. Özellikle son yıllarda ebeveynlere kanıt temelli uygulamalar arasında yer alan doğal öğretim yaklaşımına dayanan stratejilerin öğretimine yönelik aile uygulamalı doğal öğretim müdahale programlarının geliştirildiği dikkat çekmektedir (Brown ve Woods, 2015; Kaiser vd., 1996; Kaiser ve Roberts, 2013; Kashinath vd., 2006; McDuffie vd., 2013; Meadan vd., 2014b; Meadan vd, 2016; Mobayed vd., 2000; Moore v; d., 2014; Peterson vd., 2005). Bu araştırmaların sonuçları ebeveynlerin çocuklarının eğitiminde etkin birer katılımcı olabileceklerini, çocuklarının gelişimlerini günlük yaşamlarında destekleyebileceklerini ve tüm bu sürecin çocuğun gelişimi üzerinde önemli çıktıların elde edilmesinde büyük bir rol oynadığını göstermektedir.

2.3.7. İlişki temelli yaklaşım ve uygulamalar

İlişki temelli yaklaşım (Relationship-Based Approach) tüm çocukların ebeveynleri ya da birincil bakıcıları tarafından çocuğa sunulan destekleyici ilişkilerden öğrendiği ve gelişme gösterdiği görüşü üzerine kurulmuş olan bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. Diğer yandan bu yaklaşım ile ebeveynlerin ve birincil bakıcıların, hizmet sunanların ve diğer bireylerin destekleyici ilişkilerinden öğrendiği ve gelişme gösterdiği görüşü savunulmaktadır. İlişki temelli yaklaşım transaksiyonel, ekolojik ve aile merkezli yaklaşım olmak üzere pek çok farklı yaklaşımın ve küçük çocuklara ilişkin öne sürülen sosyal ve duygusal gelişim kuramlarının etkisiyle gelişme gösteren bir yaklaşım özelliği göstermektedir (Armstrong vd., 2014, s. 10).

Aile merkezli yaklaşım ile ilişki temelli yaklaşımın aynı temeller üzerine kurulu olmalarından dolayı benzer özelliklere sahip oldukları görülmektedir. Nitekim aile merkezli uygulamalarda çocuk ile olumlu ilişkiler geliştirmek ya da nitelikli etkileşim kurmak üzere aileyi destekleyici tüm bilgiler ilişki temelli yaklaşımın temelini oluşturmaktadır. Her iki yaklaşımda da çocuğun günlük yaşamda öğrenmesini ve katılımını arttırmak için aileyi desteklemek, güçlendirmek ve bu konuda güvenini

arttırmak amaçlanmaktadır. Özünde ise aile merkezli uygulamalar ilişki temelli uygulamaları gerektirmekte, ilişki temelli uygulamaların ise aile merkezli olmaları beklenmektedir (Armstrong vd., 2014, s. 11).

Alanyazında ilişki temelli yaklaşım temeline dayanan ilişki temelli uygulamaların ya da erken müdahale programlarının (Relationship-Based Practices) geliştirildiği görülmektedir. Bu bağlamda ilişki temelli uygulamalar, erken çocukluk döneminde çocukların bilişsel, dil ve sosyal-duygusal gelişimlerine yönelik gereksinimlerini karşılamak ve bu temel alanlarda gelişimlerini desteklemek amacıyla, ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte geçirdikleri ve etkileşim halinde oldukları günlük rutinler sırasında çocukları ile olan etkileşimlerini güçlendirmek üzere kullanabilecekleri yanıtlayıcı etkileşim stratejilerini öğretmeyi amaçlayan doğal bir öğretim yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Mahoney ve Perales, 2003, s. 77). Diğer bir deyişle, ilişki temelli uygulamalar gelişimsel yetersizliği ya da risk altında olan küçük çocuğun ebeveynlerine yüksek düzeyde yanıtlayıcı olmalarına yardımcı olabilecek olan stratejilerin öğretimi ile çocuk ile ebeveyn arasındaki etkileşimi güçlendirmeyi ve çocuğun bilişsel, iletişim ve sosyal-duygusal gelişimi üzerinde olumlu etkiler yaratmayı amaçlayan müdahaleler olarak ele alınmaktadır (Alquraini ve Mahoney, 2015, s. 1).

Günümüzde özellikle nitelikli ebeveyn-çocuk etkileşiminin desteklenmesinde ilişki temelli uygulamalara yer verildiği görülmektedir. Bu uygulamalar ile ebeveynlerin gelişimsel yetersizliği olan çocukları ile gün içerisinde meydana gelen rutin, etkinlik ve geçişlerde etkileşimde bulunmalarını teşvik ederek çocuklarının gelişimlerini nasıl destekleyebilecekleri hedeflenmektedir (Mahoney, 2009, s. 79-80). Bunun yanı sıra, nitelikli etkileşim ya da yanıtlayıcı etkileşim stratejileri ile (responsiveness strategies) çocuğun dikkat, etkinliğe katılım, devamlılık, işbirliği, iletişim ve etkileşim başlatma, ortak dikkat gibi etkileşimsel/temel becerilerde gelişme göstermeleri ve günlük yaşamdaki iletişim, sosyal, eğitim gibi etkinliklerde etkin katılımcı olmaları amaçlanmaktadır. Çocuklar için belirlenen bu amaçların gerçekleştirilmesi için ebeveynlerin çocuklarının etkileşimsel davranışlarını takip etmesi ve bunlara uygun yanıt vermesi, çocuğun liderliğini takip etmesi, öğrenme ve etkileşim fırsatlarının oluşturulması için çevresel düzenlemeler yapması gerektiği ileri sürülmektedir (Pennington vd., 2009, s. 1121-1122).

Alanyazında ilişki temelli yaklaşıma dayalı geliştirilen erken müdahale programlarının olduğu ve bu programların etkililiklerine ilişkin bilimsel çalışmaların

gerçekleştirilmiş olduğu görülmektedir. Nitekim Ulusal Otizm Merkezi (National Autism Center-NAC) 2009 raporuna göre ilişki temelli uygulamaların, özellikle otizm spektrum bozukluğu olan çocukların eğitiminde, umut vaad edici uygulamalar arasında yer aldığı görülmektedir. Bu noktada, ilişki temelli yaklaşım temelinde geliştirilen programlara, Responsive Teaching (Mahoney ve MacDonal, 2007), Floortime/DIR (Greenspan ve Wieder, 2007) ve The Play Project (Solomon vd., 2007) örnek verilebilir. Bu programların ortak özellikleri, yetişkin-çocuk ilişkisini temel almaları, etkileşimin çift yönlü ve karşılıklı olduğunu ileri sürmeleri ve yetişkin yanıtlayıcılığının niteliğine vurgu yapmalarıdır. Bu programlar yetişkinlerin yanıtlayıcı etkileşim stratejilerini kazanmalarını destekleyerek, çocuğun ilgisi ve liderliği doğrultusunda gelişimsel düzeyine uygun öğrenme fırsatları yaratarak çocuğun ortak dikkat, taklit, sembolik oyun, etkileşim başlatma ve sürdürme gibi temel becerilerinin (pivotal behaviors) geliştirilmesini amaçlamaktadır.

Yapılan pek çok araştırma nitelikli ebeveyn-çocuk etkileşiminin çocukların bilişsel, iletişim ve sosyal-duygusal gelişimleri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Öte yandan, bu araştırmaların sonuçları ebeveyn duyarlılığının ve yanıtlayıcılığının çocuğun gelişimi üzerinde büyük bir öneme sahip olduğunu göstermektedir (Girolametto, 1988; Karaaslan, Diken ve Mahoney, 2011; 2013; Karaaslan ve Mahoney, 2013; Kim ve Mahoney, 2004; Landry, Smith ve Swank, 2006; Mahoney vd., 2006). Bu noktada özellikle, ebeveynlerin çocuklarının gelişimini günlük yaşamda meydana gelen rutin, etkinlik ve geçişlerde destekleyebilmeleri için çocukları ile nitelikli ya da yanıtlayıcı etkileşim becerilerine sahip olmalarının büyük önem taşıdığı belirtilmektedir (Yoder ve Warren, 2002, s. 168). Nitekim ebeveyn duyarlılığının ve yanıtlayıcılığının nitelikli ebeveyn çocuk etkileşiminde önemli bir bileşen olarak ele alındığı dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, ilerleyen bölümde nitelikli ebeveyn-çocuk etkileşimi ve önemine, ardından nitelikli etkileşime temel oluşturan ebeveyn duyarlılığı ve yanıtlayıcılığı kavramlarına yer verilmiştir.

2.3.7.1. *Nitelikli ebeveyn-çocuk etkileşimi ve önemi*

"Ebeveynler, çocuklarının gelişimini yaşamın ilk anından itibaren desteklemek için eşsiz bir yeteneğe sahiptirler."

Leigh, Nievar ve Nathans (2011, s. 281)

Erken müdahalenin öncelikli amacı gelişimsel yetersizliği olan küçük çocuğun gelişimini desteklemeyi sağlamaktır. Araştırmalar erken müdahale sürecinde başarılı sonuçların elde edilmesinde; küçük çocuğun ailesi ile bir bütün olarak ele alınmasının ve özellikle ebeveyn-çocuk etkileşimine odaklanılmasının büyük bir rol oynadığını ortaya koymaktadır (Dinnebeil, 1999, s. 161). Ebeveyn-çocuk etkileşimi genel olarak; ebeveyn ile çocuk arasındaki etkileşimin kalitesini etkileyen bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Ebeveynin çocuğu ile kurduğu etkileşimsel süreçler, özellikle erken çocukluk döneminde, çocukların daha sonraki sosyal, bilişsel ve dil gelişimleriyle doğrudan bir ilişki içerisindedir. Bu noktada, yapılan pek çok araştırma nitelikli ebeveyn-çocuk etkileşiminin çocuğun gelişimi üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu göstermektedir (Girolametto, 1988; Kim ve Mahoney, 2004; Landry, Smith ve Swank, 2006; Mahoney vd., 2006; Mahoney ve MacDonald, 2007, s. 30). Özellikle yaşamın ilk iki yılı beyin gelişimi için kritik bir öneme sahiptir. Beyin yapısındaki sinir hücrelerinin sağlıklı bir gelişim gösterebilmesinde sinir hücrelerini birbirine bağlayan bağlantıların "uyarılması" gerektiği ileri sürülmektedir. Bu uyarımın ise çocuğa sunulacak deneyimler aracılığı ile gerçekleşebileceği belirtilmektedir. Dolayısıyla, çocuğun içinde bulunduğu çevre ile ve bu çevreyi oluşturan bireyler ile karşılıklı ve nitelikli etkileşimsel süreçlere girmesinin son derece büyük bir önem taşıdığı görülmektedir. Diğer bir deyişle, erken gelişim döneminde beyin gelişimini etkileyen önemli etmenler arasında ebeveyn-çocuk etkileşimi yer almaktadır (Fisher, 2011, s.15-17; Sameroff ve Fiese, 2000, s. 136).

Erken çocukluk döneminde, karşılıklı etkileşimin nitelikli olması son derece önemlidir. Özellikle bu durum gelişimsel yetersizlik durumunda çok daha büyük bir öneme sahiptir (Mahoney ve MacDonald, 2007, s. 30). Nitekim yapılan araştırmalar gelişimsel yetersizliğe sahip olan çocuğa sahip ebeveynlerin çocukları ile kurdukları etkileşim biçimlerinin normal gelişim gösteren çocuğa sahip olan ebeveynlerinkinden farklılaştığını ortaya koymaktadır. Bu araştırmalar, gelişimsel yetersizliği olan ebeveynlerin çocukları ile kurdukları etkileşimlerde düşük düzeyde duyarlı ve yanıtlayıcı olduklarını, keyif alma, sıcak olma, kabullenme ve etkili olma davranışlarının istenilen düzeyde olmadığını, özellikle çocuklarına karşı yüksek düzeyde başarı odaklı ve yönlendirici olduklarını göstermektedir (Blacher, Baker ve Kaladjian, 2013; Ceber-Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2000; Gilmore vd., 2009; Kim ve Mahoney, 2004; Phillips, Conners ve Curtner-Smith, 2017; Pino, 2000;; Turan, 2012). Oysaki nitelikli ebeveyn çocuk etkileşiminin ebeveynin etkileşim sırasında;

- Çocuğun liderliğini takip etmesi,
- Gelişimsel olarak uygun bir dil kullanması,
- Çocuğu ile ortak dikkat kurması,
- Çocuğun deneyimlerine değer vermesi,
- Çocuğun iletişimine ve etkileşimine karşı duyarlı ve yanıtlayıcı olması,
- Sosyal iletişimi kolaylaştıran davranışlara yer vermesi olarak tanımlandığı görülmektedir (Hancock ve Kaiser, 2002, s. 191; Mahoney ve MacDonald, 2007, s. 33-35).

Özellikle gelişimsel yetersizliği olan çocukların gelişimlerinin desteklenmesi sürecinde ebeveyn ile çocuk arasındaki etkileşimin niteliğinin arttırılması ve güçlendirilmesi gerektiği önemli bir konu olarak ele alınmaktadır. Bu bağlamda, geliştirilecek erken müdahale uygulamalarında aile merkezli uygulamalara yer verilmesi ve bu uygulamalarda çocuğun gelişimini desteklemede önemli bir role dahip olan nitelikli ebeveyn-çocuk etkileşiminin sağlanmasına yönelik çalışmaların gerçekleştirilmesi gerektiği önerilen uygulamalar yer almaktadır (Sandall, McLean ve Smith, 2000, s. 54-56).

2.3.7.2. *Ebeveyn duyarlılığı ve yanıtlayıcılığı*

Nitelikli ebeveyn-çocuk etkileşiminin temelini oluşturan temel süreçler arasında ebeveyn duyarlılığı (maternal sensitivity) ve yanıtlayıcılığı (maternal responsiveness or responsive parenting) gelmektedir. Alanyazında bu iki terimin bazı kaynaklarda birbirini tamamlayacak biçimde aynı tanım içerisinde kullanıldığı bazı kaynaklarda ise ayrı ayrı ele alındığı dikkat çekmektedir. Örneğin ebeveyn duyarlılığı teriminin aynı disiplin içerisinde ya da disiplinler arasında farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Yine dil bilimciler tarafından ebeveyn yanıtlayıcılığının, anında ve uygun biçimde yanıtlayıcı olma biçiminde tanımlandığı görülmekle birlikte, bu tanımın aynı zamanda ebeveyn duyarlılığı için de kullanıldığı belirtilmektedir (Warren ve Brady, 2007, s. 331-332). Diğer yandan, çocuk gelişimi alanında her iki terim kendi içindeki özgün bileşenleri ile ayrı ayrı tanımlanmakta ve bu iki terimin birbirini tamamlayan benzer özellikleri olduğu vurgulanmaktadır (Landry, Smith ve Swank, 2006, s. 629). Dolayısıyla aynı alan içerisinde, ebeveyn duyarlılığı ve ebeveyn yanıtlayıcılığı terimlerine ilişkin yapılan tanımların birbiri ile örtüşmesine, tanımların genişliğine ve özgünlüğüne bağlı olarak tartışmaların olduğu görülmektedir (Nievar ve Becker, 2008, s. 111).

Ainsworth, Bell ve Stayton (1974) bağlanma güvenliğine (attachment security) ilişkin gerçekleştirdikleri temel çalışmalarında ebeveyn duyarlılığını; annenin ya da ebeveynin bebeğin sinyallerini doğru algılaması ve yorumlaması ve bu sinyallere anında ve uygun karşılık vermesi biçiminde tanımladıkları görülmektedir (Stevenson-Hinde, Chicot, Shouldice ve Hinde, 2015, s. 178). Benzer şekilde ebeveyn yanıtlayıcılığının ise ebeveynin çocuğun liderliğini takip ederek çocuğun ilgisi doğrultusunda tutarlı bir biçimde yanıt veren, çocuğun dikkatine ve etkinliğine odaklanarak çocuğa duygusal destekleyici girdi sunmasını sağlayan ebeveyn davranışı olarak tanımlandığı görülmektedir (Spiker, Boyce ve Boyce, 2002, s. 36). Roberts ve Kaiser (2011, s. 180); yanıtlayıcılığın çalışılan konuya ya da çocuğun yaşına göre farklılık gösterebileceğini ve genellikle ebeveynin çocuğun iletişim girişimlerine, oyun deneyimlerine ve sosyal göz kontağına karşılık sözlü ya da sözsüz tepkileri olarak tanımlandığını belirtmektedirler.

Bornstein ve Tamis-LeMonda (1989); çocuk gelişimi üzerinde en büyük etkisi olduğu kabul edilen ebeveyn davranışının "yanıtlayıcılık" olduğunu belirtmektedirler (Akt. Mahoney ve Nam, 2011, s. 78). "Yanıtlayıcı olma", nitelikli bir ebeveyn-çocuk etkileşiminde en önemli adımlardan biri olarak ele alınmaktadır. En basit tanımla yanıtlayıcı olma, ebeveynlerin çocuklarının gereksinimlerine ve davranışsal ipuçlarına yanıt vermek üzere sıcak ve kabul edici davranışlar sergilemeleri olarak tanımlanmaktadır. Ebeveynlerin, çocuğun ipuçlarına yanıt verme, çocuğun etkileşim sırasındaki liderliğini takip etme, çocuğun ilgi odağını kalıcılık ve odaklandığı etkinliğe ilişkin anlamlı girdi ve destek sağlamaları yanıtlayıcı biçiminde etkileşim kurma girişiminde olduklarını göstermektedir (Mahoney ve MacDonald, 2007, s. 32-34). Warren ve Brady (2007, s. 331) tarafından yanıtlayıcılığın bir ebeveyn davranış biçimi olduğu ve ebeveynin çocuğa nasıl yanıt verdiğini ifade ettiği ileri sürülmektedirler. Bunun yanı sıra; Mahoney ve Nam (2011, s. 105-108), ebeveyn yanıtlayıcılığının ebeveyn duyarlılığının temel yapı taşı olduğunu vurgulamaktadırlar. Özellikle duyarlı olma ebeveyn davranışına sahip olan her ebeveynin yanıtlayıcı olamayabileceğine dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, ebeveyn yanıtlayıcılığı için ebeveynin çocuğun mevcut ilgilerini gözlemlemesinin, takip etmesinin ve çocuğun ilgisi doğrultusunda anında ve uygun yanıt vermesinin önemli olduğu ileri sürülmektedir.

Ebeveyn yanıtlayıcılığının; çocuğun sinyallerinin dikkate alınması, ebeveynin anında ve duyarlı bir biçimde yanıt vermesi, çocuğun gereksinimlerini önceden tahmin ederek bu yönde çocuğa deneyim sunulması biçiminde olmak üzere bu üç temel sürecin

gerçekleşmesi ile meydana geldiği belirtilmektedir (Bornstein ve Tamis-LeMonda, 1989'dan Akt. Landry, Smith ve Swank, 2006, s. 628). Pek çok araştırmada ortaya koyulduğu üzere ebeveyn yanıtlayıcılığının;

- Amaçlı yanıt verme,
- Duygusal-kabullenici destek,
- Çocuğun ilgisi doğrultusunda destek,
- Çocuğun gelişimsel gereksinimlerini destekleyici dilsel girdi olmak üzere bu dört temel bileşeni içermesi gerektiği ileri sürülmektedir (Landry, Smith ve Swank, 2006, s. 627).

Alanyazında ebeveyn yanıtlayıcılığını geliştirmek, güçlendirmek ve ebeveynlere çocuklarının gelişimlerini günlük yaşamda meydana gelen fırsatlarda destekleyebilecekleri becerileri kazandırmak üzere çeşitli müdahale programlarının geliştirildiği ve uygulandığı görülmektedir. Yanıtlayıcı ebeveynlik müdahaleleri (Responsive parenting intervention) ya da doğal öğretim müdahaleleri (naturalistic teaching interventions) başlığı altında ele alınan bu müdahalelere örnek olarak; Parent-Implemented Communication Strategies (PiCS) (Meadan vd., 2014a), Hanen Early Language Parent Program-It Takes Two to Talk (Manolson, 1992), LAPE-Language and Play Eveyday (Moore, Barton ve Chironis, 2014), The Play and Learning Strategies Program (Wheeden ve Fewell, 1995), RE/PMT-The Responsivity Education/Prelinguistic Milieu Teaching (Yoder ve Warren, 2002) ve RTP-Responsive Teaching Program (Mahoney ve MacDonald, 2007) verilebilir. Bu noktada, geliştirilen erken müdahale programları dikkate alındığında; günümüzde nitelikli ebeveyn-çocuk etkileşimini temel alan ve gelişimsel yetersizliği olan küçük yaş grubundaki çocukların gelişimlerini doğal ortamlarında meydana gelen öğrenme fırsatlarında desteklemeyi amaçlayan doğal öğretim yaklaşımı temelinde bütünleştirilmiş programların hem ebeveyn hem de çocuk çıktıları üzerinde önemli etkileri olduğu görülmektedir (Brown ve Woods, 2015; Kashinath vd., 2006; McDuffie vd., 2013; Meadan vd., 2014b; Meadan vd, 2016; Mobayed vd., 2000; Moore v; d., 2014; Peterson vd., 2005).

Bu araştırma kapsamında ebeveynlerin çocukları ile olan etkileşimlerini güçlendirmek amaçlanmıştır. Bu bağlamda, ilişki temelli yaklaşım temeline dayanan ve Türkçe'ye Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı (ETEÇOM) ismi ile uyarlanmış olan Responsive Teaching Programı'nın temel etkileşimsel ebeveyn davranışlarından ve stratejilerinden yararlanılmıştır. DÖDEM Programının temel

dayanağını oluşturan bu programa ilişkin ayrıntılı bilgilere ilerleyen bölümde yer verilmiştir.

2.3.7.3. *Etkileşim temelli erken çocuklukta müdahale programı (ETEÇOM)*

Mahoney ve MacDonald (2007) tarafından ilişki temelli yaklaşıma dayalı olarak geliştirilen ve orijinal ismi Responsive Teaching olan program, Diken (2013b) tarafından Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı (ETEÇOM) olarak Türkçe'ye uyarlanmıştır. ETEÇOM, küçük çocuklarla etkileşimde bulunan ve onların bakımı için büyük bir zaman harcayan ebeveynler ve birincil bakıcılar tarafından uygulanacak şekilde geliştirilmiş olan bir erken müdahale programıdır. Diğer bir deyişle, ETEÇOM Programı çocuğun bilişsel, iletişim ve sosyal-duygusal gelişim alanlarını desteklemek üzere geliştirilmiş kapsamlı aile merkezli bir müdahale modelidir. ETEÇOM Programı, öğrenme ve gelişime ilişkin yapılandırmacı yaklaşıma (Piaget, 1963; Vygotsky, 1978), dil gelişimine ilişkin iletişim kuramlarına (Bruner, 1974), bağlanma kuramına (Bowlby, 1969) ve başarı motivasyonu kuramına (Achievement Motivation Theory) (Atkinson, 1964) dayanmaktadır (Mahoney ve MacDonald, 2007, s. 4).

Bu programın temel amacı; ebeveynlerin gün içerisinde meydana gelen rutinler sırasında çocukları ile nitelikli bir etkileşim kurmalarını ve çocuklarının gelişimini destekleyecek becerileri en üst düzeyde kazanmalarını sağlamaktır. ETEÇOM Programı ile en temelde ebeveynlere duyarlı ve yanıtlayıcı olma ebeveyn davranışlarının kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu davranışların kazandırılması ile çocuğun etkileşimsel/temel davranışlarında ilerleme kaydedileceği ve bunun ise çocuğun bilişsel, iletişim ve sosyal-duygusal gelişimini destekleyeceği ileri sürülmektedir. Diğer yandan, bu program ile çocukların gelişimsel öğrenmenin temellerini oluşturan sosyal oyun, etkinlik başlatma, problem çözme, ortak dikkat, etkileşim kurma, güven, işbirliği, devamlılık ve duygusal durum gibi temel davranışları edinmeleri amaçlanmaktadır (Mahoney ve Nam, 2011, s.110).

Mahoney ve MacDonald (2007, s. 3) tarafından belirtildiği üzere ETEÇOM Programı üç temel gelişim alanının gelişimini destekleyecek şekilde geliştirilmiştir. Bunlar aşağıda sıralandığı gibidir.

- Bilişsel Gelişim-Çocukların düşünme, neden-sonuç, problem çözme ve yaşadıkları dünyaya ve ilişkilere ilişkin yeni bilgiler öğrenme yeteneklerini geliştirmek.

- İletişim-Çocukların kendi duygularını, gözlemlerini ve niyetlerini ifade etme ve başkalarının duygularına, gözlemlerine ve niyetlerine sözlü, sözsüz ya da işaretle yanıt verebilme yeteneklerini geliştirmek.
- Sosyal-Duygusal Gelişim-Çocukların ebeveynleri, diğer bireyler ve akranları ile gelişimsel olarak uygun etkileşimler kurabilmesini, katılım gösterebilmesini ve kendisinden beklenilenlere ya da kurallara uyabilme yeteneğini geliştirmek.

ETEÇOM Programı, özel bir oyuncak/materyal veya çocukların gelişimlerini destekleyecek özel bir öğretimsel etkinlik önermemesi nedeniyle diğer çocuk gelişimi programlarından farklılaşmaktadır. Bu program ile çocukların, gün içerisinde meydana gelen rutinler sırasında diğer insanlarla kurdukları etkileşim, oyun ya da iletişim deneyimlerine katılım göstererek ve eğlenerek öğrenmelerini cesaretlendirmek ve teşvik etmek hedeflenmektedir. Bu bağlamda, ETEÇOM Programı'nın temelini oluşturan öğretimsel stratejiler, çocuğun günlük yaşantısına kolayca aktarılabilecek olan uygulanması ve hatırlanması son derece kolay olan stratejilerdir. Bu program ile bilişsel, iletişim ve sosyal-duygusal gelişim alanlarında olmak üzere toplam 16 temel davranış kazandırmaya yönelik 66 stratejinin öğretilmesi hedeflenmektedir (Mahoney ve MacDonald, 2007, s. 3-8; Mahoney ve Nam, 2011, s. 108).

ETEÇOM Programı'nın etkililiğini sınamak üzere farklı yetersizlik grubunda (Down Sendromu, Otizm Spektrum Bozukluğu, Serebral Palsi, Zihinsel Yetersizlik, Gecikmiş Dil ve Konuşma, nedeni belli olmayan gelişimsel gerilik, Prematüre/Düşük Doğum Ağırlığı) olan ya da gelişimi risk altında olan 0-6 yaş arasındaki çocuklar ve ebeveynleri ile ABD, Kore ve Türkiye'de pek çok çalışmanın yapıldığı görülmektedir (Gürel-Selimoğlu, 2015; Karaaslan, Diken ve Mahoney, 2011; Kim ve Mahoney, 2004, 2005; Mahoney ve Perales, 2003, 2005; Mahoney, Kim ve Lin, 2007; Toper-Korkmaz, 2015). Ulusal Otizm Merkezi (National Autism Center [NAC] (2009) raporuna göre ETEÇOM ve ilişki temelli yaklaşıma dayanan benzeri programların umut vaad edici oldukları kabul edilmektedir.

2.3.8. Doğal öğretim yaklaşımı

"İyi bir teori kadar pratik bir şey yoktur."

Kurt Lewin, 1951
(Macy, 2007, s. 561)

Gelişimsel yetersizliği olan çocukların geleneksel öğretim ilke ve yöntemleri ile edindikleri davranışları ya da becerileri günlük yaşamlarına aktarmada sınırlılık yaşıyor olmaları 1960'lı yılların önemli tartışma konuları arasında yer almaktadır. Nitekim Hart ve Risley (1968, s. 109), o dönemlerde bu konunun başlıca tartışılan konular arasında yer aldığını belirtmektedir. Özellikle okul öncesi eğitim alanında kullanılan geleneksel yöntemlerin çocukların günlük konuşmalarını desteklemede ve değiştirmede sınırlı kaldığının altını çizdikleri görülmektedir. Böylece okul öncesi eğitim alanında uzun yıllardır kullanılan geleneksel yöntemlerin gözden geçirilmesinin ve sınanmasının gündeme geldiği ileri sürülmektedir. Süregelen bu tartışmaların, okul öncesi eğitim programlarının ve ortamlarının yeniden yapılandırılmasına öncülük ettiği belirtilmektedir. Diğer yandan, gelişimsel yetersizliği olan çocukların, özellikle otizm spektrum bozukluğu olan çocukların, eğitimlerinde kullanılan erken davranışsal müdahalelerin son derece temel ve etkili öğretimsel yöntemler içerdiği görülmektedir. Bu yöntemlerin başarılı olmasında yüksek derece yapılandırılmış eğitim süreçlerine yer verilmesinin etkili olduğu ileri sürülmektedir. Özellikle dikkati dağatabilecek uyaranların en aza indirilmesi, yönergelerin kesin komutlar içermesi, üst üste ve tekrarlayıcı denemelere yer verilmesi gibi son derece kontrollü öğretim süreçlerini içeren "ayrık denemelerle öğretimin"; dil, iletişim, sosyal, taklit gibi karmaşık ve yeni becerilerin öğretiminde son derece etkili olduğu tartışma götürmez bir şekilde ortaya konulmuştur.

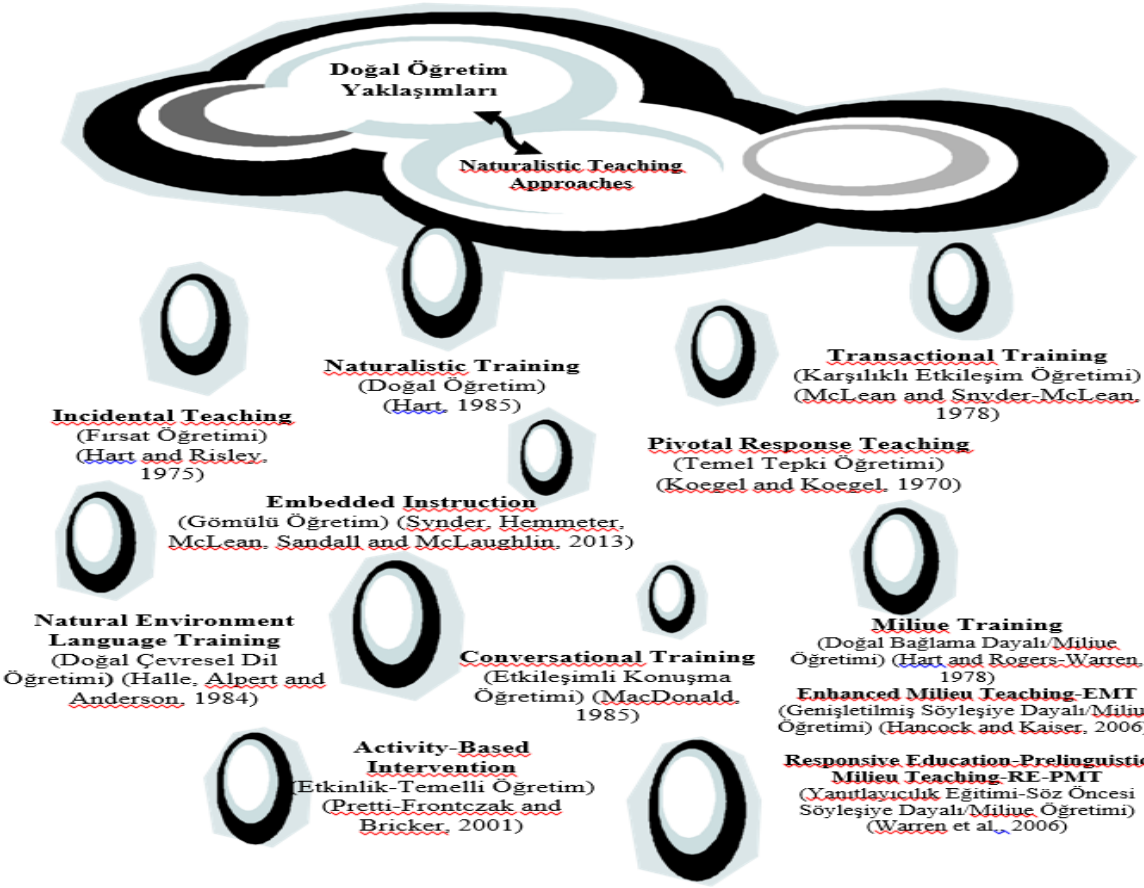
Ancak yüksek düzeyde yapılandırılmış olan bu yaklaşımlar ile edinilmiş becerilerin son derece yapılandırılmış öğrenme ortamlarında sergilendiğini görmek mümkünken; edinilmiş becerilerin daha az yapılandırılmış olan doğal ortamlara genellenmesinde sınırlılıkların yaşandığı dile getirilmektedir (Allen ve Shaw, 2011, s. 173). Diğer bir deyişle, yapılandırılmış öğretim ortamında öğrenilen becerilerin sınıf, oyun ortamı, akranlar, ebeveynler, günlük yaşam gibi son derece önemli gerçek ortamlara transfer edilmesinde sınırlılıkların yaşandığı görülmektedir. Bunun yanı sıra, yüksek düzeyde yapılandırılmış bu uygulamalarla kazandırılan becerilerin, ipucuna bağımlı kalmadan çocukta kendiliğinden ortaya çıkması noktasında sınırlılıkların yaşanmasına yol açtığı görülmektedir (Schreibman vd., 2015, s. 3). Bu noktada, ileri sürülen bu sınırlılıklar erken müdahale uygulamalarında bazı önemli uyarlamaların yapılmasını ve farklı yaklaşımlardan yararlanmayı gerekli kılmıştır. Bu bağlamda, gelişimsel yetersizliği olan küçük çocukların yeni ve edinilmiş olan davranışları ve becerileri, özellikle dil ve konuşma alanındaki becerileri, günlük yaşamdaki doğal ortamlarda edinmelerini

sağlamak ve edinilen becerilerin farklı ortam, kişi, zaman gibi durumlara genellenmesini kolaylaştırmak amacıyla doğal öğretim yaklaşımlarının gelişme gösterdiği dikkat çekmektedir. Özellikle dil becerilerinin ediniminde karşılıklı iletişime dayalı etkileşimin büyük bir rol oynadığına ilişkin artan kanıtlar ve geleneksel, bire bir deneme öğretimlerine dayalı yaklaşımın genelleme sürecindeki sınırlılıkları doğal öğretim yaklaşımlarının gelişme göstermesinde büyük bir rol oynamıştır (Halle, Alpert ve Anderson, 1984, s. 37-38; Warren ve Kaiser, 1986, s. 291). Bu durum ise eğitim alanında doğal öğretim yaklaşımlarının kullanılmasına yönelik ilginin artmasına ve bu konuda daha çok araştırma yapılmasına katkı sağlamıştır. Böylece son derece sistematik ve planlı uygulama süreçlerini içeren doğal öğretim yaklaşımının etkileri erken müdahale uygulamalarına yansımıştır.

Nitekim etkili dil müdahale stratejilerinin neler olabileceğine ilişkin gerçekleştirilen çalışmalar son otuz yıldır temel ve uygulama araştırmalarının odak noktasını oluşturmaktadır. Bu kapsamda, doğal öğretim yaklaşımlarına ilişkin araştırmaların artış gösterdiği ve önem kazandığı görülmektedir. Doğal öğretim yaklaşımları (naturalistic teaching approaches) ifadesi, alanyazında farklı isimlerle yer alan ve kullanılan pek çok müdahale yöntemini içerisinde barındıran ve kapsayan bir terim olarak kullanılmaktadır (Warren ve Kaiser, 1986, s. 291). Bu müdahale yöntemlerinin neler olduğuna Görsel 2.3'te yer verilmiştir. Farklı isimlerle alanyazında yer alan bu müdahale yöntemlerini ise birbirine bağlayan ortak noktaların olduğu görülmektedir. Bunlar;

- Dil ve iletişim becerileri çocuğun doğal ortamında öğretilmelidir,
- Öğretim bağlamlar içerisinde sunulmalıdır,
- Çocuğun ilgisini ve liderliğini takip etmek temeldir,
- Çocuğun ilgisi ve dikkati doğrultusunda işlevsel ya da doğal pekiştireçlerin kullanılması önemlidir şeklinde sıralanmaktadır (Halle, Alpert ve Anderson, 1984, s. 44; Moore, Barton ve Chironis, 2014, s. 213; Warren ve Kaiser, 1986, s. 291).

Gelişimsel yetersizliği olan çocukların, özellikle otizm spektrum bozukluğu olanların, dil ve konuşma alanlarındaki yetersizliklerini gidermek ve gelişimlerini desteklemek üzere yıllar içerisinde çeşitli dil müdahale yaklaşımlarının (language intervention approaches) geliştirildiği görülmektedir. Bu yöntemlerin bazıları yetişkin yönlendirmeli ya da bire bir öğretime dayalı (örneğin, ayrık denemelerle öğretim) iken bazılarının daha doğal yaklaşımlar olduğu görülmektedir.



Görsel 2.3. *Doğal öğretim yaklaşımları. (Kaynak: Amerika Birleştik Devletleri University of Oregon Early Intervention Program'ında öğretim üyesi olan Prof. Dr. Jane Squires'in 20.07.2015 tarihinde sunduğu "What are Naturalistic Interventions?" başlıklı ders notundan uyarlanmıştır.*)

Bu noktada, doğal öğretim yaklaşımlarının temel çıkış noktası, dil ve konuşma becerilerinin ediniminde ve genellenmesinde kullanılan geleneksel yöntemlerin sınırlı kalmasına dayanmaktadır. Dolayısıyla, bu becerilerin çocuğun içinde bulunduğu doğal ortamında edinmesini sağlamak ve genellenmesini kolaylaştırmak amacıyla uzun yıllardır çeşitli müdahalelerin, yöntemlerin ve tekniklerin doğal öğretim yaklaşımları temelinde geliştirildiği görülmektedir (Allen ve Shaw, 2011, s. 175; Halle, Alpert ve Anderson, 1984, s. 44; Peterson, 2009, s. 98). Bu bağlamda, doğal öğretim yaklaşımı, en temelde becerilerin günlük yaşama ya da doğal ortama genellenmesini sağlamak amacıyla gelişme gösteren tek bir öğretimsel strateji olmayıp, pek çok farklı öğretim yönteminin bir araya getirilmesi ile oluşmuş bir yaklaşımdır (Meadan vd., 2016, s.4; Wolery, 1994, s. 120-125).

Doğal öğretim yaklaşımları kapsamında farklı öğretim yöntemlerinin ya da stratejilerinin geliştirildiği görülmektedir. Bunların başlıcaları fırsat öğretimi (incidental teaching, Hart ve Risley, 1975), talep etme model olma (mand-modeling, Rogers-Warren ve Warren, 1980), bekleme süreli öğretim (time-delay, Halle, Marshall ve Spradlin, 1979) şeklinde sıralanmaktadır (Halle, Alpert ve Anderson, 1984, s. 44-45; Peterson, 2009, s. 98). Bunun dışında, doğal öğretim müdahalelerinde çevresel düzenlemeler (environmental arragements), genişletme (expansion), doğru sorular sorma (asking right questions), seçenek sunma (making choice), ipuçlarının kullanımı (using prompts) gibi öğretim yöntemlerinin de kullanıldığı görülmektedir. Doğal öğretim stratejileri pek çok farklı gelişimsel yetersizlik türündeki çocukların sosyal iletişim becerilerini geliştirmede oldukça etkili ve kullanışlı stratejiler olarak kullanılmaktadır. Bu stratejiler hem uzmanların hem de ebeveynlerin güç içinde ve gün boyunca birçok öğrenme fırsatı içine gömülebilmekte, becerinin kalıcılığını ve genellemesini sağlamak amacıyla tekrar eden uygulamalara fırsat tanımaktadır (Meadan vd., 2016, s. 4).

Günümüzde sıralanan bu doğal öğretim yöntemlerinin birleşiminden oluşan daha kapsamlı müdahale programlarının geliştirildiği dikkat çekmektedir. Diğer yandan, günümüzde ebeveyn-çocuk etkileşiminin güçlendirilmesini ve ebeveynlerin ya da çocukla çalışan uzmanların gün içerisinde meydana gelen rutin, etkinlik ve geçişlerde öğrenme fırsatları yaratarak çocuğun gelişimini desteklemelerine ilişkin bilgi sahibi olmalarını amaçlayan eklektik/hibrit yaklaşımlar temelinde müdahalelerin geliştirilmiş olduğu görülmektedir (Allen ve Shaw, 2011, s. 175; Fey vd., 2006, s. 526; Peterson, 2009, s. 98). Aşağıda sıralanan müdahaleler veya programlar bütüncül bir yaklaşım temelinde farklı yaklaşımlardan yararlanılarak hazırlanan ve doğal öğretim stratejilerine yer veren müdahalelere örnek gösterilebilir:

- PiCS-Parent-Implemented Communication Strategies (Meadan vd., 2014a),
- HANEN-Early Language Parent Program-It Takes Two to Talk (Manolson, 1992),
- LAPE-Language and Play Eveyday (Moore, Barton ve Chironis, 2014),
- PRT-Pivotal Response Treatment (Koegel ve Koegel, 2012),
- ABA-An Activity-Based Approach to Early Intervention (Pretti-Frontczak ve Bricker, 2007),
- MT-Milieu Teaching (Warren ve Kaiser, 1986),
- RE/PMT-The Responsivity Education/Prelinguistic Milieu Teaching (Yoder ve Warren, 2002),

- PROJECT ImPACT-Teaching Social Communication to Children with Autism (Ingersoll ve Dvortcsak, 2010),
- PALS-The Play and Learning Strategies Program (Wheeden ve Fewell, 1995),
- RTP-Responsive Teaching Program (Mahoney ve MacDonald, 2007).

Uzun yıllardır doğal öğretim yaklaşımları kapsamında ele alınan stratejilere ya da doğal öğretim müdahalelerine ilişkin pek çok bilimsel çalışmanın gerçekleştirilmiş olduğu görülmekle birlikte, günümüzde doğal öğretim yaklaşımlarının kanıt temelli uygulamalar arasında yer aldığı görülmektedir (Meadan vd., 2016, s. 3; Roberts ve Kaiser, 2011, s. 182).

Bu araştırma kapsamında doğal öğretim yaklaşımı temelinde geliştirilen müdahalelerde yaygın olarak kullanılan strateji ve tekniklerin ebeveynlere öğretimi hedeflenmiştir. Bu strateji ve teknikler; çocuğun liderliğini takip etme, model olma, genişletme, talep etme model olma, seçenek sunma, bekleme süreli öğretim ve çevresel düzenleme stratejileri şeklinde sıralanabilir. Araştırmada yer verilen bu her bir stratejinin işe vuruk tanımları EK-1'de yapılmıştır. Bu nedenle tekrara yol açmamak için ilerleyen bölümde, doğal öğretim yaklaşımları altında yer alan ve ***Down Sendromlu çocukların eğitiminde*** yaygın bir şekilde kullanılan doğal öğretim müdahalelerine ilişkin bilgilere yer verilmeye çalışılmıştır.

2.3.8.1. *Fırsat öğretimi*

Çocukların dil gelişimlerini desteklemek üzere kullanılan doğal öğretim yaklaşımlarından birtanesi fırsat öğretimidir. Fırsat öğretimi (Incidental Teaching), uygulamalı davranış analizi ilkelerine dayanan ve iki kişi arasındaki etkileşimler bağlamında ortaya çıkan öğretimsel bir süreçtir (Ryan vd., 2008, s. 28). Bu bağlamda fırsat öğretimi, yetişkin ile çocuk arasında doğal olarak meydana gelen yapılandırılmamış etkileşimler sırasında (örneğin, oyun etkinliği), yetişkinin sistematik olarak çocuğun gereksinimlerine uygun dilsel girdiler sunarak ya da çocuğun iletişim düzeyine uygun deneyimler sağlayarak çocuğun gelişimini desteklemesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Cavallaro ve Poulson, 1985, s. 2; Warren ve Kaiser, 1986, s. 291).

Fırsat öğretiminde en temel nokta çocuğun yetişkinden sözel ya da sözel olmayan yollarla talepte bulunması ve iletişim başlatmasıdır. Çocuğun kendi ilgisi doğrultusunda başlattığı iletişim, yetişkine fırsat öğretimi yapma olanağı sağlamaktadır. Fırsat öğretiminde temel noktalardan bir diğeri çocuğun liderliğinin takip edilmesi ve bu

doğrultuda uygun dilsel girdilerin sunulmasıdır (Peterson, 2009, s. 101). Örneğin, çocuğun ilgisi doğrultusunda topa dokunması ve "top" demesi ile birlikte sözel, sözel olmayan ya da işaret olması fark etmeksizin çocuk tarafından başlatılan bu an yetişkinin yeni dil girdileri ile çocuğu desteklemesi için bir fırsat olarak kabul edilmektedir.

Fırsat öğretimi, genellikle genelleme, akıcı konuşmanın desteklenmesi, alıcı ve ifade edici dil gelişiminin sağlanması süreçlerinde kullanılmaktadır (MacDuff vd., 1988, s. 205). Fırsat öğretimi; (a) çevresel koşulları çocuğun iletişim başlatma motivasyonunu arttıracak şekilde düzenlemesi, (b) çocuğun gelişim düzeyine, ilgilerine ve çevrenin sağlayabileceği fırsatlara uygun dil amacının belirlenmesi, (c) çocuğun kullandığı fırsatlara ilişkin belirlenen amaç doğrultusunda yetişkinin uygun yanıtlar sunması, (d) çocuğun ilgisini ifade ettiği nesneye ulaşımını sağlayarak pekiştirilmesi (doğal pekiştirme) basamaklarının işletilmesi yoluyla gerçekleştirilmektedir (Warren ve Kaiser, 1986, s. 291).

1970'lı yıllardan sonra yapılan pek çok çalışma ile fırsat öğretiminin gelişimsel yetersizliği olan çocukların dil becerilerinin desteklenmesinde ve genellenmesinde etkili bir yöntem olarak kabul edildiği görülmektedir (Peterson, 2009, s. 101; Ryan vd., 2008, s. 29). Fırsat öğretiminin etkili olmasında iki temel yaklaşımın etkisi olduğu ileri sürülmektedir. Bunlar davranışsal ve gelişimsel yaklaşım olarak nitelendirilmektedir. Davranışsal bakış açısı ile bakıldığında fırsat öğretimi, dil becerilerinin öğretiminde etkili olduğu bilinen şekil verme, uyaran sunma ve koşullu pekiştirme (contingent reinforcement) gibi öğretim tekniklerine yer vermektedir. Gelişimsel bir bakış açısı ile bakıldığında ise fırsat öğretimi, etkileşim ve dil öğrenimi üzerine kritik olduğu düşünülen bazı temel bileşenleri içermektedir. Bunlar, çocuğun ilgisinin ve liderliğinin takip edilmesi, çocuğun başlattığı etkileşimin dikkate alınması ve anlamlı hale getirilmesi olmak üzere sıralanabilir (Warren ve Kaiser, 1986, s. 293).

2.3.8.2. *Doğal bağlama dayalı dil öğretimi*

Doğal Bağlama Dayalı Dil Öğretimi/Milieu Öğretim Yöntemi-DBDDÖ (Milieu Teaching-MT) kanıt temelli doğal öğretim yaklaşımları arasında yer almaktadır (Moore vd., 2013, s. 214). DBDDÖ, işlevsel iletişim ve konuşma becerilerini günlük etkileşim sırasında öğretmeye dayalı bir doğal müdahale stratejisidir (Kaiser ve Wright, 2013, s. 37) DBDDÖ, yanıtlayıcı etkileşim ve işlevsel iletişimi destekleyen stratejiler ile sistematik model olma, ipucu sunma gibi yöntemlerin birlikte kullanılmasını

içermektedir. Bu bağlamda DBDDÖ, hem davranışçı hem de gelişimsel yaklaşımın birlikte kullanılması açısından hibrit/eklektik bir öğretim modelidir (Fey vd., 2006, s. 526; Hancock ve Kaiser, 2002, s. 40).

DBDDÖ ile çocukların yeni iletişim kalıplarını öğrenmeleri ve öğrendikleri bu kalıpları kendiliğinden kullanmaları amaçlanmaktadır. Bu amaçtan hareketle bu yöntemde temel olarak çocukların taklit becerilerinin gelişmesini sağlamak amacıyla ipuçlarının giderek arttırılması yöntemi kullanılmaktadır. Öte yandan, tüm bu süreçler çocuğun ilgisi ve liderliği doğrultusunda, çocuğun gelişimsel düzeyine uygun işlevsel amaçlar belirlenerek gerçekleştirilmektedir (Hancock ve Kaiser, 2002, s. 40). DBDDÖ yönteminde yer verilen başlıca stratejiler; model olma, talep etme model olma, bekleme süreli öğretim ve fırsat öğretimidir. Bunun yanı sıra, bu yöntemde çocuğun liderliğini takip etme, sıra alma ve bekleme, çocuğun etkileşim girişimlerine yanıt verme gibi yanıtlayıcı etkileşim stratejilerine, çevresel düzenleme stratejilerine ve ipuçlarına yer verilmektedir (Kiaser ve Roberts, 2013, s. 296; Yoder ve Warren, 2002, s. 1161). DBDDÖ yönteminde takip edilen adımlar ise şu şekilde sıralanabilir:

- Çocuğun etkileşim başlatmasını sağlayacak şekilde çevrenin düzenlenmesi,
- Çocuğun gelişimsel düzeyine uygun, işlevsel dil ve iletişim becerilerine yönelik amaçların belirlenmesi,
- Belirlenen amaçlar doğrultusunda çocuğun iletişim girişimlerinin tutarlı olarak yanıtlanması,
- Çocuğun etkileşim ve iletişim kalıplarının genişletilerek dönüt verilmesi,
- Çocuğun başlattığı etkileşimi ya da iletişimi girişimlerinin doğal pekiştireçler (istediği nesneye erişiminin sağlanması vb.) ile pekiştirilmesidir (Hancock ve Kaiser, 2002, s. 41; Kaiser ve Roberts, 2013, s. 296; Kaiser ve Wright, 2013, s. 37).

2.3.8.3. *Etkinlik temelli öğretim*

Etkinlik Temelli Öğretim-ETÖ (Activity-Based Teaching), gelişimsel yetersizliği olan çocukların doğal ortamında desteklenmesi gerektiği görüşünden hareketle geliştirilmiş doğal öğretim yaklaşımlarından biridir. ETÖ, çocuğun liderliğini ve ilgisini takip etmeyi temel alan, doğal öğretim stratejilerini kullanmayı gerektiren, çocuğun gereksinimleri doğrultusunda uygun, anlamlı ve işlevsel amaçların belirlenerek günlük etkinliklerin içerisine gömülmesi yoluyla sunulan öğretimsel bir süreç ya da yaklaşım olarak tanımlanmaktadır. ETÖ, çocuk yönlendirmeli ya da başlatmalı karşılıklı etkileşime

dayanan (transactional approach) bir yaklaşımdır (Pretti-Frontczak ve Bricker, 2007, s. 11). Çocuğun etkileşim başlatması, çocuk için belirlenen amaçların gömülmesi, rutin, planlanmış ya da çocuk tarafından başlatılan etkinlikler bu yaklaşımın temel bileşenlerini oluşturmaktadır (Macy ve Bricker, 2007, s. 108; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2007, s. 13-14). ETÖ, davranışcı yaklaşım başta olmak üzere pek çok yaklaşımın etkisini görmek mümkündür. Bunlar gelişimsel, bilişsel ve transaksiyonel yaklaşım şeklinde ele alınmaktadır (Pretti-Frontczak ve Bricker, 2007, s. 215). ETÖ, çocuğun gereksinimlerinin, çocuğun günlük etkinlikleri sırasında öğrenme fırsatları yaratılması ve amaçların etkinliklerin içerisine gömülmesine dayandığı için ortamlararası, etkinlikarası ve kişilerarası genelleme açısından kolaylık sağlayan bir yaklaşımdır (Macy ve Bricker, 2007, s. 109). ETÖ'nün gelişimsel yetersizliği olan ya da olmayan küçük yaş grubundaki çocuklara farklı kavram ve becerinlerin öğretilmesinde son derece etkili bir yöntem olduğunu ortaya koyan pek çok bilimsel çalışmanın olduğu görülmektedir. ETÖ, eğitim programlarında öğretilmesi amaçlanan beceri ve kavramların doğal ortamlarda meydana gelen rutinler sırasında çoklu öğrenme fırsatları sunarak bu beceri ve kavramların tekrarlanmasına katkı sunmakta ve böylece öğrenmenin gerçekleşmesini ya da edinilen bilgilerin pekiştirilmesini sağlamaktadır (Pretti-Frontczak ve Bricker, 2007, s. 40). Bu kapsamda ETÖ, dört temel adıma dayanarak uygulanmaktadır. Bunlar;

- Etkinliklerin çocuğun ilgisi doğrultusunda seçilmesi,
- Bireyselleştirilmiş amaçların günlük rutinlerin ya da planlanmış etkinliklerin içerisine gömülerek öğretilmesi,
- İşlevsel ve genellenebilir becerilerin öğretilmesi,
- Davranış ve çevre ile doğal ve anlamlı ilişkilere sahip olan davranış öncesi ve sonrası uyaranların kullanılması şeklindedir (Pretti-Frontczak ve Bricker, 2007, s. 40).

2.3.8.4. *Gömülü öğretim*

Gömülü öğretim (Embedded Instruction); gelişimsel yetersizliği olan çocukların eğitiminde kullanılan sistematik bir öğretimsel stratejidir (Jameson vd., 2007, s. 24). Gömülü öğretim, çocuk için belirlenen amaçların günlük rutinlerin ya da etkinliklerin içerisine genişletmeler, değiştirmeler veya uyarlamalar yapılarak gömülmesi yoluyla bu anların çocuk için anlamlı hale getirilmesi sürecidir. Gömülü öğretimin en temel bileşeni öğretimsel amaçların planlı bir biçimde rutinlere ya da gün içerisinde gerçekleşmekte

olan etkinliklerin içerisine gömülmesidir (Pretti-Frontczak ve Bricker, 2007, s. 13).

Gömülü öğretimde, diğer tüm doğal öğretim yöntemlerinde olduğu gibi çocuk için ilginç olan, çocuğun hoşuna giden etkinliklerin, sınıf rutinlerinin ya da oyun etkinliklerinin içine öğretimsel amaçlar sistematik bir şekilde dağıtılmaktadır. Bu noktada, "gömülü" ifadesi bu sürecin gerçekleşmesi sürecini ifade etmektedir. Buradaki temel bileşen çocuğun liderliğinin takip edilmesidir. Böylece çocuğun ilgisi ve liderliği doğrultusunda çocuğun Bireysel Eğitin Programı'nda (BEP) yer alan amaçlar gün içerisinde doğal olarak meydana gelen rutin, etkinlik ve geçişlerin içerisine gömülerek gerçekleştirilmektedir (Horn vd., 2000, s. 208).

Gömülü öğretim, erken çocukluk eğitimindeki çocukların eğitiminde yaygın olarak kullanılmakla birlikte, araştırmalar bu yöntemin farklı gelişimsel yetersizlik türlerine sahip olan ve yaş gruplarında yer alan çocukların eğitiminde etkili bir yöntem olarak kullanilebileceğini göstermektedir (McDonnell vd., 2002, s. 364). Özellikle gömülü öğretim süreci, kaynaştırma ortamlarında çocuğun rutinden ya da etkinlikten ayrılmasına gerek kalmaksızın, devam eden rutinin ya da etkinliğin içerisinde çocuğun gereksinimi olan amacın çalışılmasına olanak tanıması açısından önemli bir yere sahiptir (Schepis vd., 2001, s. 314).

Gömülü öğretimin temel özellikleri ve uygulama aşamaları şu biçimde ele alınmaktadır:

- Çocuklar için uygun işlevsel bir becerinin belirlenmesi,
- Çocuklar için belirlenen amaçların gün içerisinde meydana gelen rutin, etkinlik ve geçişler gibi anların içerisine gömmek üzere öğretim fırsatlarının oluşturulması ya da planlanması,
- Belirlenen amaçların bu fırsatların içerisine gömülmesi,
- Belirlenen amaçları kazanılması için gerekli stratejilerin (ipuçları, pekiştirme, dönüt verme vb.) kullanılması,
- Çocukların doğal ortamlarda gereksinim duyduğu yeni becerilerin belirlenmesi ve öğretimin planlanması (Horn vd., 2000, s. 208-210; Rakap ve Parlak-Rakap, 2011, s. 79-82).

2.4. Down Sendromlu Küçük Çocuklara ve Ailelerine Sunulan Erken Müdahale Uygulamaları

"Down Sendromlu bir bebek için geleceğin ne getireceğini kimse tahmin edemez ve erken müdahale sihirli bir tedavi değildir ama erken bebeklikten itibaren gelişim üzerinde çalışmak bebeğin maksimum potansiyeline ulaşması için çok önemlidir."

Linda Diamond
(Down Sendromlu Bebekler: Aileler ve Uzmanlar için İlk Rehber, 2013, s. 181)

1970'li yıllardan önce Down Sendromlu çocuğa yönelik; "toplum için bir tehdit olacak", "asla bir şey yapamayacak", "bir işe yaramayacak", "aile ve toplum için olumsuz bir etkisi olacak" görüşlerinin hâkim olduğu görülmekle birlikte, bu çocuk ve ailelerinin toplumdan dışlandıkları görülmektedir (Pueschel, 1983, s. 1). Bununla birlikte Down Sendromlu çocuğa sahip olan ailelerin, çocuklarının bakımını devlet tarafından işletilen sağlık kurumlarındaki sağlık görevlilerine bırakmaları konusunda teşvik edildikleri ileri sürülmektedir (Spiker, 2011, s. 17; Van-Riper ve Cohen, 2001, s. 124). O dönemlerde sağlık kurumlarında bakımı gerçekleştirilen bu çocukların; beslenme standartlarının olmaması, bağışıklama sisteminin yetersiz olması, enfeksiyonların yaygın olması, kronik sağlık sorunlarının uygun bir biçimde tedavi edilmemesi ve cerrahi olarak düzeltilebilecek lezyonları olan çocuklara uygun müdahale edilmemesi gibi nedenlerden dolayı yaşamlarının sona ermesine izin verildiği öne sürülmektedir (Pueschel, 1983, s. 1). Turnbull ve diğerleri (2011, s. 72-75), o dönemlerde ailelerin Down Sendromlu çocuğa sahip olmanın "yaşamın sonu, mutsuz günler, yıkım" olarak algılanmasına yönelik toplumsal bir baskıya maruz kaldıklarını ileri sürmektedirler. Özellikle o dönemlerde ailelerin çocuklarının eğitiminde söz hakkına sahip olmadıkları görülmektedir. Uygulanan müdahale sürecinin daha çok uzman odaklı olduğu, çocuğun ve ailenin gereksinimlerinin ve kararlarının ön planda tutulmadığı ileri sürülmektedir. Bununla birlikte ailelerden uzmanlar tarafından alınan kararlara ve sunulan önerilere uymaları ve kabul etmeleri beklenmektedir (Turnbull vd., 2011, s. 99). Nitekim Spiker (2011, s. 15) bundan elli yıl öncesinde Down Sendromlu olan çocuklara sunulan erken müdahale hizmetlerine ilişkin resmi, standardize ve evrensel yolların henüz belirlenmemiş olduğunu vurgulamaktadır.

Erken müdahale hizmetlerine yönelik gelişmelerin başlangıç gösterdiği 1960'lı yıllardan sonra Down Sendromlu çocuk ve ailesine yönelik sunulacak hizmetlerin neler

olması gerektiğinin tartışılan konular arasında yer aldığı görülmektedir. Bu çocuğa sahip ailelerin ve bu çocuklarla çalışan uzmanların ısrarlı bir şekilde sürdürdükleri hak arayışları ve yasa geliştiricilerin erken müdahale uygulamalarına önem vermeleri ile birlikte erken müdahale uygulamalarında önemli çalışmaların başlangıç gösterdiği belirtilmektedir (Spiker, 2011, s. 16). Özellikle bu tarihten sonra bu çocuk ve aileleri için erken müdahale programlarının geliştirilip uygulanmasına ve etkililiklerinin sınanmasına yönelik çalışmalarda artış olduğu görülmektedir (Brinkworth, 1975; Connolly vd., 1980; Connolly, Morgan ve Russell, 1984; Dmitriev, 1988; Sloper, Glenn ve Cunningham, 1986). Bu noktada, Down Sendromlu olan çocuklar için geliştirilen ilk erken müdahale programlarının Project EDGE (Expanding Developmental Growth through Education) ve The Model Preschool Program olduğu belirtilmektedir (Spiker, 2011, s. 17). Project EDGE, 1968 yılında başlangıç gösteren, bebeklik döneminden anaokuluna kadar ki süreçte Down Sendromlu çocuğa ve ailesine eğitim vermeyi amaçlayan bir erken eğitim programıdır. Bu program kapsamında ebeveynler tarafından çocuklara zenginleştirilmiş dil eğitimi verilmesi ve bu kapsamda aile eğitimlerinin gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. Böylece çocukların ilkokulda verilecek okuma, yazma ve akademik becerilere daha hazır olacakları, bunun ise gelecekte daha bağımsız olmalarına ve iş bulmalarına yardımcı olacağına inanılmıştır. Nitekim bu programa ilişkin bilimsel boyutta kontrol gruplu ve boylamsal çalışmaların gerçekleştirildiği ve olumlu sonuçların elde edilmiş olduğu görülmektedir.

Project EDGE erken müdahale programı 17 tanesi Minnesota'da bulunan ve deney grubunu oluşturan, 18'i ise Chicago'da bulunan ve kontrol grubunu oluştan Down Sendromlu çocuklarla yürütülen deneysel bir çalışma ile sınanmıştır (Rynders ve Horrobin, 1975). Böylece bu araştırma kapsamında dil ve iletişim becerilerinin güçlendirilmesine yönelik ebeveynlere eğitim verilmiş ve çocuklarına bir program uygulamaları sağlanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara kıyasla IQ puanlarında ve doğal dil çıktılarında önemli ölçüde ilerlemeler kaydedildiği bulunmuştur.

The Model Preschool Program ise, 1975 yılında bir grup araştırmacının ve eğitimcinin çabaları sonucunda Down Sendromlu çocukların genel eğitim okullarına kabulünü arttırmak ve bu çocukların akranları ile bir arada eğitim almalarını desteklemek üzere geliştirilmiştir. Program, uygulamalı davranış analizi ilkelerine dayanan, genel eğitim sınıfındaki çocuğun bireysel eğitimini içeren ve öğretmen-uzman işbirliğine önem

veren bir program olarak uygulanmıştır. Yapılan bilimsel çalışmalarla, programın çocukların okuma, yazma ve akademik becerileri üzerinde önemli etkileri olduğu ortaya koyulmuştur (Spiker, 2011, s. 18). Spiker (2011, s. 17) özellikle 1960 ve 1970'li yıllar arasında Down Sendromlu çocuklar için uygulanan ilk erken müdahale uygulamalarında ağırlıklı olarak dil, iletişim ve motor becerilerinin geliştirilmesine odaklanıldığını ve bu programların davranışsal yaklaşım temelinde uygulamalı davranış analizi ilkelerine dayandığını ileri sürmektedir (Spiker, 2011, s. 17). Nitekim günümüzde uygulamalı davranış analizi; Down Sendromlu çocukların yetersizlik yaşadıkları sosyal, dil, iletişim, bilişsel becerilerin geliştirilmesinde ve problem davranışların önlenmesinde yoğun bir şekilde kullanılan önemli yaklaşımlar arasında yer almaktadır. Bunun yanı sıra temelleri davranışsal yaklaşıma dayanan ayrık denemelerle öğretim ve yanlışsız öğretim yöntemlerinin bu çocukların eğitiminde yaygın bir şekilde kullanıldığı görülmektedir (Duffy ve Wishart, 1994, s. 51; Feeley ve Jones, 2006, s. 65).

1980'li yıllar öncesinde geliştirilen erken müdahale programlarına yönelik çalışmaların en temel sınırlılıklarının ise; yöntemsel (yansız atama, kontrol grup, katılımcıların seçimi, veri toplama araçları, değerlendirme araçları, uygulama süreci, istatistiksel analiz testleri vb.) ve müdahalenin uzun dönemdeki etkisini ortaya koyan boylamsal çalışmaların yetersizliği noktasında olduğu görülmektedir (Bricker, Carlson ve Schwarz, 1981, s. 45-46; Guralnick, 1991, s. 176; Newton, 2015, s. 276; Nilholm, 1996, s. 51). Diğer yandan, gerçekleştirilen erken müdahale çalışmalarının üniversitelerin gerçekleştirildiği çalışmalar ile sınırlı kaldığı belirtilmektedir (Spiker, 2011, s. 17). 1980'li yıllardan sonra ise Amerika, İngiltere, Kanada, Avustralya gibi ülkelerde bu çocuklar için geliştirilen erken müdahale programlarının etkililiğine ilişkin kontrol gruplu deneysel ve boylamsal çalışmalarda artış olduğu görülmektedir (Spiker ve Hopmann, 2000, s. 284). Ancak hem geçmiş dönemlerde hem de günümüzde bu çocuklar için geliştirilen erken müdahale programlarının etkililiklerini ortaya koyan bilimsel çalışmalara yönelik tartışmaların, araştırma desenlerindeki yöntemsel, uygulama ve etik (kontrol grubunun kanıta dayalı müdahaleden mahrum bırakılması vb.) sınırlılıklar nedeniyle devam etmekte olduğu önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır (Newton, 2015, s. 276). Diğer yandan, bu çocuklarla gerçekleştirilen erken müdahale çalışmalarında müdahalenin kısa süreli etkilerinin raporlaştırıldığı; ancak, bu etkinin uzun dönemlere yansıması ve bunun sınanması noktasında sınırlılıkların yaşanmaya devam ettiği belirtilmektedir (Newton, 2015, s. 276). Öte yandan, 1980'lı yıllardan sonra

Portage Programı (Shearer-Marsha ve Shearer, 1972) ve Small Steps Early Education Program'larının (Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı [KAEEP]) (Pieterse ve Treloar, 1989) yalnızca Down Sendromlu olan çocuklar için geliştirilmemiş olmalarına rağmen bu çocukların erken eğitimlerinde yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir (Graaf, 1993, s. 125). Bununla birlikte, bu programlar günümüzde de hem dünyada hem ülkemiz de yaygın bir şekilde kullanılan programlar arasında yer almaktadır. Özellikle KAEEP'in ülkemizde dâhil olmak üzere pek çok ülkeye uyarlandığı ve bu çocukların eğitiminde yaygın bir şekilde kullanıldığı görülmektedir.

Down Sendromlu olan çocukların erken ve kesin tanıları genellikle doğumda ya da kısa bir süre sonra yapılan kromozom analizleri ile doğrulanabilmektedir. Böylece erken müdahalenin birincil ve temel basamağı olan tarama ve tanı süreci diğer gelişimsel yetersizlik gruplarına göre daha kısa sürede ve kolay atlatılabilmektedir. Bundan sonraki aşamada ise hem çocuğun hem de ailenin mümkün olan en kısa sürede erken müdahale hizmetlerine ulaşması beklenmektedir (Guralnick, 1991, s. 176). Nitekim pek çok ülkede olduğu gibi ülkemizde de; Down Sendromlu olan çocuk ve ailesi sağlık personelleri tarafından erken müdahale sürecinin başlatılabilmesi için ilgili kurum ya da merkezlere yönlendirilmektedir. Bu bağlamda her ülke kendi yasal düzenlemeleri doğrultusunda bu çocuk ve ailelerine eğitim, bakım ve sağlık hizmetlerini sunmaktadır (Spiker ve Hopmann, 2000, s. 272-273).

Down Sendromlu olan çocuklara yönelik başta sağlık ve eğitim alanında olmak üzere pek çok alanda farklı terapi ve müdahale süreçlerinin gerçekleştirildiği, bu müdahalelerin ise ülkeden ülkeye farklılık gösterdiği görülmektedir. En temelde bu çocuklara sunulan erken müdahale uygulamalarında fizyoterapi, dil ve konuşma terapisi, iş-uğraş terapisi, duygusal ve davranışsal terapilere yer verildiği görülmektedir (NDSS, 2016). Down Sendromlu çocukların motor ve dil gelişim alanlarında yaşadıkları yetersizlikler dikkate alındığında, bu çocuklara sunulan fizyoterapi hizmetleri ile çocukların motor gelişimlerine, dil ve konuşma terapileri ile çocukların dil gelişimlerine yönelik müdahaleler gerçekleştirilmektedir. Pek çok ülkede iş-uğraşı terapistleri tarafından bu çocuklara gereksinimleri ve yetenekleri doğrultusunda günlük yaşam becerilerinin geliştirilmesi noktasında müdahale hizmetleri sunulmaktadır. Bunun dışında Down Sendromlu çocukların sosyal-duygusal alanda gelişimlerini ve davranış kontrolü kazanmalarını sağlamak amacıyla bu çocuklara davranışsal yaklaşım temelinde müdahaleler sunulduğu görülmektedir (NDSS, 2016).

İlaçlar, hücre terapisi, plastik cerrahi ve kraniyal osteopati ise Down Sendromlu çocuklara uygulanan sağlık alanındaki başlıca terapi ya da müdahaleler arasında yer almaktadır. Hücre tedavisi ile tavşan ya da koyunların fetal dokularından elde edilen dondurulmuş hücrelerin bireye enjekte edilmesi amaçlanmaktadır. Enjekte edilen fetal hücrelerin, hedef organlara ulaşması ve kusurlu olan geni onararak biyokimyasal dokuların ve enzimlerin etkin olmasını sağlayacağı düşünülmektedir. Yüksek maliyetlerle sunulan bu tedavi ile onarılan hücrelerle birlikte iyileşme sağlanacağı, böylece bilişsel, sosyal ve dil becerilerinin gelişeceği ileri sürülmektedir. Avrupa ülkelerinde yasal olan bu müdahalenin Amerika Birleşik Devletleri'nde yasal olmadığı görülmektedir (Newton, 2015, s. 274; Roizen, 2005, s. 153).

20 yıl öncesine kadar Avrupa ülkelerinde yaygın bir şekilde savunulan plastik cerrahi müdahale ile Down Sendromlu bireylerin yüzlerine ilişkin bir operasyonda bulunarak bu bireylerin Down Sendromu olarak tanınmasını önlemek amaçlanmaktadır. Bunun dışında, plastik cerrahi müdahaleler ile Down Sendromlu bireylerin dil yapılarındaki deformasyonun onarılması ve böylece bu bireylerin dil sorunlarının önlenebileceği ileri sürülmektedir. Ancak günümüzde bu tür bir cerrahi müdahalenin onaylanmadığı görülmekle birlikte, cerrahi müdahalenin bu bireylerin tıbbi sağlık sorunlarının giderilmesi gibi hayati öneme sahip durumlarda tercih edilmesi gerektiği savunulmaktadır (Newton, 2015, s. 274-275; Roizen, 2005, s. 153).

Kraniyal osteopati tedavisi ise Down Sendromlu çocukların solunum sisteminde, büyük ve küçük kas motor gelişimde yaşanan sorunların yanı sıra uyku sorunları gibi bütün vücudu tedavi etmek üzere vücuttaki mekanik sorunların tespit edilerek, elle yapılan uygulamalarla bu sorunları düzeltmeyi amaçlayan bir müdahale yöntemidir. Günümüzde bu müdahale sürecine ilişkin bilimsel çalışmalar sınırlı olmakla birlikte, bu müdahalenin kanıta dayalı uygulamalar arasında yer almadığı görülmektedir (Newton, 2015, s. 275). Tüm bunların yanı sıra Down Sendromlu çocuklara; müzik terapisi, masaj terapisi, su terapisi, aroma terapi, nörolojik temelli hareket programı, hayvan terapisi olmak üzere pek çok farklı müdahale sürecinin uygulandığı görülmektedir. Bu müdahale süreçlerine ilişkin en temel sorun, kanıta dayalı uygulamalar olarak kabul edilebilmeleri için daha çok bilimsel çalışmaya gereksinim duyulmasıdır (Newton, 2015, s. 276; Roizen, 2005, s. 150).

Down Sendromlu çocukların gelişimsel ve beceri düzeyleri önemli ölçüde bireysel farklılıklar içermektedir. Her çocuğun sahip olduğu güçlü ve zayıf yönler, müdahale

edilecek alanın ve müdahale sürecinde kullanılacak stratejilerin belirlenmesinde büyük bir rol oynamaktadır. Dolayısıyla, Down Sendromlu olan çocuk ve ailesi için sunulan erken müdahale hizmetleri; çocuğun yaşına, gelişimsel düzeyine, güçlü ve zayıf yönlerine, duyulan desteğin türüne ve yoğunluğuna, hem çocuğun hem de ailesinin gereksinimlerine göre çeşitlilik göstermektedir (Davis, 2008, s. 278-279; Roberts vd., 2007, s. 30). Down Sendromlu olan çocuklar için geliştirilen erken müdahale programları, çocuk odaklı ya da aile odaklı olması yönünde hizmetler içermektedir (Diamond, 2013, s. 187). Bu hizmetlerin; hastane temelli programlar, ev temelli programlar, kurum temelli programlar veya hem ev hem kurum temelli programlar dâhilinde sunulduğu görülmektedir (Heward, 2013, s. 516). Çocuk odaklı olan erken müdahale hizmetlerinin odağını çocuk oluşturmaktadır. Bu tür erken müdahale programlarında ebeveynlere genel olarak çocuklarının gelişimsel hedeflerine ulaşmalarında yardımcı olmak üzere belli önerilerde bulunan uzmanlar yer almaktadır. Çocuk odaklı bir erken müdahale programında uzmanlar için ailenin gereksinimleri, aile yaşamı, ailenin yapısı, işleyişi, diğer aile bireylerinden daha çok çocuğun gereksinimleri ön plandır. Aile odaklı erken müdahale programlarında ise aileye, çocuk ve birincil bakıcıları ile birlikte bir bütün olarak odaklanılmaktadır. Bu tür erken müdahale programlarında çocuğun gereksinimleri kadar ailenin gereksinimleri de ön plandır. Böylece ailenin yaşam tarzı, ebeveynlerin çalışma programları, diğer çocuklar, ailenin günlük rutinleri gibi pek çok etmen dikkate alınarak hem çocuğun hem de ailenin gereksinimlerine yönelik hizmetler sunulmaktadır (Diamond, 2013, s. 187).

Amerika Birleşik Devletleri'nde son derece önemli bir yere sahip olan Engelli Bireylerin Eğitimi Yasası'yla (IDEA) birlikte erken müdahale programlarının aile odaklı olacak biçimde uygulanmasına yönelik yasal yaptırımlar söz konusudur. Böylece Amerika Birleşik Devletleri'ndeki pek çok eyalette Down Sendromlu olan küçük çocukların eğitimi sürecinde aile odaklı ya da aile merkezli yaklaşımları temel alan hizmetler ev temelli, kurum temelli ya da hem ev hem de kurum temelli olacak şekilde sunulmaktadır (Diamond, 2013, s. 188). Ev temelli erken müdahale programlarında, erken müdahale programının üyeleri (özel eğitim öğretmeni, fizyoterapist, dil ve konuşma terapisti vb.) Down Sendromlu olan küçük çocuk ve ailesi ile çalışmak üzere bir programa bağlı olarak ev ziyaretleri gerçekleştirmektedirler. Ev temelli erken müdahale hizmetlerinin genellikle 0-3 yaşı kapsadığı görülmekle birlikte, bu tür hizmetler sağlık sorunları olan Down Sendromlu küçük çocukların yanı sıra sağlığı iyi olan

çocuklar içinde ailenin tercihine bağlı olarak sunulabilmektedir. Ev temelli erken müdahale programlarında uzmanlar belli aralıklarla ve dönüşümlü olarak çocuğu ve aileyi doğal ortamında ziyaret etmektedirler. Bu ziyaretler sırasında çocuğun ve ebeveynin gereksinimleri doğrultusunda ebeveyne önerilerde bulunulmakta, hem çocuk hem de ebeveyn gözlenmekte ve değerlendirilmekte ve belirlenen hedeflere ilişkin olarak ebeveyne koçluk hizmeti sunulmaktadır. Ev temelli programların eğitimin doğal ortamda gerçekleşmesi, bireyselleştirilmiş öğrenmeye olanak sağlaması, tüm aile bireylerinin doğrudan katılımının ve ebeveyn-çocuk etkileşiminin doğrudan gözlenmesinin mümkün olması gibi avantajları olduğu belirtilmektedir. Bunun yanı sıra bu tür programların aile ilişkilerinde meydana gelebilecek olası sorunları önlemesi ve ev ortamının çocuğun gelişimini destekleyecek şekilde düzenlenmesine olanak sağlaması yönünde avantajlarının olduğundan söz edilmektedir. Ayrıca bu programlarda eğitimin etkilerinin kısa sürede geniş kitlelere ulaştığı ve kurum temelli eğitime göre daha düşük bir maliyetle gerçekleştiği ileri sürülmektedir (Temel, 2003, s. 36). Kurum temelli programlarda ise belli bir program dâhilinde hem çocuğa hem de ebeveyne bireysel ya da grup olarak erken müdahale hizmetleri sunulmaktadır (Diamond, 2013, s. 189).

Down Sendromlu küçük çocuk ve ailesine sunulan erken müdahale hizmetlerinin ülkeden ülkeye değiştiği ve o ülkenin yasal süreçleri doğrultusunda farklı uygulama süreçleri içerdiği görülmektedir. Nitekim ülkemiz şartlarına baktığımızda, Down Sendromlu küçük çocuk ve ailesi için erken müdahale ya da erken çocuklukta özel eğitim süreci çocuğun herhangi bir devlet hastanesinden "Engelli Raporu" almış olması ile başlangıç göstermektedir. Bu raporun alınması sonucunda aile yaşadığı ilde bağlı olduğu Rehberlik ve Araştırma Merkezi'ne yönlendirilmekte ve eğitsel tanı süreci ile birlikte çocuk için eğitim süreci başlamaktadır. Ülkemizde Down Sendromlu ya da diğer gelişimsel yetersizliği olan küçük çocukların eğitimleri özel eğitim hizmetleri kurul kararı sonucunda özel eğitim okulları, okul öncesi eğitim kurumları, bünyesinde ana sınıfı bulunan eğitim kurumları ile özel uygulama ortamları olan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde gerçekleştirilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı olan bu kurumlarda çocuğun raporu ile belirlenen saatler içerisinde ücretsiz rehabilitasyon hizmeti sunulmaktadır. Ailenin daha çok sayıda eğitim almak veya MEB'e bağlı olmayan özel bir kurumdan hizmet almak istemesi durumunda ise aile bunu kendi imkânları doğrultusunda o kurumun belirlemiş olduğu bedellere göre bir ücret ödeyerek alabilmektedir.

Günümüzde erken müdahale hizmetlerinin küçük çocukların doğal ortamında sunulması gerektiği görüşü yaygınlaşmakta ve bu yönde uygulamalar geliştirilmektedir. Pek çok ülkede ise erken müdahale hizmetleri yaşamın ilk yıllarında çocuğun doğal ortamı olan kendi evinde, ev ziyaretleri yapan gezici öğretmenler tarafından sunulabilmektedir (Buckley ve Sacks, 2012, s. 16). Ancak ülkemizde Down Sendromlu olan çocuk ve ailesine yönelik devlet destekli ev temelli uygulamaların olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla, ülkemizde ev temelli uygulamalar noktasında aileler kendi olanakları doğrultusunda kendi evlerine getirdikleri fizyoterapist ya da özel eğitim öğretmeni gibi uzmanlar tarafından ücretli özel hizmetler alarak ev temelli programlardan yararlanmaktadırlar. Ancak üzerinde değişiklik yapılan ve 7 Temmuz 2018 tarihinde 30471 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği incelendiğinde; yönetmeliğin 12. Maddesi uyarınca erken çocuk dönemi eğitiminin 0-36 ay arasını kapsadığı ve bu dönemde olup özel eğitim gereksinimi olan küçük çocuklara erken eğitim hizmetlerinin çocuk ve ailenin gereksinimleri doğrultusunda evlerde de yürütülebileceği ibaresine yer verildiği görülmektedir. Aynı maddenin c bendinde ise erken çocukluk dönemi eğitim hizmetlerinin, ailelerin çocuklarının eğitimine katılım sağlayacakları şekilde kurumda veya evde yürütüleceği belirtilmektedir (MEB, 2018). Yasal boyuttaki bu düzenlemelerin uygulamadaki yansımalarına ilişkin örneklerinin sınırlı olduğu ve uygulama zorunluluğuna ilişkin yaptırımların ve denetimlerin yetersiz kaldığı söylenebilir. Bu noktada, özellikle ülkemizde Small Steps Early Education Programı'nın (Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı [KAEEP]) (Pieterse ve Treloar, 1989) Down Sendromlu küçük çocukların eğitiminde ev ve kurum temelli bir program olarak yaygın bir şekilde kullanıldığı, bu programın yaygınlaştırılmasına yönelik çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Ancak bu programın ülke genelinde uygulanmasına yönelik yasal yaptırımlar bulunmamakta; çalışmalar ilgili kurum, kuruluş ve kişilerin kendi çabaları ile sınırlı kalmaktadır.

Bütün çocuklar için uygun olacak tek bir müdahale yaklaşımı olamayacağı gibi, tüm Down Sendromlu olan çocuklar için de en uygun ya da doğru tek bir müdahale sürecinden söz edebilmek mümkün değildir. Ancak günümüzde gerçekleştirilen bilimsel çalışmalar sonucunda bu çocukların eğitim sürecine yönelik olarak bazı temel ilkelerin önerildiği görülmektedir. Bu bağlamda, bazı ülkelerin önemli kuruluşları tarafından bu çocuklara sunulacak erken müdahale sürecinde hangi temel ilkelerin göz önünde bulundurulması gerektiği açıklanmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'nde New York

State of Department of Health (NYSDOH, 2006, s. 105-111) tarafından Down Sendromlu olan küçük çocuklara yönelik sunulacak erken müdahale sürecinde bazı temel ilkeler önerilmiştir:

- ***Erken tanı ve müdahalenin önemi:*** Down Sendromlu çocuğun tanılanması ile birlikte çocuğun mümkün olan en kısa sürede uygun olan değerlendirme araçları ile değerlendirilmesi ve uygun müdahale hizmetlerinden yararlanmaya başlaması esastır.
- ***Erken müdahalenin başlaması:*** Down Sendromlu çocuğun uygun değerlendirme araçları ile tüm gelişim alanlarına ilişkin bütüncül bir bakış açısı ile değerlendirilmesi, çocuk için kısa ve uzun dönemli işlevsel amaçların belirlenmesi esastır.
- ***Değerlendirmeden elde edilen bilgiler sonucunda müdahalenin bireyselleştirilmesi:*** Down Sendromlu olan çocuklar bazı ortak özelliklere sahip olsalar bile, her çocuğun gereksinimi ve yaşadığı sınırlılıklar bireyseldir. Dolayısıyla her çocuğun müdahale kapsamında sunulan yönteme ya da tekniğe ilişkin vereceği yanıt farklılık göstermektedir. Bu nedenledir ki bir çocuk için uygun veya başarılı olan bir müdahale bir başka çocuk için uygun olmayabilir. Her çocuğun gereksinimleri, aile yapısı, aile özellikleri, ailesinin beklentileri farklılık göstereceği için bazı çocuklar diğer çocuklara göre daha çok desteğe gereksinim duyabilmektedirler. Bu bağlamda, bu çocuklara sunulacak erken müdahale sürecinde hem çocuğun hem de ailesinin güçlü ve zayıf yönlerinin, gereksinimlerinin değerlendirilmesi ve eğitimin bu doğrultuda bireyselleştirilmesi esastır.
- ***Müdahale stratejilerinin ve hedeflerinin belirlenmesi:*** Down Sendromlu olan çocuğun müdahale süreci için alınacak kararlarda; etkililiği bilimsel araştırmalarla kanıtlanmış müdahalelerin ve alternatiflerinin, çocuğun gelişimsel gereksinimlerinin ve becerilerinin, müdahale ile ilgili oluşabilecek olası risklerin, çocuk için gelişimsel olarak uygun uygulamaların göz önünde bulundurulması esastır. Bunun yanı sıra, ailenin gereksinimlerinin, ailenin kültürel özelliklerinin, aile ve uzman işbirliğinin sağlanmasının göz önünde bulundurulduğu, çocuk ve ailenin gereksinimlerine yanıt veren, aile destek hizmetlerini içeren, ev, toplum ya da kurum temelli kapsamlı müdahalelerin uygulanması esastır.
- ***Müdahalenin uygulanacağı ortamın belirlenmesi:*** Müdahale sürecinin sunulacağı

ortamın belirlenmesi sürecinde; çocuğun doğal ortamının, ailenin hazırbulunuşluğunun, çocuğun tüm gelişim alanlarının desteklenmesinin, çocuğun uygulanan mevcut müdahaleye yanıtının, çocuğun sağlık durumunun göz önünde bulundurulması esastır.

- ***Müdahalenin değerlendirilmesi, izlenmesi ve gerekli uyarlamaların yapılması:*** Müdahale kapsamında amaçlanan hedeflerin karşılanıp karşılanmadığının düzenli aralıklarla değerlendirilmesi, müdahaleye ilişkin gerekli düzenlemelerin yapılması esastır. Bunun yanı sıra zaman içerisinde müdahalenin yoğunluğunda, türünde, müdahalenin gerçekleştirildiği ortamda, müdahale kapsamında uygulanan yaklaşımlarda çocuğun ve ailenin değişen gereksinimleri doğrultusunda uyarlamalar yapılması esastır.
- ***Düzenli aralıklarla değerlendirmenin tekrarlanması ve derinlemesine değerlendirmenin yapılması:*** Çocuğun 6 aylık süreçlerle yılda iki defa olmak üzere gelişiminin standardize testlerle, bütüncül bir bakış açısıyla kapsamlı ve derinlemesine değerlendirilmesi, çocuğun gelişimindeki ilerlemelere ilişkin yapılacak derinlemesine değerlendirmeler ile uygun ve nitelikli bilgilerin elde edilmesi, çocuğun gelişimindeki ilerlemelerin belirlenen işlevsel amaçlarla ve kendi yaş grubu ile karşılaştırılması esastır.
- ***İşbirliği, koordinasyon ve bütünleştirmenin sağlanması:*** Down Sendromlu çocuğa ve ailesine sunulacak erken müdahale sürecinde kullanılacak yöntemlere ve yaklaşımlara yönelik çocuk ve ailesi ile çalışan bireyler arasında işbirliğinin, koordinasyonun ve bütünlüğün sağlanması esastır.

Tüm bu bilgiler ışığında; Down Sendromlu olan çocuk ve ailesi için sunulan erken müdahale hizmetlerinde, ailenin müdahale sürecinin en önemli kilit noktası olarak kabul edildiği söylenebilir. Dolayısıyla, gelişimsel yetersizliği olan çocuğa sunulacak erken müdahale hizmetlerinde ailenin göz ardı edilemeyeceği gerçeği kabul görmüş en önemli noktalar arasında yer almaktadır. Nitekim günümüzde gelişen yaklaşımlarla birlikte bu çocuk ve ailesine sunulacak erken müdahale hizmetlerinin planlanmasında ve sunulmasında her çocuğun bireysel olarak gelişimsel özelliklerini dikkate almanın, hem çocuğun hem de ailesinin güçlü yönlerini ve gereksinimlerini değerlendirmenin başarılı ve etkili bir müdahale süreci için büyük bir önem taşıdığı ileri sürülmektedir (NYSDOH, 2006, s. 25). Bu bağlamda, Down Sendromlu çocuğa sunulacak erken müdahale hizmetlerinde çocuk ve ailesi için işlevsel amaçların belirlenmesi, çocuğun ve ailenin

doğal ortamını temel alan uygulamalara yer verilmesi gerektiği savunulmaktadır (Spiker ve Hopmann, 2000, s. 274-275). Diğer bir deyişle, günümüzde artık bu çocukların eğitiminde kullanılacak hangi yöntem, yaklaşım ya da teknik olursa olsun en önemli noktanın yetişkin, çocuk ve çevre arasındaki etkileşimin göz önünde bulundurulması gerektiği yönünde olduğu görülmektedir (Guralnick, 2010, s. 1; Perera, 2011, s. 4). Bu noktada, Down Sendromlu olan çocuklar ya da diğer gelişimsel yetersizliği olan çocuklar için geliştirilecek erken müdahale uygulamalarında yetişkin-çocuk etkileşiminin güçlendirilmesi yönündeki çalışmaların büyük bir önem taşıdığı ileri sürülmektedir. Dolayısıyla, çocuk ve çocuğun içinde bulunduğu çevredeki bireyler ile arasındaki iletişimin ve etkileşimin güçlendirilmesi, gelişimsel yetersizliği olan çocuğun toplumla bütünleşmesi noktasında kilit role sahiptir. Nitekim bu çocuklar için kabul gören en temel hedefler arasında; bu çocukların genel eğitim okullarında normal gelişim gösteren akranları ile birlikte eğitim görmeleri ve bağımsızlık kazanarak toplumla bütünleşmelerinin sağlanması yer almaktadır (Davis, 2008, s. 278-279; Van-Riper ve Cohen, 2001, s. 124). Bu bağlamda, günümüzde Down Sendromlu olan çocuklara sunulan erken müdahale uygulamalarının aşağıda sıralanan temel ilkeler doğrultusunda uygulandığı ve sunulduğu dikkat çekmektedir. Bu kapsamda,

- Çocuğun ve ailenin mümkün olan en kısa sürede gereken erken müdahale hizmetlerine ulaşmasının sağlanması (Buckley ve Sacks, 2012, s. 16; Perera, 2011, s. 3),
- Öncelikle çocuğun tıbbi sorunlarının giderilmesi (Buckley ve Sacks, 2012, s. 16; Perera, 2011, s. 3),
- Çocuğun ve ailesinin bireysel özellikleri ve gereksinimleri doğrultusunda bireyselleştirilmiş aile hizmet planlarının hazırlanması ve bu kapsamda erken müdahale hizmetlerinin sunulması (Buckley ve Sacks, 2012, s. 16),
- Down Sendromlu çocukların bilişsel, dil, motor ve sosyal-duygusal gelişim alanlarında yaşadıkları yetersizliklere ilişkin her bir alanın hem ayrı ayrı hem de bütüncül olarak ele alınması, değerlendirilmesi ve desteklenmesine yönelik terapilerin ve eğitimlerin sunulması (Buckley ve Sacks, 2012, s. 16; Davis, 2008, s. 279; Perera, 2011, s. 3),
- Sunulacak terapilerin ve eğitimlerin deneysel çalışmalarla etkililiğinin ortaya konulmuş olması ve kanıt temelli uygulamaları içermesi (Lauteslager, 2004, s. 20; Perera, 2011, s. 3).

- Down Sendromlu olan çocukların ebeveynleri ile olan etkileşimlerinin güçlendirilmesine ve çocuğun gelişiminin doğal ortamda desteklenmesine yönelik çalışmalara yer verilmesi (Mahoney ve Perales, 2011, s. 206-207),
- Çocuk ve ailesi için işlevsel amaçların belirlenmesi (Mahoney ve Perales, 2011, s. 206-207; McWilliam, 2010b),
- Çocuk için belirlenen becerilerin çocuğun doğal ortamına genellenmesine olanak verecek ve kalıcılığını sağlayacak uygulamaların gerçekleştirilmesi (Mahoney ve Perales, 2011, s. 206-207; Meadan, 2014a),
- Ebeveynlerin çocuklarının gelişimini nasıl destekleyebilecekleri noktasında bilinçlendirilmesi, ailenin eğitime tam katılımının sağlanmasını sağlayan aile uygulamalı, ev temelli programların geliştirilmesi ve sunulması (McWilliam, 2010b),
- Çocuğa ve ailesine sunulacak erken müdahale uygulamalarında gelişen teknolojinin sunduğu imkânlardan yararlanılması ve bu kapsamda hizmete gereksinim duyan tüm ailelere ulaşmayı sağlayan çevrimiçi ya da web tabanlı uzaktan eğitim uygulamalarının geliştirilmesi (Meadan vd., 2014a),
- Sunulacak erken müdahale hizmetleri kapsamında çocuğun akranları ile bir arada olmasını ve toplumla bütünleşmesini sağlayacak becerileri edinmesi noktasında gelişiminin desteklenmesi (Davis, 2008, s. 279; Feeley ve Jones, 2006, s. 65),
- Çocuk ve aile için erken müdahale uygulamalarından okul öncesi eğitime, okul öncesi eğitimden ilkokula sağlıklı ve başarılı bir geçiş sürecinin planlanması (Feeley ve Jones, 2006, s. 65; Wright ve Kaiser, 2017, s. 192),
- Down Sendromlu çocuklarda görülen problem davranışların önlenmesi sürecinde olumlu davranışsal destek programlarının geliştirilmesi ve uygulanması gibi uygulamaların bu çocuk ve ailelerine sunulan müdahaleler arasında yer aldığı görülmektedir (Davis, 2008, s. 279; Feeley ve Jones, 2006, s. 65; Larocci, Virji-Babul ve Reebye, 2006, s. 10-13; Mahoney ve Perales, 2011, s. 206-207; Meadan vd., 2014a; Wright ve Kaiser, 2017, s. 192).

2.5. İlgili Araştırmalar

Alanyazında gelişimsel yetersizliği olan küçük yaş grubundaki çocuğa (otizm spektrum bozukluğu, dil ve konuşma gecikmesi, Down Sendromu, serebral palsi, gelişimsel yetersizlik vb.) sahip ebeveynlere aile uygulamalı erken müdahale programları

(parent-implemented early intervention programs) kapsamında nitelikli ebeveyn-çocuk etkileşiminin güçlendirilmesi ve doğal öğretim stratejilerinin öğretilmesini konu alan çalışmaların gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu noktada özellikle aile uygulamalı erken müdahale uygulamaları temelinde doğal öğretim dil ve iletişim müdahalelerine (naturalistic teaching lanuage and communication interventions) yer veren araştırmaları değerlendirmek üzere gerçekleştirilen sistematik analiz çalışmalarının gerçekleştirilmiş olduğu görülmektedir. Bu araştırmaların ortak özelliği müdahale sürecinde ebeveynlerin asıl uygulayıcı (primary implementer of the intervention) olarak görülmeleridir. Bu araştırmaların sonuçları; aile uygulamalı erken müdahale programları ile ebeveynlere kazandırılması amaçlanan yanıtlayıcı etkileşim ve doğal öğretim dil stratejilerinin ebeveynler tarafından yüksek uygulama güvenirliği ile uygulandığını ve bu programların çocukların gelişimlerinde olumlu çıktıların elde edilmesinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Akamoğlu ve Meadan, 2018; DeVeney, Hagaman ve Bjornsen, 2017; Land vd., 2009; Meadan vd., 2009; Rakap ve Rakap, 2014; Roberts ve Kaiser, 2011). Öte yandan, günümüzde aile uygulamalı doğal öğretim dil müdahalelerinin (parent-implemented naturalistic teaching communication interventions) kanıt temelli uygulamalar arasında yer aldığı görülmektedir (Roberts ve Kaiser, 2011, s. 182).

Bu bölümde ***Down Sendromlu olan küçük çocuk ve ebeveynleri*** (anne, baba, birincil bakıcısı vb.) ile gerçekleştirilen, nitelikli ebeveyn-çocuk etkileşiminin güçlendirilmesini amaçlayan yanıtlayıcı etkileşim ve doğal öğretim stratejilerinin ***ebeveynlere öğretilmesini*** konu alan araştırmalara yer verilmiştir. Tablo 2.9'da ilgili araştırmalarda yer alan katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir. Tablo 2.10'da ise ilgili araştırmalar araştırma, araştırma modeli, araştırmalarda yer verilen stratejilerin neler olduğu ve temel bulgular bağlamında tanımlanmıştır.

Daha ayrıntılı bir ifadeyle, araştırma konusuyla doğrudan bağlantılı olan bu bilimsel çalışmalar incelendiğinde; özellikle son yıllarda doğal öğretim yaklaşımı ve bu yaklaşım gibi farklı kanıta dayalı uygulamaları içeren aile eğitim programlarının etkililiğinin değerlendirildiği araştırmaların alanda hız kazandığı dikkat çekmektedir. Özellikle kanıta dayalı uygulamların çocuğun ve ailesinin doğal ortamına aktarılması gerektiğini savunan görüşle birlikte, bu uygulamaların ebeveynlere öğretimi noktasında gerçekleştirilen çalışmaların büyük önem taşıdığı ileri sürülmektedir (Odom ve Wolery, 2003).

Tablo 2.9. *İlgili araştırmalarda yer alan katılımcılara ilişkin demografik bilgiler*

Yazar ve Tarih	Ebeveynlerin Öğrenim Durumları	Ebeveynlere İlişkin Diğer Özellikler	Çocuklara İlişkin Bilgiler	
			Özellikleri (Cinsiyet, yaş)	Yetersizlik Türü
Yoder, Warren, Kim ve Gazdag (1994)	• Belirtilmemiştir.	• 4 anne • Yaş Aralığı: 24-45 yaş	• Cinsiyet belirtilmemiştir. • Yaş Aralığı: 21-27 ay	• **DS (n=2)** • GY (n=2)
Yoder ve Warren (2002)	• Belirtilmemiştir.	• 35 anne, 2 büyükanne, 1 üvey anne, 1 baba • Belirtilmemiştir.	• Cinsiyet belirtilmemiştir. • Yaş Ortalamaları: 22 ay	• **DS (n=17)** • William Sendromu (n=2) • Serebral Palsi (n=1) • OSB (n=1) • GY (n=18)
Fey, Warren, Brady, Finestack, Bredin-Oja, Fairchild, Sokol ve Yoder (2006)	• Belirtilmemiştir.	• 50 anne, 1 baba • Belirtilmemiştir.	• Cinsiyet belirtilmemiştir. • Yaş Aralığı: 24-33 ay	• **DS (n=13)** • GY (n=38)
Kaiser ve Roberts (2013)	• Lise mezunu (n=15) • Kolej mezunu (n=13) • Lisans mezunu (n=29) • Yüksek lisans mezunu (n=16)	• 77 birincil bakıcı (34 anne, 5 baba, 38 diğer birincil bakıcılar)	• 55 erkek, 22 kız • Yaş Aralığı: 30-54 ay	• **DS (n=18)** • GY (n=43) • OSB (n=16)
Meadan, Angell, Stoner ve Daczewitz (2014a)	• Lise mezunu (n=1) • Ön lisans mezunu (n =1) • Lisans mezunu (n =1) • Yüksek lisans mezunu (n=2)	• 4 anne, 1 baba • Yaş Aralığı: 32–48 yaş	• 3 kız, 2 erkek • Yaş Aralığı: 37–60 ay	• **DS (n=5)**
Brown ve Woods (2015)	• Lisans mezunu (n=8) • 2 yıllık mezuniyet derecesi (n=1)	• 9 anne • Yaş Aralığı: 24-45 yaş	• 4 erkek, 5 kız • Yaş Aralığı: 12-18 ay	• **DS (n=3)** • OSB (n=3) • Konuşma gecikmesi (n=1) • Problem davranış (n=1)
Wright ve Kaiser (2017)	• Lisans mezuniyeti (n=3) • Yüksek lisans mezuniyeti (n=1)	• 3 anne, 1 baba • Yaş Aralığı: 30–46 yaş	• 3 erkek, 1 kız • Yaş Aralığı: 28–33 ay	• **DS (n=4)**

DS: Down Sendromu **GY:** Gelişimsel Yetersizlik **OSB:** Otizm Spektrum Bozukluğu

Tablo 2.10. *İlgili araştırmaların tanımlanması*

Yazar ve Tarih	Amaç ve Araştırma Yöntemi	Araştırmada Yer Verilen Doğal Öğretim Stratejileri	Temel Bulgular	
			Ebeveynlere İlişkin	Çocuklara İlişkin
Yoder, Warren, Kim ve Gazdag (1994)	• Çocukların talep etme davranışlarına ilişkin olarak genelleme oturumlarının anneler ile gerçekleştirmek, • Annelerin program öncesinde ve sonrasında çocuklarının söz öncesi iletişim davranışlarına karşı dilsel haritalama tekniğini kullanma sıklığını ortaya koymak, • Hem annelerin hem de öğretmenlerin program öncesinde ve sonrasında çocuklarının amaçlı iletişimlerine karşı dilsel haritalama tekniğini kullanma sıklığını ortaya koymak amaçlanmıştır. • Davranışlar arası çoklu başlama modeli	Doğal bağlama dayalı öğretim (Milieu Teaching) stratejileri: • Çevresel düzenleme yapma, • Çocuğun liderliğini kalıcılık, • Doğrudan ipucu teknikleri, • Amaçlı talep etmeyi kolaylaştıran stratejiler, • Karşılıklı sıra alma ve beklemeye dayalı sosyal rutinler aracılığı ile amaçlı iletişim davranışlarını arttırmaya yönelik stratejiler	Ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocuklarla kurdukları etkileşimlerde stratejileri kullanma sıklıklarında anlamlı ilerlemelerin olduğu ve stratejileri kullanmayı genelleyebildikleri bulunmuştur.	Çocuk katılımcıların tümünde hedeflenen iletişim çıktılarında ilerlemeler olduğu bulunmuştur.
Yoder ve Warren (2002)	• Yanıtlayıcılık Eğitimi ve Sözöncesi Milieu Öğretimi (Responsivity education and Prelinguistic Milieu Teaching-[RE/PMT])'nin ebeveyn yanıtlayıcılığı ve çocuğun iletişim ve dil gelişimi üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. • Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen	Yanıtlayıcı etkileşim ve doğal bağlama dayalı öğretim (Milieu Teaching) stratejileri (RE/PMT): • Ortak dikkat • Seslendirme • Etkileşim başlatma • Talep etme • Amaçlı iletişim • Model olma • Dilsel haritalama	Araştırmada RE/PMT'nin uygulama sonrasında ebeveyn yanıtlayıcılığını arttırdığı bulunmuştur.	RE/PMT'nin çocuk tarafından başlatılan talep etme becerisi (örneğin, başlatma davranışının düzenlenmesi) üzerinde etkili olduğu, bunun ise çocuklarda Down Sendromunun varlığına ve yokluğuna bağlı olarak değişiklik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. • RE/PMT'nin çocukların sesli sessiz harf hece birleşimlerinin (canonical vocal communication) uygulama öncesine göre sıklığında artışa neden olmuştur.

Tablo 2.10. *İlgili araştırmaların tanımlanması (Devam)*

Yazar ve Tarih	Amaç ve Araştırma Yöntemi	Araştırmada Yer Verilen Doğal Öğretim Stratejileri	Temel Bulgular	
			Ebeveynlere İlişkin	Çocuklara İlişkin
Fey, Warren, Brady, Finestack, Bredin-Oja, Fairchild, Sokol ve Yoder (2006)	• Yanıtlayıcılık eğitiminin (Responsive education-RE) ebeveynlerin yanıtlayıcılıklarına ve stres düzeylerine olan etkisini belirlemek, • Sözöncesi Milieu öğretiminin (Prelinguistic Milieu Teaching-PMT) zihinsel yetersizliği olan çocukların iletişim ve dil gelişimi üzerindeki etkilerini daha iyi değerlendirmek ve test etmek amaçlanmıştır. • Kontrol gruplu deneysel desen	Yanıtlayıcı etkileşim ve "Milieu Teaching" stratejileri (RE/PMT): • Amaçlı iletişim, • Talep etme, • Yorumda bulunma, • Sesli sessiz harf hece birleşimleri, • Sözel taklit çıktıları, • Alıcı ve ifade edici dil becerileri	Uygulanan müdahalenin ebeveynlerin stres düzeyleri üzerinde bir etkisi olmadığı ve bunun Down Sendromunun varlığına ya da yokluğuna bağlı olarak bir değişiklik göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.	• Araştırma sonucunda RE/PMT eğitimlerine dâhil olan deney grubunda dâhil olmayan kontrol grubuna kıyasla amaçlı iletişim, talep etme, yorumda bulunma, sesli sessiz harf hece birleşimleri, sözel taklit çıktıları, alıcı ve ifade edici dil düzeylerinde anlamlı ilerlemeler görülmüştür. • Elde edilen bu bulguların Down Sendromu olup olmama durumuna göre farklılaşmadığı bulunmuştur.
Kaiser ve Roberts (2013)	• Genişletilmiş doğal bağlama dayalı dil öğretimi (Enhanced Milieu Teaching)'nin ebeveynler ve terapistler ile birlikte uygulanması ile yalnızca terapistler tarafından uygulanmasının gelişimsel yetersizliği olan okul öncesi çocuklarının yalnızca temel ve genellenebilir iletişim becerilerine olan etkisini karşılaştırmak • Grup deneysel desen	Genişletilmiş doğal bağlama dayalı öğretim (EMT) stratejileri: • Çevresel düzenleme stratejileri • Model olma • Yanıtlayıcı etkileşim stratejileri (Genişletme, ipucu sunma, pekiştirme, geribildirim vb.)	Ebeveyn + terapist grubunda yer alan ebeveynlerin genişletilmiş doğal bağlama dayalı öğretim stratejilerini kullanımlarının daha çok olduğu ve etkilerinin zaman içerisinde korunduğu bulunmuştur.	• Çocukların hedeflenen sözcükleri edindikleri ve sözcük uzunluklarında artış olduğu bulunmuştur.
Meadan, Angell, Stoner ve Daczewitz (2014a)	• Down Sendromlu çocukların ebeveynleri tarafından, bu çocukların sosyal-pragmatik iletişim becerilerini desteklemek ve geliştirmek için doğal öğretim ve görsel öğretim stratejilerinin kullanımı ile ilgili bir ebeveyn eğitimi/koçluk programının etkililiğini araştırmak amaçlanmıştır. • Katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli	PiCS (Parent-Implemented Communication Strategies): • Çevresel düzenleme stratejileri • Model olma • Talep etme model olma • Bekleme süreli öğretim	Ebeveynlerin stratejileri kullanmayı öğrendikleri ve yüksek uygulama güvenirliği ile uyguladıkları bulunmuştur. Tüm ebeveynlerin kalıcılık aşamasında stratejileri kullanma sıklıklarında artışların olduğu bulunmuştur.	• Tüm çocukların ebeveynlerin iletişimlerine karşılık yanıt verme becerilerinde artış gözlenmiştir. • Ebeveynlerin bekleme süreli öğretim stratejisini yüksek uygulama güvenirliği ile uygulamaya başlamaları ile birlikte çocukların iletişim başlatma oranlarında artış olduğu bulunmuştur.

Tablo 2.10. *İlgili araştırmaların tanımlanması (Devam)*

Yazar ve Tarih	Amaç ve Araştırma Yöntemi	Araştırmada Yer Verilen Doğal Öğretim Stratejileri	Temel Bulgular	
			Ebeveynlere İlişkin	Çocuklara İlişkin
Brown ve Woods (2015)	• Aile uygulamalı erken müdahale sürecinin ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini kullanmaları ve çocuk için hedeflenen iletişim çıktıları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. • Katılımcılar arası çoklu başlama modeli	Genişletilmiş doğal bağlama dayalı öğretim stratejileri (Enhanced Milieu Teaching Strategies): • Çevresel düzenleme • Model olma • Yanıtlayıcı etkileşim stratejileri (Genişletme, bekleme süreli, sıra alma ve bekleme, açık uçlu sorular)	Ebeveynlerin tümünde stratejilerin kullanım sıklıklarının arttığı ve ebeveynlerin kalıcılık aşamasında da stratejileri kullanmaya devam ettikleri bulunmuştur. Ebeveynlerin yanıtlayıcı etkileşim stratejilerini ve model olma stratejilerini kullanma sıklıklarının doğal bağlama dayalı öğretim stratejilerine oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur.	• Bütün çocuklarda hedeflenen iletişim çıktılarının en az birinde artış görülmüştür.
Wright ve Kaiser (2017)	• Ebeveynlere doğal bağlama dayalı dil öğretimi stratejilerinin öğretimini amaçlayan ebeveyn-öğretim modelinin çocukların belirli sözcükleri ve işaretleri öğrenmeleri üzerindeki etkililiğini belirlemek amaçlanmıştır. • Davranışlar arası çoklu başlama modeli	Genişletilmiş doğal bağlama dayalı öğretim stratejileri (Enhanced Milieu Teaching Strategies) • Bekleme süreli öğretim • Genişletme • Yanıtlayıcılık/yanıtlayıcı etkileşim stratejileri (sıra alma vb.)	Ebeveynlerin tümünün doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıklarında artış gözlenmiş ve ebeveynlerin bu stratejileri yüksek uygulama güvenirliği ile uyguladıkları bulunmuştur.	• Çocukların sözcükleri ve işaretleri kullanma düzeylerinde artış görülmüştür.

Bu noktada, araştırmalarda ebeveyn eğitimlerinin farklı uygulama modelleri ile sunulduğu görülmektedir. Nitekim ebeveyn eğitimlerine yönelik gerçekleştirilen çalışmalarda özellikle son yıllarda "koçluk" çalışmalarının arttığı dikkat çekmektedir (Meadan ve Daczewitz, 2015, s. 155). Bunun yanı sıra ebeveyn eğitimlerinde çevrimiçi, internet-temelli ya da uzaktan eğitim uygulamlarının da giderek önem kazandığı görülmektedir (Meadan vd., 2016, s. 3-5). Nitekim alanyazında doğrudan Down Sendromlu küçük çocuk ve ailelerine yönelik yapılan araştırmalar sınırlı sayıda olsa da, bu araştırmalarda ebeveyn eğitimlerine ilişkin farklı yöntemlere yer verildiği ve farklı araştırma modelleri ile çalışmaların gerçekleştirilmiş olduğu görülmektedir.

Down Sendromlu küçük çocuk ve ailelerine yönelik yanıtlayıcı etkileşim ve doğal öğretim stratejilerinin öğretimini hedefleyen çalışmalar belirli bileşenler açısından incelendiğinde; bu araştırmaların genel çerçevede grup deneysel desen ya da tek denekli araştırma yöntemleriyle desenlendiği gözlemlenmektedir. Çalışmalar ayrıntılı olarak ele alındığında; çalışmaların üçünün öntest sontest kontrol gruplu deneysel desen ile yürütüldüğü (Fey vd., 2006; Kaiser ve Roberts, 2013; Yoder ve Warren, 2002), dört çalışmanın ise tek denekli araştırma modelleri ile gerçekleştirildiği görülmektedir (Brown ve Woods, 2015; Meadan vd., 2014a; Wright ve Kaiser, 2017; Yoder vd., 1994). Bu bağlamda, araştırmaların çoğunun sınırlı sayıda katılımcı içeren tek denekli araştırma yöntemleriyle desenlendiği ve dolayısıyla sınırlı sayıda katılımcı içerdiği söylenebilir. Pek çok çalışmada olduğu gibi bu çalışmaların hepsinde anneler ile çalışılmış; ancak, beş çalışmada çalışma büyükanne, üvey anne ve babalar ile gerçekleştirilmiştir (Fey vd., 2006; Kaiser ve Roberts, 2013; Meadan vd., 2014a; Wright ve Kaiser, 2017; Yoder ve Warren, 2002).

Down Sendromlu küçük çocuk ve ebeveynleri ile yürütülen bu çalışmalarda pek çok farklı yanıtlayıcı etkileşim ve doğal öğretim stratejisinin öğretildiği görülmektedir. Çalışmaların büyük bir bölümünde ebeveynlere öğretimi yapılan stratejilerin benzer olduğu söylenebilir. Bu çalışmalarda doğal öğretim stratejilerinin farklı programlarda farklı şekilde isimlendirilmiş oldukları dikkat çekmektedir. Ancak bu stratejilerin tanımları ele alındığında; farklı isimlerdeki stratejilerin birbiri ile benzer olduğu, aynı anlama geldiği ve yapılan tanımların birbirini karşıladığı söylenebilir. Nitekim bu durumun ülkemiz alanyazınında da yaşandığı dikkat çekmektedir. Örneğin, yabancı kaynaklarda "mand-model" olarak tanımlanan bu stratejinin (Fey vd., 2006; Meadan vd., 2014a); ülkemizde talep etme-model olma (Diken, 2013), talep etme modeli (Toprak, 2015), tepki isteme

modeli (Toğram, 2004), tepki isteme (Özmen, 2005), tepki isteme-model olma (Aktaş, 2015; Şentürk, 2006; Yakın, 2009) isimleri ile tanımlanmış olduğu görülmektedir.

Günümüzde ebeveyn eğitimlerine ilişkin geliştirilen uygulama modellerinden "koçluk" sunulması noktasında önemli araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Özellikle bu çalışmaların üçünde de "koçluk" uygulamalarına yer verildiği görülmektedir (Brown ve Woods, 2015; Meadan vd., 2014a; Wright ve Kaiser, 2017). Bu koçluk uygulamaları; ailelerin gereksinimlerini ve değerlerini dikkate alarak, günlük rutin ve etkinlikler içerisinde doğal öğrenme fırsatları yaratmaya ilişkin farkındalık kazandırarak ve bilimsel dayanaklı yetişkin öğrenme stratejilerini kullanarak ailelerin çocuklarının gelişimlerini destekleyebilmek için kapasitelerini arttırmayı amaçlamaktadır (McWilliam, 2010b; Moore, Barton and Chironis, 2014, s. 212-213; Rush and Shelden, 2011). Meadan ve diğerleri (2014a) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Down Sendromlu çocukların ebeveynleri tarafından, bu çocukların sosyal-pragmatik iletişim becerilerini desteklemek ve geliştirmek için doğal öğretim ve görsel öğretim stratejilerinin kullanımı ile ilgili bir ebeveyn eğitimi/koçluk programının etkililiğini araştırmak amaçlanmıştır. Bu araştırmanın diğer çalışmalardan en temel farkı bir ebeveynin bir diğer ebeveyne koçluk yapması sürecidir. Araştırma katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli ile desenlenmiştir. Araştırma kapsamında Aile Uygulamalı İletişim Stratejileri (Parent-Implemented Comunnication Strategies-PiCS) olarak nitelendirdikleri program kapsamında çevresel düzenleme, model olma, talep etme model olma ve bekleme süreli öğretim stratejilerinin ebeveynlere öğretini gerçekleştirilmiştir. Araştırmada dört anne, bir baba olmak üzere yaşları 32-48 yaş arasında değişen beş ebeveyn ve Down Sendromlu olan yaşları 37-60 ay arasında değişen beş çocuk ile çalışılmıştır. Eğitim fakültesinde öğretim üyesi olan iki kişi ve özel eğitim alanından mezun üç öğrenci ise "ebeveyn eğitimcisi ya da koçu" olarak araştırmanın diğer katılımcılarını oluşturmuştur. Bu katılımcılar ebeveynleri eğitmiş, bu eğitimi başarı ile tamamlamış olan bir ebeveyn ise tüm süreci bir başka ebeveyne aktarmıştır. Bu araştırma sonucunda tüm ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklarında artış olduğu ve ebeveynlerin yüksek uygulama güvenirliği ile uyguladıkları bulunmuştur. Bununla birlikte gerçekleştirilen diğer iki çalışmada da sunulan koçluk uygulamaları sonucunda ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini kullanmayı öğrendikleri, stratejileri kullanma sıklıklarının arttığı, stratejileri yüksek uygulama güvenirliği ile uyguladıkları ve kullanmaya devam ettikleri raporlaştırılmıştır (Brown ve Woods, 2015; Wright ve Kaiser, 2017).

Gerçekleştirilen çalışmalarda ağırlıklı olarak doğal bağlama dayalı dil öğretim stratejilerinin ebeveynlere öğretiminin gerçekleştirildiği, bu stratejilerinin etkilerinin farklı değişkenler bazında incelendiği ve çocuk çıktılarına olan etkilerinin değerlendirildiği görülmektedir. Uzun yıllardan bu yana doğal öğretim sürecinde kullanılan strateji ve tekniklerin dil ve iletişim becerilerinin geliştirilmesinde ve desteklenmesinde etkili olduğu pek çok araştırmacı tarafından rapor edilmiştir (Hart ve Risley, 1975; Kaiser ve Roberts, 2011). Örneğin, sınırlı sayıda sözcük çıktısı ya da sözöncesi iletişim becerilerinde sınırlılığı olan dil ve konuşma gecikmesi olan çocuklar için geliştirilen doğal öğretim müdahalelerinden biri Sözöncesi Milieu Öğretimi ya da doğal bağlama dayalı dil öğretimi (Prelinguistic milieu teaching-PMT)'dir. Doğal bağlama dayalı dil öğretimi, diğer doğal öğretim yaklaşımlarına dayalı olan programlardan belirli jestleri, seslendirmeleri ve koordineli bakış (coordinated eye gaze behavior) davranışlarının doğrudan öğretimi noktasında farklılıklar göstermektedir. Bu müdahale kapsamında ele alınan stratejiler ise çocuğun doğal ortamında meydana gelen sosyal etkileşimlere gömülerek çocuğun gelişimi desteklenmektedir. Nitekim doğal bağlama dayalı dil öğretiminin gelişimsel yetersizliği olan küçük yaş grubundaki çocukların sözöncesi iletişim ve dil becerilerinin geliştirilmesinde önemli etkilerinin olduğu araştırmalarla ortaya koyulmuştur.

Bu noktada, Yoder ve diğerleri (1994); tarafından gerçekleştirilen çalışma Warren ve diğerleri (1993) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın devamı niteliğindedir. Warren ve diğerleri (1993) tarafından gerçekleştirilen çalışmada gelişimsel yetersizliği olan çocuklara sözöncesi iletişim becerilerinin kazandırılması ve genelleme çalışmalarının öğretmenler ile gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma iki deney sürecinden oluşmaktadır. Birinci deney süreci davranışlar arası çoklu başlama düzeyinin kullanılarak, 20 aylık Down Sendromlu olan bir erkek çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bu sürecinde Milieu Teaching stratejileri arasında yer alan sıra alma, çevresel düzenleme, çocuğun liderliğini izleme, tesadüfi sözel taklit, dilsel haritalama ve zaman erteleme kullanılarak; talep etme, yorumda bulunma ve sözel taklit becerilerinin kazandırılması amaçlanmıştır. Daha kapsamlı analizlerin gerçekleştirildiği ikinci deney sürecinde ise yaşları 23-29 aylar arasında değişen dört gelişimsel yetersizliği olan çocuk ile çalışılmıştır. Deney sürecinde denekler arası çoklu başlama düzeyi deseni kullanılarak; çocuklara Milieu Teaching stratejileri ile amaçlı iletişim davranışlarının kazandırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın birinci aşamasında uygulanan müdahale sürecinin çocuğun talep etme, sözel taklit ve yorumda bulunma davranışlarının artmasında etkili olduğu bulunmuştur. Araştırmanın

ikinci aşamasında ise uygulanan müdahale sürecinin dört çocuğun amaçlı iletişim davranışlarının artmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte deneklerin edindikleri davranışları kişi (öğretmen), ortam, araç-gereç ve etkileşim tarzına genelleyebildikleri bulunmuştur. Yoder ve diğerleri (1994) tarafından yapılan çalışma Warren ve diğerleri (1993) tarafından yapılan çalışmadan;

- Çocukların talep etme davranışlarına ilişkin olarak genelleme oturumlarının anneler ile gerçekleştirilmesi,
- Annelerin program öncesinde ve sonrasında çocuklarının söz öncesi iletişim davranışlarına karşı dilsel haritalama tekniğini kullanma sıklığını ortaya koyması,
- Hem annelerin hem de öğretmenlerin program öncesinde ve sonrasında çocuklarının amaçlı iletişimlerine karşı dilsel haritalama tekniğini kullanma sıklığını ortaya koyması açısından farklılaşmaktadır.

Bu araştırma yaşları 21-27 ay arasında değişken iki Down Sendromlu ve iki gelişimsel geriliği olan çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Deneklerarası çoklu başlama düzeyinin kullanıldığı bu araştırmada, Milieu Teaching stratejilerinden olan çevresel düzenleme yapma, çocuğun liderliğini izleme, doğrudan ipucu teknikleri kullanılarak amaçlı talep etmeyi kolaylaştıran karşılıklı sıra alma ve beklemeye dayalı sosyal rutinler aracılığı ile amaçlı iletişim davranışlarının artırılması amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular, müdahale sonucunda deneklerin amaçlı talep etme becerilerinde artış olduğunu, ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocuklarla kurdukları etkileşimlerde stratejileri kullanmayı genelleyebildiklerini göstermektedir.

Yoder and Warren (2002); gerçekleştirdikleri çalışmada Yanıtlayıcılık Eğitimi ve Sözöncesi Milieu Öğretimi (Responsivity education for the parents and Prelinguistic Milieu Teaching for the children [RE/PMT])'nin ebeveyn yanıtlayıcılığı ve çocuğun iletişim ve dil gelişimi üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma zihinsel yetersizliği olan ve sözöncesi dönemde bulunan yeni yürümeye başlamış 39 çocuk ve birincil bakıcıları (35 anne, iki büyükanne, bir üvey anne, bir baba) ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın deseni öntest-sontest kontrol gruplu desendir. Ebeveyn-çocuk çiftleri, RPMT'nin uygulandığı deney grubuna ya da kontrol grubuna yansız olarak atanmıştır. Çocukların iletişim ve dil gelişimi çalışma öncesinde ve çalışmadan 6, 9 ve 12 ay sonra değerlendirilmiştir. Araştırmada RE/PMT'nin uygulama sonrasında ebeveyn yanıtlayıcılığını artırdığı bulunmuştur. RE/PMT'nin çocuk tarafından başlatılan yorumda bulunma (örneğin, ortak dikkat başlatma) üzerinde büyük oranda etkisi olduğu sonucuna

ulaşılmıştır. Diğer bir yandan, RE/PMT'nin çocuk tarafından başlatılan talep etme becerisi (örneğin, başlatma davranışının düzenlenmesi) üzerinde etkili olduğu, bunun ise çocuklarda Down Sendromunun varlığına ve yokluğuna bağlı olarak değişiklik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bir diğer bulgusu ise RE/PMT'nin çocukların sesli sessiz harf hece birleşimlerinin (canonical vocal communication) uygulama öncesine göre sıklığında artışa etki etmesi yönünde olmuştur. Fey ve diğerleri (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışma Yoder and Warren (2002) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın bir parçası niteliğindedir. Bu araştırma ile;

- Yanıtlayıcılık eğitiminin (Responsive education) ebeveynlerin yanıtlayıcılıkları ve stres düzeylerine olan etkisini belirlemek,
- Sözöncesi Milieu öğretiminin (Prelinguistic Milieu Teaching) zihinsel yetersizliği olan çocukların iletişim ve dil gelişimi üzerindeki etkilerini daha iyi değerlendirmek ve test etmek amaçlanmıştır.

Aynı zamanda bu araştırmada Yoder and Warren (2002) tarafından yapılan çalışmada elde edilen sonuçlardan hareketle üç temel uyarlama yapılmıştır. Bunlar;

- Çalışmada yer alacak olan çocuklardan düşük düzeyde talepte bulunma ve sesletim becerilerine sahip olmaları koşulu aranmıştır.
- Uygulamacılardan çocuğun nasıl telaffuz ettiğinden çok çocuğun ne telaffuz etmek istediğine odaklanarak, çocuğun ilgisi doğrultusunda o nesneye ya da etkinliğe ilişkin uygun dilsel girdi sunmalarına özen göstermeleri beklenmiştir.
- Yoder and Warren (2002) çalışmasından farklı olarak bu çalışmada dil ve konuşma terapistleri ile çalışılmıştır.

Araştırmada yaşları 24-33 ay arasında değişen 51 çocuk ve birincil bakıcıları (50 anne, 1 baba) ile çalışılmıştır. Çocuklardan 13 tanesi Down Sendromu tanısına sahiptir. Araştırmada sözöncesi dönemde olan çocuklar ve ebeveynleri yansız atama ile deney ve kontrol gruplarına yerleştirilmiştir. Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen ile yürütülmüştür. Araştırmada bazı temel sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır. Öncelikle RE/PMT dâhil olan çocukların amaçlı, amaçsız ya da genel iletişim becerilerini RE/PMT'ye dâhil olmayan çocuklarınkinden önemli ölçüde artırır mı? İkincisi ise RE/PMT ebeveynlerin çocuğun ilgisi doğrultusunda çocuk için anlamlı dilsel girdiler sunmasını artırmakta mıdır? Üçüncüsü ise RE/PMT'nin ebeveynlerin program öncesi ve sonrası stres düzeyleri üzerindeki etkisi nedir? Bu bağlamda araştırmada deney grubuna altı ay boyunca RE/PMT eğitimi verilmiştir. Veriler, Communication and Symbolic

Behaviors Scales-CSBS (İletişim ve Sembolik Davranış Ölçeği) ve 15 dakikalık ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin kayıt altına alınması ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda RE/PMT eğitimlerine dâhil olan deney grubunda dâhil olmayan kontrol grubuna kıyasla amaçlı iletişim, talep etme, yorumda bulunma, sesli sessiz harf hece birleşimleri, sözel taklit çıktıları, alıcı ve ifade edici dil düzeylerinde anlamlı ilerlemelerin olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulguların, Yoder ve Warren (2002) tarafından elde edilen bulgulardan farklı olarak Down Sendromu olup olmama durumuna göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Uygulanan müdahalenin ebeveynlerin stresleri üzerinde bir etkisi olmadığı ve bunun Down Sendromunun varlığına ya da yokluğuna bağlı olarak bir değişiklik göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak Down Sendromlu küçük çocuk ve ebeveynleri ile gerçekleştirilen bu çalışmaların sonuçları ebeveynlerin kanıta dayalı uygulamalar arasında yer alan doğal öğretim yaklaşımı temelinde öğretimi gerçekleştirilen yanıtlayıcı etkileşim ve doğal öğretim stratejilerini öğrenebildiklerini ve günlük yaşamlarında kullanabildiklerini göstermektedir. Özellikle temel hedef ebeveyn öğretimi olmasına rağmen, tüm çalışmalarda çocukların gelişimlerine ilişkin anlamlı ilerlemelerin raporlaştırılmış olduğu görülmektedir. Bu noktada, araştırmaların ileriye yönelik öneriler bölümünde de belirtildiği üzere farklı aile eğitim modellerinin geliştirilmesine, etkililiklerinin sınanmasına, modellerin birbiri ile karşılaştırılmasına ve çocukların gelişimleri üzerindeki etkilerine yönelik farklı araştırma modelleri ile desenlenmiş araştırmalara olan gereksinimin devam etmekte olduğu ileri sürülmektedir (Meadan vd., 2014a; Wright ve Kaiser, 2017).

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma yöntemi ve deseni, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları, bağımsız değişken, araştırmacı/uygulamacı, araştırmanın uygulama süreci, verilerin değerlendirilmesi ve analizi, geçerlik ve güvenirlik başlıklarına yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Yöntemi ve Deseni

Down Sendromlu çocuğu olan ebeveynlere yönelik Doğal Öğretime Dayalı Erken Müdahale (DÖDEM) Programı'nın geliştirildiği ve etkililiğinin sınandığı bu araştırmada nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı karma yöntem araştırma deseni kullanılmıştır.

Karma yöntem araştırmaları, var olan iki geleneksel yaklaşımın yanı sıra son on yılda gelişen ve çeşitlenen bir sosyal araştırma metodolojisi alanı olarak kabul edilmekte ve *"üçüncü metodolojik hareket"* olarak nitelendirilmektedir (Tashakkori ve Teddlie, 2010, s. 5). Günümüzde karma yöntem araştırmaları, nicel ve nitel yaklaşımlardan farklılaşan yeni bir yaklaşım olarak ele alınmaktadır. Ortaya koyulan son görüşler incelendiğinde, üçüncü metodolojik yaklaşım olarak karma yöntem araştırmalarının yaşayabilirliğinin kesin olarak kabul edildiği görülmektedir (Tashakkori ve Teddlie, 2010, s. 5). Yıllar içerisinde çeşitli yöntemleri, araştırma süreçlerini, araştırma amaçlarını ve felsefi varsayımları bir araya getiren karma yöntem araştırmalarına ilişkin pek çok farklı tanımın yapıldığı görülmektedir (Creswell ve Plano Clark, 2018, s 44). Karma yöntem araştırmalarına ilişkin en eski tanım Greene, Caracelli ve Graham (1989, s. 256) tarafından yapılmıştır. Buna göre; karma yöntem araştırmalarının herhangi bir yaklaşıma (örneğin; paradigmaya) dayandırılmadan bir araştırma sürecinde en az bir nicel (sayıların toplanması için desenlenen) ve bir nitel yönteme (sözcüklerin toplanması için desenlenen) yer verilmesi olarak tanımlandığı görülmektedir. Bu tanımdan tam on yıl sonra Tashakkori ve Teddlie (1998, s. 6) tarafından karma yöntem araştırmaları; nicel ve nitel yaklaşımları içeren bir metodoloji olarak tanımlanmıştır. Bu noktada; karma yöntem araştırmalarının kendi dünya görüşü, kendine özgü terimleri ve teknikleri olan bir metodoloji olarak tanımlanmaya başlandığı görülmektedir.

Karma yöntem araştırmalarının tanımına ilişkin tartışmaların devam ettiği noktada; Johnson, Onwuegbuzie ve Turner (2007) tarafından yapılan bir çalışmada 21 araştırmacıya karma araştırma yöntemlerinin tanımı sorulmuş ve 19 geçerli yanıt alınmıştır. Elde edilen tüm tanımlar incelenmiş ve bütüncül bir tanım geliştirilmiştir. Buna göre; karma yöntem araştırmaları, "bir araştırmacı veya araştırma ekibinin geniş ve derinlemesine bir biçimde

veriye ulaşmasını sağlayan amaçlar için nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarının birleştirildiği araştırma yöntemleri" olarak tanımlanmıştır. Yapılan tanımlar incelendiğinde, tanımlarda "metodoloji", "desen" ve "yöntem" kavramlarına yer verildiği görülmektedir. Nitekim Creswell (2014, s. 6) karma yöntem araştırmalarına yönelik yapılan tanımların daha iyi anlaşılabilmesi için "metodoloji", "desen" ve "yöntem" kavramlarının net bir biçimde ortaya koyulması gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda, ***metodoloji*** kavramının bir araştırmanın felsefi boyutunu ve temel varsayımlarını ifade etmek üzere kullanıldığı görülmektedir. ***Araştırma deseni*** ile felsefi varsayımları belirli yöntemlerle ilişkilendirilen eylem planları kastedilmektedir (örneğin; deneysel araştırma, etnografik araştırmalar vb.). ***Yöntem*** kavramının ise daha spesifik bir kavram olarak ele alındığı görülmekle birlikte; bunlar veri toplama ve analizini gerçekleştirmeye yardımcı olan teknikler olarak nitelendirilmektedir (örneğin; standardize edilmiş testler ya da temalara ilişkin içerik analizi vb.). Creswell ve Plano Clark (2018, s. 47) karma yöntem araştırmalarının hem felsefi varsayımları olan bir araştırma deseni hem de bir araştırma yöntemi olduğunu ileri sürmektedir. Bu bağlamda, karma yöntem araştırmalarının, farklı dünya görüşünü içeren iki yaklaşımın bir araya getirilmesi temeline dayanarak, tek bir araştırmada veya birbirini izleyen araştırmalar içerisinde araştırma sorusuna veya sorularına en iyi yanıtı verebilmek için hem nicel hem de nitel verilerin toplanmasına, analiz edilmesine ve bulguların birleştirilmesine veya karıştırılmasına odaklanılan ve çıkarımlarda bulunulan bir araştırma metodolojisi olarak tanımlandığı görülmektedir (Creswell ve Plano Clark, 2018, s. 47).

Karma yöntem araştırma deseni ile desenlenen bir araştırmada neden karma yönteme yer verildiğinin gerekçelendirilmesi büyük önem taşımaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2018, s. 50). Karma yöntem araştırma deseni, araştırmacının tek bir yaklaşımın ya da yöntemin (nicel ya da nitel) kullanılmasıyla elde edilen bulgulardan doğacak sınırlılıkları önleyerek daha güvenilir ve derinlemesine bulgulara ulaşmasını sağlamaktadır (Teddlie ve Tashakkori, 2009, s. 27). Diğer yandan, karma yöntem araştırmaları araştırılan konu hakkında zengin ve kapsamlı bir tablo oluşturmak ve araştırmanın geçerliliğini arttırmak için çeşitleme (Triangulation) yapılmasını sağlamaktadır. Bu bağlamda, temel olarak karma yöntem araştırmalarında hem nicel hem de nitel yaklaşıma yer verilmesi ile yaklaşım çeşitlemesi, en az bir nicel ve bir nitel veri toplama aracına yer verilmesi ile veri çeşitlemesi yapılabilmektedir. Böylece nicel veri toplama yöntemi kullanılarak toplanan nicel veri ile nitel veri toplama yöntemi kullanılarak toplanan nitel verinin birbirini

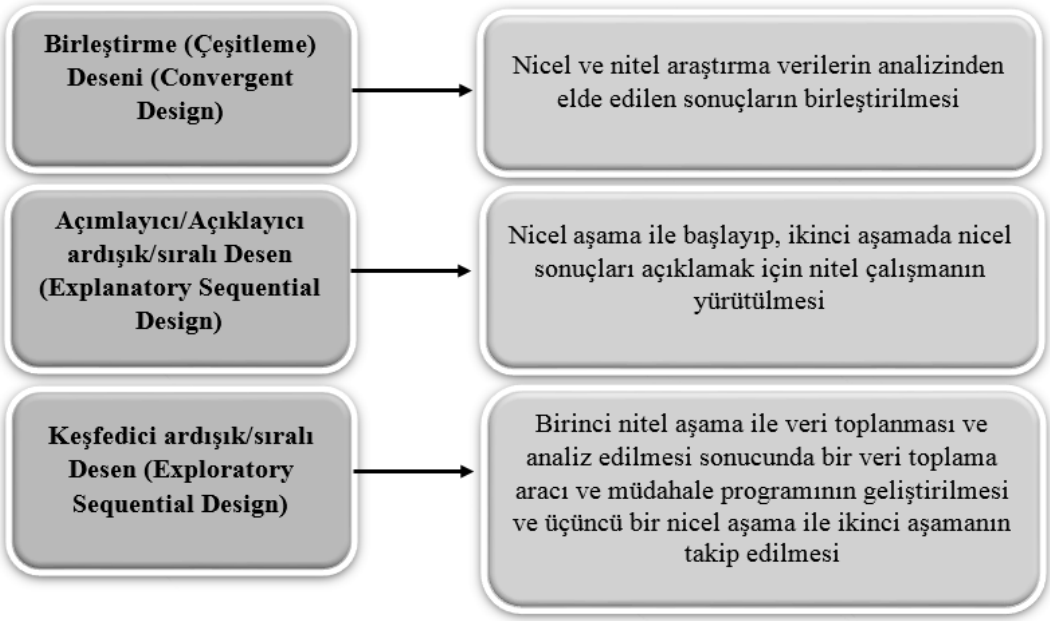
desteklemesi araştırma bulgularının geçerliliğini arttırmaya yardımcı olmaktadır. Bununla birlikte, iki farklı yaklaşımın kullanılması bulguların bütünleştirilmesine katkı sağlamakta, bu ise araştırmanın güvenirliğinin artmasına yardımcı olmaktadır (Doyle, Brady ve Byrne, 2009, s. 25). Greene, Caracelli ve Graham (1989, s. 270), araştırmalarda karma yöntemin tercih edilmesine ilişkin beş temel amaç öne sürmüşlerdir. Bunlar; (1) Çeşitleme (Triangulation), (2) Tamamlama (Complementarity), (3) Geliştirme (Development), (4) Başlatma (Initation), (5) Genişletme (Expansion) olarak sıralanmaktadır. Bu araştırmada karma yöntemin kullanılma nedeni, "Çeşitleme", "Tamamlama" ve "Genişletme" gerekçelerine dayanmaktadır. Araştırmada farklı yaklaşım ve yöntemlerden elde edilen sonuçların birbirine yakınlığını veya birbirini desteklemesini araştırmak amacıyla "çeşitleme" yapılmıştır. Bu bağlamda, nicel yöntemlerle elde edilen verilerin nitel yöntemlerle elde edilen verileri teyit etmesi, birbirini destekleyerek genel ve ayrıntılı bulgulara ulaşılma gereksinimi araştırmanın "çeşitleme" gerekçesini oluşturmaktadır. Araştırmada nicel ve nitel veriler ile hem çakışmaların olduğu durumları hem de olayı farklı açılardan ölçerek zengin ve ayrıntılı bir hale getirme gereksinimi "tamamlama" gerekçesini; birbirinden ayrı olguları incelemek için farklı araştırma yöntemleri kullanarak, araştırmanın sınırlarını genişletmek, araştırma bulgularının güvenirliğini ve geçerliliğini güçlendirme gereksinimi ise "genişletme" gerekçesini oluşturmaktadır. Creswell ve Plano Clark (2018, s. 103), araştırma sorularının karma yöntem yaklaşımını gerektirdiğini tespit ettikten ve çalışmanın hem felsefi hem de kuramsal temellerini ortaya koyduktan sonra, araştırmacı için bir sonraki aşamanın araştırma amacına ve sorularına en iyi yanıtı verebilecek olan araştırma desenini seçmek olduğunu belirtmektedir.

Alanyazında karma yöntem araştırma desenlerine ilişkin yapılan sınıflandırmalar incelendiğinde; kendi alanlarında uzman olan ve çalışmalarında karma yöntem araştırmalarına yer veren bilim insanları tarafından farklı isimlendirmelerle farklı desenlerin geliştirildiği görülmektedir (Creswell, 2014; Creswell, 2017; Creswell ve Plano Clark, 2007; Greene ve Caracelli, 1997; Johnson ve Onweugbuzie, 2004; Leech ve Onweugbuzie, 2009; Mertens, 2005; Morse, 1991; Tashakkori ve Teddlie, 2010). Nitekim Creswell (2017, s. 25) karma yöntem araştırmalarında yer verilecek desen isimlerinin ve çeşitlerinin yıllar içinde giderek çoğaldığını belirtmektedir. Özellikle karma yöntem araştırma alanında araştırma deseni konusunun en çok ele alınan ve tartışılan konu olduğu ileri sürülmektedir (Creswell ve Plano Clark, 2018, s. 104). Bu nedenle, bir araştırmada hangi karma yöntem araştırma deseninin kullanılacağına karar verme sürecinde pek çok

etmenin etkili olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, karma yöntem modellerinin kendi içindeki karmaşık yapısı ele alındığında araştırmacının hangi karma yöntemi kullanacağına karar vermesinin son derece önemli ve zorlu bir süreç olduğu söylenebilir (Creswell ve Plano Clark, 2018, s. 105).

En temelde karma yöntem araştırma deseni, iki veri setini bir araya getirerek veya birleştirerek (örneğin, nitel verilerin nicel verileri takip etmesi), onları birbirine bağlayarak veya iç içe geçirerek (örneğin, nitel verilerin deneysel uygulamaya dâhil edilmesi) bütünleştirmeyi sağlamaktadır. Bu durum nicel ve nitel yaklaşımların nasıl bir araya getirileceğine ilişkin zorlukları beraberinde getirmektedir. Böylece karma yöntem stratejilerini sınıflandırmak ve belirlemek için pek çok farklı desenin geliştirildiği ve uygulandığı görülmektedir (Creswell, 2014, s. 219).

Karma yöntem araştırmalarına ilişkin önemli çalışmalar yürüten, Creswell (2017, s. 36) karma yöntem araştırma desenlerini temel ve gelişmiş desenler olmak üzere iki grupta ele almaktadır. Temel desenler, karma yöntem araştırmaların tamamının temelini oluşturan desenler olarak ifade edilmektedir. Bunlar, Şekil 3.1'de belirtildiği şekilde sıralanabilir.



Şekil 3.1. *Temel desenler*

Creswell (2017, s. 37), karma yöntem araştırma deseni ile gerçekleştirilen araştırmaların çoğunda bu üç temel desenden birinin kullanıldığı belirtilmektedir. Creswell (2017, s. 38), bu temel desenlerden yola çıkılarak belirlenen desenin gelişmiş desene

dönüştürüldüğünü ve gelişmiş desenlerin hepsinin içerisinde bir temel desenin bulunabileceğini belirtmektedir. Böylece, *"müdahale deseni"* (Intervention Design), *"sosyal adalet deseni"* (Transformative Social Justice Design) ve *"çok aşamalı değerlendirme deseni"* (Multistage Design) olmak üzere üç gelişmiş desenin tanımlandığı görülmektedir.

Aynı zamanda Creswell ve Plano Clark (2018, s. 109-110) karma yöntem araştırmalarının bu üç temel desene dayandığını ve araştırmacıların bu temel desenleri daha geniş uygulamalar ya da yaklaşımlar içerisinde uygulayabileceklerini (örneğin; deneysel ya da değerlendirme projeleri) belirtmektedir. Ancak Creswell ve Plano Clark'ın (2018), "gelişmiş desen" gibi bir etiketleme ya da sınıflandırma yapmaktan kaçındıkları görülmektedir. Buna ilişkin olarak, bu durumun "gelişmiş" ifadesi ile ne kast edildiğine ilişkin pek çok soruyu beraberinde getireceğini ve araştırmacıyı sınırlandırabileceğini belirtmişlerdir. Bu noktada, özellikle karma yöntem araştırmalarında araştırmacının kendi özgünlüğünün önemli olduğu, araştırmacının var olan temel desenleri tek başına kullanabileceği gibi; deneysel desenler (experimental design), durum çalışmaları (case study), katılımcı ya da sosyal adalet çalışmalar (participatory social justice design) ve program değerlendirmeleri (program evulation design) gibi daha geniş uygulamalar veya yaklaşımlar içerisine entegre ederek de uygulayabileceği ileri sürülmektedir.

Tablo 3.1 incelendiğinde ise Creswell ve Plano Clark (2018, s. 109) tarafından yıllar içerisinde öne sürülen karma yöntem araştırma desenlerinin gelişimi yer almaktadır. Tablodan da anlaşılacağı üzere günümüzde karma yöntem araştırma desenlerinin üç temel desen üzerine kurulu olduğu ve bu desenlerin "*açımlayıcı/açıklayıcı ardışık/sıralı desen"* (Explanatory Sequential Design), *"keşfedici ardışık/sıralı desen"* (Exploratory Sequential Design) ve *"birleştirme (çeşitleme) deseni"* (Convergent Design) olarak ele alındığı görülmektedir. Şekil 3.2'de özetlendiği üzere bu araştırmada nicel ve nitel bulguların birleştirilerek ya da karşılaştırılarak yorumlanması temeline dayanan **Birleştirme/Çeşitleme (Convergent Design) temel deseni kullanılmış olup, araştırma öntest sontest denkleştirilmemiş gruplu (The Static-Group Pretest-Posttest Experimental Design) karma yöntem deneysel deseni (mixed method experimental design)** ile yürütülmüştür (Creswell ve Plano Clark, 2018).

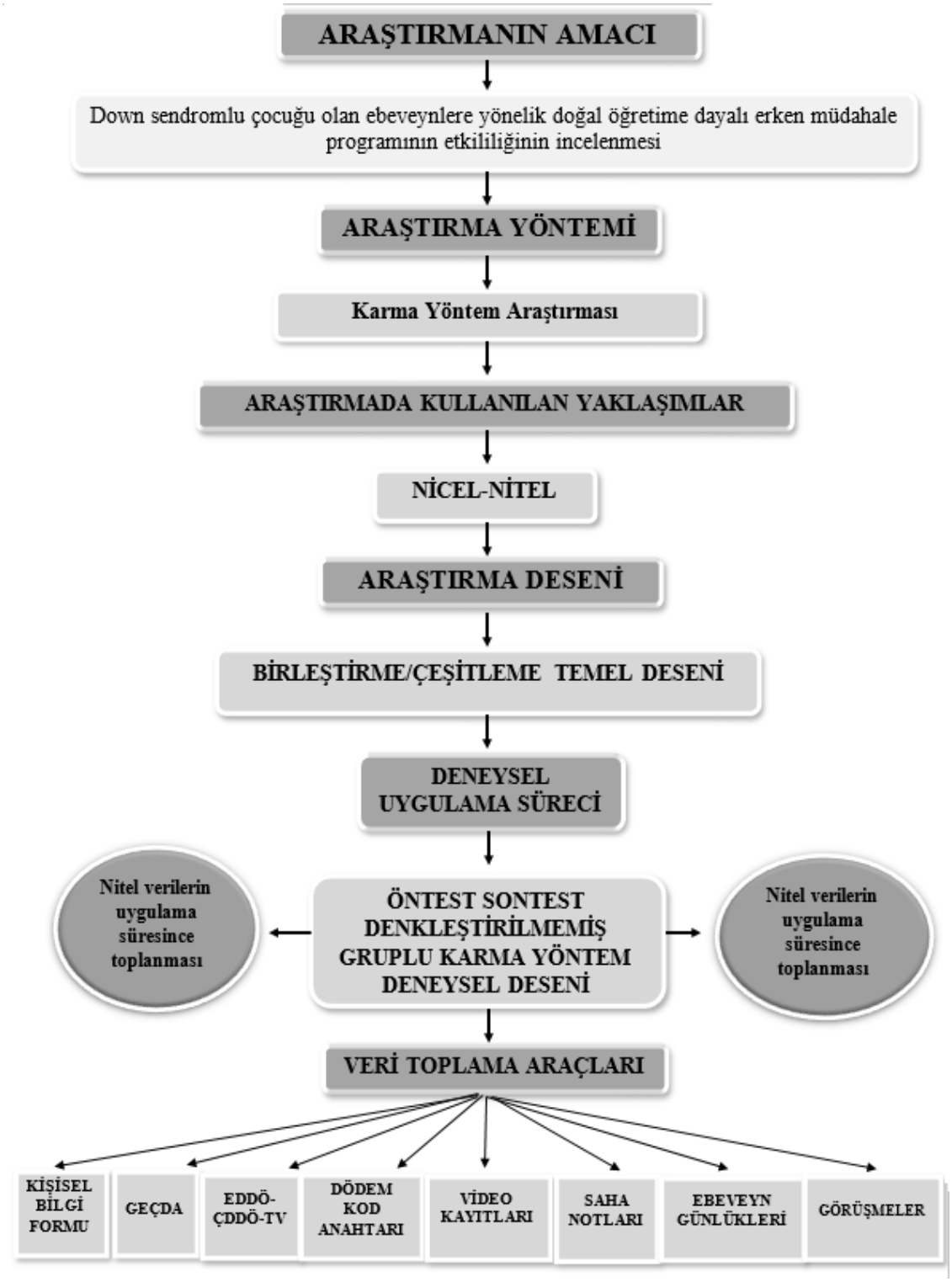
1970'lerden beri Birleştirme/Çeşitleme temel desenine ilişkin pek çok farklı ismin kullanıldığı görülmektedir. Bu desenin eşzamanlı birleştirme (Concurrent triangulation, Morse, 1991), yakınsayan paralel desen (Convergent parallel design, Tashakkori ve

Teddlie, 1998), birleştirme çeşitleme deseni (Convergent triangulation design, Creswell ve Plano Clark, 2007) isimleri ile alanyazında yer aldığı görülmektedir.

Tablo 3.1. *Karma yöntem araştırma desenlerinin yıllar içerisindeki değişimi (Creswell ve Plano Clark, 2018,, s. 109'dan uyarlanmıştır)*

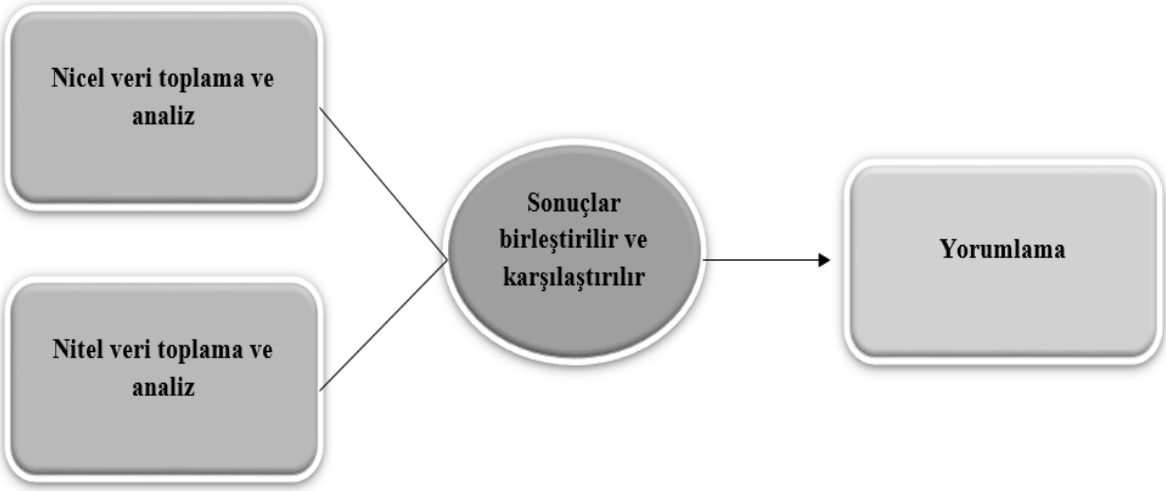
Creswell, Plano Clark ve Hanson, 2003	**Creswell ve Plano Clark, 2007**	**Creswell ve Plano Clark, 2011**	**Creswell ve Plano Clark, 2018**
Ardışık/sıralı açımlayıcı/açıklayıcı (Sequential explanatory)	Açımlayıcı/açıklayıcı desen (Explanatory design)	Açımlayıcı/açıklayıcı ardışık/sıralı desen (Explanatory Sequential Design)	Açımlayıcı/açıklayıcı ardışık/sıralı desen (Explanatory Sequential Design)
Ardışık/sıralı keşfedici (Sequential exploratory)	Keşfedici desen (Exploratory design)	Keşfedici ardışık/sıralı desen (Exploratory Sequential Design)	Keşfedici ardışık/sıralı desen (Exploratory Sequential Design)
Ardışık/sıralı dönüştücü (Sequential transformative)		Dönüştürücü desen (Transformative design)	
Eş zamanlı birleştirme/çeşitleme (Concurrent triangulation)	Birleştirme/çeşitleme deseni (Triangulation design)	Yakınsayan paralel desen (Convergent parallel design)	Birleştirme/çeşitleme deseni (Convergent design)
Eş zamanlı iç içe (Concurrent nested)	İç içe desen (Embedded design)	İç içe desen (Embedded design)	
Eş zamanlı dönüştürücü (Concurrent transformative)		Dönüştürücü desen (Transformative design)	
		Çok aşamalı desen (Multiphase design)	

Birleştirme deseninin çeşitleme kavramı ile kullanılmasının en temel amacı; tek bir konu hakkında hem niceliksel hem de niteliksel sonuçlar elde etmeye dayalı bir çeşitleme yapmak için iki farklı yöntemin kullanılmasıdır. Ancak zaman içerisinde çeşitleme kavramının nitel araştırma yöntemlerindeki çeşitleme kavramı ile karıştırıldığı ve karma yöntem araştırmalarında yöntem çeşitlemesine yer vermeksizin bu desenin tercih edildiği görülmektedir (Creswell ve Plano Clark, 2018, s. 125). Birleştirme deseni, niceliksel ve niteliksel veri analizi sonuçlarının bir araya getirilmesi ile karşılaştırma ya da birleştirme yapmaya olanak tanıyan bir desendir. Birleştirme deseni en temelde araştırma problemini daha iyi anlamak ya da araştırma sorularına daha iyi yanıt verebilmek için bir bulgu kümesini diğeriyle doğrulamayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda, bu desen ile nicel olarak elde edilen veriler (sayı, ölçek vb.) nitel bulgularla (kod, tema vb.) ya da nitel olarak elde edilen veriler nicel bulgularla birleştirilerek ya da karşılaştırılarak yorumlanmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2018, s. 122-123).

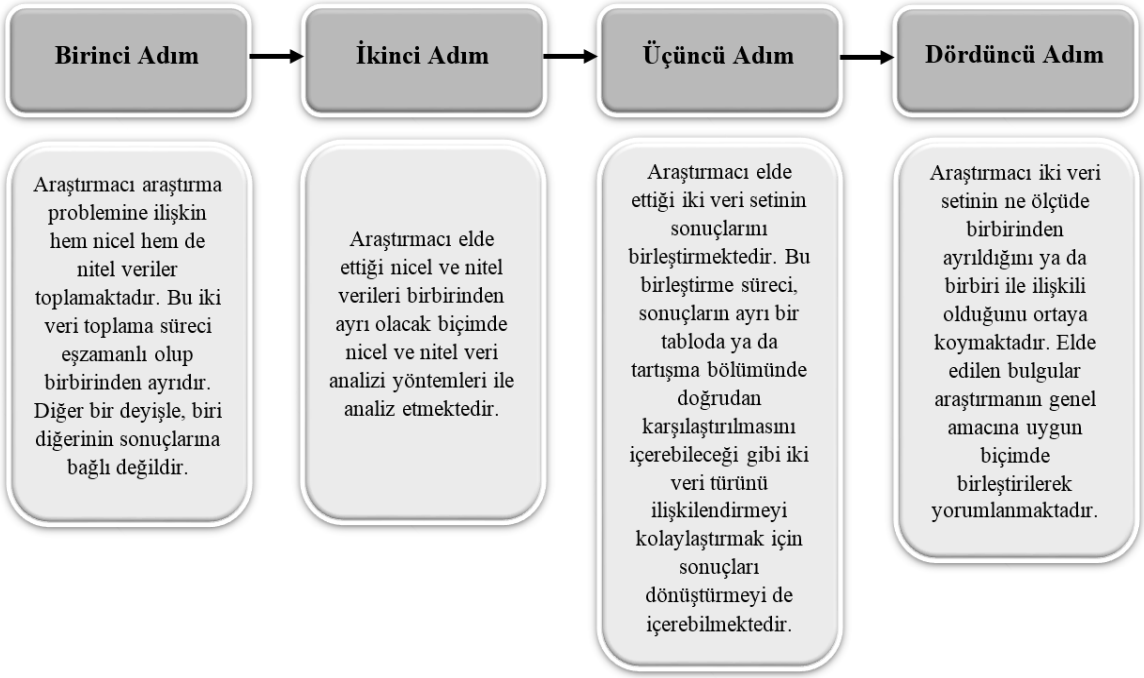


Şekil 3.2. *Araştırma yöntemi, deseni ve veri toplama araçları*

Şekil 3.3'te birleştirme desenine ilişkin genel diyagrama yer verilmiştir. Diğer yandan birleştirme deseni dört temel adımdan oluşmaktadır. Şekil 3.4'te sırasıyla bu adımlara ve açıklamalarına yer verilmiştir.



Şekil 3.3. *Birleştirme desenine ilişkin genel diyagram*



Şekil 3.4. *Birleştirme deseninin dört temel adımı*

Bir araştırmada seçilen araştırma deseninin neden seçildiğinin gerekçelendirilmesi büyük bir önem taşımaktadır. Bu araştırmada Birleştirme/Çeşitleme deseninin tercih edilme nedenleri;

- Nicel ve nitel olmak üzere iki farklı yöntemin güçlü yönlerini bir araya getirme,

- Araştırma problemini daha iyi anlayabilmek ve araştırma sorularına daha iyi yanıt verebilmek için sayı, ölçek ya da istatiksel olarak elde edilen nicel sonuçları nitel bulgularla karşılaştırmak ve destekleme,
- Çalışmanın güvenirliğini ve geçerliliğini arttırma olarak sıralanabilir.

Daha önce de belirtildiği üzere Creswell ve Plano Clark (2018), temel karma yöntem araştırma desenlerinin daha geniş uygulamalar, araştırma yaklaşımları ya da modelleri ile birlikte kullanılmasının önemini vurgulamaktadırlar. Diğer bir deyişle, günümüzde ele alınan bu üç temel desenin daha karmaşık, gelişmiş uygulamalar veya tasarımlar (deneysel desenler, durum çalışmaları vb.) içinde uygulanabileceği görüşü savunulmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2018, s. 170-173). Nitekim Creswell ve Plano Clark (2018) tarafından "karma yöntem deneysel desen"in (Mixed Method Experimental/Intervention Design) tanımlandığı görülmektedir.

Karma yöntem deneysel desen veya müdahale deseni, deneysel bir araştırma tasarımı içinde araştırmacının nicel ve nitel verilerin toplanmasına, analizine ve birleştirilmesine yer verdiği bir karma yöntem araştırma desenidir. Bu desen, nitel verilerin deneysel sürece dâhil edilmesi ile birlikte nicel sonuçların yanı sıra araştırma sonuçlarına katılımcıların ortamına veya kültürüne ilişkin kişisel, bağlamsal ve niteliksel deneyimler sunmaktadır. Felsefi olarak bakıldığında ise bu desen, çalışmada birincil amacın nicel boyut (niceliksel bir deney) üzerine kurulu olduğu postpositivist (nitel boyut) bir yaklaşım tarafından yönlendirilmektedir (Creswell ve Plano Clark, 2018, s. 170-178). Diğer bir deyişle, nicel deneysel süreç içerisine dâhil edilecek nitel boyut araştırmanın temel desenini şekillendirmektedir.

Bu araştırmanın **nicel deneysel boyutunu öntest sontest denkleştirilmemiş gruplu deneysel desen oluşturmaktadır.** Öntest sontest denkleştirilmemiş gruplu deneysel desenin odak noktası grupların birinde gözlenen değişmenin diğerindeki değişmeden ne kadar farklı olduğunu ortaya koymaktır. Bu desende seçkisiz atamanın olmaması temel sorundur. Buna karşın, grupların ölçülen nitelikle ilgili başlangıç noktalarının bilinmesine, böylece değişimin ölçülmesine ve test edilmesine olanak tanıması desenin kullanılabilirliğini arttırmaktadır (Büyüköztürk vd., 2010, s. 200).

Araştırmanın planlanması aşamasında, gerçek deneysel desenlerden olan öntest sontest kontrol gruplu seçkisiz desen düşünülmüş olsa da ebeveynlerin ve çocukların etkileşimsel düzeyleri, çocukların gelişimsel düzeyleri açısından önkoşul özellikleri karşılayabilen birbirine denk iki grup oluşturmak mümkün görünmemiştir. Diğer yandan,

erken çocukluk dönemi gibi çocuğun gelişiminde çok önemli bir yere sahip olan bu dönemde, kontrol grubunda yer alacak olan ebeveyn-çocuk çiftlerini uygulama aşamasında bekletmek etik açılardan uygun görülmemiştir. Dolayısıyla Doğal Öğretime Dayalı Erken Müdahale (DÖDEM) Programının etkililiğinin sınandığı bu araştırmada öntest sontest denkleştirilmemiş gruplu deneysel desenin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu kapsamda, araştırmada geliştirilen DÖDEM Programı iki ayrı gruba iki farklı yöntemle sunulmuştur.

Deney-I olarak tanımlanan çalışma grubu DÖDEM Programını sekiz oturumluk grup aile eğitim oturumları ve iki ev ziyareti oturumu ile takip etmiştir. Deney-II grubu olarak tanımlanan çalışma grubu ise tablet bilgisayar uygulamasına dönüştürülen DÖDEM Programını kendilerine verilen tablet bilgisayar üzerinden uzaktan takip etmiştir. Tablo 3.2'de araştırmanın deneysel sürecinin simgesel gösterimine yer verilmiştir.

Tablo 3.2. *Araştırmanın deneysel sürecinin simgesel gösterimi*

Grup	Öntest	Uygulama/Deney Süreci	Sontest
Deney-I	**O_1, O_2, O_3, O_4, O_5** *Ebeveyn katılımcılara ilişkin değişkenler* • **O_1**-Ebeveynlerin etkileşimsel düzeyleri • **O_2**-Ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıkları *Çocuk katılımcılara ilişkin değişkenler* • **O_3**-Çocukların etkileşimsel/temel davranış düzeyleri • **O_4**-Çocukların sözel taklit çıktıları • **O_5**-Çocukların dil ve bilişsel gelişimsel düzeyleri	**X_1** DÖDEM Programının grup aile eğitim oturumları ve ev ziyareti oturumları ile sunulması	**O_6, O_7, O_8, O_9, O_{10}** Öntestteki tüm süreçler tekrarlanır
Deney-II	**O_{11}, O_{12}, O_{13}, O_{14}, O_{15}** *Ebeveyn katılımcılara ilişkin değişkenler* • **O_{11}**-Ebeveynlerin etkileşimsel düzeyleri • **O_{12}**-Ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıkları *Çocuk katılımcılara ilişkin değişkenler* • **O_{13}**-Çocukların etkileşimsel/temel davranış düzeyleri • **O_{14}**-Çocukların sözel taklit çıktıları • **O_{15}**-Çocukların dil ve bilişsel gelişimsel düzeyleri	**X_2** DÖDEM Programının tablet bilgisayardan takip edilmesi	**O_{16}, O_{17}, O_{18}, O_{19}, O_{20}** Öntestteki tüm süreçler tekrarlanır

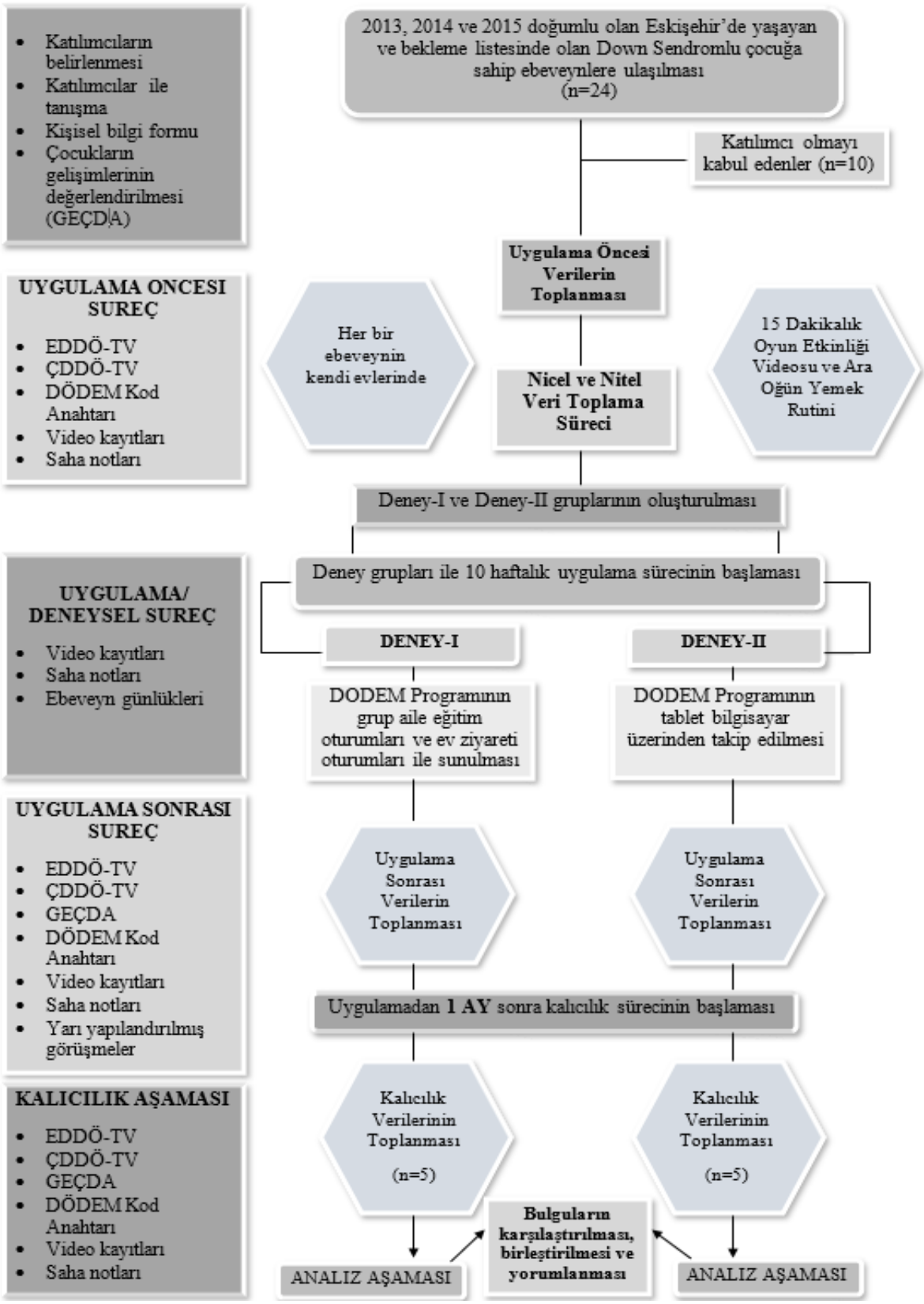
Araştırmada nicel veriler uygulama öncesinde ve sonrasında toplanmıştır. Uygulamanın sona ermesinden bir ay sonra tüm süreçler aynı biçimde tekrarlanarak kalıcılık verileri toplanmıştır. Araştırmada nitel verilerinin temel kullanım amacı ise DÖDEM Programının ebeveynler ve çocuklar üzerindeki etkisinin anlaşılmasıdır. Bu nedenle araştırmacı araştırmanın nicel verilerini desteklemek ve derinlemesine incelemek, ayrıca nicel veri toplama yöntemleri ile belirlenemeyecek olan durumlar hakkında bilgi edinmek amacıyla deneysel uygulama öncesinde, süresince ve sonrasında birden çok nitel veri toplama tekniği (video kayıtları, saha notları, ebeveyn günlükleri, yarı yapılandırılmış görüşmeler) kullanarak nitel veriler toplamıştır. Şekil 3.5'te görüldüğü üzere yürütülen araştırma süreci özetlenmiştir.

Tüm bu açıklamalar doğrultusunda bu araştırmanın deseni, nicel ve nitel verilerin eş zamanlı, ancak birbirinden bağımsız olarak toplandığı, analiz edildiği ve sonuçların birleştirilerek yorumlandığı **Birleştirme/Çeşitleme temel desenin karma yöntem deneysel desen** içerisinde kullanılması olarak ifade edilebilir. Araştırma kapsamında elde edilen veriler ayrı ayrı analiz edilmiş olup, bulguların karşılaştırılmasına ve birleşen ya da ayrılan noktalara bulgular bölümünde yer verilmiştir. Sonuçların alanyazına dayandırılarak yorumlanmasına ise tartışma bölümünde yer verilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Eskişehir'de yaşayan, devlet hastanesinden raporlu Down Sendromu tanısı almış yaşları 25-48 ay arasında değişen 10 çocuk ve ebeveyni (9 anne, 1 baba) oluşturmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken ebeveynlerde ve çocuklarda birtakım önkoşul özellikler dikkate alınmıştır. Bunlar ebeveynin;

- Çocuklarının devlet hastanesinden raporlu Down Sendromu tanısı almış olması,
- Çocuklarının yaşlarının 24-48 ay arasında olması,
- Ebeveynin hafta içi bir veya iki gün grup aile eğitimlerine katılmak için uygun olması,
- Ev ortamında yürütülecek çalışmalara izin vermesi,
- Verilerin toplanması sürecinde kendisinin ve çocuğunun video kamera ile çekilmesine izin vermesi,
- Daha önce ebeveyn-çocuk etkileşimini arttırma ve doğal öğretim süreci ile ilgili bir programa, seminere, konferansa ya da eğitime katılmamış olması,



Şekil 3.5. *Araştırma süreci*

- Tablet bilgisayar kullanmaya aşina olması ve kullanmak istemesi ve
- Çalışmanın gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmeye gönüllü olmasıdır.

Araştırmanın ebeveyn ve çocuk katılımcılarını belirlemek amacıyla ilk olarak Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsünün bekleme listesinde yer alan ve doğum yılları 2013, 2014 ve 2015 olan ve Eskişehir'de yaşayan Down Sendromlu çocuğu olan toplam 24 ebeveyn telefonla aranmıştır. Yapılan telefon görüşmesinde çalışmanın amacı, ne kadar süreceği, nasıl bir uygulama yapılacağı ve ebeveynlerden beklenen sorumlulukların (grup aile eğitimlerine ve ev ziyaretlerine katılım, tablet bilgisayardaki uygulamayı takip etme, video çekimlerine izin verme vb.) neler olduğuna ilişkin ayrıntılı bilgi verilmiştir.

Bununla birlikte ebeveynlere çalışmanın hangi grubuna (grup aile eğitimlerinin ve ev ziyaretlerinin birlikte yürütüldüğü birinci grup ya da yalnızca tablet bilgisayarın verildiği ikinci grup) gönüllü olarak katılabilecekleri sorulmuştur. Yapılan görüşmeler sonucunda önkoşul özellikleri sağlayan ebeveynlerden dört tanesi Deney-I olarak nitelendirilen birinci grupta; iki tanesi Deney-II olarak nitelendirilen ikinci grupta yer almaya gönüllü olduğunu belirtmiştir. Diğer ebeveynler önkoşul özellikleri karşılayamamaları (çocuğun süreğen hastalığının olması, şehir değiştirme, daha önce konuyla ilgili seminerlere katılmış olma, video çekimlerine izin vermeme, zaman ayıramama gibi nedenlerle süreci takip edemeyecek olma vb.) nedeniyle çalışmaya dâhil edilememiştir. Bundan hareketle, Eskişehir Tepebaşı İlçesi Rehberlik ve Araştırma Merkezine bağlı olan altı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi aranmış ve önkoşul özellikleri karşılayan ebeveynlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Ulaşılan 20 ebeveyn telefonla aranmış ve çalışma hakkında kendilerine bilgi verilmiştir. Önkoşul özellikleri karşılayan bir ebeveyn çalışmayı birinci grupta (Deney-I) takip etmeye, üç ebeveyn ise çalışmayı tablet bilgisayardan takip edecekleri ikinci grupta (Deney-II) olmaya gönüllü olmuştur. Böylece araştırma beşi birinci (Deney-I), beşi ikinci grupta (Deney-II) olacak şekilde toplam 10 ebeveyn-çocuk çifti ile yürütülmüştür. Dolayısıyla, araştırmanın çalışma grubu çalışılacak grubun özelliklerinin belirlenmesi ve sonra bu özelliklere sahip bireylerin örnekleme dâhil edilmesi olarak tanımlanan amaçlı örnekleme yapılarak oluşturulmuştur (Johnson ve Christensen, 2012, s. 231). Sonuç olarak, araştırmada önkoşul özellikleri karşılayan yeterli sayıda katılımcıya ulaşılamamış ve tüm özellikler açısından denk olan deney ve kontrol grupları oluşturmak için yansız atama yapılamamıştır (Christensen, Johnson ve Turner, 2014, s. 173).

Araştırma süresince her bir katılımcı için bir kod belirlenmiştir ve tüm rapor boyunca bu kod isimler kullanılmıştır. Çalışmanın Deney-I grubuna (DÖDEM Programını grup aile eğitimi + ev ziyaretleri ile takip edenler) katılan ebeveyn katılımcı için Yüz-E1, Yüz-E2, çocuk katılımcı için Yüz-C1, Yüz-C2; çalışmanın Deney-II grubuna katılan (DÖDEM Programını tablet bilgisayar ile takip edenler) ebeveyn katılımcı için Tab-E1, Tab-E2, çocuk katılımcı için Tab-C1, Tab-C2 kodları kullanılmıştır. Tablo 3.3'te çalışma grubundaki ebeveynlere ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 3.3 *Çalışma grubundaki ebeveynlere ilişkin bilgiler*

	Katılımcı Ebeveyn	Yaşı	Cinsiyeti	Öğrenim Durumu	Mesleği	Çocuk Sayısı
Deney-I	Yüz-E1	35	K	Lise	Ev hanımı	2
	Yüz-E2	35	K	Üniversite	Muhasebeci	3
	Yüz-E3	36	K	Ortaokul	Temizlik Görevlisi	2
	Yüz-E4	23	K	Lise	Ev Hanımı	2
	Yüz-E5	42	K	Lise	Ev Hanımı	4
Deney-II	Tab-E1	45	E	Üniversite	Polis	4
	Tab-E2	40	K	Ortaokul	İşçi	3
	Tab-E3	42	K	Üniversite	Hemşire	2
	Tab-E4	38	K	Üniversite	Öğretmen	2
	Tab-E5	46	K	Lise	Ev Hanımı	1

Buna göre çalışma grubundaki ebeveynlerin yaşları 23-46 yaş arasında (yaş ortalaması: 38.20, standart sapma: 6.63) değişmektedir. Çalışmaya katılan ebeveynlerin dokuzu anne, biri babadır. Ebeveynlerin öğrenim durumları ortaokul, lise ve üniversite arasında değişmektedir. Altı ebeveyn çalışmakta, dört ebeveyn ise çalışmamaktadır. Ebeveynlerin çocuk sayısı bir ile dört çocuk arasında değişmektedir. Tablo 3.4'te ise çalışma grubundaki çocuklara ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Buna göre çalışma grubundaki çocukların yaşları 25-48 ay arasında (yaş ortalaması: 33.90 ay, standart sapma: 6.935) değişmektedir. Çocukların dört tanesi erkek, altı tanesi kızdır. Çocukların hepsi devletin verdiği bireysel eğitim hakkından yararlanmaktadır. Çocuklardan ikisi fizyoterapi eğitimi almaktadır. Çocuklardan dördü resmi olarak kaynaştırma eğitiminden yararlanabilecek yaşta olmasına rağmen yalnızca iki çocuk kaynaştırma eğitimine devam etmektedir. Kaynaştırma eğitimine devam eden çocuklardan biri (Yüz-C1) 40 aylıkken

kaynaştırma eğitimine başlamış ve dört ay devam etmiştir. Son dört aydır kaynaştırma eğitiminden yararlanmamıştır. Ancak çalışmanın uygulama aşamasının başlamasından bir ay sonra kaynaştırma eğitimi için başka bir okula kaydı yapılmış ve yarı zamanlı olmak üzere tekrar eğitime başlamıştır. Kaynaştırma eğitiminden yararlanan çocuklardan diğer ise (Yüz-C2) uygulama aşaması tamamlandıktan sonra kaynaştırma eğitimine (yarı zamanlı) başlamıştır. Çocuklardan üçü ise uygulama aşamasının başlamasından bir ay sonra Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsünde grup eğitimine başlamıştır.

Tablo 3.4. *Çalışma grubundaki çocuklara ilişkin bilgiler*

	Katılımcı Çocuk	Takvim Yaşı	Cinsiyeti	Aldığı Eğitimler
Deney-I	Yüz-C1	48 ay	K	BE+KE
	Yüz-C2	40 ay	K	BE+KE
	Yüz-C3	35 ay	K	BE
	Yüz-C4	26 ay	K	BE
	Yüz-C5	31 ay	E	BE+GE
Deney-II	Tab-C1	29 ay	K	BE
	Tab-C2	38 ay	E	BE+GE
	Tab-C3	32 ay	E	BE+GE
	Tab-C4	35 ay	E	BE+FZT+GE
	Tab-C5	25 ay	K	BE+FZT

BE: Bireysel Eğitim **KE:** Kaynaştırma Eğitimi **GE:** Grup Eğitimi **FZT:** Fizyoterapi

Çocukların gelişimsel değerlendirmeleri Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı-GEÇDA ile yapılmıştır (Temel, Ersoy, Avcı ve Turla, 2005).

Tablo 3.5. *Çalışma grubundaki çocukların GEÇDA gelişim düzeyleri*

	Katılımcı Çocuk	Takvim Yaşı	PMG Yaşı	PSM Puanı	BG Yaşı	BG Puanı	DG Yaşı	DG Puanı	SDG Yaşı	SDG Puanı
Deney-I	Yüz-C1	48 ay	25-30 ay	55	25-30 ay	37	16-18 ay	33	25-30 ay	44
	Yüz-C2	40 ay	19-21 ay	50	16-18 ay	29	12 ay	29	25-30 ay	43
	Yüz-C3	35 ay	19-21 ay	49	22-24 ay	36	19-21 ay	35	25-30 ay	41
	Yüz-C4	26 ay	16-18 ay	42	13-15 ay	26	12 ay	27	22-24 ay	41
	Yüz-C5	31 ay	16-18 ay	44	13-15 ay	27	13-15 ay	30	22-24 ay	41
Deney-II	Tab-C1	29 ay	16-18 ay	42	13-15 ay	27	13-15 ay	29	22-24 ay	40
	Tab-C2	38 ay	19-21 ay	45	19-21 ay	35	13-15 ay	31	22-24 ay	40
	Tab-C3	32 ay	19-21 ay	45	13-15 ay	28	13-15 ay	32	22-24 ay	41
	Tab-C4	35 ay	12 ay	36	13-15 ay	26	13-15 ay	31	22-24 ay	39
	Tab-C5	25 ay	12 ay	37	ay	28	12 ay	30	22-24 ay	40

Tablo 3.5'te yer alan çocuk katılımcıların psikomotor (puan ortalaması 44.50, standart sapması 5.798), bilişsel (puan ortalaması 29.90, standart sapması 4.067), dil (puan ortalaması 30.70, standart sapması 2.263), ve sosyal-duygusal gelişim (puan ortalaması 41.00, standart sapması 1.491) alanlarındaki gelişimsel düzeylerine ilişkin gelişim yaşları ve puanları incelendiğinde; çocukların tüm gelişimsel alanlarda takvim yaşlarına göre gecikme yaşadığı görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla nicel ve nitel olmak üzere farklı veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, araçların kullanılma amacı, araçların uygulandığı hedef katılımcılar ve araçların uygulanma zamanlarına ilişkin bilgiler Tablo 3.6'da sunulmuştur.

Tablo 3.6. *Araştırmanın veri toplama araçları*

	Veri Toplama Aracı	Amacı	Hedef Katılımcı	Uygulama Zamanı
Nicel Veri Toplama Araçları	Kişisel Bilgi Formu	• Ebeveynlerin demografik bilgilerini belirleme	Deney-1 Deney-2	Uygulama öncesi
	Ebeveyn Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği-Türkçe Versiyonu EDDÖ-TV	• Ebeveynlerin etkileşimsel davranışlarını değerlendirme	Deney-1 Deney-2	Uygulama öncesi, sonrası ve kalıcılık
	Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği-Türkçe Versiyonu ÇDDÖ-TV	• Çocukların etkileşimsel/temel davranışlarını değerlendirme	Deney-1 Deney-2	Uygulama öncesi, sonrası ve kalıcılık
	DÖDEM Kod Anahtarı	• Ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıklarını belirleme • Çocukların sözel taklit çıktılarına ilişkin sıklıklarını belirleme	Deney-1 Deney-2	Uygulama öncesi, sonrası ve kalıcılık
	Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı GEÇDA	• Çocukların gelişimsel düzeylerini belirleme	Deney-1 Deney-2	Uygulama öncesi, sonrası ve kalıcılık
Nitel Veri Toplama Araçları	Video kayıtları Saha Notları Ebeveyn Günlükleri Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler (Uygulama sonunda)	• Araştırmanın nicel verilerini destekleme ve derinlemesine inceleme, nicel veri toplama yöntemleri ile belirlenemeyecek olan durumlar hakkında bilgi edinme	Deney-1 Deney-2	Uygulama süresince ve uygulama sonunda

3.3.1. Nicel veri toplama araçları

3.3.1.1. *Kişisel bilgi formu*

Çalışma grubundaki ebeveynlere ve çocuklara ilişkin kişisel bilgilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından Kişisel Bilgi Formu (EK-2) geliştirilmiştir. Form uygulama öncesi verilerin toplanması sırasında ebeveynlerle birlikte doldurulmuştur.

3.3.1.2. *Ebeveyn davranışlarını değerlendirme ölçeği-Türkçe versiyonu (EDDÖ-TV)*

EDDÖ-TV, ebeveyn ve çocuk etkileşimi sırasında, ebeveynlerin çocukları ile olan etkileşimsel davranışlarını değerlendirmek üzere geliştirilmiş bir ölçektir. Bu araştırmada, çalışma grubundaki ebeveynlerin çocukları ile olan etkileşimleri sırasındaki etkileşimsel davranışlarını değerlendirmek ve belirlemek amacıyla bu ölçekten yararlanılmıştır. Ölçek, Maternal Behaviors Rating Scales (MBRS) orjinal ismiyle Mahoney (2008) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışması ise farklı gelişimsel yetersizliğe sahip olan toplam 123 anne-çocuk çifti üzerinden Diken (2009) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin orjinali incelendiğinde; ölçek 5'li Likert tipi bir ölçektir ve ebeveynlerin etkileşimsel davranışları en düşükten en yükseğe doğru bir derecelendirme ile değerlendirilmektedir. Ölçeğin uygulanmasında ebeveyn ile çocuğun 10 dakikalık serbest oyun etkileşimleri kayıt altına alınmaktadır. Ebeveyn ve çocuk davranışları her bir alt ölçekte yer alan her bir madde için 1-5 arası puan verilerek derecelendirilmektedir. Bu derecelendirme puanları tüm alt ölçeklerde genel olarak (1) için "çok düşük düzeyi", (3) için "orta düzeyi" ve (5) için "çok yüksek düzeyi" ifade etmektedir. EDDÖ-TV'de ise "Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma" ve "Duygusal-İfade Edici Olma" alt ölçeklerinde amaç ebeveynleri (5) puan düzeyine getirebilmekken; "Başarı Odaklı ve Yönlendirici Olma" alt ölçeğinde hedef ebeveynleri (3) puan düzeyine indirmektir (Diken, 2009, s. 31). Ölçeğin orjinali; duyarlı-yanıtlayıcı olma, duygusal ifade edici olma, başarı odaklı ve yönlendirici olma olmak üzere dört alt faktörden ve 12 maddeden oluşmaktadır (Mahoney, 2008).

Diken (2009) tarafından yapılan uyarlama çalışması sonucunda ölçekte yer alan 12 madde "Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma" (duyarlı olma, yanıtlayıcı olma, etkili olma, yaratıcı olma), "Duygusal-İfade Edici Olma" (kabullenme, keyif alma, sözel pekiştireç kullanma, sıcak olma, duygusal ifade edici olma) ve "Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma" (başarı odaklı olma, yönlendirici olma, etkileşim hızı) olmak üzere 3 alt faktörde toplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğine açımlayıcı faktör analizi, güvenirliğine ise iç tutarlık katsayısı

(Cronbach Alpha) ve madde analizi yapılarak bakılmıştır. Ölçeğin güvenirliğine ilişkin iç tutarlılık katsayısı her bir alt faktör için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Buna göre, "Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma" boyutunun 0.86, "Duygusal-İfade Edici Olma" boyutunun 0.87 ve "Başarı odaklı-Yönlendirici Olma" boyutunun ise 0.61 iç tutarlık katsayısına sahip olduğu görülmüştür. Bunun dışında, madde/değişken değerlerinin tutarlılığı için hesaplanan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinin 0.84, Barlett Testi'nin anlamlı olduğu ve üç faktörün varyansın %73,40'ını açıkladığı görülmektedir. Ölçeğin toplam geçerliği %73,40 olarak belirtilirken, güvenirliği ise, Cronbach Alfa katsayısı hesaplanarak .80 olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan hareketle, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmektedir (Diken, 2009).

3.3.1.3. *Çocuk davranışlarını değerlendirme ölçeği (ÇDDÖ-TV)*

ÇDDÖ-TV, ebeveyn ve çocuk etkileşimi sırasında, çocukların etkileşimsel/temel davranışlarını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş bir ölçektir. Temel davranışlar, çocukların günlük rutinlerinde kullanmaları beklenen ve hedeflenen gelişim alanında (bilişsel, iletişim, sosyal-duygusal) ilerleme göstermesi için sahip olması gereken davranışlar (dikkat, katılım, işbirliği, başlatma, ortak dikkat vb.) olarak tanımlanmaktadır (Mahoney ve MacDonald, 2009, s. 20). Bu araştırmada, çalışma grubundaki çocukların ebeveynleri ile olan etkileşimleri sırasındaki etkileşimsel/temel davranışlarını değerlendirmek ve belirlemek amacıyla bu ölçekten yararlanılmıştır. Ölçek, Child Behavior Rating Scales (MBRS) orjinal ismiyle Mahoney ve Wheeden (1999) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışması ise, farklı gelişimsel yetersizliğe sahip olan toplam 123 anne-çocuk çifti üzerinde Diken (2009) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin orjinali incelendiğinde; ölçek 5'li Likert tipi bir ölçektir ve çocukların etkileşimsel davranışları en düşükten en yükseğe doğru bir derecelendirme ile değerlendirilmektedir. Ölçeğin uygulanmasında ebeveyn ile çocuğun 10 dakikalık serbest oyun etkileşimleri kayıt altına alınmaktadır. Çocuk davranışları her bir alt ölçekte yer alan her bir madde için 1-5 arası puan verilerek derecelendirilmektedir. Bu derecelendirme puanları tüm alt ölçeklerde genel olarak (1) için "çok düşük düzeyi", (3) için "orta düzeyi" ve (5) için "çok yüksek düzeyi" ifade etmektedir (Diken, 2009, s. 32). Ölçeğin orjinali; "Dikkat" ve "Başlatma" olmak üzere iki alt faktörden ve 12 maddeden oluşmaktadır (Mahoney ve Wheeden, 1999, s. 55).

Diken (2009) tarafından yapılan uyarlama çalışması sonucunda ölçekte yer alan 12 madde orjinal ölçekte olduğu gibi "Dikkat" (dikkat, devamlılık, katılım ve işbirliği) ve "Başlatma" (başlatma, ortak dikkat ve duygusal durum) olmak üzere iki alt faktörde toplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğine açımlayıcı faktör analizi, güvenirliğine ise iç tutarlık katsayısı (Cronbach Alpha) ve madde analizi yapılarak bakılmıştır. Ölçeğin güvenirliğine ilişkin iç tutarlılık katsayısı her bir alt faktör için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Buna göre, "Dikkat" boyutunun 0.79 ve "Başlatma" boyutunun ise 0.91 iç tutarlık katsayısına sahip olduğu görülmüştür. Bunun dışında, madde/değişken değerlerinin tutarlılığı için hesaplanan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinin 0.82, Barlett Testi'nin anlamlı olduğu ve iki faktörün varyansın %78,86'sını açıkladığı görülmektedir. Bu bulgulara hareketle, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmektedir (Diken, 2009).

3.3.1.4. *DÖDEM kod anahtarı*

DÖDEM Kod Anahtarı; uygulama öncesi, sonrası ve kalıcılık süreçlerinde ortalama 15 dakikalık oyun etkinliği ve ara öğün yemek rutini sırasındaki ebeveyn-çocuk etkileşimlerinde; (1) ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıklarını, (2) çocukların ise sözel taklit çıktılarına ilişkin sıklıklarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. "DÖDEM Kod Anahtarı"nın geliştirilmesi sürecinde alanyazından ve hazırlanan DÖDEM Programının içeriğinden yararlanılmıştır. Geliştirilen kod anahtarı özel eğitim alanında görev yapan 10 uzmana gönderilmiş ve kod anahtarına ilişkin her bir uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlar kod anahtarının içeriğine, biçimsel özelliklerine, davranışların ve stratejilerin işevuruk tanımlarına, kodlamanın daha etkili bir şekilde yapılabilmesine ilişkin görüşler dile getirmişlerdir. Bu görüşler doğrultusunda kod anahtarında gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Daha sonra geliştirilen kod anahtarı araştırmacı ve birbirinden bağımsız iki uzman ile değerlendirilmiştir. Bu kapsamda, her bir uzman ile üç video izlenmiş, kod ataması yapılmış ve kod anahtarının kullanımı gözden geçirilmiştir. Uzlaşılan ve uzlaşılmayan noktalar belirlenmiş, gerekli düzeltmeler yapılmış ve kod anahtarına son şekil verilmiştir. Bu kapsamda "DÖDEM kod Anahtarı" toplam 10 koddan, işe vuruk tanımlarından ve belirli kod atama ölçütlerinden oluşmaktadır (EK-1). Ekteki formda atanan her bir kodun ayrıntılı tanımına ve kodların atanması sırasında temel alınan noktalara yer verilmiştir.

Araştırma sorularına yanıt verebilmek adına uygulama öncesi, sonrası ve kalıcılık süreçlerinde çalışma grubundaki ebeveyn-çocuk çiftleri ile elde edilen tüm videolar "DÖDEM Kod Anahtarı" temel alınarak analiz edilmiştir. Bu bağlamda, oluşturulan kod anahtarı veri analizi sürecinde kullanılan NOLDUS-The Observer XT programına aktarılmıştır. Tüm videoların analizi bu program üzerinden yapılmıştır. İlerleyen bölümde programa ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir. Videoların nasıl analiz edildiği ise "Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi" başlığında detaylandırılarak açıklanmıştır.

3.3.1.4.1. *NOLDUS-The Observer XT Programı*

NOLDUS-The Observer XT Programı; bu araştırmada ebeveynlerin DÖDEM Programı kapsamında öğrendikleri doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıklarını ve çocukların sözel taklit çıktılarına ilişkin sıklıklarını belirlemek amacıyla kullanılmıştır. NOLDUS-The Observer yazılımı, NOLDUS Bilgi Teknolojileri şirketinin kurucusu ve hayvan davranışlarının incelenmesi alanında doktora derecesine sahip Lucas Noldus tarafından 1990 yılında geliştirilmiştir. Hayvan davranışlarının ve insan davranışlarının incelenmesi olmak üzere iki farklı sürümden oluşan yazılımın, bu araştırmada insan davranışları sürümü kullanılmıştır. Bu yazılım, The Observer XT, Coder Licenses, Pocket Observer, FaceReader, TrackLab, Media Recorder, Eye Trackers, Data Acquisition Systems, Mobile Device Camera, Computer, Video ve Audio Systems ürünlerinden oluşmaktadır. Bu araştırmada ise The Observer XT kullanılmıştır. The Observer XT, ebeveyn-çocuk etkileşimi araştırmaları, bebek çalışmaları, otizm spektrum bozukluğu araştırmaları, psikolojik ve psikiyatrik araştırmalar, sınıf gözlemleri, davranışsal değerlendirme gibi pek çok bilimsel araştırmalarda kullanılmaktadır. The Observer XT Programı, insan davranışının pek çok farklı yönünü, sosyal etkileşim, aktivite, duruş, hareket, pozisyon gibi çok farklı boyutları kaydetmeye, değerlendirmeye ve analiz etmeye yardımcı olmaktadır. Diğer bir deyişle, program manuel olay kaydı tutulmasını sağlamaktadır. Program; kodlama şeması oluşturma, veri senkronizasyonu, veri yönetimi, istatistiksel analiz ve gözlemciler arası güvenilirlik analizi (Kappa analizi) dâhil olmak üzere tüm temel bilgileri içermektedir. The Observer XT Programı, laboratuvar ortamında (NOLDUS İnsan Davranışları Gözlem Laboratuvarı) yapılan canlı gözlemlerde kullanılabileceği gibi başka kaynaklar aracılığı ile elde edilen kayıtlar (video, ses kaydı vb.) üzerinden de kullanılabilmektedir. Program, elde edilen gözlemleri bilgisayar diline çevirdikten sonra oluşturduğu veriyi işleyerek istatistiksel analiz

yapmaya ve bu istatistiklere bağlı olarak grafikler oluşturmaya yardımcı olmaktadır. Böylece program; gözlenen verinin toplanmasını, verilerin yönetilmesini, analiz edilmesini ve sunulmasını sağlamaktadır. Program, bilgisayara takılan bir USB anahtarlık ile çalışmaktadır. The Observer XT Programı ile;

- Davranışın doğru ve niceliksel olarak tanımlanması ve kodlanması sağlanmaktadır.
- Davranışın meydana geldiği an ya da süre hızlı ve pratik bir şekilde kodlanabilmektedir.
- Zengin ve anlamlı veri toplanabilmektedir.
- Doğru, güvenilir ve otomatik bir biçimde kayıt tutulabilmektedir. Örneğin, insan davranışları gözlem laboratuvarında canlı yapılan gözlemlerin kayıt altına alınması ya da çalışılan kayıt üzerinden kalınan yerden devam edilmesi.
- Video, ses kaydı ya da göz kaydı (eye tracking) gibi kaynaklar programa dâhil edilebilmektedir. Örneğin, araştırmacının kendi video kamerası ya da ses kayıt cihazı ile kayıt altına aldığı anların programa yüklendikten sonra analiz edilebilmesi olanaklıdır.
- Veriler istatiksel olarak analiz edilebilmektedir.
- Veriler görselleştirilerek sunulabilmektedir.
- Gözlemciler arası güvenirlik verisi hesaplanabilmektedir.
- Gözlem grupları bir kerede analiz edilebilmektedir.
- Tüm gözlemler toplu bir biçimde analiz edilebileceği gibi yalnızca ilgili veri üzerinden işlem yapılabilmektedir.
- Verilerin toplu, sistematik bir biçimde bir arada olması ve istenen verinin hızlı bir biçimde aranması sağlanabilmektedir.

2016 yılının Nisan ayında araştırmacının görev yaptığı Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Araştırma Birimi'ne NOLDUS İnsan Davranışları Gözlem Laboratuvarının kurulumu yapılmıştır. Araştırmacı, 25-26 Haziran 2016 tarihlerinde programın kullanımına ilişkin iki günlük bir eğitime katılmıştır. Bu araştırmada, araştırmacı video kayıtlarını çalışma grubunun doğal ortamları olan kendi evlerinde, kendi kurduğu düzenekle (tripod, video kamera vb.) toplamıştır. Araştırmada, NOLDUS-The Observer XT programı video kayıtlarındaki ebeveyn-çocuk etkileşimlerini "DÖDEM Kod Anahtarı"ndaki kodları temel alarak kodlamak ve elde edilen verilerin niceliksel olarak hesaplanmasını sağlamak amacıyla kullanılmıştır. Bunun yanı sıra program, gözlemciler arası güvenirlik hesaplamalarında kullanılmıştır. Videoların

program üzerinden nasıl değerlendirildiği ve analiz edildiği "Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi" başlığında açıklanmıştır.

3.3.1.5. *Gazi erken çocukluk değerlendirme aracı (GEÇDA)*

Araştırmada çocukların gelişimsel düzeylerini belirlemek amacıyla Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı-GEÇDA kullanılmıştır. GEÇDA, 0–72 ay Türk çocuklarının gelişimlerini ayrıntılı olarak değerlendirebilecek, eğitim yaşantılarının düzenlenmesinde ve çocuklardaki gelişimsel geriliklerinin erken tanılanmasında kullanılabilecek bir gelişim değerlendirme aracıdır. Araç, standart bir materyal seti ve uygulama el kitabı ile kullanılabilmektedir. Ayrıca kullanım için "kullanıcı sertifikası"na sahip olmak gerekmektedir. Araç, uygun bir ortamda oluşturulan gelişimsel oyunlar esnasında çocuğun gözlenmesi ve gereken durumlarda çocuğu yakından tanıyan anne, baba veya bakıcısından bilgi alma yoluyla uygulanmaktadır. GEÇDA, Psikomotor (73 madde), Bilişsel (60 madde), Dil (60 madde) ve Sosyal-Duygusal Gelişim (56 madde) olmak üzere toplam dört alt test ve 249 maddeden oluşmaktadır. Özbakım becerilerine ilişkin maddeler ise Sosyal-Duygusal Gelişim alt testinde yer almaktadır. Gelişimin alanlara göre belirli dönemlerde farklı hızlarda seyretmesi nedeniyle aracın madde sayılarında aylara ve gelişim alanlarına göre farklılıklar bulunmaktadır. Aracın yaş aralıklarının belirlenmesinde, gelişim dönemlerine göre gelişim hızlarının farklılaşması dikkate alınarak yirmi bir alt yaş aralığı kullanılmıştır. Bir-on iki aylar arası birer aylık, on üç-yirmi dört aylar arası üçer aylık, yirmi beş-otuz altı aylar arası altışar aylık, otuz yedi-yetmiş iki aylar arası ise on ikişer aylık periyotlar halinde düzenlenmiştir (Temel vd., 2004, s. 8).

GEÇDA'nın geliştirilmesi süreci 1993 yılında Ankara'da başlamıştır. Aracın, Ankara'da 1890 çocukla yapılan ilk geçerlik ve güvenirlik çalışması sonucunda aracın geçerli ve güvenilir bir araç olduğu ortaya konmuştur. Aracın, 1890 çocukla yapılan ilk güvenirlik çalışmalarında, testi yarılama (iç tutarlılık) ve gözleyenler arası güvenirlik yöntemleri kullanılmıştır. Testi iki eşit yarıya bölmede "tek-çift numaralı" soruların iki ayrı yarıya ayrılması yaklaşımı kullanılmıştır. Aracın iki yarısı arasındaki korelasyon .99 olarak bulunmuştur. Aynı nitelikler yönünden bireylerin davranışlarını değerlendirme ya da gözlemede görüşmecilerin tutarlılık derecesini saptamak amacıyla ise gözlemler arası güvenirlik hesaplanmış, aylara göre gözlemler arası korelasyon değerleri verilmiştir.

Aracın gözlemlerarası korelasyon değerleri .77 ile .99 arasında değişmektedir. Bu sonuçlar gözlemciler arasındaki tutarlılığı göstermektedir (Temel vd., 2004, s. 9).

GEÇDA'nın tüm Türk çocukları için yaygın olarak kullanılabilmesi için Türkiye genelinde 4242 çocuktan veri toplanmıştır. GEÇDA'nın 4242 çocukla yapılan norm çalışmaları kapsamında, aracın güvenirliği için, özellikle ölçeğin tek ve çift yarılarının varyansının eşit olmasından dolayı Spearman Brown formülü kullanılarak iki yarım test iç tutarlılık güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre Spearman Brown iki yarım test korelasyon katsayıları genel toplamda .82 ile .94 arasında değişmektedir. Alt testlere göre korelasyon katsayıları ise; psikomotor gelişim alt testinde .57 ile .88, bilişsel gelişim alt testinde .47 ile .84, dil gelişimi alt testinde .52 ile .86 ve sosyal-duygusal gelişim alt testinde .47 ile .81 arasındadır. Bu değerler GEÇDA'nın eşdeğer iki yarı güvenirliğinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Aracın madde-toplam puan korelasyonlarını incelemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Aracın alt test puanlarının genel gelişim punları ile korelasyonları .64 ile .93, düzeltilmiş toplam puanları ile korelasyonları ise .47 ile .81 arasında yer almaktadır. Gelişim alanlarının düzeltilmiş toplam ve toplam puan korelasyonları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Gelişim alanlarının aylara göre toplam varyansın %55.67 ile %75.92'sini açıkladığı görülmektedir. Bu değerler, maddelerin ve alt testlerin aracı temsil etme gücüne sahip olduğunu göstermektedir (Temel vd., 2004, s. 13-14).

3.3.2. Nitel veri toplama araçları

Araştırmada elde edilen nicel bulgular ile nitel bulguların tutarlılığını karşılaştırmak, nicel bulguları nitel bulgularla desteklemek, güçlendirmek ve veri çeşitliliğini sağlamak amacıyla araştırma süresince nitel verilerin toplanmasına özen gösterilmiştir. Bu amaçla araştırmada video kayıtları, saha notları, ebeveyn günlükleri ve yarı yapılandırılmış görüşmeler olmak üzere çeşitli nitel veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Aşağıda sırasıyla her bir nitel veri toplama aracına ve özelliklerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.3.2.1. *Video kayıtları*

Araştırma süresince video kayıtlarından oldukça yoğun bir biçimde yararlanılmıştır. Araştırmanın uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık verilerinin toplanmasında, grup aile eğitimlerinin ve ev ziyareti oturumlarının yapılması aşamasında

video kayıtları alınmıştır. Alınan video kayıtları ebeveynlerin etkileşimsel ve çocukların temel davranışlarının, ebeveynlerin DÖDEM Programı kapsamında öğrendikleri doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıklarının, çocukların sözel taklit çıktılarına ilişkin sıklıklarının ve güvenirlik verilerinin hesaplanmasında kullanılmıştır. Bunun dışında, araştırmacı grup aile eğitim oturumlarında ve ev ziyareti oturumlarında o an uygulama yaptığı için not tutamadığı ve veri niteliği taşıdığını düşündüğü anları (araştırmacının kendisini yönelik eleştirisi, ebeveynlerin olumlu olumsuz görüşlerini dile getirdikleri anlar, ebeveynlerin bir önceki oturumda uyguladıkları stratejilere ilişkin deneyimleri, çocukların stratejiye verdiği tepkiler, çocukların gelişimlerindeki gözlemler vb.) saha notlarına aktarırken zaman zaman video kayıtlarından yararlanmıştır. Kayıt altına alınan her bir an ayrı ayrı isimlendirilerek arşivlenmiştir.

3.3.2.2. *Saha notları*

Saha notları, araştırmacının alanda gözlem sırasında ya da hemen sonrasında aldığı notlardır. Saha notları ile araştırmacının uygulama sürecinde gördüğü, duyduğu, düşündüğü her ne varsa notlarına kaydetmesi amaçlanmaktadır (Christensen, Johnson ve Turner, 2014, s. 415). Saha notları, daha sonra analiz sırasında bir gözleme geri dönmeye olanak sağlayan ve nihayetinde araştırmanın bulgularını okuyan kişiye araştırmada gözlemlenen durumları deneyimlemesine izin veren betimsel bilgileri içermektedir (Patton, 2014, s. 303). Lofland (1971'den aktaran Patton, 2014, s. 302), saha notlarının sonrasında başarılı bir nitel analizin en önemli belirleyici olduğunu belirtmektedir.

Nitel araştırmalarda, gözleyen kişinin kendi deneyimleri, elde edilen verinin bir parçasıdır. Dolayısıyla, saha notlarının araştırmacının kendi hislerini, yaşadıklarına verdiği tepkileri ve gözlenen şeyin önemi ve anlamı ile ilgili olarak düşüncelerini içermesi gerektiği ileri sürülmektedir. Bu bağlamda, saha notları araştırmacının içgörülerini, yorumlarını, analizlerini ve ortamda neyin olduğu ve bunun ne anlama geldiği ile ilgili hipotezleri içermektedir (Patton, 2014, s. 304). Bunun dışında, Patton (2014, s. 302), saha notu almanın yöntemi veya süreci ile ilgili evrensel olan bir kuralın bulunmadığını; çünkü farklı ortamların farklı türden süreçler gerektirdiğini, alan çalışmasının düzenlenmesinin kişisel bir tarz ve bireysel çalışma alışkanlıkları meselesi olduğunu ileri sürmektedir. Bu bilgilerden hareketle, bu araştırmada araştırmacı gerçekleştirdiği uygulamalara ilişkin gözlemlerini, düşüncelerini ve yorumlarını, ebeveynlerin ve çocukların söylediği veya gerçekleştirdiği, veri niteliği taşıyan her türlü

olayı veya dikkat çeken durumları kaydetmek amacıyla saha notlarından yararlanmıştır. Saha notları, araştırmacının bizzat uygulamanın içinde olması nedeniyle o an da tutulan kısa notlar ya da sahadan ayrılır ayrılmaz araştırmacının kendi cep telefonun "sesli notlar" bölümüne seslendirme yapması ya da video kayıtlarının izlenmesi ile elde edilmiştir. Bunun dışında araştırmacı katılımcılar ile gerçekleştirdiği sohbetler esnasında önemli gördüğü görüşmeleri katılımcılardan izin alarak cep telefonunun "sesli notlar" bölümü ile kayıt altına almıştır. Araştırmacı günün sonunda elde ettiği ses kayıtlarını (cep telefonu ya da video kayıtlarından) bilgisayara aktarmış ve saha notlarını genişleterek bir Word dosyasına dökümünü gerçekleştirmiştir (EK-3).

3.3.2.3. *Ebeveyn günlükleri*

Günlükler, anılar, periyodik yazılı kaynaklar, magazin, dergi ve kitap gibi dokümanlar nitel araştırmalarda veri kaynağı olarak kullanılabilmektedir. Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir biçimde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır. Bunun dışında, dokümanlar gözlem ve görüşme gibi diğer veri toplama yöntemleriyle birlikte kullanıldığında verinin çeşitlendirilmesine olanak sağlamaktadır ve araştırmanın geçerliğini önemli ölçüde arttırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 188). Bu bilgilerden hareketle, bu araştırmada veri çeşitlemesini sağlamak ve elde edilen verileri desteklemek amacıyla doküman incelemesi olarak çalışma grubundaki ebeveynlerden günlük tutmaları istenmiştir. Bu bağlamda, çalışma grubundaki tüm ebeveynlere kendilerine verilen dosyaların içerisinde günlük olarak kullanılmak amacıyla üzerinde DÖDEM Programının logosunun olduğu küçük bir not defteri verilmiştir (EK-4). DÖDEM Programını grup aile eğitim oturumları ve ev ziyareti oturumları ile takip eden ebeveynlerden her oturumun sonunda bir sonraki oturuma kadar aktarılan bilgilere ilişkin görüşlerini, duygularını, düşüncelerini, yaptıkları uygulamaları ve yorumlarını yazmaları istenmiştir. Aynı biçimde DÖDEM Programını tablet bilgisayar üzerinden takip eden ebeveynlerden de her bir ebeveyn kitapçığını/modülünü bitirdikten sonra edinilen bilgilere ilişkin görüşlerini, duygularını, düşüncelerini, yaptıkları uygulamaları ve yorumlarını yazmaları istenmiştir. Her hafta ebeveynler ile oluşturulan Whatsapp grubundan kendilerine günlüklerini yazmaları konusunda hatırlatıcı mesaj gönderilmiştir. Günlükler uygulama öncesinde tüm ebeveynlere dağıtılmış ve uygulama sonunda toplanmıştır. Her bir ebeveynden günlüklerinde yazdıklarını kod isim kullanmak şartı ile yalnızca araştırma kapsamında kullanabilmek için yazılı ve sözlü izinler alınmıştır.

3.3.2.4. *Yarı yapılandırılmış görüşmeler*

Araştırmada ebeveynlerin;

- DÖDEM Programının çocukları ile olan etkileşimlerine etkisine,
- DÖDEM Programı kapsamında öğrendikleri doğal öğretim stratejilerini günlük rutin, etkinlik ve geçişlerde nasıl kullandıklarına,
- DÖDEM Programının hem kendi hem de çocuklarının gelişimine etkisine,
- DÖDEM Programına ilişkin genel görüşlerini almak üzere uygulama sonunda her bir ebeveyn ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme soruları araştırma sorularını destekleyecek şekilde araştırmacının kendisi tarafından oluşturulmuştur. Hazırlanan görüşme sorularına ilişkin üç uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlar özellikle destekleyici sorulara eklemeler yapmış ve önerilerde bulunmuşlardır. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda görüşme sorularına ilişkin gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmacı soruları uygulama öncesinde değerlendirmek amacıyla bir pilot görüşme gerçekleştirmiştir. Pilot görüşme DÖDEM Programının geliştirilmesi sürecinde video çekimlerine izin veren ve programın tablet bilgisayar uygulaması üzerinden takip edilmesine ilişkin ebeveyn görüşleri alınan bir ebeveyn ile gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşme araştırmacının tez izleme komitesinde yer alan öğretim üyesi ile birlikte dinlenmiş, sorular tekrar değerlendirilmiş ve son şekil verilmiştir.

Görüşmelerde araştırmacıya yardımcı olması amacıyla görüşme sorularının yazılı bir çıktısı, not defteri, kalem, görüşmeleri kaydetmek için ses kayıt cihazı ve video kamera kullanılmıştır. Her bir katılımcıya görüşme sürecinin nasıl yürütüleceğini açıklayan "Görüşme Kılavuzu" sesli bir şekilde okunmuş, görüşmelere ilişkin her bir ebeveynden yazılı ve sözlü izinler alınmıştır (EK-5). EK-6'da Deney-I grubundaki ebeveynler ile gerçekleştirilen görüşme sorularına, EK-7'de DENEY-II grubundaki ebeveynler ile gerçekleştirilen görüşme sorularına yer verilmiştir.

3.4. Bağımsız Değişken

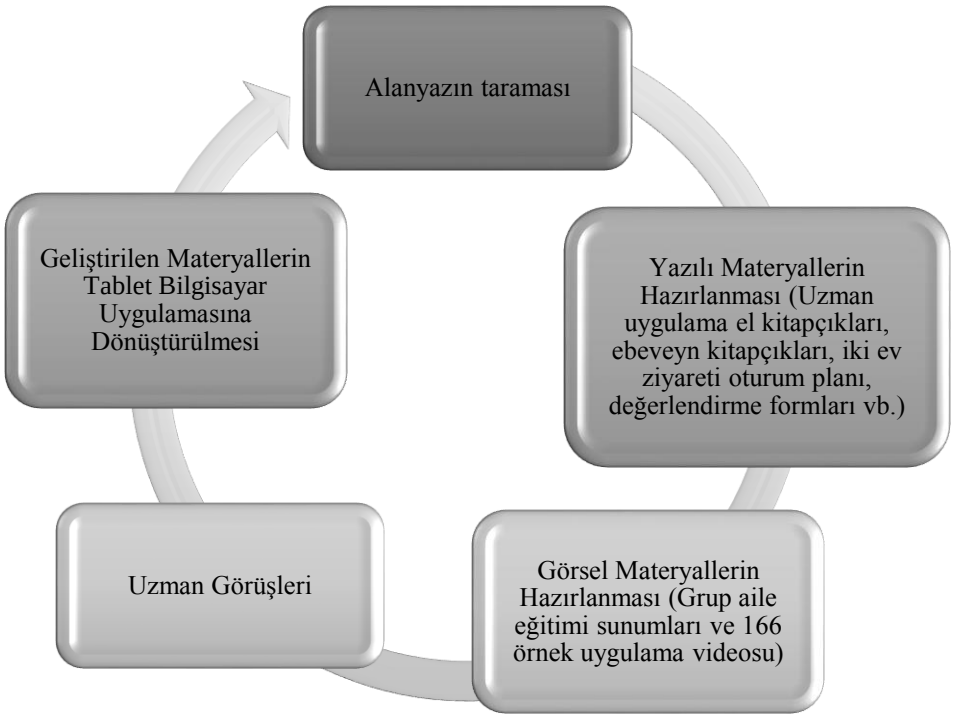
Bu araştırmanın bağımsız değişkeni yüz yüze ve tablet temelli uygulanabilen Doğal Öğretime Dayalı Erken Müdahale (DÖDEM) Programıdır.

DÖDEM Programı, Down Sendromlu olan çocuğa sahip ebeveynlere yönelik geliştirilmiş, aile merkezli ya da aile uygulamalı bir erken müdahale programıdır. Bu programın temel amacı; ebeveynlerin çocuklarıyla olan etkileşimlerini güçlendirmek,

ebeveynlere kendi doğal ortamlarında, doğal bir biçimde meydana gelen fırsatları anlamlı birer öğrenme fırsatına dönüştürmeye yardımcı olan strateji ve teknikleri öğretmek ve çocuklarının gelişimlerini desteklemektir. Bu amaçtan hareketle, DÖDEM Programı kapsamında öncelikle nitelikli ebeveyn-çocuk etkileşimini güçlendirmeye yönelik bilgilere ve ardından doğal öğretim sürecinde kullanılan stratejilere ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Program, toplam sekiz grup aile eğitim oturumlarından, ilk dört oturumun sonunda ve son oturumun sonunda olmak üzere toplam iki ev ziyareti oturumlarından oluşan, yazılı ve görsel materyallerin yer aldığı paket program şeklinde geliştirilmiştir. Program kapsamında geliştirilen tüm yazılı ve görsel materyaller tablet bilgisayar uygulamasına dönüştürülmüştür. Böylece programın hem yüz yüze hem de tablet bilgisayar üzerinden uzaktan takip edilebilmesi amaçlanmıştır.

3.4.1. DÖDEM programının geliştirilmesi süreci

DÖDEM Programının geliştirilmesi 15 ay sürmüştür. Çalışmalara Eylül 2015 tarihinde başlanmış ve program Aralık 2016 tarihinde tamamlanmıştır. DÖDEM Programının geliştirilmesi süreci beş temel aşamadan oluşmaktadır. Şekil 3.6'da programın geliştirilmesi sürecindeki aşamalara yer verilmiştir. İlerleyen bölümde ise her bir aşama ayrıntılı olarak açıklanmıştır.



Şekil 3.6. *DÖDEM Programının geliştirilmesi süreci*

3.4.1.1. *Alanyazın taramasının gerçekleştirilmesi*

Eğitim programları; amaç-içerik-eğitim durumları-ölçme ve değerlendirme temel basamaklarından oluşmaktadır. Bir programın eğitsel amaçlarının oluşturulması ya da gereksinimlerin en iyi biçimde nasıl giderileceğinin belirlenmesi sürecinde içerik analizi yapılmaktadır. Bu bağlamda, ihtiyaç analizi, genellikle yeni bir eğitim programının tasarlanması veya mevcut bir eğitim programının geliştirilmesi amacıyla kullanılmaktadır. (Adıgüzel, 2016, s. 7). Böylece içerik analizi ile programa yönelik gereksinimleri saptamak, gelecekte istenen durum ile var olan durum arasında bir karşılaştırma yapmak ve bu sayede eğitsel amaçları belirlemek amaçlanmaktadır.

Ralph Tyler'in (1949) eğitimde program geliştirme modeli, üç temel kaynaktan elde edilen ihtiyaç analizine dayanmaktadır. Bu kaynaklar; birey, toplum ve konu alanları biçiminde ele alınmaktadır. Bu bağlamda, geliştirilecek programa ilişkin olası amaçlar bu kaynaklardan hareketle oluşturulan üç temel soruya göre belirlenmektedir (Akt. Adıgüzel, s. 6-7). Tablo 3.7'de bu sorulara ve DÖDEM Programının geliştirilmesi sürecinde bu sorulara verilen yanıtlara yer verilmiştir.

Alanyazında yetişkin eğitimlerinde kullanılan farklı öğretim yöntem ve stratejilerinin kullanıldığı görülmektedir. Örneklerle açıklama, çalıştay (workshop), uygulama, tanıtım, büyük-küçük grup çalışmaları, grup tartışmaları, grup geribildirimleri, canlandırma, betimleme, öğretimsel video gösterimi, gerçek yaşamdan kesitler, problem çözme becerileri, öğretici oyunlar, yansıtma, kendini değerlendirme ya da standart ölçümlerle değerlendirme ve daha pek çok yöntem örnek olarak verilebilir (Dunst ve Trivette, 2009, s. 166-167). Nitekim Dunst ve Trivette (2009, s. 172) yetişkin eğitimlerinde hem öğretimi sunan kişinin kendisinin hem de öğrenenlerin etkin katılım göstermeleri gerektiğine vurgu yapmaktadırlar.

Geliştirilen DÖDEM Programının özellikle yüz yüze uygulanan sürecinde hem uygulayıcının hem de öğrenenlerin etkin katılım göstermesine dikkat edilemeye çalışılmıştır. Bu bağlamda, DÖDEM Programının yüz yüze uygulama sürecinde Tablo 3.8'de belirtilen bileşenlere yer verilmiştir.

Geliştirilen erken müdahale programlarında ailelerin, çocuklarının gelişimlerini arttırabilecekleri yönünde desteklenmelerinin son derece önemli ve gerekli olduğu belirtilmektedir (Moore, Barton ve Chironis, 2014, s. 214).

Tablo 3.7. *Tyler'in eğitimde program geliştirme modeline göre DÖDEM Programının geliştirilmesi süreci*

Tyler'in Modelinde Yer Alan Üç Temel Soru	Tyler'in Modeline Göre Üç Temel Soruya Verilen Yanıtlar	Tyler'in Modeline Göre Üç Temel Sorunun DÖDEM Programındaki karşılığı
Toplumun beklenti ve gereksinimleri nelerdir?	Yapılan araştırmalar gelişimsel yetersizliği olan küçük yaş grubundaki çocuğa sahip ebeveynlerin çocuklarının yetersizlik durumlarına, kendileri için uygun olacak hizmetlerin neler olduğuna, genel çocuk gelişimine ve çocuklarının gelişimini desteklemek üzere kullanabilecekleri stratejilerin neler olduğuna ilişkin bilgi gereksinimleri olduğunu göstermektedir (Bronfenbrenner, 1979, s. 39-40; Cavkaytar vd., 2012, s. 79-80; McWilliam, 2010b, s.11-12).	DÖDEM Programı en temelde Down Sendromlu çocuğa sahip olan ebeveynlerin Down Sendromu, çocuklarının genel gelişimsel özellikleri ve çocuklarının gelişimlerini desteklemek üzere kullanabilecekleri stratejileri öğrenmelerine yönelik bilgi gereksinimlerini gidermek üzere yazılı ve görsel materyaller içeren, ailenin eğitilmesi süreci ile çocuğun gelişimini desteklemeyi hedefleyen bir erken müdahale programıdır.
Bireyin gereksinimleri nelerdir?	Yapılan araştırmalar Down Sendromlu küçük yaş grubundaki çocuğa sahip olan ebeveynlerin çocukları ile nitelikli etkileşim kurma, oyun oynama, kaliteli zaman geçirme ve çocuklarının gelişimini gün içerisinde meydana gelen rutin, etkinlik ve geçişlerde öğrenme fırsatları yaratarak nasıl destekleyebileceklerine ilişkin bilgi gereksinimi olduğu görülmektedir. Öte yandan, Down Sendromlu çocukların tüm ya da belli bir gelişim alanındaki yetersizliklerini geliştirecek erken müdahale programlarına gereksinim duyulduğu görülmektedir (Davis, 2008, s. 279; Feeley ve Jones, 2006, s. 65; Mahoney ve Perales, 2011, s. 206-207; McWilliam, 2010b, s. 11-12; Meadan ve Daczewitz, 2015, s. 155).	DÖDEM Programı kapsamında Down Sendromlu çocuğu olan ebeveynlerin çocukları ile nitelikli etkileşim kurmalarını sağlayan ve çocuklarının gelişimlerini gün içerisinde meydana gelen rutin, etkinlik ve geçişlerde desteklemeye yardımcı olabilecek olan doğal öğretim stratejilerinin öğretilmesi hedeflenmiştir. Program ebeveynlerin katılım durumlarına göre bireyselleştirilmiş ve bu kapsamda DÖDEM Programı yüz yüze ya da tablet bilgisayar üzerinden uzaktan takip edilebilecek şekilde tasarlanmıştır.
Konu alanı ile ilgili gereksinimleri nelerdir?	Yapılan araştırmalarda gelişimsel yetersizliği olan küçük çocuklara sunulacak etkili erken müdahale uygulamalarının; (a) aile merkezli uygulamaları (b) kanıt temelli uygulamaları, (c) aile katılımını ve eğitimini, (d) çocuğun doğal ortamında sunulmasını içermesi gerektiği ileri sürülmektedir (Meadan ve Daczewitz, 2015, s. 155). Öte yandan, kanıt temelli uygulamaların ebeveynlere öğretilmesi yönünde yapılan araştırmaların sayısında artış olduğu görülmektedir (Odom ve Wolery, 2003, s. 168). Ülkemiz açısından bakıldığında bu çocuk ve ailelerine yönelik geliştirilen erken müdahale uygulamalarının sınırlı olduğu ve bu noktada yapılacak araştırmalara gereksinim duyulduğu görülmektedir.	DÖDEM Programı etkili bir müdahale sürecinde yer alması ileri sürülen temel bileşenlere yer verecek biçiminde tasarlanmıştır. DÖDEM Programı kanıt temelli uygulamalara yer veren, hem uzmanların hem de ebeveynlerin gereksinimlerine yanıt veren bir program olarak geliştirilmiştir. Bu programın alana önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

Tablo 3.8. *DÖDEM Programı yüz yüze uygulama süreci temel bileşenleri (Dunst ve Trivette, 2009, s. 166'dan uyarlanmıştır)*

Planlama (Planning)		
• Giriş (Introducation)	Öğrenene, eğitimin veya eğitimin odak noktası olan materyal, bilgi veya uygulamanın bir önkalıcılıksine ilişkin bilgilerin aktarımı.	• Her bir grup aile eğitim sunumunda yer verilen sunum akış planı (Bkz. EK-8) • Uzman uygulama el kitapçıkları (Bkz. EK-9) • Grup aile eğitim oturum planı (Bkz. EK-9) • Ebeveyn kitapçıkları (Bkz. EK-10) • Birinci ve ikinci ev ziyareti uzman kitapçıkları (Bkz. Ek-11-EK-13)
• Örneklerle açıklama (Illustrate)	Öğrenene, malzeme, bilgi veya uygulamaların kullanımı veya uygulanabilirliği hakkında örneklerle açıklamalarda bulunmak.	• Grup aile eğitimleri sırasında 166 adet örnek uygulama videosu ile öğretimsel videolara yer verme (Bkz. EK-8)
Uygulama (Application)		
• Uygulama (Practice)	Materyali, bilgiyi veya uygulamayı kullanırken öğrenenin etkin katılımını sağlamak.	• Grup aile eğitimleri sırasında öğretici oyunlara yer verme (Bkz. EK-8) • Grup aile eğitimleri sırasında canlandırmalara yer verme (Bkz. EK-8) • Grup aile eğitimleri sırasında grup tartışmalarına yer verme (Bkz. EK-8) • Grup aile eğitim oturumlarında grup alıştırmalarının/örneklerinin yapılması (Bkz. EK-8, Görsel 3.6) • Ev ödevlerinin verilmesi (Bkz. EK-8, Görsel 3.7) • Ev ziyareti oturumlarının gerçekleştirilmesi ile ebeveynlerin öğrendiklerini doğal ortamlarında uygulamalarına fırsat verilmesi • Her bir grup aile eğitim oturumunun sonunda yer verilen oturumun değerlendirilmesi süreci (Bkz. EK-8)
• Değerlendirme (Evaluate)	Materyali, bilgiyi veya uygulamayı değerlendirme sürecinde öğrenenin etkin katılımını sağlamak.	• Tablet bilgisayarda her bir ebeveyn kitapçığının sonunda yer verilen "Kaydı Başlat" butonu ile ebeveynlerin sesli olarak görüşlerini dile getirerek modülü değerlendirmeleri süreci (Bkz. Görsel 3.8) • Birinci ve ikinci ev ziyareti oturum kılavuzu (Uygulama Güvenirliği) (Bkz. EK-12, EK-14) • Grup aile eğitim oturumları uzman ve ebeveyn değerlendirme formları (Bkz. EK-15, EK-16)

Özellikle aile merkezli yaklaşıma dayalı erken müdahale programlarının temel amacının gün içerisinde meydana gelen rutin, etkinlik ve geçişler sırasında ebeveyn ile

çocuk arasındaki etkileşimin niteliğini arttırarak, aile yaşam kalitesini geliştirmek olduğu ileri sürülmektedir (McWilliam, 2010a, s. 5-10). Bu bağlamda, DÖDEM Programının, aile merkezli erken müdahale programlarının içermesi gereken temel bileşenleri içerecek şekilde geliştirilmesine özen gösterilmiştir. Bu temel bileşenler şu şekilde sıralanmaktadır: (a) öğretimin çocuğun doğal ortamında yapılması (örneğin; ev ortamı vb.), (b) gelişimi desteklemek için araştırma temelli strateji ve tekniklerin kullanılması (örneğin; doğal dil öğretimi stratejileri vb.), (c) müdahalenin geliştirilmesinde ve uygulanmasında ailelerle iş birliği kurulmasıdır (Meadan vd., 2013, s. 4-5; Moore vd., 2014, s. 212-214). Bu kapsamda, DÖDEM Programı ailelerin ve çocukların doğal ortamları olan ev ortamında uygulanmaktadır, araştırma ve kanıt temelli strateji ve tekniklere yer vermektedir ve aileler ile iş birliğini temel almaktadır.

DÖDEM Programının geliştirilmesi sürecinde öncelikle nitelikli ebeveyn-çocuk etkileşimi davranışlarının ebeveynlere kazandırılması amaçlanmıştır. Bu bağlamda, DÖDEM Programında nitelikli yetişkin-çocuk etkileşimini güçlendirmeye yardımcı olabilecek temel yetişkin davranışlarına yer verilmiştir. Bu temel yetişkin davranışlarına yer verilmesinin nedenleri ise; (a) nitelikli yetişkin-çocuk etkileşiminin çocuğun gelişimi üzerinde olumlu etkilerinin olması, (b) yetişkin ve çocuk arasındaki sosyal etkileşimin niteliğinin öğrenme fırsatlarını anlamlı hale getirmede büyük önem taşıması, (c) doğal öğretim sürecinde kullanılan strateji ve tekniklerin yetişkin-çocuk etkileşimini güçlendirmeden uygulamanın sınırlı kalacağının ileri sürülmesi, (d) yetişkin yanıtlayıcılığının tutarlı ve sürekli olması ile yetişkin ve çocuk arasındaki etkileşimin güçlenmesi ve çocuğun dikkat, etkileşim başlatma gibi temel davranışlarında artış olması şeklinde sıralanabilir (Yoder ve Warren, 2002; 1158-1160).

Öte yandan, alanyazında gerçekleştirilen pek çok çalışma ebeveynlerin çocukları ile nitelikli etkileşim kurma becerilerini kazanmış olmalarının doğal öğretim stratejilerini daha etkili bir şekilde kullanabileceklerini (Fey vd., 2006; Yoder ve Warren, 2001; Yoder ve Warren, 2002) ve ebeveyn yanıtlayıcılığının çocuğun gelişimini destekleme sürecinde kilit bir role sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Girolametto, 1988; Kim ve Mahoney, 2004; Landry, Smith ve Swank, 2006; Mahoney ve Perales, 2003; Mahoney vd., 2006). Bu bilgilerden hareketle, programın geliştirilmesi sürecinde Mahoney ve MacDonald (2007) tarafından geliştirilen, Diken (2013b) tarafından Türkçe'ye uyarlanan, temel amacı çocuk ile yetişkin arasında nitelikli etkileşimi geliştirmek olan Responsive

Teaching Program/Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı'ndan yararlanılmıştır.

DÖDEM Programı kapsamında ebeveynlerin günlük yaşantılarında meydana gelen rutin, etkinlik ve geçişlerde anlamlı ve uygun öğrenme fırsatları yaratarak çocuklarının gelişimlerini desteklemede etkin katılım gösterebilmeleri amaçlanmıştır. Bu kapsamda, doğal öğretim stratejilerinin öğretimi hedeflenmiştir. DÖDEM Programında, doğal öğretim sürecinde kullanılan strateji ve tekniklere yer verilmesinin temel nedenleri arasında; (a) bu strateji ve tekniklerin deneysel olarak desteklenmesi, (b) günlük rutinlere ve çocuğun doğal ortamında meydana gelen ve sürekliliği olan sosyal etkileşimlere kolaylıkla gömülebilmesi, (c) küçük yaş grubundaki çocukların gereksinimlerine uygun olması yer almaktadır (Fey vd., 2006, s. 543-544).

Nitekim alanyazında doğal öğretim süreci ile ilgili yapılan pek çok farklı çalışmanın olduğu görülmektedir. Son zamanlarda özellikle doğal öğretim sürecinde kullanılan strateji ve tekniklerin bir araya getirilmesiyle kapsamlı programların, yaklaşımların ya da çalışmaların geliştirildiği görülmektedir. Parent-Implemented Communication Strategies (PiCS) (Meadan vd., 2014a), Hanen-It Takes Two to Talk (Manolson, 1992), LAPE-Language and Play Eveyday (Moore, Barton ve Chironis, 2013), PRT-Pivotal Response Treatment (Koegel ve Koegel, 2012), An Activity-Based Approach to Early Intervention (Pretti-Frontczak ve Bricker, 2007), Milieu Teaching (Warren ve Kaiser, 1986), Teaching Social Communication to Children with Autism (Ingersoll ve Dvortcsak, 2010), The Play and Learning Strategies Program (Wheeden ve Fewell, 1995), The Responsivity Education/Prelinguistic Milieu Teaching (Yoder ve Warren, 2002), Responsive Teaching Program (Mahoney ve MacDonald, 2007) bu çalışmalara örnek gösterilebilir. Bu programlar, gelişimsel olarak uygun uygulamalar çerçevesinde, yetişkinin çocuğun davranışlarına karşı duyarlı ve yanıtlayıcı olabilmesini ve doğal öğretim sürecinde kullanılan strateji ve teknikleri günlük rutinler sırasında kullanabilmesini öğretmeyi amaçlamaktadır (Brassart ve Schelstraete, 2015, s. 337-340). Bu çalışmada, belirtilen bu programlar ayrıntılı bir biçimde incelenmiş ve birtakım uyarlamalar yapılarak DÖDEM Programı geliştirilmeye çalışılmıştır.

Aile uygulamalı doğal öğretim dil müdahalelerine yer veren programlarda; çevresel düzenlemeler, model olma, talep etme-model olma, bekleme süreli öğretim ve yanıtlayıcı etkileşim stratejilerine (çocuğun liderliğini takip etme, sıra alma ve bekleme vb.) yer verildiği görülmektedir (Akamoğlu ve Meadan, 2018, s. 300). Bu noktada, DÖDEM

Programı kapsamında yer verilen stratejilerin alanyazında Down Sendromlu çocuğa sahip ebeveynlere yönelik gerçekleştirilen aile uygulamalı doğal öğretim dil müdahalelerini temel alan araştırmalarda ebeveynlere öğretimi yapılan stratejiler ile benzer olduğu söylenebilir (Brown ve Woods, 2015; Fey vd., 2006; Kaiser ve Roberts, 2013; Meadan vd., 2014a; Wright ve Kaiser, 2017; Yoder vd., 1994; Yoder ve Warren, 2002). Bu doğrultuda, DÖDEM Programı kapsamında ele alınan ve bir araya getirilen ebeveyn davranışları, strateji ve teknikler, Tablo 3.9'da belirtildiği gibi "Nitelikli Yetişkin Davranışları", "Öğretimsel Teknikler" ve "Çevresel Düzenlemeler" olmak üzere üç temel başlıktan ve alt başlıklardan oluşmaktadır.

Nitelikli yetişkin davranışlarının belirlenmesi ve tanımlarının yapılması sürecinde Diken (2009) tarafından uyarlanan "Ebeveyn Davranışını Değerlendirme Ölçeği-Türkçe Versiyonu (EDDÖ-TV)" ölçeğinden yararlanılmıştır. Aynı biçimde öğretimsel tekniklere ve çevresel düzenlemelere ilişkin ele alınan her bir stratejinin tanımlanması sürecinde araştırmacının kendisinin de yer aldığı "Doğal Öğretim Projesi: Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıflarında Öğretmenler için Doğal Öğretim Süreci" başlıklı TÜBİTAK 1001 projesi kapsamında geliştirilen "Doğal Öğretim Strateji ve Teknikleri" (Diken vd., 2016b) ve "Çevresel Düzenlemeler" (Diken vd., 2016c) başlıklı kitaplardan yararlanılmıştır. Araştırmacı uyarlamalar yaparak tüm bu ebeveyn davranışlarına ve stratejilere yazılı ve görsel materyallerde yer vermiştir. Bu kapsamda her bir davranış ve stratejinin öncelikle işevuruk tanımları yapılmış, her bir davranış ve strateji ebeveynlerin anlayabileceği biçimde somut örneklerle açıklanmış ve örnek uygulama videoları ile desteklenmiştir.

3.4.1.2. *Yazılı materyallerin hazırlanması*

Alanyazın taramasının tamamlanması süreci sonunda yazılı ve görsel materyaller paralel olarak geliştirilmeye başlanmıştır. Bu kapsamda, her biri farklı konuyu ele alan ve her bir oturum için ayrı ayrı düzenlenen;

- Toplam sekiz grup aile eğitim oturumu sunumları (görsel materyal) (EK-8),
- Her bir oturum için ayrı olmak üzere uzman ve ebeveyn kitapçıkları (yazılı materyal) (EK-9, EK-10),
- Her bir oturum için ayrı olmak üzere iki ev ziyareti oturumu uzman kitapçığı (yazılı materyal) (EK-11, EK-13) ve uygulama kılavuzları (yazılı materyal) (EK-12, EK-14),

- Her bir grup aile eğitimi oturumunu değerlendirmek üzere (uygulama güvenirliği) uzmanlar için "Uzman Değerlendirme Formu" (EK-15) ve ebeveynlerin de değerlendirmesini sağlamak için "Ebeveyn Değerlendirme Formu" (EK-16) hazırlanmıştır.

Tablo 3.9. *DÖDEM Programında yer verilen ebeveyn davranışları ve doğal öğretim stratejileri*

Nitelikli Yetişkin Davranışları	
Duyarlı Olma	Etkili Olma
Yanıtlayıcı Olma	Yaratıcı Olma
Kabullenme	Öğrenmeyi Destekleyecek Düzeyde Başarı Odaklı Olma
Keyif Alma	Öğrenmeyi Destekleyecek Düzeyde Yönlendirici Olma
Sıcak Olma	Etkileşim Hızı
Sözel Pekiştireç Kullanma	
Öğretimsel Teknikler	
Model Olma	
Yanıt Beklemeden Model Olma	
Paralel Konuşma	
Kendi Kendine Konuşma	
Sözcük Bombardımanı	
Genişletme	
Sözcük Ekleme İle Genişletme	
Düzeltme/Yer Değiştirme Yapılarak Genişletme	
Seçenek Sunma	
Talep Etme-Model Olma	
Doğru Sorular Sorma	
Bekleme Süreli Öğretim	
Yardım Sunma/İpuçları	
Fiziksel Yardım/ipucu	
Tam Fiziksel Yardım/İpucu	
Kısmi Fiziksel Yardım/ipucu	
Gölge İpucu	
Model Olma	
Tam Model Olma	
Kısmi Model Olma	
Sözel Yardım/İpucu	
Doğrudan Sözel Yardım/İpucu	
Dolaylı Sözel Yardım/İpucu	
Sözel Olmayan Yardımlar/İpuçları	
Jestler, Bakışlar ve Mimikler	
Çevresel Düzenlemeler	
Ulaşılmaz Hale Getirme	
Şaşırtıcı/Beklenmedik Durumlar Yaratma	
Az Miktarda /Parça Parça/Sınırlı Oranda Verme	
Eksik Bırakma	

Uzman el kitapçıklarının hazırlanma amacı; araştırmacıya/uygulamacıya oturumlarda anlatılacaklara ilişkin ön bilgi vermek ve kolaylık sunmaktır. Ebeveyn kitapçıkları ise, grup aile eğitim oturumlarında aktarılan bilgilerin oturumlar sonrasında tekrar edilmesi ve daha iyi kavranmasını sağlamak amacıyla hazırlanmıştır. Ebeveyn kitapçıkları, grup aile eğitim oturumlarında aktarılan bilgilerin aynılarını içermektedir. DÖDEM Programı kapsamında geliştirilen tüm yazılı ve görsel materyaller tablet bilgisayar ortamına yüklenmiştir. Bununla hem uzmanlar hem de ebeveynler için programı takip etme kolaylığı sağlamak amaçlanmıştır. İlerleyen bölümde programın tablet bilgisayar uygulamasına nasıl dönüştürüldüğüne ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

3.4.1.3. *Görsel materyallerin hazırlanması*

DÖDEM Programı kapsamında hazırlanan görsel materyaller, "Örnek Uygulama Videoları" ve "PowerPoint Sunumları" şeklindedir. Bu araştırma kapsamında DÖDEM Programının geliştirilmesi sürecinde bilgi verilen konuları, nitelikli ebeveyn davranışlarını ve doğal öğretim stratejilerini desteklemek üzere toplam 166 adet video görüntüsü hazırlanmıştır. DÖDEM Programı kapsamında ele alınan her bir ebeveyn davranışına, strateji ve tekniğe ilişkin örnek uygulama videosu çekilmeye özen gösterilmiştir. Videolar araştırmacının yaklaşık iki yıldır grup ve bireysel eğitim verdiği, yaşları videoların çekildiği dönemde 24-48 ay arasında değişen beş Down Sendromu tanısı almış olan çocuk ve anne-babası ile çekilmiştir.

Araştırmacı 2014 yılında göreve başladığı Engelliler Araştırma Enstitüsünde Down Sendromu tanısı almış olan altı küçük çocuk ile grup eğitimlerine başlamıştır. Grup eğitimleri sırasında araştırmacı hazırladığı öğretim planlarında doğal öğretim sürecinde kullanılan strateji ve teknikleri kullanmaya özen göstermiştir. Grup eğitimleri haftanın beş günü üç saat olacak biçimde gerçekleştirilmiştir. Her ebeveyn grup eğitimlerini sınıf içindeki sesleri dış ortama aktaran gözlem odasından takip edebilmiştir. Grup eğitimi uygulamaları sırasında araştırmacı her bir strateji ve tekniğin nerede, nasıl ve ne amaçla uygulandığına ilişkin ebeveynlere açıklamalarda bulunmuştur. Bir yılın sonunda araştırmacı video çekimlerine ve video görüntülerinin diğer ebeveynler ile paylaşılmasına izin veren, DÖDEM Programının geliştirilmesi sürecine gönüllü bir biçimde katılmayı kabul eden ebeveyn-çocuk çiftlerini belirlemiştir. Bu bağlamda, DÖDEM Programı kapsamında araştırmacı ebeveynlerle toplantılar gerçekleştirmiştir. Bu toplantılarda

araştırmanın amacını, geliştirilecek programın özelliğini, ebeveynlerden beklenenleri açıklamış ve video çekimlerine ilişkin gerekli izinleri almıştır. Bu doğrultuda, her bir ebeveynden videoların çekimi ve kullanımına ilişkin yazılı ve sözlü izinler alınmıştır. Ayrıca bu araştırmanın yürütülebilmesi için gerekli "Etik Kurul Onay" süreci tamamlanmıştır (EK-17, EK-18).

Videolar çocukların eğitim aldığı Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Destek Biriminde, kendi evlerinde ve kendi yaşamlarında meydana gelen rutin, etkinlik ve geçişlerde (çocukların ve ailelerin kendi mutfaklarında gerçekleştirdikleri akşam yemeği anı, çocuğun kendi oyun odasında gerçekleştirilen oyun etkinliği vb.) çekilmiştir. Videoların mümkün olduğunca doğal ortamı, doğal etkileşimleri yansıtmasına özen gösterilmiştir. Bu kapsamda, her bir ebeveyn ile farklı zamanda ve ortamda (akşam yemeği, el yıkama, parkta oynarken, okuldan eve gidiş anı vb.) videolar çekilmiştir. Videoların çekilmesi sürecinde öncelikle nitelikli ebeveyn-çocuk etkileşimini güçlendirmeye yardımcı olan ebeveyn davranışlarına ilişkin örnek uygulama videoları hazırlanmıştır. Bu kapsamda ebeveynlerin farklı zaman ve ortamda çocukları ile kurdukları oyun etkileşimlerinden yararlanılmış, bazı videolar ise araştırmacının ebeveyn ve çocuk ile gerçekleştirdiği bireysel eğitimlerden kesitler alınarak oluşturulmuştur.

Doğal öğretim sürecinde kullanılan strateji ve tekniklere ilişkin videoların çekilmesi sürecinde ise ebeveynlerin günlük yaşantılarında meydana gelen rutin, etkinlik ve geçişleri dikkate alınmış ve videoların büyük bir çoğunluğu ebeveynlerin kendileri tarafından çekilmiştir. Bu kapsamda, ebeveynlere video kamera, tripot verilmiş ve ebeveynlerden sınıfta gözlemledikleri uygulamaları kendi doğal yaşantılarında uygulamaları ve kendilerini uygun oldukları zamanlarda video ile kayıt altına almaları istenmiştir. Böylece yabancı gözlemci faktörüne bağlı oluşabilecek etkilenmeler önlenmeye çalışılmıştır. Eksik kalan ya da tekrar çekilmesi istenilen strateji ve teknikler ise araştırmacı tarafından kurgulanan senaryolar aracılığı ile yine aynı ebeveyn-çocuk çiftleri ile Engelliler Araştırma Enstitüsü'nde ya da ebeveynlerin kendi evlerinde araştırmacı tarafından çekilmiştir.

Çekilen her bir video baştan sona defalarca izlenmiştir. Davranışlara, strateji ve tekniklere ilişkin uygun ve doğru uygulamalar belirlenmiş ve her bir an "iMovie" programı ile düzenlenmiştir. Videoların büyük bir kısmında anlatılan konuya, yetişkin davranışına, strateji ya da tekniğe vurgu yapılmış, hangi noktada hangi strateji ya da

tekniğin kullanıldığı video üzerinde kırmızı kalın yazı ile gösterilmiştir. Öte yandan, görsel materyaller kapsamında DÖDEM Programının yüz yüze uygulanan sürecinde grup aile eğitim oturumlarında kullanılmak üzere toplam sekiz "PowerPoint Sunumu" hazırlanmıştır. Hazırlanan sunumların mümkün olduğunca görsel ağırlıklı olmasına özen gösterilmiştir. Hangi sunum sayfasında hangi bilgilerin aktarılacağı uzman el kitapçıklarında sunum sayfa numarasına göre detaylandırılarak verilmiştir. Tablo 3.10'da DÖDEM Programı kapsamında hazırlanan yazılı ve görsel materyallere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.4.1.4. *DÖDEM programının tablet bilgisayar uygulamasına dönüştürülmesi*

DÖDEM Programı kapsamında geliştirilen tüm yazılı ve görsel materyaller tablet bilgisayar uygulamasına dönüştürülmüştür. Temel amaç; hem uzmanların (ilerleyen zamanlarda) hem de ebeveynlerin program kapsamında hazırlanan materyallere uygulama üzerinden ulaşmasını sağlamaktır. Deney-I grubundaki ebeveynlerin anlatılan bilgileri tekrar etmelerini ve videoları tekrar kalıcılıklerini sağlamak, Deney-II grubundaki ebeveynlerin ise DÖDEM Programını uzaktan takip etmelerini sağlamak amacıyla programın geliştirilmesi sürecinde hazırlanan yazılı ve görsel materyaller bilgisayar yazılımları yapan özel bir şirket tarafından tablet bilgisayar uygulamasına dönüştürülmüştür. Bu sürece Mart 2016 yılında başlanmıştır. Haziran 2016'da tablet bilgisayar uygulaması şirket tarafından araştırmacıya teslim edilmiştir.

Araştırmacı gereken kontrolleri yaptıktan sonra uzman görüşü için her bir uzmana içerisine uygulamanın yüklendiği tablet bilgisayarları vermiştir. Uzmanlardan gelen düzeltmeler şirket tarafından yapıldıktan sonra Ağustos 2016 yılında süreç tamamlanmıştır. Böylece tablet bilgisayar uygulamasında "Uzmanlar" ve "Uygulama" olmak üzere iki bölüm oluşturulmuştur (Bkz. Görsel 3.1). Uzmanlar için olan bölüm kendi içinde "DÖDEM Uygulamacı Dosyası" ve "DÖDEM Veri Toplama" bölümlerinden oluşmaktadır. "DÖDEM Uygulamacı Dosyası" içerisinde uzman ve ebeveyn kitapçıklarının, ev ziyareti oturum planları ve kılavuzlarının PDF dosyalarına ve grup aile eğitim oturumlarında kullanılacak PowerPoint sunumlara yer verilmiştir. "DÖDEM Veri Toplama" bölümü içerisinde ise bu araştırma kapsamında geliştirilen ve kullanılan veri toplama araçlarına (DÖDEM Kod Anahtarı, yarı yapılandırılmış görüşme soruları, araştırma sözleşmesi, EDDÖ-TV, ÇDDÖ-TV vb.) yer verilmiştir.

Tablo 3.10. *DÖDEM Programı oturum adları, oturumlarda ele alınan konular, yazılı ve görsel materyaller*

Oturum Adı	Oturumda Ele Alınan Konular	Hazırlanan Yazılı Materyaller	Hazırlanan Görsel Materyaller
1. OTURUM: Benim Gelişimim Çocuğumun Gelişimi	✓ DÖDEM Programının amacı ✓ Down Sendromu ile ilgili temel bilgiler ✓ Çevrenin ve ailenin çocuk gelişimi üzerindeki etkisi	✓ Uzman El Kitapçığı-1 ✓ Ebeveyn Kitapçığı-1 ✓ Ebeveyn Günlüğü-1 ✓ Ebeveyn Değerlendirmesi Formu-1	1. OTURUM: Powerpoint Sunumu **1 adet video**
2. OTURUM: Liderliğimi Takip Et	✓ Nitelikli ebeveyn-çocuk etkileşimi nedir? ✓ Nitelikli ebeveyn-çocuk etkileşimi neden önemlidir? ✓ Nitelikli ebeveyn-çocuk etkileşimini güçlendiren yetişkin davranışları nelerdir? ✓ Duyarlı ve Yanıtlayıcı olma ebeveyn davranışı nedir ve neleri kapsar?	✓ Uzman El Kitapçığı-2 ✓ Ebeveyn Kitapçığı-2 ✓ Ebeveyn Günlüğü-2 ✓ Ebeveyn Değerlendirmesi Formu-2	2. OTURUM: PowerPoint Sunumu **36 adet video**
3. OTURUM: En İyi Oyun Arkadaşım Olur Musun?	✓ Oyun nedir? ✓ Çocuğun gelişiminde oyun neden önemlidir? ✓ Çocuğunuzun en iyi oyun arkadaşı olmanıza yardımcı olabilecek olan temel davranışlar nelerdir?	✓ Uzman El Kitapçığı-3 ✓ Ebeveyn Kitapçığı-3 ✓ Ebeveyn Günlüğü-3 ✓ Ebeveyn Değerlendirmesi Formu-3	3. OTURUM: PowerPoint Sunumu **17 adet video**
4. OTURUM: Takip Et-Yönlendir-Gelişimi Destekle	✓ Başarı odaklılık ve Yönlendiricilik nedir? ✓ "Öğrenmeyi destekleyecek düzeyde başarı odaklı ve yönlendirici olmak" ne demek? ✓ Çocukla kurulacak etkileşimin hızı ne olmalı? ✓ Öğretimsel tekniklerden ipuçları nelerdir? ✓ Etkileşim sırasında çocuğa ne zaman ipucu sunulabilir?	✓ Uzman El Kitapçığı-4 ✓ Ebeveyn Kitapçığı-4 ✓ Ebeveyn Günlüğü-4 ✓ Ebeveyn Değerlendirmesi Formu-4 ✓ "Bir Mektubunuz Var" Word dosyası ✓ "İpucu Kart Resimleri Oyunu" Word Dosyası	4. OTURUM: PowerPoint Sunumu **22 adet video**
1. OTURUM: Ev Ziyareti	✓ Nitelikli ebeveyn-çocuk etkileşimini güçlendirmeye yardımcı olan temel ebeveyn davranışlarına ilişkin ebeveynlere model olma, geri bildirimde bulunarak rehberlik etme	✓ Ev Ziyareti Uzman El Kitapçığı-1 ✓ Ev Ziyareti Uygulama Kılavuzu-1	

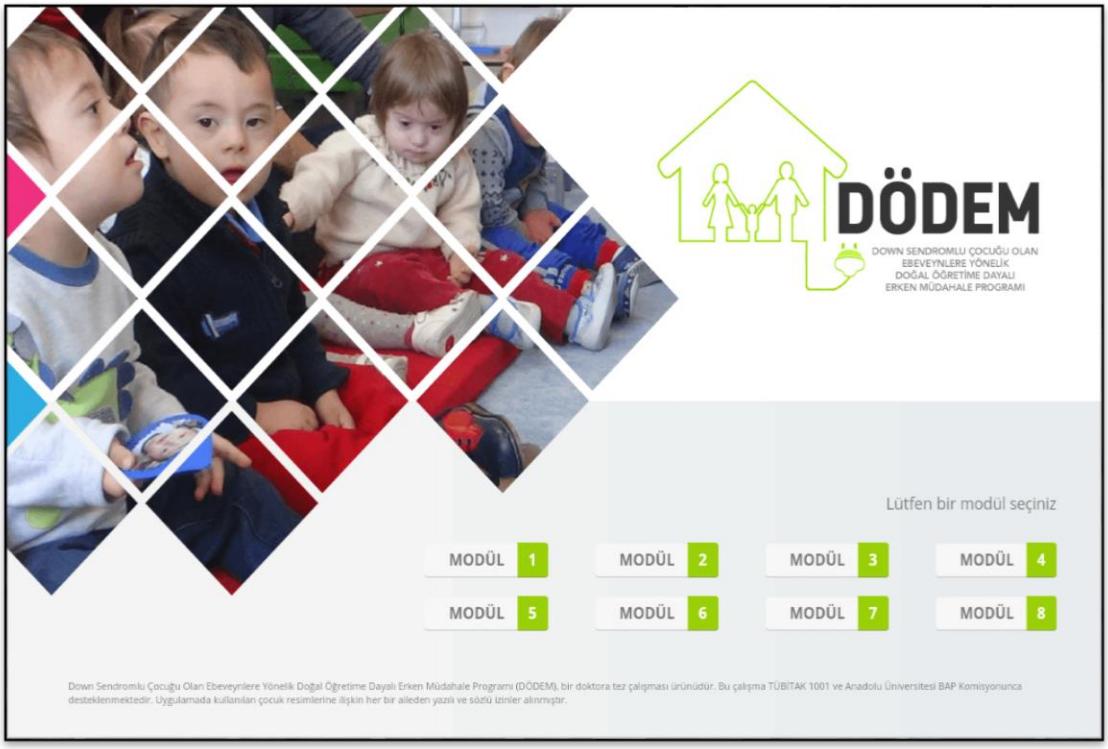
Tablo 3.10. *DÖDEM Programı oturum adları, oturumlarda ele alınan konular, yazılı ve görsel materyaller (Devamı)*

Oturum Adı	Oturumda Ele Alınan Konular	Hazırlanan Yazılı Materyaller	Hazırlanan Görsel Materyaller
5. OTURUM: Evde-Parkta-Her Yerde: Doğal Öğretim Süreci	✓ Doğal Öğretim Süreci-DÖS nedir? ✓ DÖS'ün temel amacı nedir? ✓ DÖS'ün temel özellikleri nelerdir? ✓ Rutin, etkinlik ve geçiş kavramı nedir ve neden önemlidir?	✓ Uzman El Kitapçığı-5 ✓ Ebeveyn Kitapçığı-5 ✓ Ebeveyn Günlüğü-5 ✓ Ebeveyn Değerlendirmesi Formu-5 ✓ Çocuğumun Güçlü ve Zayıf Yönleri Formu ✓ Gün İçerisinde Meydana Gelen Rutin, Etkinlik ve Geçişler Formu ✓ Ne-Nerede-Nasıl? Formu	5. OTURUM: PowerPoint Sunumu **8 adet video**
6. OTURUM: Gelişim İçin Çevresel Değişim	✓ "Çevresel düzenleme" ne demek? ✓ Çevresel düzenlemeye ilişkin stratejiler nelerdir? ✓ Günlük, etkinlik ve geçişler içerisinde çevresel düzenlemeler yapmak neden önemlidir? ✓ Çevresel düzenlemelere ilişkin stratejiler gün içerisinde nasıl uygulanabilir?	✓ Uzman El Kitapçığı-6 ✓ Ebeveyn Kitapçığı-6 ✓ Ebeveyn Günlüğü-6 ✓ Ebeveyn Değerlendirmesi Formu-6	6. OTURUM: PowerPoint Sunumu **27 adet video**
7. OTURUM: Gözlemle-Model Ol-Gelişimi Destekle	✓ Model olma stratejisi nedir ve neleri kapsar? ✓ Model olma stratejisi neden önemlidir? ✓ Model olma stratejileri gün içerisinde nasıl kullanılabilir?	✓ Uzman El Kitapçığı-7 ✓ Ebeveyn Kitapçığı-7 ✓ Ebeveyn Günlüğü-7 ✓ Ebeveyn Değerlendirmesi Formu-7	7. OTURUM: PowerPoint Sunumu **21 adet video**
8. OTURUM: Bekle-Talep Et-Model Ol-Gelişimi Destekle	✓ Talep Etme-Model Olma, Seçenek Sunma, Doğru Sorular Sorma ve Bekleme Süreli Öğretim stratejileri nedir ve neleri kapsar? ✓ Bu stratejiler neden önemlidir? ✓ Bu stratejiler gün içerisinde nasıl kullanılabilir?	✓ Uzman El Kitapçığı-8 ✓ Ebeveyn Kitapçığı-8 ✓ Ebeveyn Günlüğü-8 ✓ Ebeveyn Değerlendirmesi Formu-8	8. OTURUM: PowerPoint Sunumu **34 adet video**
2.OTURUM: Ev Ziyareti	✓ DÖDEM Programı kapsamında ebeveyn davranışları ve doğal öğretim sürecinde kullanılan strateji ve tekniklerin uygulanmasına ilişkin ebeveynlere model olmak, geri bildirimde bulunarak rehberlik etme	✓ Ev Ziyaretleri Uzman El Kitapçığı-2	2. OTURUM: Ev Ziyareti Oturum Planı

"UYGULAMA" yazan bölümde ise Word dosyasında hazırlanan toplam sekiz ebeveyn kitapçığı görsellerin ağırlıklı olduğu, ilgili yerde anlatılan konuyu destekleyen uygulama videosunun tıklanarak açılmasını ve izlenmesini sağlayan, okuyucu dostu olan bir kitap uygulamasına dönüştürülmüştür (Bkz. Görsel 3.2).



Görsel 3.1. *DÖDEM Programı tablet bilgisayar uygulaması ana ekranı*



Görsel 3.2. *DÖDEM Programı ebeveyn kitapçıkları/modülleri*

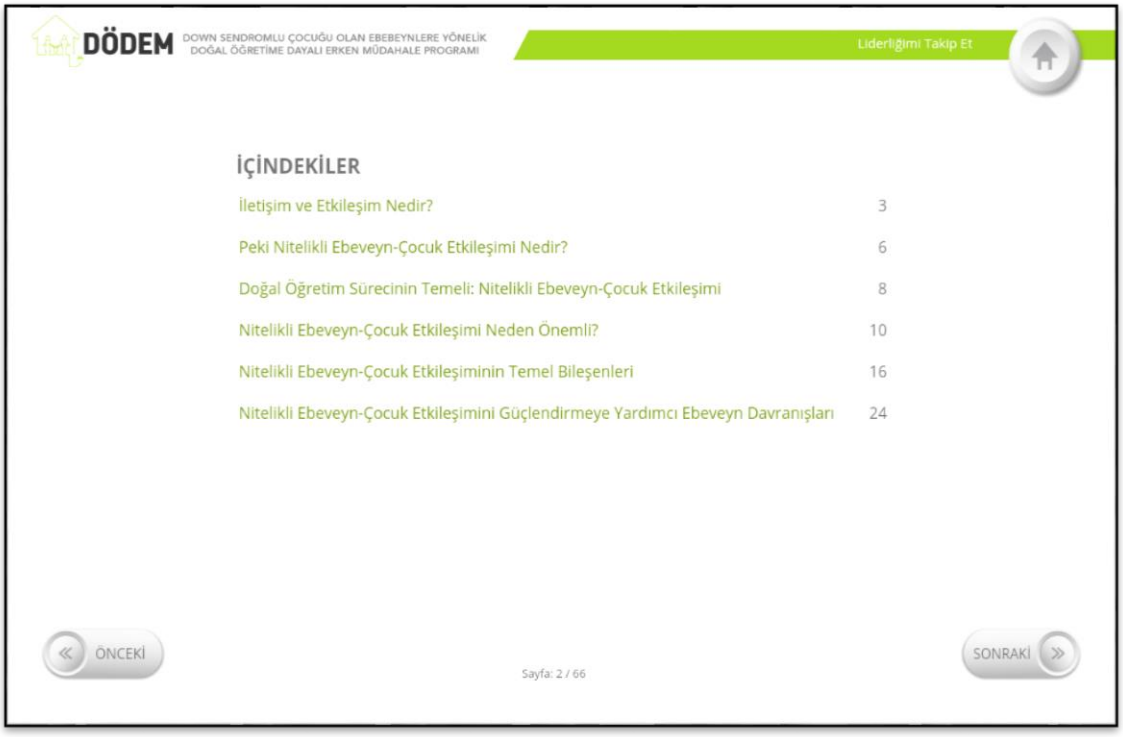
İlgili kitapçığın/modülün üzerine tıklanması ile açılan kitapçıkta/modülde, kuramsal bilgi ve aktarılan bilgiyi destekleyen uygulama videolarına yer verilmiştir. Aktarılan bilgiler mümkün olduğunca görselleştirilmiş ya da tablolarla somutlaştırılmıştır. Böylece her biri farklı konuyu ele alan ebeveyn kitapçıkları/modülleri ebeveynlerin kolaylıkla okumalarına, anlatılan konuyu destekleyen uygulama videolarını anında kalıcılıklerine imkân verecek şekilde tasarlanmıştır (Bkz. Görsel 3.3, Görsel 3.4, Görsel 3.5). Görselde de görüldüğü üzere ebeveynler "önceki" ve "sonraki" butonlarına tıklayarak sayfalar arasında geçiş yapabilmiş, video simgesini tıkladığında videoları izleyebilmiş ve sağ üst köşedeki butona tıkladıklarında ise kitapçıktan/modülden çıkış yapabilmişlerdir.



Görsel 3.3. *DÖDEM programı tasarım süreci-I*

DÖDEM Programı kapsamında bazı oturumların sonunda konuyu pekiştiren ya da ebeveynlerin alıştırma yapmalarına fırsat veren formlar ve ev ödevleri geliştirilmiştir. Ebeveynler tarafından doldurulması istenen formlar grup aile eğitimleri sırasında ebeveynler ile birlikte doldurulmuştur. DÖDEM Programını tablet bilgisayar üzerinden takip eden gruba ise formların çıktısı dosya içerisinde verilmiştir. Ebeveynlerin formları

ilgili yerde doldurmaları için kitapçıklarda/modüllerde ilgili yerde hatırlatmalar yapılmıştır (Bkz. Görsel 3.6 ve Görsel 3.7).



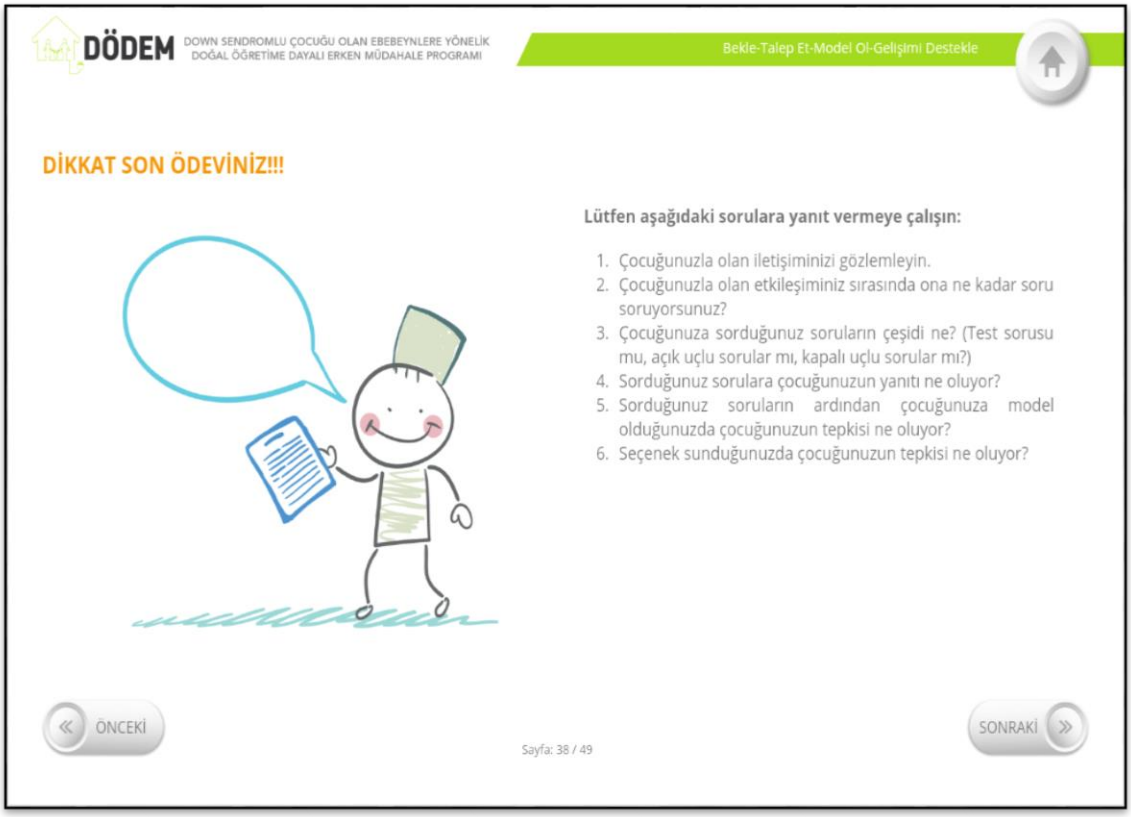
Görsel 3.4. *DÖDEM Programı tasarım süreci-II*



Görsel 3.5. *DÖDEM Programı tasarım süreci-III*



Görsel 3.6. *DÖDEM Programı tasarım süreci-IV*



Görsel 3.7. *DÖDEM Programı tasarım süreci-V*

DÖDEM Programında her bir kitapçığın/modülün sonuna beş temel soru yüklenmiş (örneğin; DÖDEM Programının okumuş olduğunuz bu ikinci modülüne ilişkin neler söyleyebilirsiniz? vb.) ve bu sorular seslendirilmiştir. Böylece ebeveynlerin kitapçıkları/modülleri ve ele alınan konuları değerlendirmeleri amaçlanmıştır. Ebeveynlerin bu soruları sesli bir biçimde yanıtlamaları istenmiş ve böylece bir sonraki oturuma geçişleri sağlanmıştır. Ebeveynler soruları yanıtlamadan bir sonraki oturuma geçiş yapamamışlardır. Bunun için, her bir sorunun altına "KAYDI BAŞLAT" butonu yerleştirilmiş ve ebeveynlerden buna bastıktan sonra konuşmaları, "KAYDI BİTİR" butonuna basarak konuşmalarını sonlandırmaları istenmiştir. Araştırmacı ve ebeveynler "KAYITLI SESLERİ GÖSTER" butonuna tıklayarak ses kayıtlarını dinleyebilmişlerdir (Bkz. Görsel 3.8).



Görsel 3.8. *DÖDEM Programı tasarım süreci-VI*

3.4.1.5. *DÖDEM programına ilişkin uzman görüşünün alınması*

DÖDEM Programına ilişkin Özel Eğitim, Dil ve Konuşma Terapisi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Eğitim Programları ve Öğretim alanında uzman toplam yedi öğretim üyesinden (üçü profesör, ikisi doçent ve ikisi yardımcı doçent) uzman görüşü alınmıştır. Her bir uzmana DÖDEM Programı kapsamında geliştirilen tüm

materyaller (uzman ve ebeveyn kitapçıkları, ev ziyareti oturumları, videolar, veri toplama araçları vb.) tablet bilgisayarların içerisine yüklenmiş bir biçimde ve çevrimiçi ortamda sunulmuştur (EK-19). Uzmanlardan özellikle yazım ve noktalama hatalarına, yazım diline ve tablet bilgisayar uygulamasının görselliğine (puntoların büyük olması, şekillerin yerleri vb.) yönelik öneriler gelmiştir. Bu öneriler dikkate alınmış ve değerlendirilmiştir.

Bunun dışında, tablet bilgisayarın "UYGULAMA" kısmında yer verilen ebeveyn kitapçıklarına/modüllerine ilişkin farklı öğrenim düzeylerine (lisansüstü, lisans, lise, ortaokul ve ilkokul mezunu) sahip olan toplam sekiz ebeveynden kitapçıkların/modüllerin içeriğine, diline, anlaşılabilirliğine, görselliğine, uygulamanın kullanımına ve videolara ilişkin görüş alınmıştır (EK-20). Ebeveynler özellikle bazı noktalarda kullanılan ifadelerin daha anlaşılır biçimde ele alınması yönünde önerilerde bulunmuştur. Uzmanlardan ve ebeveynlerden gelen görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve program uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

3.5. Araştırmacı/Uygulamacı

DÖDEM Programını geliştiren ve uygulayan araştırmacı, 2010 yılında Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi bölümünden mezun olmuştur. 2010 yılında Anadolu Üniversitesinde Erken Çocuklukta Özel Eğitim alanında yüksek lisans yapmaya başlamış ve bu tarihten itibaren gelişimsel yetersizliği olan (Down Sendromu, OSB, West Sendromu, Serebral Palsi) farklı yaş grubundaki çocuklarla ve ebeveynleri ile Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programını uygulamıştır. 2012 yılında yüksek lisansını tamamlayan araştırmacı hemen akabinde aynı üniversitede Zihin Engellilerin Öğretmenliği Programında doktoraya başlamıştır. Araştırmacı 2014 tarihinde Engelliler Araştırma Enstitüsünde göreve başlamış ve iki yıl süreyle Down Sendromu tanısı almış olan altı küçük çocukla sorumlu öğretmen olarak grup eğitimi yürütmüş ve enstitüdeki ailelere eğitimler vermiştir. Araştırmacı 2015 yılının Temmuz-Ağustos aylarında 45 günlüğüne gittiği Amerika Birleşik Devletleri Oregon Eyaleti'ndeki University of Oregon Early Invervention Program'ında doğal öğretim sürecine ilişkin eğitimler almış, kurum ve ev gözlemleri yapmıştır. 2015 yılında Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracının kullanımına ilişkin uygulayıcı sertifikasını almıştır. Araştırmacı 2015 Eylül ayında Prof. Dr. Paul Yoder tarafından düzenlenen bir haftalık "Söz-Öncesi Doğal Baylama Dayalı Millieu Dil Öğretim Yöntemi" başlıklı eğitime katılmıştır. 2016 yılının Nisan ayında Prof. Dr. Robin McWilliam tarafından düzenlenen "Erken

Çocuklukta Müdahalede Rutin-Temelli Değerlendirme ve Müdahale Süreci" başlıklı çalıştaya katılmıştır. 2016 yılının Mayıs ayında Prof. Dr. Gerald Mahoney tarafından iki haftalık nitelikli ebeveyn-çocuk etkileşimine ilişkin teorik ve uygulamalı eğitim almıştır. 2016 yılının Haziran ayında NOLDUS-The Observer XT Programının kullanılmasına ilişkin yetkili kişilerden eğitim almıştır. Ayrıca araştırmacı yükseklisans ders aşamasında aldığı "Nitel Araştırma Yöntemleri" dersi kapsamında NVivo Programının kullanımına ilişkin gerekli eğitimleri almıştır.

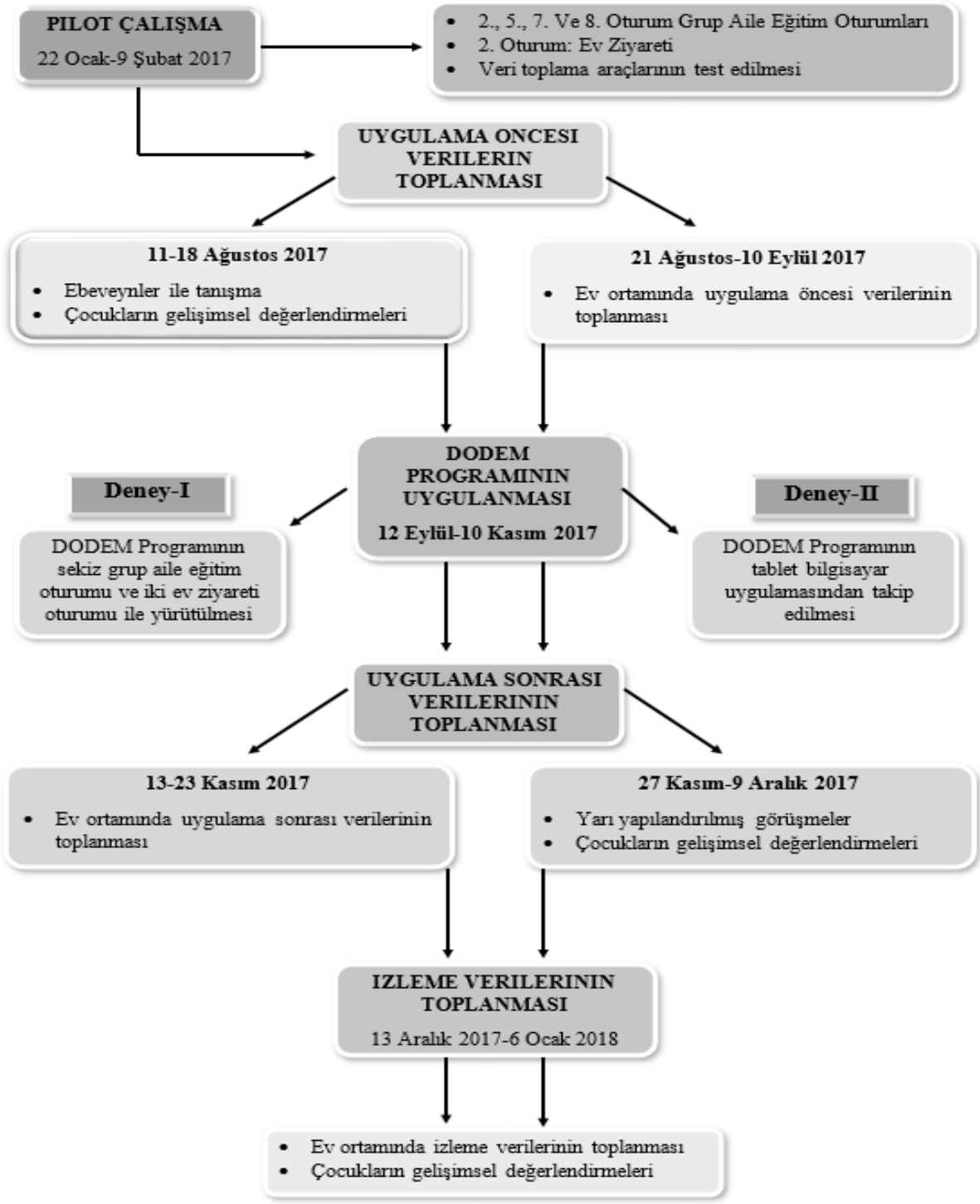
3.6. Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama süreci; pilot çalışmanın yapılması, uygulama öncesi verilerinin toplanması, DÖDEM Programının Deney-I ve Deney-II grupları ile uygulanması, uygulama sonrası verilerinin toplanması ve kalıcılık aşaması olmak üzere beş aşamadan oluşmaktadır. Şekil 3.7'de uygulama süreci özetlenmeye çalışılmış olup, ilerleyen bölümde her bir aşama ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Uygulamaya başlamadan önce araştırma için gerekli olan "Etik Kurul Onay" süreci tamamlanmıştır (EK-19).

3.6.1. Pilot çalışma

22 Ocak-9 Şubat 2017 tarihleri arasında araştırmanın pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma toplam üç aşamadan oluşmuştur. Pilot çalışmanın birinci aşamasında hazırlanan oyuncak seti ve ara öğün yemek rutini seti ile Down Sendromlu olan 48 aylık bir çocuk ve annesi ile kendi evlerinde 20 dakikalık oyun etkinliği ve ara öğün yemek rutini videoları çekilmiştir. Böylece uygulama öncesi, sonrası ve kalıcılık verilerinin toplanması aşamasındaki süreç, materyaller ve veri toplama araçları test edilmeye çalışılmış ve araç-gereçlere ilişkin gereken değişiklikler yapılmıştır. Pilot çalışmanın ikinci aşamasında DÖDEM Programı kapsamında hazırlanan sekiz grup aile eğitim oturumunun dördü (2., 5., 7. ve 8. Oturum) toplam altı ebeveyn ile haftada iki oturum olacak şekilde iki hafta süresince uygulanmıştır (EK-21). Her bir oturumun sonunda her bir ebeveynin görüşü alınmış ve bu doğrultuda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Yapılan düzenlemeler ağırlıklı olarak program kapsamında geliştirilen alıştırma formlarının (Ne-Nerede-Nasıl?, Çocuğumun Güçlü ve Zayıf Yönleri) düzenlenmesine yönelik olmuştur. Pilot çalışmanın üçüncü aşamasında ise DÖDEM Programının son dört oturumunda üzerinde durulan doğal öğretim sürecinde kullanılan stratejilerinin çalışıldığı ikinci ev ziyareti oturumu planı gerçekleştirilmiştir.

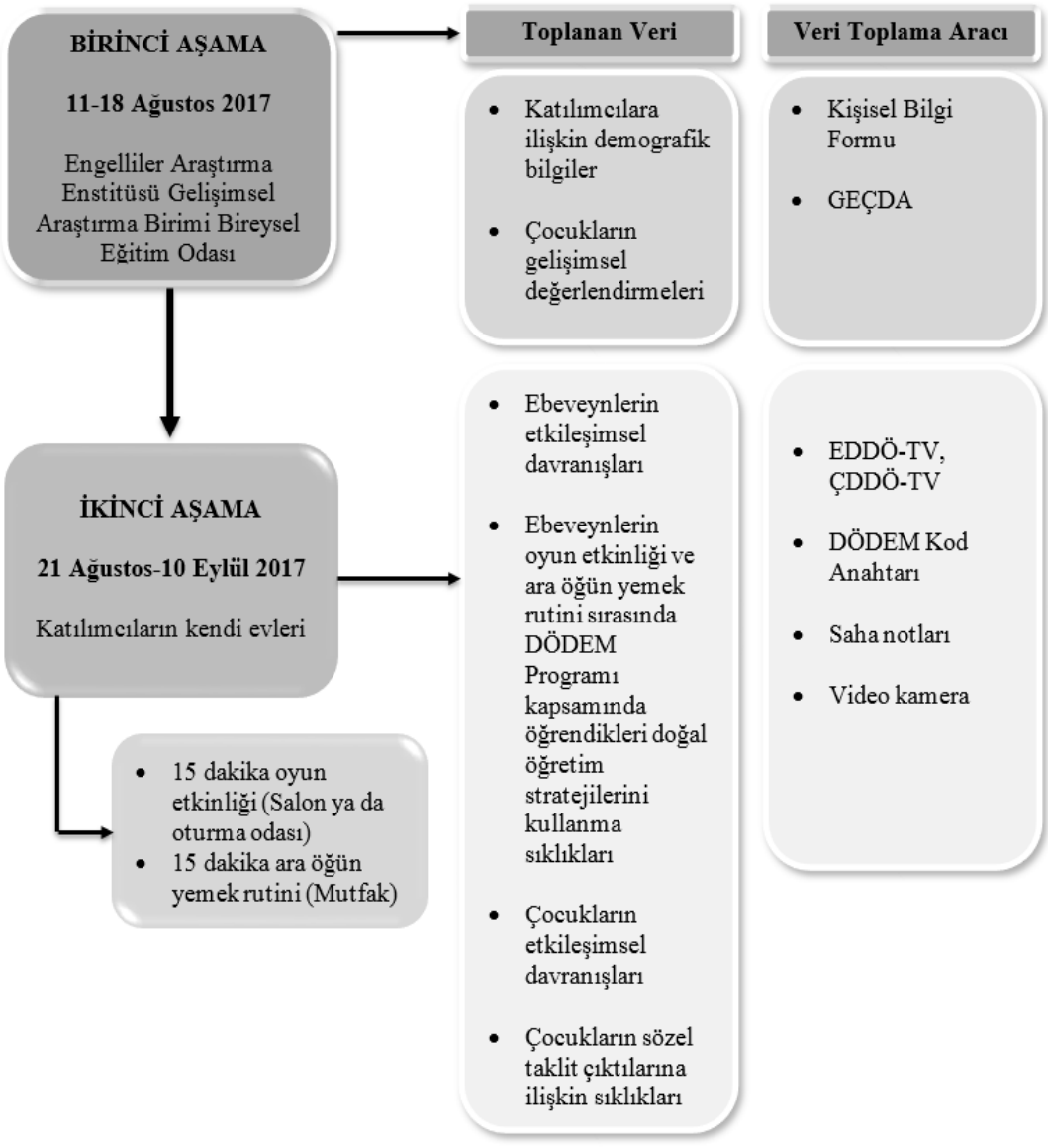
Bu kapsamda, pilot çalışmanın birinci aşamasında çalışılan ebeveyn-çocuk çiftinin evinde ikinci ev ziyareti oturum planı uygulanmıştır. Ziyaret sonrasında "İkinci Ev Ziyareti Uzman Kitapçığı"nda uygulama aşamalarına ve aşamalarda takip edilecek süreçlere ilişkin uyarlamalar yapılmıştır.



Şekil 3.7. *Uygulama süreci*

3.6.2. Uygulama öncesi verilerin toplanması

Araştırmanın uygulama öncesi verilerinin toplanması iki aşamadan oluşmaktadır. Şekil 3.8'de uygulama öncesi verilerinin toplanması süreci özetlenmeye çalışılmıştır. İlk olarak, araştırmaya katılmaya gönüllü olan katılımcıların belirlenmesi ile birlikte tüm katılımcılar uygun oldukları gün ve saatte Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Araştırma Birimi'ne davet edilmiştir. Her bir ebeveyn ve çocuk ile bireysel olarak tanışılmış ve araştırma hakkında açıklamalarda bulunulmuştur. Katılımcılardan araştırmaya katılmaya gönüllü olduklarına ilişkin yazılı ve sözlü izinler alınmış, katılımcılardan Kişisel Bilgi Formunu (EK-2) ve Araştırma Sözleşmesini (EK-22) doldurmaları istenmiştir.



Şekil 3.8. *Uygulama öncesi veri toplama süreci*

Araştırmaya katılmaya gönüllü olan tüm ebeveynlere araştırmacı tarafından hazırlanan DÖDEM Ebeveyn Dosyası verilmiştir. Bu dosyanın içerisinde tablet bilgisayar, ebeveynler tarafından doldurulacak formlar, ebeveyn günlüğü ve kalem bulunmaktadır. Tüm ebeveynlere tablet bilgisayarı nasıl kullanacakları, programı nasıl açıp, takip edeceklerine ilişkin hem yazılı hem de sözlü açıklamalarda bulunulmuştur. Tablet bilgisayarlardaki DÖDEM Programı, uygulama haftası açılacak biçimde programlanmıştır. Böylece ebeveynlerin uygulama öncesinde tablet bilgisayarları kullanmaları engellenmiştir.

Ebeveyn ile olan süreç tamamlandıktan sonra çocuğun gelişimsel değerlendirmesi araştırmacının kendisi tarafından yapılmıştır. Çocukların gelişimsel değerlendirmesinde Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı-GEÇDA kullanılmıştır. Bu süreç 11 Ağustos 2017 tarihinde başlamış ve 18 Ağustos 2017 tarihinde tamamlanmıştır. Tablo 3.11'de çalışma grubundaki ebeveynler ve çocuklarla tanışma ve çocukların gelişimlerini değerlendirme zamanlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 3.11. *Çalışma grubu ile tanışma ve çocukların gelişimlerini değerlendirme zamanları*

Katılımcı	Tarih	Saat	Ortam
Yüz-E1	18.08.2017	14:30	Engelliler Araştırma Enstitüsü-Gelişimsel Araştırma Birimi Bireysel Eğitim Odası
Yüz-E2	11.08.2017	10:30	
Yüz-E3	15.08.2017	11:00	
Yüz-E4	18.08.2017	10:30	
Yüz-E5	15.08.2017	17:30	
Tab-E1	14.08.2017	11:00	
Tab-E2	14.08.2017	14:00	
Tab-E3	11.08.2017	17:00	
Tab-E4	16.08.2017	10:30	
Tab-E5	17.08.2017	15:30	

Uygulama öncesi verilerinin toplanmasında ikinci aşama olarak, her bir ebeveynden uygun oldukları gün ve saate randevu alınmış ve her bir ebeveyn-çocuk çifti kendi evlerinde ziyaret edilmiştir. Tablo 3.12'de uygulama öncesi verilerin toplanmasına ilişkin zaman bilgilerine yer verilmiştir. Uygulama öncesi verilerinin ikinci aşamasına 21 Ağustos 2017 tarihinde başlanmış, resmi tatilin araya girmesi nedeniyle bir hafta ara verilmiş ve bu süreç 10 Eylül 2017 tarihinde tamamlanmıştır. Randevuların alınması sırasında çocukların uykularını almış olmalarına ve ara öğün yemek rutini gerçekleştirecekleri bir zaman dilimi olmasına özen gösterilmiştir. Böylece uygulama

öncesi her bir ebeveyn-çocuk çifti ile kendi evlerinde ortalama 15 dakikalık oyun etkinliği ve ara öğün yemek rutini olmak üzere iki süreç video ile kayıt altına alınmıştır. Ebeveynlere "normal zamanda çocuğunuzla nasıl oyun oynuyorsanız aynı biçimde oyun oynamanızı istiyorum" ve "normal zamanda çocuğunuzla beslenme anını nasıl gerçekleştiriyorsanız aynı biçimde gerçekleştirmenizi istiyorum" yönergeleri verilmiştir.

Tablo 3.12. *Çalışma grubu ile uygulama öncesi verilerinin toplanma sürecine ilişkin bilgiler*

Katılımcı	Tarih	Saat
Yüz-E1	28.08.2017	10:30
Yüz-E2	21.08.2017	10:30
Yüz-E3	24.08.2017	15:30
Yüz-E4	23.08.2017	11:00
Yüz-E5	21.08.2017	14:00
Tab-E1	22.08.2017	15:30
Tab-E2	27.08.2017	11:00
Tab-E3	21.08.2017	18:00
Tab-E4	22.08.2017	18:00
Tab-E5	10.09.2017	14:30

Ziyaretler sırasında öncelikle ebeveynlere hangi etkinlik ile başlamak istedikleri sorulmuştur (Önce oyun mu oynamak istersiniz yoksa ara öğün mü vermek istersiniz?). Oyun etkinliği sırasında araştırmacı çocukların gelişimsel düzeylerine uygun olacak şekilde materyaller içeren bir oyuncak seti hazırlamış ve tüm ebeveynlerde aynı seti kullanmıştır. Şekil 3.9'da oyun etkinliği sırasında kullanılan oyuncak setinde yer alan materyallere yer verilmiştir. Benzer biçimde ara öğün yemek rutini içinde bir set oluşturulmuştur. Şekil 3.10'da ara öğün yemek rutininde kullanılan yiyeceklere ve araç-gereçlere yer verilmiştir. Araştırmacı katılımcılarla ilk tanıştığı gün çocuklarının en sevdiği iki meyvenin ne olduğunu, meyve suyu ya da süt içip içmediğini, içiyorsa hangisini en çok sevdiğini, balık ve çubuk kraker yiyip yemediğini sormuştur. Araştırmacı ziyaretlere giderken bu bilgiler doğrultusunda hazırlıklarını yapmaya dikkat etmiştir.



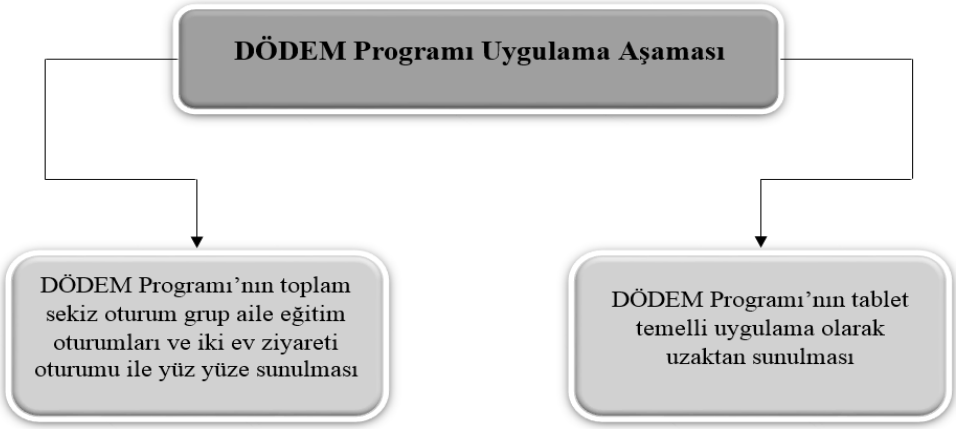
Şekil 3.9. *Oyun etkinliği sırasında kullanılan oyuncak setinde yer alan materyaller*



Şekil 3.10. *Ara öğün yemek rutini sırasında kullanılan oyuncak setinde yer alan materyaller*

3.6.3. DÖDEM programının uygulanması

DÖDEM Programının uygulanması paralel şekilde devam eden iki aşamadan oluşmaktadır. Şekil 3.11'de bu süreç şematize edilmiştir.



Şekil 3.11. *DÖDEM Programı Uygulama Aşaması*

Birinci aşamada DÖDEM Programı bir grup ebeveyne (n=5) toplamda sekiz grup aile eğitimi ve iki ev ziyareti oturumu ile sunulmuştur. Bu grup, Deney-I grubu olarak nitelendirilmiştir. İkinci aşamada ise DÖDEM Programı bir grup ebeveyn (n=5) tarafından tablet bilgisayar uygulaması olarak takip edilmiştir. Bu grup, Deney-II grubu olarak nitelendirilmiştir. Uygulama süreci, uygulama öncesi verilerinin tamamlanmasından hemen sonra 12 Eylül 2017 tarihinde Deney-I grubundaki ebeveynlerle birinci grup aile eğitim oturumunun gerçekleştirilmesi ile başlamıştır. Aynı zamanda bu tarihte tüm tablet bilgisayarlardaki DÖDEM Programı uygulaması etkin hale gelmiştir. Böylece, Deney-II grubundaki tüm ebeveynler telefonla aranmış, tablet bilgisayarlarının etkin olduğu ve okumalarını yapmaya başlayabilecekleri belirtilmiştir.

DÖDEM Programının uygulama süreci toplam sekiz hafta sürmüştür. 1. ve 2. Oturum ile 5. ve 6. Oturum aynı hafta gerçekleştirilmiştir. Bunun nedeni 1. ve 5. Oturumun kuramsal bilgi içermesi (Down Sendromu ve doğal öğretim sürecinin temel özellikleri ile ilgili bilgilerin aktarılması) ve ebeveynler tarafından uygulama yapmayı gerektirmemesidir. Grup aile eğitimlerinin uygulanması sürecine Deney-I grubundaki çocuklardan birinin sağlık sorunları nedeniyle bir hafta ara verilmiştir. Böylece uygulama süreci ikinci ev ziyareti oturumlarının gerçekleştirilmesi ile birlikte 10 Kasım 2017

tarihinde tamamlanmıştır. Tablo 3.13'te DÖDEM Programı ana uygulama sürecine ilişkin bilgilere yer verilmiştir (EK-23).

İlerleyen bölümde sırasıyla Deney-I grubu ile gerçekleştirilen grup aile eğitim oturumlarına ve ev ziyareti oturumlarına ve uygulama sürecinin Deney-II grubundaki ebeveynler ile nasıl yürütüldüğüne ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 3.13. *DÖDEM Programını uygulama süreci*

Hafta-Tarih-Gün-Saat	Oturum Adı	Uygulanan Süreç	Çalışma Grubu
1. HAFTA 12.09.2017-14.09.2017 Salı-Perşembe Saat: 15:00-17:00	**1. OTURUM:** Benim Gelişimim Çocuğumun Gelişimi	Grup aile eğitim oturumlarının **birincisi** gerçekleştirilmiştir.	Deney-I grubundaki ebeveynler
		Tablet bilgisayarlar etkin hale gelmiştir. Deney-II grubundaki ebeveynler telefonla aranmış ve ebeveynlere kitapçıkları/modülleri okumaya başlamaları gerektiği belirtilmiştir.	
	2. OTURUM: Liderliğimi Takip Et	Grup aile eğitim oturumlarının **ikincisi** gerçekleştirilmiştir.	Deney-I grubundaki ebeveynler
		Deney-II grubundaki ebeveynler DÖDEM Programını tablet bilgisayar üzerinden takip etmeye başlamıştır.	
2. HAFTA 22.09.2017 Cuma Saat: 15:00-17:00	**3. OTURUM:** En İyi Oyun Arkadaşım Olur Musun?	Grup aile eğitim oturumlarının **üçüncüsü** gerçekleştirilmiştir.	Deney-I grubundaki ebeveynler
		Deney-II grubundaki ebeveynler DÖDEM Programını tablet bilgisayar üzerinden takip etmeye devam etmiştir.	
3. HAFTA 29.09.2017 Cuma Saat: 15:00-17:00	**4. OTURUM:** Takip Et-Yönlendir-Gelişimi Destekle	Grup aile eğitim oturumlarının **dördüncüsü** gerçekleştirilmiştir.	Deney-I grubundaki ebeveynler
		Deney-II grubundaki ebeveynler DÖDEM Programını tablet bilgisayar üzerinden takip etmeye devam etmiştir.	
4. HAFTA 02.10.2017-06.10.2017 tarihleri arasında	**1. OTURUM:** Ev Ziyareti	Bir hafta içerisinde Deney-I grubundaki tüm ebeveynler evlerinde ziyaret edilmiştir.	Deney-I grubundaki ebeveynler

Tablo 3.13. *DÖDEM Programını uygulama süreci (Devamı)*

Hafta-Tarih-Gün-Saat	Oturum Adı	Uygulanan Süreç	Çalışma Grubu
5. HAFTA 10.10.2017-12.10.2017 Salı-Perşembe Saat: 15:00-17:00 * Uygulamaya bir hafta ara verilmiştir.	**5. OTURUM:** Evde-Parkta-Her Yerde: Doğal Öğretim Süreci	Grup aile eğitim oturumlarının **beşincisi** gerçekleştirilmiştir.	Deney-I grubundaki ebeveynler
		Deney-II grubundaki ebeveynler DÖDEM Programını tablet bilgisayar üzerinden takip etmeye devam etmiştir.	
	6. OTURUM: Gelişim İçin Çevresel Değişim	Grup aile eğitim oturumlarının **altıncısı** gerçekleştirilmiştir.	Deney-I grubundaki ebeveynler
		Deney-II grubundaki ebeveynler DÖDEM Programını tablet bilgisayar üzerinden takip etmeye devam etmiştir.	
6. HAFTA 24.10.2017 Salı Saat: 15:00-17:00	**7. OTURUM:** Gözlemle-Model Ol-Gelişimi Destekle	Grup aile eğitim oturumlarının **yedincisi** gerçekleştirilmiştir.	Deney-I grubundaki ebeveynler
		Deney-II grubundaki ebeveynler DÖDEM Programını tablet bilgisayar üzerinden takip etmeye devam etmiştir.	
7. HAFTA 31.10.2017 Salı Saat: 15:00-17:00	**8. OTURUM:** Bekle-Talep Et-Model Ol-Gelişimi Destekle	Grup aile eğitim oturumlarının **sekizincisi** gerçekleştirilmiştir.	Deney-I grubundaki ebeveynler
		Deney-II grubundaki ebeveynler DÖDEM Programını tablet bilgisayar üzerinden takip etmeye devam etmiştir.	
8. HAFTA 06.11.2017-10.11.2017 tarihleri arasında	**2. OTURUM**: Ev Ziyareti	Bir hafta içerisinde Deney-I grubundaki tüm ebeveynler evlerinde ziyaret edilmiştir. Deney-II grubundaki ebeveynlerden tablet bilgisayarlar toplanmıştır.	Deney-I grubundaki ebeveynler

3.6.3.1. *Grup aile eğitim oturumları*

Deney-I grubunda olan ebeveynler ile toplam sekiz grup aile eğitim oturumu gerçekleştirilmiştir. Grup aile eğitimlerinin yapılacağı gün ve saatin belirlenmesinde tüm ebeveynler için uygun olan ortak bir gün ve saat belirlenmesine özen gösterilmiştir. Yalnızca bir ebeveyn bir oturuma çocuğunun sağlık sorunları nedeniyle katılamamıştır. Bu oturumun telafisi ebeveyn ile uygun olduğu bir gün ve saatte yapılmıştır. Her bir oturum ortalama 1.5 saat sürmüştür. Grup aile eğitim oturumları Engelliler Araştırma

Enstitüsü'nün seminer salonunda gerçekleştirilmiştir. Eğitimlerin yapılması sırasında bir adet akıllı tahta, bilgisayar, tripot, video kamera**,** oturum için gerekli olan materyaller, o haftaya ait "Uzman El Kitapçığı" ve "PowerPoint Sunumu" kullanılmıştır. Oturumlar 45+45 dakikalık iki oturum ve 10 dakikalık ara biçiminde uygulanmıştır. Oturumların tümü araştırmacının kendisi tarafından yürütülmüştür. Her oturum video ile kayıt altına alınmıştır. Her oturumun sonunda katılımcı ebeveynlere katıldıkları oturumu değerlendirmeleri için evde doldurmak ve bir sonraki oturum getirmek üzere "Ebeveyn Değerlendirmesi" (EK-16) formu verilmiştir. Bunun yanı sıra her oturumun sonunda ve her hafta belli günlerde Whatsapp grubundan olmak üzere ebeveynlere tablet bilgisayarlarından işlenen kitapçığı/modülü okumaları ve ebeveyn günlüklerini yazmaları gerektiği hatırlatılmıştır.

3.6.3.2. *Ev ziyareti oturumları*

Grup aile eğitim oturumlarının ilk dört oturumu ve son olan sekizinci oturumu tamamlandıktan sonra Deney-I grubundaki ebeveynler ile iki ev ziyareti oturumu gerçekleştirilmiştir. Birinci ev ziyareti oturumu ile ilk dört oturum üzerinde durulan nitelikli ebeveyn davranışlarına, ikinci ev ziyareti oturumu ile son dört oturum üzerinde durulan doğal öğretim sürecinde kullanılan stratejilere ilişkin ebeveynlere model olmak, geri bildirim sunmak ve rehberlik etmek amaçlanmıştır. Bu amaçla, birinci ve ikinci ev ziyareti oturum planları takip edilerek Deney-I grubundaki tüm ebeveynler Tablo 3.14'te belirtilen tarihlerinde evlerinde ziyaret edilmiştir.

Tablo 3.14. *Deney-I grubu ile gerçekleştirilen ev ziyareti oturumlarına ilişkin bilgiler*

	1. EV ZİYARETİ OTURUMU		**2. EV ZİYARETİ OTURUMU**	
Katılımcı	**Tarih ve Saat**	**Süre**	**Tarih ve Saat**	**Süre**
Yüz-E1	05.10.2017/ 15:00	1sa. 4dk. 30sn.	06.11.2017 / 15:00	1sa.14dk.22sn.
Yüz-E2	04.10.2017 / 15:30	1sa.10dk.25sn.	10.11.2017 / 15:30	1sa.24dk.12sn.
Yüz-E3	02.10.2017 / 15:30	1sa.2dk.34sn.	07.11.2017 / 16:00	1sa.5dk.30sn.
Yüz-E4	06.10.2017 / 10:30	1sa.20dk.21sn.	06.11.2017 / 11:00	1sa.3dk40sn.
Yüz-E5	03.10.2017 / 11:00	1sa.15dk.33sn.	05.11.2017 / 11:00	1sa.32dk.21sn.

Ev ziyaretleri ebeveynler için uygun olan gün ve saatte gerçekleştirilmiştir. Ziyaretlerin planlanmasında mümkün olduğunca çocuğun uykusunu almış ve huzursuz olmamasına dikkat edilmiştir. Ev ziyareti oturumlarının uygulanması sırasında

araştırmacı hazırlamış olduğu "Birinci Ev Ziyareti Uzman Kitapçığı ve Uygulama Kılavuzu" (EK-11, EK-12) ve "İkinci Ev Ziyareti Uzman Kitapçığı ve Uygulama Kılavuzu"ndan (EK-13, EK-14) yararlanmıştır. Buna göre; ev ziyaretleri sırasında önce ebeveynler ile sıcak bir giriş yapılmış, ebeveynlere nasıl oldukları, bu zamana kadar neler yaptıkları, çocukları ile olan etkileşimlerinin nasıl olduğu sorulmuştur. Ardından araştırmacı gerçekleştirilecek olan ev ziyaretinin temel amacını açıklamış ve getirmiş olduğu oyuncak ve araç-gereç seti ile ortamı düzenlemiştir. Daha sonra ebeveynin seçtiği etkinliği (oyun etkinliği, ara öğün yemek rutini) çocuğu ile gerçekleştirmesini istemiştir. Araştırmacı, ebeveynin çocuğu ile kurduğu etkileşimi dikkate alarak ebeveynin olumlu ve uygun olan davranışlarını pekiştirmiş, ebeveynin desteklenmesi gereken davranışlarına ilişkin model olmuş, geri bildirimde bulunarak rehberlik etmiştir. Araştırmacı oturum planında belirlemiş olduğu tüm süreçleri gerçekleştirdiğinden emin olduktan sonra ebeveynin varsa sorularını yanıtlamış ve ev ziyareti oturumunu sonlandırmıştır. Her bir ev ziyareti video ile kayıt altına alınmıştır.

3.6.3.3. *Uygulama sürecinin Deney-II grubu ile yürütülmesi*

Deney-II grubundaki ebeveynler ile uygulama sürecine 12 Eylül 2017 tarihinde tablet bilgisayarların etkin olması ile başlanmıştır. Deney-II grubundaki tüm ebeveynler telefonla aranmış ve tablet bilgisayardaki DÖDEM Programının "UYGULAMA" kısmında yer alan kitapçıkları/modülleri okumaya başlayabilecekleri kendilerine belirtilmiştir. Deney-II grubundaki ebeveynlere her hafta oluşturulan "Whatsapp" grubundan tablet bilgisayarları takip etmeleri, ebeveyn günlüklerini tutmaları ve herhangi bir sorun yaşayıp yaşamadıklarını öğrenmek amacıyla mesajlar gönderilmiştir. Her bir ebeveyne tablet bilgisayarları nasıl kullanacaklarına ilişkin öncesinde eğitimler verilmiş ve açıklamalarda bulunulmuştur. Ebeveynlere tablet bilgisayarların tüm kitapçıkları/modülleri okumaları ve kitapçıktaki/modüllerdeki videoları kalıcılıkleri gerektiği belirtilmiştir. Modüllerin sırasıyla okunmasını sağlamak amacıyla her bir kitapçığın/modülün sonuna beş temel soru eklenmiştir. Bu beş temel sorunun yanıtlanması ile diğer kitapçığa/modüle geçiş yapılabilmiştir. Araştırmacı tablet bilgisayarları ikinci ev ziyareti oturumlarını yaptığı hafta ebeveynlerden toplamaya başlamıştır. Ancak bir ebeveyn çok yoğun çalıştığı için ve bir ebeveyn çocuğunun sağlık sorunları nedeniyle kitapçıkları/modülleri tamamlamak için bir hafta ek süre talebinde

bulunmuştur. Böylece iki tablet bilgisayar 17 Kasım 2017 tarihinde ebeveynlerden geri alınmıştır.

3.6.4. Uygulama sonrası verilerinin toplanması

Araştırmanın uygulama sonrası verileri 13 Kasım-23 Kasım 2017 tarihleri arasında toplanmıştır. Verilerin toplanması için her bir ebeveynden randevu alınmış, ebeveynlerin uygun oldukları gün ve saatte evlerine gidilmiştir. Tablo 3.15'te uygulama sonrası verilerin toplanmasına ilişkin zaman bilgilerine yer verilmiştir. Uygulama sonrası verilerinin toplanması sürecinde uygulama öncesi verilerinin toplanması sırasındaki tüm aşamalar aynı biçimde tekrar edilmiş, aynı oyuncak seti, yiyecekler, araç-gereçler ve oda kullanılmıştır. Bu bağlamda, her bir ebeveyn-çocuk çifti oyun etkinliği ve ara öğün yemek rutini olmak üzere ortalama 15 dakika video ile kayıt altına alınmıştır.

Tablo 3.15. *Çalışma grubu ile uygulama sonrası verilerinin toplanması süreci*

Katılımcı	Tarih	Saat
Yüz-E1	20.11.2017	10:30
Yüz-E2	22.11.2017	15:00
Yüz-E3	23.11.2017	15:00
Yüz-E4	22.11.2017	10:30
Yüz-E5	21.11.2017	11:00
Tab-E1	15.11.2017	15:00
Tab-E2	18.11.2017	11:00
Tab-E3	13.11.2017	17:30
Tab-E4	16.11.2017	17:30
Tab-E5	17.11.2017	14:00

Buna ek olarak uygulama sonrasında tüm ebeveynler ile uygun oldukları gün ve saatte yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelere 27 Kasım 2017 tarihinde başlanmış ve tüm ebeveynler ile görüşmeler 9 Aralık 2017 tarihinde tamamlanmıştır. Bunun için her bir ebeveynden randevu alınmıştır. Görüşmeler Engelliler Araştırma Enstitüsü seminer salonunda gerçekleştirilmiştir. Ebeveynlerden görüşmeye gelirken çocukları ile birlikte gelmeleri istenmiştir. Araştırmacı görüşme öncesinde GEÇDA uygulayarak çocukların gelişimlerini değerlendirmiştir. Daha sonra ebeveyn ile yapılan görüşme sırasında çocukla ilgilenmek üzere dört özel eğitim son sınıf lisans öğrencisinden destek alınmıştır. Dört çocuğun gelişimsel değerlendirmesi görüşmelerin yapıldığı tarihten farklı bir günde yapılmıştır (çocuğun okulda olması

nedeniyle ebeveynin görüşmeye yalnız gelmesi). Tablo 3.16'da uygulama sonrası gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelere ve çocukların gelişimsel değerlendirmelerine ilişkin zaman bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 3.16. *Uygulama sonrası gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelere ve çocukların gelişimsel değerlendirmelerine ilişkin bilgiler*

Katılımcı	Görüşmenin ve Değerlendirmenin Yapıldığı Tarih ve Saat	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Süresi
Yüz-E1-C1	27.11.2017-15:00 / 01.12.2017-10:30	1sa.1dk.42sn.
Yüz-E2-C2	27.11.2017-12:30 / 01.12.2017-14:00	1sa.2dk.06sn.
Yüz-E3-C3	28.11.2017-14:00	1sa.32dk.14sn.
Yüz-E4-C4	30.11.2017-10:30	56dk.04sn.
Yüz-E5-C5	28.11.2017-09:30	1sa.12dk.05sn.
Tab-E1-C1	04.12.2017-16:30 / 30.11.2017-16:30	58dk.25sn.
Tab-E2-C2	09.12.2017-11:00 / 29.11.2017-16:30	1sa.3dk.09sn.
Tab-E3-C3	29.11.2017-14:00	1sa.5dk.33sn.
Tab-E4-C4	29.11.2017-10:30	1sa.20dk.21sn.
Tab-E5-C5	30.11.2017-13:30	1sa.1dk.22sn.

3.6.5. Kalıcılık aşaması

Araştırmanın kalıcılık verileri uygulama sonrası verilerinin toplanmasından tam bir ay sonra 13 Aralık-06 Ocak 2018 tarihleri arasında toplanmıştır. Ev ortamındaki verilerin toplanması için her bir ebeveynden randevu alınmış, ebeveynlerin uygun oldukları gün ve saatte evlerine gidilmiştir. Tablo 3.17'de ev ortamında toplanan kalıcılık verilerine ilişkin zaman bilgilerine yer verilmiştir. İzleme verilerinin toplanması sürecinde uygulama öncesi ve sonrası verilerinin toplanması sırasındaki tüm aşamalar aynı biçimde tekrar edilmiş, aynı oyuncak seti, yiyecekler, araç-gereçler ve oda kullanılmıştır. Bu bağlamda, her bir ebeveyn-çocuk çifti oyun etkinliği ve ara öğün yemek rutini olmak üzere ortalama 15 dakika video ile kayıt altına alınmıştır. Buna ek olarak kalıcılık verisi olarak çocukların gelişimsel değerlendirmelerini gerçekleştirmek üzere tüm ebeveynler uygun oldukları gün ve saatte Engelliler Araştırma Enstitüsüne davet edilmiştir. Araştırmacı tarafından çocukların gelişimsel değerlendirmeleri GEÇDA kullanılarak yapılmıştır.

Tablo 3.17. *Çalışma grubu ile kalıcılık verilerinin toplanması süreci*

Katılımcı	Tarih	Saat
Yüz-E1	18.12.2017	10:30
Yüz-E2	23.12.2017	10:30
Yüz-E3	25.12.2017	14:30
Yüz-E4	26.11.2017	15:00
Yüz-E5	21.12.2017	11:00
Tab-E1	13.12.2017	15:00
Tab-E2	19.12.2017	11:00
Tab-E3	13.12.2017	18:00
Tab-E4	14.12.2017	17:30
Tab-E5	18.12.2017	14:00

Tablo 3.18'de kalıcılık verisi olarak çocukların gelişimsel değerlendirmelerinin gerçekleştirildiği zamanlara ilişkin zaman bilgilerine yer verilmiştir. 28 Aralık 2017 tarihinde tüm ebeveynlerin çocukları ile birlikte katıldığı bir kapanış toplantısı gerçekleştirilmiştir. Toplantıda tüm ebeveynlere küçük bir hediye ve sertifika verilmiştir. Kapanış toplantısında tüm ebeveynler birbiri ile tanışmış, araştırmaya ilişkin duygu, düşünce ve görüşlerini dile getirmişlerdir (EK-24).

Tablo 3.18. *Kalıcılık verisi olarak çocukların gelişimlerini değerlendirme zamanları*

Katılımcı	Tarih	Saat	Ortam
Yüz-E1	27.12.2017	10:30	Engelliler Araştırma Enstitüsü-Gelişimsel Araştırma Birimi Bireysel Eğitim Odası
Yüz-E2	04.01.2018	13:30	
Yüz-E3	27.12.2017	12:00	
Yüz-E4	27.12.2017	17:30	
Yüz-E5	05.01.2018	14:30	
Tab-E1	05.01.2018	11:00	
Tab-E2	06.01.2018	14:00	
Tab-E3	05.01.2018	17:00	
Tab-E4	04.01.2018	10:30	
Tab-E5	04.01.2018	15:30	

3.7. Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi

Bu araştırmada araştırma sorularına yanıt verebilmek amacıyla hem nicel hem de nitel veri toplama ve analizi yöntemlerine yer verilmiştir. İzleyen bölümde ilk olarak elde edilen nicel verilerin nasıl değerlendirildiği ve analiz edildiğine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Bir sonraki bölümde ise nitel verilerin nasıl değerlendirildiği ve analiz edildiği bilgilerine yer verilmiştir.

3.7.1. Nicel verilerin değerlendirilmesi ve analizi

Bu bölümde, nicel araştırma sorularına yönelik elde edilen nicel verilerin öncelikle nasıl değerlendirildiği açıklanmış olup, daha sonra nicel verilerin nasıl analiz edildiğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Araştırmada hem ebeveynler hem de çocuklar için değişkenler belirlenmiş ve bu değişkenlere ilişkin nicel veriler toplanmıştır.

Bu bağlamda, DÖDEM Programının çocukların bilişsel ve dil gelişimleri üzerinde bir etkisi olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık aşamalarında olmak üzere her bir çocuğun (n=10) gelişimi GEÇDA ile değerlendirilmiştir. Her bir ebeveyn-çocuk çifti (n=10) uygulama öncesi, sonrası ve kalıcılık aşamalarında olmak üzere ortalama 15 dakika oyun etkinliği ve ara öğün yemek rutini anlarında video ile kayıt altına alınmıştır. Böylece toplam 60 video görüntüsü elde edilmiştir.

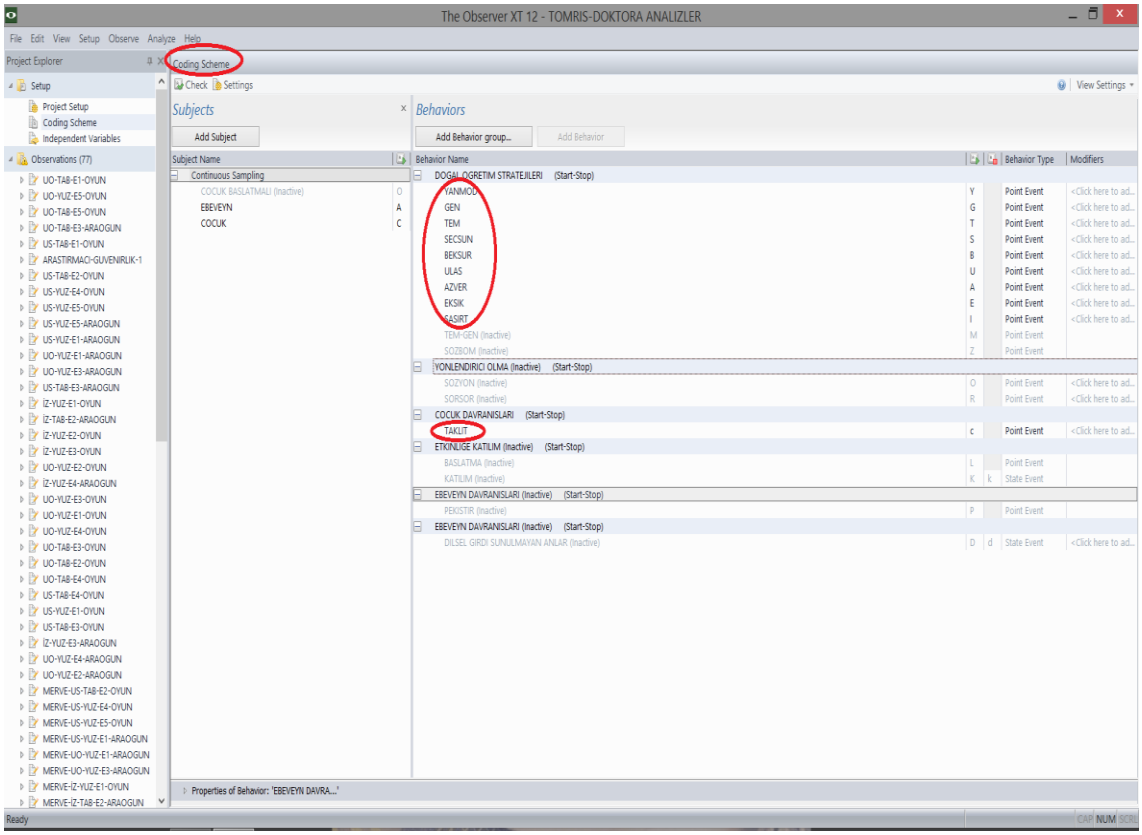
Elde edilen video görüntüleri,

- Ebeveynlerin ve çocukların etkileşimsel/temel davranışlarını,
- Ebeveynlerin DÖDEM Programı kapsamında öğrendikleri doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıklarını,
- Çocukların sözel taklit çıktılarına ilişkin sıklıklarını belirlemek amacıyla kullanılmıştır.

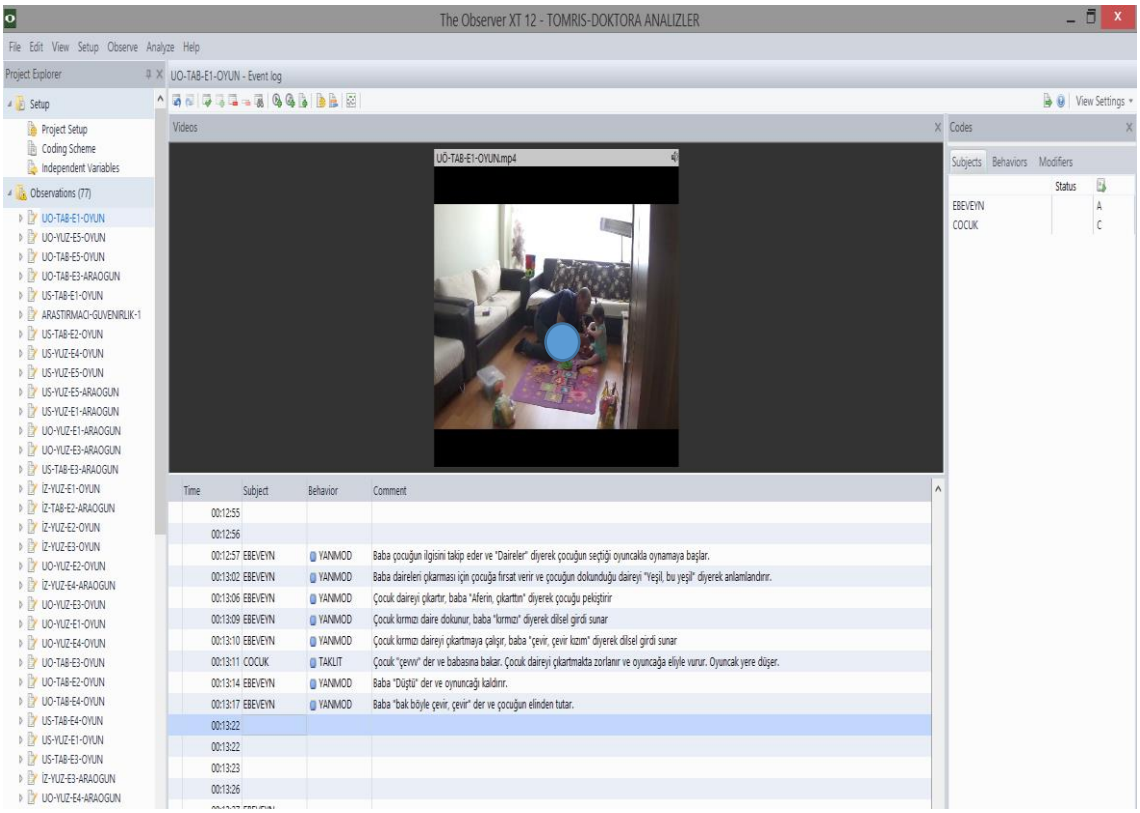
Ebeveynlerin ve çocukların etkileşimsel/temel davranışlarını değerlendirmek amacıyla uygulama öncesi, sonrası ve kalıcılık aşamalarında EDDÖ-TV ve ÇDDÖ-TV uygulanmıştır. Bu ölçekler uygulama öncesi, sonrası ve kalıcılık aşamalarında ebeveynlerin çocukları ile etkileşime girdikleri ortalama 15 dakikalık oyun etkinliği video kayıtları (toplam 30 video) dikkate alınarak doldurulmuştur. EDDÖ-TV, ÇDDÖ-TV ve GEÇDA ile elde edilen tüm veriler IBM® SPSS® 25 programına yüklenmiş ve elde edilen toplam puanlar üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir.

Ebeveynlerin DÖDEM Programı kapsamında öğrendikleri doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıklarını belirlemek; çocukların ise sözel taklit çıktılarına ilişkin sıklıklarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen DÖDEM Kod Anahtarı uygulanmıştır. Bu kapsamda, uygulama öncesi, sonrası ve kalıcılık aşamalarında ebeveynlerin çocukları ile etkileşime girdikleri ortalama 15 dakikalık oyun etkinliği ve ara öğün yemek rutini anlarına ilişkin video kayıtları kullanılmıştır (toplam 60 video). Elde edilen video görüntüleri NOLDUS-The Observer XT Programında değerlendirilmiş ve analiz edilmiştir. Program manuel olay kaydı tutulmasını sağlamaktadır. Olay kaydı

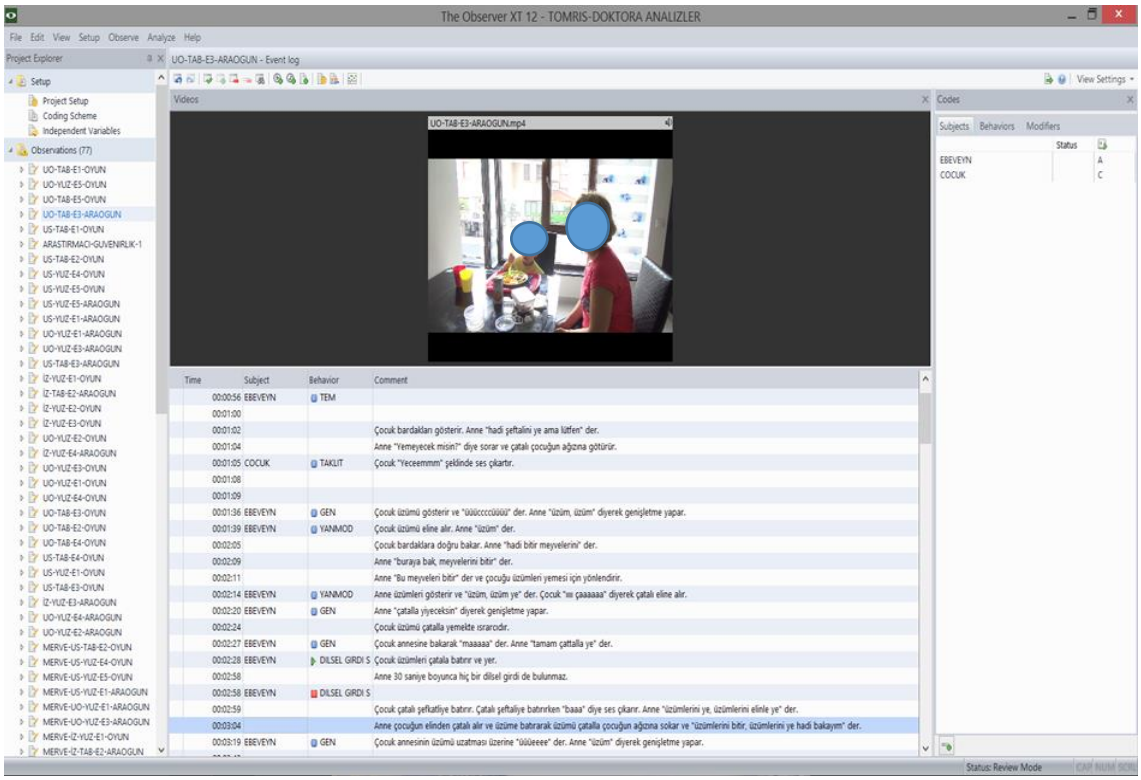
tekniği planlanan belirli bir gözlem süresi içinde davranış gerçekleştikçe kayıt tutulması sürecidir. Pek çok davranışın kaydedilmesinde kullanılan bir tekniktir. Aynı zamanda gözlem verilerinin nicelleştirilmesine olanak tanımaktadır (Alberto ve Troutman, 2003, s. 103). Bu bağlamda, ilk olarak DÖDEM Kod Anahtarındaki tüm kodlar programın "CODING SCHEME" bölümüne eklenmiştir (Bkz. Görsel 3.9). Daha sonra tüm videolar isimlendirilerek programın "OBSERVATION" bölümüne yüklenmiştir. Yüklenen videolar sırasıyla program üzerinden izlenmiş, davranışa ilişkin önemli görülen yerler araştırmacı tarafından yazıya dökülmüş ve program üzerinden olay kaydı yapılarak ilgili kod atanmıştır (Bkz. Görsel 3.10 ve Görsel 3.11). Bu araştırmada NOLDUS-The Observer XT Programı video kayıtlarındaki ebeveyn-çocuk etkileşimlerini "DÖDEM Kod Anahtarı"ndaki kodları temel alarak kodlamak ve elde edilen verilerin niceliksel olarak hesaplanmasını sağlamak amacıyla kullanılmıştır. Program, atanan kodların frekans olarak hesaplanmasını ve tüm verilerin toplu bir biçimde sunulmasını sağlamaktadır. Böylece program üzerinden kodlanan tüm videolar programın analiz kısmından analiz edilmiş ve "CALCULATE" kısmından atanan kodların frekans değerleri hesaplanmıştır (Bkz. Görsel 3.12).



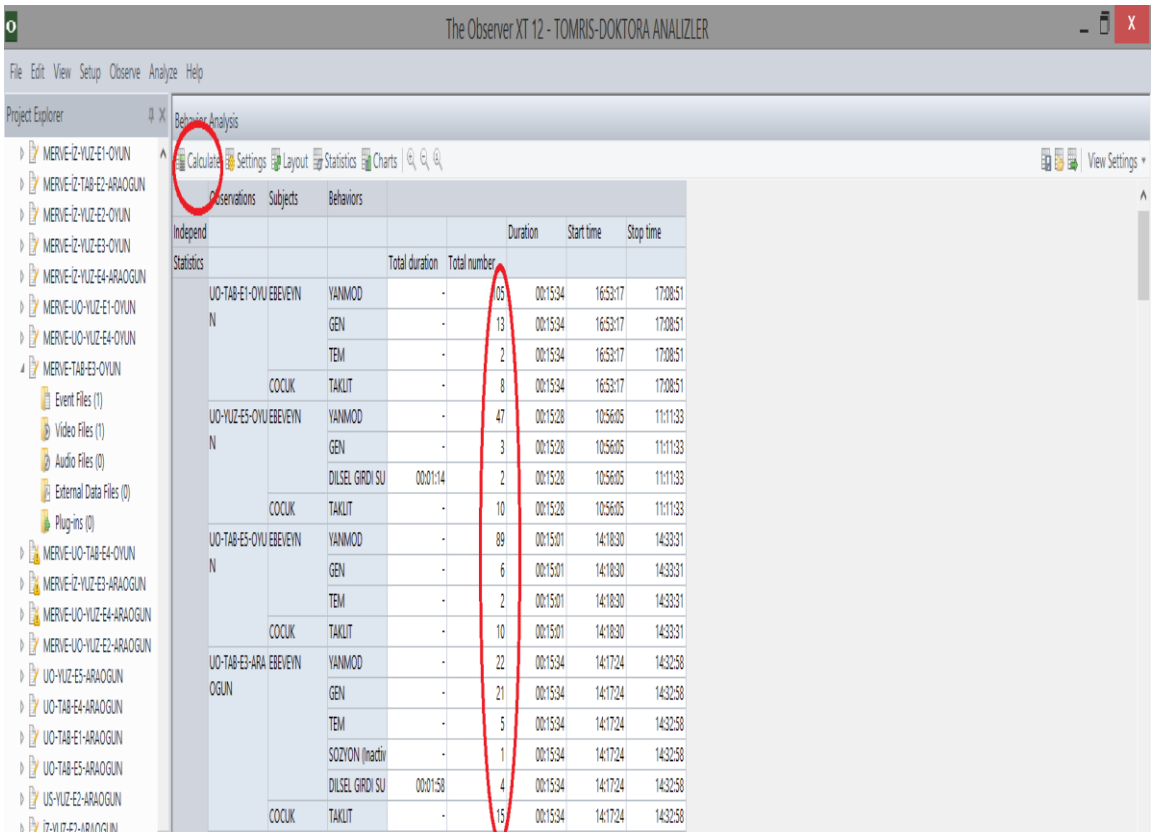
Görsel 3.9. *Verilerin NOLDUS-The Observer XT programında analizi-I*



Görsel 3.10. *Verilerin NOLDUS-The Observer XT programında analizi-II*



Görsel 3.11. *Verilerin NOLDUS-The Observer XT programında analizi-III*



Görsel 3.12. *Verilerin NOLDUS-The Observer XT programında analizi-IV*

Uygulama öncesi, sonrası ve kalıcılık verisi olmak üzere her bir ebeveynin doğal öğretim stratejilerini kullanma ve çocukların sözel taklit çıktılarına ilişkin sıklıkları (frekans) araştırmanın bulgular kısmında tablolaştırılarak sunulmuştur. Nicel analizler ise her bir değişkene ilişkin (doğal öğretim stratejileri, sözel taklit çıktıları) toplam frekans değerleri üzerinden IBM® SPSS® 25 programında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen nicel verilerin analizi ile Deney-I ve Deney-II grubundaki ebeveynlerin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam (a) etkileşimsel davranış ve (b) doğal öğretim stratejilerini kullanma puanlarında; çocukların ise (a) temel davranış, (b) sözel taklit çıktılarına ve (c) bilişsel ve dil gelişimlerine ilişkin puanlarında grup-içi ve gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır.

Büyüköztürk (2011, s. 145), grup büyüklüğünün 15 ve altı olduğu ve evrenin dağılım yapısının tam olarak bilinmediği durumlarda parametrik olmayan testlerin kullanılmasını önermektedir. Bu araştırmada da grupların beş kişiden oluşması nedeniyle parametrik olmayan testlere yer verilmiştir. Öntest sontest denkleştirilmemiş gruplu deneysel desen ile gerçekleştirilen bu araştırmada öncelikle grupların kendi içindeki ilerlemeleri değerlendirilmiştir. Bu kapsamda tekrarlı ölçümler için Friedman Testi,

farkın kaynağını belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Daha sonra gruplar arası karşılaştırma yapılmıştır. Bağımsız iki grubun karşılaştırılması için Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Grup karşılaştırmalarında fark çıkmaması durumunda katılımcı sayısının yeterli büyüklükte olmamasından dolayı iki grup tek bir grup olarak ele alınmıştır. Böylece her iki grupta yer alan katılımcıların tamamı üzerinden tekrarlı ölçümler ve farkın kaynağını belirlemek üzere gerçekleştirilen testler tekrarlanmıştır.

3.7.2. Nitel verilerin değerlendirilmesi ve analizi

Nitel verinin anlamını dışarı aktarma süreci insanların ne söylediğini, araştırmacının ne gördüğünü ve okuduğunu birleştirme, indirgeme ve yorumlama aşamalarını içermektedir. En temel amaç, araştırma sorularına yanıt bulmaktır. Bu bağlamda, nitel veri analizi ile elde edilen bu yanıtlar, kategoriler ya da temalar veya bulgular olarak adlandırılmaktadır (Merriam 2015, s. 168). Bu araştırmada da, nicel araştırma soruları ile elde edilen sonuçların nitel bulgular ile birleştirilmesi ve desteklenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçtan hareketle, oluşturulan nitel araştırma sorularına yanıt bulabilmek için nitel veri toplama teknikleri kullanılmış ve elde edilen bulgular araştırma soruları temelinde analiz edilmiştir.

Bu bağlamda araştırmada;

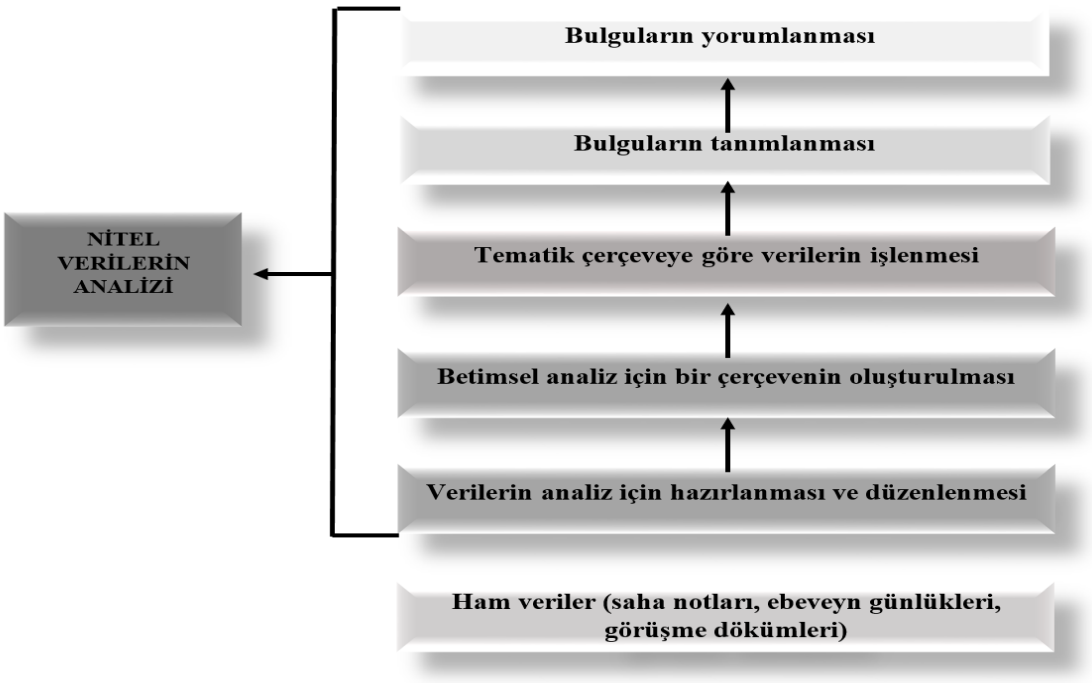
- Ebeveynlerin DÖDEM Programının çocukları ile olan etkileşimleri üzerindeki etkisini,
- Ebeveynlerin DÖDEM Programı kapsamında öğrendikleri stratejileri günlük rutin, etkinlik ve geçişlerde nasıl kullandıklarını,
- DÖDEM Programının kendilerinin ve çocuklarının gelişimlerine olan etkisini,
- Ebeveynlerin DÖDEM Programına ilişkin görüş ve önerilerini belirlemek için video kayıtlarından, saha notlarından, ebeveyn günlüklerinden ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniklerinden yararlanılmıştır.

Araştırmacı, bu araştırma kapsamında kendi içgörülerini, yorumlarını, analizlerini ve ortamda neyin olduğunu ve bunun ne anlama geldiğini ortaya koymak amacıyla saha notlarından yararlanmıştır. Araştırmacı günün sonunda saha notlarını genişleterek bilgisayara yazılı olarak aktarmıştır (EK-3). Uygulamanın sonunda toplanan ebeveyn günlükleri ise önce araştırmacı tarafından incelenmiş ve okunmuştur. Araştırmacı, ebeveyn günlüklerinden doğrudan görsel kesit alarak ilgili yerlerde destekleyici veri sunmak amacıyla yararlanmıştır. Bu bağlamda, saha notlarından ve ebeveyn

günlüklerinden bulguların yorumlanması sürecinde destek veri olarak yararlanılmıştır. Deney-II grubundaki bir ebeveyn iş yoğunluğu, zaman ayıramayacak olma gibi nedenler ileri sürerek günlük tutmak istemediğini uygulamanın başında belirtmiş ve günlük tutmamıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşmeler birebir olmak üzere bilgisayara yazılı olarak aktarılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığı ile toplanan verilerin düzenlenmesi ve analizi NVivo11 Programı kullanılarak yapılmıştır. Elde edilen veriler ise betimsel analiz ve kelime bulutu (word clouds) analizi ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz sürecinde elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenmekte ve yorumlanmaktadır. Betimsel analizde temel amaç; elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla, bu araştırmada da elde edilen veriler birbiriyle ilişkili bir biçimde düzenlenip, sistematik bir bütünlükle araştırma sorularını yanıtlayıcı bir biçimde raporlaştırılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 224). Daha sonra elde edilen nitel veriler nicel bulgularla karşılaştırılarak irdelenmiş ve birtakım sonuçlara ulaşılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde alıntı yapma tekniği kullanılmıştır. Böylece üzerinde çalışılan konuyu tam olarak betimleyen, ortaya çıkan temaları tam olarak destekleyen, güçlü, ilginç ve özlü alıntılarla araştırma bulguları desteklenmeye çalışılmıştır. Kelime bulutu analizi ise; bir metin içerisindeki sözcüklerin sıklık derecelerini dikkate alarak görselleştirmeye yardımcı olan ve kaynak metinde görünme sıklığına bağlı olarak yazıtipi boyutu belirlenen sözcükleri bir araya toplamayı sağlayan görsel veri analizi tekniklerinden biridir (Robert, Riggs ve Hu, 2013, s. 511).

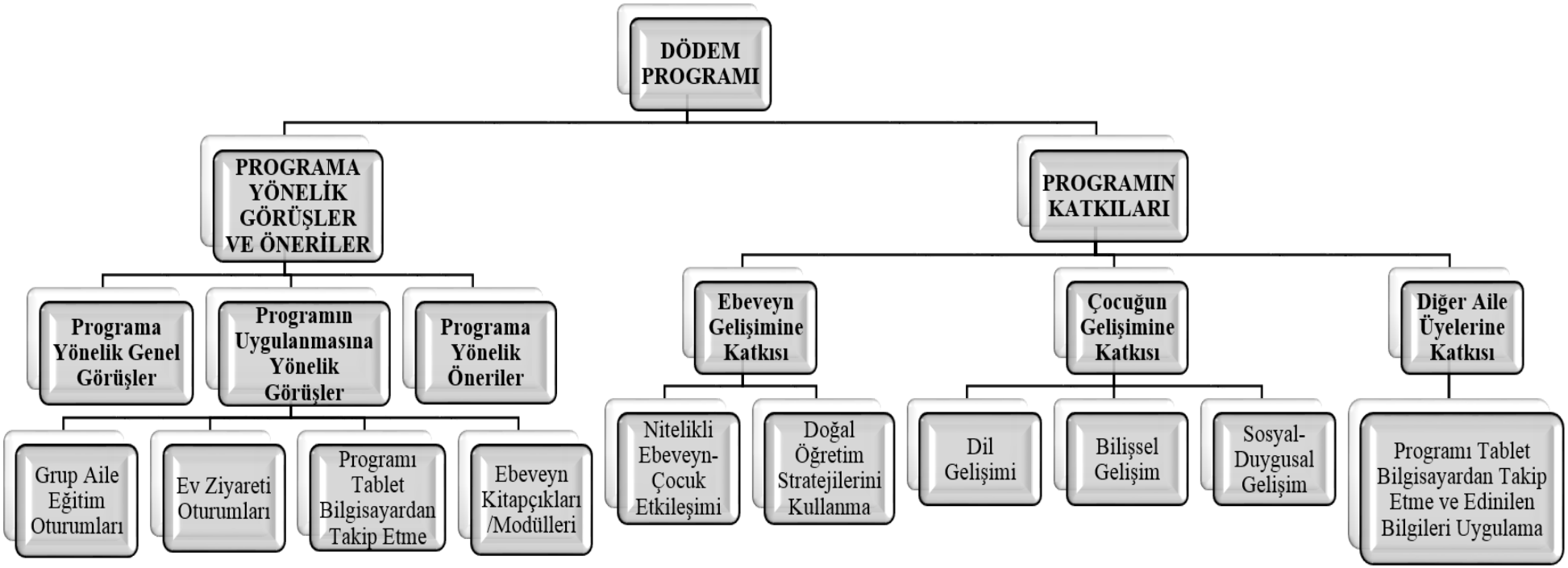
Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme kapsamında sorulan bazı soruların analizi, çözümlenmesi ve sunulması kelime bulutu oluşturularak gerçekleştirilmiştir. Özellikle kısa, net ve genel yanıtların verilebileceği sorular (örneğin; en sık hangi strateji veya stratejileri uyguladığınızı düşünüyorsunuz?, Uygulamakta zorlandığınız strateji veya stratejiler nelerdir?, DÖDEM Programına ilişkin genel olarak neler söyleyebilirsiniz? vb.) kelime bulutu oluşturma yöntemi ile analiz edilmiştir. Kelime bulutları Nvivo11 programı ile oluşturulmuştur. Kelime bulutunun oluşturulması sürecinde; tek başına anlam ifade etmeyen "gibi", "sanki", "göre", "kadar", "için" gibi edatlar ile "ise", "fakat", "çünkü", "ama" gibi bağlaçlar ve konuşma esnasındaki "yaa, eee, hıhı, hımm" gibi duraksamalar dâhil edilmemiştir. Şekil 3.12'de ise araştırmanın nitel analiz süreci şematize edilmeye çalışılmıştır.



Şekil 3.12. *Nitel analiz süreci*

Yarı yapılandırılmış görüşmelerin Nvivo11 programındaki analizi sonucunda iki ana tema ve her bir ana tema için alt temalar oluşturulmuştur. Bu kapsamda, *"Programın Katkıları"* ve "*Programa Yönelik Görüşler ve Öneriler"* oluşturulan ana temalardır. *"Programın Katkıları"* ana teması altında programın ebeveynler, çocuklar ve diğer aile üyeleri üzerindeki katkısı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda, *"Ebeveyn Gelişimine Katkısı"*, *"Çocuğun Gelişimine Katkısı"* ve *"Diğer Aile Üyelerine Katkısı"* olmak üzere üç alt tema oluşturulmuştur. *"Programa Yönelik Görüşler ve Öneriler"* ana teması altında ise ebeveynlerin programa yönelik genel görüşleri, programın uygulanmasına yönelik görüşleri ve programa yönelik önerileri belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu kapsamda, *"Programa Yönelik Genel Görüşler", "Programın Uygulanmasına Yönelik Görüşler"* ve *"Programa Yönelik Öneriler"* olmak üzere üç alt tema oluşturulmuştur. Şekil 3.13'te elde edilen tema ve alt temalara yer verilmiştir. Tablo 3.19'da ise ana tema ve alt temaların oluşturulması sürecinde kodlamanın nasıl yapıldığına ilişkin örnekler sunulmuştur. Her alt temaya ilişkin oluşturulan kodlar nicel bulgularla birleştirmek ve nicel bulguları desteklemek üzere "Bulgular" bölümünde ilgili yerlerde ayrıntılı bir biçimde sunulmuştur.



Şekil 3.13. *Nitel analiz sonucu elde edilen tema ve alt temalar*

Tablo 3.19. *Nitel analiz sürecinde ana tema ve alt temalara ilişkin kodlama örnekleri*

Görüşme Dökümü	Tema ve Alt Temalar	
	Programın Katkısı	
	Ebeveyn Gelişimine Katkısı	
Tab-E2-*"…dediğim gibi orda öncelikle onun oyun seçimine oyun kuruşuna bakıyorum, yani onu izliyorum takip ediyorum. Ne yapıyor ne yapmak istiyor bekliyorum. O şekilde sonra bi daha o oynadıkça ben de ona yardımcı oluyorum işte onu takip ediyorum nasıl oynuyo neler yapıyo, seçim yaptırmaya çalışıyorum hani önce sen önce ben sıralamamız bu…"*	Çocuğun Liderliğini Takip Etme	**Nitelikli Ebeveyn-Çocuk Etkileşimi**
Tab-E5- *"İşte bu programdan sonra….(çocuğun ismi) her şeyini kendisinin yapmasını istediğim için. Bana bağımlı veya başkasına bağımlı kalmaması için. Onun gelişimini günlük yaşamda desteklemenin ne kadar önemli olduğunu öğrendim. Dediğim gibi uygulamaya çalışıyorum…"*	Çocuğun Gelişimini Günlük Yaşantıda Destekleyebilmeyi Öğrenme	
Yüz-E1-"*…ağladığımı biliyorum geceleri uyuyamadığımı biliyorum…işte nasıl yapacam, nasıl edecem, olacak mı, olmayacak mı, hep böyle korkular vardı bende. Artık yok şu an yatıyorum uyuyorum çok rahat bir şekilde…"*	Psikolojik Rahatlama	
Yüz-E3- "*Makarna istiyorsa-manama-diyo. Ama ben tabi ki o yanlış kurduğu cümleyi –makarna- olarak diye şey yapıyorum -makarna istiyosun-diyorum."*	Genişletme	**Ebeveynlerin Kullandığı Stratejiler**
Yüz-E5- *"…hani o istesin diye uzağa koymaya çalışıyoruz sularını içeceklerini, sevdiği yiyecekleri uzaklaştırıyoruz istesin diye."*	Ulaşılmaz Hale Getirme	
Yüz-E1-" *…ben mesela çatalla yenecek bir şeyi kaşığı veriyorum al, ya da çorba içecekse çatal veriyorum al çorba da iç diye."*	Şaşırtıcı Durum Yaratma	
Yüz-E1-*"…uyanık olduğu her sürede, giyinirken, aa bak pembe kazağını mı giymek istiyosun, hadi seç kendin seç, pembeyi aldın, aa bak beyaz çorapları mı seçtin, yani her şekilde uyanık kaldığı sürece hep uyguluyoruz…"*	Giyinme Soyunma Rutini	**Ebeveynlerin Stratejileri Kullandığı Rutin, Etkinlik ve Geçişler**
Yüz-E5- *"Mesela salıncakta sallanmayı çok sever. Sallanırken tutup ona sayıyla bir iki diyorum bekliyorum, o üç dedikten sonra bırakıyorum."*	Açık Hava Etkinlikleri	
	Çocuğun Gelişimine Katkısı	
Yüz-E4-*"Kitap okurken örneğin, ….. (çocuğun ismi) gösteriyo, ses çıkarıyo, ben de aynı şekilde onu taklit ediyorum söylüyorum. Gösterdiğini anlatıyorum. Benim sözcüklerimi taklit etmeye çalışıyor artık. Böyle tek sözcükleri kullandıkça çıkartmaya çalışıyor o da."*	Sözel Taklit Çıktısında Artış	**Dil Gelişimi**
Tab-E2-*"Yavaş yavaş -anne aç-,-anne vee- demeye başladığını söyleyebilirim size. Önceden öyle değildi ama önceden bu kadar farkında değildik."*	Cümle Kurma	
Tab-E3-*"…yani böyle mesela sıra almayı öğrendi. Ben diyelim ki bi oyunda, diyelim şekil atıyorum şekil kutusuna, sıra kimde dediğimde göstererek -ben ben ben- diyo artık. Program sayesinde öğrendik bunu."*	Sıra Alma ve Bekleme Becerisi	**Bilişsel Gelişim**

3.8. Geçerlik

Son zamanlarda, bazı yöntem bilimcilerin karma yöntem araştırma geçerliği üzerinde çalıştıkları ve birkaç önemli geçerlik çeşidi tanımladıkları görülmektedir (Onwueagbuzie ve Johnson, 2006; Tashakkori ve Teddlie, 2010). Onwueagbuzie ve Johnson (2006) tarafından dokuz farklı karma araştırma geçerliği tanımlanmıştır. Tablo 3.20'de karma araştırmalar için tanımlanan dokuz geçerlik ve bu araştırmadaki karşılıklarına yer verilmiştir. Nicel ve nitel yaklaşımlarda geçerliği sağlama yolları birbirinden farklılık göstermektedir. Diğer yandan, karma yöntem araştırmalarında araştırmanın hem nicel hem de nitel geçerliğin sağlanması üzerine tasarlanması ve uygulanması büyük bir önem taşımaktadır. Bu bağlamda, bu araştırmanın hem nicel hem de nitel boyutunda elde edilen verilerin iç ve dış geçerliğinin sağlanmasına özen gösterilmiş, iç ve dış geçerliği etkileyebilecek etmenler kontrol altına alınmaya çalışılmıştır. İlerleyen bölümde nicel ve nitel verilerin iç ve dış geçerliğinin nasıl sağlandığına yönelik bilgiler ayrı alt başlıklar altında ele alınmıştır.

3.8.1. Nicel verilerin iç ve dış geçerliği

Bu araştırmada temel amaç, uygulama öncesi görülen durumların istenilen düzeyde ve anlamlı derece farklılıklarla uygulama sonrasında ve kalıcılık aşamalarında görülebilmesidir (iç geçerlik) (Tashakkori ve Teddlie, 2010). Bu durumun geliştirilen ve uygulanan programın etkisinden olduğunu ortaya koyabilmek adına araştırmacı tüm deneysel süreci yüksek uygulama güvenirliği ile uygulamaya özen göstermiştir. Bu bağlamda, araştırmacı ***ölçme etkisini*** kontrol altına alabilmek için uygulama öncesi, sonrası ve kalıcılık aşamalarında aynı veri toplama araçlarını kullanmış, verinin toplandığı ortamın aynı olmasına, kullanılan oyuncak ve materyallerin aynı biçimde ortamda bulundurulmasına dikkat etmiştir. Bunun yanı sıra araştırmanın uygulama ve veri analizi süreçlerinde güvenirlik verisi toplanmış, gözlemciye veri toplama konusunda eğitim verilmiş, hem uygulama hem de gözlemciler arası güvenirlik verileri hesaplanmıştır.

Grup deneysel çalışmalarda katılımcıların yansız atama yoluyla belirlenemediği durumlarda iç geçerliği tehdit edebilecek olan ***katılımcı seçimi yanlılığına*** karşılık bu araştırmada, gruplarda yer alan (Deney-I ve Deney-II) her bir katılımcı çifti uygulama öncesi, uygulama sırası, uygulama sonrası ve kalıcılık aşamalarında olmak üzere kendi içinde gözlenmiş, değerlendirilmiş, grup içi ve grup dışı olmak üzere karşılaştırılmıştır.

Tablo 3.20. *Karma yöntem araştırmalarında geçerlik ve bu araştırmadaki karşılığı (Johnson ve Christensen, 2012, s. 274-275'ten uyarlanmıştır.)*

Geçerlik Türü	Tanımı	Araştırmadaki Karşılığı
İç-Dış Geçerlik (Inside-Outside)	Katılımcıların öznel olarak içyüzlerini veya "doğal" görüşlerini doğru bir şekilde anlamasını, sunmasını ve araştırmacının nesnel dış bakış açısını ifade etmektedir.	Bu araştırmada araştırmacı, araştırmanın tüm süreçlerini kendisi yönetmiştir. Katılımcıların gönüllülük esasına dayanarak araştırmaya katılmaları için gerekli yazılı ve sözlü izinleri almıştır. Araştırmacı kendi tutmuş olduğu saha notları ile araştırmaya ilişkin nesnel dış bakış açısını ortaya koymuştur. Diğer yandan, ebeveynlerden tutmalarını istediği ebeveyn günlükleri ve ebeveynlerle gerçekleştirdiği yarı yapılandırılmış görüşmelerle katılımcıların doğal görüşlerini sunmaya çalışmıştır.
Paradigmatik Geçerlik (Paradigmatic mixing)	Araştırmacının karma araştırmanın felsefi ve yöntem bilimsel paradigmalarını belgelemesi, derinlemesine düşünmesi ve anlamasını ifade etmektedir.	Bu araştırmada araştırmacının, yer aldığı bilimsel projeler, yayınlar ve çalışmalar sonucunda hem nicel hem de nitel yaklaşımlara ilişkin yeterli donanıma sahip olduğu varsayılabilir. Araştırmacı, bu araştırmada neden karma yöntem araştırması desenlediğini gerekçeleri ile ortaya koymuştur. Araştırmacı, araştırma sorularına en iyi yanıtı verebilmek adına hem nicel hem de nitel yaklaşımla elde ettiği bulgular arasında karşılıklı ilişki kurarak, bunları mantıklı, savunulabilir ve uygulanabilir bir biçimde birleştirerek ele almıştır.
Eş Ölçülebilir Karma Geçerlik (Commensurability)	Karma araştırmanın dünya görüşünü yansıtma derecesini ifade etmektedir. Diğer bir deyişle, araştırmacının nitel ve nicel bakış açıları arasında değişiklik yapma becerisini, çoklu bakış açılarını mantıklı ve daha geniş açıdan birleştirebilmesini, çalışılan olgunun açıklanmasına ve anlaşılmasına yardım eden bakış açılarını bilmesini ifade etmektedir.	Bu araştırmada araştırmacı, nicel ve nitel yaklaşımları uygularken her iki yaklaşımın gerektirdiği ilkelere uyarak veri toplama, değerlendirme ve analiz sürecini gerçekleştirmiştir. Araştırmacı, araştırmanın nicel boyutunda bağımlı değişkende görülen değişikliklerin yalnızca bağımsız değişkenden kaynaklandığını inandırıcı bir şekilde ortaya koymaya çalışmıştır. Aynı biçimde araştırma kapsamında elde edilen bulguların gerçek yaşama genellebilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, araştırmanın iç ve dış geçerliğini tehdit edebilecek değişkenler kontrol altına alınmaya çalışılmıştır. İlerleyen bölümde araştırmanın hem nicel hem de nitel boyutunda iç ve dış geçerliği etkileyebilecek değişkenlerin nasıl kontrol altına alındığı açıklanmıştır.

Tablo 3.20. *Karma yöntem araştırmalarında geçerlik ve bu araştırmadaki karşılığı (Devamı)*

Geçerlik Türü	Tanımı	Araştırmadaki Karşılığı
Zayıf Yönleri Azaltma Geçerliği (Weakness Minimization)	Bir araştırma yaklaşımının zayıflığının diğer yaklaşımın güçlü yönleri ile telafi edilme derecesini ifade etmektedir.	Bu araştırmada, araştırmacı nicel ve nitel yaklaşımları zayıf yönleri örtüşmeyecek biçimde birleştirmeye çalışmıştır. Bu bağlamda, nicel yaklaşımla elde ettiği bulguları nitel yaklaşımla desteklemek ve güçlendirmek adına nicel veri toplama araçlarının yanı sıra video kayıtları, saha notları, ebeveyn günlükleri ve yarı yapılandırılmış görüşmeler olmak üzere nitel veri toplama araçlarına yer vermiştir. Böylece nicel olarak elde edilen sayısal bulgular, öznel ayrıntıya yer veren derinlemesine bulgular ile desteklenmiştir.
Sıralı Geçerlik (Sequential)	Araştırmanın nicel ve nitel süreçlerini gerçekleştirirken ortaya çıkabilecek sorunları en aza indirgeme derecesini ifade etmektedir.	Bu araştırmada, araştırmacı nicel ve nitel bulguların birleştirilerek ya da karşılaştırılarak yorumlanması temeline dayanan Birleştirme/Çeşitleme desenini kullanmıştır. Nicel ve nitel veri toplama sürecinde ise veriler eşzamanlı ancak birbirinden ayrı bir biçimde toplanmıştır. Bu araştırmada, araştırma sorularına en iyi yanıtı verebilmek adına nicel ve nitel süreçlerin yönetilmesinde ortaya çıkabilecek sorunların kontrol altına alındığı varsayılabilir.
Dönüşüm Geçerliği (Conversion)	Karma araştırmacının oldukça nitelikli veri dönüşümlerine (nitelleştirme ya da nicelleştirme) yönelik olarak, dönüştürülen veriye dayanarak uygun yorumlar ve meta çıkarımlar (nicel ve nitel bulgular üzerine inşa edilen sonuç) yapma derecesini ifade etmektedir.	Bu araştırmada, hem nicel hem de nitel veri toplama araçları ile elde edilen bulguların uygun analiz yöntemleri ile analiz edildiği varsayılabilir. Analiz sürecinde, nitel verinin nicelleştirilmesine (örneğin, çocukların sözel taklit sıklıkları vb.), nicel verinin nitelleştirilmesine (örneğin, kategorilerin, temaların oluşturulması) özen gösterilmiştir. Bu araştırma için elde edilen verilerin bir kısmı nicelleştirilerek veya nitelleştirilerek doğru dönüşümler yapıldığı ve bu dönüşümlerin sonuçlarının anlamlı meta çıkarımlarla birleştirildiği varsayılabilir.

Tablo 3.20. *Karma yöntem araştırmalarında geçerlik ve bu araştırmadaki karşılığı (Devamı)*

Geçerlik Türü	Tanımı	Araştırmadaki Karşılığı
Örneklem Birleştirme Geçerliği (Sample Integration)	Karma yöntem araştırmacısının, nicel ve nitel olarak elde ettiği çıkarımları genelleme ve sonuçları uygun hale getirme derecesini ifade etmektedir.	Bu araştırma, 10 kişilik bir örneklem grubu ile gerçekleştirilmiştir. Örneklem grubu 5 kişi olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Her bir ebeveyn kendi kararı ile gönüllü bir biçimde çalışmaya hangi grupta katılmak istediğini belirlemiştir. Her bir ebeveynden ve çocuktan toplanan veriler öncelikle birbirinden bağımsız bir biçimde incelenmiştir. Daha sonra elde edilen bulgular grupiçi ve sonrasında grup dışı olarak karşılaştırılarak değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Böylece nicel ve nitel verilerden hem ayrı ayrı hem de birleşik olarak yararlanılmıştır.
Politik Geçerlik (Political)	Karma araştırmacının araştırma sürecinde çeşitli paydaşların bakış açılarını, değerlerini ve ilgilerini belirtme derecesini ifade etmektedir. Diğer bir deyişle, araştırmacının çalışma alanının gereksinimlerine karşı hassas olmasıdır.	Bu araştırmada, araştırmacının ilgi alanı olan erken müdahale, özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin eğitimi ve doğal öğretim yöntemleri konusunda hem teorik hem de uygulama boyutunda deneyim sahibi olduğu varsayılabilir. Bu bağlamda, araştırmacı gerek alanyazın ile uygulama arasındaki boşluğu doldurmak gerekse ebeveynlerin temel gereksinimlerini karşılamak adına bu araştırmayı planlamıştır. Böylece araştırmacının çalıştığı ebeveynleri ve çocukları anladığı, araştırma sürecinde ebeveynler ve çocuklar için gerekli düzenlemeleri yaptığı, ebeveynlerin ve çocukların temel gereksinimlerini göz önünde bulundurduğu ve onların gereksinimlerine yanıt veren sonuçlar elde ettiği varsayılabilir.
Çoklu Geçerlik (Multiple Validities)	Karma yöntemi benimseyen araştırmacıların bütün ilgili geçerlik türlerini uygulama derecesini ifade etmektedir.	Bu araştırmada, araştırmacının hem nicel hem nitel yaklaşım için ilgili geçerlik türlerini hem de karma yöntem araştırmaları için belirlenen geçerlik türlerini araştırma süresince uyguladığı varsayılabilir.

Nicel verilerin iç geçerliğini tehdit edebilecek ***olgunlaşma etkisine*** karşılık bu araştırmanın uygulama sürecinin 10 hafta gibi kısa bir sürede tamamlanması planlanmıştır. Ebeveynlerin daha önce nitelikli ebeveyn-çocuk etkileşimi ve doğal öğretim yöntemlerine ilişkin herhangi bir eğitime katılmamış olmalarına, dört ay içerisinde taşınmayacak olmalarına dikkat edilerek iç geçerliği tehdit edebilecek olan ***dış etmenler*** kontrol altına alınmaya çalışılmıştır. Araştırma süresince herhangi bir ***denek kaybı*** yaşanmamıştır. Ancak daha çok sayıda katılımcı ile çalışılmak istenilmesine rağmen önkoşul özelliklere sahip ve bu çalışma için gönüllü olabilecek katılımcıların bulunması yönünde yaşanan sıkıntılar nedeniyle bu sağlanamamıştır.

Araştırma sonuçlarının diğer insanlara, ortamlara, deneylere ve zamanlara genellenebilme durumu olarak ele alınan dış geçerliğin bu araştırmada sağlanabilmesine yönelik olarak bazı temel etmenler kontrol altına alınmaya çalışılmıştır (Tashakkori ve Teddlie, 2010). Öncellikle bu araştırmada uygulama öncesi ve sonrası tüm veriler katılımcıların doğal ortamları olan kendi evlerinde toplanmıştır. Verilerin toplanması sürecinde kullanılan oyuncakların mümkün olduğunca çocukların gelişimlerine uygun olmasına ve çocukların aşina oldukları oyuncakların kullanılmasına özen gösterilmiştir. Aynı biçimde ara öğün yemek rutini sırasında kullanılan araç-gereçlerin çocuğun ve ailenin yaşantısında olabilecek özellikte olmasına dikkat edilmiştir. Bunun yanı sıra bu araştırmanın özünü, özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin doğal yaşantıları oluşturmaktadır.

En temelde amaçlanan, bu ebeveynlere gün içerisinde meydana gelen fırsatları öğretim fırsatlarına dönüştürmeyi amaçlayan doğal öğretim stratejilerini öğreterek çocuklarının gelişimlerini gün içerisinde nasıl destekleyebileceklerini öğretmektir. Dolayısıyla, bu araştırmada tamamen katılımcıların doğal ortamları göz önünde bulundurulmuş ve araştırma katılımcıların kendi evlerinde gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda, araştırmada ***deneme tepkisinin*** kontrol altına alınmasıyla bu araştırmanın dış geçerliğinin yüksek olduğu varsayılabilir. Nitekim Karasar (2011, s. 56), alanda yapılan çalışmaların dış geçerliğinin daha yüksek olduğunu ileri sürmektedir. Diğer yandan, bu araştırma on ebeveyn-çocuk çifti ile sınırlıdır. Dolayısıyla, bu kadar az sayıdaki katılımcının evreni temsil edememesi ve elde edilen bulguların genellenememesi araştırmanın sınırlılıkları arasındadır. Ancak, bu araştırmada farklı gelişimsel düzeye sahip olan Down Sendromlu çocuklarla ve farklı özelliklere (yaş, öğrenim durumu, meslek vb.) sahip olan ebeveynlerle çalışılmıştır. Ayrıca, araştırma sonrasında geliştirilen

programın yaygınlaştırılması çalışmaları ile ilerleyen araştırmaların planlanmış olması ile ***uygulamanın yinelenebilirliğini*** sağlamak ve ***yanlı denek seçimini*** kontrol altına almak amaçlanmıştır. Birden çok bağımsız değişkenin uygulandığı, karşılaştırmalı çalışmalarda bir tehdit oluşturabilecek olan ***bağımsız değişkenlerin etkileşimi,*** bu araştırmada yalnızca bir bağımsız değişkenin bulunması ve bu durumun bu araştırma için tehdit edici özellikte olmaması ile kontrol altına alınmıştır.

3.8.2. Nitel verilerin inandırıcılığı ve aktarılabilirliği

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik kavramlarının, nitel araştırmaların doğasına uygun olabilecek başka alternatif kavramlarla ele alındığı görülmektedir. Bu çerçevede, Lincoln ve Guba (1985, s. 290)'nın "iç geçerlik" yerine "inandırıcılık", "dış geçerlik" yerine "aktarılabilirlik", "iç güvenirlik" yerine "tutarlılık" ve "dış güvenirlik" yerine "teyit edilebilirlik" kavramlarını kullandıkları görülmektedir.

Creswell (2013, s. 250), nitel yaklaşıma yer verilen bir araştırmada araştırmacıların araştırmanın geçerliğini, diğer bir deyişle araştırmanın inandırıcılığını/doğruluğunu, kanıtlamak için kabul edilmiş olan bazı temel stratejileri benimsemeleri gerektiğini önermektedir. Bunlar "geçerlik stratejileri" olarak adlandırılmaktadır. Nitekim Tablo 3.21'de bu araştırmanın nitel boyutunda inandırıcılığı (iç geçerlik) ve aktarılabilirliği (dış geçerlik) sağlamaya yönelik kullanılan stratejilerin tanımlarına ve bu araştırmadaki karşılıklarına yer verilmiştir.

3.9. Güvenirlik

Güvenirlik, araştırma kapsamında kullanılan araçlardan elde edilen ölçümlerin tutarlılığına ve sürekliliğine karşılık gelmektedir. Daha öncede belirtildiği üzere, karma yöntem araştırmalarında hem nicel hem de nitel boyuta ilişkin geçerliğin ve güvenirliğin sağlanmasına yönelik adımların göz önünde bulundurulması gerektiği ileri sürülmektedir (Christensen, Johnson ve Turner, 2014, s. 153. Bu bağlamda, bu araştırmada hem nicel hem de nitel boyutlara ilişkin güvenirliğin sağlanmasına özen gösterilmiş, nicel ve nitel boyut için güvenirliğin nasıl sağlandığı ayrı alt başlıklar altında ele alınarak açıklanmaya çalışılmıştır.

Tablo 3.21. *Nitel araştırmalarda inandırıcılık, aktarılabilirlik ve bu araştırmadaki karşılığı (Creswell, 2013, s. 250'den uyarlanmıştır.)*

Geçerlik Stratejileri	Tanımı	Araştırmadaki Karşılığı
İnandırıcılık (İç Geçerlik)		
Uzun Süreli Katılım ve Sürekli Gözlem	Alan içerisinde katılımcılarla güven oluşturma, kültürü öğrenme ve araştırmacılar veya bilgi veren kişiler tarafından ortaya konulan saptırmalardan kaynaklanan yanlış bilgilerin kontrol edilmesidir.	Bu araştırmada, araştırmacı ebeveyn-çocuk çiftlerini doğal ortamları olan kendi evlerinde gözlemlemiştir. Araştırmacı gözlem ya da uygulama süreci bitmiş olsa dahi ebeveyn-çocuk çiftleri ile evlerinde vakit geçirmiş, sohbet etmiş ve paylaşımlarda bulunmuştur.
Üçgenleme/Çeşitleme	Araştırmacıların çoklu ve farklı kaynakları, yöntemleri, araştırmacıları ve kuramları destekleyici kanıtlar oluşturmak için kullanmalarıdır.	Bu araştırmada, video kayıtları, saha notları, ebeveyn günlükleri ve görüşmeler aracılığı ile toplanan veriler bir birleri ile karşılaştırılarak teyit edilmiş ve destekleyici kanıtlar oluşturulmaya çalışılmıştır.
Uzman İncelemesi	Araştırma sürecinin dışarıdan kontrol edilmesini sağlamaktır.	Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemleri alanında dersler veren ikinci bir uzmandan yardım alınmıştır. Bu araştırmada uzman incelemesi, araştırmacının tüm süreçleri, ulaştığı sonuçları ve kendi düşünce ve yorumlarını uzmana sözel olarak anlatması, uzmanın orijinal veriyi ve analizleri gözden geçirerek değerlendirmesi yoluyla gerçekleştirilmiştir.
Olumsuz Durum Analizi/Karşıt Durum Analizi	Araştırmacının kendi araştırmasında elde ettiği sonuçları, benzer olan ya da olmayan başka araştırma sonuçları ile karşılaştırmasıdır.	Bu araştırmada, elde edilen ve yorumlanan sonuçlar başka araştırmalarla karşılaştırılarak tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Tablo 3.21. *Nitel araştırmalarda inandırıcılık, aktarılabilirlik ve bu araştırmadaki karşılığı (Devamı)*

Geçerlik Stratejileri	Tanımı	Araştırmadaki Karşılığı
Katılımcı Teyidi	Araştırmacının, katılımcıların bulguların ve yorumların inanılabilirliğine ilişkin görüşlerini talep etmesidir.	Creswell (2013), nitel bir araştırmada geçerlik stratejilerinden en az ikisinin kullanılmasını önermektedir. Dolayısıyla inandırıcılığı sağlamak amacıyla kullanılan stratejilerin tümünün kullanılmasına gerek olmaması bilgisinden yola çıkılarak bu araştırmada katılımcı teyidi kullanılmamıştır. Ancak ileriki araştırmalarda bu stratejinin odak grup görüşmeleri ile desteklenerek uygulanması ve geliştirilen DÖDEM Programının iyileştirilmesine yönelik görüşlere ilişkin katılımcı teyidi alınması önerilmektedir.
Aktarılabilirlik (Dış Geçerlik)		
Zengin, Yoğun, Ayrıntılı Betimleme	Gerçekleştirilen araştırma sürecinin tüm ayrıntıları ile yorum katılmadan, okuyan kişilerin zihinlerinde canlandırabileceği bir biçimde aktarılmasıdır.	Bu araştırmada, araştırmacı saha notları, ebeveyn günlükleri ve görüşmelerden elde ettiği verileri analiz ederken özellikle ham verilere yer vererek doğrudan alıntılar yapmış ve ayrıntılı betimleme stratejisini kullanmaya çalışmıştır.
Amaçlı Örnekleme	Nitel araştırmalarda aktarılabilirliği arttırmak için hem tipik olarak karşımıza çıkan olay ve olguları hem de bunların değişkenlik gösteren özelliklerini ortaya koyma amacını ifade etmektedir.	Bu araştırmada, araştırmacı hem genele ait bilgileri ortaya koymaya hem de özele ait bilgilere ulaşmaya çalışmıştır. Bu bağlamda, saha notları, ebeveyn günlükleri ve görüşmeler ile veri kaynaklarında çeşitliliğe yer vermiş, olay, olgu ya da durumlara ilişkin değişkenlik ve çeşitliliği uygun bir biçimde ortaya koymaya ve araştırma sonuçları ile karşılaştırarak sunmaya çalışmıştır.

3.9.1. Nicel verilerin güvenirliği

Bu araştırmada; ebeveynlerin etkileşimsel davranışlarını, çocukların temel davranışlarını, ebeveynlerin DÖDEM Programı kapsamında öğrendiği doğal öğretim stratejilerini kullanmak ve çocukların sözel taklit çıktılarına ilişkin sıklıklarını değerlendirmek üzere gözlemciler arası güvenirlik verisi toplanmıştır. Bunun yanı sıra, DÖDEM Programının grup aile eğitim oturumları ve ev ziyareti oturumları ile uygulanması sürecini değerlendirmek üzere uygulama güvenirliği verisi toplanmıştır. İzleyen bölümde bu verilerin her birinin nasıl toplandığına ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

3.9.1.1. *Ebeveynlerin ve çocukların etkileşimsel/temel davranışlarının kodlanması ve gözlemciler arası güvenirlik*

Araştırmada uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık aşaması olmak üzere her bir ebeveyn-çocuk çifti ile elde edilen 15 dakikalık oyun etkinliği video kayıtlarının tümü (toplam 30 video kaydı) EDDÖ-TV ve ÇDDÖ-TV kullanılarak kodlanmıştır. Yansız olarak seçilmiş olan bu video kayıtlarının %30'u (üçü uygulama öncesi, üçü uygulama sonrası ve üçü kalıcılık videosu olmak üzere toplam 9 video kaydı) özel eğitim alanında doktora yapan bağımsız bir gözlemci tarafından kodlanmıştır.

Birinci kodlayıcı olan araştırmacının kendisi 2010 yılında EDDÖ-TV ve ÇDDÖ-TV ölçeklerinin kullanımına ilişkin eğitim almış ve uzun yıllardır bu ölçekleri gelişimsel yetersizliği olan küçük çocuk ve aileleri ile gerçekleştirdiği ETEÇOM uygulamalarında kullanmaktadır. Bunun yanı sıra, araştırmacının kendisi bu ölçeğin kullanıldığı pek çok lisansüstü tezde bağımsız gözlemci olarak yer almıştır. İkinci kodlayıcı ise yüksek lisans tez çalışmasında bu ölçekleri kullanmış olup, bu ölçeklere ilişkin gereken eğitimleri almıştır. Buna ek olarak, birinci kodlayıcı ikinci kodlayıcının yüksek lisans tez çalışmasında bağımsız gözlemci olarak yer almıştır.

Kodlayıcılar arası güvenirlik verisi için; "GAG=[(görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı)] x 100" formülü kullanılmıştır. Her bir ebeveyn-çocuk çiftine ait 15 dakikalık video kayıtları kodlayıcılar tarafından bütüncül aralık kaydı ile analiz edildikten sonra, madde bazında gözlemciler arası güvenirlik verisi hesaplanmıştır. Tablo 3.22 ve Tablo 3.23'te EDDÖ-TV ve ÇDDÖ-TV kodlamalarına ilişkin güvenirlik verilerine yer verilmiştir.

Tablo 3.22. *EDDÖ-TV güvenirlik verisi*

Madde	Güvenirlik (%)
Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma Alt Ölçeği	
1. Duyarlı Olma	100
2. Yanıtlayıcı Olma	100
3. Etkili Olma	89
4. Yaratıcı Olma	78
Duygusal-İfade Edici Olma Alt Ölçeği	
5. Kabullenme	89
6. Keyif Alma	100
7. Sözel Pekiştireç Kullanma	100
8. Sıcak Olma	100
9. Duygusal İfade Edici Olma	100
Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma Alt Ölçeği	
10. Başarı Odaklı Olma	100
11. Yönlendirici Olma	100
12. Etkileşim Hızı	78
TOPLAM	**94.5**

EDDÖ-TV: Ebeveyn davranışlarını değerlendirme ölçeği-Türkçe Versiyonu

Tablo 3.23. *ÇDDÖ-TV güvenirlik verisi*

Madde	Güvenirlik (%)
Dikkat Alt Ölçeği	
1. Dikkat	100
2. Devamlılık	86
3. Katılım	86
4. İşbirliği	86
Başlatma Alt Ölçeği	
5. Başlatma	100
6. Ortak Dikkat	100
7. Duygusal Durum	100
TOPLAM	**94**

ÇDDÖ-TV: Çocuk davranışlarını değerlendirme ölçeği-Türkçe Versiyonu

3.9.1.2. *Ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini kullanma ve çocukların sözel taklit çıktılarına ilişkin sıklıklarının kodlanması ve gözlemciler arası güvenirlik*

Araştırmada uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık aşaması olmak üzere her bir ebeveyn-çocuk çifti ile elde edilen 15 dakikalık oyun etkinliği ve ara öğün yemek

rutini video kayıtlarının tümü (toplam 60 video kaydı) DÖDEM Kod Anahtarı (EK-1) kullanılarak kodlanmıştır. Birinci kodlayıcı (araştırmacı) video kayıtlarının tümünü NOLDUS-The Observer XT Programını kullanarak kodlamıştır. Daha sonra yansız olarak seçilen videoların %30'u (dokuzu oyun etkinliği, dokuzu ara öğün yemek rutini videosu olmak üzere toplam 18 video) özel eğitim alanında doktora yapan bağımsız bir gözlemci tarafından aynı program üzerinden kodlanmıştır.

İkinci kodlayıcı araştırmacı ile birlikte aynı dönemlerde Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsünde araştırma görevlisi olarak görev yapmıştır. Araştırmacı ile birlikte aynı gruba iki yıl eğitim vermiş, araştırmacı ile birlikte ETEÇOM uygulamalarına girmiş ve bireysel eğitimler vermiştir. İkinci kodlayıcı, araştırmacı ile birlikte gittiği Amerika Birleşik Devletleri'nde doğal öğretim sürecine yönelik gözlemlerde bulunmuş, eğitimler almış, araştırmacı ile birlikte ortak bilimsel çalışmalarda ve projelerde yer almıştır. Araştırmacı DÖDEM Kod Anahtarı'nın geliştirilmesinde ikinci kodlayıcının görüşlerine başvurmuş ve kod anahtarını kendisi ile test etmiştir. Bu kapsamda, araştırmacı ikinci kodlayıcıya NOLDUS-The Observer XT Programının nasıl çalıştığına ve kodlamaları nasıl yapacağına dair eğitimler vermiştir.

Güvenirlik verisi dışında toplam dört video eğitim amacıyla kullanılmıştır. Öncelikle araştırmacı ve ikinci kodlayıcı iki videoyu (biri oyun etkinliği biri ara öğün yemek rutini) baştan sonra birlikte izlemiş ve program üzerinden birlikte kodlamışlardır. Böylece DÖDEM Kod Anahtarı test edilmiş ve program üzerinde bazı düzenlemeler yapılmıştır. Daha sonraki aşamada araştırmacı ve ikinci kodlayıcı yüksek bir uyum elde edinceye kadar birbirlerinden bağımsız bir biçimde iki videoyu kodlamış ve karşılaştırmıştır.

NOLDUS-The Observer XT Programı, USB çıkışı olan tek bir anahtar ile çalışmaktadır. Bu nedenle, önce birinci kodlayıcı (araştırmacının kendisi) tüm videoları kendisi bağımsız olarak kodlamıştır. Daha sonra yansız olarak seçilmiş olan videolar programa yüklenmiş ve ayrı bir dosya içerisinde başlıklar açılarak ikinci kodlayıcıya sunulmuştur. İkinci kodlayıcı program üzerinden kendisi için açılan dosyadan bağımsız bir şekilde gözlemlerini yapmış ve videoları kodlamıştır. Son olarak araştırmacının ve ikinci kodlayıcının kodlamış olduğu videolar program üzerinden gözlemciler arası güvenirlik hesaplaması yapmak üzere karşılaştırılmıştır.

NOLDUS-The Observer XT Programı, iki ya da daha çok gözlemci arasındaki uyumun güvenirliğini ölçen bir istatistik yöntemi olan Kappa analizi yapmaktadır.

Program, iki ya da daha çok gözlemcinin bağımsız bir biçimde kodladığı video kayıtları üzerinden Kappa analizi ya da testi yaparak görüş birliği yüzdesini ve Kappa değerini hesaplamaktadır.

Kappa değeri (-)1 ile (+)1 arasında bir değer almakta ve bulunan bu değer şu şekilde yorumlanmaktadır:

- κ= +1 İki gözlemcinin sonuçları tümüyle birbiri ile uyumludur.
- κ= 0 İki gözlemci arasındaki uyum yalnızca şansa bağlıdır.
- κ= - 1 İki gözlemci tümüyle birbirinin tersini değerlendirmektedir (Landis ve Koch, 1977).

Tablo 3.24'te ise elde edilen κ değerinin daha ayrıntılı bir şekilde yorumlanmasına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 3.24. *Kappa puanları uyum değerleri (Landis ve Koch, 1977, s. 165'ten uyarlanmıştır.)*

Kappa	Uyum Derecesi
< 0	Zayıf uyum
0.0-0.20	Az (Slight) uyum
0.21-0.40	Makul, fena olmayan (Fair) uyum
0.41-0.60	Orta, yeterli (Moderate) uyum
0.61-0.80	Sağlam, tatmin edici (Substantial) uyum
0.81-1.00	Mükemmele yakın (Almost Perfect) uyum

Tablo 3.25. *DÖDEM kod anahtarı güvenirlik verisi*

Video No	Kappa Değeri
1	0.97
2	0.92
3	0.91
4	0.79
5	0.83
6	0.95
7	0.84
8	0.81
9	0.83
10	0.88
11	0.86
12	0.91
13	0.95
14	0.78
15	0.88
16	0.93
17	0.86
18	0.94
Ortalama	**0.88**

Bu araştırmada ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini kullanma ve çocukların ise sözel taklit çıktılarına ilişkin sıklıklarını belirlemek üzere ikinci kodlayıcı ile NOLDUS-The Observer XT Programı üzerinden elde edilen elde edilen Kappa analizi sonuçları Tablo 3.25'te belirtildiği şekildedir. Bu sonuçlar ışığında, araştırmacı ve ikinci kodlayıcı arasında en düşük Kappa değerinin 0.78, en yüksek Kappa değerinin 0.97 ve ortalama Kappa değerinin ise 0.88 olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, iki kodlayıcı arasında mükemmele yakın bir uyumun olduğu söylenebilir.

3.9.1.3. *Uygulama güvenirliği*

Araştırmada grup aile eğitim oturumlarının ve ev ziyareti oturumlarının planlandığı şekilde uygulanıp uygulanmadığını değerlendirmek amacıyla uygulama verisi toplanmıştır. Bu amaçla, grup aile eğitim oturumlarının tümü (toplam sekiz oturum) ebeveynler tarafından, yansız olarak seçilmiş olan üç oturum (%30'u) ise özel eğitim alanında doktorasını tamamlamış olan bir uzman tarafından değerlendirilmiştir. Bu bağlamda, her oturum için ayrı olarak geliştirilmiş olan "Uzman Değerlendirme Formu" (EK-15) ve "Ebeveyn Değerlendirme Formu" (EK-16) kullanılmıştır. Uygulama güvenirliği, "Gözlenen Uygulamacı Davranışı / Planlanan Uygulamacı Davranışı X 100" formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Grup aile eğitim oturumlarının uzman tarafından değerlendirilmesi sonucu uygulama güvenirliğine ilişkin elde edilen verilerin ortalaması %95 olarak hesaplanırken; ebeveynlerin değerlendirmesi sonucu elde edilen verilerin ortalaması ise %98 olarak hesaplanmıştır.

Deney-I grubundaki beş ebeveyn ile gerçekleştirilen (her bir ebeveyn ile iki oturum olmak üzere toplam 10 oturum) ve yansız olarak seçilen ev ziyareti oturumlarının %30'u (toplam 3 oturum) aynı uzman tarafından "Birinci Ev Ziyareti Uygulama Kılavuzu" (EK-12) ve "İkinci Ev Ziyareti Uygulama Kılavuzu" (EK-14) kullanılarak değerlendirilmiştir. Uygulama güvenirliği, "Gözlenen Uygulamacı Davranışı / Planlanan Uygulamacı Davranışı X 100" formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Oturumların uygulama güvenirliğine ilişkin elde edilen verilerin ortalaması %95 olarak hesaplanmıştır.

3.9.2. Nitel verilerin güvenirliği

Nicel araştırmalarda güvenirlik kavramı elde edilen bulguların yeniden üretilip üretilememesine karşılık gelmektedir. Nicel bir araştırmada güvenirliğe ilişkin sorulabilecek en temel soru "çalışma yeniden yapılacak olursa aynı sonuçlar ortaya

çıkarılabilir mi?" şeklindedir. Ancak nitel bir araştırmada süreç ile ilgili çok ve çeşitli yorumlar olabileceği için tekrarlanan ölçümler yaparak geleneksel anlamda bir güvenirlik oluşturmaya ilişkin değişmeyen ölçütlerin olmadığı ileri sürülmektedir. Bu noktada, nitel araştırmalar için daha önemli olan asıl soru "ulaşılan sonuçların toplanan verilerle ne kadar tutarlı olduğu"dur (Merriam, 2013, s. 211). Böylece, daha öncede belirtildiği üzere nitel araştırmalarda "iç güvenirlik" yerine "tutarlılık", "dış güvenirlik" yerine "teyit edilebilirlik" kavramlarının kullanıldığı görülmektedir (Lincoln ve Guba, 1985, s. 292).

3.9.2.1. *Nitel verilerin tutarlılığı*

Nitel araştırmalarda tutarlılık (iç güvenirlik); araştırmacının topladığı verileri gören ve ulaştığı sonuçları inceleyen başkalarının onlardan bir anlam çıkarmasını, tutarlı ve güvenilir bulmasını kapsamaktadır (Merriam, 2013, s. 212). Burada olay ve olguların değişkenliğini kabul eden ve bu değişkenliği araştırmaya tutarlı bir biçimde yansıtabilen bir yaklaşımdan sözedilmektedir. Bu bağlamda, nitel araştırmalarda tutarlılığın sağlanmasına yönelik olarak ***tutarlık incelemesinin*** yapılması gerektiği önerilmektedir. Tutarlık incelemesi, araştırmaya dışarıdan bir gözle bakılması ve araştırmacının baştan sona gerçekleştirdiği araştırma etkinliklerinde (veri toplama araçlarının oluşturulması, verilerin toplanması ve analizi) tutarlı davranıp davranmadığının ortaya koyulması sürecidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 271). Bu araştırmada,

- Araştırmacı yarı yapılandırılmış görüşmeler için hazırladığı görüşme formu ile pilot görüşmeler gerçekleştirmiştir. Bu görüşme kayıtlarını bir uzman eşliğinde dinlemiş ve bazı soruların eklenip çıkarılması kararlaştırılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir,
- Araştırmacı saha notları, ebeveyn günlükleri ve görüşmelerle elde ettiği verileri analiz ederken araştırma soruları temelinde tutarlı bir biçimde kodlamış, elde ettiği kodların tüm veri kaynaklarında olup olmadığını gözden geçirmiş ve farklılaşan noktaları belirtmeye çalışmıştır,
- Araştırma sırasında elde edilen olumlu veya olumsuz tüm bulgulara yer vermiş, verilere yorum yapmadan tüm veri kaynaklarından alıntılar yapmaya özen göstermiştir,
- Verilerden elde edilen sonuçları birbiriyle ve alanyazınla ilişkilendirerek rapor etmiştir.

- Verilerin analizi ve raporlaştırılması sürecinde uzman işbirliğine başvurulmuş ve veriler uzmanlara doğrulatılmıştır. Bu süreçte, araştırmacıya Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitim Bölümünden bir doktor öğretim üyesi ve Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsünden bir doktor öğretim üyesi destek olmuştur. Uzmanlar; saha notlarının, ebeveyn günlüklerinin ve yarı yapılandırılmış görüşmelerin analizi sürecinde araştırmacıya rehberlik ederek, dökümlerin analiz edilmesi ve bir uzman gözü ile incelenerek doğrulatılmasında yardımcı olmuştur.

3.9.2.2. *Nitel verilerin teyit edilebilirliği*

Nitel araştırmalarda tam nesnelliğin mümkün olamayacağı, araştırmacının etkisinin hiç olmadığı bir araştırmadan ise söz edilemeyeceği varsayılmaktadır. Dolayısıyla, nitel bir araştırmada araştırmacıdan beklenen ulaştığı sonuçları topladığı verilerle sürekli olarak teyit etmesi ve bu çerçevede okuyucuya mantıklı bir açıklama sunabilmesidir. Bu bağlamda, nitel araştırmalarda ***teyit incelemesinin*** yapılması gerektiği önerilmektedir. Teyit incelemesi, araştırmacının ulaştığı sonuçları ham verilerle karşılaştırarak teyit etmesi ve ulaştığı tüm yargıları, sonuçları ve önerileri ham verilerle karşılaştırması ve değerlendirmesi için bir uzmandan yardım alması sürecidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 272). Bu araştırmada, araştırmacı tüm veri toplama araçlarını, ham verilerini ve analiz aşamasında yaptığı kodlamaları düzenli bir biçimde arşivlemiş, veri kaybını önlemek amacıyla görüşmeleri ses kayıt cihazı ile kayıt altına almış, görüşme dökümlerini doğrulatmış ve elde ettiği tüm nitel verilerini ikinci bir uzmana teyit ettirmiştir.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu araştırmanın nicel boyutunda; Deney-I ve Deney-II grubundaki ebeveynlerin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam (a) etkileşimsel davranış ve (b) doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıklarında; çocukların ise (a) etkileşimsel/temel davranış, (b) sözel taklit çıktılarına ve (c) bilişsel ve dil gelişimlerine ilişkin puanlarında grup-içi ve gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Nitel boyutunda ise; DÖDEM Programının ebeveynlerin çocukları ile olan etkileşimlerine etkisini, ebeveynlerin DÖDEM Programı kapsamında öğrendikleri doğal öğretim stratejilerini günlük rutin, etkinlik ve geçişlerde nasıl kullandıklarını, DÖDEM Programının hem kendi hem de çocuklarının gelişimine etkisini ve DÖDEM Programına ilişkin genel görüşlerini irdelemek amaçlanmıştır. Bu amaçlardan hareketle; karma yöntem araştırma modeli ile desenlenen bu araştırmada hem nicel hem de nitel veriler elde edilmiştir. Bu bölümde karma araştırma yönteminin doğasına uygun olacak biçimde nicel ve nitel bulgular birleştirilerek ve karşılaştırılarak sunulmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, elde edilen bulguların her iki yaklaşımla desteklenmesi amaçlanmış ve hem nicel hem nitel bulgular bir arada sunulmuştur (Creswell ve Plano-Clark, 2018, s. 70). Creswell ve Plano-Clark (2018, s. 109); karma araştırmaların raporlaştırılması sürecinde araştırmacının yaratıcılığının ve sunum biçiminin bulguların sunulmasında rol oynayabileceğini ileri sürmektedir. Bu araştırmanın bulgularının sunulması sürecinde ise araştırma soruları temel alınmıştır. Bu doğrultuda, öncelikle elde edilen nicel bulgulara yer verilmiş olup, elde edilen nitel bulgular ise nicel bulgularla birleştirmek, karşılaştırmak ve nicel bulguları desteklemek amacıyla ilgili yerlerde sunulmuştur.

4.1. DÖDEM Programının Ebeveynlerin Etkileşimsel Davranışlarına Olan Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmada DÖDEM Programını grup aile eğitim oturumları ve ev ziyareti oturumları ile takip etmenin (Deney-I) ve DÖDEM Programını tablet bilgisayar üzerinden takip etmenin (Deney-II) ebeveynlerin etkileşimsel davranışları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Ebeveynlerin etkileşimsel davranışlarına ilişkin veriler uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık aşamalarında olmak üzere EDDÖ-TV kullanılarak toplanmıştır. Ebeveynlerin etkileşimsel davranışlarına ilişkin ham verilere Tablo 4.1'de yer verilmiştir. Deney-I ve Deney-II grubundaki ebeveynlerin etkileşimsel davranışlarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamalarına ilişkin

bilgilere Tablo 4.2'de yer verilmiş olup, toplam puan ortalamalarının grafiksel analizi Şekil 4.1'de gösterilmiştir. Deney-I ve Deney-II grubundaki ebeveynlerin etkileşimsel davranışlarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puanlarının grup içinde karşılaştırılması amacıyla yapılan Friedman Testi sonuçlarına Tablo 4.3'te, farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına Tablo 4.4 ve Tablo 4.5'te yer verilmiştir. Deney-I ve Deney-II grubundaki ebeveynlerin etkileşimsel davranışlarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puanlarının gruplar arasında karşılaştırılması amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçlarına Tablo 4.6'da yer verilmiştir. Katılımcı grubun tamamı ile gerçekleştirilen Friedman Testi sonuçlarına Tablo 4.7'de, farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına ise Tablo 4.8'de yer verilmiştir. Nitel bulgular ise nicel bulgularla birleştirmek, karşılaştırmak ve nicel bulguları desteklemek üzere ilgili yerlerde sunulmuştur.

EDDÖ-TV'de "Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma" ve "Duygusal-İfade Edici Olma" alt ölçeklerinde amaç ebeveynleri 5 puan düzeyine getirebilmekken; "Başarı Odaklı ve Yönlendirici Olma" alt ölçeğinde hedef ebeveynleri 3 puan düzeyine indirmektir (Diken, 2009, s. 31). Bu bağlamda, uygulama öncesine ilişkin ebeveynlerin etkileşimsel davranışlarını dikkate aldığımızda; ebeveynlerin "Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma" ile "Duygusal-İfade Edici Olma" davranışlarının düşük düzeyde olduğu; "Başarı Odaklı-Yönlendirici olma" düzeylerinin ise yüksek düzeyde olduğu dikkat çekmektedir (Bkz. Tablo 4.1). Ebeveynlerin uygulama sonrasındaki etkileşimsel davranışları incelendiğinde ise; büyük bir kısmında her üç alt ölçeğe ilişkin ebeveyn davranışlarında istenilen düzeye erişildiği, bazı ebeveynlerde ise istenilen düzeye ulaşılamadığı görülmektedir.

Ebeveynlerin etkileşimsel davranışlarına ilişkin olarak EDDÖ-TV ölçeğinin "Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma", "Duygusal İfade Edici Olma" ve "Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma" alt ölçeklerinden elde ettikleri uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamalarını incelediğimizde (Bkz. Tablo 4.2 ve Şekil 4.1); her iki grupta yer alan ebeveynlerin "Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma" [Deney-I ($\bar{X}$:8,40<$\bar{X}$:19,00), Deney-II ($\bar{X}$:8,60<$\bar{X}$:18,20)] ve "Duygusal-İfade Edici Olma" [Deney-I ($\bar{X}$:11,20<$\bar{X}$:24,60), Deney-II ($\bar{X}$:12,80<$\bar{X}$:22,80)] alt ölçeklerindeki uygulama sonrası toplam puan ortalamalarında başlangıca göre bir artışın olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1. *Ebeveynlerin EDDÖ-TV uygulama öncesi, sonrası ve kalıcılık ham puanları*

EDDÖ-TV	Yüz-E1			Yüz-E2			Yüz-E3			Yüz-E4			Yüz-E5			Tab-E1			Tab-E2			Tab-E3			Tab-E4			Tab-E5		
Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma (DYO)	**UÖ**	**US**	**K**	**UÖ**	**US**	**K**	**UÖ**	**US**	**K**	**UÖ**	**US**	**K**	**UÖ**	**US**	**K**	**UÖ**	**US**	**K**	**UÖ**	**US**	**K**	**UÖ**	**US**	**K**	**UÖ**	**US**	**K**	**UÖ**	**US**	**K**
Duyarlı Olma	1	4	4	1	5	5	2	5	5	2	5	5	2	4	5	2	4	4	1	5	5	2	5	5	2	5	5	2	4	3
Yanıtlayıcı Olma	2	5	5	2	5	5	2	5	5	2	5	5	2	5	5	2	5	5	2	5	5	2	5	5	2	5	5	2	5	5
Etkili Olma	3	4	4	3	5	5	3	5	5	3	5	5	2	4	5	2	4	4	2	4	4	3	5	5	3	4	4	2	4	4
Yaratıcı Olma	2	4	4	2	5	5	2	5	5	2	5	5	2	5	5	2	4	4	2	4	4	3	5	5	3	4	4	2	4	4
TOPLAM PUAN	**8**	**17**	**17**	**8**	**20**	**20**	**9**	**20**	**20**	**9**	**20**	**20**	**8**	**18**	**20**	**8**	**18**	**18**	**7**	**18**	**18**	**10**	**20**	**20**	**10**	**18**	**18**	**8**	**17**	**16**
Duygusal-İfade Edici Olma (DİE)	**UÖ**	**US**	**K**	**UÖ**	**US**	**K**	**UÖ**	**US**	**K**	**UÖ**	**US**	**K**	**UÖ**	**US**	**K**	**UÖ**	**US**	**K**	**UÖ**	**US**	**K**	**UÖ**	**US**	**K**	**UÖ**	**US**	**K**	**UÖ**	**US**	**K**
Kabullenme	1	4	4	1	5	5	1	5	5	1	5	5	2	4	4	1	3	4	1	4	4	1	5	5	1	4	4	2	3	3
Keyif Alma	2	5	5	2	5	5	2	5	5	2	5	5	2	5	5	2	4	5	2	5	5	2	4	4	3	5	5	2	5	4
Sözel Pekiştireç Kullanma	3	5	5	3	5	5	3	5	5	2	5	5	3	5	4	3	5	5	3	5	5	2	5	5	3	5	5	3	4	4
Sıcak Olma	2	5	5	3	5	5	3	5	5	2	5	5	3	5	5	4	5	5	3	5	5	2	4	4	3	5	5	4	5	5
Duygusal İfade Edici Olma	2	5	5	3	5	5	3	5	5	2	5	5	3	5	5	4	5	5	3	5	5	2	4	4	3	5	5	4	5	5
TOPLAM PUAN	**10**	**24**	**24**	**12**	**25**	**25**	**12**	**25**	**25**	**9**	**25**	**25**	**13**	**24**	**23**	**15**	**22**	**24**	**12**	**24**	**24**	**9**	**22**	**22**	**13**	**24**	**24**	**15**	**22**	**21**
Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma (BYO)	**UÖ**	**US**	**K**	**UÖ**	**US**	**K**	**UÖ**	**US**	**K**	**UÖ**	**US**	**K**	**UÖ**	**US**	**K**	**UÖ**	**US**	**K**	**UÖ**	**US**	**K**	**UÖ**	**US**	**K**	**UÖ**	**US**	**K**	**UÖ**	**US**	**K**
Başarı Odaklı Olma	5	4	4	5	3	3	5	3	3	5	3	3	5	3	4	5	4	4	5	4	4	5	3	3	5	4	4	5	4	4
Yönlendirici Olma	5	4	4	5	3	3	5	3	3	5	3	3	5	3	4	5	4	4	5	4	4	5	3	3	5	4	4	5	4	4
Etkileşim Hızı	2	3	3	5	3	3	5	3	3	2	3	3	2	3	3	5	3	3	5	3	3	2	3	3	5	3	3	5	3	3
TOPLAM PUAN	**12**	**11**	**11**	**15**	**9**	**9**	**15**	**9**	**9**	**12**	**9**	**9**	**12**	**9**	**11**	**15**	**11**	**11**	**15**	**11**	**11**	**12**	**9**	**9**	**15**	**11**	**11**	**15**	**11**	**11**

EDDÖ-TV: Ebeveyn davranışlarını değerlendirme ölçeği **UÖ:** Uygulama Öncesi **US:** Uygulama Sonrası **K:** Kalıcılık

Öte yandan, ebeveynlerin "Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma" alt ölçeğine ilişkin uygulama öncesi toplam puan ortalamaları [Deney-I ($\bar{X}$:13,20), Deney-II ($\bar{X}$:14,40)] incelendiğinde, her iki gruptaki ebeveynlerin "Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma" alt ölçeğine ilişkin uygulama sonrası toplam puan ortalamalarında [Deney-I ($\bar{X}$:9,40), Deney-II ($\bar{X}$:10,60)] düşüş olduğu görülmektedir. Her bir alt ölçeğe ilişkin uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamaları karşılaştırılarak incelendiğinde; Deney-I grubundaki ebeveynlerin "Duygusal-İfade Edici Olma" alt ölçeğinde kalıcılık toplam puan ortalamalarında [Deney-I ($\bar{X}$:24,40)] uygulama sonrasına [Deney-I ($\bar{X}$:24,60)] göre küçük bir düşüş olduğu görülmektedir.

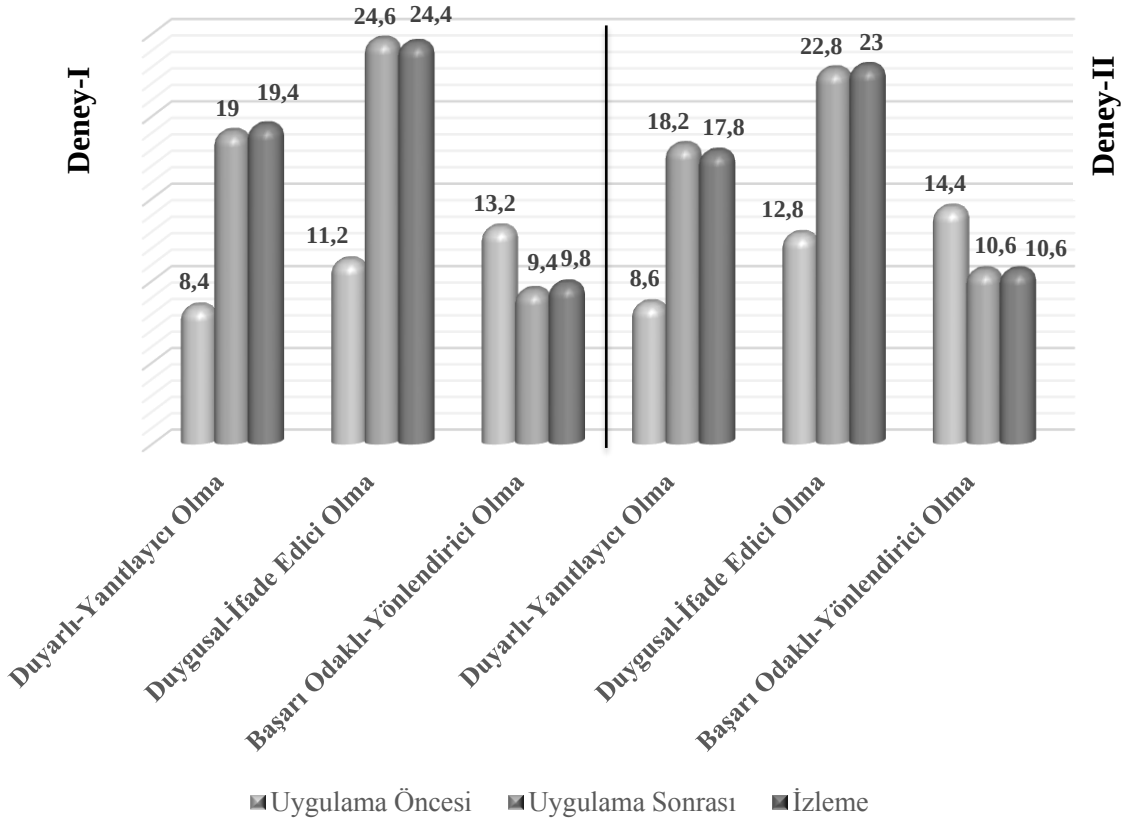
Tablo 4.2. *Ebeveynlerin EDDÖ-TV uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamaları*

	Deney-I					**Deney-II**				
	Min. Değ.	**Max. Değ.**	**n**	**$\bar{X}$**	**SS**	**Min. Değ.**	**Max. Değ.**	**n**	**$\bar{X}$**	**SS**
Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma										
Uygulama Öncesi	8	9	5	8,40	0,548	7	10	5	8,60	1,342
Uygulama Sonrası	17	20	5	19,00	1,414	17	20	5	18,20	1,095
Kalıcılık	17	20	5	19,40	1,342	16	20	5	17,80	1,483
Duygusal-İfade Edici Olma										
Uygulama Öncesi	9	13	5	11,20	1,643	9	15	5	12,80	2,490
Uygulama Sonrası	24	25	5	24,60	0,548	22	24	5	22,80	1,095
Kalıcılık	23	25	5	24,40	0,894	21	24	5	23,00	1,414
Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma										
Uygulama Öncesi	12	15	5	13,20	1,643	12	15	5	14,40	1,342
Uygulama Sonrası	9	11	5	9,40	0,894	9	11	5	10,60	0,894
Kalıcılık	9	11	5	9,80	1,095	9	11	5	10,60	0,894

EDDÖ-TV: Ebeveyn davranışlarını değerlendirme ölçeği-Türkçe Versiyonu

Bunun yanı sıra, aynı gruptaki ebeveynlerin "Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma" alt ölçeğinde kalıcılık toplam puan ortalamalarında [Deney-I ($\bar{X}$:9,80)] uygulama sonrasına [Deney-I ($\bar{X}$:9,40)] göre bir düşüş olması beklenirken küçük bir artış olduğu görülmektedir. Öte yandan, Deney-II grubundaki ebeveynlerin "Duyarlı Olma-Yanıtlayıcı Olma" alt ölçeğinde kalıcılık toplam puan ortalamalarında [Deney-I

(X̄:18,20)] uygulama sonrasına [Deney-I (X̄:17,80)] göre bir düşüş olduğu görülmektedir.



Şekil 4.1. *Ebeveynlerin EDDÖ-TV uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamalar*

Bu araştırma kapsamında hem araştırmacı notları hem de yapılan görüşmeler incelendiğinde ise; ebeveynlerin uygulama öncesinde yüksek düzeyde başarı odaklı ve yönlendirici olma ebeveyn davranışlarını sergiledikleri dikkat çekmektedir. Nitekim bu duruma ilişkin; araştırmacı gözlemlerini saha notlarında şu ifadeye yer vermiştir: *"Uygulama öncesi verilerimi toplamaya devam ediyorum. …….. (ebeveynin ismi) oyun etkinliğine doğrudan kendi seçtiği oyuncak ile başladı. ……Oyuncağın başına oturdu ve kızını bu oyuncakla oynamak için çağırdı. Çocuk o an başka bir oyuncağa odaklanmıştı. Tam ona dokunacakken …… (ebeveynin ismi) çocuğu kolundan tuttu, çekti ve çocuğun yere oturmasını sağladı. –Hadi bununla oynayalım, sen bunları çok güzel takıyorsun, hadi bakalım, bunu çıkar, bu ne renk, şimdi bunu çıkar, bu hangi şekil, söyle bakayım, söyle bu hangi şekil (çocuktan yanıt yok), hadi tak şimdi bunu, nereye takacaksın bunu, hadi ama tak çabuk, hayır o oraya değil, olmaz oraya değil, (çocuk şekli atar), aaa yapılır mı böyle, çok ayıp, olmaz öyle, tak çabuk yerine bunu- ifadeleri ile ……(ebeveynin ismi)*

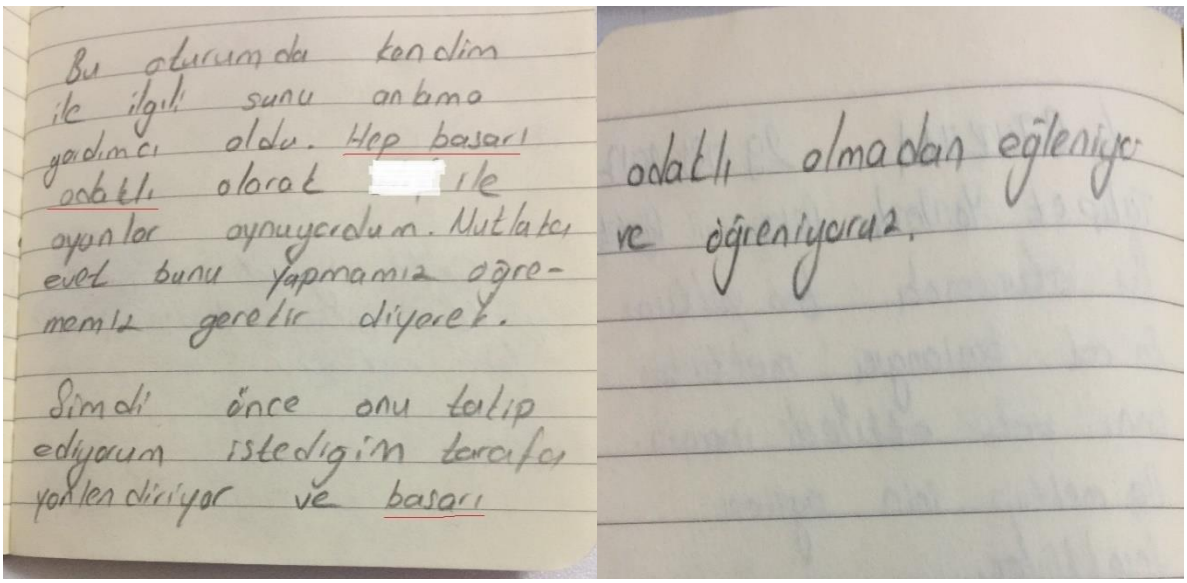
zorla çocuğa tüm şekilleri taktırdı…" (Saha Notları, 22.08.2017, s. 10, 300-308).

Bununla birlikte, araştırmacı uygulama öncesi verilerini tamamladığı gün saha notlarına şu görüşlerini not etmiştir: *"...Ebeveynlerin hepsi çocuklarının ilgilerinin farkında, takip etmeye çalışıyorlar. Çocuğun davranışlarını tutarlı bir şekilde gözlemlemeye çalışıyorlar; ancak, çocuklarının seçimlerine, tercihlerine, sözel çıktılarına karşılık vermede sınırlılık gösteriyorlar. Vee hemen hemen hepsi o kadar başarı odaklı ve yönlendirici ki…Zorla bir şeyleri öğretme, dayatma ve yaptırma kaygısı yaşıyorlar. Gerçekten zorla öğretmeye çalışıyorlar. Akademik becerilere o kadar yoğunlaşmışlar ki, oyun oynamak onlar için çocuğun şekil yap-bozuna şekilleri doğru bir şekilde yerleştirmesini sağlamak, yap-bozu tamamlatmak, küpleri üst üste dizebilmek…"* (Saha Notları, 10.09.2017, s. 13, 320-326).

Ebeveynlerle yapılan görüşmeler sırasında; ebeveynlerin büyük bir çoğunluğunun programdan önce öğretim odaklı olduklarını, farkında olarak ya da olmadan çocuklarına baskı yaptıklarını ve çocuklarını başarılı olması için zorladıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Ebeveynler için çocuğun tercihinden daha çok ebeveynin seçtiği ya da istediği etkinliğin çocuk tarafından başarılı bir biçimde tamamlanmasının önemli olduğu dikkat çeken noktalar arasındadır.

Buna ilişkin olarak; ebeveynlerden biri görüşlerini *"...Hani oynatırken hep böyle zorla, yapmadığı zaman böyle sesimi yükselttiğim oluyodu. Hayır o yanlış, böyle doğru. Bir şeyleri öğretirken mesela zorluyordum..."*(Yüz-E1, 27.11.2017, s. 81, 3978-3980) şeklinde ifade ederken; ebeveynlerden biri *"…İşte ben zorla yaptırıyordum yani zorunlu öğretmek istiyordum. Zorla öğrenmesi gerekiyordu yani…."* (Yüz-E4, 30.11.2017, s. 152, 7178-7180) şeklinde, bir diğeri ise *"Biraz zorla oynuyoduk. Amacımız hep bir şeyleri zorla öğretmekti. Zorluyoduk bazen sıkılıp ağlıyodu. Çünkü zorluyoduk şekilleri, bir ebeveyn olarak öğrenmesini istiyoruz. İnsan çabuk öğrensin becersin bir şeyler yapsın istiyo. Öyle gönülsüz oynayınca belli bir zaman sonra sıkılıyodu ağlıyodu. Oynamak istemiyodu. Ağlayınca da zaten verim alamıyosunuz gönülsüz olunca…"* (Tab-E1, 04.12.2017, s. 3, 128-132) şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Ebeveynlerden biri başarı odaklı olma davranışına ilişkin görüşlerini Görsel 4.1'de yer verilen ebeveyn günlüğünde şu şekilde belirtmiştir:



Görsel 4.1. *Yüz-E2 kodlu ebeveynin günlüğünden alıntı*

Uygulama sonrası ile kalıcılık toplam puan ortalamalarının karşılaştırılması sonucu "Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma" ve "Duygusal-İfade Edici Olma" alt ölçeklerinde bir düşüş olduğu; "Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma" alt ölçeğinde ise düşüş olması beklenirken bir artış olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 4.1. ve Şekil 4.2). Bu düşüş ve artışta ebeveynlerin karakteristik özelliklerinin (mizaç vb.) ve çocukların sağlık sorunlarının etkili olabileceği düşünülmektedir. Buna ilişkin olarak; özellikle kalıcılık verilerinde belirtilen alt ölçeklerde düşüş ve artışın gözlendiği ebeveynlerden biri görüşme sırasında şu ifadede bulunmuştur: *"…benim davranışlarımda çok şeyin değiştiğini söyleyebilirim. Çok önemli şeyler öğrendim. Baskı yapmamaya çalışıyorum ama karakterimden midir nedir, bazen yine sesimi yükselttiğimi, zorla bir şeyleri yaptırmaya çalıştığımı ben de artık fark ediyorum…Ama inşallah zamanla bunu da düzelteceğim…"* (Yüz-E1, 27.11.2017, s. 79, 3913-3916).

DÖDEM Programını grup aile eğitim oturumları ve ev ziyareti oturumları ile takip etmek ile DÖDEM Programını tablet bilgisayar üzerinden takip etmenin ebeveynlerin etkileşimsel davranışları üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda öncelikle Deney-I ve Deney-II grubundaki ebeveynlerin etkileşimsel davranış toplam puan ortalamaları grup içinde karşılaştırılmış ve ebeveynlerin kendi içlerindeki ilerlemeleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla, Friedman Testi kullanılmıştır. Friedman Testi, aynı grubun üç ya da daha çok kez ölçülmesi ve elde edilen sonuçların karşılaştırılmasının istenildiği durumlarda kullanılan bir testtir (Akbulut, 2010, s. 186). Ebeveynlerin etkileşimsel davranışlarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve

kalıcılık toplam puan ortalamalarına ait Friedman Testi sonuçları Tablo 4.3'te yer almaktadır. Etki büyüklüğünün hesaplanmasında Kendall Uyuşum Katsayısı (Kendalls Coefficient of Concordance) kullanılmıştır. Elde edilen Kendalls W puanları; Cohen'in (1988) 0.1 (küçük etki), 0.3 (orta etki) ve ≥0.5 (güçlü etki) yorumlama yönergeleri dikkate alınarak yorumlanmıştır.

Tablo 4.3. *Deney-I ve Deney-II grubundaki ebeveynlerin etkileşimsel davranışlarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamalarına ilişkin Friedman Testi sonuçları*

		n	X̄	SS	Sıra Ort.	x^2	sd	p	Kendall's W
Deney-I	***Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma***								
	Uygulama Öncesi	5	8,40	0,548	1,00	9,500	2	**.009***	.95
	Uygulama Sonrası	5	19,00	1,414	2,40				
	Kalıcılık	5	19,40	1,342	2,60				
	Duygusal-İfade Edici Olma								
	Uygulama Öncesi	5	11,20	1,643	1,00	9,500	2	**.009***	.95
	Uygulama Sonrası	5	24,60	0,548	2,60				
	Kalıcılık	5	24,40	0,894	2,40				
	Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma								
	Uygulama Öncesi	5	13,20	1,643	3,00	9,500	2	**.009***	.95
	Uygulama Sonrası	5	9,40	0,894	1,40				
	Kalıcılık	5	9,80	1,095	1,60				
Deney-II	***Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma***								
	Uygulama Öncesi	5	8,60	1,342	1,00	9,294	2	**.010***	.93
	Uygulama Sonrası	5	18,20	1,095	2,55				
	Kalıcılık	5	17,80	1,483	2,45				
	Duygusal-İfade Edici Olma								
	Uygulama Öncesi	5	12,80	2,490	1,00	8,824	2	**.012***	.88
	Uygulama Sonrası	5	22,80	1,095	2,50				
	Kalıcılık	5	23,00	1,414	2,50				
	Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma								
	Uygulama Öncesi	5	14,40	1,342	3,00	10,000	2	**.007***	.1
	Uygulama Sonrası	5	10,60	0,894	1,50				
	Kalıcılık	5	10,60	0,894	1,50				

p<.05

Friedman Testi ile elde edilen sonuçlar incelendiğinde; Deney-I grubundaki ebeveynlerin "Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma" (x^2= 9,500, p<.05, Kendalls W=.95), "Duygusal-İfade Edici Olma" (x^2= 9,500, p<.05, Kendalls W=.95) ve "Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma" (x^2= 9,500, p<.05, Kendalls W=.95) alt ölçeklerine ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamaları karşılaştırılmış ve aralarında gözlenen farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Benzer biçimde Deney-II grubundaki ebeveynlerin "Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma" (x^2= 9,294, p<.05, Kendalls W=.93), "Duygusal-İfade Edici Olma" (x^2= 8,824, p<.05, Kendalls W=.88) ve "Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma" (x^2= 10,000, p<.05, Kendalls W=.1) alt ölçeklerine ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamaları karşılaştırılmış ve aralarında gözlenen farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Bu sonuçlar doğrultusunda, DÖDEM Programını grup aile eğitim oturumları ve ev ziyareti oturumları ile takip etmenin ebeveynlerin etkileşimsel davranışları üzerinde güçlü bir etkisi olduğu ve bu etkinin uygulamadan dört hafta sonra da devam ettiği söylenebilir. Benzer biçimde DÖDEM Programını tablet bilgisayar üzerinden takip etmenin ebeveynlerin etkileşimsel davranışları üzerinde güçlü bir etkisi olduğu ve bu etkinin uygulamadan dört hafta sonra da devam ettiği söylenebilir. Ancak farkın kaynağını belirlemek ve daha ayrıntılı bir inceleme yapabilmek amacıyla; Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Aynı veri setinde, aynı grup üzerinde birden çok karşılaştırma yapıldığında, şans eseri anlamlı sonuç bulma olasılığını azaltmak amacıyla Bonferroni uyarlaması yapılmıştır (Akbulut, 2010). Tablo 4.4'te Deney-I grubundaki ebeveynlerin, Tablo 4.5'te Deney-II grubundaki ebeveynlerin etkileşimsel davranışlarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamalarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları yer almaktadır.

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinin sonucuna göre; Deney-I grubundaki ebeveynlerin "Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma" alt ölçeğine ilişkin uygulama sonrası ve uygulama öncesi (z=-2,032, p>.017), kalıcılık ve uygulama öncesi (z=-2,041, p>.017), kalıcılık ve uygulama sonrası toplam puan ortalamaları (z=-1,000, p>.017) arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. "Duygusal-İfade Edici Olma" alt ölçeğine ilişkin uygulama sonrası ve uygulama öncesi (z=-2,032, p>.017), kalıcılık ve uygulama öncesi (z=-2,032, p>.017), kalıcılık ve uygulama sonrası toplam puan ortalamaları (z=-1,000, p>.017) arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. Benzer biçimde "Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma" alt ölçeklerine ilişkin uygulama sonrası ve uygulama öncesi

(z=-2,060, p>.017), kalıcılık ve uygulama öncesi (z=-2,041, p>.017), kalıcılık ve uygulama sonrası toplam puan ortalamaları (z=-2,060, p>.017) arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.4. *Deney-I grubundaki ebeveynlerin etkileşimsel davranışlarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamalarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları*

		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma	***Uygulama Sonrası-Uygulama Öncesi***					
	Negatif Sıra	0	,00	,00	-2,032	.042
	Pozitif Sıra	5	3,00	15,00		
	Eşit	0				
	Kalıcılık-Uygulama Öncesi					
	Negatif Sıra	5	3,00	15,00	-2,041	.041
	Pozitif Sıra	0	,00	,00		
	Eşit	0				
	Kalıcılık-Uygulama Sonrası					
	Negatif Sıra	0	,00	,00	-1,000	.317
	Pozitif Sıra	1	1,00	1,00		
	Eşit	4				
Duygusal-İfade Edici Olma	***Uygulama Sonrası-Uygulama Öncesi***					
	Negatif Sıra	0	,00	,00	-2,032	.042
	Pozitif Sıra	5	3,00	15,00		
	Eşit	0				
	Kalıcılık-Uygulama Öncesi					
	Negatif Sıra	5	3,00	15,00	-2,032	.042
	Pozitif Sıra	0	,00	,00		
	Eşit	0				
	Kalıcılık-Uygulama Sonrası					
	Negatif Sıra	1	1,00	1,00	-1,000	.317
	Pozitif Sıra	0	,00	,00		
	Eşit	4				
Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma	***Uygulama Sonrası-Uygulama Öncesi***					
	Negatif Sıra	0	,00	,00	-2,060	.039
	Pozitif Sıra	5	3,00	15,00		
	Eşit	0				
	Kalıcılık-Uygulama Öncesi					
	Negatif Sıra	0	,00	,00	-2,041	.041
	Pozitif Sıra	5	3,00	15,00		
	Eşit	0				
	Kalıcılık-Uygulama Sonrası					
	Negatif Sıra	5	3,00	15,00	-2,060	.039
	Pozitif Sıra	0	,00	,00		
	Eşit	0				

Kritik p= .05/3=.017 (Bonferroni) p>.017

Tablo 4.5. *Deney-II grubundaki ebeveynlerin etkileşimsel davranışlarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamalarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları*

		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma	***Uygulama Sonrası-Uygulama Öncesi***					
	Negatif Sıra	0	,00	,00	-2,032	.042
	Pozitif Sıra	5	3,00	15,00		
	Eşit	0				
	Kalıcılık-Uygulama Öncesi					
	Negatif Sıra	5	3,00	15,00	-2,032	.042
	Pozitif Sıra	0	,00	,00		
	Eşit	0				
	Kalıcılık-Uygulama Sonrası					
	Negatif Sıra	0	1,50	3,00	-1,414	.157
	Pozitif Sıra	1	,00	,00		
	Eşit	4				
Duygusal-İfade Edici Olma	***Uygulama Sonrası-Uygulama Öncesi***					
	Negatif Sıra	0	,00	,00	-2,032	.042
	Pozitif Sıra	5	3,00	15,00		
	Eşit	0				
	Kalıcılık-Uygulama Öncesi					
	Negatif Sıra	5	3,00	15,00	-2,032	.042
	Pozitif Sıra	0	,00	,00		
	Eşit	0				
	Kalıcılık-Uygulama Sonrası					
	Negatif Sıra	1	1,00	1,00	-,447	.655
	Pozitif Sıra	0	2,00	2,00		
	Eşit	4				
Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma	***Uygulama Sonrası-Uygulama Öncesi***					
	Negatif Sıra	0	,00	,00	-2,060	.039
	Pozitif Sıra	5	3,00	15,00		
	Eşit	0				
	Kalıcılık-Uygulama Öncesi					
	Negatif Sıra	0	,00	,00	-2,121	.034
	Pozitif Sıra	5	3,00	15,00		
	Eşit	0				
	Kalıcılık-Uygulama Sonrası					
	Negatif Sıra	5	3,00	15,00	-2,060	.039
	Pozitif Sıra	0	,00	,00		
	Eşit	0				

Kritik p= .05/3=.017 (Bonferroni) p>.017

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda Deney-II grubundaki ebeveynlerin, "Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma" alt ölçeğine ilişkin uygulama sonrası ve uygulama öncesi

(z=-2,032, p>.017), kalıcılık ve uygulama öncesi (z=-2,032, p>.017), kalıcılık ve uygulama sonrası toplam puan ortalamaları (z=-1,414, p>.017) arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. "Duygusal-İfade Edici Olma" alt ölçeğine ilişkin uygulama sonrası ve uygulama öncesi (z=-2,032, p>.017), kalıcılık ve uygulama öncesi (z=-2,023, p>.017), kalıcılık ve uygulama sonrası toplam puan ortalamaları (z=-,447, p>.017) arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. Benzer biçimde "Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma" alt ölçeklerine ilişkin uygulama sonrası ve uygulama öncesi (z=-2,060, p>.017), kalıcılık ve uygulama öncesi (z=-2,121, p>.017), kalıcılık ve uygulama sonrası toplam puan ortalamaları (z=-2,060, p>.017) arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir.

Friedman Testi sonuçları Deney-I ve Deney-II grubundaki ebeveynlerin ebeveyn davranışı boyutunda uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık olmak üzere kendi içindeki ilerlemelerinin anlamlı yönde olduğunu göstermektedir. Ancak farkın kaynağını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonucunda I. Tip hatadan kaçınmak için yapılan Bonferroni Uyarlaması ile daha sıkı bir alfa düzeyi belirlenmiş ve elde edilen sonuçlar dikkate alındığında anlamlı bir farkın bulunamadığı görülmüştür. Bu duruma yapılan Bonferroni Uyarlamasının neden olduğu düşünülmektedir. Bu durumun yaşanmasına ilişkin nedenler araştırmanın tartışma bölümünde yer verilen "Sınırlılıklar" alt başlığı altında daha ayrıntılı bir şekilde ele alınmış olup, bunun katılımcı sayısının yeterli sayıda olmamasından kaynaklanmış olabileceği söylenebilir.

Deney-I ve Deney-II grubunda yer alan ebeveynlerin etkileşimsel davranış toplam puan ortalamalarını gruplar arasında karşılaştırmak amacıyla Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Mann Whitney U Testi, iki grubun bir sıralı değişken bağlamında birbiriyle karşılaştırılması için kullanılmakta olup, bağımsız örneklemler için t testinin parametrik olmayanıdır (Akbulut, 2010, s. 180). Bonferroni uyarlaması yapılmış olup, etki büyüklüğü ($r=z/\sqrt{n}$) formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Elde edilen r değeri; Cohen'in (1988) 0.1 (küçük etki), 0.3 (orta etki) ve ≥0.5 (güçlü etki) yorumlama yönergeleri dikkate alınarak yorumlanmıştır. Tablo 4.6'da Mann Whitney U Testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Mann Whitney U Testi ile elde edilen sonuçlar incelendiğinde; Deney-I ve Deney-II grubundaki ebeveynlerin "Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma" (U=-,112, p>.017, r=.05), "Duygusal-İfade Edici Olma" (U=-1,174, p>.017, r=.52) ve "Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma" (U=-1,225, p>.017, r=.55) alt ölçeklerine ilişkin uygulama öncesi etkileşimsel

davranış toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu sonuca göre, Deney-I ve Deney-II grubundaki ebeveynlerin uygulama öncesindeki etkileşimsel davranışlarının birbirine yakın özelliklere sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 4.6. *Deney-I ve Deney-II grubundaki ebeveynlerin etkileşimsel davranışlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları*

		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	r
Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma	***Uygulama Öncesi***						
	Deney-I	5	5,40	27,00	-,112	.911	.05
	Deney-II	5	5,60	28,00			
	Uygulama Sonrası						
	Deney-I	5	6,30	31,50	-,894	.371	.40
	Deney-II	5	4,70	23,50			
	Kalıcılık						
	Deney-I	5	7,30	36,50	-1,571	.116	.70
	Deney-II	5	3,70	18,50			
		n	**Sıra Ortalaması**	**Sıralar Toplamı**	**U**	**p**	**r**
Duygusal-İfade Edici Olma	***Uygulama Öncesi***						
	Deney-I	5	4,40	22,00	-1,174	.240	.52
	Deney-II	5	6,60	33,00			
	Uygulama Sonrası						
	Deney-I	5	7,60	38,00	-2,324	.020	.1
	Deney-II	5	3,40	17,00			
	Kalıcılık						
	Deney-I	5	7,10	35,50	-1,747	.081	.78
	Deney-II	5	3,90	19,50			
		n	**Sıra Ortalaması**	**Sıralar Toplamı**	**U**	**p**	**r**
Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma	***Uygulama Öncesi***						
	Deney-I	5	4,50	22,50	-1,225	.221	.55
	Deney-II	5	6,50	32,50			
	Uygulama Sonrası						
	Deney-I	5	4,00	20,00	-1,800	.072	.80
	Deney-II	5	7,00	35,00			
	Kalıcılık						
	Deney-I	5	4,50	22,50	-1,225	.221	.55
	Deney-II	5	6,50	32,50			

Kritik p= .05/3=.017 (Bonferroni) p>.017

Deney-I ve Deney-II grubundaki ebeveynlerin "Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma" (U=-,894 p>.017, r=.40), "Duygusal-İfade Edici Olma" (U=-2,324, p>.017, r=.1) ve "Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma" (U=-1,800, p>.017, r=.80) alt ölçeklerine ilişkin uygulama sonrası toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Benzer biçimde, Deney-I ve Deney-II grubundaki ebeveynlerin "Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma" (U=-1,571, p>.017, r=.70), "Duygusal-İfade Edici Olma" (U=-1,747, p>.017, r=.78) ve "Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma" (U=-1,225, p>.017, r=.55) alt ölçeklerine ilişkin kalıcılık toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda, DÖDEM Programını hem grup aile eğitim oturumları ve ev ziyareti oturumları ile hem de tablet bilgisayar üzerinden takip etmenin ebeveynlerin etkileşimsel davranışları üzerinde güçlü bir etkisi olduğu ve bu etkinin uygulamadan sonra da devam ettiği söylenebilir.

Gruplararası fark olmadığı için her iki grupta yer alan katılımcılar tek bir grup olarak ele alınmış ve toplam katılımcı sayısı (n=10) üzerinden ebeveynlerin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam etkileşimsel davranış puan ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla Friedman Testi uygulanmıştır. Friedman Testi sonucunda elde edilen sonuçlar Tablo 4.7'de yer almaktadır. Friedman Testi sonuçlarının etki büyüklüğünün hesaplanmasında Kendall Uyuşum Katsayısı (Kendalls Coefficient of Concordance) kullanılmıştır. Elde edilen Kendalls W puanları; Cohen'in (1988) 0.1 (küçük etki), 0.3 (orta etki) ve ≥0.5 (güçlü etki) yorumlama yönergeleri dikkate alınarak yorumlanmıştır.

Friedman Testi ile elde edilen sonuçlar incelendiğinde; her iki grupta yer alan ebeveyn katılımcılarının tamamının; "Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma" (x^2= 18,242, p<.05, Kendalls W=.91), "Duygusal-İfade Edici Olma" (x^2= 18,242, p<.05, Kendalls W=.91) ve "Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma" (x^2= 19,419, p<.05, Kendalls W=.97) alt ölçeklerine ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamaları karşılaştırılmış ve aralarında gözlenen farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Farkın kaynağını belirlemek ve daha ayrıntılı bir inceleme yapabilmek amacıyla; Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Bonferroni uyarlaması yapılmış olup, etki büyüklüğü ($r=z/\sqrt{n}$) formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Elde edilen r değeri; Cohen'in (1988) 0.1 (küçük etki), 0.3 (orta etki) ve ≥0.5 (güçlü etki) yorumlama yönergeleri dikkate alınarak yorumlanmıştır.

Tablo 4.7. *Ebeveynlerin etkileşimsel davranışlarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamalarına ilişkin toplam katılımcı sayısı üzerinden gerçekleştirilen Friedman Testi sonuçları*

	n	X̄	SS	Sıra Ort.	x^2	sd	p	Kendall's W
Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma								
Uygulama Öncesi	10	8,50	0,972	1,00	18,242	2	**.000***	.91
Uygulama Sonrası	10	18,60	1,265	2,55				
Kalıcılık	10	18,60	1,578	2,45				
Duygusal-İfade Edici Olma								
Uygulama Öncesi	10	12,00	2,160	1,00	18,242	2	**.000***	.91
Uygulama Sonrası	10	23,70	1,252	2,55				
Kalıcılık	10	23,70	1,337	2,45				
Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma								
Uygulama Öncesi	10	13,80	1,549	3,00	19,419	2	**.000***	.97
Uygulama Sonrası	10	10,00	1,054	1,45				
Kalıcılık	10	10,00	1,033	1,55				

p<.05

Tablo 4.8'de her iki grupta yer alan ebeveyn katılımcıların tamamı üzerinden gerçekleştirilen uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamalarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları yer almaktadır. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinin sonucuna göre; ebeveynlerin "Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma" (z=-2,820, p<.017, r=.89), "Duygusal-İfade Edici Olma" (z=-2,814, p<.017, r=.89) ve "Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma" (z=-2,831, p<.017, r=.90) alt ölçeklerine ilişkin uygulama sonrası toplam puan ortalamaları ve uygulama öncesi toplam puan ortalamaları arasında uygulama sonrası lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Ebeveynlerin "Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma" (z=-2,816 p<.017, r=.89), "Duygusal-İfade Edici Olma" (z=-2,810 p<.017, r=.89) ve "Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma" (z=-2,827, p<.017, r=.90) alt ölçeklerine ilişkin kalıcılık toplam puan ortalamaları ve uygulama öncesi toplam puan ortalamaları arasında kalıcılık lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Öte yandan, ebeveynlerin "Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma" (z=,000, p>.017, r=.32), "Duygusal-İfade Edici Olma" (z=,000, p>.017, r=.32) ve "Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma" (z=-1,000, p>.017, r=.32) alt ölçeklerine ilişkin kalıcılık toplam puan ortalamaları ve uygulama sonrası toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

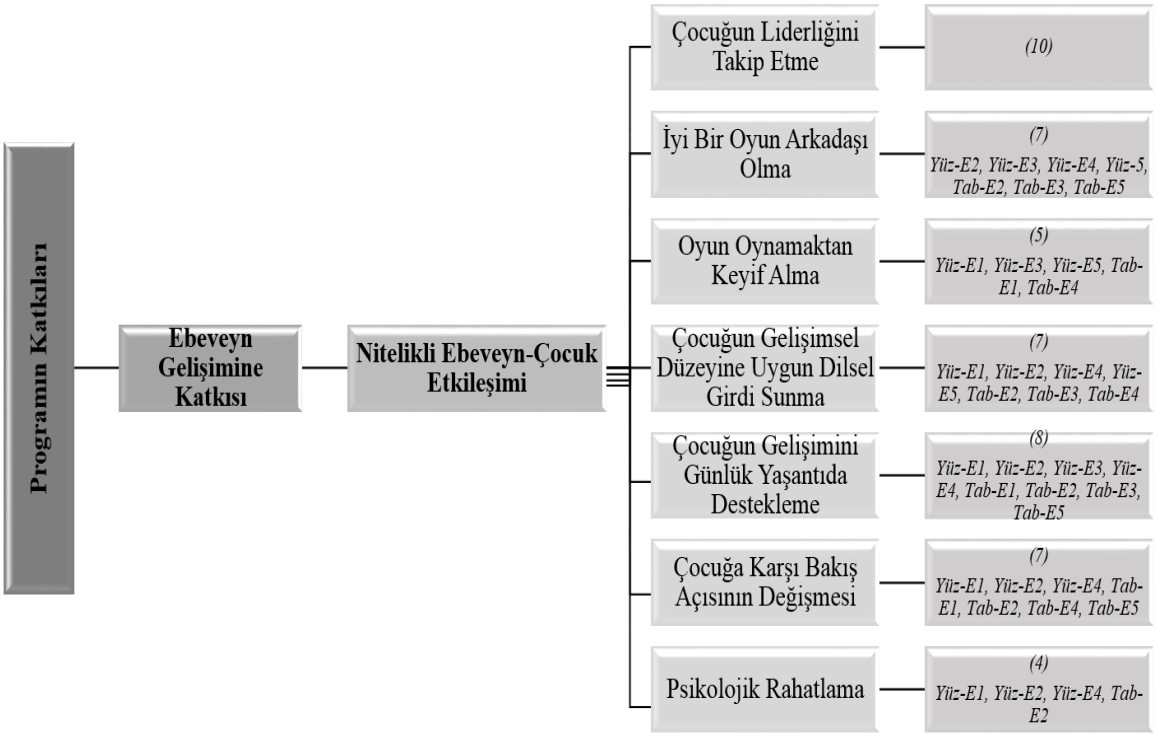
Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda, bir grup ebeveynin grup aile eğitim oturumları ve ev ziyareti oturumları ile bir grup ebeveynin ise tablet bilgisayar üzerinden takip ettiği DÖDEM Programının ebeveynlerin etkileşimsel davranışları üzerinde güçlü bir etkisi olduğu ve uygulamadan dört hafta sonra da bu etkinin devam ettiği söylenebilir.

Tablo 4.8. *Ebeveynlerin etkileşimsel davranışlarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamalarına ilişkin toplam katılımcı sayısı üzerinden gerçekleştirilen Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları*

		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	r
Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma	***Uygulama Sonrası-Uygulama Öncesi***						
	Negatif Sıra	0	,00	,00	-2,820	**.005***	.89
	Pozitif Sıra	10	5,50	55,00			
	Eşit	0					
	Kalıcılık-Uygulama Öncesi						
	Negatif Sıra	10	5,50	55,00	-2,816	**.005***	.89
	Pozitif Sıra	0	,00	,00			
	Eşit	0					
	Kalıcılık-Uygulama Sonrası						
	Negatif Sıra	1	3,00	3,00	,000	.1	.32
	Pozitif Sıra	2	1,50	3,00			
	Eşit	7					
Duygusal-İfade Edici Olma	***Uygulama Sonrası-Uygulama Öncesi***						
	Negatif Sıra	0	,00	,00	-2,814	**.005***	.89
	Pozitif Sıra	10	5,50	55,00			
	Eşit	0					
	Kalıcılık-Uygulama Öncesi						
	Negatif Sıra	10	5,50	55,00	-2,810	**.005***	.89
	Pozitif Sıra	0	,00	,00			
	Eşit	0					
	Kalıcılık-Uygulama Sonrası						
	Negatif Sıra	1	3,00	3,00	,000	.1	.32
	Pozitif Sıra	2	1,50	3,00			
	Eşit	7					
Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma	***Uygulama Sonrası-Uygulama Öncesi***						
	Negatif Sıra	10	5,50	55,00	-2,831	**.005***	.90
	Pozitif Sıra	0	,00	,00			
	Eşit	0					
	Kalıcılık-Uygulama Öncesi						
	Negatif Sıra	0	,00	,00	-2,827	**.005***	.89
	Pozitif Sıra	10	5,50	55,00			
	Eşit	0					
	Kalıcılık-Uygulama Sonrası						
	Negatif Sıra	1	1,00	1,00	-1,000	.317	.32
	Pozitif Sıra	0	,00	,00			
	Eşit	9					

Kritik p= .05/3=.017 (Bonferroni) p<.017

"DÖDEM Programını grup aile eğitim oturumları ve ev ziyareti oturumları ile takip eden ebeveynler ve DÖDEM Programını tablet bilgisayar üzerinden takip eden ebeveynlerin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam etkileşimsel davranış puanları (grup-içi ve gruplar-arası) arasında anlamlı fark var mıdır?" sorusuna ilişkin ortaya koyulan istatistiksel veriler, uygulama süresince elde edilen saha notları, ebeveyn günlükleri ve derinlemesine görüşmelerle niteliksel olarak desteklenmeye çalışılmıştır. Yapılan görüşmelerin analizinde; ebeveynlerin DÖDEM Programının çocukları ile olan etkileşimleri üzerindeki etkisini programın kendilerine sağladığı katkılarla ilişkilendirerek ifade ettikleri görülmüştür. Bu bağlamda, Şekil 4.2'de belirtildiği üzere oluşturulan iki ana temandan biri olan *"Programın Katkıları"* ana teması altında *"Ebeveyn Gelişimine Katkısı"* alt teması oluşturulmuş olup, ebeveynlerin görüşleri doğrultusunda *"Nitelikli Ebeveyn-Çocuk Etkileşimi"* başlığı altında programın ebeveyn-çocuk etkileşimi üzerindeki etkisi ortaya konmaya çalışılmıştır.



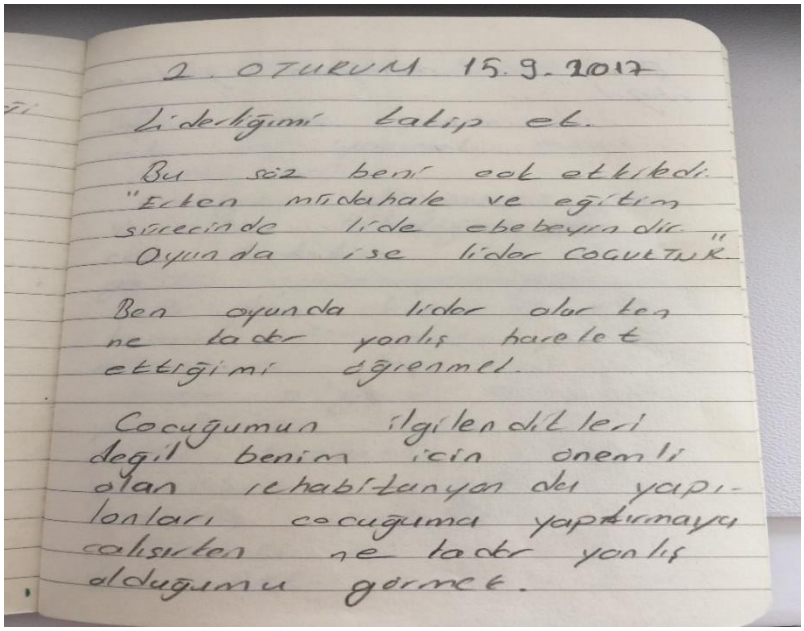
Şekil 4.2. *Nitelikli ebeveyn-çocuk etkileşimi alt teması ve kodları*

Yapılan görüşmelerin analizinde; ebeveynlerin tamamının DÖDEM Programının çocukları ile olan etkileşimlerinde "*Çocuğun Liderliğini Takip Etme"* konusunda kendilerine katkılar sağladığını ifade ettikleri görülmüştür.

Görüşmeler sırasında ebeveynlerin programın çocukları ile olan etkileşimlerine yansımalarını programdan öncesi ve sonrası biçiminde ilişkilendirerek ele aldıkları dikkat çekmiştir. Bu bağlamda, yapılan görüşmelerde ebeveynlerin tamamının programdan önce çocukları ile kurdukları etkileşimde devamlı bir biçimde çocuklarını yönlendirdiklerini, bir etkinliği tamamlama konusunda oldukça ısrarcı olduklarını ve kimi zaman çocuklarını zorladıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Ancak görüşmeler sırasında, ebeveynlerin özellikle programdan edindikleri bilgiler doğrultusunda çocuklarının liderliğini takip ederek, çocuklarının seçimlerine ve ilgilerine karşı daha duyarlı olmaya başladıklarını vurgulamaları dikkat çeken noktalar arasındadır.

Örneğin; ebeveynlerden biri, *"Etkileşimimiz çok farklılaştı. Tamamen çocuğu sıkmadan dünyasına girebilmeyi öğrendim DÖDEM ile. Mesela önceden bilmiyordum ben çocuğun dünyasına nasıl girebileceğimi. Hani sıkılsa da bir şey yaptırmaya çalışıyordum. Zorluyordum onu. Yapsın öğrensin gibisine ama gerçekten hani sıkıldığı zaman hiçbir şey yapmak istemiyor yapmak istemeyince de öğrenmesi zor oluyor. Şimdi onu takip ediyorum bekliyorum… onun tercihleri var sonuçta…"* (Tab-E2, 09.12.2017, s. 16, 778-783*)* şeklinde; ebeveynlerden bir diğeri ise *"Nitelikli etkileşimi ben çocuğumda yapmıyordum, çocuğumu karşıma alıp oturtturup ona eğitim verdiğimi düşünüyordum. Tabi her zaman bu benim için faydalı olmuyordu neden, …. (çocuğun ismi) yapmak istemiyordu. Çünkü ben ona bir dayatma yapıyordum, karşıma oturtturuyordum, bunları bunları yapacağız bunları bunları. Ama burada çocuğun hayatına giriyorum, nitelikli etkileşimle onu takip ediyorum onunla oyun oynamayı öğreniyorum hani, çok güzel bir bağ oldu yani ben evet çocuğunu takip etmek çok önemliymiş, onun istediklerini yapmak çok önemliymiş, o göz teması istediğini bilmek. Bu çok önemliymiş."* (Yüz-E2, 27.11.2017, s. 102, 4974-4981) şeklinde görüşlerini bildirmiştir. DÖDEM Programını grup aile eğitim oturumları ve ev ziyareti oturumları ile takip eden ebeveynlerden biri "Liderliğimi Takip Et" başlıklı ikinci oturumun sonunda duygu ve düşüncelerini ebeveyn günlüğüne Görsel 4.2'de yer verildiği şekilde belirtmiştir.

Görüşmeler sırasında ebeveynlerin büyük bir çoğunluğunun, DÖDEM Programının çocukları ile olan etkileşimlerinde *"İyi Bir Oyun Arkadaşı Olma"* noktasında kendilerine katkı sağladığını belirttikleri görülmüştür. Ebeveynlerin büyük bir bölümünün, çocuklarına karşı duyarlı olmaya başlamaları ile birlikte çocukları ile kurdukları etkileşimin niteliğinin farklılaştığını ve çocuklarının kendilerini oyun arkadaşı olarak kabul etmeye başladıklarını ifade ettikleri görülmüştür.



Görsel 4.2. *Yüz-E5 kodlu ebeveynin günlüğünden alıntı*

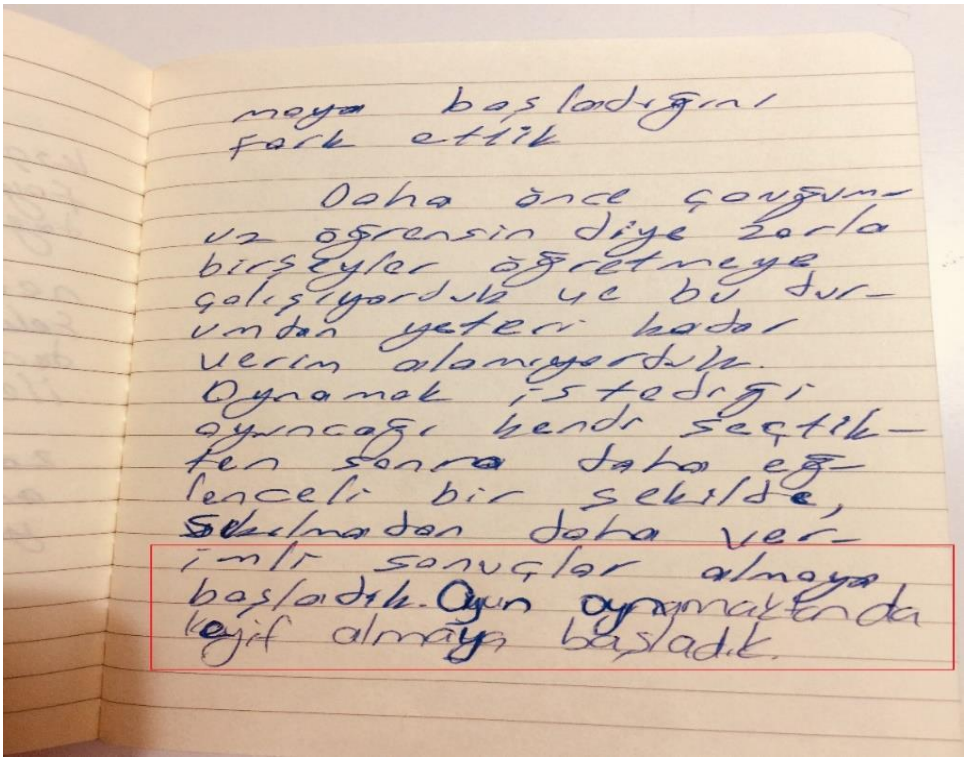
Buna ilişkin olarak ebeveynlerden biri, *"Etkileşimimiz farklılaştı mı evet kesinlikle. O baya bir gözüme takılıyor. Benim ona değer verdiğimi hissediyor. Çünkü onun seçimleri artık bizim çıkış noktamız. İşte şimdi beni istiyor odasına ikimiz oynayalım diyor. Önceden kendi odasına giriyordu hani ..... (çocuğun ismi) odana git diyordum. Kendi kendine bir şeyler yapıyordu çocuk. Ama şimdi kendi kalmak istemiyor beni istiyor ve ikimizin oynamasını istiyor. Sanırsam beni oyun arkadaşı olarak görüyor artık."* (Tab-E5, 30.11.2017, s.68, 3330-3334) şeklinde görüşlerini belirtirken; bir diğeri ise *"Daha çok mutlu, sürekli benimle oyun oynamak istiyor. Önceden baba ona uyum sağladığı için babayla oynamak istiyordu. Şimdi artık babayı bile kabul etmiyor. Gel birlikte oynayalım, işte oturmadığım zaman oynamadığım zaman hemen tepki gösteriyor küsüyor üzülüyor. Çünkü artık yani onunla iyi vakit geçiriyorum bu programdan sonra nasıl oynayacağımı, onun dünyasına nasıl gireceğimi öğrendiğim için galiba onun artık dünyasında yer edindim ve benim onunla birlikte olmamı istiyor."* (Yüz-E4, 30.11.2017, s. 145, 6838-6844) şeklinde görüşlerini bildirmiştir.

Ebeveynlerin bir bölümünün ise DÖDEM Programının çocukları ile kurdukları etkileşimde *"Oyun Oynamaktan Keyif Alma"* noktasında kendilerine katkılar sağladığını belirttikleri görülmüştür. DÖDEM Programının temel hedeflerinden biri ebeveynlerin çocukları ile kurdukları etkileşimden keyif almalarını sağlayabilmektir. Bununla birlikte, ebeveynlere "eğlenerek öğrenme" konusunda farkındalık kazandırmaktır. Nitekim

yapılan görüşmelerin analizinde, ebeveynlerin bir kısmı çocukları ile kurdukları etkileşimden, özellikle oyun oynama sürecinden keyif almaya başladıklarını ifade ettikleri görülmüştür.

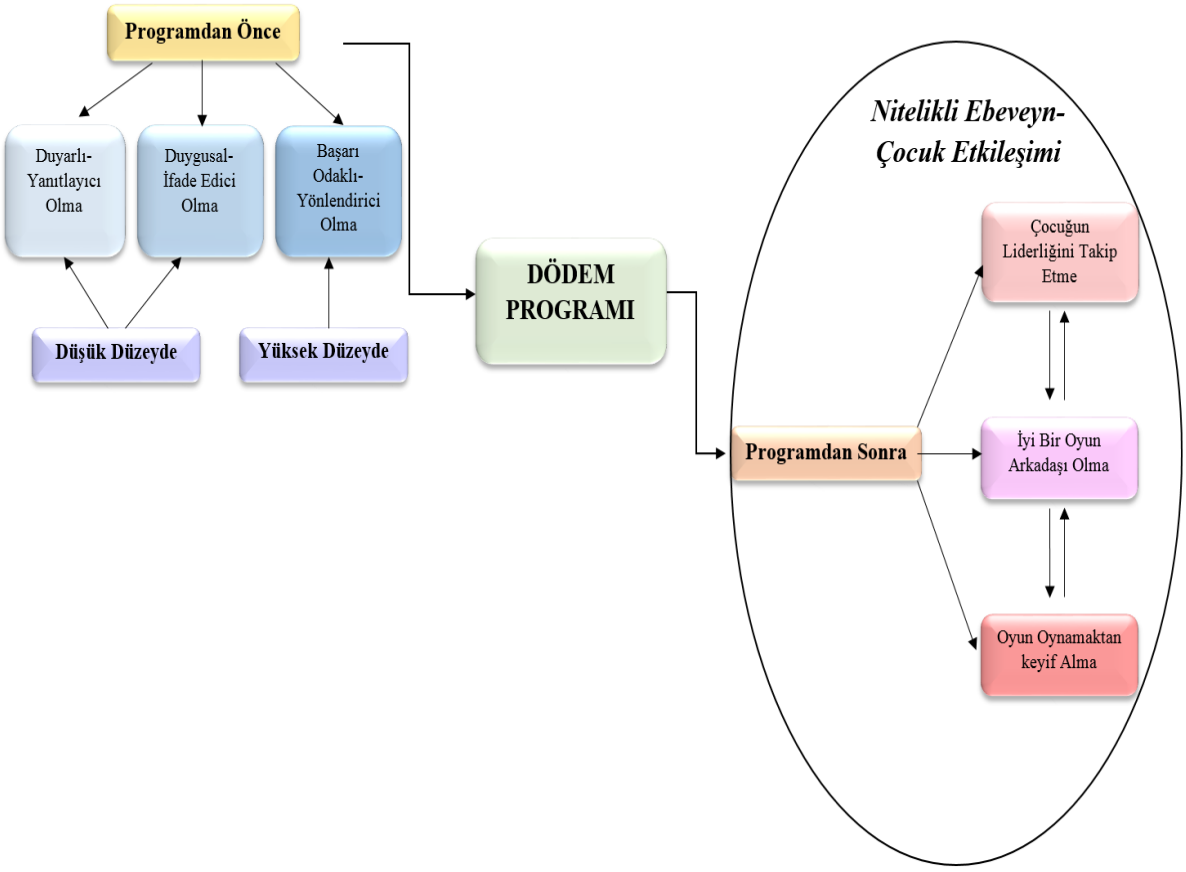
Görüşmeler sırasında, ebeveynlerin çocuklarının tercihlerine değer vermeye başlamaları, uygun düzeyde yönlendirici olmayı öğrenmeleri ile birlikte çocuklarının kendilerine karşı olan tepkilerinin farklılaştığını, dolayısıyla kurulan etkileşimden hem çocuğun hem de kendilerinin keyif almaya başladıklarını ifade ettikleri dikkat çekmiştir. Bu kapsamda, ebeveynlerden biri görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir: *"Ya dediğim gibi ağlıyordu zevk almıyordu o da zevk almıyordu biz de onu eğitmek amaçlı olduğumuz için eğlenmek amaçlı değildi. İşte zorla küpleri bak bunu buraya koyacaksın…Eskiden zorla yönlendiriyordum hatta elini bazen insanız kızıyoruz, elini zorla getiriyoruz "burası işte kaçtır söylüyorum burası" diyorduk. Şimdi o sinir asabiyet gitti bu işten zevk alarak yapmaya başladık. Biz de oyun oynamaktan keyif almaya başladık, öyle diyeyim. En azından oynamak istediği oyuncağı da kendi seçince daha onun için de daha farklı oldu, daha zevkli oldu."* (Yüz-E1, 27.11.2017, s. 94, 4656-4663).

Ebeveynlerden biri ise "Oyun Oynamaktan Keyif Alma" sürecine ilişkin görüşlerini ebeveyn günlüğüne Görsel 4.2'de yer verildiği şekilde belirtmiştir.



Görsel 4.3. *Tab-E1 kodlu ebeveynin günlüğünden alıntı*

Araştırmacı notlarından ve ebeveynler ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular Şekil 4.3'te özetlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda, DÖDEM Programının ebeveyn-çocuk etkileşimi noktasında *"Çocuğu Liderliğini Takip Etme", "İyi Bir Oyun Arkadaşı Olma"* ve *"Oyun Oynamaktan Keyif Alma"* süreçlerine ilişkin ebeveynlere katkı sunduğu söylenebilir. Program öncesinde düşük düzeyde olan duyarlı ve yanıtlayıcı olma ile yüksek düzeyde olan başarı odaklı ve yönlendirici olma ebeveyn davranışlarının program sonrasında bir değişim gösterdiği söylenebilir. Özellikle ebeveynlerin çocuğun liderliğini takip etme noktasında gelişme göstermelerinin çocukları ile kurdukları etkileşimde iyi bir oyun arkadaşı olmalarına katkı sağladığı, bu sürecin ise hem ebeveyn hem de çocuk için keyifli hale geldiği söylenebilir.



Şekil 4.3. *DÖDEM Programının çocuğun liderliğini takip etme, iyi bir oyun arkadaşı olma ve oyun oynamaktan keyif alma süreçleri üzerindeki etkisi*

Yapılan görüşmeler analiz edildiğinde; ebeveynlerin büyük bir çoğunluğunun DÖDEM Programı ile çocuklarının gelişimsel düzeyini dikkate almanın ve çocuğun gelişimsel düzeyine uygun ve anlamlı dilsel girdiler sunmanın önemine ilişkin farkındalık kazandıklarını vurguladıkları görülmüştür. Özellikle ebeveynlerin çocukları ile kurdukları etkileşim sırasında çocuğun gelişimsel düzeyine uygun bir dil kullanmaya

özen göstermeye çalıştıkları dikkat çekmiştir. Buna ilişkin olarak, ebeveynlerden biri, *"Mesela videolardan sonra fark ettik yanlış yaptığımızı. Fark ettik derken hani babası da var sonuçta bu eğitimin içinde. Onun gelişimsel düzeyine uygun bir şekilde davranmamız gerektiğini, konuşmamız gerektiğini fark ettik. Artık etkileşim sırasında buna dikkat etmeye çalışıyoruz biz de."* (Tab-E4, 29.11.2017, s.56, 2743-2746) şeklinde görüşlerini dile getirirken; bir diğeri *"O videoları izledikten sonra konuşmak değil daha çok onun anlayabileceği şekilde konuşmak önemliymiş. Ben onu anladım. Onun seviyesine inmek önemliymiş. Önceden öyle değildim ama…Şey böyle sürekli konuşarak ona anlatmaya çalışıyordum. Çok uzun cümleler kullandığımın farkına vardım. Çok fazla laf kalabalığı yapıyormuşum onu anladım. Şimdi öyle değil ama kullandığımız sözcükler tek kelimeler onun anlayabileceği şekilde…"* (Tab-E2, 09.12.2017, s. 24, 1154-1159) şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

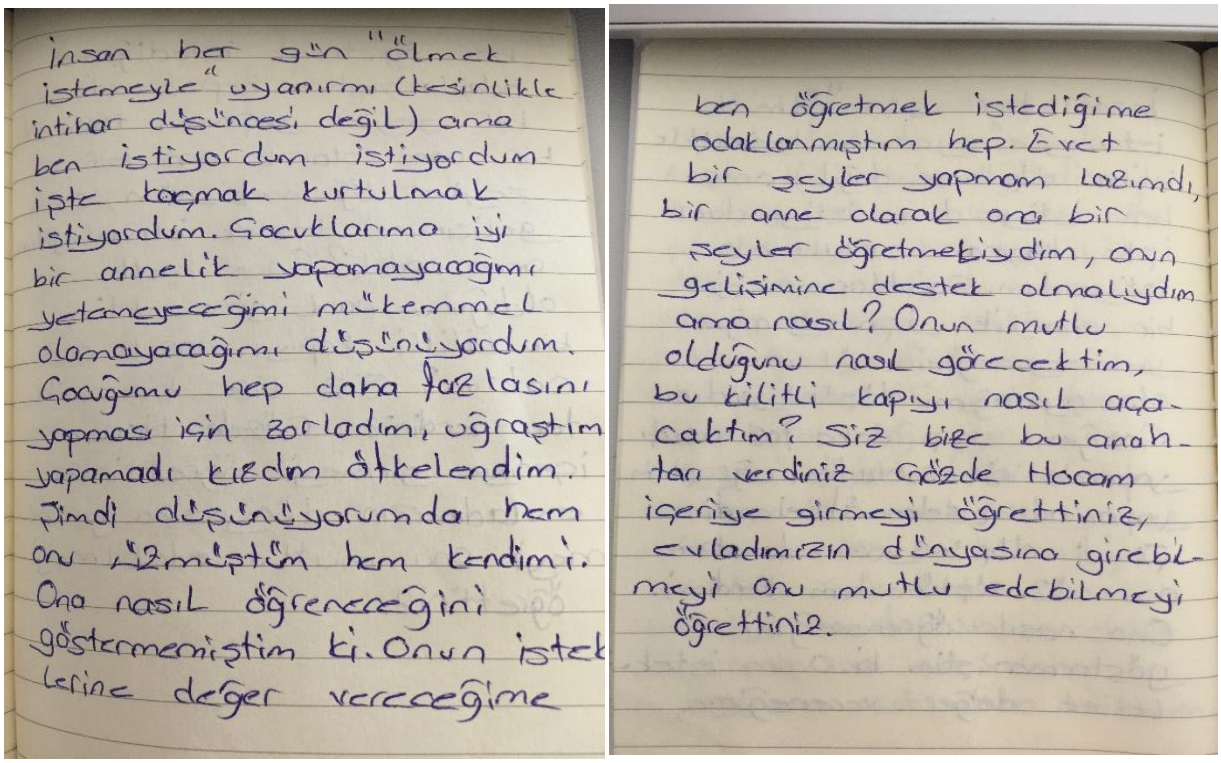
Görüşmeler sırasında, ebeveynlerin büyük bir çoğunluğunun DÖDEM Programı kapsamında öğrendikleri bilgilerin, çocuklarının gelişimini günlük yaşantıda desteklemeleri noktasında kendilerine katkılar sağladığını belirttikleri görülmüştür. Nitekim ebeveynler tarafından dile getirilen görüşler incelendiğinde; ebeveynlerden biri, *"Programdan öğrendiğimiz bilgileri günlük yaşantımıza yaymaya başladık. Hayatımızda, günlük yaşantımızda uygulamaya başladık. Bu çamaşır kimin diyorum. İkizi de dâhil oluyor. Eskiden bu mümkün değildi. Hemen "ben ben ben" diyor…Elimizden geldiği kadar günlük yaşamda nasıl çocuğumuzu eğiteceğimizi çok güzel öğretiyor program, çok güzel."* (Tab-E1, 04.12.2017, s. 3, 106-110) şeklinde görüşlerini dile getirmiştir. Bir başka ebeveyn, *"…nitelikli etkileşim ne demek, çocuğunuzun dünyasına girmek ne demek. Benim çocuğumun mutsuzluğunu gidermek ne demek, hani çocuğunuza öğretmek nasıl? Sadece masa başında mı, hayır her yerde. Bu çok güzel bir şey yani, onun gelişimini her an her yerde desteklemeyi öğrendik."* (Yüz-E2, 27.11.2017, s. 111, 5290-5293) şeklinde görüşlerini ifade ederken; bir diğeri, *"…yemekteydi oyundaydı yatarken kalkarken gezerken bu kadar şey değildim ben öğretici değildim. Mandalinayı veriyordum eline yiyordu. Ama şimdi sayarak veriyorum. Soymadan veriyorum. Biraz soyabiliyor, soyamadığı zaman hhh falan yapıyor, ne istiyorsun benden soruyorum. Bunları önceden yapmıyordum. Şuan stratejileri gün içerisinde günlük yaşantımızdaki her an kullanmaya çalışıyorum. Böylelikle çocuğumun gelişimini her an desteklediğimi düşünüyorum ve bu beni çok rahatlatıyor."* (Yüz-E1, 27.11.2017, s. 87, 4265-4272) şeklinde görüşlerini bildirmiştir.

Yapılan görüşmeler sırasında ebeveynlerin büyük bir çoğunluğunun çocuklarına karşı olan bakış açılarının değiştiğine vurgu yaptıkları dikkat çekmiştir. Görüşmeler sırasında özellikle ebeveynlerin çocuklarına fırsat vermenin ne kadar önemli olduğunun altını çizdikleri görülmüştür. Bu noktada, ebeveynlerin çocuklarına fırsat verdikçe çocuklarının yapabileceğine, öğrenebileceğine inanmaya başladıklarını, bunun ise çocuklarına karşı olan bakış açılarının değişmesine katkı sağladığını dile getirdikleri dikkat çeken noktalar arasında olmuştur. Böylece ebeveynler, çocuklarını bir birey olarak görmeye başladıklarını ve çocuklarının da fırsat verildiği takdirde yapabileceğini fark ettiklerini dile getirmişlerdir. Bu duruma ilişkin olarak ebeveynlerden biri, *"...Hep ya bu bebek hem anlamaz hem işte downlu. Doğruya doğru şimdi. Bu yapamaz edemez beceremez dedik ama günlük yaşamımıza dâhil edince yapabildiğini bir şeyler becerebildiğini gördük. Hiçbir farkı olmadığını düşünmeye başladık artık diğer çocuklardan. Hanım da sık sık bunu dile getiriyor ben de…"* (Tab-E1, 04.12.2017, s. 8, 354-357) şeklinde görüşlerini dile getirirken; bir diğer ebeveyn, *"...Oğluma karşı bakışım değişti benim. Tabi ki işte dediğim gibi hani önceden ee bazı şeyleri işte biz hemen hazır sunu veriyorduk. Ama bu programdan sonra ona da fırsat vermek gerektiğini daha iyi anladım bu şekilde daha iyi öğrenebileceğini anladım. Onun da bir şeyleri yapmak istediğini, yapabileceğini anladım…"* (Tab-E4, 29.11.2017, s. 61, 2974-2977) şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Ebeveynlerin bir kısmı görüşmeler sırasında programdan edindikleri bilgileri uygulamaya başladıklarını ve böylece hem çocukları ile kurdukları etkileşimin farklılaştığını hem de çocuklarının gelişimlerindeki ilerlemeleri gözlemledikçe psikolojik olarak rahatladıklarını dile getirmişlerdir. Bu bağlamda, *"Psikolojik Rahatlama"* başlığı altında ebeveynlerden biri, *"Bir kere psikolojikman çok rahatlamış hissediyorum kendimi en azından dediğim gibi çocuğumu nasıl geliştirebileceğim, onu nasıl yetiştirebilirim yani ben bunu öğrendim. Yani bunun bu program öncesinde eğitim merkezlerine falan yine gidiyorduk ama oradaki o eğitim merkezindekiler ne oluyor, sadece kendisi sınıfta eğitiyor. Yani bizi, biz hiçbir şey yapmıyormuşuz ben öyle düşünüyorum bu programı okumadan önce. Biz sadece salonda oturup geliyormuşuz."* (Tab-E2, 09.12.2017, s. 27, 1299-1304) şeklinde görüşlerini dile getirirken; bir diğeri, *"İnanın çok kaygılarım vardı, çok mutsuzluklarım vardı ama bu eğitimden sonra mutluyum, güçlüyüm, yapabilirim, çocuğuma öğretebilirim. Çünkü bazı dürtüler yapılması gerekiyormuş, bazı teknikler var. Liderliğini takip etmem, gözlemlemem, nitelikli etkileşime girmem, seçmesini*

sağlamam... bunlar çok çok farklı şeyler belki bildiğimiz şeyler ama yapmadığımız şeyler Hocam." (Yüz-E2, 27.11.2017, s. 111, 5294-5298) şeklinde görüş bildirmiştir.

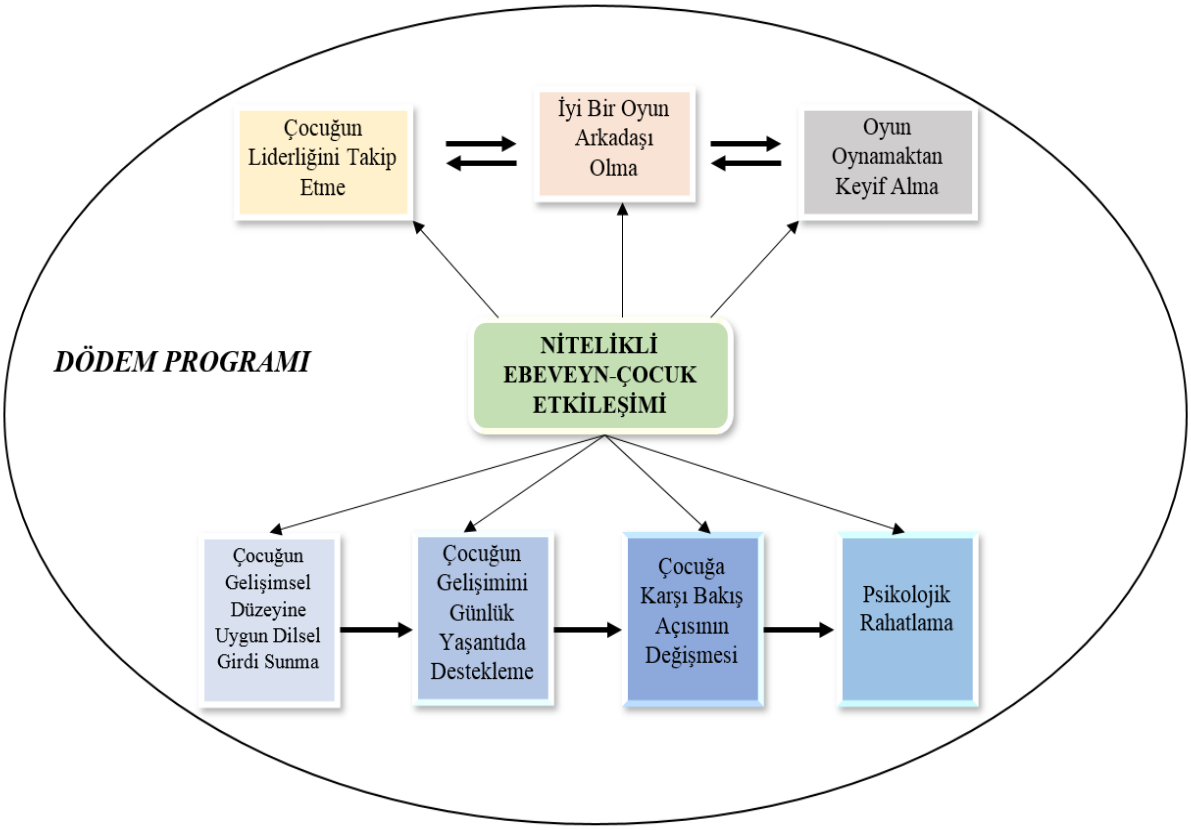
Bir ebeveyn ise Görsel 4.4'te yer verilen ebeveyn günlüğünde görüşlerini ve duygularını şöyle ifade etmiştir:



Görsel 4.4. *Yüz-E4 kodlu ebeveynin günlüğünden alıntı*

Tüm bu bulgulardan hareketle, elde edilen bu bulgular ebeveynlerin çocuklarının gelişimini gün içerisinde destekleyebilmelerine ilişkin farkındalık kazanmış olduklarını göstermektedir. Bu sürecin ebeveynlerin *"Çocuğun Gelişimsel Düzeyine Uygun Dilsel Girdiler Sunmaya"* başlamaları ve akabinde *"Çocuğun Gelişimini Günlük Yaşantıda Destekleme"* noktasında kendilerine katkı sağladığı söylenebilir. Böylece, ebeveynlerin çocuklarına fırsat vermelerinin önemine ilişkin farkındalık kazanmış oldukları söylenebilir. Bu sürecin ise ebeveynlerin *"Çocuğa Karşı Olan Bakış Açısının Değişmesine"* ve bazı ebeveynler için *"Psikolojik Rahatlama"* noktasında katkı sunduğu söylenebilir.

DÖDEM Programının ebeveynlerin çocukları ile olan etkileşimlerine ve kendilerine olan katkılarına ilişkin dile getirmiş oldukları görüşlerden elde edilen tüm bu bulgular Şekil 4.4'te özetlenmeye çalışılmıştır.



Şekil 4.4. *DÖDEM Programının nitelikli ebeveyn-çocuk etkileşimi üzerindeki etkisi*

4.2. Ebeveynlerin DÖDEM Programı Kapsamında Öğrendikleri Doğal Öğretim Stratejilerini Kullanmalarına İlişkin Bulgular

Araştırmada DÖDEM Programını grup aile eğitim oturumları ve ev ziyareti oturumları ile takip etmenin (Deney-I) ve DÖDEM Programını tablet bilgisayar üzerinden takip etmenin (Deney-II) ebeveynlerin DÖDEM Programı kapsamında öğrendikleri doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıkları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu bağlamda, ebeveynlerin çocukları ile etkileşime girdikleri 15 dakikalık oyun etkinliği ve ara öğün yemek rutini video ile kayıt altına alınmış, elde edilen görüntüler DÖDEM Kod Anahtarı ile değerlendirilmiş ve etkileşimler sırasında stratejilerin kullanım sıklıkları hesaplanmıştır. DÖDEM Programı kapsamında doğal öğretim stratejileri adı altında "yanıt beklemeden model olma, genişletme, talep etme-model olma, seçenek sunma ve bekleme süreli öğretim" stratejileri; çevresel düzenleme stratejileri adı altında ise "ulaşılmaz hale getirme, az miktarda verme/parça parça verme, eksik bırakma ve şaşırtıcı durum yaratma" stratejileri ele alınmıştır. Ancak elde edilen

verilerin analizinde tüm stratejiler doğal öğretim stratejileri adı altına toplanmış ve istatistiksel hesaplamalarda stratejiler toplamı dikkate alınmıştır.

Ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini oyun etkinliği ve ara öğün yemek rutini sırasındaki kullanma sıklıklarına ilişkin verilere Tablo 4.9 ve Tablo 4.10'da yer verilmiştir. Deney-I ve Deney-II grubundaki ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıklarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamaları Tablo 4.11'de yer verilmiş olup, toplam puan ortalamalarının grafiksel analizi Şekil 4.2'de gösterilmiştir. Deney-I ve Deney-II grubundaki ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıklarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puanlarının grup içinde karşılaştırılması amacıyla yapılan Friedman Testi sonuçlarına Tablo 4.12'de, farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına Tablo 4.13 ve Tablo 4.14'te yer verilmiştir. Deney-I ve Deney-II grubundaki ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıklarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamalarının gruplar arasında karşılaştırılması amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçlarına Tablo 4.15'te yer verilmiştir. Toplam katılımcı grubu ile gerçekleştirilen Friedman Testi sonuçlarına Tablo 4.16'da, farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına ise Tablo 4.17'de yer verilmiştir.

Doğal öğretim süreci; çocuğun günlük doğal yaşantısı içerisinde (ev ve okul ortamındaki günlük rutin, etkinlik ve geçişler vb.) çocuğa yetişkin tarafından öğretim sunulması sürecidir. Bu süreçte çocuğun gelişimini desteklemek üzere bazı temel stratejiler çocuğun gelişimsel düzeyine uygun olacak şekilde uyarlanmakta ve öğrenme fırsatları yaratmak için kullanılmaktadır. Bu stratejiler, kimi durumda yetişkinler tarafından farkına varılmadan doğal bağlam içerisinde kendiliğinden kullanılabilmektedir. Burada önemli olan bu stratejilerin çocuğun gelişimsel düzeyine uygun bir biçimde ve gelişimin tam olarak desteklenebilmesi için stratejilerin gereken biçimde uygulanabilmesidir (Pretti-Frontczak ve Bricker, 2007, s. 63).

Bu bağlamda, Tablo 4.9 ve Tablo 4.10 incelendiğinde; hem Deney-I hem de Deney-II grubundaki ebeveynlerin uygulama öncesinde yanıt beklemeden model olma, genişletme, talep etme model olma ve seçenek sunma stratejilerini kullandıkları görülmektedir. Öte yandan, ebeveynlerin uygulama öncesinde çevresel düzenlemelere ilişkin stratejileri ise kullanmadıkları dikkat çekmektedir.

Tablo 4.9. *Ebeveynlerin DÖDEM Programı kapsamında öğrendikleri doğal öğretim stratejilerini oyun etkinliği ve ara öğün yemek rutini sırasındaki kullanma sıklıkları*

	Katılımcı	Gözlenen Durum	Yanıt Beklemeden Model Olma (YanMod)			Genişletme (Gen)			Talep Etme Model Olma (Tem)			Seçenek Sunma (SecSun)			Bekleme Süreli Öğretim (BekSur)			Stratejiler Toplamı		
			UÖ	US	K	UÖ	US	K	UÖ	US	K	UÖ	US	K	UÖ	US	K	UÖ	US	K
Deney-I	Yüz-E1	Oyun Etkinliği	54	169	143	5	26	41	3	8	10	0	5	5	0	8	6	62	216	205
		Ara Öğün Yemek Rutini	21	103	120	9	28	26	7	29	13	1	5	6	0	6	5	38	171	170
	Yüz-E2	Oyun Etkinliği	50	116	114	4	39	45	4	16	16	0	8	6	0	3	7	58	182	188
		Ara Öğün Yemek Rutini	34	106	138	10	38	31	3	25	11	0	7	4	0	7	8	47	183	192
	Yüz-E3	Oyun Etkinliği	74	168	152	13	61	78	4	22	19	0	4	8	0	8	6	91	263	263
		Ara Öğün Yemek Rutini	49	145	125	9	27	35	7	24	23	0	6	7	0	5	7	65	207	197
	Yüz-E4	Oyun Etkinliği	50	186	163	6	20	18	3	14	9	0	4	5	0	8	6	59	232	201
		Ara Öğün Yemek Rutini	44	116	134	7	18	22	6	23	25	0	4	7	0	5	7	57	166	195
	Yüz-E5	Oyun Etkinliği	47	175	165	3	27	15	10	15	13	0	5	7	0	2	3	60	224	203
		Ara Öğün Yemek Rutini	41	103	91	10	15	9	2	19	15	0	5	9	0	4	2	53	146	126
Deney-II	Tab-E1	Oyun Etkinliği	73	151	169	8	27	40	2	10	16	0	4	2	0	2	5	83	194	232
		Ara Öğün Yemek Rutini	36	108	114	10	21	25	9	17	19	1	7	10	0	4	5	56	157	173
	Tab-E2	Oyun Etkinliği	66	139	142	6	28	42	7	18	25	0	6	3	0	2	6	79	193	248
		Ara Öğün Yemek Rutini	42	115	126	9	33	14	10	32	17	1	6	8	0	6	3	62	192	198
	Tab-E3	Oyun Etkinliği	68	145	161	12	48	41	9	19	22	0	5	3	0	5	4	89	222	231
		Ara Öğün Yemek Rutini	22	102	139	13	35	21	5	32	15	0	7	8	0	4	8	40	180	191
	Tab-E4	Oyun Etkinliği	54	138	150	4	13	25	4	10	31	0	2	0	0	2	2	62	165	208
		Ara Öğün Yemek Rutini	48	126	114	10	10	26	9	18	25	0	5	2	0	4	2	67	163	169
	Tab-E5	Oyun Etkinliği	49	146	136	3	43	48	2	17	15	0	7	5	0	2	4	54	215	208
		Ara Öğün Yemek Rutini	33	106	96	9	16	8	8	16	11	0	4	2	0	3	2	50	145	119

UÖ: Uygulama Öncesi **US:** Uygulama Sonrası **K:** Kalıcılık

Tablo 4.10. *Ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerinden olan çevresel düzenleme stratejilerini oyun etkinliği ve ara öğün yemek rutini sırasındaki kullanma sıklıkları*

	Katılımcı	Gözlenen Durum	Ulaşılmaz Hale Getirme (Ulas)			Az Miktarda/Parça Parça Verme (AzVer)			Eksik Bırakma (Eksik)			Şaşırtıcı Durum Yaratma (Sasirt)			Stratejiler Toplamı		
			UÖ	US	K	UÖ	US	K	UÖ	US	K	UÖ	US	K	UÖ	US	K
Deney-I	Yüz-E1	Oyun Etkinliği	0	4	5	0	1	2	0	0	1	0	0	0	0	5	8
		Ara Öğün Yemek Rutini	0	4	6	0	7	4	0	0	0	0	2	2	0	13	12
	Yüz-E2	Oyun Etkinliği	0	6	4	0	0	1	0	0	0	0	2	1	0	8	6
		Ara Öğün Yemek Rutini	0	9	7	0	5	5	0	1	0	0	0	1	0	15	13
	Yüz-E3	Oyun Etkinliği	0	4	3	0	0	0	0	2	2	0	1	0	0	7	5
		Ara Öğün Yemek Rutini	0	6	4	0	4	3	0	0	1	0	2	1	0	12	9
	Yüz-E4	Oyun Etkinliği	0	8	4	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	8	6
		Ara Öğün Yemek Rutini	0	2	2	1	3	1	0	0	0	0	1	3	1	6	6
	Yüz-E5	Oyun Etkinliği	0	2	3	0	2	1	0	0	0	0	1	0	0	5	4
		Ara Öğün Yemek Rutini	0	2	2	0	4	4	0	0	0	0	0	2	0	6	8
Deney-II	Tab-E1	Oyun Etkinliği	0	1	4	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	5
		Ara Öğün Yemek Rutini	0	3	3	0	3	1	0	0	1	0	1	0	0	7	5
	Tab-E2	Oyun Etkinliği	0	3	5	0	3	2	0	2	1	0	0	0	0	8	8
		Ara Öğün Yemek Rutini	0	4	3	0	4	3	0	1	0	0	1	1	0	10	7
	Tab-E3	Oyun Etkinliği	0	7	3	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	9	4
		Ara Öğün Yemek Rutini	0	3	7	0	1	1	0	2	2	0	0	0	0	6	10
	Tab-E4	Oyun Etkinliği	0	2	3	0	1	3	0	0	1	0	1	2	0	4	9
		Ara Öğün Yemek Rutini	0	4	4	0	3	2	0	0	0	0	1	1	0	8	7
	Tab-E5	Oyun Etkinliği	0	2	4	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	3	4
		Ara Öğün Yemek Rutini	0	2	3	0	1	2	0	1	1	0	0	0	0	4	6

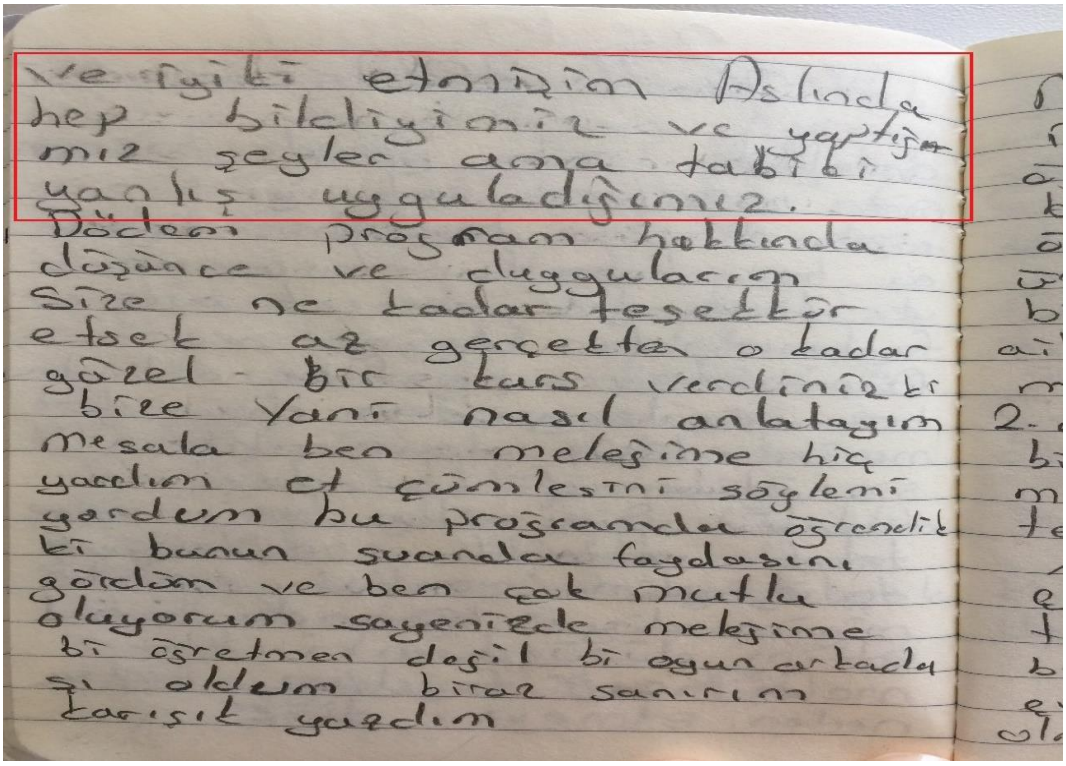
UÖ: Uygulama Öncesi **US:** Uygulama Sonrası **K:** Kalıcılık

Ebeveynlerin stratejileri kullanma sıklıklarına ilişkin uygulama sonrası ve kalıcılık verileri incelendiğinde ise; ebeveynlerin stratejileri kullanma sıklıklarında artış olduğu ve stratejileri kullanmaya devam ettikleri söylenebilir. Nitekim elde edilen nitel bulgular incelendiğinde; saha notlarında araştırmacının ebeveynlerin stratejileri uygulama öncesinde kullanmalarına ilişkin şu görüşleri ele aldığı görülmektedir: *"…uygulama öncesi verilerimi toplama devam ediyorum. Ebeveynleri gözlemlerken, zaten stratejileri uyguluyorlar ben ne öğreteceğim insanlara diye bazen içten içe strese girdiğim oluyor. Strese girdim çünkü ebeveynler bilinçsiz bir şekilde de olsa bazı stratejileri o kadar güzel uyguluyor ki. Örneğin, bugünkü anne çocuğunun çıkarttığı sesleri, seslendirmeleri farkında olmadan çok güzel genişletti. Çocuk beslenme saatinde elmayı gösterip "maaaa" dediğinde anne çocuğun gelişimsel düzeyine uygun bir şekilde tek sözcük düzeyinde "elma, evet kırmızı elma kızım" diye çok güzel geri dönüş yaptı... gözlemler sırasında burada müdahale edebilseydim şunu derdim, burada anne bu stratejiyi uygulasa çok iyi olurdu, anne çok güzel talep etti ancak uygun bir şekilde model olamadı şeklinde ki iç konuşmalarım beni bir an önce uygulamaya başlamak için heyecanlandırıyor…"* (17.08.2017, s. 4, 131-139).

Ebeveynlerle yapılan görüşmeler ve ebeveynlerin tuttuğu günlükler incelendiğinde ise ebeveynlerin bir bölümünün uygulama öncesinde farkında olmadan ya da bilmeden bazı stratejileri uyguladıklarını belirttikleri dikkat çekmiştir. Buna ilişkin olarak Tab-E2 kodlu ebeveyn görüşlerini şöyle dile getirmiştir: *"…bundan önce hani bilinçsiz bir şekilde günlük yaşamda bir şeyler yapıyorduk, yapmaya çalışıyorduk ama bilinçsiz bir şekilde, farkında olmadan yapıyormuşuz. Şimdi onun öğrenebileceğini düşünerek yapmak daha güzel. Günlük yaşantıda onun gelişimini nasıl destekleyebileceğime yönelik bir şeyler öğrendim... Şuan bu bilinçsiz bir şekilde yaptıklarımı tam anlamıyla nasıl uygulamam gerektiğini öğrendim…"* (09.12.2017, s. 23, 1096-1100, Ebeveynin Gelişimi Üzerindeki Etkisi-Çocuğun Gelişimini Günlük Yaşantıda Destekleyebilme). Yüz-E3 kodlu ebeveyn ise görüşlerini ebeveyn günlüğüne Görsel 4.5'te yer verildiği şekilde belirtmiştir:

Deney-I ve Deney-II grubundaki ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini kullanmalarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamaları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda, Tablo 4.11 ve Şekil 4.5 incelendiğinde; Deney-I grubundaki ebeveynlerin oyun etkinliği sırasında doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıklarına ilişkin uygulama sonrası toplam puan ortalamalarında

başlangıca göre bir artışın olduğu görülmektedir [Deney-I ($\bar{X}$:66,00<$\bar{X}$:230,00)]. Ancak kalıcılık toplam puan ortalamalarında uygulama sonrasına göre bir düşüş olduğu dikkat çekmektedir [Deney-I ($\bar{X}$:230,00>$\bar{X}$:217,00)]. Bu düşüşün çocukların sağlık sorunlarından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.



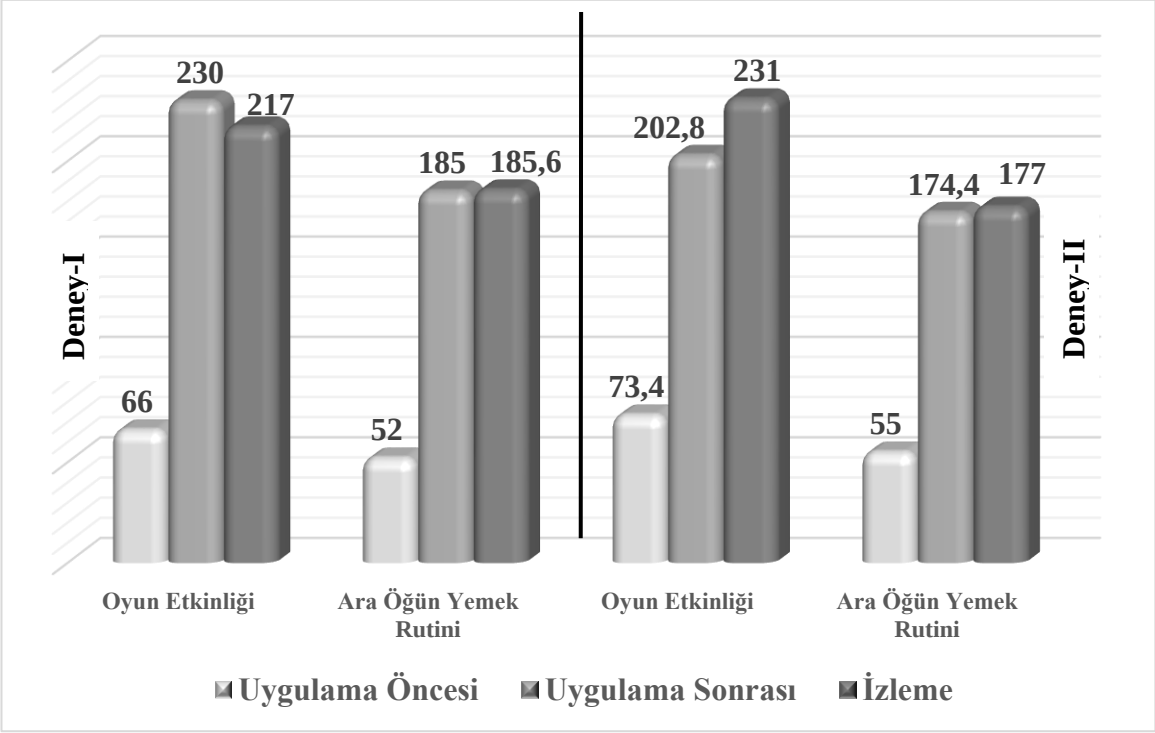
Görsel 4.5. *Yüz-E3 kodlu ebeveynin günlüğünden alıntı*

Tablo 4.11. *Ebeveynlerin oyun etkinliği ve ara öğün yemek rutini sırasında doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıklarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamaları*

	Deney-I			**Deney-II**		
	n	**$\bar{X}$**	**SS**	**n**	**$\bar{X}$**	**SS**
Oyun Etkinliği						
Uygulama Öncesi	5	66,00	14,05	5	73,00	14,78
Uygulama Sonrası	5	230,00	29,08	5	202,80	23,63
Kalıcılık	5	217,00	28,91	5	231,00	17,56
Ara Öğün Yemek Rutini						
Uygulama Öncesi	5	52,00	10,20	5	55,00	10,54
Uygulama Sonrası	5	185,00	25,42	5	174,40	20,38
Kalıcılık	5	185,60	30,44	5	177,00	31,88

Öte yandan, Deney-I grubundaki ebeveynlerin ara öğün yemek rutini sırasında doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıklarına ilişkin uygulama sonrası toplam puan

ortalamalarında başlangıca göre bir artışın olduğu görülmektedir [Deney-I ($\bar{X}$:52,00<$\bar{X}$:185,00)]. Benzer biçimde kalıcılık toplam puan ortalamalarında uygulama sonrasına göre bir artış olduğu görülmektedir [Deney-I ($\bar{X}$:185,00<$\bar{X}$:185,60)]. Deney-II grubundaki ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini kullanmalarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamalarını incelediğimizde ise; ebeveynlerin oyun etkinliği sırasında doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıklarına ilişkin uygulama sonrası toplam puan ortalamalarında başlangıca göre bir artışın olduğu görülmektedir [Deney-II ($\bar{X}$:73,00<$\bar{X}$:202,80)]. Benzer biçimde kalıcılık toplam puan ortalamalarında uygulama sonrasına göre bir artış olduğu görülmektedir [Deney-II ($\bar{X}$:202,80<$\bar{X}$:231,00)]. Öte yandan, Deney-II grubundaki ebeveynlerin ara öğün yemek rutini sırasında doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıklarına ilişkin uygulama sonrası toplam puan ortalamalarında başlangıca göre bir artışın olduğu görülmektedir [Deney-II ($\bar{X}$:55,00<$\bar{X}$:174,40)]. Benzer biçimde kalıcılık toplam puan ortalamalarında uygulama sonrasına göre bir artış olduğu görülmektedir [Deney-II ($\bar{X}$:174,40<$\bar{X}$:177,00)].



Şekil 4.5. *Ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıklarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamaları*

Deney-I ve Deney-II grubundaki ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıklarına ilişkin toplam puan ortalamalarını grup içinde karşılaştırmak amacıyla

Friedman Testi kullanılmıştır. Ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıklarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamalarına ait Friedman Testi sonuçları Tablo 4.12'de yer almaktadır. Friedman Testi sonuçlarının etki büyüklüğünün hesaplanmasında Kendall Uyuşum Katsayısı (Kendalls Coefficient of Concordance) kullanılmıştır. Elde edilen Kendalls W puanları; Cohen'in (1988) 0.1 (küçük etki), 0.3 (orta etki) ve ≥0.5 (güçlü etki) yorumlama yönergeleri dikkate alınarak yorumlanmıştır.

Tablo 4.12. *Deney-I ve Deney-II grubundaki ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıkları uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamalarına ilişkin Friedman Testi sonuçları*

		n	X̄	SS	Sıra Ort.	x^2	sd	p	Kendall's W
Deney-I	***Oyun Etkinliği***								
	Uygulama Öncesi	5	66,00	14,05	1,00	8,400	2	**.015***	.84
	Uygulama Sonrası	5	230,00	29,08	2,80				
	Kalıcılık	5	217,00	28,91	2,20				
	Ara Öğün Yemek Rutini								
	Uygulama Öncesi	5	52,00	10,20	1,00	7,600	2	**.022***	.76
	Uygulama Sonrası	5	185,00	25,42	2,60				
	Kalıcılık	5	185,60	30,44	2,40				
Deney-II	***Oyun Etkinliği***								
	Uygulama Öncesi	5	73,00	14,78	1,00	8,400	2	**.015***	.84
	Uygulama Sonrası	5	202,80	23,63	2,20				
	Kalıcılık	5	231,00	17,56	2,80				
	Ara Öğün Yemek Rutini								
	Uygulama Öncesi	5	55,00	10,54	1,00	8,400	2	**.015***	.84
	Uygulama Sonrası	5	174,40	20,38	2,20				
	Kalıcılık	5	177,00	31,88	2,80				

p<.05

Friedman Testi ile elde edilen sonuçlar incelendiğinde; Deney-I grubundaki ebeveynlerin "Oyun Etkinliği" (x^2= 8,400, p<.05, Kendalls W=.84) ve "Ara Öğün Yemek Rutini" (x^2= 7,600, p<.05, Kendalls W=.76) sırasındaki doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıklarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamaları karşılaştırılmış ve aralarında gözlenen farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Benzer biçimde Deney-II grubundaki ebeveynlerin "Oyun Etkinliği" (x^2= 8,400, p<.05, Kendalls W=.84), "Ara Öğün Yemek Rutini" (x^2= 8,400, p<.05, Kendalls W=.84)

sırasındaki doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıklarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamaları karşılaştırılmış ve aralarında gözlenen farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda, DÖDEM Programını grup aile eğitim oturumları ve ev ziyareti oturumları ile takip etmenin ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıkları üzerinde güçlü bir etkisi olduğu ve bu etkinin uygulamadan dört hafta sonra da devam ettiği söylenebilir. Benzer biçimde DÖDEM Programını tablet bilgisayar üzerinden takip etmenin ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıkları üzerinde güçlü bir etkisi olduğu ve bu etkinin uygulamadan dört hafta sonra da devam ettiği söylenebilir.

Farkın kaynağını belirlemek ve daha ayrıntılı bir inceleme yapabilmek amacıyla; Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Aynı veri setinde, aynı grup üzerinde birden çok karşılaştırma yapıldığında, şans eseri anlamlı sonuç bulma olasılığını azaltmak amacıyla Bonferroni uyarlaması yapılmıştır.

Tablo 4.13. *Deney-I grubundaki ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıklarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamalarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları*

		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Oyun Etkinliği	***Uygulama Sonrası-Uygulama Öncesi***					
	Negatif Sıra	0	,00	,00	-2,023	.043
	Pozitif Sıra	5	3,00	15,00		
	Eşit	0				
	Kalıcılık-Uygulama Öncesi					
	Negatif Sıra	5	3,00	15,00	-2,023	.043
	Pozitif Sıra	0	,00	,00		
	Eşit	0				
	Kalıcılık-Uygulama Sonrası					
	Negatif Sıra	4	3,25	13,00	-1,483	.138
	Pozitif Sıra	1	2,00	2,00		
	Eşit	0				
Ara Öğün Yemek Rutini	***Uygulama Sonrası-Uygulama Öncesi***					
	Negatif Sıra	0	,00	,00	-2,023	.043
	Pozitif Sıra	5	3,00	15,00		
	Eşit	0				
	Kalıcılık-Uygulama Öncesi					
	Negatif Sıra	5	3,00	15,00	-2,032	.042
	Pozitif Sıra	0	,00	,00		
	Eşit	0				
	Kalıcılık-Uygulama Sonrası					
	Negatif Sıra	3	2,67	8,00	-0,135	.893
	Pozitif Sıra	2	3,50	7,00		
	Eşit	0				

Kritik p= .05/3=.017 (Bonferroni) p>.017

Tablo 4.13 incelendiğinde elde edilen Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinin sonucuna göre; Deney-I grubundaki ebeveynlerin "Oyun Etkinliği" sırasındaki doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıklarına ilişkin uygulama sonrası ve uygulama öncesi (z=-2,023, p>.017), kalıcılık ve uygulama öncesi (z=-2,023, p>.017), kalıcılık ve uygulama sonrası toplam puan ortalamaları (z=-1,483, p>.017) arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. "Ara Öğün Yemek Rutini" sırasındaki doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıklarına ilişkin uygulama sonrası ve uygulama öncesi (z=-2,023, p>.017), kalıcılık ve uygulama öncesi (z=-2,032, p>.017), kalıcılık ve uygulama sonrası toplam puan ortalamaları (z=-0,135, p>.017) arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.14. *Deney-II grubundaki ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıklarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve izleme toplam puan ortalamalarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları*

		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Oyun Etkinliği	***Uygulama Sonrası-Uygulama Öncesi***					
	Negatif Sıra	0	,00	,00	-2,023	.043
	Pozitif Sıra	5	3,00	15,00		
	Eşit	0				
	İzleme-Uygulama Öncesi					
	Negatif Sıra	5	3,00	15,00	-2,023	.043
	Pozitif Sıra	0	,00	,00		
	Eşit	0				
	İzleme-Uygulama Sonrası					
	Negatif Sıra	1	2,00	2,00	-1,483	.138
	Pozitif Sıra	4	3,25	13,00		
	Eşit	0				
Ara Öğün Yemek Rutini	***Uygulama Sonrası-Uygulama Öncesi***					
	Negatif Sıra	0	,00	,00	-2,023	.043
	Pozitif Sıra	5	3,00	15,00		
	Eşit	0				
	İzleme-Uygulama Öncesi					
	Negatif Sıra	5	3,00	15,00	-2,023	.043
	Pozitif Sıra	0	,00	,00		
	Eşit	0				
	İzleme-Uygulama Sonrası					
	Negatif Sıra	1	5,00	5,00	-0,674	.500
	Pozitif Sıra	4	2,50	10,00		
	Eşit	0				

Kritik p= .05/3=.017 (Bonferroni) p>.017

Tablo 4.13'te yer alan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna göre; Deney-II grubundaki ebeveynlerin, "Oyun Etkinliği" sırasındaki doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıklarına ilişkin uygulama sonrası ve uygulama öncesi (z=-2,023, p>.017), kalıcılık ve uygulama öncesi (z=-2,023, p>.017), kalıcılık ve uygulama sonrası toplam

puan ortalamaları (z=-1,483, p>.017) arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. "Ara Öğün Yemek Rutini" sırasındaki doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıklarına ilişkin uygulama sonrası ve uygulama öncesi (z=-2,023, p>.017), kalıcılık ve uygulama öncesi (z=-2,023, p>.017), kalıcılık ve uygulama sonrası toplam puan ortalamaları (z=-0,674, p>.017) arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir.

Bu duruma yapılan Bonferroni Uyarlamasının neden olduğu düşünülmektedir. Bu duruma yapılan Bonferroni Uyarlamasının neden olduğu düşünülmektedir. Bu durumun yaşanmasına ilişkin nedenler araştırmanın tartışma bölümünde yer verilen "Sınırlılıklar" alt başlığı altında daha ayrıntılı bir şekilde ele alınmış olup, bunun katılımcı sayısının yeterli sayıda olmamasından kaynaklanmış olabileceği söylenebilir. Bu sonuçtan hareketle, ilerleyen bölümde öncelikle Deney-I ve Deney-II grubundaki ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıklarına ilişkin toplam puan ortalamalarını gruplar arasında karşılaştırmak amacıyla Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuç doğrultusunda, her iki gruptaki katılımcılar tek bir grup olarak ele alınmıştır. Böylece her iki grupta yer alan ebeveyn katılımcıların kendi içindeki ilerlemeleri ebeveynlerin tamamanın puan ortalamaları üzerinden üzerinden hesaplanmış olup, bu süreçte önce Friedman Testi ardından Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır.

Tablo 4.15'te yer alan Mann Whitney U Testi ile elde edilen sonuçlar incelendiğinde; Deney-I ve Deney-II grubundaki ebeveynlerin "Oyun Etkinliği" (U=-,629, p>.017, r=.3) ve "Ara Öğün Yemek Rutini" (U=-,522 p>.017, r=.23) sırasındaki doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıklarına ilişkin uygulama öncesi toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu sonuca göre, uygulama öncesinde Deney-I ve Deney-II grubundaki ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıklarının birbirine yakın özelliklere sahip olduğu söylenebilir. Deney-I ve Deney-II grubundaki ebeveynlerin "Oyun Etkinliği" (U=-1,358 p>.017, r=.61) ve "Ara Öğün Yemek Rutini" (U=-,731, p>.017, r=.33) sırasındaki doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıklarına ilişkin uygulama sonrası toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Benzer biçimde, Deney-I ve Deney-II grubundaki ebeveynlerin "Oyun Etkinliği" (U=-1,362 p>.017, r=.61) ve "Ara Öğün Yemek Rutini" (U=-,946 p>.017, r=.42) sırasındaki doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıklarına ilişkin kalıcılık toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.15. *Deney-I ve Deney-II grubundaki ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıklarına ilişkin toplam puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları*

		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	r
Oyun Etkinliği	***Uygulama Öncesi***						
	Deney-I	5	4,90	24,50	-,629	.530	.28
	Deney-II	5	6,10	30,50			
	Uygulama Sonrası						
	Deney-I	5	6,80	34,00	-1,358	.175	.61
	Deney-II	5	4,20	21,00			
	İzleme						
	Deney-I	5	4,20	21,00	-1,362	.173	.61
	Deney-II	5	6,80	34,00			
		n	**Sıra Ortalaması**	**Sıralar Toplamı**	**U**	**p**	**r**
Ara Öğün Yemek Rutini	***Uygulama Öncesi***						
	Deney-I	5	5,00	25,00	-,522	.602	.23
	Deney-II	5	6,00	30,00			
	Uygulama Sonrası						
	Deney-I	5	6,20	31,00	-,731	.465	.33
	Deney-II	5	4,80	24,00			
	İzleme						
	Deney-I	5	6,40	32,00	-,946	.344	.42
	Deney-II	5	4,60	23,00			

Kritik p= .05/3=.017 (Bonferroni) p<.017

Bu bulgular ışığında, DÖDEM Programını hem grup aile eğitim oturumları ve ev ziyareti oturumları ile hem de tablet bilgisayar üzerinden takip etmenin ebeveynlerin oyun etkinliği sırasında doğal öğretim stratejilerini kullanmaları üzerinde güçlü bir etkisi ve kalıcı olduğu söylenebilir. Benzer biçimde DÖDEM Programını hem grup aile eğitim oturumları ve ev ziyareti oturumları ile hem de tablet bilgisayar üzerinden takip etmenin ebeveynlerin ara öğün yemek rutini sırasında doğal öğretim stratejilerini kullanmaları üzerinde orta düzeyde bir etkisi olduğu görülmekle birlikte, bu etkinin kalıcı olduğu söylenebilir.

Her iki grupta yer alan ebeveyn katılımcıların tamamının puan ortalamaları üzerinden DÖDEM Programını takip eden ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıklarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla Friedman Testi kullanılmıştır. Friedman Testi

sonuçları Tablo 4.16'da yer almaktadır. Friedman Testi sonuçlarının etki büyüklüğünün hesaplanmasında Kendall Uyuşum Katsayısı (Kendalls Coefficient of Concordance) kullanılmıştır. Elde edilen Kendalls W puanları; Cohen'in (1988) 0.1 (küçük etki), 0.3 (orta etki) ve ≥0.5 (güçlü etki) yorumlama yönergeleri dikkate alınarak yorumlanmıştır.

Tablo 4.16. *Ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıklarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamalarına ilişkin toplam katılımcı sayısı üzerinden gerçekleştirilen Friedman Testi sonuçları*

	n	X̄	SS	Sıra Ort.	x^2	sd	p	Kendall's W
Oyun Etkinliği								
Uygulama Öncesi	10	69,70	14,143	1,00	15,000	2	**.001***	.75
Uygulama Sonrası	10	216,40	28,799	2,50				
İzleme	10	224,60	23,661	2,50				
Ara Öğün Yemek Rutini								
Uygulama Öncesi	10	53,50	9,902	1,00	15,200	2	**.001***	.76
Uygulama Sonrası	10	179,70	22,425	2,40				
İzleme	10	181,30	29,732	2,60				

p<.05

Friedman Testi ile elde edilen sonuçlar incelendiğinde; ebeveynlerin "Oyun Etkinliği" (x^2= 15,000, p<.05, Kendalls W=.75) ve "Ara Öğün Yemek Rutini" (x^2= 15,200, p<.05, Kendalls W=.76) sırasındaki doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıklarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamaları karşılaştırılmış ve aralarında gözlenen farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Farkın kaynağını belirlemek ve daha ayrıntılı bir inceleme yapabilmek amacıyla; Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Bonferroni uyarlaması yapılmış olup, etki büyüklüğü ($r=z/\sqrt{n}$) formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Elde edilen r değeri; Cohen'in (1988) 0.1 (küçük etki), 0.3 (orta etki) ve ≥0.5 (güçlü etki) yorumlama yönergeleri dikkate alınarak yorumlanmıştır. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 4.17'de yer almaktadır.

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinin sonucuna göre; her iki grupta yer alan ebeveyn katılımcıların tamamının "Oyun Etkinliği" (z=-2,803, p<.017, r=.89) ve "Ara Öğün Yemek Rutini" (z=-2,807, p<.017, r=.89) sırasındaki doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıklarına ilişkin uygulama sonrası toplam puan ortalamaları ve uygulama öncesi toplam puan ortalamaları arasında uygulama sonrası lehine anlamlı bir fark

bulunmuştur. Ebeveynlerin "Oyun Etkinliği" (z=-2,805 p<.017, r=.89) ve "Ara Öğün Yemek Rutini" (z=-2,805 p<.017, r=.89) sırasındaki doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıklarına ilişkin kalıcılık toplam puan ortalamaları ve uygulama öncesi toplam puan ortalamaları arasında kalıcılık lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Öte yandan, ebeveynlerin "Oyun Etkinliği" (z=-,459, p>.017, r=.15) ve "Ara Öğün Yemek Rutini" (z=-,459, p>.017, r=.15) sırasındaki doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıklarına ilişkin kalıcılık toplam puan ortalamaları ve uygulama sonrası toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda, DÖDEM Programının ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini kullanmaları üzerinde güçlü bir etkisi olduğunu ve uygulamadan dört hafta sonra da bu etkinin devam ettiğini söylenebilir.

Tablo 4.17. *Ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıklarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamalarına ilişkin toplam katılımcı sayısı üzerinden gerçekleştirilen Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları*

		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	r
Oyun Etkinliği	***Uygulama Sonrası-Uygulama Öncesi***						
	Negatif Sıra	0	,00	,00	-2,803	**.005***	.89
	Pozitif Sıra	10	5,50	55,00			
	Eşit	0					
	İzleme-Uygulama Öncesi						
	Negatif Sıra	10	5,50	55,00	-2,805	**.005***	.89
	Pozitif Sıra	0	,00	,00			
	Eşit	0					
	İzleme-Uygulama Sonrası						
	Negatif Sıra	5	6,40	32,00	-,459	.646	.15
	Pozitif Sıra	5	4,60	23,00			
	Eşit	0					
Ara Öğün Yemek Rutini	***Uygulama Sonrası-Uygulama Öncesi***						
	Negatif Sıra	0	,00	,00	-2,807	**.005***	.89
	Pozitif Sıra	10	5,50	55,00			
	Eşit	0					
	İzleme-Uygulama Öncesi						
	Negatif Sıra	10	5,50	55,00	-2,805	**.005***	.89
	Pozitif Sıra	0	,00	,00			
	Eşit	0					
	İzleme-Uygulama Sonrası						
	Negatif Sıra	6	5,33	32,00	-,459	.646	.15
	Pozitif Sıra	4	5,75	23,00			
	Eşit	0					

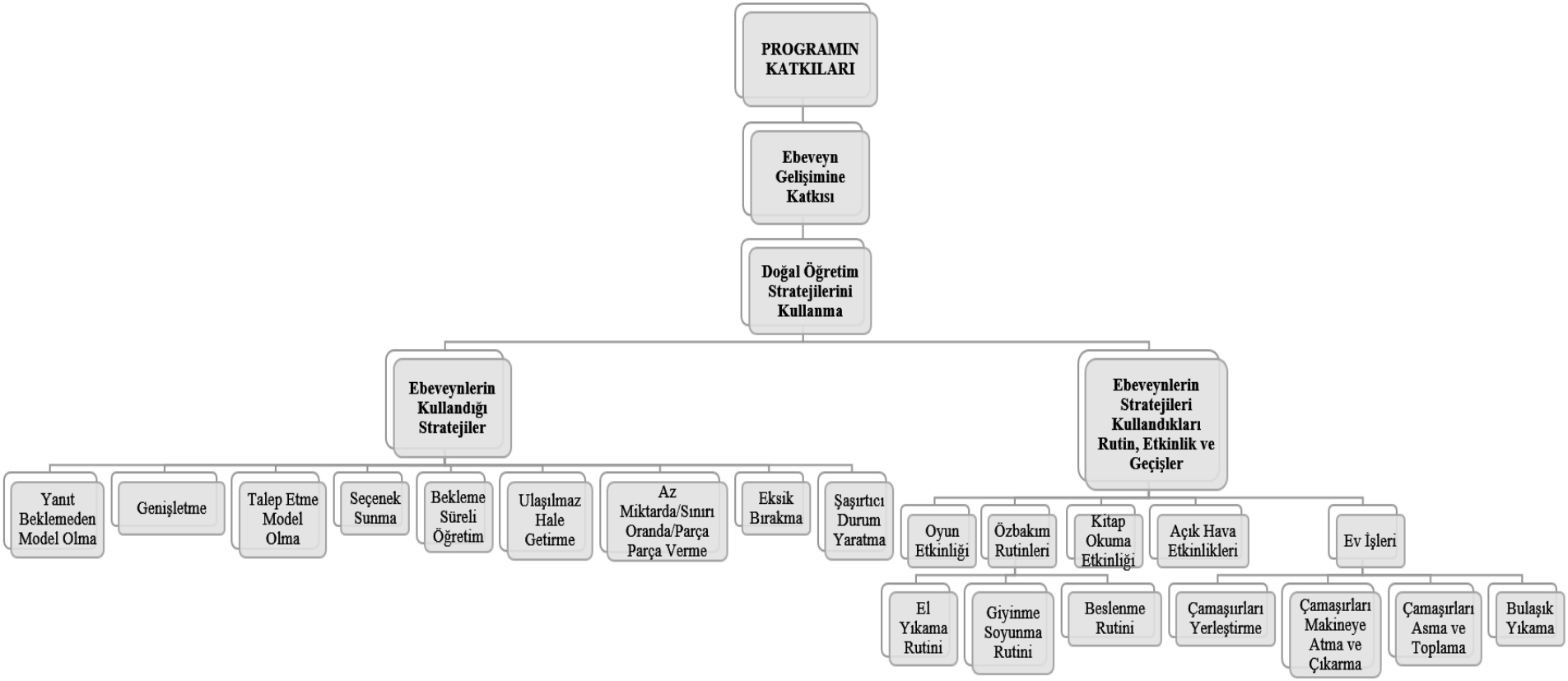
Kritik p= .05/3=.017 (Bonferroni) p<.017

"DÖDEM Programını grup aile eğitim oturumları ve ev ziyareti oturumları ile takip eden ebeveynler ve DÖDEM Programını tablet bilgisayar üzerinden takip eden ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıklarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamaları (grup-içi ve gruplar-arası) arasında anlamlı fark var mıdır?" sorusuna ilişkin ortaya koyulan istatistiksel veriler, uygulama süresince elde edilen saha notları, ebeveyn günlükleri ve derinlemesine görüşmelerle niteliksel olarak desteklenmeye çalışılmıştır.

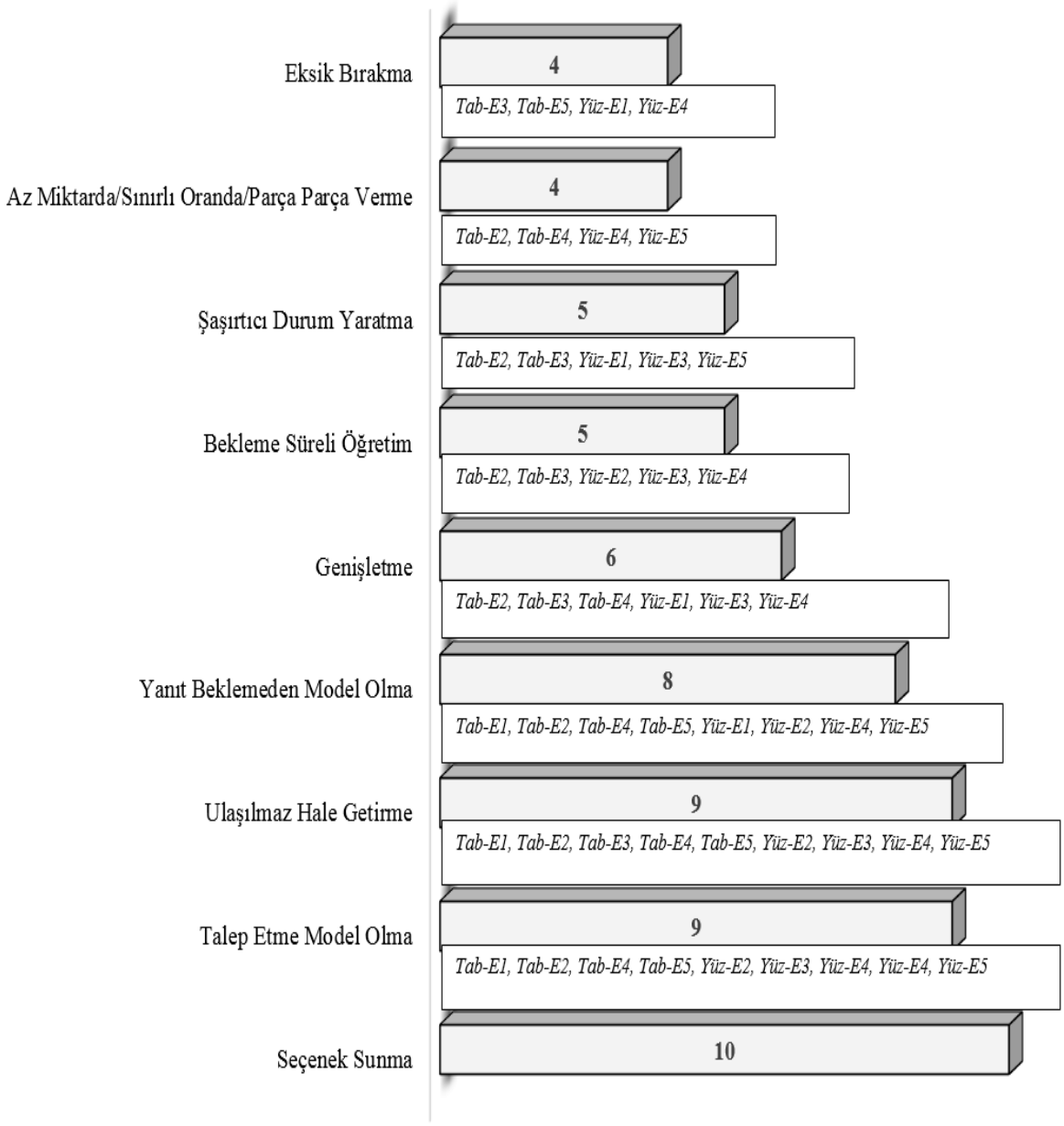
DÖDEM Programının temel hedeflerinden biri; ebeveynlere doğal öğretim stratejilerine ilişkin bilgi ve uygulama becerisi kazandırmaktır. Bu bağlamda, Şekil 4.6'da belirtildiği üzere *"Ebeveyn Gelişimine Katkısı"* alt teması altında yer alan *"Doğal Öğretim Stratejilerini Kullanma"* başlığı kapsamında ebeveynlerin hangi stratejileri ve bu stratejileri hangi rutin, etkinlik ve geçişlerde kullandıklarına ilişkin görüşleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Yapılan görüşmeler sırasında; ebeveynlere doğal öğretim stratejileri hakkında neler söyleyebilecekleri sorulmuştur. Sorulan destek sorularla, ebeveynlerin stratejileri gün içerisinde nasıl uyguladıklarına ilişkin uygulama örnekleri vermeleri beklenmiştir.

Görüşmeler sırasında ebeveynlerin bazı stratejilerin isimlerini açık ve net bir biçimde dile getirdikleri; ancak bazı stratejilerin isimlerini telaffuz etmeden stratejinin uygulama basamaklarını açıklayarak kullandıkları stratejiyi ifade etmeye çalıştıkları dikkat çekmiştir. Öte yandan, görüşmeler sırasında ebeveynlerin stratejileri nasıl kullandıklarına ilişkin uygulama örnekleri verirken; stratejileri birleştirerek bir örnek üzerinden açıkladıkları görülmüş, ebeveynlerin bazı stratejilere birden çok örnek verdiği dikkat çekmiştir. Bu bağlamda, görüşmeler sırasında ebeveynin bir kez o stratejiden sözetmiş olması dikkate alınmış ve ebeveynin görüşmeler sırasında kullandığını ifade ettiği her bir stratejiye bir frekans atanmıştır. Böylece, hangi stratejilerin kullanıldığı ve hangi ebeveynin bunu ifade ettiği belirlenmeye çalışılmıştır.

Şekil 4.7'de görüldüğü üzere ebeveynlerin tümü tarafından kullanılan stratejinin *"Seçenek Sunma"* stratejisi olduğu dikkat çekmiştir. Görüşmeler sırasında, ebeveynlerin büyük bir çoğunluğu tarafından kullanılan stratejilerin ise *"Talep Etme Model Olma", "Ulaşılmaz Hale Getirme"* ve *"Yanıt Beklemeden Model Olma"* olduğu görülmüştür. Bunun dışında, bazı ebeveynlerin günlük yaşantılarında *"Genişletme", Bekleme Süreli Öğretim", "Şaşırtıcı Durum Yaratma", "Az Miktarda/Sınırlı Oranda/Parça Parça Verme"* ve *"Eksik Bırakma"* stratejilerine yer verdikleri bulgusuna ulaşılmıştır.



Şekil 4.6. *DÖDEM Programının ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini kullanmalarına ilişkin elde edilen tema ve alt temalar*



Şekil 4.7. *Ebeveynlerin kullandıklarını ifade ettikleri doğal öğretim stratejileri*

Görüşmeler sırasında ebeveynlere, en sık hangi strateji ya da stratejileri kullandıkları sorulmuştur. Görüşmelerin analizi sırasında bu soruya ilişkin ebeveynlerden gelen yanıtların ortak olduğu dikkat çekmiştir. Dolayısıyla, bu sorunun yanıtı Nvivo11 Programı üzerinden kelime bulutu analizi ile analiz edilmiştir. Görsel 4.6 incelendiğinde; ebeveynlerin en sık kullandıklarını ifade ettikleri stratejinin "Seçenek Sunma" stratejisi olduğu, bunu ise "Talep Etme Model Olma" ve "Ulaşılmaz Hale Getirme" stratejilerinin izlediği görülmektedir. Bu bağlamda, görüşme analizlerinin ve kelime bulutu analizinin bu noktada birbiri ile örtüştüğünü ve elde edilen bulguların birbirini desteklediği söylenebilir.



Görsel 4.6. *Ebeveynlerin en sık kullandıklarını ifade ettikleri stratejiler*

Ebeveynlerin kullandıkları stratejilere ilişkin dile getirdikleri ifadeler ve örnekler incelendiğinde; ebeveynlerden biri seçenek sunma stratejisine ilişkin *"Mesela beslenme konusunda şimdi yeni yeni mandalina yemeye başladı. Önceden kendim doğrudan götürüp veriyordum. Soyuyordum veriyordum yemesi için. Ama o seçenek sunma yöntemini gördükten sonra, onun yanına başka bir meyve ekleyip en azından seçenek sunarak kendisinin bunun farkına varmasını sağladım. Mandalinanın hangi elindeki meyvenin olduğunu hangi meyvenin mandalina olduğunu kendisi bu şekilde daha iyi farkına varmaya başladı bu yöntemle."* (Tab-E4, 09.12.2017, s. 51, 2519-2524) şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Talep etme model olma stratejisine ilişkin ebeveynlerden biri; "*Mesela küleleri koyamıyo, önce biz diziyoruz örnek oluyoruz, model oluyoruz. Sonra arkasından .... (çocuğun ismi) onları teker teker koymaya çalışıyo. Yardım, ister misin diyorum? Yardım. Ondan sonra et yardım edeyim mi diyorum o da böyle gösteriyo parmakla, kafasını sallıyo, böyle gösterdiği zaman bizden yardım istediğini anlıyoruz onu hemen yardımcı oluyoruz."* (Yüz-E5, 28.11.2017, s. 162, 7661-7664) şeklinde görüşlerini dile getirirken; yanıt beklemeden model olma stratejisine ilişkin ise ebeveynlerden biri şu şekilde görüşlerini belirtmiştir: *"...diyorum ya nesnelerin isimlerini söylemeye öğretmeye çalışıyorum şimdi günlük yaşantıda bunu yapmaya çalışıyorum. Ben mesela kaç kere su diyorum ona. Su, bu su. Bu muz. Bu mandalina. Sürekli her şeyi anlamlandırıyorum sizin dediğiniz gibi. Önceden ne yapıyordu anne soyup koyuyordu. Ye kızım diye.(Gülüşmeler).*

Bu ayakkabı. Bu eldiven sürekli model oluyorum artık." (Tab-E5, 30.11.2017, s. 72, 3530-3535). Ebeveynlerden biri genişletme stratejisini nasıl kullandığını şu ifadeleri ile açıklamıştır: *"Yani önüne koyuyorum bakıyorum. -Aç- diyor. -Kapağı aç- diyorum ben. Açamıyorsa -yardım et-demeye başladı artık. Ben tabi ki orda yardım et dediğinde, -anne yardım et- demesini söylüyorum. O da tekrarlıyor "anne yardım et" diye."*(28.11.2017, Yüz-E3, S. 131, 6114-6116).

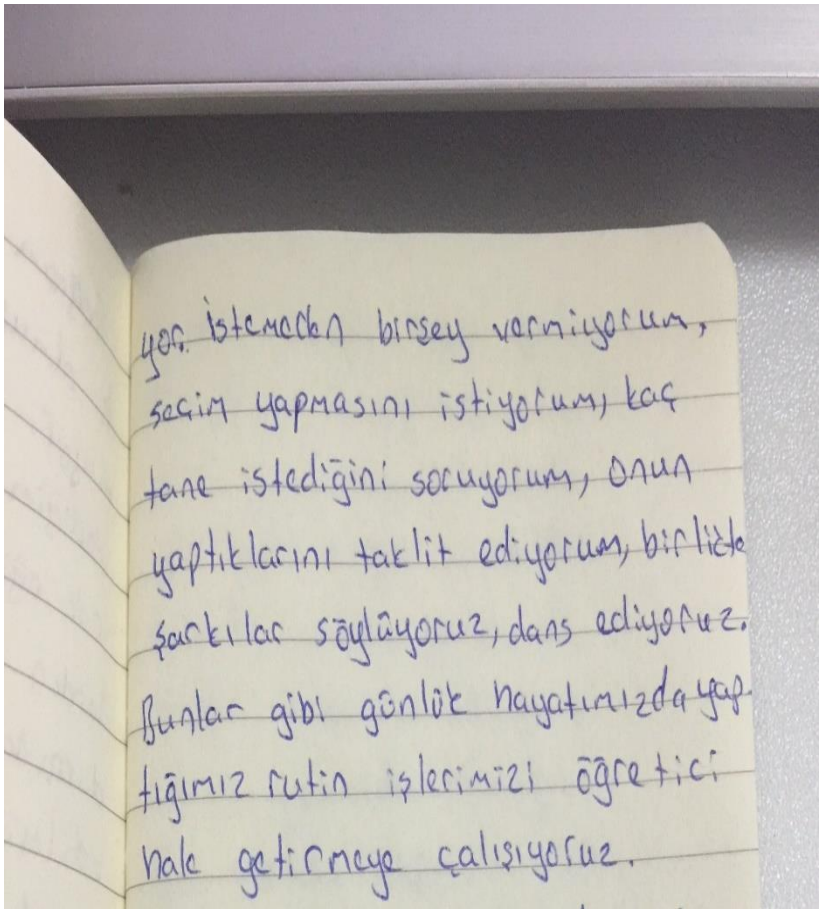
Bekleme süreli öğretim stratejisinin nasıl kullanıldığına ilişkin ise ebeveynlerden biri görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir: "*…Ee mesela ee kavanozlu bir şey olduğu zaman veriyorum eline, ilk önce açmaya çalışıyo açamıyo. Yani gözlerime bakıyo ben de bekliom -yardım et- dediğimde baya yardım et benzer gibi bir şeyler söylemeye çalışıo."* (29.11.2017, Tab-E3, s. 32, 1748-1750). Ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıkları dikkate alındığında (Bkz. Tablo 4.9 ve Tablo 4.10); ebeveynlerin tümünün uygulama sonrası ve kalıcılık aşamalarında elde edilen oyun etkinliği ve ara öğün yemek rutini kayıtlarında *"Yanıt Beklemeden Model Olma", "Genişletme", "Talep Etme Model Olma", "Seçenek Sunma", "Bekleme Süreli Öğretim" ve "Ulaşılmaz Hale Getirme"* stratejilerini uyguladıkları görülmektedir. Ancak görüşmeler sırasında bazı ebeveynlerin uygulama sonrası ve kalıcılık aşamalarında yapılan gözlemler sırasında stratejileri kullandıkları halde görüşmeler sırasında o stratejiye ilişkin uygulama örneği vermedikleri ya da o stratejiden sözetmedikleri görülmüştür. Dolayısıyla, bazı stratejilerin ebeveynler tarafından kullanıldığı halde görüşmeler sırasında o an ebeveynin unutması, hatırlamaması, aklına örnek gelmemesi gibi nedenlerden dolayı dile getirilmemiş olduğu söylenebilir.

Çevresel düzenlemeler; çocuğun bulunduğu ortamda bir takım uyarlamalar yaparak çocuk için belirlenen beceri ve davranışların kazanımına ya da pekiştirilmesine ilişkin olarak çocuk için öğrenme gereksinimi yaratmak, ebeveyn için ise öğrenme ortamı oluşturmak biçiminde tanımlanmaktadır (Diken, 2013a, s. 283). Görüşmelerin analizi sonucunda; ebeveynlerin günlük yaşantılarında çocukları için öğrenme fırsatı yaratmak için uyarlamalar yaptıklarını (çocuğun en sevdiği oyuncağı kilitli şeffaf poşete koymak, oyuncakları şeffaf kutularda saklamak vb.) ifade ettikleri görülmüştür. Bu noktada, diğer çevresel düzenleme stratejilerine kıyasla *"Ulaşılmaz Hale Getirme"* stratejisinin ebeveynlerin büyük bir çoğunluğu tarafından kullanıldığı dikkat çekmektedir. Nitekim ebeveynlerin çevresel düzenleme stratejilerini kullanma sıklıkları incelendiğinde; (Bkz. Tablo 4.9 ve Tablo 4.10); *"Ulaşılmaz Hale Getirme"* stratejisinin uygulama sonrası ve

kalıcılık aşamalarında diğer stratejilere kıyasla daha yoğun bir şekilde kullanıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla, elde edilen bu nicel bulgunun nitel bulgularla da desteklendiğini söylenebilir. Bununla birlikte, *"Az Miktarda/Sınırlı Oranda/Parça Parça Verme", "Şaşırtıcı Durum Yaratma"* ve *"Eksik Bırakma"* stratejilerine ilişkin ebeveynlerin kullanma sıklıkları dikkate alındığında (Bkz. Tablo 4.9 ve Tablo 4.10); bu stratejilerin kullanım sıklıklarının düşük olduğu hatta bazı ebeveynlerin uygulama öncesi ve kalıcılık aşamalarında elde edilen kayıtlarda bu stratejileri kullanmadıkları görülmektedir. Diğer yandan, uygulama sonrası ve kalıcılık verilerinin toplanması sırasında bu stratejileri kullanmayıp görüşmeler sırasında bu stratejilere günlük yaşantılarında yer verdiklerini ifade eden ebeveynlerin olduğu dikkat çekmiştir. Bu noktada, bu stratejilerin ebeveyn tarafından o anki bağlam içerisinde uygun fırsatların yaratılamamış olması nedeniyle kullanılmamış olduğu düşünülmektedir.

Çevresel düzenleme stratejilerine ilişkin ebeveynlerin dile getirdikleri görüşler incelendiğinde; ebeveynlerden biri ulaşılmaz hale getirme stratejisine ilişkin görüşlerini, *"Oyuncaklarını kolaylık olsun diye hepsini ona veriyordum. Ama şuan öyle değil. Oyuncakların hepsi şeffaf kutularda, en sevdiği oyuncaklar raflarda. Her şeyi ulaşılmaz hale getirdim. Resimlerini yapıştırdım. O gösteriyor, ben ne istiyorsun diye soruyorum, o artık bir şeyler mırıldanıyor ve ben onu öylelikle veriyorum. Bu benim için çok güzel bir şey inanın."* (27.11.2018, Yüz-E2, s. 101, 4954-4958) şeklinde dile getirmiştir. Az Miktarda/sınırlı oranda/parça parça verme stratejisine ilişkin ebeveynlerden biri, *"Mesela işte su içerken işte bardağın dibine az bi su koyup eline ister misin mesela önce ister misin diye soruyorum. O da böyle başını sallıyo hani daha tam evet diyemiyo tabi ama –evv- gibi bir şey diyo bu son günlerde de…"* (29.11.2017, Tab-E4, s. 55, 2710-2712) şeklinde görüşlerini belirtirken; ebeveynlerden biri şaşırtıcı durum yaratma stratejisine ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: "*Onun dışında bazen şaşırtıcı bir durum yaratıyorum hocam, ee yani sabunla ilgili mesela sabunu kafasına tuttuğum zaman falan böyle çekti kendini. Aaaa buraya değil, değil mi oğlum eline falan dedim. Böyle kafasını göstermeyi öğrendi. Parmağını hayır anlamında sallıyo şimdi artık böyle. Çok komik yapıo parmağını…"* (09.12.2017, Tab-E2, s. 20, 948-952). Ebeveynlerden biri ise, "*Çıkıyoruz mutfağa gidiyoruz hani oturuyo önce önüne boş tabağı indiriyorum. Hadi yemeğini ye, yemek pişirdim yemeğini ye falan diyorum. O diyo kaşık "tmt tmt tmt" yapıyo, "hımmmm" yapıyo böyle, aa noldu diyorum. Böyle yapıyo, doldurmamı bekliyo benden. Doldur "dodu dodu" falan böyle bişeyler çıkıyo işte. Evet doldur diyorum ben de."*

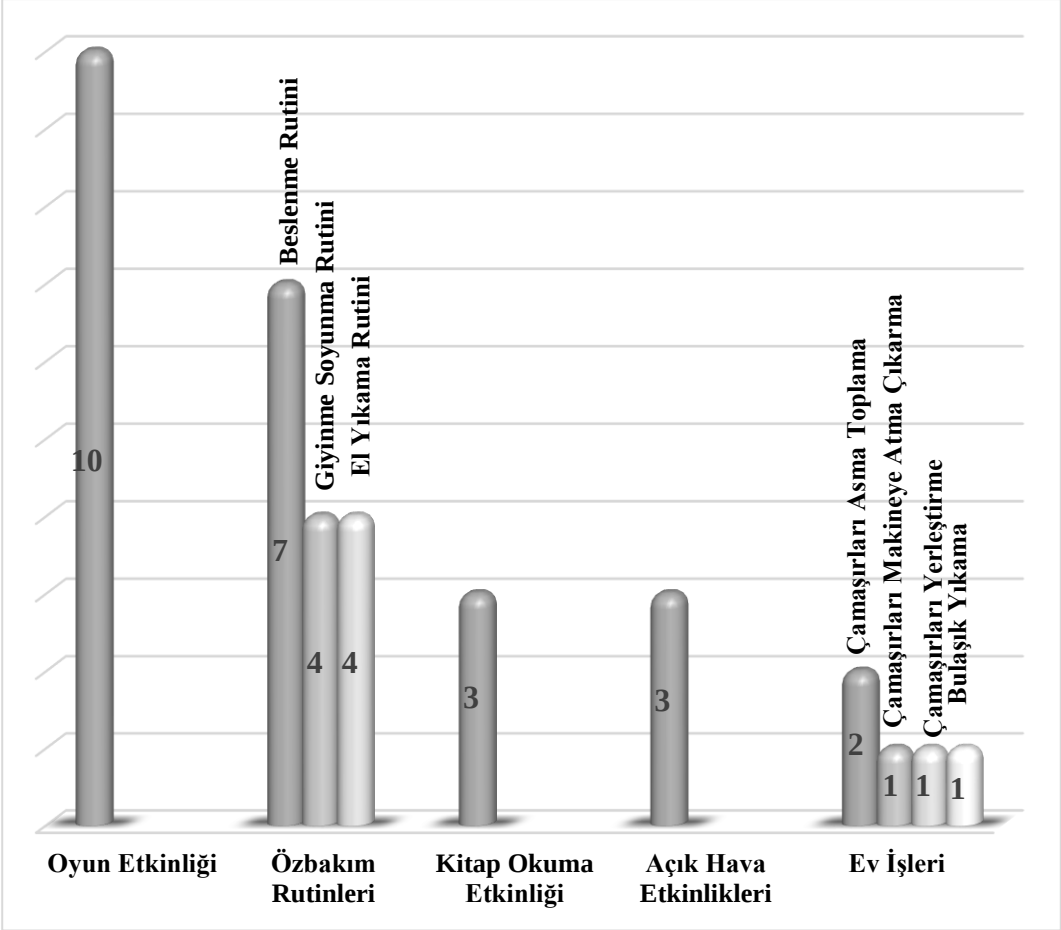
(27.12.2017, Yüz-E1, s. 84, 4133-4137) ifadeleri ile eksik bırakma stratejisini uyguladığını sunduğu örnek ile açıklamıştır. Ebeveynlerden biri ise Görsel 4.7'de yer verildiği üzere tuttuğu ebeveyn günlüğünde kullandığı stratejilerden şu şekilde sözetmiştir:



Görsel 4.7. *Tab-E2 kodlu ebeveynin günlüğünden alıntı*

Görüşmelerin analizi sırasında, ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini hangi rutin, etkinlik ve geçişlerde kullandıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda, ebeveynlerin verdikleri örnekler dikkate alınmış ve örneklerin hangi rutin veya etkinliği içerdiği belirlenmiştir. Şekil 4.8'de görüldüğü üzere; ebeveynlerin tümünün çocukları ile kurdukları oyun etkinliklerinde doğal öğretim stratejilerini kullandıklarını ifade ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Buna ilişkin olarak ebeveynlerden biri görüşlerini, "*Şu anda ... (çocuğun ismi) oyun oynarken mesela diyorum ki .... (çocuğun ismi) bu senin, bu benim. Ha verirken de bu ne renk diyorum bekliyorum bişiler diyo mesela ben de doğru olanı söyliom veya iki tane küp alıyorum. Hangisini istiyosun diyorum mesela gösteriyorum*

hani hangisi daha cazip ona geliyo acaba diyorum renk olarak. Ondan sonra o seçiyo." (30.11.2017, Tab-E5, s. 67, 3278-3281) şeklinde belirtmiştir.



Şekil 4.8. *Ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini kullandıkları rutin, etkinlik ve geçişler*

Hem görüşmeler hem de araştırmacının kendi gözlemleri sonucunda uygulama öncesinde ebeveynlerin beslenme anlarında çocuklarına çok fazla fırsat vermedikleri, çocuğun tercihinden daha çok ebeveynin tercihinin ön planda olduğu ve beslenme anlarında ebeveynlerin düşük düzeyde yanıtlayıcı, yüksek düzeyde ise yönlendirici oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Buna ilişkin olarak araştırmacı saha notlarında şu görüşlerine yer vermiştir: *"...Ebeveynleri beslenme anlarında gözlemlerken hepsinin ne kadar ortak davranışlarda bulunduğu dikkatimi çekti. Gerçekten çocuklarına fırsat vermiyorlar. Çocuğun tercih hakkı yok! Anne ya da baba ne istiyorsa o yenilecek. Çocuğa kendini beslemesi için fırsat vermek yok! Anne ya da baba çocuğu kendi beslemeyi tercih ediyor. Çünkü yapamaz edemez düşüncesi o kadar yoğun ki ebeveynlerde..."* (Saha Notları, 21.08.2017, s. 18, 255-259). Buna ek olarak, araştırmacı uygulama öncesi

verilerini topladığı günün sonunda saha notlarına şu gözlemlerini not etmiştir: *"...Anne şeffaf kutuları hiç kullanmadı. Balık ve çubuk krakerlerin olduğu kutuyu doğrudan açtı ve çocuğun önüne doğrudan çubuk kraker alıp koydu…Anne getirdiğim elma ve armudu doğrudan kesip, soyup, doğrayıp çocuğa vermeye çalıştı. Bir güzel tabak yaptı ancak çocuk bir tane bile meyve yemedi. Sütü içirmek için anne sürekli çocuğun ağızına sütü tıkıştırdı…Yemek anı çocuk için aslında keyif aldığı bir an değildi. Bunu gözlemledim. Çünkü anne sürekli çocuğu yönlendiriyor ağızına bir şeyler tıkıştırmaya çalışıyor ve bir şekilde çocuğun o sütü içip bitirmesi için elinden geleni yapıyor…"* (18.08.2017, s. 12, 199-205).

DÖDEM Programı kapsamında özellikle beslenme etkinliklerinin önemine vurgu yapılmış ve stratejilerin beslenme anlarında nasıl kullanılabileceğine ilişkin örnek uygulama vidolarına yer verilmiştir. Uygulama sonrası yapılan görüşmeler sonucunda ise; ebeveynlerin büyük bir çoğunluğunun beslenme anlarında doğal öğretim stratejilerini kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Ebeveynlerin stratejileri sabah kahvaltısında, ara öğünlerde ve özellikle tüm ailenin bir arada olduğu akşam yemeklerinde uyguladıkları dikkat çekmiştir. Buna ilişkin olarak ebeveynlerden biri, *"...sabah kahvaltıyı hazırlarken mesela düşünüyorum artık ne yapabilirim diye. Yumurta mesela. Kaç tane yumurta yemek istersin? Bir iki, işte diye soruyorum. .... (çocuğun ismi) yumurtayı çok seviyor. İşte süt ister misin, süt mü çay mı hangisini istersin? Mesela ben artık zeytinleri kapalı kaba koyuyorum… isteyince "aç" diyor bana. Neyi açayım diyorum ben de –kapak- diyo. Zeytinleri sayıyorum..."* (27.11.2017, Yüz-E1, s. 83, 4096-4100) şeklinde görüşlerini belirtirken; bir başka ebeveyn ise görüşlerini *"...akşam yemeğinde şey yapıyoruz genelde beraber oluyoruz. Elimden geldiği kadar dâhil olmaya çalışıyorum ben de…annesi mesela tabaklara yemek koyacağı zaman diyorum mesela sayarak koy ya da eşimde artık öğrendi seçenek sunuyor. Kızım köfte mi patates mi ne yersin ne istiyorsun…"* (04.12.2017, Tab-E1, s. 5, 203-206) şeklinde belirtmiştir.

Bunun dışında, ebeveynlerin bir kısmı özbakım rutinlerinden el yıkama ve giyinme soyunma rutinleri sırasında doğal öğretim stratejilerini kullandıklarını dile getirmişlerdir. Buna ilişkin ebeveynlerden biri; *"Yani el yıkamasını falan mesela öğrendi daha iyi öğrendi. Mesela basamak var basamağı altına koyup lavaboya gidip aç diyo, açamadığı zaman. Ben açıyorum ellerini böyle yıkıyoruz. Sabun istiyo. Hangisi ...(çocuğun ismi), dsıvı mı katı mı diye soruyom. Sıvı sabundan döküyorum biraz, onları falan iyi öğrendi yani bilmiyodu daha öncesinde."* (29.11.2017, Tab-E3, s. 39, 1924-1927) şeklinde

görüşlerini belirtirken; bir başka ebeveyn ise, *"...hep kendisi giyinmek istiyor ben de artık rahat bırakıyorum. Hadi ... (çocuğun ismi) çıkart çıkartmasını bekliyorum, yeleğini üstünü. Çıkaramıyor sonra –ne yapayım- diye soruyorum, benle etkileşime geçiyor. İşte göz şeyi kuruyoruz. Ne yapıyım diyorum, -yardım- diyorum, -yardım" benzeri bişi diyor o da, çıkarıyoruz birlikte sonra giyiyor..."* (30.11.2017, Yüz-E4, s. 148, 6959-6962) şeklinde görüş bildirmiştir.

Görüşmeler sırasında ebeveynlerin bazıları stratejileri kitap okuma, açık hava etkinlikleri gibi ya da çocuklarını dâhil edebilecekleri günlük ev işlerinde kullandıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin, stratejileri kitap okuma etkinliğinde kullanan ebeveynlerden biri, *"...öncesinde ben kitabı açıyordum çok konuşuyordum –aa şu tilki bunu yapmış, karga peyniri vermemiş- şöyle böyle sürekli konuşuyordum...(çocuğun ismi) hiç sesini çıkartmıyordu. Hiç tepki yani öyle bakıyordu dinliyordu. Fırsat vermiyordum ki ona. Ama şimdi açıyorum bekliyorum. Onun tepkisini bekliyorum. Onun etkileşim başlatmasını bekliyorum. Bir şeyler dediğinde ya da gösterdiğinde onun üzerinden onun gelişimine uygun bir şekilde konuşuyorum. –gaaaa- dediyse -karga, siyah karga- diye söylüyorum. Onun işaret ettiklerini anlamlandırıyorum. Öğrendiklerimi uygulamaya çalışıyorum."* (30.11.2017, Yüz-E4, s. 146, 6867-6874) şeklinde görüşlerini dile getirmiştir.

Görüşmeler sırasında ebeveynlerin bazıları oyun parkı ya da bahçe gibi alanlarda stratejileri kullandıklarını dile getirmiştir. Buna ilişkin olarak ebeveynlerden biri görüşlerini şu şekilde belirtmiştir: *"...salıncakta veya tahterevalliye bindirirken sekizde inmek istiyordu. Şimdi ben de saymaya başladım yedi deyince hava da tutuyom...kendince bişi diyo sekiz diyip indiriom. Önceden salıncağa götürüp sadece sallıyoduk. Parka gittiğimizde soruyoruz işte bir kırmızı salıncak oluyo bir sarı. Sarı salıncağı mı istiyosun kırmızıyı mı istiyosun diye yani bunları yapabileceğimizi bu programla öğrendik. Hayatımıza geçirdik..."* (04.12.2017, Yüz-E5, s. 162, 7689-7692). Bazı ebeveynler ise bulaşık yıkama, çamaşırları asma toplama, makineye atma çıkarma, dolaba yerleştirme gibi günlük işlere çocuklarını dâhil ettiklerini ve bu anlarda stratejileri uygulamaya çalıştıklarını dile getirmişlerdir. Buna ilişkin olarak ebeveynlerin görüşleri incelendiğinde; ebeveynlerden biri, *"Annesi kızsa da ben plastik şeyleri çocuğa yıkattırıyom. Sandalyeye çıkartıom. Beraber yıkıyoz. Hangi bardağı yıkıcan diye soruom. Gösteriyo. Ben de yeşil ya da mavi diyorum... Yardım edeyim mi diyorum -hıhı yardım- diyo o sevinçten zaten bağırıyo –aooo-, kendinden sıra gelince –öö- diye bağırıyo."* (04.12.2017, Tab-E1, s. 3, 104-107) şeklinde görüşlerini belirtirken; bir başka ebeveyn,

"...beraber çamaşırların renkleri, kime ait oldukları hakkında konuşuyoruz, çamaşırları sayıyoruz, sınıflandırıyoruz. Kendi çoraplarını sayarak dolabına yerleştiriyoruz mesela. Çamaşırlarla alt tarafı çamaşırlarla saatlerce oynayabiliyoruz." (27.11.2017, Yüz-E1, s. 91, 4469-4473) şeklinde görüşlerini dile getirmiştir.

Çocuğun gelişimini gün içerisinde meydana gelen rutin, etkinlik ve geçişlerde desteklemeye yardımcı olan doğal öğretim stratejilerinin; uygulanması veya kullanılması son derece kolay olan, pratik, doğal bağlama uyarlanabilen, günlük yaşantıyı sekteye uğratmayan stratejiler bütünü olduğu düşünülmektedir. Bu stratejiler yardımı ile çocuk öğretim yapıldığının farkına varmadan eğlenerek ve keyif alarak öğrenmektedir. Görüşmeler sırasında ebeveynlere, doğal öğretim stratejilerinin günlük yaşamda uygulanmasına ilişkin neler söyleyebilecekleri sorulmuştur. Görüşmelerin analizi sonucunda, ebeveynlerin büyük bir çoğunluğu doğal öğretim stratejilerinin günlük yaşamda uygulanması çok kolay, pratik ve uygulanabilir stratejiler olduğu yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Elde edilen yanıtların ortak olması sonucu ebeveynlerin bu soruya verdikleri yanıtlar kelime bulutu analizi ile analiz edilmiştir. Görsel 4.8 incelendiğinde ise; görüşmelerden elde edilen sonuçlarla kelime bulutu analizinden elde edilen sonuçların örtüştüğü ve birbirini desteklediği görülmüştür. Bu bağlamda, ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerinin günlük yaşamda uygulanmasına ilişkin sıklıkla dile getirdikleri sözcüklerin "*Çok Kolay", "Günlük"* ve *"Uygulanabilir"* olduğu dikkat çekmektedir.

Bu noktada ebeveynlerin dile getirdikleri incelendiğinde, ebeveynlerden biri, *"Çok kolay hepsi hayatın içinden yani, günlük yaşamın içinden. Sizi zorlamıyor ki. Zaten farkında olmadan yaptığınız şeyler ama bu programla bilinçli bir şekilde doğru bir şekilde nasıl yapmanız gerektiğini öğreniyorsunuz. İnanın her an bu stratejileri düşünüyorum yapmak için. Nasıl yapabilirim böyle mi öyle mi diye kafa yoruyorum. Hepsi pratik uygulanabilir şeyler ama zaman istiyor tabi benimsemek"* (27.11.2017, Yüz-E2, s. 110, 5271-5275) şeklinde görüşlerini bildirirken; ebeveynlerden bir diğeri, *"Çok kolaylar aslında. Uygulanabilir şeyler. Keyifli eğlenceli olabiliyor hatta uygularken günlük yaşamdan oldukları için herhangi bir sıkıntı olmuyor. Ben bu stratejileri uygulamanın gerçekten çok faydasını gördüm. Hem benim için hem oğlum için çok faydalı oldu..."* (29.11.2017, Tab-E3, s. 38, 1181-1884) şeklinde görüşlerini dile getirmiştir.



Görsel 4.8. *Ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerinin günlük yaşamda uygulanmasına ilişkin görüşleri*

Görüşmeler sırasında ebeveynlere, "uygulamakta zorlandığınız strateji ya da stratejiler nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Ebeveynlerin bu soruya verdikleri yanıtlar ise kelime bulutu ile analiz edilmiştir. Kelime bulutu analizi sonucu elde edilen Görsel 4.9 incelendiğinde; ebeveynlerin bu soruya ilişkin yanıtlarında en sık *"Zorlanmadım"* ifadesini kullandıkları; bunu ise *"zorlandığım", "strateji"* ve *"yok"* sözcüklerinin takip ettiği görülmektedir. Nitekim yapılan görüşmelerde ebeveynlerin büyük bir çoğunluğunun uygulamakta zorlandıkları herhangi bir stratejinin olmadığını belirtikleri görülmüştür. Özellikle ebeveynler tarafından stratejilerin kolay, pratik, uygulanabilir ve günlük yaşamdan oldukları tekrar vurgulanmıştır.

Buna ilişkin ebeveyn görüşleri incelendiğinde; ebeveynlerden biri, *"Yok zorlandığım bir strateji olmadı benim. Zorlanmadım çünkü bir iki defa deneyince işte baktım alabiliyo algılayabiliyor…(çocuğun ismi). O yüzden zorlanmadım günlük yaşantıda uygulanabilen şeyler zaten, pratik şeyler…"* (28.11.2017, Tab-E5, s. 71, 3484-3486) şeklinde görüşlerini belirtirken; bir başka ebeveyn, *"Yok ki. Hiç zorlanmadım hani. Burada siz bize anlatınız, videolar göstererekten öğrettiğiniz için hiç zorlanmıyorum. Çünkü nasıl yaklaşacağımı nasıl anlatacağımı öğreteceğimi öğrendim…"* (27.11.2017, Yüz-E1, s. 85, 4176-4178) şeklinde görüşlerini dile getirmiştir.



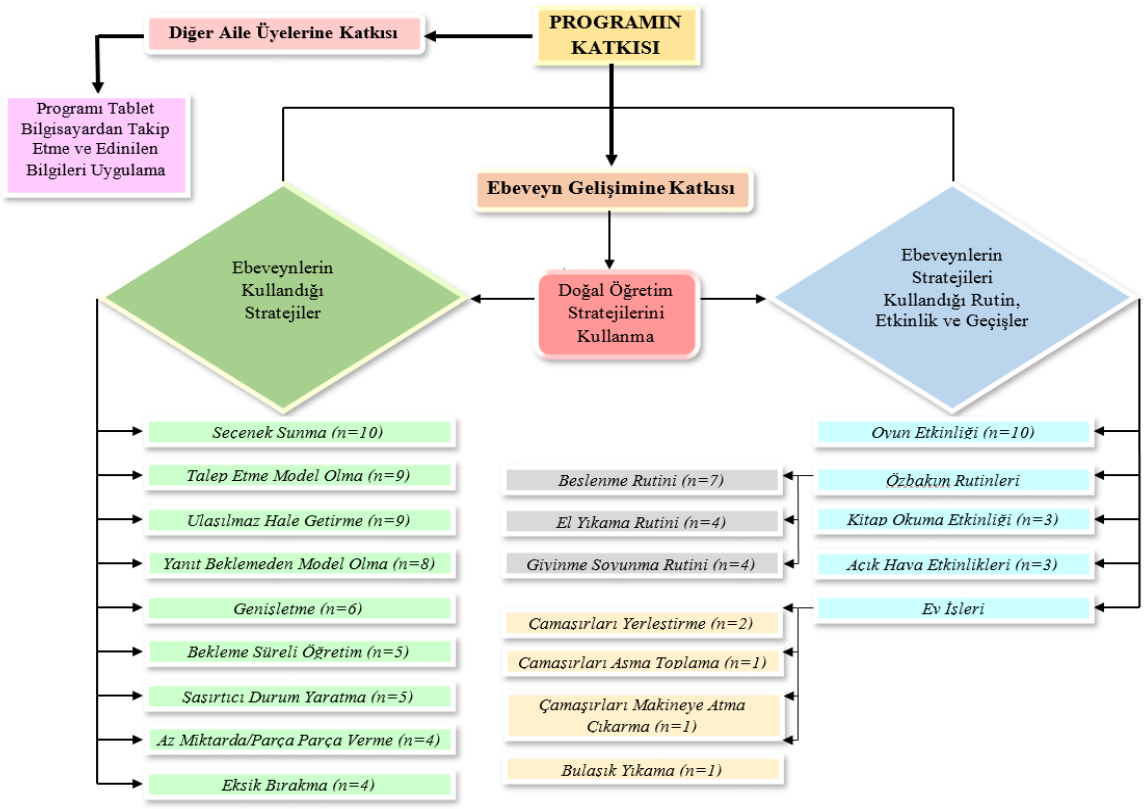
Görsel 4.9. *Ebeveynlerin uygulamakta zorlandıkları stratejilere ilişkin görüşleri*

Ebeveynlere hangi strateji ya da stratejileri uygulamakta zorlandıklarına ilişkin sorulan sorunun hemen ardından ebeveynlere "Doğal öğretim stratejilerini uygulamakta zorlandığınız anlara örnek verebilir misiniz? Hangi durumlarda bu stratejileri uygulamakta zorlandınız?" sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya ebeveynlerin bir kısmının stratejileri uygulamakta zorlandıkları herhangi bir anın olmadığını belirterek yanıt verdikleri görülmüş; ancak, özellikle bazı ebeveynlerin acele etmek zorunda kaldıklarında ve beslenme rutinleri sırasında stratejileri uygulamakta zorlandıklarını dile getirdikleri dikkat çekmiştir. Bu noktada, özellikle çalışan ebeveynlerin işe yetişmek zorunda olması, ebeveynlerin çocuklarını okula yetiştirme telaşlarının olması ve program süresince çalışılan bazı çocukların ciddi beslenme sorunları olması nedeniyle ebeveynlerin stratejileri bu durumlarda uygularken zorlandıkları düşünülmektedir. Nitekim buna ilişkin ebeveynlerin görüşleri incelendiğinde; ebeveynlerden biri, *"Sabah uyandıktan sonra mesela uyanıyo, kalkıyo ben tabi ki işe yetişeceğim için saat, dakikalarımı tabi ki şey yapıyorum hani, bazen acele edince stratejileri uygulamadığım oluyo, yani aslında çıkarken uyuyo oluyo da, uyandığı zamanlar, bugün mesela okulu vardı, eğitimi vardı, uyandırmak zorunda kaldım, acele ile hazırlandık…"* (28.11.2017, Yüz-E3, s. 129, 6003-6006) şeklinde görüşlerini dile getirmiştir. Bir başka ebeveyn, "… *acelem yoksa böyle o zaman tamam ama çok böyle acelem varsa da uygulayamıyorum. Okula yetişmek zorundayız, fizyoterapiye gidiyoruz… Ama onun dışında uygulaması son derece kolay pratik şeyler. Günlük hayatın içinden zaten hepsi. Keyfili aslında…"*

(30.11.2017, Tab-E5, s. 71, 3495-3498) şeklinde görüşlerini belirtirken; diğer bir ebeveyn ise, *"Biliyorsunuz .... (çocuğun ismi) çok ciddi bir ameliyat geçirdi midesinden. Sorunlarımız hala devam ediyor. Oyunlaştırdığımız için daha kolay daha güzel ama yemek, beslenme dışında uygulamak benim için çok kolay. Beslenme anında sorunları devam ettiği için bazen çok zorlanıyorum…"* (28.11.2017, Yüz-E4, s. 151, 7098-7101) şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Görüşmeler sırasında ebeveynlerin büyük bir çoğunluğu tarafından programın diğer aile üyeleri tarafından takip edildiğinin ve stratejilerin diğer aile üyeleri tarafından uygulandığının dile getirilmiş olması dikkat çekmiştir. Bu bağlamda, görüşmeler sırasında ebeveynlerin buna yönelik görüş bildirmeleri üzerine araştırmacı destek sorular sorarak ebeveynlerden bu soruyu detaylandırmalarını istemiştir. Bunun üzerine, ebeveynlerden biri, "*…videolar çok eğlenceliydi. İzlerken bazı yerlerde çok gülüyordum. Eşim o zaman ne oldu bana da anlat diyordu ben şimdi metinleri anlatıyom ama faydalı olmuyordu. Sonra videoları izlemeye başladı eşimde. O da izlemeye başladı videoları ilk zaman tepkili olan bir insan. Gerçekten çok faydalı oldu aynısını hemen … (çocuğun ismi) üstünde işte fırsat buldukça uygulamaya çalışıyor eşimde"* (04.12.2017, Tab-E1, s. 4, 36-40) şeklinde görüşlerini belirtirken; bir başka ebeveyn, *"Programın sadece bana değil ki büyük kızıma da katkısı oldu. O da heyecanla videoları izledi çünkü, yazıları okudu, şuan o da uygulamaya özen gösteriyor Mesela benim yaptığım gibi yapmaya çalışıyo seçenek sunuyo yardım etme talebinde bulunuyo. Benim yaptıklarımı yapmaya çalışıyo yani, tam yapamasa da. Onunla oyun oynuyo, oyun oynarken işte hangisiyle oynamak istersin ya da hangi kalemle boyayalım ya da oyun hamurunda seçenek sunuyo, renk seçeneği…"* (28.11.2017, Yüz-E3, s. 136, 6371-6376) şeklinde görüşlerini dile getirmiştir. Bu noktada, DÖDEM Programının diğer aile üyelerine katkısı olduğu, diğer aile üyelerinin tableti takip ettikleri ve stratejileri uygulamaya çalıştıkları söylenebilir.

Tüm bu bulgular ışığında; ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıklarına ilişkin bulgular incelendiğinde, ebeveynlerin oyun etkinliklerinde ve ara öğün yemek rutinlerinde tüm stratejileri kullandıkları görülmektedir. Nitekim istatistiksel analizler sonucunda programı her iki şekilde takip etmenin ebeveynlerin stratejileri kullanmaları üzerinde güçlü bir etkisi olduğu ve uygulamadan sonrada bu etkinin devam ettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Ebeveynlerle yapılan görüşmeler değerlendirildiğinde ise, bazı ebeveynlerin görüşmeler sırasında tüm stratejilere ilişkin uygulama örneği ya da görüş dile getirmedikleri görülmüştür. Ancak ebeveynlerin görüşleri dikkate alındığında,

ebeveynlerin stratejileri uyguladıkları ve gün içerisinde meydana gelen rutin, etkinlik ve geçişlerde stratejilere yer verdikleri söylenebilir. Bu noktada, ebeveynlerin özellikle en sık olarak "Seçenek Sunma" stratejisini kullandıkları, bunu ise "Talep Etme Model Olma", "Ulaşılmaz Hale Getirme" ve "Yanıt Beklemeden Model Olma" stratejilerinin izlediği söylenebilir. Stratejilerin ebeveynler tarafından hangi rutin, etkinlik ve geçişlerde kullanıldığı ele alındığında ise; ebeveynlerin tümünün stratejileri "Oyun Etkinlikleri"nde kullandığı, bunu "Özbakım Rutinleri"nin takip ettiğini bulgusuna ulaşılmıştır. Görüşmeler sırasında ebeveynlerin uygulamakta zorlandıkları herhangi bir stratejinin olmadığını dile getirdikleri; ancak, bazı ebeveynlerin stratejileri acele etmek zorunda kaldıklarında ya da beslenme rutinlerinde çocuklarının yaşadığı beslenme sorunları nedeniyle uygulamakta zorlandıkları görülmüştür. Bunun dışında, ebeveynlerin büyük bir çoğunluğu tarafından stratejilerin günlük yaşamın içinde olmaları nedeniyle kolay, pratik ve uygulanabilir stratejiler olduğu dile getirilmiştir. Görüşmeler sırasında ise ebeveynlerin programın diğer aile üyelerine olan katkısından sözettikleri dikkat çekmiş ve elde edilen bulgular programın diğer aile üyeleri tarafından tablet bilgisayar üzerinden takip edildiğini ve edinilen bilgilerin uygulandığını göstermiştir. Şekil 4.9'da tüm bu süreç özetlenmeye çalışılmıştır.



Şekil 4.9. *DÖDEM Programının ebeveynlerindoğal öğretim stratejilerini kullanmaları üzerindeki etkisi*

4.3. DÖDEM Programının Çocukların Gelişimlerine Olan Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmada, DÖDEM Programını grup aile eğitim oturumları ve ev ziyareti oturumları ile takip etmenin (Deney-I) ve DÖDEM Programını tablet bilgisayar üzerinden takip etmenin (Deney-II) çocukların gelişimleri üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda, öncelikle ÇDDÖ-TV kullanılarak çocukların etkileşimsel/temel davranışları değerlendirilmiştir. Çocukların sözel taklit çıktılarının değerlendirilmesinde ise DÖDEM Kod Anahtarı kullanılmıştır. Çocukların dil ve bilişsel gelişimlerini değerlendirmek amacıyla ise GEÇDA uygulanmıştır. İlerleyen bölümde DÖDEM Programının çocukların gelişimleri üzerindeki etkisine ilişkin elde edilen bulgular alt başlıklar halinde sunulmuştur. Nitel bulgular ise nicel bulgularla birleştirmek, karşılaştırmak ve nicel bulguları desteklemek üzere ilgili yerlerde sunulmuştur.

4.3.1. DÖDEM programının çocukların etkileşimsel/temel davranışlarına olan etkisine ilişkin bulgular

Çocukların uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık olmak üzere etkileşimsel/temel davranışlarına ilişkin ÇDDÖ-TV ile elde edilen ham veriler Tablo 4. 18'de yer almaktadır. Deney-I ve Deney-II grubundaki çocukların etkileşimsel/temel davranışlarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamalarına ilişkin bilgilere Tablo 4.19'da yer verilmiş olup, toplam puan ortalamalarının grafiksel analizi Şekil 4.10'da gösterilmiştir. Deney-I ve Deney-II grubundaki çocukların etkileşimsel/temel davranışlarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puanlarının grup içinde karşılaştırılması amacıyla yapılan Friedman Testi sonuçlarına Tablo 4.20'de, farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına Tablo 4.21 ve Tablo 4.22'de yer verilmiştir. Deney-I ve Deney-II grubundaki çocukların etkileşimsel/temel davranışlarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puanlarının gruplar arasında karşılaştırılması amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçlarına Tablo 4.23'te yer verilmiştir. Çocukların etkileşimsel/temel davranışlarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puanlarının toplam katılımcı grubu içinde karşılaştırılması amacıyla yapılan Friedman Testi sonuçlarına Tablo 4.24'te, farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına ise Tablo 4.25'de yer verilmiştir.

Tablo 4.18. *Çocukların ÇDDÖ-TV uygulama öncesi, sonrası ve kalıcılık ham puanları*

ÇDDÖ-TV	Yüz-E1			Yüz-E2			Yüz-E3			Yüz-E4			Yüz-E5			Tab-E1			Tab-E2			Tab-E3			Tab-E4			Tab-E5	
Dikkat (DIK)	**UÖ**	**US**	**K**	**UÖ**	**US**	**K**	**UÖ**	**US**	**K**	**UÖ**	**US**	**K**	**UÖ**	**US**	**K**	**UÖ**	**US**	**K**	**UÖ**	**US**	**K**	**UÖ**	**US**	**K**	**UÖ**	**US**	**K**	**UÖ**	**US**	**K**
Dikkat	2	4	4	1	4	4	3	5	5	2	4	3	3	4	4	2	3	4	2	4	4	3	5	5	2	4	4	1	4	4
Devamlılık	3	4	4	1	4	4	3	5	5	2	4	4	2	5	3	3	4	4	3	4	4	3	5	5	3	4	4	1	3	3
Katılım	2	4	4	1	5	5	2	5	5	1	4	3	3	5	3	3	4	4	3	5	5	2	5	5	3	4	4	2	4	4
İşbirliği	3	4	4	2	5	5	2	5	5	1	4	4	2	5	3	2	4	4	2	4	4	2	5	5	2	4	4	2	4	4
Dikkat Genel Toplam	**10**	**16**	**16**	**5**	**18**	**18**	**10**	**20**	**20**	**6**	**16**	**14**	**10**	**19**	**13**	**10**	**15**	**16**	**10**	**18**	**18**	**10**	**20**	**20**	**10**	**16**	**16**	**6**	**15**	**15**
Başlatma (BAS)	**UÖ**	**US**	**K**	**UÖ**	**US**	**K**	**UÖ**	**US**	**K**	**UÖ**	**US**	**K**	**UÖ**	**US**	**K**	**UÖ**	**US**	**K**	**UÖ**	**US**	**K**	**UÖ**	**US**	**K**	**UÖ**	**US**	**K**	**UÖ**	**US**	**K**
Başlatma	2	4	4	2	5	5	3	5	5	2	4	3	2	5	4	3	5	5	2	5	5	3	5	5	3	4	4	2	4	4
Ortak Dikkat	2	5	5	3	4	4	3	5	5	3	4	4	3	4	4	3	4	4	3	4	4	3	5	5	3	4	4	2	4	4
Duygusal Durum	3	5	5	3	5	5	3	5	5	3	4	4	3	4	4	3	5	5	3	5	5	3	5	5	3	5	5	3	5	4
Başlatma Genel Toplam	**7**	**14**	**14**	**8**	**14**	**14**	**9**	**15**	**15**	**12**	**12**	**11**	**8**	**13**	**12**	**9**	**14**	**14**	**8**	**13**	**13**	**9**	**15**	**15**	**9**	**13**	**13**	**7**	**13**	**12**
GENEL TOPLAM	**17**	**30**	**30**	**13**	**32**	**32**	**19**	**35**	**35**	**14**	**28**	**25**	**18**	**32**	**25**	**19**	**29**	**30**	**18**	**31**	**31**	**19**	**35**	**35**	**19**	**29**	**29**	**13**	**28**	**27**

ÇDDÖ-TV: Çocuk davranışlarını değerlendirme ölçeği-Türkeç Versiyonu **UÖ:** Uygulama Öncesi **US:** Uygulama Sonrası **K:** Kalıcılık

ÇDDÖ-TV'de "Dikkat" ve "Başlatma" olmak üzere iki alt ölçek bulunmakta olup, amaç çocukları (5) puan düzeyine getirebilmektir (Diken, 2009). Bu bağlamda, çocukların etkileşimsel/temel davranışlarına ilişkin olarak ÇDDÖ-TV ölçeğinin "Dikkat" ve "Başlatma" alt ölçeklerinden elde ettikleri uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamalarını incelediğimizde (Bkz. Tablo 4.19 ve Şekil 4.10); her iki grupta yer alan çocukların "Dikkat" [Deney-I ($\bar{X}$:8,20<$\bar{X}$:17,80), Deney-II ($\bar{X}$:9,20<$\bar{X}$:16,60)] ve "Başlatma" [Deney-I ($\bar{X}$:8,00<$\bar{X}$:13,60), Deney-II ($\bar{X}$:8,40<$\bar{X}$:13,80)] alt ölçeklerindeki uygulama sonrası toplam puan ortalamalarında başlangıca göre bir artışın olduğu görülmektedir.

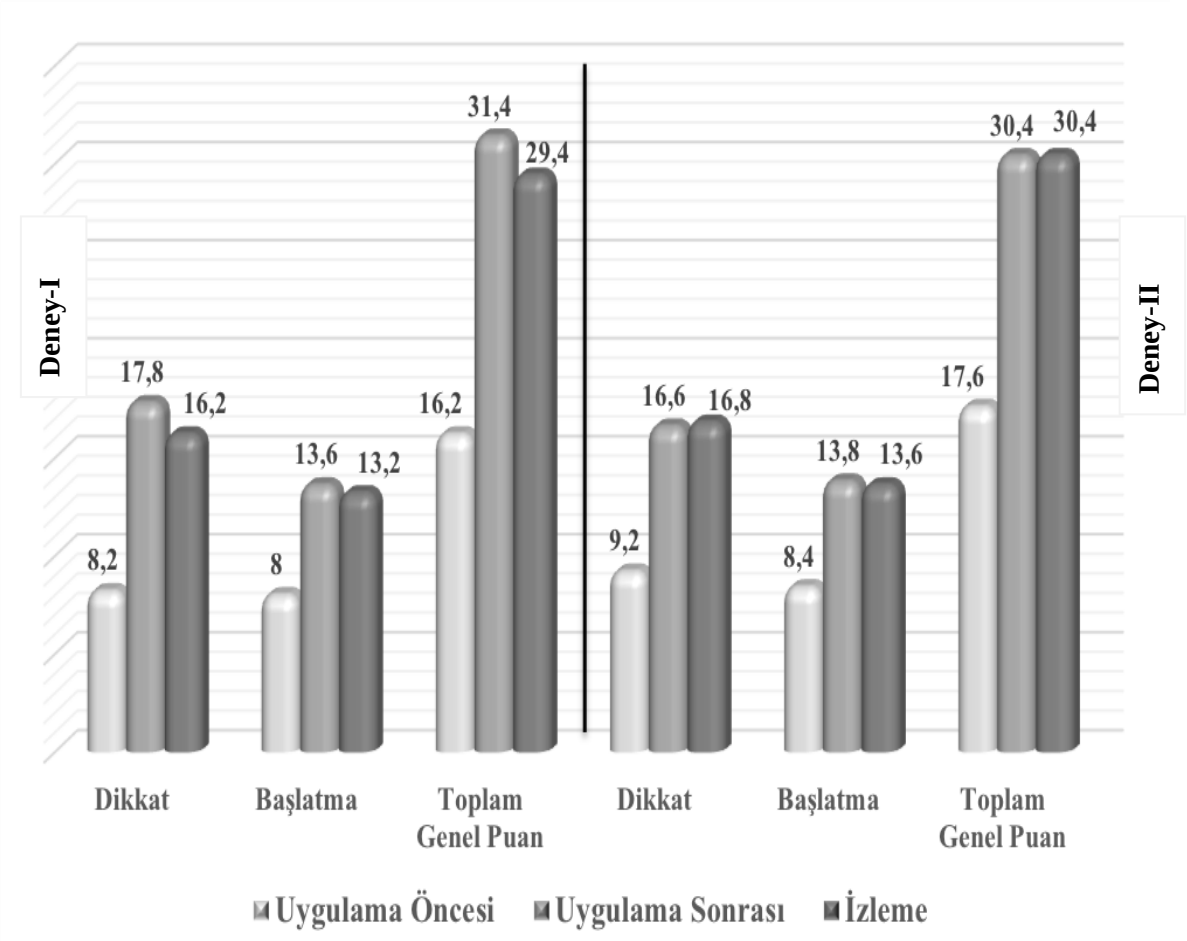
Tablo 4.19. *Çocukların ÇDDÖ-TV uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamaları*

	Deney-I			**Deney-II**		
	n	**$\bar{X}$**	**SS**	**n**	**$\bar{X}$**	**SS**
Dikkat						
Uygulama Öncesi	5	8,20	2,490	5	9,20	1,789
Uygulama Sonrası	5	17,80	1,789	5	16,60	2,074
Kalıcılık	5	16,20	2,864	5	16,80	1,924
Başlatma						
Uygulama Öncesi	5	8,00	,707	5	8,40	,894
Uygulama Sonrası	5	13,60	1,140	5	13,80	,837
Kalıcılık	5	13,20	1,643	5	13,60	1,140
Toplam Genel Puan						
Uygulama Öncesi	5	16,20	2,588	5	17,60	2,608
Uygulama Sonrası	5	31,40	2,608	5	30,40	2,793
Kalıcılık	5	29,40	4,393	5	30,40	2,966

ÇDDÖ-TV: Çocuk davranışlarını değerlendirme ölçeği-Türkçe Versiyonu

Her iki alt ölçekten elde edilen puanların toplamı ile elde edilen toplam genel puan ortalamaları incelendiğinde ise; her iki grupta yer alan çocukların toplam genel puan ortalamalarında [Deney-I ($\bar{X}$:16,20<$\bar{X}$:31,40), Deney-II ($\bar{X}$:17,60<$\bar{X}$:30,40)] başlangıça göre bir artışın olduğu görülmektedir. Her bir alt ölçeğe ilişkin uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamaları karşılaştırılarak incelendiğinde (Bkz. Tablo 4.13 ve Şekil 4.10); Deney-I grubundaki çocukların "Dikkat" alt ölçeğinde kalıcılık toplam puan ortalamalarında [Deney-I ($\bar{X}$:16,20)] uygulama sonrasına [Deney-I ($\bar{X}$:17,80)] göre bir düşüş olduğu görülmektedir.

Buna ek olarak, aynı gruptaki çocukların "Başlatma" alt ölçeğinde kalıcılık toplam puan ortalamalarında [Deney-I ($\bar{X}$:13,20)] uygulama sonrasına [Deney-I ($\bar{X}$:13,60)] göre bir düşüş olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, kalıcılık toplam genel puan ortalamalarında [Deney-I ($\bar{X}$:29,40)] uygulama sonrası toplam genel puan ortalamalarına [Deney-I ($\bar{X}$:31,40)] göre bir düşüşün olduğu dikkat çekmektedir. Öte yandan, Deney-II grubundaki çocukların "Başlatma" alt ölçeğinde kalıcılık toplam puan ortalamalarında [Deney-I ($\bar{X}$:13,60)] uygulama sonrasına [Deney-I ($\bar{X}$:13,80)] göre bir düşüş olduğu görülmektedir.



Şekil 4.10. *Çocukların ÇDDÖ-TV uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamaları*

Ancak, aynı gruptaki çocukların uygulama sonrası toplam genel puan ortalamalarının [Deney-I ($\bar{X}$:30,40)] kalıcılık toplam genel puan ortalaması [Deney-I ($\bar{X}$:30,40)] ile aynı olduğu dikkat çekmektedir. Uygulama sonrası ile kalıcılık toplam

puan ortalamalarının karşılaştırılması sonucu Deney-I grubundaki çocuklar için "Dikkat", "Başlatma" ve toplam genel puan ortalamalarında, Deney-II grubundaki çocukların "Başlatma" alt ölçeğinde görülen bu düşüşlerin ebeveynlerin karakteristik özellikleri (mizaç vb.) ve çocukların sağlık sorunlarından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Deney-I ve Deney-II grubundaki çocukların etkileşimsel/temel davranış toplam puan ortalamalarını grup içinde karşılaştırmak amacıyla Friedman Testi kullanılmıştır. Çocukların etkileşimsel/temel davranışlarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamalarına ait Friedman Testi sonuçları Tablo 4.20'de yer almaktadır. Friedman Testi sonuçlarının etki büyüklüğünün hesaplanmasında Kendall Uyuşum Katsayısı (Kendalls Coefficient of Concordance) kullanılmıştır. Elde edilen Kendalls W puanları; Cohen'in (1988) 0.1 (küçük etki), 0.3 (orta etki) ve ≥0.5 (güçlü etki) yorumlama yönergeleri dikkate alınarak yorumlanmıştır.

Friedman Testi ile elde edilen sonuçlar incelendiğinde; Deney-I grubundaki çocukların "Dikkat" (x^2= 9,294, p<.05, Kendalls W=.93), "Başlatma" (x^2= 9,294, p<.05, Kendalls W=.93) alt ölçeklerine ilişkin ve "Toplam Genel Puan" (x^2= 9,294 p<.05, Kendalls W=.93) uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamaları karşılaştırılmış ve aralarında gözlenen farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Benzer biçimde Deney-II grubundaki çocukların "Dikkat" (x^2= 9,500 p<.05, Kendalls W=.95), "Başlatma" (x^2= 9,500, p<.05, Kendalls W=.85) alt ölçeklerine ilişkin ve "Toplam Genel Puan" (x^2= 8,824, p<.05, Kendalls W=.88) uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamaları karşılaştırılmış ve aralarında gözlenen farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Bu sonuçlar doğrultusunda, DÖDEM Programını grup aile eğitim oturumları ve ev ziyareti oturumları ile takip etmenin çocukların etkileşimsel/temel davranışları üzerinde güçlü bir etkisi olduğu ve bu etkinin uygulamadan dört hafta sonra da devam ettiği söylenebilir. Benzer biçimde DÖDEM Programını tablet bilgisayar üzerinden takip etmenin çocukların etkileşimsel/temel davranışları üzerinde güçlü bir etkisi olduğu ve bu etkinin uygulamadan dört hafta sonra da devam ettiğini söylenebilir.

Farkın kaynağını belirlemek ve daha ayrıntılı bir inceleme yapabilmek amacıyla; Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Bonferroni uyarlaması yapılmıştır. Tablo 4.21'de Deney-I grubundaki çocukların, Tablo 4.22'de Deney-II grubundaki çocukların

etkileşimsel davranışlarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamalarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.20. *Deney-I ve Deney-II grubundaki çocukların etkileşimsel/temel davranışlarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamalarına ilişkin Friedman Testi sonuçları*

		n	X̄	SS	Sıra Ort.	x^2	sd	p	Kendall's W
Deney-I	***Dikkat***								
	Uygulama Öncesi	5	8,20	2,490	1,00	9,294	2	**.010***	.93
	Uygulama Sonrası	5	17,80	1,789	2,70				
	Kalıcılık	5	16,20	2,864	2,30				
	Başlatma								
	Uygulama Öncesi	5	8,00	,707	1,00	9,294	2	**.010***	.93
	Uygulama Sonrası	5	13,60	1,140	2,70				
	Kalıcılık	5	13,20	1,643	2,30				
	Toplam Genel Puan								
	Uygulama Öncesi	5	16,20	2,588	1,00	9,294	2	**.010***	.93
	Uygulama Sonrası	5	31,40	2,608	2,70				
	Kalıcılık	5	29,40	4,393	2,30				
Deney-II	***Dikkat***								
	Uygulama Öncesi	5	9,20	1,789	1,00	9,500	2	**.009***	.95
	Uygulama Sonrası	5	16,60	2,074	2,40				
	Kalıcılık	5	16,80	1,924	2,60				
	Başlatma								
	Uygulama Öncesi	5	8,40	,894	1,00	9,500	2	**.009***	.95
	Uygulama Sonrası	5	13,80	,837	2,60				
	Kalıcılık	5	13,60	1,140	2,40				
	Toplam Genel Puan								
	Uygulama Öncesi	5	17,60	2,608	1,00	8,824	2	**.012***	.88
	Uygulama Sonrası	5	30,40	2,793	2,50				
	Kalıcılık	5	30,40	2,966	2,50				

p<.05

Tablo 4.21'de yer verilen Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinin sonucuna göre; Deney-I grubundaki çocukların "Dikkat" alt ölçeğine ilişkin uygulama sonrası ve uygulama öncesi (z=-2,032, p>.017), kalıcılık ve uygulama öncesi (z=-2,023, p>.017), kalıcılık ve uygulama sonrası toplam puan ortalamaları (z=-1,342, p>.017) arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. "Başlatma" alt ölçeğine ilişkin uygulama sonrası ve uygulama öncesi (z=-2,032, p>.017), kalıcılık ve uygulama öncesi (z=-2,032, p>.017), kalıcılık ve uygulama sonrası toplam puan ortalamaları (z=-1,414, p>.017) arasındaki farkın anlamlı

olmadığı görülmektedir. Benzer biçimde "Toplam Genel Puan" uygulama sonrası ve uygulama öncesi (z=-2,032, p>.017), kalıcılık ve uygulama öncesi (z=-2,023, p>.017), kalıcılık ve uygulama sonrası toplam puan ortalamaları (z=-1,342, p>.017) arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.21. *Deney-I grubundaki çocukların etkileşimsel/temel davranışlarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamalarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları*

		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Dikkat	***Uygulama Sonrası-Uygulama Öncesi***					
	Negatif Sıra	0	,00	,00	-2,032	.042
	Pozitif Sıra	5	3,00	15,00		
	Eşit	0				
	Kalıcılık-Uygulama Öncesi					
	Negatif Sıra	5	3,00	15,00	-2,023	.043
	Pozitif Sıra	0	,00	,00		
	Eşit	0				
	Kalıcılık-Uygulama Sonrası					
	Negatif Sıra	2	1,50	3,00	-1,342	.180
	Pozitif Sıra	0	,00	,00		
	Eşit	3				
Başlatma	***Uygulama Sonrası-Uygulama Öncesi***					
	Negatif Sıra	0	,00	,00	-2,032	.042
	Pozitif Sıra	5	3,00	15,00		
	Eşit	0				
	Kalıcılık-Uygulama Öncesi					
	Negatif Sıra	5	3,00	15,00	-2,032	.042
	Pozitif Sıra	0	,00	,00		
	Eşit	0				
	Kalıcılık-Uygulama Sonrası					
	Negatif Sıra	2	1,50	3,00	-1,414	.157
	Pozitif Sıra	0	,00	,00		
	Eşit	3				
Toplam Genel Puan	***Uygulama Sonrası-Uygulama Öncesi***					
	Negatif Sıra	0	,00	,00	-2,032	.042
	Pozitif Sıra	5	3,00	15,00		
	Eşit	0				
	Kalıcılık-Uygulama Öncesi					
	Negatif Sıra	0	,00	,00	-2,023	.043
	Pozitif Sıra	5	3,00	15,00		
	Eşit	0				
	Kalıcılık-Uygulama Sonrası					
	Negatif Sıra	5	3,00	15,00	-1,342	.180
	Pozitif Sıra	0	,00	,00		
	Eşit	0				

Kritik p= .05/3=.017 (Bonferroni) p>.017

Tablo 4.22. *Deney-II grubundaki çocukların etkileşimsel/temel davranışlarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamalarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları*

		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Dikkat	***Uygulama Sonrası-Uygulama Öncesi***					
	Negatif Sıra	0	,00	,00	-2,023	.043
	Pozitif Sıra	5	3,00	15,00		
	Eşit	0				
	Kalıcılık-Uygulama Öncesi					
	Negatif Sıra	5	3,00	15,00	-2,032	.042
	Pozitif Sıra	0	,00	,00		
	Eşit	0				
	Kalıcılık-Uygulama Sonrası					
	Negatif Sıra	0	,00	,00	-1,000	.317
	Pozitif Sıra	1	1,00	1,00		
	Eşit	4				
Başlatma	***Uygulama Sonrası-Uygulama Öncesi***					
	Negatif Sıra	0	,00	,00	-2,060	.039
	Pozitif Sıra	5	3,00	15,00		
	Eşit	0				
	Kalıcılık-Uygulama Öncesi					
	Negatif Sıra	5	3,00	15,00	-2,041	.041
	Pozitif Sıra	0	,00	,00		
	Eşit	0				
	Kalıcılık-Uygulama Sonrası					
	Negatif Sıra	1	1,00	1,00	-1,000	.317
	Pozitif Sıra	0	,00	,00		
	Eşit	4				
Toplam Genel Puan	***Uygulama Sonrası-Uygulama Öncesi***					
	Negatif Sıra	0	,00	,00	-2,032	.042
	Pozitif Sıra	5	3,00	15,00		
	Eşit	0				
	Kalıcılık-Uygulama Öncesi					
	Negatif Sıra	0	,00	,00	-2,023	.043
	Pozitif Sıra	5	3,00	15,00		
	Eşit	0				
	Kalıcılık-Uygulama Sonrası					
	Negatif Sıra	5	3,00	15,00	-0,000	.1
	Pozitif Sıra	0	,00	,00		
	Eşit	0				

Kritik p= .05/3=.017 (Bonferroni) p>.017

Tablo 4.22'de yer verilen Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda Deney-II grubundaki çocukların, "Dikkat" alt ölçeğine ilişkin uygulama sonrası ve uygulama öncesi (z=-2,023, p>.017), kalıcılık ve uygulama öncesi (z=-2,032, p>.017), kalıcılık ve uygulama sonrası toplam puan ortalamaları (z=-1,000, p>.017) arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. "Başlatma" alt ölçeğine ilişkin uygulama sonrası ve uygulama öncesi (z=-2,060, p>.017), kalıcılık ve uygulama öncesi (z=-2,041, p>.017), kalıcılık ve

uygulama sonrası toplam puan ortalamaları (z=-1,000, p>.017) arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. Benzer biçimde "Toplam Genel Puan" uygulama sonrası ve uygulama öncesi (z=-2,032, p>.017), kalıcılık ve uygulama öncesi (z=-2,023, p>.017), kalıcılık ve uygulama sonrası toplam puan ortalamaları (z=-0,000, p>.017) arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir.

Bu duruma yapılan Bonferroni Uyarlamasının neden olduğu düşünülmektedir. Bu durumun yaşanmasına ilişkin nedenler araştırmanın tartışma bölümünde yer verilen "Sınırlılıklar" alt başlığı altında daha ayrıntılı bir şekilde ele alınmış olup, bunun katılımcı sayısının yeterli sayıda olmamasından kaynaklanmış olabileceği söylenebilir. Bu sonuçtan hareketle, ilerleyen bölümde öncelikle Deney-I ve Deney-II grubundaki çocukların etkileşimsel/temel davranışlarına ilişkin toplam puan ortalamalarını gruplar arasında karşılaştırmak amacıyla Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Tablo 4.23'te Mann Whitney U testi sonucunda elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, her iki gruptaki çocuk katılımcılar tek bir grup olarak ele alınmıştır. Böylece her iki grupta yer alan çocuk katılımcıların kendi içindeki ilerlemeleri çocukların tamamanın puan ortalamaları üzerinden üzerinden hesaplanmış olup, bu süreçte önce Friedman Testi ardından Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Tablo 4.24 ve Tablo 4.25'te elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 4.23'te yer alan Mann Whitney U Testi ile elde edilen sonuçlar incelendiğinde; Deney-I ve Deney-II grubundaki çocukların "Dikkat" (U=-,775, p>.017, r=.35), "Başlatma" (U=-894, p>.017, r=.40) ve "Toplam Genel Puan" (U=-1,085, p>.017, r=.48) alt ölçeklerine ilişkin uygulama öncesi etkileşimsel/temel davranış toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu sonuca göre, uygulama öncesinde Deney-I ve Deney-II grubundaki çocukların etkileşimsel/temel davranışlarının birbirine yakın özelliklere sahip olduğu söylenebilir. Deney-I ve Deney-II grubundaki çocukların "Dikkat" (U=-1,064 p>.017, r=.48), "Başlatma" (U=-,219 p>.017, r=.10) ve "Toplam Genel Puan" (U=-,740 p>.017, r=.33) alt ölçeklerine ilişkin uygulama sonrası toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Benzer biçimde Deney-I ve Deney-II grubundaki çocukların "Dikkat" (U=-,424 p>.017, r=.19), "Başlatma" (U=-,325 p>.017, r=.16) ve "Toplam Genel Puan" (U=-,316 p>.017, r=.14) alt ölçeklerine ilişkin kalıcılık toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda, DÖDEM Programının çocukların etkileşimsel/temel davranışları üzerinde güçlü bir etkisi ve kalıcı olduğu söylenebilir.

Tablo 4.23. *Deney-I ve Deney-II grubundaki çocukların etkileşimsel/temel davranışlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları*

		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	r
Dikkat	***Uygulama Öncesi***						
	Deney-I	5	4,90	24,50	-,775	.439	.35
	Deney-II	5	6,10	30,50			
	Uygulama Sonrası						
	Deney-I	5	6,50	32,50	-1,064	.287	.48
	Deney-II	5	4,50	22,50			
	Kalıcılık						
	Deney-I	5	5,10	25,50	-,424	.459	.19
	Deney-II	5	5,90	29,50			
		n	**Sıra Ortalaması**	**Sıralar Toplamı**	**U**	**p**	**r**
Başlatma	***Uygulama Öncesi***						
	Deney-I	5	4,70	23,50	-,894	.371	.40
	Deney-II	5	6,30	31,50			
	Uygulama Sonrası						
	Deney-I	5	5,30	26,50	-,219	.827	.10
	Deney-II	5	5,70	28,50			
	Kalıcılık						
	Deney-I	5	5,20	26,00	-325	.745	.16
	Deney-II	5	5,80	29,00			
		n	**Sıra Ortalaması**	**Sıralar Toplamı**	**U**	**p**	**r**
Toplam Genel Puan	***Uygulama Öncesi***						
	Deney-I	5	4,50	22,50	-1,085	.278	.48
	Deney-II	5	6,50	32,50			
	Uygulama Sonrası						
	Deney-I	5	6,20	31,00	-,740	.459	.33
	Deney-II	5	4,80	24,00			
	Kalıcılık						
	Deney-I	5	5,20	26,00	-,316	.752	.14
	Deney-II	5	5,80	29,00			

Kritik p= .05/3=.017 (Bonferroni) p<.017

Her iki grupta yer alan çocuk katılımcıların tamamının uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam etkileşimsel/temel davranış puan ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla Friedman Testi kullanılmıştır. Çocukların etkileşimsel davranışlarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamalarına ait Friedman Testi sonuçları Tablo 4.24'te yer almaktadır. Friedman Testi sonuçlarının etki büyüklüğünün hesaplanmasında Kendall Uyuşum Katsayısı (Kendalls Coefficient of Concordance) kullanılmıştır. Elde edilen Kendalls W puanları; Cohen'in (1988) 0.1

(küçük etki), 0.3 (orta etki) ve ≥0.5 (güçlü etki) yorumlama yönergeleri dikkate alınarak yorumlanmıştır.

Tablo 4.24. *Çocukların etkileşimsel/temel davranışlarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamalarına ilişkin toplam katılımcı sayısı üzerinden gerçekleştirilen Friedman Testi sonuçları*

	n	X̄	SS	Sıra Ort.	x^2	sd	p	Kendall's W
Dikkat								
Uygulama Öncesi	10	8,70	2,111	1,00	18,242	2	**.000***	.91
Uygulama Sonrası	10	17,20	1,932	2,55				
Kalıcılık	10	16,50	2,321	2,45				
Başlatma								
Uygulama Öncesi	10	8,20	,789	1,00	18,727	2	**.000***	.94
Uygulama Sonrası	10	13,70	,949	2,65				
Kalıcılık	10	13,40	1,350	2,35				
Toplam Genel Puan								
Uygulama Öncesi	10	16,90	2,558	1,00	17,882	2	**.000***	.89
Uygulama Sonrası	10	30,90	2,601	2,60				
Kalıcılık	10	29,90	3,573	2,40				

p<.05

Friedman Testi ile elde edilen sonuçlar incelendiğinde; çocukların "Dikkat" (x^2= 18,242, p<.05, Kendalls W=.91), "Başlatma" (x^2= 18,727, p<.05, Kendalls W=.94) ve "Toplam Genel Puan" (x^2= 17,882 p<.05, Kendalls W=.89) alt ölçeklerine ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamaları karşılaştırılmış ve aralarında gözlenen farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Farkın kaynağını belirlemek ve daha ayrıntılı bir inceleme yapabilmek amacıyla; Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Bonferroni uyarlaması yapılmış olup, etki büyüklüğü ($r=z/\sqrt{n}$) formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Elde edilen r değeri; Cohen'in (1988) 0.1 (küçük etki), 0.3 (orta etki) ve ≥0.5 (güçlü etki) yorumlama yönergeleri dikkate alınarak yorumlanmıştır. Tablo 4.25'te çocukların etkileşimsel/temel davranışlarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamalarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları yer almaktadır.

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinin sonucuna göre; her iki grupta yer alan çocuk katılımcıların tamamının; "Dikkat" (z=-2,814, p<.017, r=.89), "Başlatma" (z=-2,844, p<.017, r=.90) ve "Toplam Genel Puan" (z=-2,810, p<.017, r=.89) alt ölçeklerine ilişkin

uygulama sonrası toplam puan ortalamaları ve uygulama öncesi toplam puan ortalamaları arasında uygulama sonrası lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Tablo 4.25. *Çocukların etkileşimsel/temel davranışlarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamalarına ilişkin toplam katılımcı sayısı üzerinden gerçekleştirilen Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları*

		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	r
Dikkat	***Uygulama Sonrası-Uygulama Öncesi***						
	Negatif Sıra	0	,00	,00	-2,814	**.005***	.89
	Pozitif Sıra	10	5,50	55,00			
	Eşit	0					
	İzleme-Uygulama Öncesi						
	Negatif Sıra	10	5,50	55,00	-2,812	**.005***	.89
	Pozitif Sıra	0	,00	,00			
	Eşit	0					
	İzleme-Uygulama Sonrası						
	Negatif Sıra	1	1,00	1,00	-1,069	.285	.34
	Pozitif Sıra	2	2,50	5,00			
	Eşit	7					
Başlatma	***Uygulama Sonrası-Uygulama Öncesi***						
	Negatif Sıra	0	,00	,00	-2,844	**.004***	.90
	Pozitif Sıra	10	5,50	55,00			
	Eşit	0					
	İzleme-Uygulama Öncesi						
	Negatif Sıra	10	5,50	55,00	-2,825	**.005***	.89
	Pozitif Sıra	0	,00	,00			
	Eşit	0					
	İzleme-Uygulama Sonrası						
	Negatif Sıra	0	,00	,00	-1,732	.083	.55
	Pozitif Sıra	3	2,00	6,00			
	Eşit	7					
Toplam Genel Puan	***Uygulama Sonrası-Uygulama Öncesi***						
	Negatif Sıra	0	,00	,00	-2,810	**.005***	.89
	Pozitif Sıra	10	5,50	55,00			
	Eşit	0					
	İzleme-Uygulama Öncesi						
	Negatif Sıra	10	5,50	55,00	-2,809	**.005***	.89
	Pozitif Sıra	0	,00	,00			
	Eşit	0					
	İzleme-Uygulama Sonrası						
	Negatif Sıra	1	1,50	1,50	-1,289	.197	.41
	Pozitif Sıra	3	2,83	8,50			
	Eşit	6					

Kritik p= .05/3=.017 (Bonferroni) p<.017

Çocukların "Dikkat" (z=-2,812 p<.017, r=.89), "Başlatma" (z=-2,825 p<.017, r=.89) ve "Toplam Genel Puan" (z=-2,809, p<.017, r=.89) alt ölçeklerine ilişkin kalıcılık toplam puan ortalamaları ve uygulama öncesi toplam puan ortalamaları arasında kalıcılık

lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Öte yandan, çocukların "Dikkat" (z=-1,069 p>.017, r=.34), "Başlatma" (z=-1,732, p>.017, r=.55) ve "Toplam Genel Puan" (z=-1,289, p>.017, r=.41) alt ölçeklerine ilişkin kalıcılık toplam puan ortalamaları ve uygulama sonrası toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda, DÖDEM Programının çocuklarının etkileşimsel/temel davranışları üzerinde güçlü bir etkisi olduğu ve uygulamadan dört hafta sonra da bu etkinin devam ettiği söylenebilir.

DÖDEM Programını grup aile eğitim oturumları ve ev ziyareti oturumları ile takip eden ebeveynlerin çocukları ile DÖDEM Programını tablet bilgisayar üzerinden takip eden ebeveynlerin çocuklarının etkileşimsel/temel davranışlarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamaları (grup-içi ve gruplar-arası) arasında anlamlı fark var mıdır?" sorusuna ilişkin ortaya koyulan istatistiksel veriler, uygulama süresince elde edilen saha notları, ebeveyn günlükleri ve derinlemesine görüşmelerle niteliksel olarak desteklenmeye çalışılmıştır. DÖDEM Programı kapsamında ebeveyne sunulan bilgilerle, ebeveynin etkileşimsel davranışlarının geliştirilmesi ve bunun çocuk üzerindeki yansıması değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda, çocukların etkileşimsel/temel davranışları ÇDDÖ-TV ölçeği ile değerlendirilmiş olup; "Dikkat", "Devamlılık", "Katılım", "İşbirliği", "Başlatma", "Ortak dikkat" ve "Duygusal Durum" temel davranışları dikkate alınmıştır.

Nitelikli bir etkileşim süreci ile çocuğun temel davranışlarının desteklenmesi ve geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu noktada özellikle, ebeveynlerin etkileşimsel davranışlarının artması ya da nitelikli hale gelmesi ile çocukların etkileşimsel/temel davranışları arasında olumlu yönde bir ilişkinin olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla, çocukla kurulan nitelikli bir etkileşim sürecinin çocuğa; dikkat, devamlılık, katılım, işbirliği, başlatma, ortak dikkat ve duygusal durum olarak ele alınan bu temel davranışlarının kazandırılmasında büyük bir rol oynadığı söylenebilir. Ebeveynlerin etkileşim sırasında düşük düzeyde duyarlı olmalarının, çocuklarının ilgilerini ya da tercihlerini tutarsız bir biçimde takip etmelerinin, yüksek düzeyde başarı odaklı ve yönlendirici olmalarının; çocukların etkinlik başlatma, başlatılan etkinliği devam ettirme, etkinliğe katılma, işbirliği kurma, ortak dikkat sergileme ve duygusal durum gibi temel davranışlarının düşük düzeyde seyretmesine neden olabileceği düşünülmektedir. Buna ilişkin olarak uygulama öncesinde araştırmacının saha notlarında şu notlara yer verdiği dikkat çekmektedir: *"...çocuklar değişik oyuncaklar gördükleri için hemen o oyuncağa*

yönelip, annesine ya da babasına gösterip etkinlik başlatma girişiminde bulunuyor…Ebeveynleri gözlemlediğimde aslında çocuklarına karşı duyarlıymış gibi görünüyorlar; ancak, bazen çocuğun başlattığı etkinliği devam ettirip bazen hiç karşılık vermedikleri oluyor ya da mutlaka kendi seçtikleri oyuncak neyse çocuğun onunla oynaması için çocuğu yönlendiriyorlar…çocuklar ebeveynlerin bu davranışları karşısında ya etkinliğe katılmıyor, etkinliği devam ettirmiyor, ortak dikkat kurmuyor, ağlayarak ya da kaçarak olumsuz duygusal durum sergiliyor…" (Saha Notları, 11.09.2017, s. 11, 343-349).

Uygulama sonrasında ise çocukların etkileşimsel/temel davranışlarında başlangıca göre bir artışın olduğu görülmüştür. Nitekim yapılan görüşmeler sırasında, ebeveynlerin çocuklarının davranışlarında gözlemledikleri gelişmelere vurgu yaptıkları ve bazı temel davranışlara ilişkin örnekler verdikleri dikkat çekmiştir. Bu noktada öncelikle temel davranışlarla hedeflenenlerin neler olduğuna bakacak olursak "Dikkat" ile; çocuğun etkin olarak etkinliğe katılması ve etkinlik süresince ilgili olması, etkinlikten zevk alması ve etkinlik süresince dikkatsizlik göstermeden etkinliği tamamlaması beklenmektedir. "Devamlılık" temel davranışı ile çocuğun etkinliği gerçekleştirmesi, zorlanması durumunda ise tekrar tekrar girişimde bulunması; "Katılım" ile etkinliğin ebeveyn ya da çocuk başlatmalı olup olmadığını dikkate almaksızın çocuğun yüksek düzeyde motive olması, etkinliğe katılmaktan dolayı büyük bir memnuniyet duyması beklenmektedir. "İşbirliği" ile çocuğun devamlı olarak ebeveynin istek ve önerileri ile ilgili işbirliğinde bulunması, ebeveynin açıkça ifade ettiği ya da ima ettiği isteklere yanıt vermesi; "Duygusal Durum" ile, çocuğun sık sık seslemeler, gülümsemeler ya da kahkahalarla etkileşimde bulunması ve olumlu duygular sergilemesi beklenmektedir (Diken, 2009, s. 14-15).

Yapılan görüşmelerin analizi sırasında; ebeveynlerin çocuklarının gelişimlerine ilişkin dile getirdiklerinin bu temel davranışlara ilişkin örnekler içerdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Buna ilişkin ebeveynlerin görüşleri incelendiğinde; ebeveynlerden birinin, *"Şimdi seçim hakkını ona verince daha güzel daha eğlenceli oynuyo, bağırarak şarkı söyler gibi yapıo, yeri geliyo şarkı söylüyoruz falan daha eğlenceli oluyor, daha zevk alıyor öyle diyim. Canı sıkılıp başka bişeye geçene kadar onda devam ediyor artık. Böyle zorlama yok illa şuan bunu oynayacağız şimdi halkaları oynayacağız diye. Zorlayınca yapmıyor zaten…"* (04.12.2017, Tab-E1, s. 3, 133-137); bir diğer ebeveynin, *"…şimdi seçenek sunuyoruz hangisini oynamak istiyo, bunu oynamak istiyosun. Alıyoruz onu*

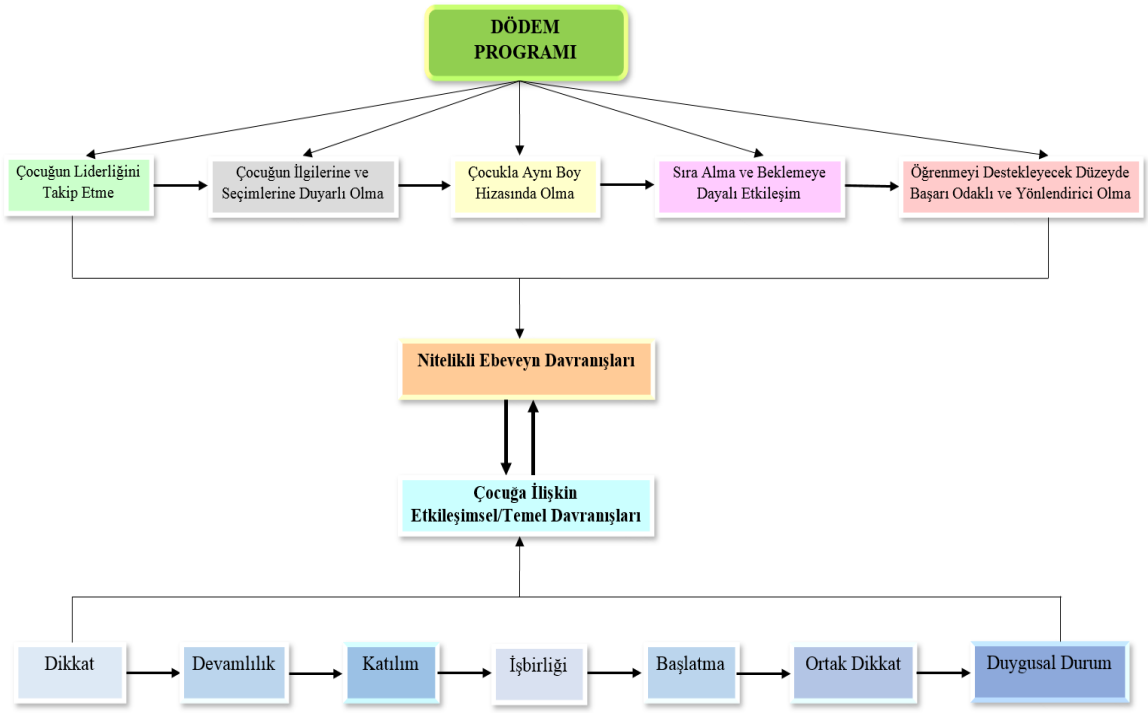
kendisi başlıyo, yapamadığında bakıp benden yardım talebinde bulunuyor. Koyuyoruz hani bitirmeden de artık oyunu bırakmıyor. Sonuna kadar devam ediyor. Kendisi bırakmıyor zaten artık…" (27.11.2017, Yüz-E2, s. 104, 5070-5073); bir diğer ebeveynin ise *"Ben önceden yani önceden hadi evcilik oynayalım diyodum, Oyuncakları döküyordum önüne. Döküyoduk sepeti mesela. Sonra başlıyordum konuşmaya bana bunu yap, bunu pişir, bunu getir. Belli bir süre sonra çekip gidiyordu. Ben sinir oluyordum tabi. Ama şimdi seçenek sunuyorum, hangisiyle oynamak istiyosun diye. Şimdi oyun oynayalım diyom kendisi de diyo. Oyun oynayalım diye. Benimle oynamak istediğini düşünüyorum. Oyundan zevk aldığını düşünüyorum oyun oynadığı zaman. Mutlu oluyo ne bilim…"* (28.11.2017, Yüz-E3, s. 126, 5889-5895) biçiminde dile getirdiği görüşlerde ebeveynlerin "Dikkat", "Devamlılık", "Katılım", "İşbirliği" ve "Duygusal Durum" temel davranışlarına ilişkin örnekler sundukları söylenebilir. Hem bu alıntılar hem de genel olarak görüşmeler değerlendirildiğinde; ebeveynlerin özellikle çocuklarının ilgilerine ve seçimlerine karşı duyarlı olmaya başlamaları ile birlikte çocuklarının davranışlarının farklılaştığına vurgu yaptıkları dikkat çekmektedir.

Nitelikli ebeveyn-çocuk etkileşiminde, ebeveyn ve çocuk arasında ortak dikkatin sağlanmış olmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Ortak dikkat; çocuğun dikkatini, hem kendisi hem de karşısındaki birey ve nesne arasında uygun bir biçimde kullanabilmesidir. Ortak dikkat, etkileşim sırasında çocuğun işaret edilen yere bakabilmesi ya da başkasının dikkatini belli bir yere çekebilmesidir. Ebeveyn ve çocuk arasında göz temasına, seslendirmelere, yüz ifadelerine veya sözcüklere dayalı bir paylaşım, etkileşim sırasında ortak dikkatin kurulduğunu göstermektedir (Diken, 2009, s. 16). Etkileşim sırasında ortak dikkatin kurulmuş olmasının karşılıklı paylaşıma ve sıra almaya dayalı bir etkileşimin oluşmasına yardımcı olacağı söylenebilir. Nitekim DÖDEM Programı kapsamında çocuğun "Ortak Dikkat" temel davranışını desteklemek üzere ebeveynlere kazandırılmak istenen iki temel davranış olmuştur. Bunlar "etkileşim sırasında çocuk ile aynı boy hizasında olmak ve göz kontağı kurmak" ve "sıra alma ve beklemeye dayalı etkileşim kurmak" şeklindedir.

Yapılan görüşmeler analiz edildiğinde ise; ebeveynlerin özellikle bu temel davranışlara değindikleri dikkat çekmiştir. Buna ilişkin olarak ebeveynlerden biri, *"Onun ilgilendiği baktığı dokunduğu şeye bakıp göz hizasına inip bir şeyler söylediğimde o da kendini değerli hissetmeye başladı ve artık hep böyle yapmaya çalışıyorum Yani çok güzel bişey bende onu dinliyorum böyle bazen benim ynaımdan gidiyo hem anlatıyo hem*

söylüyo böyle hem, uzaklaşıyo tekrar yanıma geliyo. Yani hani onu anlatamasa bile onu dinlemek yani o bile onun gelişimine fayda sağlayacak diye düşünüyorum…" (09.12.2017, Tab-E2, s. 29, 1438-1442) şeklinde görüşlerini dile getirirken; bir başka ebeveyn, *"Şu anda mesela onu karşıma alıp göz teması kurduktan sonra, mesela iki seçenek sunuyorum. Hangisini seçerse onunla ilgili ee dil girdileri verip, sıra alma becerisini sağlayarak oyun oynamaya başlıyorum. Yani tamamen onun ilgisi doğrultusunda gidiyoruz…"* (29.11.2017, Tab-E3, s. 33, 1604-1607) şeklinde görüşlerini dile getirmiştir.

Tüm bu bilgiler ışığında; ebeveyn davranışları ile çocuk davranışları arasında ilişki olduğu söylenebilir. Bu süreç Şekil 4.11'de özetlenmeye çalışılmıştır.



Şekil 4.11. *DÖDEM Programının çocukların etkileşimsel/temel davranışları üzerindeki etkisi*

Bu bağlamda, ebeveynlerin çocuklarının ilgilerine ve seçimlerine değer vermeleri ile birlikte çocukların ebeveynlerine karşı olan yanıtlayıcılıklarının artacağı söylenebilir. Bununla birlikte, ebeveynlerin çocukları ile aynı boy hizasında, göz kontağı kurarak etkileşim kurmalarının, sıra alma ve beklemeye dayalı bir paylaşımın sağlanmasının, ebeveynlerin gereken noktalarda öğrenmeyi destekleyecek düzeyde başarı odaklı ve yönlendirici olmalarının çocuğun dikkat, etkinlikte kalma, etkinliği devam ettirme,

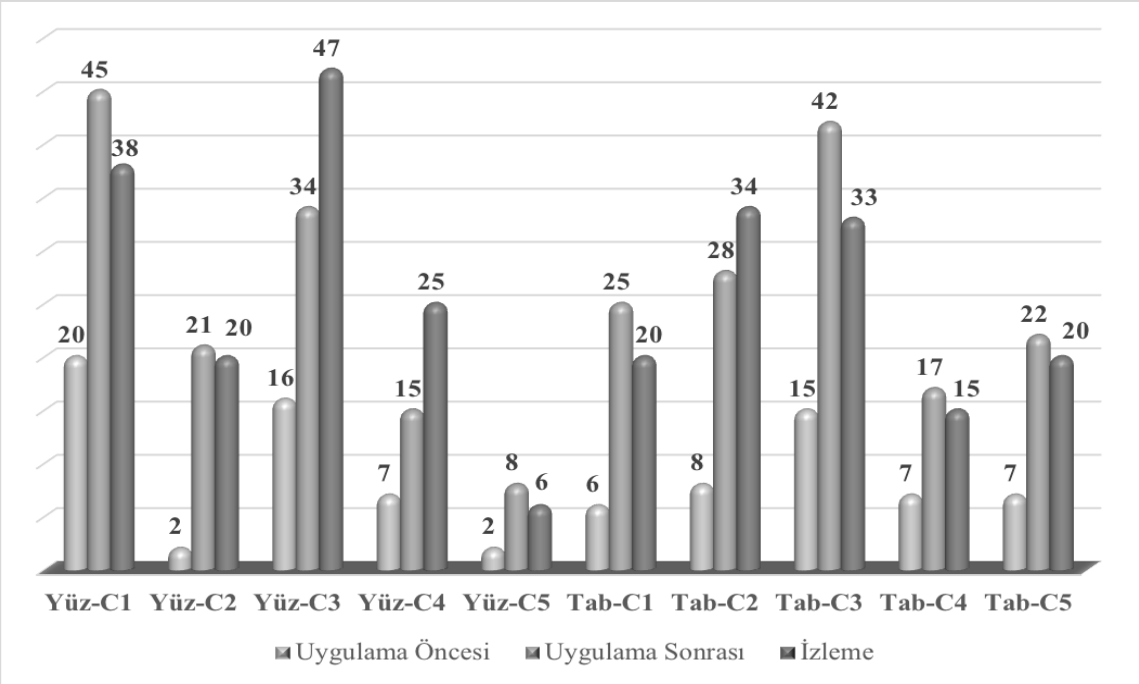
işbirliği kurma, ortak dikkat ve duygusal durum davranışları üzerinde etkili olacağı söylenebilir. DÖDEM Programı kapsamında ebeveynlere buna ilişkin farkındalık, bilgi ve beceri kazandırmak amaçlanmıştır. Nitekim yapılan görüşmelerde ebeveynlerin bu noktalara vurgu yaptıkları görülmekle birlikte, bu davranışlara ilişkin farkındalık kazandıkları söylenebilir.

4.3.2. DÖDEM programının çocukların sözel taklit çıktılarına olan etkisine ilişkin bulgular

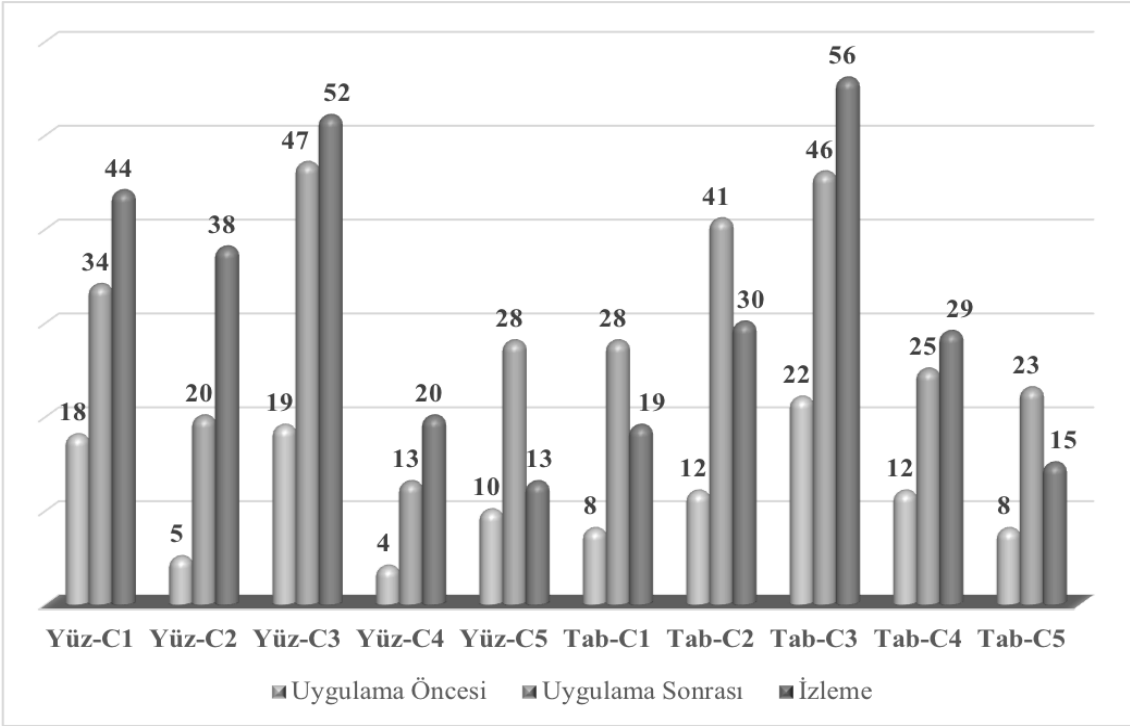
Çocukların uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık olmak üzere oyun etkinliği ve ara öğün yemek rutini sırasındaki sözel taklit çıktılarına ilişkin ham veriler Şekil 4.12 ve Şekil 4.13'te yer verilmiştir. Deney-I ve Deney-II grubundaki çocukların sözel taklit çıktılarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamalarına ilişkin bilgilere Tablo 4.26'da yer verilmiş olup, toplam puan ortalamalarının grafiksel analizi Şekil 4.14'te gösterilmiştir. Deney-I ve Deney-II grubundaki çocukların sözel taklit çıktılarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puanlarının grup içinde karşılaştırılması amacıyla yapılan Friedman Testi sonuçlarına Tablo 4.27'de, farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına Tablo 4.28 ve Tablo 4.29'da yer verilmiştir. Deney-I ve Deney-II grubundaki çocukların sözel taklit çıktılarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puanlarının gruplar arasında karşılaştırılması amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçlarına Tablo 4.30'da yer verilmiştir. Çocukların sözel taklit çıktılarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puanlarının toplam katılımcı grubu içinde karşılaştırılması amacıyla yapılan Friedman Testi sonuçlarına Tablo 4.31'de, farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına ise Tablo 4.32'de yer verilmiştir.

Ses taklidi veya sözel taklit (vocal imitation-verbal imitation); başkası tarafından üretilen iletişimsel amaçlı olan veya olmayan sesletimlerin taklidi olarak tanımlanmaktadır (Yoder vd., 1994; Yoder ve Warren, 2002). Bu araştırmada ise sözel taklit; çocuğun tam ya da küçük değişiklikler ile yetişkinin sesletimlerini taklit etmesi olarak ele alınmıştır. Yetişkinin ses ya da sözcük çıktılarına karşılık, çocuğun ses ya da sözcüğün başını ya da sonunu taklit etmesi küçük değişiklikler yaparak taklit etme olarak kabul edilmiştir. Bu araştırma kapsamında yapılan gözlemler sırasında çocukların ebeveynler tarafından amaçlı olan ya da olmayan sesletimlerini taklit ettikleri

görülmüştür. Nitekim bu davranışın program öncesinde gözlenmekle birlikte, program sonrasında bu davranışlarda artış olduğu dikkat çekmiştir (Bkz. Şekil 4.12 ve Şekil 4.13).



Şekil 4.12. *Çocukların oyun etkinliği sırasındaki sözel taklit çıktılarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık verileri*



Şekil 4.13. *Çocukların ara öğün yemek rutini sırasındaki sözel taklit çıktılarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık verileri*

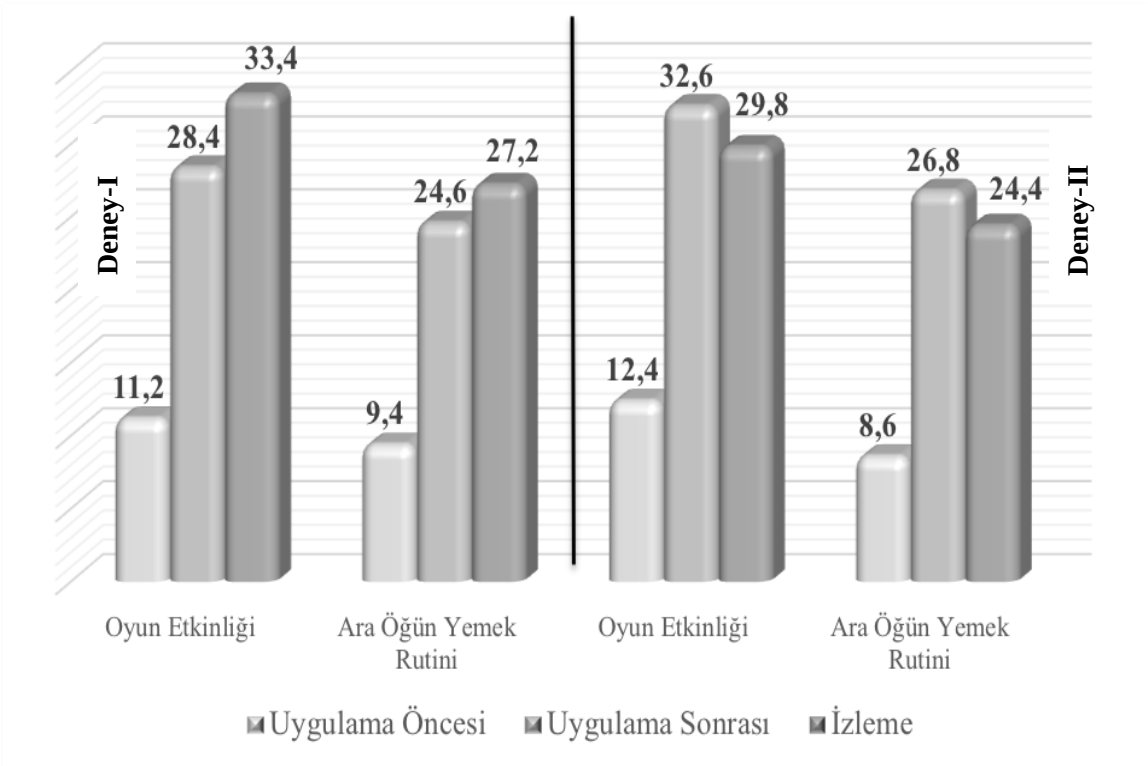
Deney-I grubundaki çocukların sözel taklit çıktılarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamalarını incelediğimizde (Bkz. Tablo 4.26 ve Şekil 4.14); çocukların oyun etkinliği sırasındaki sözel taklit çıktılarına ilişkin uygulama sonrası toplam puan ortalamalarında başlangıca göre bir artışın olduğu görülmektedir [Deney-I ($\bar{X}$:11,20<$\bar{X}$:28,40)]. Benzer biçimde kalıcılık toplam puan ortalamalarında uygulama sonrasına göre bir artış olduğu görülmektedir [Deney-I ($\bar{X}$:28,40<$\bar{X}$:33,40)]. Benzer biçimde Şekil 4.14 incelendiğinde; Deney-I grubundaki çocukların ara öğün yemek rutini sırasındaki sözel taklit çıktılarına ilişkin uygulama sonrası toplam puan ortalamalarında başlangıca göre bir artışın olduğu görülmektedir [Deney-I ($\bar{X}$:9,40<$\bar{X}$:24,60)]. Benzer biçimde kalıcılık toplam puan ortalamalarında uygulama sonrasına göre bir artış olduğu görülmektedir [Deney-I ($\bar{X}$:24,60<$\bar{X}$:27,20)].

Deney-II grubundaki çocukların sözel taklit çıktılarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamalarını incelediğimizde (Bkz. Tablo 4.26 ve Şekil 4.14); çocukların oyun etkinliği sırasındaki sözel taklit çıktılarına ilişkin uygulama sonrası toplam puan ortalamalarında başlangıca göre bir artışın olduğu görülmektedir [Deney-II ($\bar{X}$:12,40<$\bar{X}$:32,60)]. Ancak kalıcılık toplam puan ortalamalarında uygulama sonrasına göre bir düşüş olduğu görülmektedir [Deney-II ($\bar{X}$:32,60>$\bar{X}$:29,80)].

Tablo 4.26. *Çocukların oyun etkinliği ve ara öğün yemek rutini sırasındaki sözel taklit çıktılarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamaları*

	Deney-I			**Deney-II**		
	n	**$\bar{X}$**	**SS**	**n**	**$\bar{X}$**	**SS**
Oyun Etkinliği						
Uygulama Öncesi	5	11,20	7,05	5	12,40	5,73
Uygulama Sonrası	5	28,40	13,09	5	32,60	10,26
Kalıcılık	5	33,40	16,40	5	29,80	15,99
Ara Öğün Yemek Rutini						
Uygulama Öncesi	5	9,40	8,23	5	8,60	3,65
Uygulama Sonrası	5	24,60	14,88	5	26,80	9,42
Kalıcılık	5	27,20	15,93	5	24,40	8,56

Şekil 4.14 incelendiğinde; Deney-II grubundaki çocukların ara öğün yemek rutini sırasındaki sözel taklit çıktılarına ilişkin uygulama sonrası toplam puan ortalamalarında başlangıca göre bir artışın olduğu görülmektedir [Deney-II ($\bar{X}$:8,60<$\bar{X}$:26,80)]. Ancak kalıcılık toplam puan ortalamalarında uygulama sonrasına göre bir düşüş olduğu görülmektedir [Deney-II ($\bar{X}$:26,80>$\bar{X}$:24,40)].



Şekil 4.14. *Çocukların sözel taklit çıktılarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamaları*

Deney-II grubundaki çocukların sözel taklit çıktılarındaki düşüşün çocukların yaşadığı sağlık sorunlarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Diğer yandan, DÖDEM Programını grup aile eğitim oturumları ve ev ziyareti oturumları ile takip eden ebeveynler, DÖDEM Programını tablet bilgisayar ile takip eden ebeveynlerden farklı olarak programı grup aile eğitim oturumları ve ev ziyareti oturumları ile takip etmişlerdir. Dolayısıyla, Deney-I grubundaki ebeveynlerin ev ziyareti oturumlarında çocuklarının dil gelişimlerini nasıl destekleyebileceklerine ilişkin daha çok deneyim elde etmiş olabilecekleri ve elde edilen bu deneyimlerin yüz yüze olması nedeniyle daha kalıcı olabileceği, bu durumun da çocuklarının sözel taklit çıktılarına olumlu yönde yansımış olabileceği düşünülmektedir.

Deney-I ve Deney-II grubundaki çocukların sözel taklit çıktılarına ilişkin toplam puan ortalamalarını grup içinde karşılaştırmak amacıyla Friedman Testi kullanılmıştır. Çocukların sözel taklit çıktılarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamalarına ait Friedman Testi sonuçları Tablo 4.27'de yer almaktadır. Friedman Testi sonuçlarının etki büyüklüğünün hesaplanmasında Kendall Uyuşum Katsayısı (Kendalls Coefficient of Concordance) kullanılmıştır. Elde edilen Kendalls W puanları; Cohen'in (1988) 0.1 (küçük etki), 0.3 (orta etki) ve ≥0.5 (güçlü etki) yorumlama yönergeleri dikkate alınarak yorumlanmıştır.

Tablo 4.27. *Deney-I ve Deney-II grubundaki çocukların sözel taklit çıktılarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamalarına ilişkin Friedman Testi sonuçları*

		n	X̄	SS	Sıra Ort.	x^2	sd	p	Kendall's W
Deney-I	***Oyun Etkinliği***								
	Uygulama Öncesi	5	11,20	7,05	1,00	8,400	2	**.015***	.84
	Uygulama Sonrası	5	28,40	13,09	2,20				
	İzleme	5	33,40	16,40	2,80				
	Ara Öğün Yemek Rutini								
	Uygulama Öncesi	5	9,40	8,23	1,00	7,600	2	**.022***	.76
	Uygulama Sonrası	5	24,60	14,88	2,70				
	İzleme	5	27,20	15,93	2,30				
Deney-II	***Oyun Etkinliği***								
	Uygulama Öncesi	5	12,40	5,73	1,00	7,600	2	**.022***	.76
	Uygulama Sonrası	5	32,60	10,26	2,60				
	İzleme	5	29,80	15,99	2,40				
	Ara Öğün Yemek Rutini								
	Uygulama Öncesi	5	8,60	3,65	1,00	8,400	2	**.015***	.84
	Uygulama Sonrası	5	26,80	9,42	2,60				
	İzleme	5	24,40	8,56	2,40				

p<.05

Friedman Testi ile elde edilen sonuçlar incelendiğinde; Deney-I grubundaki çocukların "Oyun Etkinliği" (x^2= 8,400, p<.05, Kendalls W=.84) ve "Ara Öğün Yemek Rutini" (x^2= 7,600, p<.05, Kendalls W=.76) sırasındaki sözel taklit çıktılarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamaları karşılaştırılmış ve aralarında gözlenen farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Benzer biçimde Deney-II grubundaki çocukların "Oyun Etkinliği" (x^2= 7,600 p<.05, Kendalls W=.76) ve "Ara Öğün Yemek Rutini" (x^2= 8,400, p<.05, Kendalls W=.84) sırasındaki sözel taklit

çıktılarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamaları karşılaştırılmış ve aralarında gözlenen farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda, DÖDEM Programını grup aile eğitim oturumları ve ev ziyareti oturumları ile takip etmenin çocukların sözel taklit çıktıları üzerinde güçlü bir etkisi olduğu ve bu etkinin uygulamadan dört hafta sonra da devam ettiği söylenebilir. Benzer biçimde DÖDEM Programını tablet bilgisayar üzerinden takip etmenin çocukların sözel taklit çıktıları üzerinde güçlü bir etkisi olduğu ve bu etkinin uygulamadan dört hafta sonra da devam ettiği söylenebilir.

Farkın kaynağını belirlemek ve daha ayrıntılı bir inceleme yapabilmek amacıyla; Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Bonferroni uyarlaması yapılmıştır. Tablo 4.28'de Deney-I grubundaki çocukların, Tablo 4.29'da Deney-II grubundaki çocukların sözel taklit çıktılarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamalarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.28. *Deney-I grubundaki çocukların sözel taklit çıktılarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamalarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları*

		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Oyun Etkinliği	***Uygulama Sonrası-Uygulama Öncesi***					
	Negatif Sıra	0	,00	,00	-2,023	.043
	Pozitif Sıra	5	3,00	15,00		
	Eşit	0				
	İzleme-Uygulama Öncesi					
	Negatif Sıra	5	3,00	15,00	-2,032	.042
	Pozitif Sıra	0	,00	,00		
	Eşit	0				
	İzleme-Uygulama Sonrası					
	Negatif Sıra	1	4,00	4,00	-0,944	.345
	Pozitif Sıra	4	2,75	11,00		
	Eşit	0				
Ara Öğün Yemek Rutini	***Uygulama Sonrası-Uygulama Öncesi***					
	Negatif Sıra	0	,00	,00	-2,023	.043
	Pozitif Sıra	5	3,00	15,00		
	Eşit	0				
	İzleme-Uygulama Öncesi					
	Negatif Sıra	5	3,00	15,00	-2,060	.039
	Pozitif Sıra	0	,00	,00		
	Eşit	0				
	İzleme-Uygulama Sonrası					
	Negatif Sıra	2	2,00	6,00	-0,405	.686
	Pozitif Sıra	0	4,50	9,00		
	Eşit	3				

Kritik p= .05/3=.017 (Bonferroni) p>.017

Tablo 4.28'de yer alan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinin sonucuna göre; Deney-I grubundaki çocukların "Oyun Etkinliği" sırasındaki sözel taklit çıktılarına ilişkin uygulama sonrası ve uygulama öncesi (z=-2,023, p>.017, r=.90), kalıcılık ve uygulama öncesi (z=-2,032, p>.017, r=.91), kalıcılık ve uygulama sonrası toplam puan ortalamaları (z=-0,944 p>.017, r=.42) arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. "Ara Öğün Yemek Rutini" sırasındaki sözel taklit çıktılarına ilişkin uygulama sonrası ve uygulama öncesi (z=-2,023, p>.017, r=.90), kalıcılık ve uygulama öncesi (z=-2,060, p>.017, r=.92), kalıcılık ve uygulama sonrası toplam puan ortalamaları (z=-0,405 p>.017, r=.18) arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.29. *Deney-II grubundaki çocukların sözel taklit çıktılarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamalarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları*

		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Oyun Etkinliği	***Uygulama Sonrası-Uygulama Öncesi***					
	Negatif Sıra	0	,00	,00	-2,023	.043
	Pozitif Sıra	5	3,00	15,00		
	Eşit	0				
	İzleme-Uygulama Öncesi					
	Negatif Sıra	5	3,00	15,00	-2,023	.043
	Pozitif Sıra	0	,00	,00		
	Eşit	0				
	İzleme-Uygulama Sonrası					
	Negatif Sıra	3	3,33	10,00	-0,674	.500
	Pozitif Sıra	2	2,50	5,00		
	Eşit	0				
Ara Öğün Yemek Rutini	***Uygulama Sonrası-Uygulama Öncesi***					
	Negatif Sıra	0	,00	,00	-2,023	.043
	Pozitif Sıra	5	3,00	15,00		
	Eşit	0				
	İzleme-Uygulama Öncesi					
	Negatif Sıra	0	,00	,00	-2,023	.043
	Pozitif Sıra	5	3,00	15,00		
	Eşit	0				
	İzleme-Uygulama Sonrası					
	Negatif Sıra	4	2,75	11,00	-0,948	.343
	Pozitif Sıra	1	4,00	4,00		
	Eşit	0				

p<.05

Tablo 4.29'da yer alan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinin sonucuna göre; Deney-II grubundaki çocukların "Oyun Etkinliği" sırasındaki sözel taklit çıktılarına ilişkin uygulama sonrası ve uygulama öncesi (z=-2,023, p>.017), kalıcılık ve uygulama öncesi (z=-2,023, p>.017), kalıcılık ve uygulama sonrası toplam puan ortalamaları (z=-0,674

p>.017) arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. "Ara Öğün Yemek Rutini" sırasındaki sözel taklit çıktılarına ilişkin uygulama sonrası ve uygulama öncesi (z=-2,023, p>.017,), kalıcılık ve uygulama öncesi (z=-2,023, p>.017), kalıcılık ve uygulama sonrası toplam puan ortalamaları (z=-0,948 p>.017) arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir.

Bu duruma gerek yapılan Bonferroni Uyarlamasının gerekse katılımcı sayısının azlığı neden olmuş olabilir. Bu sonuçtan hareketle, ilerleyen bölümde öncelikle Deney-I ve Deney-II grubundaki çocukların sözel taklit çıktılarına ilişkin toplam puan ortalamalarını gruplar arasında karşılaştırmak amacıyla Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Tablo 4.30'da bu test sonuçlarına yer verilmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, her iki gruptaki çocuk katılımcılar tek bir grup olarak ele alınmıştır. Böylece her iki grupta yer alan çocuk katılımcıların kendi içindeki ilerlemeleri çocukların tamamanın puan ortalamaları üzerinden üzerinden hesaplanmış olup, bu süreçte önce Friedman Testi ardından Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Tablo 4.31 ve Tablo 4.32'de elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 4.30. *Deney-I ve Deney-II grubundaki çocukların sözel taklit çıktılarına ilişkin toplam puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları*

		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	r
Oyun Etkinliği	***Uygulama Öncesi***						
	Deney-I	5	5,00	25,00	-,525	.599	.23
	Deney-II	5	6,00	30,00			
	Uygulama Sonrası						
	Deney-I	5	5,10	25,50	-,419	.675	.19
	Deney-II	5	5,90	29,50			
	İzleme						
	Deney-I	5	5,80	29,00	-,313	.754	.14
	Deney-II	5	5,20	26,00			
		n	**Sıra Ortalaması**	**Sıralar Toplamı**	**U**	**p**	**r**
Ara Öğün Yemek Rutini	***Uygulama Öncesi***						
	Deney-I	5	5,40	27,00	-,106	.916	.05
	Deney-II	5	5,60	28,00			
	Uygulama Sonrası						
	Deney-I	5	5,00	25,00	-,522	.602	.23
	Deney-II	5	6,00	30,00			
	İzleme						
	Deney-I	5	6,00	30,00	-,529	.597	.24
	Deney-II	5	5,00	25,00			

Kritik p= .05/3=.017 (Bonferroni) p<.017

Tablo 4.30'daki Mann Whitney U Testi ile elde edilen sonuçlar incelendiğinde; Deney-I ve Deney-II grubundaki çocukların "Oyun Etkinliği" (U=-,525, p>.017, r=.23) ve "Ara Öğün Yemek Rutini" (U=-,106 p>.017, r=.05) sırasındaki sözel taklit çıktılarına ilişkin uygulama öncesi toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu sonuca göre, uygulama öncesinde Deney-I ve Deney-II grubundaki çocukların sözel taklit çıktılarının birbirine yakın özelliklere sahip olduğu söylenebilir. Benzer biçimde Deney-I ve Deney-II grubundaki çocukların "Oyun Etkinliği" (U=-,419 p>.017, r=.19) ve "Ara Öğün Yemek Rutini" (U=-,522, p>.017, r=.23) sırasındaki sözel taklit çıktılarına ilişkin uygulama sonrası toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Benzer biçimde DÖDEM Programını grup aile eğitim oturumları ve ev ziyareti oturumları ile takip eden ebeveynlerin çocukları ile tablet bilgisayar üzerinden takip eden ebeveynlerin çocuklarının "Oyun Etkinliği" (U=-,313 p>.017, r=.14) ve "Ara Öğün Yemek Rutini" (U=-,529 p>.017, r=.24) sırasındaki sözel taklit çıktılarına ilişkin kalıcılık toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda, DÖDEM Programının çocukların oyun etkinliği ve ara öğün yemek rutini sırasındaki sözel taklit çıktıları üzerinde güçlü bir etkisi olduğu ve uygulamadan sonrada bu etkinin devam ettiği söylenebilir.

Her iki grupta yer alan çocuk katılımcıların tamamının kendi içindeki ilerlemelerine ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla Friedman Testi kullanılmıştır. Friedman Testi sonuçları Tablo 4.31'de yer almaktadır.

Tablo 4.31. *Çocukların sözel taklit çıktılarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamalarına ilişkin toplam katılımcı sayısı üzerinden gerçekleştirilen Friedman Testi sonuçları*

	n	X̄	SS	Sıra Ort.	x^2	sd	p	Kendall's W
Oyun Etkinliği								
Uygulama Öncesi	10	11,80	6,088	1,00	15,200	2	**.001***	.76
Uygulama Sonrası	10	30,50	11,306	2,40				
İzleme	10	31,60	15,385	2,60				
Ara Öğün Yemek Rutini								
Uygulama Öncesi	10	9,00	6,018	1,00	15,800	2	**.000***	.79
Uygulama Sonrası	10	25,70	11,795	2,70				
İzleme	10	25,80	12,145	2,30				

p<.05

Friedman Testi sonuçlarının etki büyüklüğünün hesaplanmasında Kendall Uyuşum Katsayısı (Kendalls Coefficient of Concordance) kullanılmıştır. Elde edilen Kendalls W puanları; Cohen'in (1988) 0.1 (küçük etki), 0.3 (orta etki) ve ≥0.5 (güçlü etki) yorumlama yönergeleri dikkate alınarak yorumlanmıştır. Friedman Testi ile elde edilen sonuçlar incelendiğinde; her iki grupta yer alan çocuk katılımcıların tamamının "Oyun Etkinliği" (x^2= 15,200, p<.05, Kendalls W=.76) ve "Ara Öğün Yemek Rutini" (x^2= 15,800, p<.05, Kendalls W=.79) sırasındaki sözel taklit çıktılarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamaları karşılaştırılmış ve aralarında gözlenen farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.32. *Çocukların sözel taklit çıktılarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamalarına ilişkin toplam katılımcı sayısı üzerinden gerçekleştirilen Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları*

		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	r
Oyun Etkinliği	***Uygulama Sonrası-Uygulama Öncesi***						
	Negatif Sıra	0	,00	,00	-2,805	**.005***	.89
	Pozitif Sıra	10	5,50	55,00			
	Eşit	0					
	İzleme-Uygulama Öncesi						
	Negatif Sıra	10	5,50	55,00	-2,805	**.005***	.89
	Pozitif Sıra	0	,00	,00			
	Eşit	0					
	İzleme-Uygulama Sonrası						
	Negatif Sıra	6	4,83	29,00	-,153	.878	.05
	Pozitif Sıra	4	6,50	26,00			
	Eşit	0					
Ara Öğün Yemek Rutini	***Uygulama Sonrası-Uygulama Öncesi***						
	Negatif Sıra	0	,00	,00	-2,805	**.005***	.89
	Pozitif Sıra	10	5,50	55,00			
	Eşit	0					
	İzleme-Uygulama Öncesi						
	Negatif Sıra	10	5,50	55,00	-2,821	**.005***	.89
	Pozitif Sıra	0	,00	,00			
	Eşit	0					
	İzleme-Uygulama Sonrası						
	Negatif Sıra	3	8,33	25,00	-,255	.798	.15
	Pozitif Sıra	7	4,29	30,00			
	Eşit	0					

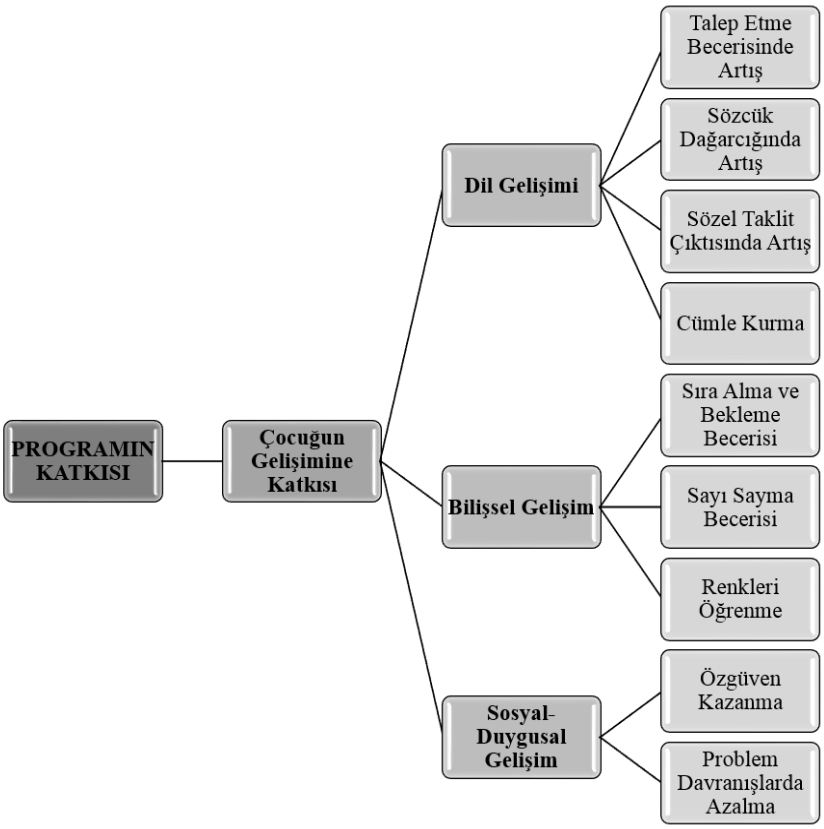
Kritik p= .05/3=.017 (Bonferroni) p<.017

Farkın kaynağını belirlemek ve daha ayrıntılı bir inceleme yapabilmek amacıyla; Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Bonferroni uyarlaması yapılmış olup, etki büyüklüğü ($r=z/\sqrt{n}$) formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Elde edilen r değeri; Cohen'in (1988) 0.1 (küçük etki), 0.3 (orta etki) ve ≥0.5 (güçlü etki) yorumlama yönergeleri dikkate

alınarak yorumlanmıştır. Tablo 4.32'de çocukların sözel taklit çıktılarına ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamalarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları yer almaktadır.

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinin sonucuna göre; çocukların "Oyun Etkinliği" (z=-2,805, p<.017, r=.89) ve "Ara Öğün Yemek Rutini" (z=-2,805, p<.017, r=.89) sırasındaki sözel taklit çıktılarına ilişkin uygulama sonrası toplam puan ortalamaları ve uygulama öncesi toplam puan ortalamaları arasında uygulama sonrası lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Çocukların "Oyun Etkinliği" (z=-2,805 p<.017, r=.89) ve "Ara Öğün Yemek Rutini" (z=-2,821 p<.017, r=.89) sırasındaki sözel taklit çıktılarına ilişkin kalıcılık toplam puan ortalamaları ve uygulama öncesi toplam puan ortalamaları arasında kalıcılık lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Öte yandan, çocukların "Oyun Etkinliği" (z=-,153, p>.017, r=.05) ve "Ara Öğün Yemek Rutini" (z=-,255, p>.017, r=.15) sırasındaki sözel taklit çıktılarına ilişkin kalıcılık toplam puan ortalamaları ve uygulama sonrası toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda, DÖDEM Programının çocukların sözel taklit çıktıları üzerinde güçlü bir etkisi olduğu ve uygulamadan dört hafta sonra da bu etkinin devam ettiği söylenebilir.

DÖDEM Programının çocukların gelişimlerine olan etkisine ilişkin elde edilen nicel bulguları desteklemek üzere görüşmeler sırasında ebeveynlere, "DÖDEM Programının çocuğunuzun gelişimine olan etkisi hakkında ne söyleyebilirsiniz?" sorusu yöneltilmiştir. Ebeveynlerin bu soruya verdikleri yanıtlar analiz edildiğinde; programın çocuğun gelişimine olan katkısı, "Dil Gelişim", "Bilişsel Gelişimi" ve "Sosyal-Duygusal Gelişim" olmak üzere üç başlıkta ele alınmıştır. Böylece Şekil 4.15'te görüldüğü üzere; ebeveynlerin görüşleri doğrultusunda her bir gelişim alanına ilişkin alt başlıklar oluşturulmuştur. Görüşmeler sırasında, ebeveynlerin programın çocuklarının dil gelişimine olan katkılarından sözettikleri ve programın çocuklarının sözel taklit çıktılarının artması üzerinde etkisi olduğuna dair görüşler dile getirdikleri görülmüştür. Ebeveynlerin, özellikle çocuklarının gelişimini dikkate almaları ve çocuğun gelişimsel düzeyine uygun dilsel girdi sunmaya özen göstermeleri sonucu çocuklarının sözel taklit çıktılarında artış olduğunu ifade etmeleri dikkat çeken noktalar arasında olmuştur.

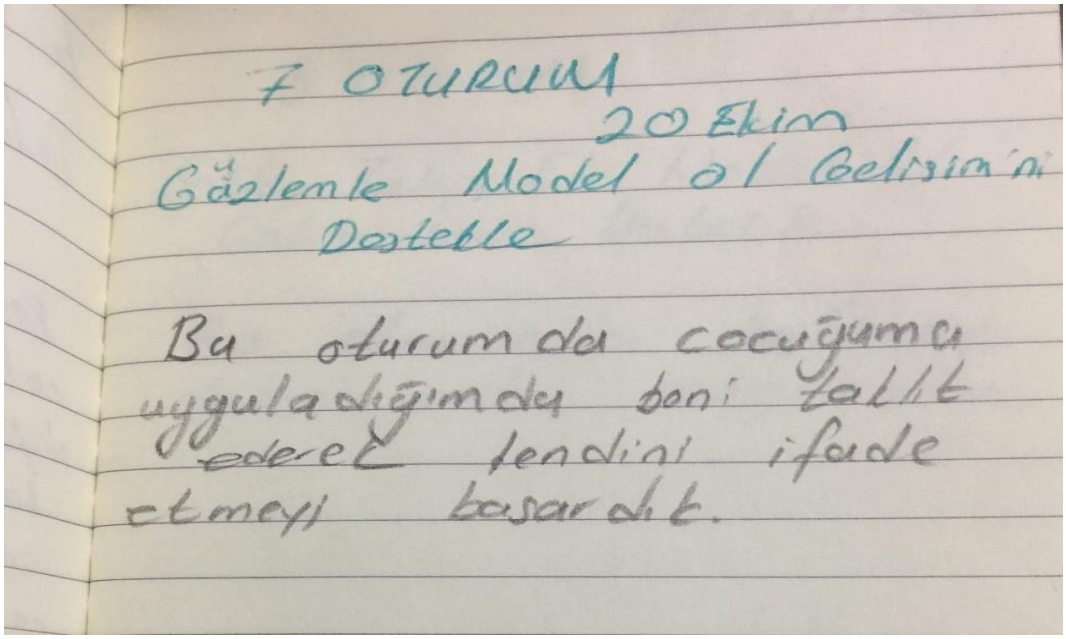


Şekil 4.15. *DÖDEM Programının çocuğun gelişimine olan katkısı*

Buna ilişkin olarak ebeveynlerin görüşleri incelendiğinde; ebeveynlerden biri, *"Böyle biz bişileri daha yavaş net söyledikçe her şeyin adını ismini söyledikçe bakıyor ya da bir şeyler gösteriyor. diyelim ki böyle tek kelime vurgulu bir şekilde onu dile getirdiğiniz zaman aynısını demese de bişiler çıkıyor ağızından. Harfler sesler bunlara çok dikkat edince biz o da daha çok taklit etmeye başladı bizi."* (04.12.2017, Tab-E1, s. 7, 315-318) şeklinde görüşlerini dile getirirken; bir diğer ebeveyn, *"...onun gelişimine uygun dilsel girdiler vermek çok önemliymiş. Şu an hani tek kelimelik cümleleri var, hani iki kelimelik yeni yeni başlıyor gibi. Su diyorsa bu diyorsa, -su ver- dediğimde o da tekrarlıyor -bu ver- falan diyor... daha net taklit ediyor artık, en azından çabaladığını ben annesi olarak görebiliyorum..."* (29.11.2017, Tab-E2, s. 44, 2153-2155) şeklinde; diğer bir ebeveyn ise *"Kitap okurken örneğin, ...(çocuğun ismi) gösteriyor, ses çıkarıyor, ben de aynı şekilde onu taklit ediyorum söylüyorum. Gösterdiğini anlatıyorum. Benim sözcüklerimi taklit etmeye çalışıyor artık. Böyle tek sözcükleri kullandıkça çıkartmaya çalışıyor o da..."* (30.11.2017, Yüz-E4, s. 146, 6890-6892) şeklinde görüşlerini bildirmiştir.

Bir başka ebeveyn ise görüşlerinde çocuğu ile kurduğu göz temasının ve çocukla aynı boy hizasında olarak ona sorular sormanın çocuğun sözel taklit çıktısı üzerindeki etkisini şöyle dile getirmektedir: *"Beni taklit etmeye çalışıyor, çıkarmaya da çalışıyor yani şimdi bu aralar böyle konuşması daha bir fazlalaştı. Ha anlayarak değil ama şey. Ben doğrudan hep yüz yüze temasnan gözgöze ona sorular sorduğum için daha kolay taklit edebiliyor artık beni…"* (30.11.2017, Tab-E5, s. 72, 3547-3549).

Ebeveynlerden biri ise katılmış olduğu yedinci grup aile eğitim oturumunun sonunda Görsel 4.10'da belirtildiği üzere ebeveyn günlüğüne şu notları almıştır:



Görsel 4.10. *Yüz-E2 kodlu ebeveynin günlüğünden alıntı*

DÖDEM Programının diğer gelişim alanlarına ilişkin olarak çocuğun gelişimine sunmuş olduğu katkılar ilerleyen bölümde ilgili yerlerde ele alınmıştır.

4.3.3. DÖDEM programının çocukların bilişsel ve dil gelişimine olan etkisine ilişkin bulgular

Çocukların uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık GEÇDA bilişsel ve dil gelişim puanlarına Tablo 4.33'te yer verilmiştir. Deney-I ve Deney-II grubundaki çocukların bilişsel ve dil gelişimlerine ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamalarına ilişkin bilgilere Tablo 4.34'te yer verilmiş olup, toplam puan ortalamalarının grafiksel analizi Şekil 4.16'da gösterilmiştir. Deney-I ve Deney-II grubundaki çocukların bilişsel ve dil gelişimlerine ilişkin uygulama öncesi,

uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puanlarının grup içinde karşılaştırılması amacıyla yapılan Friedman Testi sonuçlarına Tablo 4.35'te yer verilmiştir. Friedman Testi sonuçları Tablo 4.35'te yer almaktadır. Friedman Testi sonuçlarının etki büyüklüğünün hesaplanmasında Kendall Uyuşum Katsayısı (Kendalls Coefficient of Concordance) kullanılmıştır. Elde edilen Kendalls W puanları; Cohen'in (1988) 0.1 (küçük etki), 0.3 (orta etki) ve ≥0.5 (güçlü etki) yorumlama yönergeleri dikkate alınarak yorumlanmıştır.

Tablo 4.33. *Çocukların uygulama öncesi, sonrası ve kalıcılık GEÇDA bilişsel ve dil gelişimine ilişkin gelişim yaşları ve puanlarına ilişkin bulgular*

		Bilişsel Gelişim			**Dil Gelişimi**		
Katılımcılar		UÖ	US	K	UÖ	US	K
Yüz-C1	Gelişim Yaşı	25-30 ay	31-36 ay	31-36 ay	16-18 ay	19-21 ay	19-21 ay
	Gelişim Puanı	37	42	43	33	37	38
Yüz-C2	Gelişim Yaşı	16-18 ay	16-18 ay	16-18 ay	12 ay	13-15 ay	13-15 ay
	Gelişim Puanı	29	30	30	29	30	30
Yüz-C3	Gelişim Yaşı	22-24 ay	25-30 ay	25-30 ay	19-21 ay	19-21 ay	19-21 ay
	Gelişim Puanı	36	38	38	35	38	38
Yüz-C4	Gelişim Yaşı	13-15 ay	13-15 ay	13-15 ay	12 ay	13-15 ay	13-15 ay
	Gelişim Puanı	26	28	28	27	31	31
Yüz-C5	Gelişim Yaşı	13-15 ay	13-15 ay	13-15 ay	13-15 ay	13-15 ay	13-15 ay
	Gelişim Puanı	27	27	27	30	30	30
Tab-C1	Gelişim Yaşı	13-15 ay	13-15 ay	13-15 ay	13-15 ay	13-15 ay	13-15 ay
	Gelişim Puanı	27	27	27	29	30	30
Tab-C2	Gelişim Yaşı	16-18 ay	19-21 ay	19-21 ay	13-15 ay	19-21 ay	19-21 ay
	Gelişim Puanı	30	32	32	31	36	36
Tab-C3	Gelişim Yaşı	16-18 ay	19-21 ay	19-21 ay	13-15 ay	19-21 ay	19-21 ay
	Gelişim Puanı	33	35	36	32	35	37
Tab-C4	Gelişim Yaşı	13-15 ay	13-15 ay	13-15 ay	13-15 ay	13-15 ay	13-15 ay
	Gelişim Puanı	26	28	28	31	31	31
Tab-C5	Gelişim Yaşı	13-15 ay	13-15 ay	13-15 ay	12 ay	13-15 ay	13-15 ay
	Gelişim Puanı	28	30	30	30	31	31

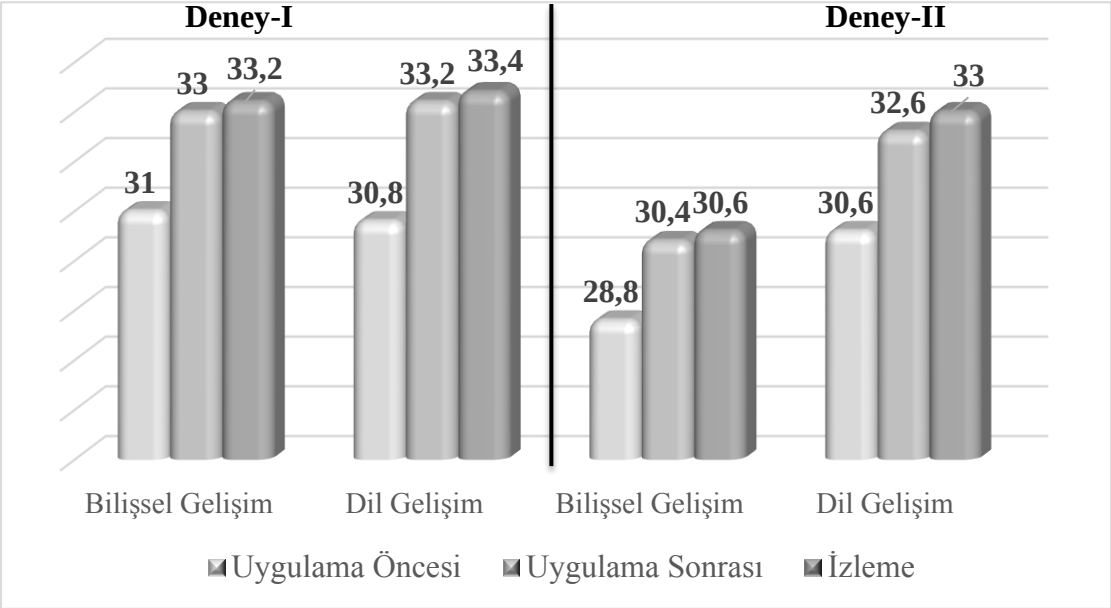
Tablo 4.33'te çocukların gelişim yaşları ve gelişim puanlarına yer verilmiştir. Çocukların içinde bulundukları kendi yaş aralıkları dikkate alındığında, çocukların tümü kendi yaş aralığının gerisinde bir gelişim göstermektedir. Gelişimin alanlara göre belirli dönemlerde farklı hızlarda seyretmesi nedeniyle GEÇDA'da madde sayılarında aylara ve gelişim alanlarına göre farklılıklar bulunmaktadır. Tabloda da görüldüğü üzere, gelişim puanı artmış olsa bile çocuğun aynı gelişim yaşında kalmasının, gelişim puanında çok küçük bir artış olmasına rağmen bir üst gelişim yaşına geçmiş olmasının bundan kaynaklandığı söylenebilir.

Deney-I ve Deney-II grubundaki çocukların bilişsel ve dil gelişimlerine ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamalarını incelediğimizde (Bkz. Tablo 4.34 ve Şekil 4.16); çocukların bilişsel gelişimlerine ilişkin uygulama sonrası toplam puan ortalamalarında başlangıca göre bir artışın olduğu görülmektedir [Deney-I ($\bar{X}$:31,00<$\bar{X}$:33,00), Deney-II ($\bar{X}$:28,00<$\bar{X}$:30,40)]. Benzer biçimde kalıcılık toplam puan ortalamalarında uygulama sonrasına göre bir artış olduğu görülmektedir [Deney-I ($\bar{X}$:33,00<$\bar{X}$:33,20), Deney-II ($\bar{X}$:30,40<$\bar{X}$:30,60)]. Benzer biçimde Deney-I ve Deney-II grubundaki çocukların dil gelişimlerine ilişkin uygulama sonrası toplam puan ortalamalarında başlangıca göre bir artışın olduğu görülmektir [Deney-I ($\bar{X}$:30,80<$\bar{X}$:33,20), Deney-II ($\bar{X}$:30,60<$\bar{X}$:32,60)]. Benzer biçimde kalıcılık toplam puan ortalamalarında uygulama sonrasına göre bir artış olduğu görülmektedir [Deney-I ($\bar{X}$:33,20<$\bar{X}$:33,40), Deney-II ($\bar{X}$:32,60<$\bar{X}$:33,00)].

Tablo 4.34. *Çocukların uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık GEÇDA bilişsel ve dil gelişimlerine ilişkin toplam puan ortalamaları*

	Deney-I			**Deney-II**		
	n	**$\bar{X}$**	**SS**	**n**	**$\bar{X}$**	**SS**
Bilişsel Gelişim						
Uygulama Öncesi	5	31,00	5,148	5	28,80	2,775
Uygulama Sonrası	5	33,00	6,633	5	30,40	3,209
Kalıcılık	5	33,20	6,979	5	30,60	3,578
Dil Gelişimi						
Uygulama Öncesi	5	30,80	3,194	5	30,60	1,140
Uygulama Sonrası	5	33,20	3,962	5	32,60	2,702
Kalıcılık	5	33,40	4,219	5	33,00	3,240

GEÇDA: *Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı*



Şekil 4.16. *Çocukların GEÇDA bilişsel ve dil gelişimlerine ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamaları*

Tablo 4.35. *Deney-I ve Deney-II grubundaki çocukların GEÇDA bilişsel ve dil gelişimi uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamalarına ilişkin Friedman Testi sonuçları*

		n	X̄	SS	Sıra Ort.	x^2	sd	p	Kendall's W
Deney-I	***Bilişsel Gelişim***								
	Uygulama Öncesi	5	31,00	5,148	1,00	7,538	2	**.023***	.75
	Uygulama Sonrası	5	33,00	6,633	2,20				
	Kalıcılık	5	33,20	6,979	2,80				
	Dil Gelişimi								
	Uygulama Öncesi	5	30,80	3,194	1,00	7,538	2	**.023***	.75
	Uygulama Sonrası	5	33,20	3,962	2,70				
	Kalıcılık	5	33,40	4,219	2,30				
Deney-II	***Bilişsel Gelişim***								
	Uygulama Öncesi	5	28,80	2,775	1,00	7,538	2	**.023***	.75
	Uygulama Sonrası	5	30,40	3,209	2,60				
	Kalıcılık	5	30,60	3,578	2,40				
	Dil Gelişimi								
	Uygulama Öncesi	5	30,60	1,140	1,00	7,538	2	**.023***	.75
	Uygulama Sonrası	5	32,60	2,702	2,60				
	Kalıcılık	5	33,00	3,240	2,40				

GEÇDA: *Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı*
p<.05

Tablo 4.35'te yer verilen Friedman Testi ile elde edilen sonuçlar incelendiğinde; Deney-I grubundaki çocukların "Bilişsel Gelişim" (x^2= 7,538, p<.05, Kendalls W=.75) ve "Dil Gelişimi" (x^2= 7,538, p<.05, Kendalls W=.75) uygulama öncesi, uygulama

sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamaları karşılaştırılmış ve aralarında gözlenen farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Benzer biçimde Deney-II grubundaki çocukların "Bilişsel Gelişim" (x^2= 7,538 p<.05, Kendalls W=.75) ve "Dil Gelişimi (x^2= 7,538, p<.05, Kendalls W=.75) uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamaları karşılaştırılmış ve aralarında gözlenen farkın anlamlı olduğu bulunmuştur.

Farkın kaynağını belirlemek ve daha ayrıntılı bir inceleme yapabilmek amacıyla; Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Bonferroni uyarlaması yapılmıştır. Tablo 4.36'da Deney-I, Tablo 4.37'de Deney-II grubundaki çocukların bilişsel ve dil gelişimi uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamalarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.36. *Deney-I grubundaki çocukların bilişsel ve dil gelişimi uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamalarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları*

		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Bilişsel Gelişim	***Uygulama Sonrası-Uygulama Öncesi***					
	Negatif Sıra	0	,00	,00	-1,841	.066
	Pozitif Sıra	4	2,50	10,00		
	Eşit	1				
	Kalıcılık-Uygulama Öncesi					
	Negatif Sıra	4	2,50	10,00	-1,841	.066
	Pozitif Sıra	0	,00	,00		
	Eşit	1				
	Kalıcılık-Uygulama Sonrası					
	Negatif Sıra	0	,00	,00	-1,000	.317
	Pozitif Sıra	1	1,00	1,00		
	Eşit	4				
Dil Gelişimi	***Uygulama Sonrası-Uygulama Öncesi***					
	Negatif Sıra	0	,00	,00	-1,841	.066
	Pozitif Sıra	4	2,50	10,00		
	Eşit	1				
	Kalıcılık-Uygulama Öncesi					
	Negatif Sıra	4	2,50	10,00	-1,826	.068
	Pozitif Sıra	0	,00	,00		
	Eşit	1				
	Kalıcılık-Uygulama Sonrası					
	Negatif Sıra	0	,00	,00	-1,000	.317
	Pozitif Sıra	1	1,00	1,00		
	Eşit	4				

GEÇDA: *Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı*
Kritik p= .05/3=.017 (Bonferroni) p>.017

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinin sonucuna göre; Deney-I grubundaki çocukların "Bilişsel Gelişim" uygulama sonrası ve uygulama öncesi (z=-1,841, p>.017), kalıcılık ve uygulama öncesi (z=-1,841, p>.017), kalıcılık ve uygulama sonrası toplam puan

ortalamaları (z=-1,000 p>.017) arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. "Dil Gelişimi" uygulama sonrası ve uygulama öncesi (z=-1,841, p>.017), kalıcılık ve uygulama öncesi (z=-1,826, p>.017), kalıcılık ve uygulama sonrası toplam puan ortalamaları (z=-1,000 p>.017) arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.37. *Deney-II grubundaki çocukların bilişsel ve dil gelişimi uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamalarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları*

		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Bilişsel Gelişim	***Uygulama Sonrası-Uygulama Öncesi***					
	Negatif Sıra	0	,00	,00	-2,000	.046
	Pozitif Sıra	4	2,50	10,00		
	Eşit	1				
	Kalıcılık-Uygulama Öncesi					
	Negatif Sıra	4	2,50	10,00	-1,890	.059
	Pozitif Sıra	0	,00	,00		
	Eşit	1				
	Kalıcılık-Uygulama Sonrası					
	Negatif Sıra	0	,00	,00	-1,000	.317
	Pozitif Sıra	1	1,00	1,00		
	Eşit	4				
Dil Gelişimi	***Uygulama Sonrası-Uygulama Öncesi***					
	Negatif Sıra	0	,00	,00	-1,841	.066
	Pozitif Sıra	4	2,50	10,00		
	Eşit	1				
	Kalıcılık-Uygulama Öncesi					
	Negatif Sıra	4	2,50	10,00	-1,857	.063
	Pozitif Sıra	0	,00	,00		
	Eşit	1				
	Kalıcılık-Uygulama Sonrası					
	Negatif Sıra	0	,00	,00	-1,000	.317
	Pozitif Sıra	1	1,00	1,00		
	Eşit	4				

GEÇDA: *Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı*
Kritik p= .05/3=.017 (Bonferroni) p>.017

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinin sonucuna göre; Deney-II grubundaki çocukların "Bilişsel Gelişim" uygulama sonrası ve uygulama öncesi (z=-2,000 p>.017), kalıcılık ve uygulama öncesi (z=-1,890, p>.017), kalıcılık ve uygulama sonrası toplam puan ortalamaları (z=-1,000 p>.017) arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. "Dil Gelişimi" uygulama sonrası ve uygulama öncesi (z=-1,841, p>.017), kalıcılık ve uygulama öncesi (z=-1,857, p>.017), kalıcılık ve uygulama sonrası toplam puan ortalamaları (z=-1,000 p>.017) arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir.

Deney-I ve Deney-II grubundaki çocukların bilişsel ve dil gelişimi toplam puan ortalamalarını gruplar arasında karşılaştırmak amacıyla Mann Whitney U Testi

sonuçlarına yer verilmiştir. Tablo 4.38'de Mann Whitney U Testi sonuçlarına yer verilmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, her iki gruptaki çocuk katılımcılar tek bir grup olarak ele alınmıştır. Böylece her iki grupta yer alan çocuk katılımcıların kendi içindeki ilerlemeleri çocukların tamamanın puan ortalamaları üzerinden üzerinden hesaplanmış olup, bu süreçte önce Friedman Testi ardından Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Tablo 4.39 ve Tablo 4.40'da elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 4.38. *Deney-I ve Deney-II grubundaki çocukların GEÇDA bilişsel ve dil gelişimlerine ilişkin toplam puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları*

		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	r
Bilişsel Gelişim	***Uygulama Öncesi***						
	Deney-I	5	5,00	30,00	-,525	.599	.23
	Deney-II	5	6,00	25,00			
	Uygulama Sonrası						
	Deney-I	5	5,90	29,50	-,422	.673	.19
	Deney-II	5	5,10	25,50			
	Kalıcılık						
	Deney-I	5	5,90	29,50	-,422	.673	.19
	Deney-II	5	5,10	25,50			
		n	**Sıra Ortalaması**	**Sıralar Toplamı**	**U**	**p**	**r**
Dil Gelişimi	***Uygulama Öncesi***						
	Deney-I	5	5,40	27,00	-,105	.916	.05
	Deney-II	5	5,60	28,00			
	Uygulama Sonrası						
	Deney-I	5	5,60	28,00	-,107	.915	.05
	Deney-II	5	5,40	27,00			
	Kalıcılık						
	Deney-I	5	5,60	28,00	-,107	.914	.05
	Deney-II	5	5,40	27,00			

GEÇDA: *Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı*
p<.05

Tablo 4.38'deki Mann Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde; Deney-I ve Deney-II grubundaki çocukların "Bilişsel Gelişim" (U=-,525, p>.017, r=.23) ve "Dil Gelişimi" (U=-,105 p>.017, r=.05) uygulama öncesi toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu sonuca göre, uygulama öncesinde Deney-I ve Deney-II grubundaki çocukların bilişsel ve dil gelişimlerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Deney-I ve Deney-II grubundaki çocukların "Bilişsel Gelişim" (U=-,422 p>.017, r=.19) ve "Dil Gelişimi" (U=-,107, p>.017, r=.05) uygulama sonrası toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Benzer biçimde Deney-I ve Deney-II grubundaki çocukların "Bilişsel Gelişim" (U=-,422, p>.017, r=.19) ve "Dil Gelişimi" (U=-,107, p>.017, r=.05) kalıcılık toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda; DÖDEM Programının çocukların bilişsel ve dil gelişimleri üzerinde bir etkisi olduğu ve bu etkinin uygulamadan sonra da devam ettiği söylenebilir. Ancak bu etki bilişsel gelişim için yüksek iken, dil gelişimi için oldukça düşük bir etkidir.

Her iki grupta yer alan çocuk katılımcıların tamamının bilişsel ve dil gelişimlerine ilişkin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla Friedman Testi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlara Tablo 4.39'da yer verilmiştir. Friedman Testi sonuçlarının etki büyüklüğünün hesaplanmasında Kendall Uyuşum Katsayısı (Kendalls Coefficient of Concordance) kullanılmıştır. Elde edilen Kendalls W puanları; Cohen'in (1988) 0.1 (küçük etki), 0.3 (orta etki) ve ≥0.5 (güçlü etki) yorumlama yönergeleri dikkate alınarak yorumlanmıştır.

Tablo 4.39. *Çocukların GEÇDA bilişsel ve dil gelişimi uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamalarına ilişkin toplam katılımcı sayısı üzerinden gerçekleştirilen Friedman Testi sonuçları*

	n	X̄	SS	Sıra Ort.	x^2	sd	p	Kendall's W
Bilişsel Gelişim								
Uygulama Öncesi	10	29,90	4,067	1,00	15,077	2	**.001***	.75
Uygulama Sonrası	10	31,70	5,100	2,30				
Kalıcılık	10	31,90	5,405	2,50				
Dil Gelişimi								
Uygulama Öncesi	10	30,70	2,263	1,20	15,077	2	**.001***	.75
Uygulama Sonrası	10	32,90	3,213	2,30				
Kalıcılık	10	33,20	3,553	2,50				

GEÇDA: *Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı*
p<.05

Friedman Testi ile elde edilen sonuçlar incelendiğinde; her iki grupta yer alan çocuk katılımcıların tamamının "Bilişsel Gelişim" (x^2= 15,077, p<.05, Kendalls W=.75) ve "Dil Gelişimi" (x^2= 15,077, p<.05, Kendalls W=.75) uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık toplam puan ortalamaları karşılaştırılmış ve aralarında gözlenen farkın anlamlı

olduğu belirlenmiştir. Farkın kaynağını belirlemek ve daha ayrıntılı bir inceleme yapabilmek amacıyla; Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Bonferroni uyarlaması yapılmış olup, etki büyüklüğü ($r=z/\sqrt{n}$) formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Elde edilen r değeri; Cohen'in (1988) 0.1 (küçük etki), 0.3 (orta etki) ve ≥0.5 (güçlü etki) yorumlama yönergeleri dikkate alınarak yorumlanmıştır.

Tablo 4.40. *Çocukların uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık GEÇDA bilişsel ve dil gelişimleri toplam puan ortalamalarına ilişkin toplam katılımcı sayısı üzerinden gerçekleştirilen Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları*

		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	r
Bilişsel Gelişim	***Uygulama Sonrası-Uygulama Öncesi***						
	Negatif Sıra	0	,00	,00	-2,636	**.008***	.83
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00			
	Eşit	2					
	Kalıcılık-Uygulama Öncesi						
	Negatif Sıra	8	4,50	36,00	-2,585	**.010***	.82
	Pozitif Sıra	0	,00	,00			
	Eşit	2					
	Kalıcılık-Uygulama Sonrası						
	Negatif Sıra	2	1,50	3,00	-1,414	.157	.45
	Pozitif Sıra	0	,00	,00			
	Eşit	8					
Dil Gelişimi	***Uygulama Sonrası-Uygulama Öncesi***						
	Negatif Sıra	0	,00	,00	-2,539	**.011***	.80
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00			
	Eşit	0					
	Kalıcılık-Uygulama Öncesi						
	Negatif Sıra	8	4,50	36,00	-2,546	**.011***	.81
	Pozitif Sıra	0	,00	,00			
	Eşit	2					
	Kalıcılık-Uygulama Sonrası						
	Negatif Sıra	2	1,50	3,00	-1,342	.180	.42
	Pozitif Sıra	0	,00	,00			
	Eşit	8					

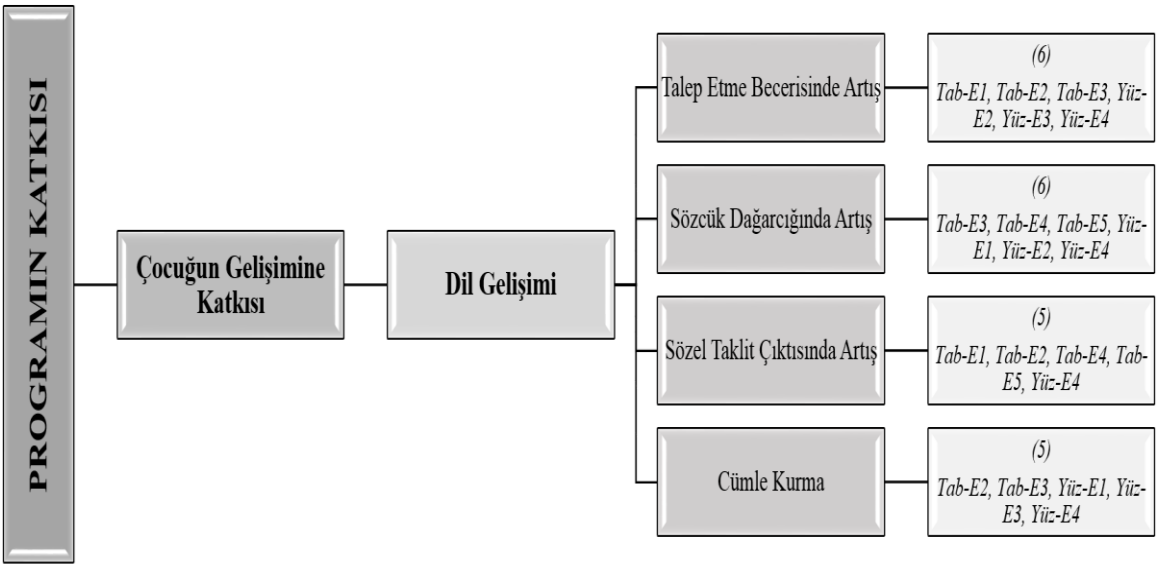
GEÇDA: *Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı*
Kritik p= .05/3=.017 (Bonferroni) p<.017

Tablo 4.40'da her iki grupta yer alan çocuk katılımcıların tamamının uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık GEÇDA bilişsel ve dil gelişimleri toplam puan ortalamalarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları yer almaktadır. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinin sonucuna göre; çocukların "Bilişsel Gelişim" (z=-2,636, p<.017, r=.83) ve "Dil Gelişimi" (z=-2,539, p<.017, r=.80) uygulama sonrası toplam puan ortalamaları ve uygulama öncesi toplam puan ortalamaları arasında uygulama sonrası lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Çocukların "Bilişsel Gelişim" (z=-2,585, p<.017,

r=.82) ve "Dil Gelişimi" (z=-2,546, p<.017, r=.81) kalıcılık toplam puan ortalamaları ve uygulama öncesi toplam puan ortalamaları arasında kalıcılık lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Öte yandan, çocukların "Bilişsel Gelişim" (z=-1,414, p>.017, r=.45) ve "Dil Gelişimi" (z=-1,342, p>.017, r=.42) kalıcılık toplam puan ortalamaları ve uygulama sonrası toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

İlerleyen bölümde DÖDEM Programının çocukların gelişimleri üzerindeki etkisine ilişkin ulaşılan nicel bulgular, elde edilen nitel bulgular ile birleştirilmeye ve desteklenmeye çalışılmıştır. GEÇDA'nın kullanımına ve bu aracın uygulama sonrasında kullanılması ile elde edilen sonuçlara ilişkin araştırmacının saha notlarında şu görüşlere yer verdiği görülmektedir: "*...GEÇDA'yı uygularken bazı noktalar dikkatimi çekti. Ebeveynlerin bazıları görüşmelerinde artık her şeyi sayarak verdiklerini, çocuklarının dil gelişim düzeylerine uygun bir şekilde nesnelerin renkleri hakkında konuştuklarını ve çocuklarının iki kelimeyi yan yana getirerek cümle kurmaya başladıklarını ifade etmişlerdir. Bazı çocukların kendince saymaya çalıştığı, bir-iki gibi söylenen rakamı tekrar etmeye çalıştığı ve her şeyden önemlisi çocukların sözel taklit çıktılarının ve kelime dağarcıklarının arttığı benim de gözlemlerim arasında. Tab-C2 ve Tab-C3 'ün bilişsel gelişimleri uygulama öncesinde 16-18 ay aralığında, Yüz-C3'ünkü ise 22-24 ay aralığında iken uygulama sonrasında bu çocukların yaş aralıkları bir sonraki aya çıktı. Her bir çocuğun uygulama öncesi ve uygulama sonrası GEÇDA'larını karşılaştırdığımda; bu çocukların uygulama sonrasında iki rakamı tekrar etme, söyleyenin arkasından üç rakamı tekrar etme maddelerinde başarılı olduklarını gördüm. Dil gelişiminde ise özellikle Yüz-C1, Yüz-C3, Tab-C2 ve Tab-C3'ün bir sonraki yaş aralığına geçmelerinde iki sözcüklü basit cümleler kurma maddesinde başarı göstermelerinin kilit olduğunu düşünüyorum. Çünkü ondan sonraki maddeleri değerlendirebilme şansımız oldu…"* (Saha Notları, 06.01.2018, s. 19, 624-640).

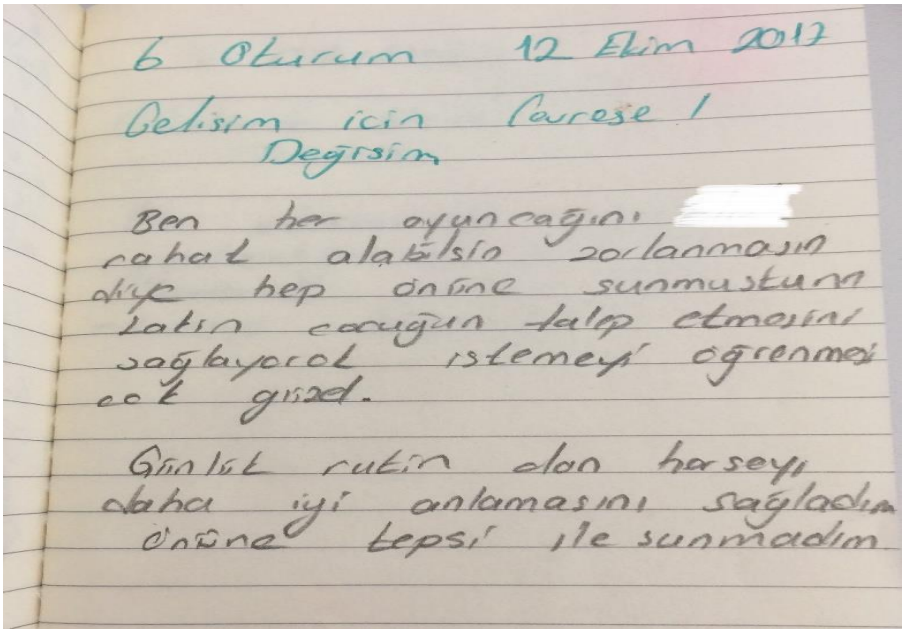
Araştırma kapsamında hem GEÇDA hem de diğer veri toplama araçları ile elde edilen bulgular sonucunda, DÖDEM Programının çocukların "Dil Gelişimi", Bilişsel Gelişim" ve "Sosyal-Duygusal Gelişim" alanları üzerinde katkı sunduğu görülmüştür. Nitekim Şekil 4.17 incelendiğinde; programın dil gelişimi alanında özellikle "Talep Etme Becerisinde Artış", "Sözcük Dağarcığında Artış", "Sözel Taklit Çıktısında Artış" ve "Cümle Kurma" noktalarında katkı sunduğu görülmektedir. Bu bağlamda, özellikle çocukların sözel taklit çıktılarına ilişkin bulguların nitel bulgularla da desteklendiği söylenebilir (Bkz. Şekil 4.15).



Şekil 4.17. *DÖDEM Programının çocukların dil gelişimlerine ilişkin katkıları*

Bir önceki bölümde programın çocukların sözel taklit çıktıları üzerindeki etkisine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu bağlamda, programın dil gelişimi alanındaki diğer katkıları incelendiğinde, ebeveynlerin yarısından fazlası programın çocuklarında talep etme becerisinin gelişmesine ve çocukların bu beceriyi kullanmalarına ilişkin katkılar sunduğunu dile getirdikleri görülmüştür. Ebeveynlerin buna ilişkin görüşleri incelendiğinde; ebeveynlerden biri, *"Daha önce şey hocam dedim ya gerçekten biz ne versek onla oynardı yani kendisi bir şey istemezdi bir şey talebinde bulunmazdı şimdi geliyor, baba baba kalkıyorum, gel gel, el ile gösteriyor gideceğimiz yönü beraber gidiyoruz o yöne. Ne istedi gösteriyo. Su istiyomuş. Su mu? Su istiyorum, su. Gerçekten bu şeyden önce yoktu bu. Çünkü biz ne verirsek oydu biz ne yaparsak ne edersek oydu."* (04.12.2017, Tab-E1, s. 7, 338-342) şeklinde görüşlerini dile getirirken; bir başka ebeveyn, *"...işte dediğim gibi talep ediyo. Kendisinin de yani söz hakkı olduğunu, istediğini, yapabildiğini artık öğrendi. Talep etmesini istediğim için. Talep ediyor söylüyo. Baktı hani ben o istemeden vermiyorum kendisi artık hani o ihtiyacını karşılamayı öğrendi."* (30.11.2017, Yüz-E4, s. 152, 7146-7149) şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Bir diğer ebeveyn ise*, "Kapı açmasında, beni şuan en çok mutlu eden, -yardım et- çıktısı. Beni bu şuanda çok mutlu ediyo. Yani ne yapamadığı şeyde -yardım et-*

diye söylüyor. Hani talepte bulunuyo benden yani kapatamıyosa zaten doğrudan yardım et diyo artık." (28.11.2017, Yüz-E3, s. 135, 6305-6307) şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Ebeveyn günlükleri incelendiğinde ise, Görsel 4.11'de verildiği üzere ebeveynlerden birinin günlüğüne şu görüşlerini yazdığı görülmüştür:

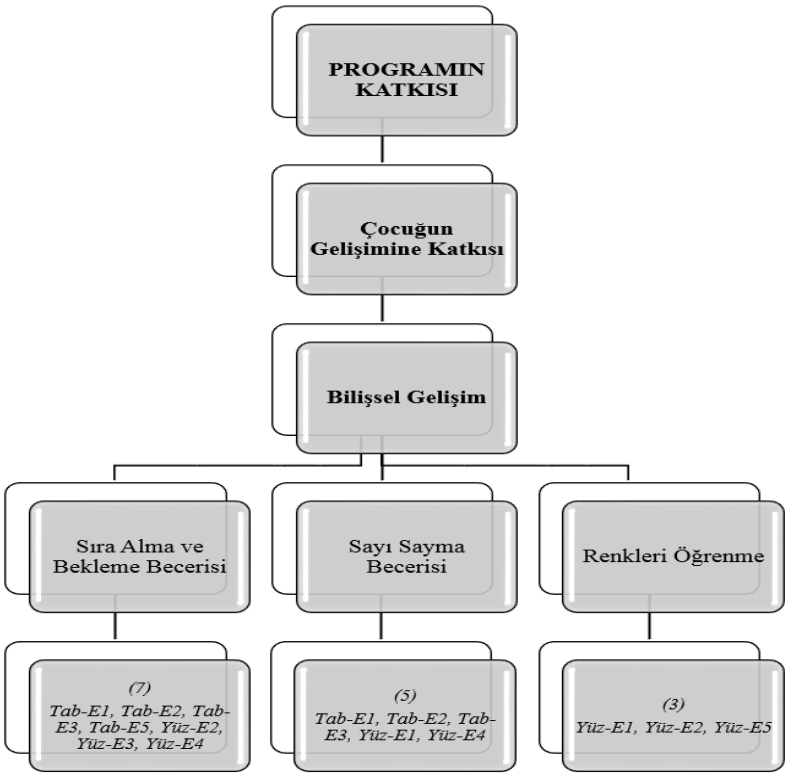


Görsel 4.11. *Yüz-E2 kodlu ebeveynin günlüğünden alıntı*

Görüşmeler sırasında ebeveynlerin çocuklarının sözcük dağarcıklarında artış olduğunu dile getirdikleri dikkat çekmiştir. Buna ilişkin olarak, ebeveynlerden biri, *"...gün içerisinde açı, veri onları güzel söylüyor artık. Üç ay öncesine kadar çok söylemiyordu. Su, ver, aç diyo tabi, ver falan o vermeleri baya uygun söylüyor. İsteklerini belirtiyo..."* (29.11.2017, Tab-E3, s. 41, 1992-1994) şeklinde görüşlerini dile getirirken; bir başka ebeveyn, *"...ben bu kursa başlamadan önce söylediği tek kelime, babaydı suydu. Başka bir şey yoktu. Şu an çok şeyi söyleyebiliyo. Acıktığını söylüyo. "acıktı acıktı" yapıyo böyle midesini gösteriyo..."* (27.11.2017, Yüz-E1, s. 86, 4219-4221) şeklinde; bir başka ebeveyn ise *"Eylülden bu yana benim çocuğum ver diyo, u uu demiyo mesela. Hani ver diyo bana çok şeyler kattı ben de mutlu olmayı güçlü ayakları üstünde durabilmeyi öğrendim."* (27.11.2017, Yüz-E2, s. 112, 5329-5331) şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Bunun yanı sıra, ebeveynlerin bazıları çocuklarının cümle kurma becerisinin geliştiğini belirttikleri görülmüştür. Örneğin, buna ilişkin olarak ebeveynlerden biri, *"...suya "mama" her şeye "mama" diyodu artık ne istiyosun diye soruyorum. –su- , sonrasında ben -su ver- diyorum artık, o da -su ver- demeye başladı..."*

(30.11.2017, Yüz-E4, s. 145, 6828-6829) şeklinde görüşlerini belirtirken; bir diğer ebeveyn ise, *"Anca hafta sonları akşam elimden geldiğince yaptığım halde bunun bir farkı oldu yani, dil gelişiminde. Mesela ver, aç onları demiyodu. Baba geldi gibi kelimeler olmaya başladı sürekli aynı şekilde tek düzeyde konuştuğumuz için artık. Bundan dolayı oldu diye düşünüyorum."* (27.11.2017, Tab-E2, s. 39, 1921-1924) şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Ebeveyn görüşleri değerlendirildiğinde; DÖDEM Programının çocukların bilişsel gelişim alanına ilişkin olarak çocukların "Sıra Alma ve Bekleme Becerisi", "Sayı Sayma Becerisi" ve "Renkleri Öğrenme" üzerinde katkılar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır (Bkz. Şekil 4.18).



Şekil 4.18. *DÖDEM Programının çocukların bilişsel gelişimlerine ilişkin katkıları*

Nitekim Şekil 4.18 incelendiğinde; ebeveynlerin büyük bir çoğunluğunun programın çocuklarının sıra alma ve bekleme becerisi üzerinde katkı sağladığını dile getirdikleri görülmüştür. Buna ilişkin olarak, ebeveynlerden biri, "*...mesela bekle diyorum sıra bende, ... (çocuğun ismi) mesela şey yaptığı zaman sıra kimde diyorum ismini söylüyor. Sıra alma ve bekleme becerisi gerçekten çok gelişti. Önceden böyle beklemezdi hemen olsun verilsin isterdi şimdi bekliyor, -ben ben- diyor, talepte bulunuyor*

-ver ver- diyor. Daha bilinçlendi yani bu konuda." (28.11.2017, Yüz-E3, s. 136, 6392-6395) şeklinde görüşlerini dile getirirken; bir başka ebeveyn, *"...şekil kutusu ile oynuyoruz mesela ben artık sıra kimde diyorum bende diyorum böyle bekliyo, sonra sıra kimde diyom –ben ben- diyo eliyle kendini gösterio. Beklio ya benim için bu çok büyük bişi gerçekten. Bunu fark ettik biz gerçekten…"* (04.12.2017, Tab-E1, s. 4, 161-163) şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. DÖDEM Programı kapsamında ebeveynlere sunulan etkinlik ve uygulama videosu örneklerinde; çocuğun gelişimsel düzeylerini dikkate almanın ve çocuktan onun gelişimsel düzeyine uygun davranışlar istemenin önemine sık sık vurgu yapılmıştır. Bu noktada, özellikle ebeveynlere çocukları ile kurdukları etkileşimler sırasında ve günlük yaşantılarında çocuklarının gelişimlerini desteklemeye ve çocuğun bir sonraki gelişimsel basamağa geçmesine yardımcı olabilecek bilgi, beceri ve etkinlik örnekleri sunulmuştur.

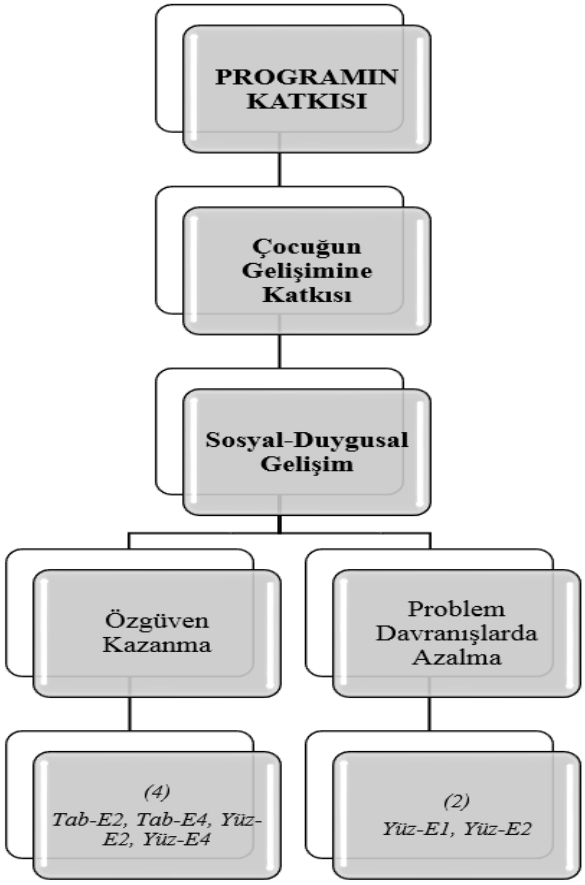
Örneğin, çocukla kurulan etkileşim sırasında renkler hakkında konuşmak, yiyecekleri ya da nesneleri sayarak vermek uygulama örneklerinde çokça üzerinde durulan becerilere örnek gösterilebilir. Nitekim çocukların bilişsel gelişimlerine ilişkin GEÇDA sonuçları değerlendirildiğinde; bazı çocukların bilişsel gelişimlerinde bir sonraki yaş aralığına geçtikleri görülmektedir. Çocukların sayı sayma becerisinde ilerleme göstermelerinin bunda etkili olduğu düşünülmektedir. Bu noktada, ebeveynlerin program sonrasında çocuklarının sayı sayma becerisindeki ilerlemelerine ilişkin dile getirdikleri incelendiğinde; ebeveynlerden birinin, "*...(çocuğun ismi) daha aktif hale geldi. Eskiden daha pasifti böyle ne biliyim daha sürekli hani televizyon ya da böyle bir şeyler kalıcılık yolunda gidiyoduk… şimdi öyle değil… Dediğim gibi mesela kendi kendine dururken bile böyle sayı sayar gibi "bi bi ii üüü" yapıyo artık, böyle aklına bir oyun geliyo bir şey geliyo yani… mesela zıplıyor, hopluyor…böyle bu şekilde sayı sayıyo…"* (09.12.2017, Tab-E2, s. 23, 1117-1120) şeklinde görüş bildirdiği; bir diğer ebeveynin, "*Sayıyı hayatımızın yani günümüzün içinde her şeye sıkıştırıyoruz. Merdivenleri inerken çıkarken, yemekte, oyun oynarken, aa bak bir fincan, iki fincan. Ben üç dedikten sonra o dört diyebiliyor artık. Sayı saymaya başladı diyebilirim artık. Mesela o dört diyo, ben beş diyorum, altı diyo arkasından. Birlikte sayabiliyoruz hani ben bekliyorum böyle, bir diyorum. Merdivenlerde çok yapıyoruz onu sabah okula çıkarken. Arkasından iki diyo beni bekliyo, ben üç diyorum o dört diyor."* (27.11.2017, Yüz-E1, s. 84, 4153-4158) şeklinde görüşlerini dile getirdiği; bir diğer ebeveynin ise *"ben öncesinde sayı saymayı öğretmek hiç aklıma gelmemişti. İşte daha erken falan diye düşünüyodum.*

şimdiden beynine sinyal göndermeye çalışıyorum. Legoları sayıyoruz işte makarnaları. …(çocuğun ismi) kaç tane istiyosun diyorum. Artık eliyle göstermeye çalışıo böyle bişiler yapıo, bir iki üçe benzer sesler çıkartmaya çabalıyo…" (30.11.2017, Yüz-E4, s. 152, 7157-7160) şeklinde görüşlerini dile getirdiği görülmektedir.

Bunun dışında, görüşmeler sırasında üç ebeveynin programdan edindikleri bilgiler sonucunda çocukları ile olan etkileşimleri sırasında nesnelerin ya da yiyeceklerin renkleri hakkında konuştuklarını ve çocuklarında renk kavramının geliştiğini dile getirdikleri görülmüştür. Örneğin; ebeveynlerden biri buna ilişkin görüşlerini, *"Arabalarımız çok farklı renklerde çok seviyor arabları o yüzden renkleri arabalarla çalışıyorum. Gerçekten artık kırmızı dediğimde kırmızı arabayı getiriyor. Mavi yeşil onları ayırt etmeye başladı. Beyaz diyerek onları öğretiyorum yani gerçekten bi arabada dahi çok güzel şeyler öğrendik"* (28.11.2017, Yüz-E5, s. 152, 7157-7160) şeklinde ifade ederken; diğer bir ebeveyn, *"-Aç- çıkıyo artık yani hani o çok güzel bir şey hani günlük rutinlerde başka uygulamaya çalıştığımız renklerle, oyunlarla işte renkleri kullanıyoruz. Ben tek tek renkleri söyledikçe o da beni taklit ediyo böyle. Geçen gün mesela pembeyi ver dedim…baktı baktı pembeyi aradı buldu…"* (27.11.2017, Yüz-E2, s. 107, 5-5157) şeklinde görüşlerini dile getirmiştir.

Görüşmelerin analizi sırasında; bazı ebeveynlerin uygulama sonrasında çocuklarının özgüven kazanmaya başladıklarını dile getirdikleri görülmüştür. Özellikle iki ebeveynin uygulama sonrasında çocuklarının bazı problem davranışlarında azalma olduğunu vurguladıkları dikkat çekmiştir. Bu bağlamda Şekil 4.19'da görüldüğü üzere, ebeveynlerin görüşleri doğrultusunda "Özgüven Kazanma" ve "Problem Davranışlarda Azalma" başlıkları oluşturulmuş ve bunlar "Sosyal-Duygusal Gelişim" başlığı altında toplanmıştır. Nitekim çocuklarının özgüven kazanmasına ilişkin ebeveynlerden biri, *"…değer verildiğini hissetti. Hani böyle o etkileşime girip seçim sunduğunuzda ya da ona eğilip ne istiyosun? Aa annem beni dinliyo hani iç sesinden bunu çocuğunuzun duyabiliyosunuz…o mutluluğunu görebiliyorum…çünkü şey artık başladı hani bir seçim sunuyoruz ya da şey yapıyoruz ya kendisi de aynı artık onları yapmaya başladı, rutine dönmeye başladı hayatımızda. Bu konuda güveni arttı kendine. Kendini ifade edebildikçe, bizler onu birey olarak gördükçe çok değişti onun da davranışları…"* (27.11.2017, Yüz-E2, s. 103, 5040-5044) şeklinde görüşlerini ifade ederken; bir diğer ebeveyn, *"Sonra musluk açmamı istiyo. Bunları hep bi etkileşim halinde kesinlikle bi kopması yok Betül'ün. Kendisi yıkamak istiyo artık. Her şeyi kendisi yapmak istiyo kendisinin farkında*

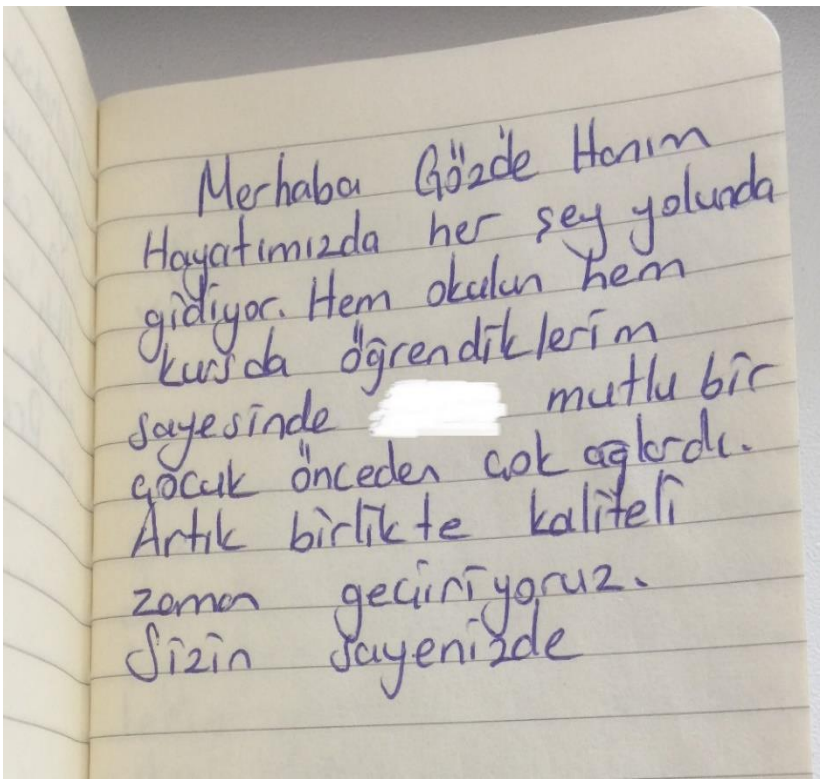
artık. Bi birey olduğunun farkında. Kendi yapmak istediklerini söylüyo açıkça ifade ediyo. Böyle bir güven geldi kendisine. Her şeyi o yapmak istiyor" (30.11.2017, Yüz-E4, s. 148, 6956-6960) şeklinde görüşlerini bildirmiştir.



Şekil 4.19. *DÖDEM Programının çocukların sosyal-duygusal gelişimlerine ilişkin katkısı*

Görüşmeler sırasında, iki ebeveynin çocuklarının problem davranışlarında azalma olduğunu dile getirdikleri görülmüştür. Buna ilişkin olarak, özellikle bu iki ebeveynin program öncesinde yüksek düzeyde başarı odaklı ve yönlendirici oldukları, çocukla kurdukları etkileşim sırasında didaktik bir ses tonu ile çocuklarını yönlendirdikleri söylenebilir. Ebeveynlerin programdan edindikleri bilgiler doğrultusunda; çocuklarına karşı daha duyarlı olmaya başlamaları, sıcak olma ve etkileşimden keyif alma gibi duygusal ifade edici ebeveyn davranışlarının artması sonucu çocuklarına karşı olan yaklaşımlarının değişmiş olabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla, ebeveynlerin bu davranış değişikliğinin çocukların problem davranışlarının azalması üzerinde etkili olabileceği söylenebilir. Nitekim ebeveynlerin görüşleri incelendiğinde; ebeveynlerden

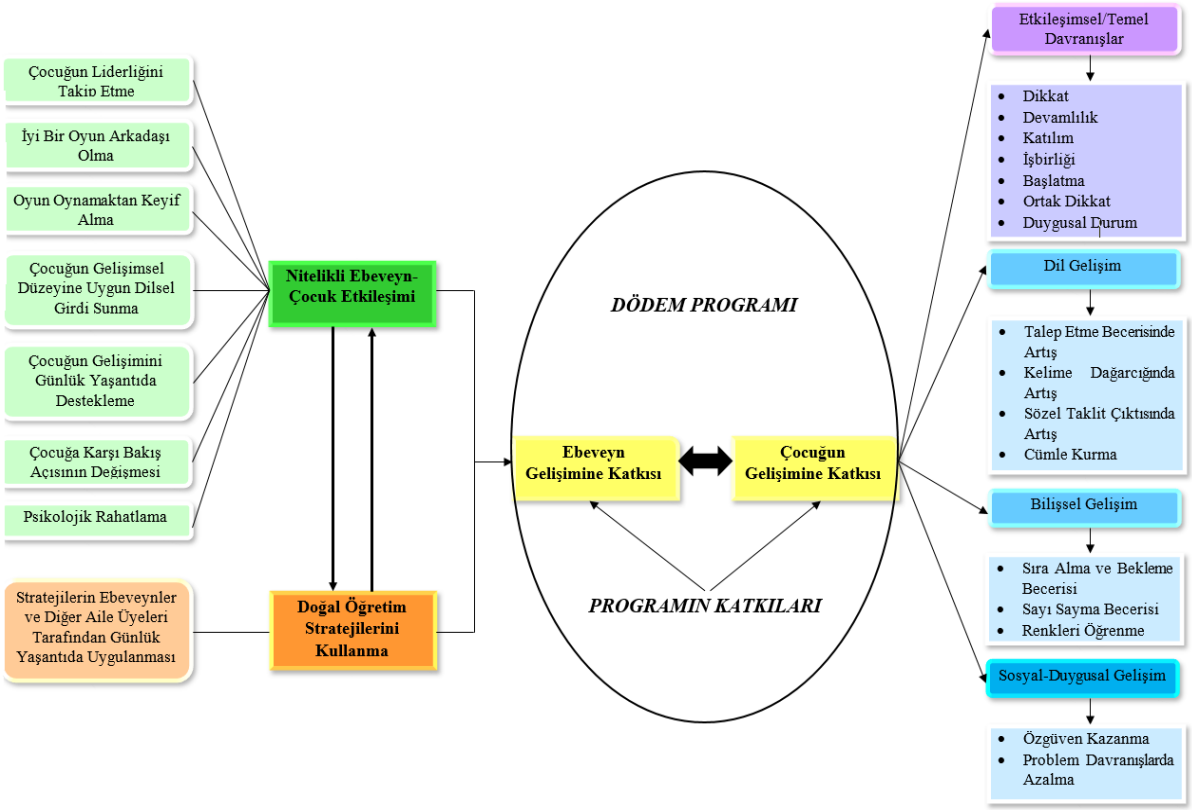
biri, *"…daha sakin olmaya başladı, en çok beni mutlu eden o. Çok agresiftik. Mesela rehabilitasyonda da o aralar size başlamadan önce onda zorlanıyoduk. Hani yapmak istemiyo atıyodu, hani çok sıkıntılarımız vardı. Evde de sürekli mesela ablasına vurma dürtüsü başlamıştı… Agresifti, yani DÖDEM Programının öncesinde …(çocuğun ismi) bi asilik vardı. Tabi hani hep sizin dayattığınız şeylerle çocuğunun hayatını sürdüğünüzü düşünsenize hep size aynı şeyi getiriyolar… Hiç bizimle hani şu andaki iletişimimiz yoktu …(çocuğun ismi). O çok güzel oldu hani bakıyo yani mutlu gözleri öbüründe öyle değildi, zorla oturuyodu zorla yapıyodu hani elini tutuyodum yapıcaksın, yapıcaz yapmak zorundasın hatta sesimi bilene yükselttiğim oluyodu, ama şimdi öyle değil…"* (27.11.2017, Yüz-E2, s. 104, 5070-5077) şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Diğer ebeveyn ise görüşme sırasında şunları dile getirmiş, *"Hırçınlığı vardı, ısırıyodu, vuruyodu, saç çekiyodu, ittiriyodu. Bunları yapıyodu. İstediği olmadığında ağlıyordu…Böyle uzun uzun anlatmaya çalışıyodum yanlışını, bazen sesimi yükseltiyordum ama anlamıyodu ki tekrarlıyodu onu…Onun boy hizasına inerek konuştuğumda her şey farklılaştı. Kendini ifade etmesi geliştikçe değişti…"* (27.11.2017, Yüz-E1, s. 88, 4326-4329) ve Görsel 4.12'de yer verildiği üzere günlüğüne şu notları almıştır:



Görsel 4.12. *Yüz-E1 kodlu ebeveynin günlüğünden alıntı*

DÖDEM Programının çocukların gelişimlerine olan etkisini belirlemek üzere standardize bir test kullanılmış ve elde edilen bulgular niceliksel olarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda çok kısa bir zaman aralığı içerisinde çocukların dil ve bilişsel gelişimlerinde ilerlemeler görülmüştür. Ancak standardize test ve istatistiksel analizler sonucu elde edilen bu bulguların yorumlanmasında, standardize testlerden ve bu araştırmadan kaynaklı (uygulama süresi, katılımcı sayısının az olması, vb.) olarak meydana gelen sınırlılıkların göz önünde bulundurulmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, niceliksel olarak elde edilen bu bulguların özellikle nitel verilerle birleştirilmesine, karşılaştırılmasına ve desteklenmesine dikkat edilmiştir.

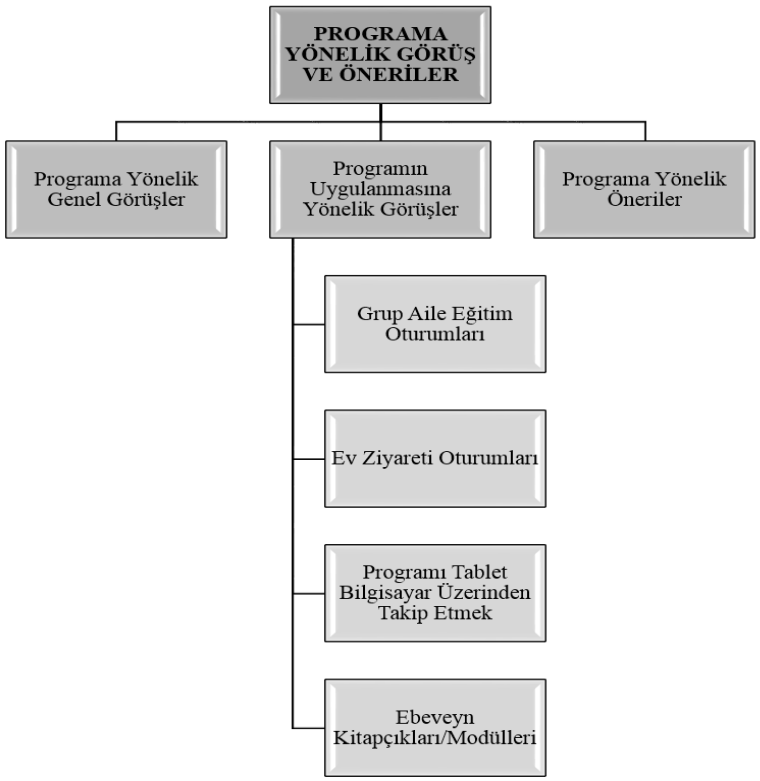
Sonuç olarak elde edilen bu bulgulardan hareketle Şekil 4.20'de DÖDEM Programının katkıları özetlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda, uygulama sonrasında ebeveynlerin nitelikli ebeveyn-çocuk etkileşimi ve doğal öğretim stratejilerini gün içerisinde meydana gelen rutin etkinlik ve geçişlerde kullanmaya ilişkin bilgi ve uygulama becerisi kazanmış oldukları söylenebilir. Bununla birlikte ebeveyn davranışlarında görülen değişimin çocuk davranışları üzerinde etkili olmuş olabileceği söylenebilir. Karşılıklı olarak birbirini etkileyen bu sürecin ise çocukların temel davranışlarında, bilişsel, dil ve sosyal-duygusal gelişimleri üzerinde etkili olmuş olabileceği söylenebilir.



Şekil 4.20. *DÖDEM Programının katkıları*

4.4. Ebeveynlerin DÖDEM Programına İlişkin Görüş ve Önerileri

DÖDEM Programının eksik yönlerini tamamlamak, gelecek önerilerle programı yenilemek ve geliştirmek için ebeveyn görüş ve önerilerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bundan hareketle, görüşmeler sırasında ebeveynlere programa yönelik sorular sorulmuş, görüş ve önerileri belirlenmeye çalışılmıştır. Şekil 4.21'de görüldüğü üzere, ebeveynlerin DÖDEM Programına yönelik görüş ve önerileri üç ana başlık altında ele alınmıştır. Bunlar, "Programa Yönelik Genel Görüşler", "Programın Uygulanmasına Yönelik Görüşler" ve "Programa Yönelik Öneriler" şeklindedir. "Programın Uygulanmasına Yönelik Görüşler" başlığı altında ise ebeveynlerin grup aile eğitim oturumlarına, ev ziyareti oturumlarına, programı tablet bilgisayar üzerinden takip etmek ve tablet bilgisayarda yer alan ebeveyn kitapçıkları üzerine görüş ve önerileri belirlenmeye çalışılmıştır.



Şekil 4.21. *Ebeveynlerin DÖDEM Programına yönelik görüş ve önerileri*

Görüşmeler sırasında ebeveynlere ilk sorulan soru, "DÖDEM Programına ilişkin genel olarak neler söyleyebilirsiniz?" olmuştur. Ebeveynlerin bu soruya ilişkin dile getirdikleri kelime bulutu ile analiz edilmiştir. Görsel 4.13'te görüldüğü üzere; ebeveynlerin programa yönelik görüşlerinin "çok şey öğrendim, çok faydalı oldu, çok

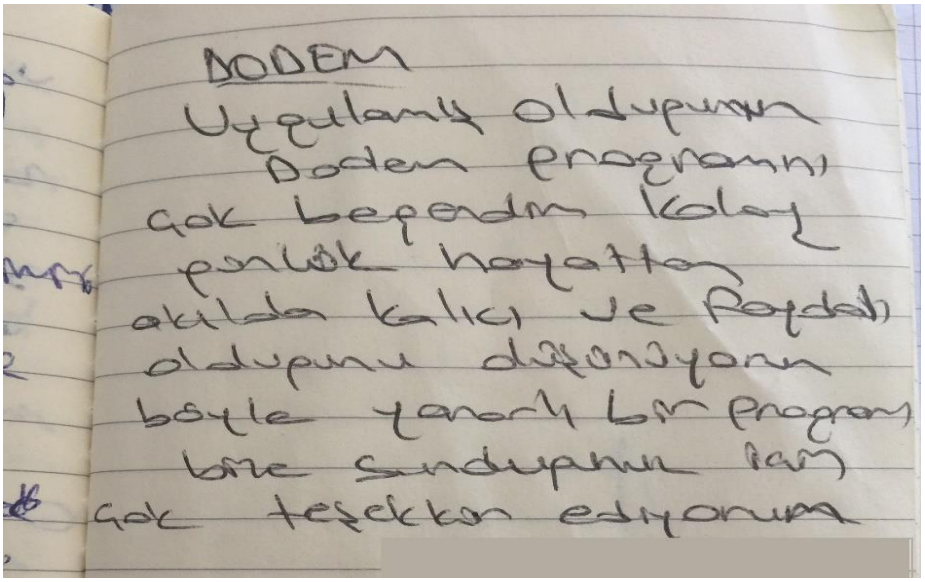
faydası oldu, çok güzeldi, çok güzel, çok akılda kalıcıydı, çok beğendim" ifadeleri üzerinde yoğunlaştığı; bununla birlikte ebeveynlerin programa katılmış oldukları için "iyi ki" dedikleri ve programda yer alan "videolar"a ilişkin görüşler dile getirdikleri görülmüştür. Görüşme dökümleri sırasında ebeveynlerin bu soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde; ebeveynlerin büyük bir çoğunluğu tarafından "iyi ki" ifadesinin çok sık kullanıldığı dikkat çekmiştir. Dolayısıyla, kelime bulutu analizinde ayrı olarak yazılan bu sözcük "iyiki" şeklinde birleştirilerek yazılmış ve analize dâhil edilmiştir.



Görsel 4.13. *Ebeveynlerin DÖDEM Programına yönelik genel görüşleri*

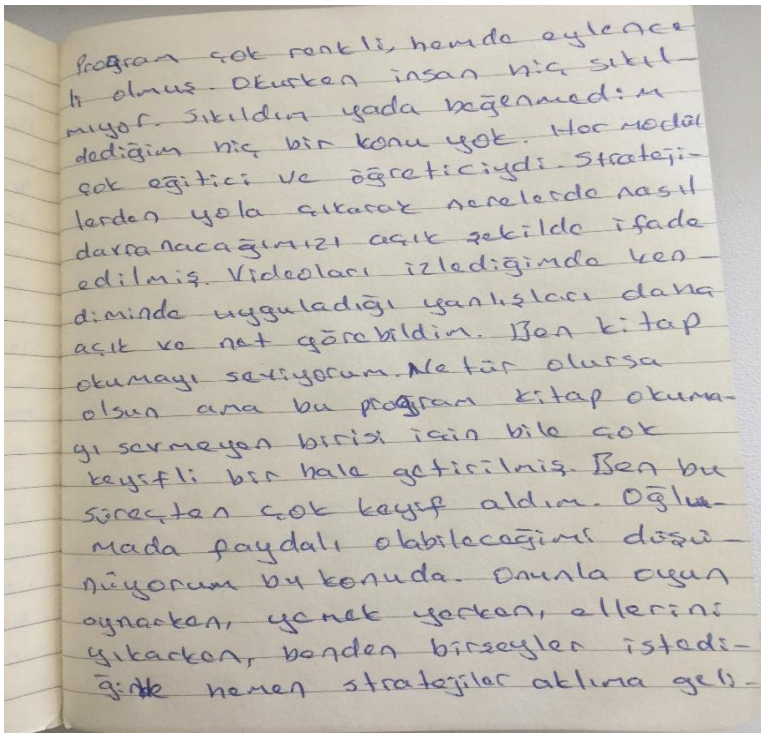
Ebeveynlerin programa yönelik görüşleri incelendiğinde ise; ebeveynlerden biri, "*Genel olarak çok güzel. Gerçek söylüyom çok faydası oldu bize, ailemize. Önyargılı olan eşim bile değişti. Onun bakışı bile değişti…Çok şey öğrendim bu program sayesinde…"* (04.12.2017, Tab-E1, s. 3, 119-121) şeklinde görüşlerini dile getirirken; bir başka ebeveyn, *"Çok memnun kaldım içindeki bilgilerden. Yani nasıl anlatıyım hani okumaya sıkılan insanlar için videolar daha bir kalıcı oldu. Nasıl yapacağımız neler yapacağımız çocuklarımıza nasıl davranılacağı gerçekten son derece açık ve netti, çok güzeldi. Ha okuma bölümü sıkıcı mıydı, asla. O da çok güzel ve akıcıydı hiç sıkmadan yani usanmadan hem okudum hem izledim. İyi ki girmişim bu DÖDEM Programına…"* (30.11.2017, Tab-E5, s. 66, 3245-3250); diğer bir ebeveyn ise, *"DÖDEM Progamı'ndan sonra, çok şeyler değişti hayatımızda… (çocuğun ismi) çok öğreteceğimiz şeyler varmış. Sizden onları öğrendik, çok şey öğrendim çok şeyler değişti diyebilirim hayatımızda. Çok*

faydalı oldu gerçekten… Özellikle videolar çok akılda kalıcı oldu hepimiz için…" (28.11.2017, Yüz-E5, s. 160, 7578-7581) şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Ebeveyn günlükleri incelendiğinde ise; ebeveynlerden biri Görsel 4.14'te yer verildiği üzere günlüğünde şu notlara yer vermiştir:



Görsel 4.14. *Tab-E3 kodlu ebeveynin günlüğünden alıntı*

Bir başka ebeveyn ise Görsel 4.15'te yer verilidiği üzere programa yönelik görüşlerini ve düşüncelerini tuttuğu günlükte şu şekilde belirtmiştir:



Görsel 4.15. *Tab-E2 kodlu ebeveynin günlüğünden alıntı*

DÖDEM Programını grup aile eğitim oturumları ve ev ziyareti oturumları ile takip eden ebeveynlere görüşmeler sırasında, "DÖDEM Programı kapsamında gerçekleştirdiğimiz grup aile eğitimlerine ilişkin neler söyleyebilirsiniz?" sorusu sorulmuştur. Ebeveynlerin bu soruya ilişkin görüşleri kelime bulutu olarak Görsel 4.16'da sunulmuştur. Kelime bulutunda görüldüğü üzere; ebeveynler tarafından "çok" sözcüğü sıkça kullanılmıştır. Nitekim ebeveynlerin görüşleri değerlendirildiğinde; ebeveynlerin grup aile eğitim oturumlarına ilişkin "çok güzel geçti", "çok güzeldi", "çok şey öğrendik", "çok keyifliydi" ve "çok mutluydum" şeklinde ifadelerde bulundukları görülmüştür.



Görsel 4.16. *Ebeveynlerin grup aile eğitim oturumlarına ilişkin görüşleri*

Grup aile eğitim oturumlarına ilişkin ebeveynlerin görüşleri incelendiğinde; ebeveynlerden biri, *"Gayet çok güzeldi hani arkadaşlar da çok iyiydi. Bir oradan şeyimiz oldu artık görüşmeye devam edecez ordan ailecek. Böyle bir aile olduk resmen hani birbirimizi çok iyi anlayabiliyoruz. Aynı duyguları yaşıyoruz, aynı korkuları. O yüzden çok güzel geçti çok olumlu böyle kursa gelirken bir heyecanla bir hevesle bir mutlulukla geliyodum, bitince de bir kırıklıkla. Buraya gelirken böyle çok mutluydum…"* (27.11.2017, Yüz-E1, s. 90, 4430-4434) şeklinde görüşlerini dile getirirken, bir başka ebeveyn ise, *"Çok keyifliydi…çok mutluydum, ben seve seve geliyodum yani koştura koştura geliyodum ve çok güzel geçti... Çok şey öğrendik hani… eğlenceli geçiyodu akşamleyin eve gittiğimizde bu bugün bunu öğrendik diyodum büyük kızıma mesela…"* (28.11.2017, Yüz-E3, s. 136, 6368-6370) şeklinde görüşlerini dile getirmiştir.

DÖDEM Programı kapsamında hazırlanan ev ziyareti oturumlarının en temel amacı, program kapsamında aktarılan bilgilerin ebeveynlerin doğal ortamlarında uygulanmasına ilişkin gözlemlerde bulunmak ve geri bildirimler sunarak uygun davranışa ilişkin model olmaktadır. Bu bağlamda, ev ziyareti oturumlarında araştırmacı ebeveynler ile birlikte oyun etkinlikleri ve ara öğün yemek rutinleri gerçekleştirmiş ve bu anlarda gözlemlerde bulunarak model olma sürecini gerçekleştirmiştir. Dolayısıyla, görüşmeler sırasında ebeveynlere grup aile eğitim oturumlarının yanı sıra ev ziyareti oturumlarına ilişkin neler söyleyebilecekleri sorulmuştur. Ebeveynlerin yanıtları kelime bulutu olarak analiz edilmiştir. Görsel 4.17 incelendiğinde ise; ebeveynlerin ev ziyareti oturumlarına ilişkin dile getirdikleri görüşlerde "oyun" ve "model" sözcüklerinin ön plana çıktığı görülmektedir.



Görsel 4.17. *Ebeveynlerin ev ziyareti oturumlarına ilişkin görüşler*

Yapılan görüşmeler incelendiğinde ise; ebeveynlerin ev ziyareti oturumlarında oyun oynadıklarını belirtikleri, oturumlarda kendi yanlışlarını ya da eksik yönlerini fark ettiklerini ve araştırmacının kendilerine uygun davranışa ilişkin model olduğu yönünde görüşler bildirdikleri görülmüştür. Nitekim buna ilişkin ebeveynlerden biri, *"Oyun oynadık birlikte, çok güzeldi yani…Oyun oynarken mesela legolarla …(çocuğun ismi) sizle oynamak istedi, orda mesela biz de mesela lego oynadığımız zaman aa diyorum hoca böyle yapmıştı şöyle demişti diyorum. Çünkü çok güzel model oldunuz siz*

bize…öğrendiklerimizi evde pekiştirdiniz…" (28.11.2017, Yüz-E3, s. 140, 6571-6574) şeklinde görüşlerini dile getirirken; bir diğer ebeveyn, *"Ev ziyaretlerinde uygulamalı olarak gösterdiğiniz için daha iyi oldu bizim için. Oyun oynadık. Oyun esnasında nasıl davranacağımı birebir öğrenmiş oldum. Nerde yanlış yaptığımda müdahale ettiniz o zaman. Hani nerde yanlış yapmış olduğumu anlamış oldum farkında olmuş oldum. Çünkü birebir eğitim aldık … (çocuğun ismi) de bu işin içine dâhil oldu. Ben hani evde oynuyodum ama nerde yanlış yaptığımın farkında olamıyodum. Siz üçüncü bir gözle baktığınız için bizim hatalarımızı veya doğru yaptıklarımızı bize söylemiş oldunuz. O stratejileri nasıl uygulayacağımıza ilişkin model oldunuz, öğretmiş oldunuz yani…"* (30.11.2017, Yüz-E4, s. 157, 7427-7435) şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

DÖDEM Programı kapsamında hazırlanan ebeveyn kitapçıkları/modülleri tablet bilgisayar uygulamasına dönüştürülmüştür. Bu bağlamda, uygulama süresince tüm ebeveynlere tablet bilgisayar verilmiştir. Böylece bir grup ebeveyn programı yalnızca tablet bilgisayar üzerinden takip etmiş, bir grup ebeveyn ise grup aile eğitim oturumlarında anlatılan konuları tablet bilgisayardan tekrar edebilmiştir. Görüşmeler sırasında ebeveynlere, "Programı tablet bilgisayar üzerinden takip etmek konusunda neler söyleyebilirsiniz?" sorusu yöneltilmiştir. Ebeveynlerin bu soruya ilişkin yanıtları kelime bulutu olarak analiz edilmiştir. Görsel 4.18'de görüldüğü üzere, ebeveynlerin programı tablet bilgisayar üzerinden takip etmenin kendilerine "kolaylık" ve "videoları" istedikleri "zaman" izleyebilmelerine olanak sağladığı yönünde görüş bildirdikleri dikkat çekmiştir.



Görsel 4.18. *Ebeveynlerin DÖDEM Programını tablet bilgisayar üzerinden takip etmeye ilişkin görüşleri*

Nitekim buna ilişkin olarak ebeveynlerin görüşleri incelendiğinde; ebeveynlerden biri, *"...videoları istediğimiz zaman açabiliyoz o yönü güzel. Takıldığımız şeyleri iki üç defa izlediğimiz videolar oldu, çok iyi tabletten takip etmek, videolar çok güzel gerçekten çokta etkili oldu rahat kolaylık sundu bize..."* (04.12.2017, Tab-E1, s. 9, 396-398) şeklinde görüşlerini bildirirken; bir başka ebeveyn, *"Ee bence çalışanlar için bu çok iyi oldu. Ben bu boş fırsatlarımda hep okudum, önemli yerlerini not aldım. Ee vidyolara baktım. Yani bu özellikle çalışanlar için çok iyi oldu yani. Fırsat buldukça istediğim zaman okudum bitirdim. Kolaylık sağladı bana bu açıdan..."* (09.12.2017, Tab-E2, s. 42, 2069-2071) şeklinde görüşlerini dile getirmiştir. DÖDEM Programını grup aile eğitim oturumları ve ev ziyareti oturumları ile takip eden ve çalışan ebeveynlerden biri ise görüşlerini şu şekilde belirtmiştir: *"... yani iş yerinde bile fırsat bulduğumda videoları izlememe yardımcı oldu. Diyorum ya görsellik çok önemlidir diye. Mesela takıldığım bir konuda tekrar bir oturuma gidip o oturumu tekrar okumamı sağladı, bilgilerimi pekiştirdi. Pratik oldu. Kâğıt defter olmadı..."* (27.11.2017, Yüz-E2, s. 117, 5516-5519).

Görüşmeler sırasında, ebeveynlerin tablet bilgisayarda yer alan ebeveyn kitapçıklarına/modüllerine ilişkin neler söyleyebilecekleri sorulmuştur. Bunun üzerine ebeveynlerin bu soruya ilişkin yanıtları kelime bulutu olarak analiz edilmiştir. Nitekim Görsel 4.19'da da görüldüğü üzere ebeveynlerin özellikle ebeveyn kitapçıklarında/modüllerinde anlatılan konuların "videolar" ile desteklenmiş olmasının sunulan bilgileri pekiştirdiğini ve bilgilerin daha akılda kalıcı olmasını sağladığını vurguladıkları dikkat çekmiştir.

Bunun yanı sıra ebeveynlerin, kitapçıklarda/modüllerde aktarılan bilgilerin açık ve net olduğunu dile getirdikleri görülmüştür. Buna ilişkin olarak ebeveynlerden biri, *"Hem böyle yazıyı okuduğumuzda hem videoyu seyrettiğimizde mesela anlatılanlar daha akılda kalıcı oldu. Yani görsel sonuçta her zaman için beyninize daha iyi yerleşiyor. Her stratejinin arkasından ona uygun videolar verilmiş olması, çok destekleyici eğitici öğretici oldu gerçekten..."* (29.11.2017, Tab-E4, s. 63, 3091-3094) şeklinde görüşlerini bildirirken; bir başka ebeveyn, *"Modüller açık, net ve anlaşılırdı yani. Hani o kadar sıkıcı değildi. Mesela ben çok kitap okumayı pek sevmem. Bir de kafalarımız şimdi dolu ya bizim çocuklarımızdan dolayı, hayat şartları. Bir de ev hanımıysanız. Yani çok dolu olduğu için. Ama hiç beni yormadı yani anlaşılmaz gelmedi bana. Net ve güzeldi. Bana göre yeterliydi..."*(30.11.2017, Yüz-E4, s. 156, 7344-7348).



Görsel 4.19. *Ebeveynlerin tablet bilgisayarda yer alan ebeveyn kitapçıklarına/modüllerine ilişkin görüşleri*

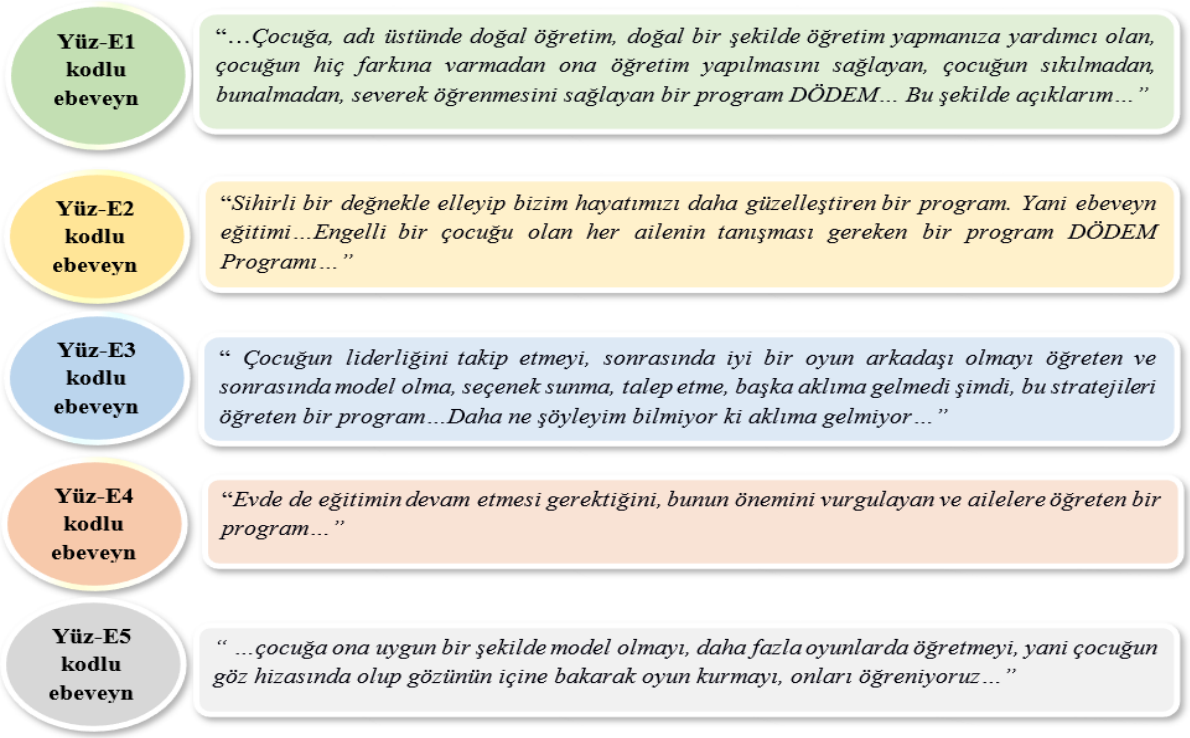
DÖDEM Programını takip eden ebeveynlere bu programı bir başkasına önerip önermeyecekleri sorulmuş ve ebeveynlerin yanıtları kelime bulutu olarak analiz edilmiştir. Görsel 4.20'de görüldüğü üzere ve görüşmelerin analizi sonucunda ebeveynlerin tümünün programı bir başkasına önermek istediği, hatta birçoğunun önerdiği görülmüştür.



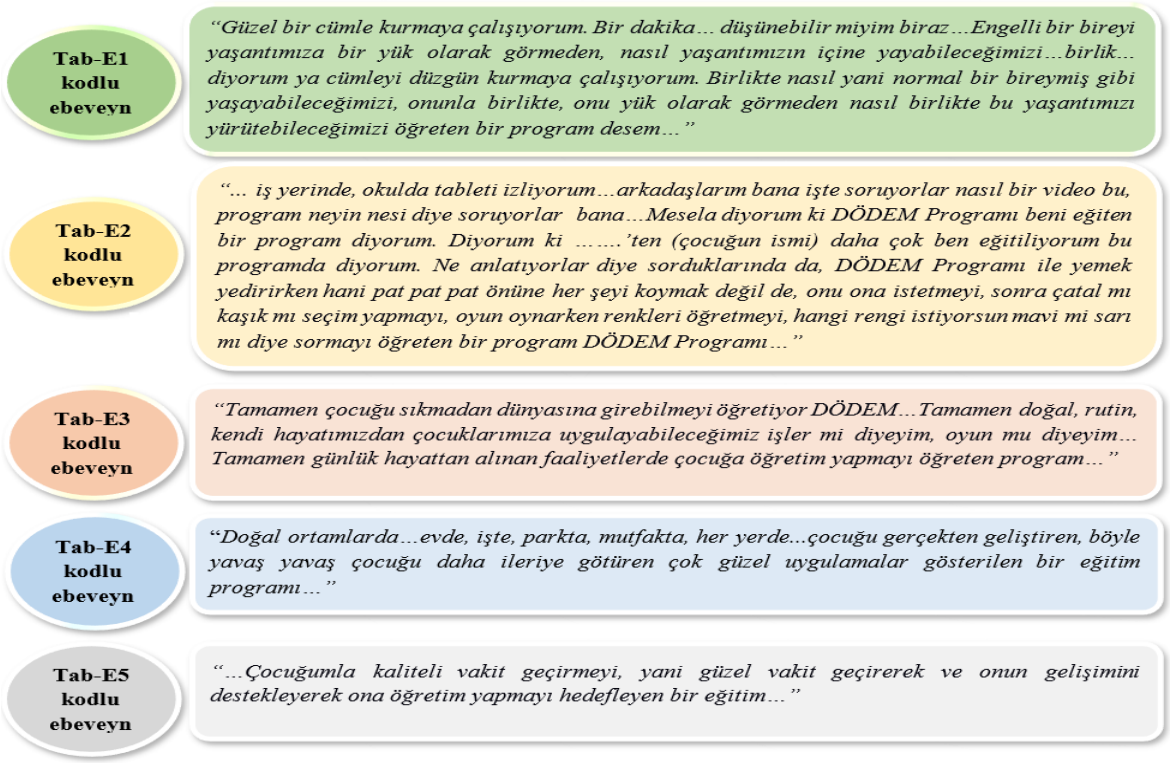
Görsel 4.20. *Ebeveynlerin DÖDEM Programını bir başkasına önerip önermediklerine ilişkin görüşleri*

Bunun üzerine destekleyici sorularla ebeveynlerin programı özellikle kimlere önermek istedikleri sorulmuştur. Ebeveynlerin yanıtları incelendiğinde; ebeveynlerin tümünün programı Down Sendromlu çocuğu olan ailelere önermek istedikleri ya da önerdikleri görülmüştür; bunun yanı sıra bazı ebeveynlerin programı özel eğitim öğretmenlerine önermek istediklerini ya da önerdiklerini ifade ettikleri dikkat çekmiştir. Örneğin; ebeveynlerden biri, *"Kesinlikle ederim ediyorum da zaten. Down Sendromlu çocuğu olan gördüğüm herkese ailelere, tanıdıklarıma, herkese bu programdan bahsediyorum…"* (28.11.2017, Yüz-E5, s. 158, 7450-7451) şeklinde görüşlerini dile getirirken; bir diğer ebeveyn, *"İnan ki yüzünüz diye değil tavsiye ederim. Ediyorum da zaten. Eğitimcilerimizin bile bu programı mutlaka görmeleri gerektiğini düşünüyom ben. Bir hafta bile olsa bir eğitim almaları lazım. Eğitim kurumundakilerin eğitimcilerimizin özel eğitim kurumundakilerin…Bu yüzden ben öğretmenlerimize tavsiye ediyorum."* (04.12.2017, Tab-E1, s. 12, 582-585) şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Görüşmeler sırasında programı bir başkasına önermek istediğini ya da önerdiğini ifade eden ebeveyne, "Peki DÖDEM Programını nasıl tanıtırsınız?" sorusu yöneltilmiştir. Bunun üzerine ebeveynlerin aşağıdaki görüşleri dile getirdikleri görülmüştür (Bkz. Şekil 4.22 ve Şekil 4.23).

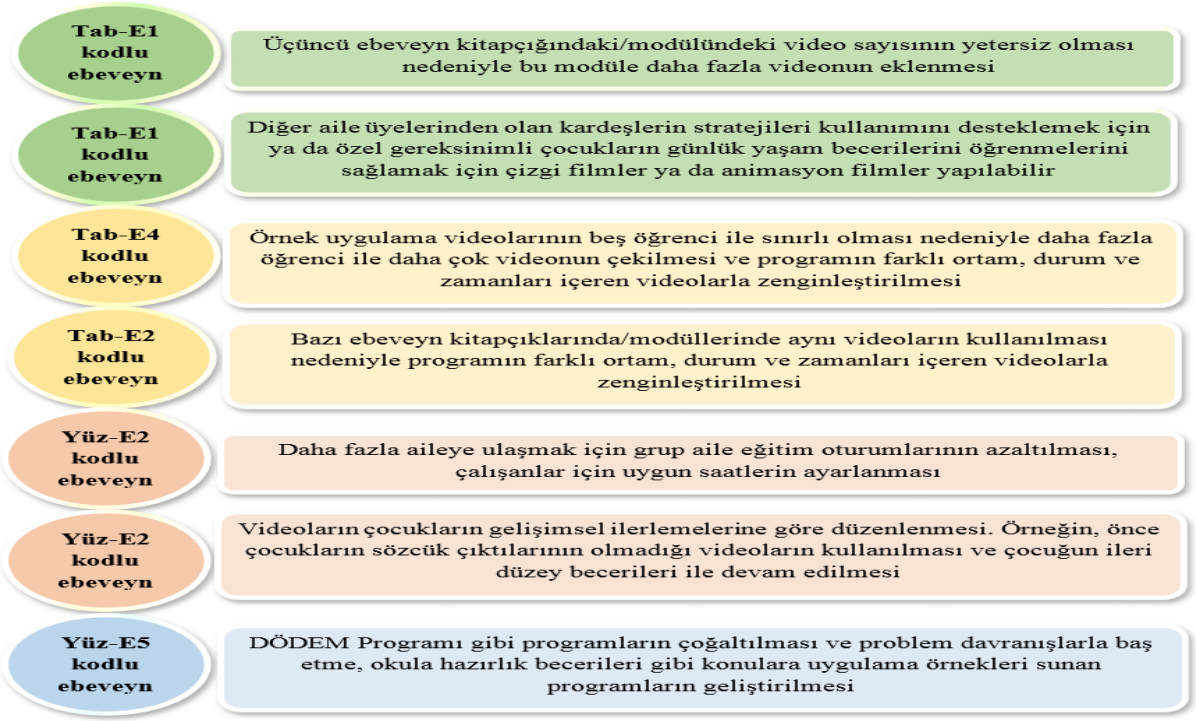


Şekil 4.22. *Deney-I grubundaki ebeveynlerin DÖDEM Programını tanıtmak için dile getirdikleri görüşler*



Şekil 4.23. Deney-II grubundaki *ebeveynlerin DÖDEM Programını tanıtmak için dile getirdikleri görüşler*

Yapılan görüşmeler sırasında, bazı ebeveynlerin programın iyileştirilmesine yönelik önerilerde bulundukları dikkat çekmiştir. Bu önerilere Şekil 4.24'te yer verilmiştir.



Şekil 4.24. *Ebeveynlerin DÖDEM Programına yönelik önerileri*

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Aşağıda sırasıyla bu araştırma sonucunda elde edilen sonuçlara yer verilmiş olup; her bir sonuç benzer sonuçların paylaşıldığı kaynaklarla desteklenmeye çalışılmıştır.

- **Bu araştırmada geliştirilen DÖDEM Programının grup aile eğitim oturumlarını ve ev ziyareti oturumlarını içerecek biçimde yüz yüze ve tablet bilgisayar uygulaması olarak çevrimdışı uzaktan takip edilebilecek biçimde olmak üzere iki farklı yöntemle uygulanması süreçleri karşılaştırılmıştır.** Elde edilen bulgular her iki yöntemin de ebeveynler ve çocuklar üzerinde belirlenen değişkenler açısından anlamlı ilerlemeler sağladığı bulunmuştur. Bu bağlamda, bu sonuçlar alanyazında yüz yüze veya çevrimiçi-dışı olarak desenlenen aile eğitim programlarının karşılaştırılmasını içeren araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir (DuPaul vd., 2017; Spence vd., 2006).
- **DÖDEM Programını yüz yüze veya tablet bilgisayar aracılığı ile uzaktan olmak üzere her iki biçimde de takip eden ebeveynlerin etkileşimsel davranışları üzerinde uygulama öncesinden uygulama sonrasına anlamlı ilerlemeler olduğu görülmüştür. Ayrıca, bu etkinin uygulamadan bir ay sonra devam ettiği gözlenmiştir.** Elde edilen bu bulguların alanyazında ebeveynlerin çocukları ile olan etkileşimlerini güçlendirmek üzere yanıtlayıcı etkileşim stratejilerinin ebeveynlere öğretimini hedefleyen ve ebeveyn-çocuk etkileşiminin olumlu yönde gelişme göstermesine katkı sağlayan araştırmaların bulguları ile benzerlik gösterdiği görülmektedir (Girolametto, 1988; Karaaslan, Diken ve Mahoney, 2011; Karaaslan, Diken ve Mahoney, 2013; Karaaslan ve Mahoney, 2013; Kim ve Mahoney, 2004; Landry, Smith ve Swank, 2006; Mahoney vd., 2006; Toper-Korkmaz, 2015).
- **Bu araştırmada ebeveynlerin çocukları ile nasıl nitelikli etkileşim kuracaklarına ve çocuklarının gelişimini gün içerisinde nasıl destekleyeceklerine ilişkin bilgi gereksinimi yaşadıklarını dile getirmiş oldukları görülmüştür.** Elde edilen bu bulguların ailelerin bu konularda bilgi gereksinimi yaşadıklarını ortaya koyan araştırma bulguları ile benzer olduğu görülmektedir (Bronfenbrenner, 1979, s. 39-40; Cavkaytar vd., 2012, s. 79-80; McWilliam, 2010b, s.11-12).

- **Bu araştırmada uygulama öncesinde ebeveynlerin çocukları ile kurdukları etkileşimlerde çocuklarının ilgilerine karşı düşük düzeyde duyarlı ve yanıtlayıcı oldukları gözlenmiştir.** Öte yandan, ebeveynlerin çocukları ile kurdukları etkileşimler sırasında çocuklarını eğitim ya da oyun yoluyla sürekli yönlendirme girişiminde oldukları, ebeveynlerin "bir şeyler öğretmek" kaygısı yaşadıkları ve çocuğun başarılı olmasının ebeveynler açısından önemli olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulguların alanyazında Down Sendromlu çocuğu olan ebeveynlerin çocukları ile olan etkileşimlerini ortaya koyan araştırma bulguları ile benzer nitelikte olduğu görülmektedir (Blacher, Baker ve Kaladjian, 2013; Ceber-Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2000; Cebula, Moore ve Wishart, 2009; Gilmore vd., 2009; Kim ve Mahoney, 2004).
- **Bu araştırmada ebeveynlerin çocuklarının ilgilerine ve tercihlerine karşı daha duyarlı olmaları ile birlikte çocukları ile kurdukları etkileşimde iyi bir oyun arkadaşı olmaya ve çocukları ile oyun oynamaktan keyif almaya başladıkları gözlenmiştir.** Nitekim elde edilen bu bulguların alanyazında ebeveyn davranışlarının değişmesi ile birlikte ebeveynlerin çocukları ile olan etkileşimlerinin değişeceğini ve bunun da çocuğun gelişimine yansıyacağını ortaya koyan araştırma bulguları ile benzer nitelikte olduğu görülmektedir (Clarke-Stewart, 1973, s. 2-4; Landry vd., 2006; Landry vd., 2008; Mahoney ve Nam, 2011, s. 74; Pino, 2000, s. 331; Tulkin ve Kagan, 1972, 31-32).
- **DÖDEM Programını yüz yüze veya tablet bilgisayar aracılığı ile uzaktan olmak üzere her iki biçimde de takip eden ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıklarında anlamlı ilerlemeler olduğu görülmüştür. Ayrıca, bu etkinin uygulamadan bir ay sonra da devam ettiği gözlenmiştir.** Elde edilen bu bulguların alanyazında ebeveynlere doğal öğretim stratejilerinin öğretilmesini hedefleyen ve ebeveynlerin bu stratejileri öğrendiklerini, yüksek uygulama güvenirliği ile uyguladıklarını, günlük yaşamlarına genelledeklerini ve müdahale programından sonrada kullanmaya devam ettiklerini ortaya koyan araştırmaların bulguları ile benzerlik gösterdiği görülmektedir (Brown ve Woods, 2015; Kashinath vd., 2006; McDuffie vd., 2013; Meadan vd., 2014a; Meadan vd, 2016; Mobayed vd., 2000; Moore v; d., 2014; Peterson vd., 2005).
- **Bu araştırmada uygulama öncesinde ebeveynlerin çocukları ile kurdukları etkileşimler sırasında uzun ve karmaşık cümle yapılarına yer verdikleri ve**

çocuklarının gelişimsel düzeyine uygun bir dil kullanmadıkları gözlenmiştir. Uygulama sonunda ise ebeveynlerin yanıtlayıcı etkileşim stratejileri ile birlikte model olma, genişletme, talep etme-model olma, seçenek sunma, bekleme süreli öğretim stratejilerini çocuklarının gelişimsel düzeyine uygun bir biçimde kullanmayı öğrendikleri ve günlük yaşamlarına aktardıkları görülmüştür. Elde edilen bu bulguların ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini çocuklarının gelişimlerini destekleyecek biçimde kullanmayı öğrendiğini ve günlük yaşamına entegre ettiğini gösteren araştırmaların bulguları ile paralellik göstermektedir (Brown ve Woods, 2015; Fey vd., 2006; Kaiser ve Roberts, 2013; Meadan vd., 2014a).

- **Bu araştırmada ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini oyun etkinliği, özbakım rutinleri, kitap okuma etkinliği, açık hava etkinlikleri ve ev işleri olmak üzere farklı rutin ve etkinliklerde kullandıkları görülmüştür. Yapılan görüşmeler sonucunda ebeveynlerin büyük bir kısmı tarafından stratejilerin daha çok oyun etkinliklerinde ve özbakım rutinleri sırasında kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynlerin büyük bir çoğunluğu ise beslenme rutini sırasında stratejileri kullanmaya yer verdiklerini belirtmiştir.** Elde edilen bulgular ebeveynlerin stratejileri kullanmayı öğrendiklerini ve günlük yaşamlarına genelleyebildiklerini göstermektedir. Araştırmanın bu bulgularının alanyazında yapılan diğer araştırmaların bulguları ile paralel olduğu görülmektedir (Brown ve Woods, 2015; Fey vd., 2006; Kaiser vd., 1996; Kaiser ve Roberts, 2013; Kasinath vd., 2006; McCathren, 2010; Meadan vd., 2014a).
- **Bu araştırmada ebeveynler ile yapılan uygulama sonrası görüşmelerde ebeveynler tarafından en çok kullanılan stratejilerin sırasıyla seçenek sunma, talep etme model olma, ulaşılmaz hale getirme ve yanıt beklemeden model olma olduğu görülmüştür. Özellikle ebeveynlerin çevresel düzenleme stratejilerinden ulaşılmaz hale getirme stratejisine ise daha çok yer verdikleri görülmüştür.** Elde edilen bu bulguların alanyazındaki araştırmalarla benzer olduğu görülmektedir (Kasinatih vd., 2006; McCathren, 2010).
- **Bu araştırmada ebeveynler ile yapılan görüşmeler sonucunda ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini kullanmakta zorlanmadıklarını, günlük yaşamlarında rahatlıkla uygulayabildiklerini dile getirmiş oldukları görülmüştür. Öte yandan, ebeveynlerin bu stratejileri kullanırken**

çocuklarının öğretim yapıldığını hissetmediğini ve eğlenerek öğrendiklerini dile getirmiş oldukları görülmüştür. Elde edilen bu bulguların alanyazındaki diğer araştırmalarda ebeveynlerin bu stratejilere ilişkin dile getirmiş oldukları görüşlerle benzer olduğu görülmektedir (Meadan, vd., 2016; Roberts ve Kaiser, 2011; Moore vd., 2013).

- **DÖDEM Programını yüz yüze veya tablet bilgisayar aracılığı ile uzaktan olmak üzere her iki biçimde de takip eden ebeveynlerin çocuklarında etkileşimsel/temel davranış, sözel taklit çıktısı, bilişsel ve dil gelişimleri boyutunda anlamlı ilerlemelerin olduğu görülmüştür.** Elde edilen bu bulguların alanyazında yanıtlayıcı etkileşim ve doğal öğretim stratejilerinin ebeveynlere öğretilmesi ve çocuk üzerindeki çıktılarını değerlendiren araştırma bulguları ile benzer nitelikte olduğu görülmektedir (Brown ve Woods, 2015; Karaaslan, Diken ve Mahoney, 2011; Karaaslan, Diken ve Mahoney, 2013; Karaaslan ve Mahoney, 2013; Karaaslan ve Mahoney, 2015; Kashinath vd., 2006; Landry vd., 2006; Landry vd., 2008; Mahoney vd., 2006; McDuffie vd., 2013; Meadan vd., 2014a; Meadan vd, 2016; Mobayed vd., 2000; Moore v; d., 2014; Peterson vd., 2005; Toper-Korkmaz, 2015).
- **DÖDEM Programını yüz yüze veya tablet bilgisayar aracılığı ile uzaktan olmak üzere her iki biçimde de takip eden ebeveynlerin programın hem kendilerine hem de çocuklarına olan katkılarına ve programın uygulanmasına ilişkin olumlu yönde görüşler dile getirmiş oldukları görülmüştür.** Elde edilen bu bulguların alanyazında yanıtlayıcı etkileşim (Karaaslan, Diken ve Mahoney, 2011; 2013; Karaaslan ve Mahoney, 2013; Kim ve Mahoney, 2004; Landry, Smith ve Swank, 2006; Mahoney vd., 2006; Toper-Korkmaz, 2015) ve doğal öğretim stratejilerinin ebeveynlere öğretilmesi bağlamında yapılan diğer araştırma bulguları ile benzer nitelikte olduğu görülmektedir (Fey vd., 2006; Moore vd., 2014; Meadan vd., 2014a; Meadan vd., 2016).
- Ebeveynlerin DÖDEM Programına ilişkin genel görüşleri değerlendirildiğinde ebeveynlerin büyük bir çoğunluğu tarafından program kapsamında yer verilen örnek uygulama videolarının kendilerine önemli katkılar sağladığını dile getirmiş oldukları görülmüştür. Bu kapsamda ebeveynler videoların anlatılan konuları pekiştirdiği, konuların daha akılda kalıcı olmasına katkı sağladığı, somut ve gerçek yaşamdan örnekler içermesinin süreci kolaylaştırdığı yönünde görüşler dile

getirmişlerdir. Ayrıca ebeveynler programı tablet bilgisayar uygulaması olarak çevrimdışı uzaktan takip etmenin kendilerine kolaylık, zaman ve videoları anında kalıcılık şansı elde etmelerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Elde edilen bu bulguların alanyazında uzaktan eğitime dayalı ebeveyn eğitimlerine ilişkin gerçekleştirilen araştırma bulguları ile benzer nitelikte olduğu görülmektedir (Hamad vd., 2010, s. 3-5; Jang vd, 2012, s. 852; Wainer ve Ingersoll, 2012, s. 11)

5.2. Tartışma

Bu bölümde, nicel ve nitel veri toplama yöntemleri ile elde edilen sonuçlar, araştırma soruları ile ilişkilendirilerek yorumlanmaya ve tartışılmaya çalışılmıştır. Ayrıca bu bölümde araştırmanın sınırlılıkları ve bunların nedenleri de tartışılmıştır.

Bu araştırma Down Sendromlu çocuğu olan ebeveynlere yönelik "Doğal Öğretime Dayalı Erken Müdahale-DÖDEM" Programı'nın geliştirilmesini ve programının etkililiğinin sınanması amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda geliştirilen programın ebeveynlerin etkileşimsel davranışları ve doğal öğretim stratejilerini kullanmaları üzerindeki etkisi ile programın çocukların etkileşimsel/temel davranışları, sözel taklit çıktıları, dil ve bilişsel gelişimleri üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma Deney-I ve Deney-II olmak üzere iki grupla gerçekleştirilmiş olup; bir grup ebeveyn programı toplam sekiz grup aile eğitim oturumu ve iki ev ziyareti oturumu olmak üzere yüz yüze, bir grup ebeveyn ise programı uzaktan olmak üzere tablet bilgisayar üzerinden takip etmiştir. Araştırma sonunda DÖDEM Programını yüz yüze ya da uzaktan olmak üzere her iki şekilde de takip etmenin hem ebeveynler hem de çocuklar üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ebeveynlerin DÖDEM Programına yönelik olumlu görüşler belirttikleri görülmüştür.

5.2.1. DÖDEM programının ebeveynlerin etkileşimsel davranışları üzerindeki etkisi

Gerçekleştirilen bu çalışma ile öncelikle ebeveynlerin çocukları ile nitelikli etkileşim kurmaları güçlendirilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda, ebeveynlere çocukları ile nitelikli etkileşim kurmalarına yardımcı olabilecek olan ebeveyn davranışlarını öğrenmelerini ve uygulama becerisi kazanmalarını sağlayacak bilgiler aktarılmıştır. Her iki grupta yer alan ebeveynlerin (Deney-I ve Deney-II) uygulama öncesinde düşük düzeyde duyarlı ve yanıtlayıcı olma etkileşimsel davranışları sergiledikleri; ancak, uygulama sonrasında ebeveynlerin büyük bir kısmında bu davranışlara ilişkin anlamlı ilerlemelerin olduğu görülmüştür. Bunun dışında, uygulama öncesinde yüksek düzeyde

olan başarı odaklı ve yönlendirici olma etkileşimsel davranışlarının ise, uygulama sonrasında her iki gruptaki ebeveynlerin büyük bir kısmında istenilen düzeye ulaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca uygulama sonrasında gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda ebeveynlerin DÖDEM Programının çocukları ile olan etkileşimleri üzerinde olumlu etkileri olduğunu dile getirdikleri görülmüştür.

Bu araştırma kapsamında elde edilen nicel ve nitel bulgular değerlendirildiğinde; özellikle hem ebeveyn görüşmeleri hem de araştırmacı gözlemleri ve notları dikkate alındığında uygulama öncesinde ebeveynlerin çocukları ile kurdukları etkileşimler sırasında bazı davranış biçimlerinin yoğun olarak gözlendiği görülmüştür. Bunlar şu şekilde ele alınabilir:

- Ebeveynlerin oyun etkinliğinde ve ara öğün yemek rutinlerinde çocuklarının ilgilerine ve tercihlerine karşı oldukça dikkatsiz oldukları, kimi zaman görmezden geldikleri görülmüştür.
- Ebeveynlerin özellikle oyun etkinliklerinde çocuklarının liderliğini tutarsız bir şekilde takip ettikleri, kimi zaman çocuklarının seçtiği oyuncak, nesne ya da etkinlikleri görmezden geldikleri görülmüştür.
- Ebeveynlerin ara öğün yemek rutini sırasında çocuklarına tercih sunmadıkları, çocuklarının bağımsızlığını desteklemek yerine çocuklarını kendilerinin beslemeyi tercih ettikleri görülmüştür.
- Bazı ebeveynlerin 15 dakikalık oyun etkinliği ve özellikle ara öğün yemek rutinleri sırasında ortalama üç dakika sessiz kaldıkları, bu süre içerisinde çocuklarının iletişim ve etkileşim girişimlerinin çoğunu dikkate almadıkları ve çocuklarına hiçbir dilsel girdide bulunmadıkları görülmüştür.
- Bazı ebeveynlerin etkileşimler sırasında çocuklarına çok şey anlattıkları; ancak, bu iletişim biçiminin çocuğa yönerge sunma (tak, ver, göster, koy vb.) ya da çocuğun ilgisi olmayan konulara yönelik çok sık soru sorma (örneğin, bu ne?, kediyi gösterir misin? vb.) biçiminde olduğu görülmüştür.
- Ebeveynlerin çocukları ile kurdukları etkileşim sırasında dikkat çeken bir başka nokta ise; kullanılan dilin çocuğun gelişimsel düzeyine uygun olmayışıdır. Nitekim çocukların gelişimsel düzeyleri düşünüldüğünde, ebeveynlerin uzun ve karmaşık cümle yapıları kullanarak çocukları ile iletişim kurdukları gözlenmiştir. Özellikle kurulan iletişimin çocuğun ilgisine yönelik olmadığı görülmüştür.

- Bunun yanı sıra, ebeveynlerin çocuğun gelişimini eğitim ya da oyun yoluyla devamlı olarak yönlendirdikleri, baskı yaptıkları, çocuğun bir beceri kazanmasının ya da başarılı olmasının ebeveyn için önemli olduğu görülmüştür. Özellikle ebeveynlerin "bir şeyler öğretmek" kaygısını yoğun bir biçimde yaşadıkları dikkat çekmiştir. Bu bağlamda, ebeveynlerin kendi seçtikleri etkinliklerin gerçekleştirilmesinde oldukça ısrarcı oldukları, farkında olmadan çocuklarına baskı yaptıkları, çocuklarını zorladıkları gözlenmiştir.
- Bazı ebeveynlerin çocukları ile kurdukları etkileşimde kimi zaman seslerini yükselttiklerini hatta o etkinliği yapması için bilinçli bir biçimde zorladıklarını dile getirmiş oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Mahoney ve diğerleri (2006, s. 19) tarafından ebeveynlerin çocuklarının iletişim ve davranış çabalarına karşı duyarlılığı ve yanıtlayıcılığına ilişkin üç genel sınıflandırma yaptıkları görülmektedir. Bunlardan ilki "Yanıtlayıcı" (Responder) olarak ele alınmaktadır. Bu grupta olan ebeveynler; çocuklarının amaçlı ya da amaçsız tüm iletişim çabalarına ve çocuğun ilgisine karşı yüksek düzeyde duyarlı ve yanıtlayıcıdır. İkincisi "Dikkatini Veren" (Attenders) olarak ele alınmaktadır. Bu grupta olan ebeveynler, çocuklarına karşı dikkatli; ancak, çocuğun başlattığı iletişimlere karşı tutarsız bir şekilde yanıtlayıcıdır. Bu gruptaki ebeveynlerin çocuklarına çok şey anlattıkları; ancak, kurulan bu iletişimin bilgi verici (örneğin; nesnelerin isimleri, renkleri, işlevleri vb.) ya da çocuklarının o an ilgisi olmayan konularla ilgili soruları yanıtlamaları ve komutlara uymaları üzerine olduğu belirtilmektedir. Üçüncüsü ise "Görmezden Gelen" (Ignorers) olarak ele alınmaktadır. Bu gruptaki ebeveynler çocuklarının iletişim ve davranış çabalarına karşı çok dikkatsiz olarak nitelendirilmektedir. Bu ebeveynler çocukları ile kurdukları etkileşim sırasında çocukları ile konuşmakta; ancak, çocuklarının iletişim denemelerinin çoğunu göz ardı etmekte ya da dikkate almamaktadırlar. Nitekim bu araştırmanın uygulama öncesinde ebeveynlerin çocukları ile kurdukları etkileşim biçimleri dikkate alındığında, ebeveynlerin bazı davranış biçimlerinin bu sınıflandırmalardaki tanımlarla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Ebeveyn-çocuk etkileşiminin incelenmesi uzun bir geçmişe sahiptir (Clarke-Stewart, 1973, s. 2-4). Pek çok bilim insanı tarafından ebeveynlerin çocukları ile nasıl etkileşim kurdukları araştırılmış, etkileşimsel davranışların neler olduğu ve hangi değişkenlere bağlı olarak değiştiği incelenmiştir (Pino, 2000, s. 330). Nitekim alanyazında gelişimsel yetersizliği olan çocuğa sahip olan ebeveynler ile normal gelişim

gösteren ya da diğer gelişimsel yetersizlik türünde çocuğu olan ebeveynlerin etkileşimsel davranışlarını karşılaştıran çalışmaların olduğu görülmektedir.

Bu araştırmaların sonuçları, gelişimsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin normal gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynlere kıyasla çocuklarına karşı daha az duyarlı ve yanıtlayıcı olduklarını, bununla birlikte daha çok başarı odaklı ve yönlendirici olduklarını göstermektedir (Blacher, Baker ve Kaladjian, 2013; Ceber-Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2000; Gilmore vd., 2009; Kim ve Mahoney, 2004; Larocci, Virji-Babul ve Reebye, 2006, s. 10-13; Phillips, Conners ve Curtner-Smith, 2017; Pino, 2000; Turan, 2012). Bu araştırma kapsamında çalışılan ebeveynlerin duyarlı ve yanıtlayıcı olma ile başarı odaklı ve yönlendirici olma davranışlarına ilişkin uygulama öncesinde gözlenen sonuçların bu çalışmalarla paralellik gösterdiği söylenebilir. Özellikle ebeveynlerin bu davranışlarında Down Sendromlu çocuğa sahip olmalarının etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir.

Ceber-Bakkaloğlu ve Sucuoğlu (2000) tarafından yapılan çalışmada zihinsel yetersizliği olan bebeğe sahip annelerin normal bebeğe sahip olan annelere göre; tepki verme, ilgi ve uygun oyuncak seçme davranışlarını daha az sergiledikleri; etkileşim başlatma, olumlu duygu ve ısrar etme davranışlarını ise daha çok sergiledikleri bulunmuştur. Gilmore ve diğerleri (2009), Down Sendromlu çocuğu olan ebeveynler ile normal gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynlerin çocukları ile olan etkileşimlerini karşılaştırdığı çalışmasında, Down Sendromlu çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarına karşı daha öğretmen rolünde olduklarını, çocuklarının davranışlarını daha çok yönlendirdiklerini, daha az duyarlı ve yanıtlayıcı olduklarını ortaya koymuştur. Benzer biçimde Kim ve Mahnoney (2004) çalışmalarında zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin normal gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynlere göre daha az yanıtlayıcı olduklarını, çocuklarının deneyimlerine ve çabalarına karşı düşük düzeyde kabullenici olduklarını bulmuşlardır. Nitekim bu araştırma kapsamında uygulama öncesinde elde edilen sonuçların bu bulgular ile benzer olduğu görülmektedir.

Blacher, Baker ve Kaladjian (2013) ise, Down Sendromlu çocuğa sahip ebeveynlerin normal gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynlere kıyasla daha olumsuz ebeveyn davranışları (kabullenme düzeyinin düşük olması, yönlendiricilik vb.) sergilediklerini belirtmektedirler. Ancak Down Sendromlu çocuğa sahip olan ebeveynlerin diğer gelişimsel yetersizliği (otizm spektrum bozukluğu, serebral palsi vb.) olan çocuğa sahip ebeveynlere kıyasla çocuklarına karşı daha olumlu davranışlar

sergiledikleri, daha kabullenici, sıcak ve sevgi dolu olduklarını ileri sürmektedirler. Nitekim alanyazında Down Sendromlu çocuğa sahip olan ebeveynlerin "Yönlendirici ama Sıcak" (directive but warm) olarak nitelendirildikleri görülmektedir (Cebula, Moore ve Wishart, 2009, s. 16). Bu araştırma süresince çalışılan ebeveynlerin bu nitelendirmeyi karşıladıkları söylenebilir. Bu noktada uygulama öncesindeki sıcak olma, keyif alma başta olmak üzere duygusal ifade edici olma ebeveyn davranışlarının orta düzeyde olduğu dikkat çekmektedir. Özellikle bu davranışların uygulama sonrasında ebeveynlerin büyük bir kısmında istenilen düzeye ulaştığı görülmektedir.

Pino (2000, s. 342), Down Sendromlu çocuğa sahip ebeveynler ile normal gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynlerin oyun etkinliği ve yemek rutini sırasındaki etkileşimlerini karşılaştırdığı çalışmasında; Down Sendromlu çocuğu olan ebeveynlerin özellikle oyun etkinliği sırasında yüksek düzeyde yönlendirici olduklarını, çocuklarının öğrenmeleri için sürekli ısrarda bulunduklarını, bu kapsamda sürekli çocuklarını uyardıkları, yönerge verdiklerini ve yemek rutini sırasında çocuklarına daha çok yardım sunan rolde olduklarını ortaya koymuştur. Özellikle Pino (2000) yemek rutini sırasında Down Sendromlu çocuğa sahip olan ebeveynlerin çocuklarını kendilerinin beslemeyi tercih ettiklerini belirtmiştir. Tingley, Gleason ve Hooshyar (1994, s. 151) Down Sendromlu çocuğu olan ebeveynler ile normal gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynlerin yemek zamanlarındaki iletişimlerini incelediği çalışmasında, özellikle Down Sendromlu çocuğu olan ebeveynlerin duygusal ve bilişsel süreçlere ilişkin terimlere daha az yer verdiklerini, beslenme anında çocuklarının duygularını ve eylemlerini daha az tanımladıklarını bulmuşlardır. Bunun yanı sıra, Down Sendromlu çocuğu olan ebeveynlerin beslenme anında çocuklarına karşı daha az kabullenici olduklarını ve çocuklarını düşünmeye, hatırlamaya, anlamaya teşvik eden bilişsel süreçlere daha az yönlendirdiklerini bulmuşlardır. Nitekim bu araştırma kapsamında da benzer sonuçların bulunduğu söylenebilir. Bu noktada ara öğün yemek rutinleri sırasında ebeveynlerin çocuklarına seçim sunmak yerine çocuklarını yönlendirdikleri, bağımsızlık tanımak yerine çocuklarını kendileri beslemeyi tercih ettikleri ve beslenme anlarında bazı ebeveynlerin uzun süre sessiz kalarak hiçbir dilsel girdide bulunmadıkları gözlenmiştir.

Bu araştırma kapsamında ebeveynler ile gerçekleştirilen görüşmelerde, ebeveynlerin büyük bir çoğunluğunun çocukları ile nasıl nitelikli etkileşim kuracaklarını ve doğal ortamlarında çocuklarının gelişimlerini nasıl destekleyebileceklerini bilmediklerinin altını çizmişlerdir. Dolayısıyla, bu araştırmada uygulama öncesinde

ebeveynlerin düşük düzeyde duyarlı ve yanıtlayıcı olma ile yüksek düzeyde başarı odaklı ve yönlendirici olma davranışlarını bu konuda bilgi gereksinimi yaşadıkları için sergilemiş olabilecekleri söylenebilir. Nitekim zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin çocukları ile iletişim ve etkileşim becerilerinde ve çocuklarının gelişimini nasıl destekleyebileceklerine ilişkin bilgi gereksinimi yaşadıkları görülmektedir (Bronfenbrenner, 1979, s. 39-40; Cavkaytar vd., 2012, s. 79-81; Kaner, 2009, s. 379). Bu noktada, McWilliam (2010b, s. 11-12), gelişimsel yetersizliği olan ebeveynlerin dört alanda bilgi sahibi olmaya gereksinimleri olduğunu ileri sürmektedir. Bunlar, (a) çocuğun yetersizlik durumuna, (b) kendileri için uygun olacak hizmetlerin neler olduğuna, (c) genel çocuk gelişimine, (d) çocuklarının gelişimini desteklemek için kullanabilecekleri stratejilerin neler olduğuna ilişkin bilgi biçiminde sıralanmaktadır. Bu noktada, gelişimsel yetersizliği olan çocuğun gelişiminin sağlıklı bir şekilde desteklenebilmesinde ebeveynlerin bu temel bilgi gereksinimlerinin karşılanmış olmasının büyük önem taşıdığı söylenebilir. Bu bağlamda, bu araştırmada uygulanan müdahale süreci ile ebeveynlerin Down Sendromuna ilişkin güncel bilgilere, çocuklarının gelişimsel özelliklerine ve kanıt temelli uygulamalar aracılığı ile çocuklarının gelişimini nasıl destekleyebileceklerine yönelik olan bilgi gereksinimleri karşılanmaya çalışılmıştır.

Ebeveynlerin çocukları ile olan etkileşimleri üzerinde rol oynayan bir diğer etmenin ise Down Sendromlu çocuğa ve ebeveynlerine sunulan eğitim süreçlerinin bunda etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir. Nitekim Pino (2000, s. 342-343) hem kuramsal hem de uygulama alanına bakıldığında, özellikle 1970'li ve 1980'li yıllar arasında zihinsel yetersizliği olan çocuklara sunulan müdahale süreçlerindeki felsefenin yetişkin merkezli, yapılandırılmış ve didaktik öğretim stratejilerine dayandığını ileri sürmektedir. Diğer yandan, ebeveynlere yönelik geliştirilen müdahale programlarının çoğunda ebeveynlerin "didaktik" öğretim becerilerini geliştirmenin amaçlandığını belirtmektedir. Oysaki dünya alanyazınına bakıldığında gelişimsel yetersizliği olan çocukların eğitiminde gelişimsel ve doğal öğretim yaklaşımlarının kullanılmasına yönelik artan bir yönelimin olduğu görülmektedir. Özellikle gelişimsel yetersizliği olan küçük yaş grubundaki çocukların eğitiminde çocuğu ve ailesini bir bütün olarak gören, çocuğu doğal ortamında (okul ya da ev vb.) destekleyen, çocuğun ilgisinden ve liderliğinden yola çıkılarak çocuk için gelişimsel olarak uygun uygulamaları içeren doğal öğretim yaklaşımlarının kullanılması yönünde öneriler getirilmektedir (Sandall, McLean ve Smith, 2000, s. 49).

Alanyazında uzun yıllardır gerçekleştirilen pek çok bilimsel çalışma, ebeveynin yanıtlayıcılık düzeyi ile çocuğun gelişim düzeyi arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Bu noktada, günümüzde gelişimsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin çocukları ile etkileşimlerini daha nitelikli hale getirmek ya da güçlendirmek üzere erken müdahale programlarının geliştirildiği, uygulandığı ve bu programlara ilişkin bilimsel çalışmaların gerçekleştirildiği görülmektedir (Girolametto, 1988; Kim ve Mahoney, 2004; Landry, Smith ve Swank, 2006; Mahoney ve Perales, 2003; Mahoney vd., 2006). Bu araştırmaların bulguları incelendiğinde; özellikle ebeveyn yanıtlayıcılığının erken çocukluk dönemindeki çocukların bilişsel, iletişim ve sosyal duygusal gelişim alanlarında anlamlı ilerlemeler göstermesi ile ilişkilendirilen en tutarlı sosyo-çevresel değişkenlerden biri olarak ele alındığı dikkat çekmektedir (Kim ve Mahoney, 2004, s. 3). Bu bağlamda, erken müdahale uygulamaları bağlamında ebeveynleri çocuklarının iletişim, davranış ve deneyim çabalarına karşı daha duyarlı ve yanıtlayıcı olmalarını sağlayarak, gelişimsel yetersizliği olan çocukların gelişimlerinin desteklenebileceğine ilişkin görüşün büyük önem taşıdığı söylenebilir.

Birçok çalışma ebeveynlerin daha duyarlı ve yanıtlayıcı olmalarının desteklenmesi ile çocukların gelişiminin güçlendirilebileceğini ortaya koymuş olmasına rağmen, uzun yıllardır bu görüşe "şüphe" ile bakıldığı görülmektedir (McCollum ve Hemmeter, 1997). Bu görüşe şüphe ile bakılmasının nedenlerinden biri, duyarlı ve yanıtlayıcı olmaya yönelik kullanılan etkileşim stratejilerinin erken müdahale sürecinde en iyi uygulama olduğu kabul edilen öğretimsel stratejiler ve hedeflerle ters düşmesidir (Sandall, McLean ve Smith, 2000, s. 40-48; Kim ve Mahoney, 2004, s. 4). Özellike gelişimsel müdahalelerin, özel gereksinimli olan çocuğa daha üst düzey bir beceriyi ya da davranışı öğrenmeye teşvik eden bir süreç olarak algılanmasına yol açan kavramsallaşmış bir görüşün etkisi altında olduğu görülmektedir (Kim ve Mahoney, 2004, s. 4). Oysaki en temelde ebeveyn duyarlılığı ve yanıtlayıcılığı ile çocukların zaten var olan veya yapabildiği beceri ya da davranışları desteklemek ve teşvik etmek hedeflenmektedir. Diğer yandan, ebeveynlerin çocuklarına karşı daha duyarlı ve yanıtlayıcı olmalarının sağlanması ile ebeveynlerin çocuklarına, daha üst düzey bir beceriyi yapması konusunda daha az baskı ya da yönlendirme yapacağı ileri sürülmektedir. Böylece ebeveyn ile çocuk arasında daha nitelikli bir etkileşimin meydana geleceği, bunun ise çocuğun gelişimini destekleyeceği ileri sürülmektedir (Mahoney ve MacDonald, 2004, s.).

Erken müdahale uygulamalarında yer verilecek olan yanıtlayıcı etkileşim stratejilerinin etkili ve başarılı bir biçimde uygulanabilmesi için gelişimsel öğrenme sürecini açıklayan yaklaşımların iyi anlaşılması gerektiği ileri sürülmektedir (Kim ve Mahoney, 2004, s. 5). Bundan hareketle gelişimsel öğrenme süreçlerini açıklayan yaklaşımlar ile öğrenmenin; çocukların doğrudan özel bir etkinliğe ya da bilgiye maruz kalmaktan daha çok, bağımsız bir biçimde, ilgisini ve liderliğini ortaya koyarak gönüllü olarak katıldığı sosyal etkileşim örüntülerinde meydana geleceği savunulmaktadır. Çocukların etkin olarak sürece ya da etkileşime katılmalarının önemli olduğu vurgulanmaktadır. Diğer bir deyişle, çocukların gün içerisinde meydana gelen rutin, etkinlik ve etkileşimlerden gelişimsel olarak anlamlı bilgi edinme potansiyeline sahip oldukları kabul edilmektedir. Bu noktada, günümüzde erken müdahale programlarının temel odağını gelişimsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynler oluşturmaktadır. Çocukla en çok vakit geçiren kişiler olarak ebeveynlerin; duyarlı ve yanıtlayıcı olma ebeveyn davranışlarına ilişkin desteklenmelerinin önemli olduğu kabul edilmekle birlikte, ebeveyn-çocuk etkileşiminin güçlendirilmesine ilişkin uygulamaların önerilen uygulamalar (recommended practices) arasında yer aldığı görülmektedir (Mahoney vd., 1998, s. 5; Sandall, McLean ve Smith, 2000, s. 54-61).

Günümüzde nitelikli ebeveyn-çocuk etkileşiminin güçlendirilmesine yönelik pek çok farklı erken müdahale programının geliştirildiği, uygulandığı ve bunların etkililiklerinin tartışıldığı çalışmaların olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların sonuçları incelendiğinde; uygulanan müdahalelerin hem ebeveynlerin hem de çocukların gelişimleri üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmektedir (Girolametto, 1988; Karaaslan, Diken ve Mahoney, 2011; 2013; Karaaslan ve Mahoney, 2013; Kim ve Mahoney, 2004; Landry, Smith ve Swank, 2006; Mahoney ve Perales, 2003; Mahoney vd., 2006). Mahoney ve MacDonald (2007, s. 93) etkili sonuçların elde edilebilmesi için yanıtlayıcı eğitim stratejilerinin en az altı ay kadar ebeveyn ile uygulanmasının önemine vurgu yapmaktadırlar. Bunun yanı sıra, ebeveynlerin çok kısa bir süre sonra bazı temel stratejileri edindikleri ve bunları günlük yaşamlarına aktardıkları belirtilmektedir. Diğer yandan, yapılan bazı araştırmalarda sekiz oturum kadar kısa bir süre sonra ebeveynlerin duyarlı ve yanıtlayıcı olma ebeveyn davranışlarını edindikleri ve çocukların gelişimlerinde ilerlemelerin gözlendiği görülmektedir (Warren ve Brady, 2007, s. 334; Toper-Korkmaz, 2015, s.). Gerçekleştirilen bu araştırmada toplam 10 hafta kadar kısa süren bir uygulama sonrasında ebeveynlerin etkileşimsel davranışlarında anlamlı

ilerlemelerin olduğu gözlenmiştir. Bu noktada, uygulama sonrasında ebeveynlerin büyük bir bölümünün yüksek düzeyde duyarlı ve yanıtlayıcı olma ebeveyn davranışlarını sergiledikleri; başarı odaklı ve yönlendirici olma davranışlarının ise orta ya da beklenilen düzeye ulaştığı görülmektedir. Uygulamadan bir ay sonra ise ebeveynlerin büyük bir bölümünün bu davranışları devam ettirdikleri görülmektedir.

Mahoney ve diğerleri (1998) tarafından dört erken müdahale programı ve bu programlara yönelik yapılan bilimsel çalışmalar çocukların gelişimleri üzerindeki etkileri, ebeveyn-çocuk etkileşimi, aile desteği ve çocuklara verilen eğitim hizmetlerinin yoğunluğu değişkenleri açısından gözden geçirilmiş ve değerlendirilmiştir. Bu programlar Alternatif Erken Eğitim Programlarının etkililik ve maliyetine yönelik boylamsal çalışmalar (The Longitudinal Studies of Effects and Costs of Alternative Types of Early Intervention), Bebek Sağlık ve Gelişim Programı (Infant Health and Development Program), Oyun ve Öğrenme Programına (The PALS [Play and Learning] Program) ve Aile-Merkezli Uygulamalara (the Family-Centered) yönelik yapılmış olan çalışmalar şeklindedir. Bu programların hepsinin çocukların gelişimleri üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir. Ancak, bu etkinin programların ailelere sağladığı destek hizmetin miktarı ve hizmetlerin yoğunluğu ile ilişkili olmadığı, daha çok ebeveynlerin çocukları ile olan etkileşim biçimlerine bağlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada, özellikle ebeveynlerin duyarlı ve yanıtlayıcı olma ebeveyn davranışlarında artış olmasıyla birlikte, programda yer alan çocukların gelişimsel düzeylerinde ya da işlevlerinde (developmental functioning) anlamlı ilerlemelerin gözlendiği rapor edilmiştir. Bunun yanı sıra, ebeveyn-çocuk etkileşimindeki değişikliklerin ise, daha çok ebeveynlerin çocukları ile kurdukları etkileşimlerde duyarlı ve yanıtlayıcı bir şekilde etkileşimde bulunmalarına odaklanan erken eğitim programlarında görüldüğü belirtilmiştir. Nitekim bu araştırmada bir grup ebeveyn DÖDEM Programını yüz yüze daha yoğun bir destek hizmet ile olmak üzere grup aile eğitim oturumları ve ev ziyareti oturumları ile bir grup ebeveyn ise tablet bilgisayar üzerinden uzaktan takip etmiştir. 10 hafta süren bir uygulama sonunda ise her iki gruptaki ebeveynlerin etkileşimsel davranışlarında ve çocukların gelişimlerinde anlamlı ilerlemelerin olduğu görülmüştür.

Aile merkezli uygulamalara ilişkin yapılan araştırmaların, ebeveynlere sunulan sosyal desteğin ebeveynin iyi oluşu üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu gösterdiği görülmektedir. Özellikle ebeveynin iyi olma hissinin ebeveyn duyarlılığı ve yanıtlayıcılığı gibi etkileşimsel davranış biçimleri ile doğrudan ilişkili olduğu ileri

sürülmektedir (Bronfenbrenner, 1979, s. 39-45; Dunst, 2000, s. 95-101). Bu noktada, özellikle ebeveynin davranışlarındaki değişimin çocuğun gelişimi ile ilişkili olduğunu gösteren pek çok araştırmanın gerçekleştirilmiş olduğu görülmektedir (Clarke-Stewart, 1973, s. 2-4; Landry vd., 2006, s. 1-3; Landry vd., 2008, s. 4; Mahoney ve Nam, 2011, s. 74; Pino, 2000, s. 331; Tulkin ve Kagan, 1972, s. 31-32).

Bu araştırmada, ebeveynler çocukları ile olan etkileşimlerinin değişmesi, özellikle çocuklarının ilgisine ve liderliğine karşı daha duyarlı olmaya başlamaları ile birlikte çocukları ile vakit geçirmekten ve oyun oynamaktan daha çok keyif aldıklarını dile getirmişlerdir. Özellikle ebeveynler çocukları ile kurdukları etkileşimde "iyi bir oyun arkadaşı" olmaya başladıklarının altını çizmişlerdir. Yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlar ebeveynlerin nitelikli etkileşim kurma becerilerini edinmeleri ve beraberinde doğal öğretim stratejilerini çocukları ile kurdukları etkileşimler sırasında kullanmalarının pek çok açıdan ebeveynlere katkılar sağladığı görülmüştür. Bu bağlamda, ebeveynler gelişimsel olarak uygun bir dil kullanma, çocuğun gelişimini günlük yaşamda destekleme, çocuğun yapabileceğine ve bağımsızlık kazanabileceğine karşı bakış açısının değişmesi noktalarında gelişme gösterdiklerini vurgulamışlardır. Bunun yanı sıra, bazı ebeveynler grup eğitimlerine katılmaları ve çocukları ile kurdukları etkileşimin değişmesi ile birlikte psikolojik olarak rahatladıklarını dile getirmişlerdir.

Kashinath ve diğerleri (2006, s. 467), normal şartlarda ebeveynlerin çocukları ile birebir çalışmalarını gerektirecek müdahale programlarına katılmaları ile birlikte stres düzeylerinin artabileceğini belirtmektedirler. Ancak doğal ortam uygulamalarına yer veren ve bu ortamlarda çocuklarının gelişimini nasıl destekleyebileceklerine ilişkin ebeveynleri destekleyen aile uygulamalı doğal öğretim müdahalelerinin ise ebeveynlerin stres düzeylerinin düşmesine ve rahatlamalarına katkı sunması açısından önem taşıdığı ileri sürülmektedir. Dolayısıyla DÖDEM Programının kanıt temelli uygulamaların doğal ortamda uygulanmasına, ebeveyn katılımına ve ebeveynlerin çocuklarının gelişimlerini doğal ortamlarında nasıl destekleyebileceklerine ilişkin bilgiler sunması açısından önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir.

Öte yandan bu araştırma kapsamında ebeveynlerin, özellikle dil gelişimini desteklemek üzere kullanılan doğal öğretim stratejilerini öğrenmeleri ve günlük yaşamlarında meydana gelen rutin, etkinlik ve geçişlerde etkili bir biçimde kullanabilmeleri için öncelikle çocukları ile nitelikli etkileşim kurma becerilerine sahip olmalarının önemli olduğu düşünülmüştür. Özellikle ebeveynlerin çocuklarının ilgilerine

karşı duyarlı, yapabildiklerine ve yapamadıklarına karşı kabullenici, iletişim çabalarına karşı yanıtlayıcı olmalarının ve sosyal oyun bağlamında sıra alma ve beklemeye dayalı etkileşim kurabilmelerinin nitelikli bir etkileşim süreci için önemli olduğuna inanılmaktadır.

Bu bağlamda, araştırmacı programın geliştirilmesi sürecinde Prof. Dr. Geral Mahoney'in görüşlerine başvurmuştur. Nitekim Prof. Dr. Gerald Mahoney (2-15 Mayıs 2016, Kişisel Görüşmeler); nitelikli ebeveyn-çocuk etkileşiminde bazı stratejilerin (sosyal oyun stratejileri; çocuğun liderliğini takip etme vb.) öncelikli kazandırılması gereken stratejiler arasında yer aldığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra, bu stratejilere yönelik ebeveyn davranışlarının değiştirilmesi ile birlikte ebeveynin meydana gelen fırsatları daha etkili bir şekilde öğrenme fırsatlarına dönüştürebileceği ileri sürülmüştür. Nitekim DÖDEM Programı kapsamında ebeveynlerin öncelikle çocukları ile olan etkileşimlerini güçlendirmeye yardımcı olan ebeveyn davranışlarını edinmeleri ve ardından doğal öğretim stratejilerini uygulama becerisi kazanmaları amaçlanmıştır. Bu açıdan bakıldığında; geliştirilen DÖDEM Programının öncelikle ebeveyn duyarlılığını ve yanıtlayıcılığını güçlendirmeyi ve sonrasında çocukların bir üst beceri basamağına geçmesi için doğal öğretim stratejilerine yer veren müdahale programları ile benzerlik gösterdiği söylenebilir (Örneğin, Parent-Mediated Communication-Focused Treatment [PACT], Green vd., 2010; Responsivity education for the parents and Prelinguistic Milieu Teaching for the children [RE/PMT], Yoder ve Warren, 2002).

Alak (2018, s. 219) gerçekleştirdiği çalışmada amaçlı iletişim, taklit ve nesneli oyun gelişiminde çocuğun ilgisini izleyen sözel ve sözel olmayan anne yanıtları ile iletişim eylemlerine bağlı sözel yanıtlar arasındaki açıklayıcı, yordayıcı, aracı ve farklılaştırıcı ilişkileri boylamsal olarak incelemiştir. Sözel olmayan OSB tanılı çocukların amaçlı iletişim gelişiminde özellikle çocuğun ilgisini izleyen istek bildirmeyen sözel yanıtlamanın ve sözel olmayan yanıtlamanın daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada genel olarak okul öncesi dönemde sözel olmayan OSB tanılı çocukların söz öncesi becerilerinin gelişiminde çocuğun ilgisini izleyen sözel yanıtlardan yorumlamanın (yanıt beklemeden model olma) ve sözel yanıtlama için ortam hazırlayan sözel olmayan yanıtlamanın (çocuğun ilgisini izleyen fiziksel oyun eylemleri) etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yoder ve Warren (2001) tarafından gerçekleştirilen çalışmada sözöncesi doğal bağlama dayalı dil öğretimi müdahalesine dâhil olan çocukların 12 ay sonra hem sözcük

dağarcıklarında hem de standartlaştırılmış dil testi sonuçlarında anlamlı ilerlemelerin olduğu bulunmuştur. Ebeveyn yanıtlayıcılığının bir değişken olarak ele alındığı bu çalışmada, bu sonuçların çocuklarının iletişim çabalarına karşı yüksek düzeyde yanıtlayıcı olan ebeveynlerin çocuklarında gözlenmiş olduğu özellikle vurgulanmıştır. Yoder ve Warren (2002, s. 1159), ebeveyn duyarlılığının ve yanıtlayıcılığının sağlanmış olmasının ebeveynlerin çocuğun sözöncesi iletişim çabalarına karşı farkında olmalarını sağlamak ve çocuğun bu çabasını amaçlı iletişim süreçlerine dönüştürmek için önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Ebeveyn ve çocuk arasında ortak dikkate dayalı bir etkileşimin ise dil gelişiminin desteklenmesi noktasında önem taşıdığı ileri sürülmektedir. Yapılan bu araştırmaların sonuçları, ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini kullanarak çocuklarının gelişimini doğal ortamda destekleyebilmeleri için yüksek düzeyde yanıtlayıcı olmalarının büyük bir önem taşıdığını ve ebeveyn yanıtlayıcılığının önkoşul olarak kabul edildiğini göstermektedir (Yoder ve Warren, 1998; 1999; 2001; 2002).

Araştırma sonunda bazı ebeveynlerin duyarlı ve yanıtlayıcı olma ile başarı odaklı ve yönlendirici olma etkileşimsel davranışlarında beklenen ya da istenen puanlara erişememiş oldukları görülmektedir. Bu durumun üzerinde pek çok farklı bileşenin etkisi olduğu söylenebilir. Özellikle çocukların geçirdikleri sağlık sorunlarının veya ebeveynlerin sahip oldukları karakteristik özeliklerinin kurulan etkileşimin niteliği üzerinde etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir. Diğer yandan, video kamera, yabancı kişi faktörü, farklı oyuncak setlerinin ortamda bulunması gibi etmenlerin etkileşimi etkilemiş olabileceği söylenebilir. Nitekim Mahoney ve Nam (2011, s. 120) gerçekleştirdikleri çalışmada ebeveynlerin bazılarının yanıtlayıcı etkileşim stratejilerini öğrenemediklerini ve kullanmadıklarını görüşmlerdir. Bu bulgunun ortaya çıkmasının uygulama sürecine bağlı olabileceği gibi ebeveynlerin değişen karakteristik özelliklerine de bağlı olabileceği ileri sürülmüştür. Öte yandan, Pino (2000, s. 342) bu durumu etkileşimin çift yönlü birbirini etkileyen bir süreç olması ile açıklamaktadır. Çocuğun gelişimsel yaşı, sağlık sorunları, mizacı, ebeveynlerin karakteristik özellikleri, ebeveynlik biçimleri, etkileşim tarzları gibi pek çok farklı bileşenin bu süreçte etkili olabileceğini ileri sürmektedir.

Sonuç olarak bu araştırma ile öncesinde kazandırılması amaçlanan nitelikli bir ebeveyn-çocuk etkileşimi süreci ile ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini çocukları ile kurdukları etkileşimler sırasında başarılı ve etkili bir şekilde kullanabilmeleri için bir temel oluşturulmaya çalışılmıştır. Elde edilen bulgular DÖDEM Programını yüz yüze ya

da tablet bilgisayar üzerinden uzaktan olmak üzere her iki şekilde de takip eden ebeveynlerin etkileşimsel davranışlarında anlamlı ilerlemeler olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, DÖDEM Programının nitelikli ebeveyn-çocuk etkileşiminin desteklenmesi noktasında katkı sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

İlerleyen bölümde ise DÖDEM Programının ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini kullanmalarına ve bu stratejileri günlük yaşamlarına nasıl aktardıklarına ilişkin elde edilen bulgular alanyazınla tartışılmıştır.

5.2.2. DÖDEM programının ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini kullanmaları üzerindeki etkisi

Gerçekleştirilen bu çalışma ile ebeveynlerin oyun etkinliği ve ara öğün yemek rutini sırasında ortaya çıkan doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıkları ve gün içerisinde meydana gelen günlük rutin, etkinlik ve geçişlerde bu stratejileri nasıl kullandıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda, uygulama sonrasında ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıklarında anlamlı gelişim olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra, uygulama sonunda gerçekleştirilen görüşmelerde ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerine günlük yaşantılarında yer verdiklerini dile getirdikleri görülmüştür. Ebeveynlerin en çok kullandıklarını dile getirdikleri stratejilerin seçenek sunma, talep etme model olma ve ulaşılmaz hale getirme stratejileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynlerin günlük yaşamalarında bu stratejileri daha çok çocukları ile birlikte gerçekleştirdikleri oyun etkinliklerinde ve beslenme sırasında kullandıklarını dile getirdikleri görülmüştür. Ayrıca yapılan görüşmelerde ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini kullanmakta zorlanmadıklarını belirttikleri görülmüştür.

Etkili bir erken müdahale sürecinde; (a) aile merkezli uygulamalara (b) kanıt temelli uygulamalara, (c) aile katılımına ve eğitimine, (d) çocuğun doğal ortamında sunulmasına yer verilmektedir (Meadan ve Daczewitz, 2015, s. 155). Bununla birlikte geliştirilecek eğitim programlarının toplum, birey ve konu alanı kapsamındaki gereksinimler doğrultusunda hazırlanması gerektiğinin önemi üzerinde durulmaktadır. Bu bağlamda, gerçekçi gereksinimlere dayalı olarak geliştirilen eğitim programlarının etkili olma olasılıklarının yüksek olacağı ileri sürülmektedir. Bunun yanı sıra, doğru tespit edilmiş gereksinimler kadar, programın diğer öğeleri ile birlikte uygulamanın ve değerlendirmenin de bu başarıda önemli bir etkisi olacağı belirtilmektedir (Adıgüzel, 2016, s. 10). Bu açıdan bakıldığında, ebeveyn gereksinimlerine yanıt veren, ebeveynlerin

çocuklarının eğitimlerinde etkin birer katılımcı olarak rol almalarını sağlayan ve özellikle doğal ortamlarını dikkate alan uygulamalarının hem ebeveyn hem de çocuk üzerinde önemli katkılar sunduğu görülmektedir (Brown ve Woods, 2015; Fey vd., 2006; Kaiser ve Roberts, 2013; Kashinath vd., 2006; McCathren, 2010; McDuffie vd., 2013; Meadan vd., 2014a; Yoder ve Warren, 2002).

Günümüzde gelişimsel yetersizliği olan küçük çocukların gelişimsel becerileri edinmelerini sağlamak üzere öne sürülen önemli yaklaşımlardan biri çocukların doğal ortamlarında öğrenmeleridir. Gelişimsel yetersizliği olan çocuğun normal gelişim gösteren akranları için doğal ya da normal olan ortamlar neresi ise bu ortamların bu çocuk için de doğal ortam olarak kabul edildiği görülmektedir. Bu ortamlar çocuğun kendi yaşamında yer alan ev, oyun parkı, kreş, market ve benzeri ortamları içermektedir (Childress, 2004, s. 164). Doğal bağlam ya da çocuğun doğal ortamı içerisinde yapılacak öğretimlerle temelde; yeni becerilerin kazandırılması veya edinilen becerilerin pekiştirilmesi ve genellenebilmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda, doğal öğretim uygulamalarının büyük önem taşıdığı söylenebilir. Nitekim günümüzde çocuğun gün içerisinde meydana gelen rutin, etkinlik ve geçişlerinin etkili öğrenme fırsatlarına dönüştürülmesi temeline dayanan doğal öğretim uygulamalarının kanıt temelli uygulamalar arasında yer aldığı görülmektedir (Kashinath vd., 2006, s. 467; Roberts ve Kaiser, 2011, s. 181). Dolayısıyla, DÖDEM Programının ele aldığı konular bağlamında ebeveynlerin ve çocukların kendi doğal ortamlarında desteklenmelerine olanak tanıması açısından önem taşıdığı düşünülmektedir.

Doğal öğretim uygulamalarının ya da stratejilerinin ebeveynler tarafından kullanılabileceğini ve ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini kullanarak çocuklarının sosyal iletişim becerilerini destekleyebileceğine ilişkin araştırmaların giderek arttığı dikkat çekmektedir (Brown ve Woods, 2015; Fey vd., 2006; Kaiser ve Roberts, 2013; Kashinath vd., 2006; McCathren, 2010; McDuffie vd., 2013; Meadan vd., 2014a; Yoder ve Warren, 2002). Bu noktada, özellikle ebeveynlerin günlük yaşantılarında çocuklarının gelişimini nasıl destekleyebileceklerine ilişkin belirli stratejileri öğretmeyi hedefleyen ve ebeveynlerin müdahale sürecinin birincil uygulayıcısı olmasına odaklanan aile uygulamalı müdahale (parent-implemented intervention) programlarının geliştirildiği görülmektedir (Akamoğlu ve Meadan, 2018, s. 295). Bu açıdan bakıldığında, DÖDEM Programının aile uygulamalı bir erken müdahale olarak geliştirilmesinin alana önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Aile uygulamalı müdahale programlarının kanıt temelli uygulamalar arasında yer aldığı görülmekle birlikte (Roberts ve Kaiser, 2011, s. 182), bu müdahalenin dil ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi noktasında etkili olduğunu ortaya koyan pek çok sistematik derleme çalışmasının yapıldığı görülmektedir (DeVeney, Hagaman ve Bjornsen, 2017; Lang vd., 2009; Meadan vd., 2009; Rakap ve Rakap, 2014; Roberts ve Kaiser, 2011). Bu analiz çalışmalarının bazılarında tek bir gelişimsel yetersizlik türüne (otizm spektrum bozukluğu) (Lang vd., 2009; Meadan vd., 2009) ya da bir araştırma metodolojisine (tek denekli araştırma modelleri) (Rakap ve Rakap, 2014) odaklanılmış olduğu dikkat çekmektedir. Oysaki son yıllarda farklı yetersizlik grupları ve araştırma modelleri ile uygulanan aile uygulamalı erken müdahale programlarının sayısında önemli bir artışın olduğu ve bu araştırmaların sonuçlarının umut verici sonuçlar içerdiği dikkat çekmektedir (Akamoğlu ve Meadan, 2018, s. 295; Roberts ve Kaiser, 2011, s. 182). Bu bilgiler ışığında, aile-uygulamalı bir erken müdahale programı olarak geliştirilen DÖDEM Programı ile Down Sendromlu çocuğu olan ebeveynlere çocuklarının gelişimlerini desteklemeye yardımcı olabilecek olan doğal öğretim stratejilerinin öğretilmesi ve ebeveynlerin bu stratejileri kullanma becerisi kazanmaları amaçlanmıştır. Bu bağlamda, araştırmada nicel ve nitel bulguların birleştirilerek ya da karşılaştırılarak yorumlanması temeline dayanan Birleştirme/Çeşitleme (Convergent Design) temel deseni kullanılmış olup, araştırma öntest sontest denkleştirilmemiş gruplu (The Static-Group Pretest-Posttest Experimental Design) karma yöntem deneysel deseni (mixed method experimental design) ile desenlenmiştir (Creswell ve Plano Clark, 2018). Dolayısıyla, bu araştırmanın alana, aile uygulamalı erken müdahale programlarına farklı gelişimsel yetersizlik türü ve araştırma metodolojisi noktasında umut verici sonuçlar kazandırması bakımından önem taşıdığı söylenebilir.

Araştırmalar gelişimsel yetersizliği olan küçük yaş grubunda çocuğu olan ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini öğrendiklerini, yüksek uygulama güvenirliği ile etkili bir biçimde uygulayabildiklerini ve zaman içerisinde öğrendikleri stratejileri kullanmaya devam ettiklerini göstermektedir (Brown ve Woods, 2015; Fey vd., 2006; Kaiser vd., 1996; Kaiser ve Roberts, 2013; Kashinath vd., 2006; McDuffie vd., 2013; Meadan vd., 2014a; Meadan vd, 2016; Mobayed vd., 2000; Moore v; d., 2014; Peterson vd., 2005). Brown ve Woods (2015) tarafından dokuz anne ve yaşları 12-18 ay arasında değişen Down Sendromlu çocukları ile gerçekleştirilen çalışmada aile uygulamalı erken müdahale sürecinin ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini kullanmaları ve çocukların

hedeflenen iletişim çıktıları üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma katılımcılar arası çoklu başlama modeli ile yürütülmüştür. Araştırmada genişletilmiş doğal bağlama dayalı öğretim stratejilerinden çevresel düzenleme stratejilerinin, model olma, genişletme, bekleme süreli öğretim, sıra alma bekleme ve yanıtlayıcı etkileşim stratejilerinin ebeveynlere öğretimi gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda ebeveynlerin tümününde stratejilerin kullanım sıklıklarının arttığı ve ebeveynlerin kalıcılık aşamasında da stratejileri kullanmaya devam ettikleri bulunmuştur. Wright ve Kaiser (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada 4 ebeveyn ve yaşları 28-33 ay arasında değişen Down Sendromlu çocuk ile çalışılmıştır. Davranışlar arası çoklu başlama modeli ile gerçekleştirilen çalışmada ebeveyn-öğretim modeli geliştirilmiş ve bu model ile ebeveynlere doğal bağlama dayalı dil öğretim stratejilerinin öğretimi sağlanmıştır. Bu kapsamda ebeveynlere bekleme süreli öğretim, genişletme ve yanıtlayıcı etkileşim stratejileri öğretilmiştir. Araştırma sonunda ebeveynlerin tümünün stratejileri kullanma sıklıklarında artış gözlenmiş ve ebeveynlerin bu stratejileri yüksek uygulama güvenirliği ile uyguladıkları bulunmuştur. Nitekim bu araştırmada ebeveynlere öğretimi yapılan stratejilerin alanyazındaki araştırmalarda kullanılan stratejiler ile paralel ve elde edilen sonuçlar benzer nitelikte olduğu söylenebilir.

Günümüzde hem doğal öğretim yaklaşımlarının hem de aile uygulamalı erken müdahalelerin kanıt temelli olduğu kabul edilmektedir. Ancak günümüzde çocukların gelişimlerini desteklemek üzere ebeveynlere doğal öğretim stratejilerinin hangi yöntemle ya da teknikle öğretileceğinin tartışılmaya devam edilen konulardan biri olduğu görülmektedir (Meadan vd., 2016, s. 3-5). Bu bağlamda, doğal öğretim stratejilerinin ebeveynlere öğretilmesi noktasında farklı uygulamaların gerçekleştirildiği dikkat çekmektedir. Özellikle günümüzde gelişen teknoloji ile birlikte uzaktan eğitime dayanan, internet-temelli ya da çevrimiçi uygulamalar ile ebeveyn eğitimlerinin gerçekleştirildiği görülmektedir (Baharav ve Reiser, 2016; Hamad vd., 2010; Jang vd., 2012; Kobak vd., 2011; Meadan vd., 2016; Wainer ve Ingersoll, 2012). Meadan ve diğerleri (2016, s. 5) Amerika Birleşik Devletleri Ticaret Bakanlığı'nın ülke genelinde yüksek hızlı internet erişiminin sağlanmasına yönelik bir politika izlediğini belirtmektedirler. Bu hizmetin ülke genelinde tüm eyaletlerde ve özellikle kırsal bölgelerde sağlanmasına yönelik çalışmaların gerçekleştirildiği ileri sürülmektedir. Bu bağlamda, erken müdahale hizmetlerine zaman, ulaşım, maddiyat gibi nedenlerden dolayı erişemeyen aileler için uzaktan eğitime dayalı çevrimiçi ya da internet-temelli erken müdahale programlarının

büyük bir önem taşıdığı görülmektedir. Ancak bu konuda yapılan araştırmaların oldukça sınırlı olduğu ve daha çok araştırmaya gereksinim duyulduğu belirtilmektedir (Meadan vd., 2013, Meadan ve Daczewitz, 2015; Meadan vd., 2016). Bu kapsamda, DÖDEM Programının tablet bilgisayar üzerinden çevrimdışı olarak uzaktan takip edilebilme özelliği bakımından bu araştırmalardan farklılaştığı görülmekle birlikte; programın ebeveyn eğitimlerine farklı bir yöntem kazandırılması, eğitim hizmetlerine zaman, ulaşım ve maddiyat gibi nedenlerden dolayı erişemeyecek olan ebeveynler için bilginin ulaştırılması noktasında alana önemli bir katkı sağladığı düşünülmektedir.

Çevrimiçi ya da internet-temelli aile uygulamalı erken müdahale programlarına ya da ebeveyn eğitimlerine yer veren araştırmalarda farklı yetersizlik grupları ile çalışıldığı görülmekle birlikte ebeveyn eğitimlerinde kullanılmak üzere tele konferans (telepractice) (Baharav ve Reiser, 2016; Meadan vd., 2016), çevrimiçi modüller (online modules) (Hamad vd., 2010; Kobak vd., 2011; Wainer ve Ingersoll, 2012), e-Öğrenme Programları (eLearning programs) (Cavkaytar, 2013; Jang vd., 2012) ve video konferanslar (videoconference) (Meadan vd., 2013) gibi farklı uygulamaların gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu noktada, özellikle çevrimiçi modüller ve e-öğrenme programları kullanılarak gerçekleştirilen uzaktan eğitime dayalı ebeveyn eğitimi programlarının kanıt temelli olan uygulamaların ebeveynlere aktarılması noktasında etkili uygulamalar arasında olabileceği ileri sürülmektedir (Hamad vd., 2010, s. 3-5; Jang vd, 2012, s. 852; Wainer ve Ingersoll, 2012, s. 11)

Hamad ve diğerleri (2010) tarafından öntest sontest grup deneysel araştırma olarak desenlenen çalışmada uzmanlara ve ebeveynlere çevrimiçi modüller (ders, uygulama örnekleri, videolar ve sınav) aracılığı ile davranışsal müdahalelere ilişkin bilgiler kazandırılmaya çalışılmıştır. Araştırma sonunda hem uzmanların hem de ebeveynlerin uygulama öncesine göre bilgi düzeylerinde artış olduğu ve katılımcıların çevrimiçi uzaktan eğitime dayalı bu sürece ilişkin olumlu görüşler bildirdikleri bulunmuştur. Wainer ve Ingersoll (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise çevrimiçi olarak geliştirilen uzaktan eğitime dayalı öğrenme programları aracılığı ile (seslendirilmiş powerpoint sunumları, örnek uygulama videoları, sınavlar, sunumlar vb.) otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip ebeveynlere sunulan karşılıklı taklit eğitiminin ebeveynlerin bilgi ve davranışlarındaki değişikliğe ve çocukların gelişimlerine olan etkisi araştırılmıştır. Tek denekli araştırma modellerinden çoklu başlama modeli ile

gerçekleştirilen bu araştırma sonunda üç ebeveynin de müdahale tekniklerini öğrendikleri ve kullandıkları, çocukların gelişimlerinde ise ilerlemelerin olduğu bulunmuştur.

Nitekim bu araştırmada iki farklı yöntemle ebeveyn eğitimleri gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda, DÖDEM Programının yüz yüze (geleneksel yöntem) ve tablet bilgisayar uygulaması olarak çevrimdışı olarak uzaktan takip edilmesinin belirlenen değişkenler noktasında ebeveynlerin ve çocukların davranışlarındaki etkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Elde edilen sonuçlar DÖDEM Programını her iki biçimde de takip etmenin ebeveynlerin etkileşimsel davranışlarında ve doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıklarında anlamlı ilerlemelerin olmasına katkı sağladığını göstermiştir. Benzer biçimde programı hem yüz yüze hem de tablet bilgisayar uygulaması olarak uzaktan takip eden ebeveynlerin çocuklarında etkileşim/temel davranış, sözel taklit çıktıları, bilişsel ve dil gelişimleri bağlamında anlamlı ilerlemeler gözlenmiştir. Özellikle bu araştırma kapsamında elde edilen bu bulgular ebeveynlerin programı tablet bilgisayar üzerinden uzaktan takip etmelerine rağmen aktarılan bilgileri edindiklerini, uygulama becerisi kazandıklarını göstermektedir. Böylece bu sürecin hem ebeveynlerin hem de çocukların davranışlarında değişime yol açtığı söylenebilir. Dolayısıyla, elde edilen bu bulguların özellikle ebeveyn eğitimlerinde uzaktan eğitime dayalı öğrenme programlarına yer veren araştırmaların bulguları ile benzer nitelikte olduğunu görülmektedir. Ancak bu araştırmanın diğer araştırmalardan farkı bu sürecin çevrimdışı olarak yürütülmüş olmasıdır (Hamad vd., 2010; Wainer ve Ingersoll, 2012).

Günümüzde aile eğitimleri ve aile uygulamalı müdahale programlarının umut verici yönü olduğu kadar bu sürecin bazı zorlukları beraberinde getirdiği ileri sürülmektedir. Bu noktada, özellikle ebeveyn eğitimlerine ilişkin tartışılan temel konulardan birinin bu eğitimlerin en etkili ve başarılı biçimde nasıl sunulacağı noktasında olduğu görülmektedir (Meadan ve Daczewitz, 2015, s. 156; Stoner vd., 2012, s. 57-58). Ev temelli ebeveyn eğitimlerinin yanı sıra kurum temelli sağlanan ebeveyn eğitimlerinde de bazı zorluklar yaşandığı görülmektedir. Bu noktada özellikle yeterli personel, ulaşım, erişim, kaynak, zaman gibi konularda sınırlılıklar söz konusu olabilmektedir. Nitekim bu araştırmada bir grup ebeveyn ile DÖDEM Programı toplam sekiz grup aile eğitim oturumu ve iki ev ziyareti oturumu ile uygulanmıştır. Araştırma kapsamında bir grup ebeveyn uygulama öncesi, uygulama sonrası ve iki ev ziyareti oturumu olmak üzere dört kez evlerinde gözlenmiştir. Bazı durumlarda (çocuğun uyuması, hasta olması vb.) araştırmacı oturumu bir başka zamana ertelemek zorunda kalmıştır. Ebeveynler grup aile eğitimleri için şehrin

pek çok farklı bölgesinden kendi olanakları ile eğitimlere katılmak için kuruma gelmiştir. Bu açıdan bakıldığında, bu sürecin hem araştırmacı hem de ebeveynler için ciddi zaman, kaynak ve emek gerektirmiş olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, günümüzde ev ve kurum temelli ebeveyn eğitimlerinden farklı olarak ebeveyn eğitimlerine ilişkin yeni yöntem arayışına girilmiş olması önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu noktada internet-temelli uzaktan eğitime dayanan uygulamaların geliştirildiği görülmekle birlikte, günümüzde tartışılan temel konulardan birinin ebeveyn eğitimlerinde, ebeveynlere kazandırılması hedeflenen amaçların koçluk uygulamaları ile daha etkili bir biçimde kazandırılacağı ve kalıcılığının sağlanabileceği yönündedir. Bu kapsamda, ebeveynlerin sunulan koçluk uygulamaları ile öğrenmeleri hedeflenen becerileri yüksek uygulama güvenirliği ile uygulayabilmek ve günlük yaşamlarına aktarabilmeleri için koçluk uygulamalarına gereksinim duydukları ileri sürülmektedir (Meadan vd., 2016, s. 3-4). Bunun yanı sıra, geliştirilecek uygulamalara ve yapılacak değerlendirmelere bağlı olarak ebeveyn eğitimlerinden ya da koçluk uygulamalarından elde edilecek sonuçların değişebileceği belirtilmektedir (Meadan vd., 2017, s. 265-266). Öte yandan, bir önceki paragrafta tartışıldığı üzere ebeveynlerin hiçbir müdahalede bulunulmadan ya da koçluk desteği sunulmadan da uzaktan eğitimle kendilerine aktarılan bilgileri edindiklerini ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Hamad vd., 2010, s. 3-5; Jang vd, 2012, s. 852; Wainer ve Ingersoll, 2012, s. 11).

Bu bağlamda günümüzde ebeveyn eğitimlerine ilişkin alternatif yöntemlerin geliştirildiği; ancak bunların karşılaştırılmasına ilişkin çalışmaların son derece sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Özellikle alanyazında yüz yüze eğitime dayanan geleneksel yöntemler ile uzaktan eğitime dayanan eğitimin etkililiğini karşılaştıran çalışmalara yer verildiği görülmekle birlikte; bu konuda yapılan araştırmaların oldukça sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. DuPaul ve diğerleri (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocuğa sahip ebeveynlere yönelik davranışsal ebeveyn eğitimi programı geliştirilmiştir. Bu program yansız atama yapılarak oluşturulan bir grup ebeveyne yüz yüze ebeveyn eğitimleri ile bir grup ebeveyne ise internet-temelli bir program olarak uzaktan sunulmuştur. Bekleme listesinde bulunan ebeveynlerden ise kontrol grubu oluşturulmuştur. Çalışma 47 ebeveyn-çocuk çifti ile gerçekleştirilmiştir. Çocukların yaşları 3-5 yaş arasında değişmektedir. Program öncesi, ortası ve sonrası olmak üzere üç farklı aşamada veri toplanmıştır. Elde edilen sonuçlar her iki gruptaki (yüz yüze ve uzaktan eğitim/çevrimiçi) ebeveynlerin kontrol grubundaki

ebeveynlere kıyasla müdahaleye ilişkin bilgilerinde ve uygulama becerilerinde anlamlı ilerlemeler gösterdiği bulunmuştur. Benzer biçimde her iki gruptaki çocukların belirlenen değişkenler noktasında (kendini yönetme, motivasyon vb.) kontrol grubundaki çocuklara kıyasla anlamlı ilerlemeler gösterdikleri gözlenmiştir. Araştırmada yüz yüze ebeveyn eğitimlerine katılan ebeveynlerin puanlarının son derece az bir farkla süreci uzaktan takip eden ebeveynlerinkinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ancak araştırmada internet temelli uzaktan eğitime dayanan ebeveyn eğitimlerinin gelecek için umut vaat eden uygulamalar arasında yer alabileceği özellikle vurgulanmıştır.

Ebeveyn eğitimlerine ilişkin farklı yöntemlerin karşılaştırılmasına yer veren araştırmalarda uzaktan eğitime dayanan eğitim sürecinin en az yüz yüze olan eğitim süreci kadar etkili olduğu ortaya koyulmakla birlikte (DuPaul vd., 2017; Spence vd., 2006); bazı çalışmalar uzaktan eğitimin daha iyi performans alınmasına ve daha kullanışlı olmasına katkı sağladığına dair bulgular elde edilmiş olduğunu göstermektedir (Bernard vd., 2004; Sitzman vd., 2006). Bu noktada özellikle uzaktan eğitime dayanan çevrimiçi ya da internet-temelli eğitim programlarının sunduğu bazı avantajlar nedeniyle daha iyi performans alınmasına ve kullanışlı olmasına katkı sağladığı ileri sürülmektedir. Bu avantajlar eğitimin her zaman ve her yerde olmasına olanak sunması, öğrenenin kendi hızında, dilediği zaman ve yerde materyallere erişebilmesi, daha çok aileye eğitim ve hizmet sunulması biçiminde ele alınmaktadır (Hamad vd., 2010, s. 3-4; Plantin ve Daneback, 2009, s. 3-6). Öte yandan, yüz yüze ya da geleneksel eğitimle sunulan programların farklı özelliklere sahip birden çok ebeveynin ortak noktada bir araya getirilmesi, herkes için uygun zamanın belirlenmesi, devam sıkıntısının yaşanabilmesi ve eğitimin bireyselleştirilmesine olanak vermemesi, personel yetersizliği, zaman ve kaynak gibi nedenlerle sınırlılıkları olabileceği ileri sürülmektedir (Hornby ve Singh, 1984, s. 43-45; McBride ve Peterson, 1997, s. 210-211).

Nitekim bu araştırmada yüz yüze eğitimler sekiz oturum biçiminde haftada bir defa olmak üzere gerçekleştirilmiştir. Çocukların yaşadıkları sağlık sorunları nedeniyle oturumlara bir hafta ara verilmiştir. Bunun yanı sıra, yüz yüze eğitimlerde bazı oturumlarda ebeveynler bazen geç kalmış, bazıları erken çıkmak zorunda kalmıştır. Buna ilişkin o ebeveyn ile telafi oturumları yapılmıştır. Bazı oturumlarda ebeveynlerin başka sorunlarına değinilmek zorunda kalınmış, bu oturumun süresinin uzamasına yol açmıştır. Bunun yanı sıra, tüm ebeveynlerin anlatılan konulara ilişkin kendinden örnekler sunmak istemesinin kimi zaman konunun dağılmasına ve konunun bazı ebeveynler için tam olarak

anlaşılamamasına yol açmış olabileceği düşünülmektedir. Bu noktada, yüz yüze eğitimlerin sınırlı kalmış olabileceği söylenebilir. Öte yandan, DÖDEM Programı kapsamında yüz yüze eğitimlerde ele alınan konular aynı şekilde, hiçbir değişiklik yapılmadan tablet bilgisayar uygulamasına dönüştürülmüştür. Yüz yüze eğitimlerde gösterilen tüm örnek uygulama videolarına yer verilmiş, her bir videonun altına o an gösterilen davranışa ya da stratejiye ilişkin açıklamalar eklenmiştir. Bu noktada, özellikle uzaktan eğitim programlarının yeterli içerikte, donanımda ve nitelikte hazırlandığında en az yüz yüze olan eğitimler kadar etkili olabileceği ileri sürülmektedir (Bernard vd., 2004; Sitzman vd., 2006). Bu açıdan bakıldığında, DÖDEM programının tablet bilgisayar uygulaması olarak çevrimdışı uzaktan takip edilmesinin en az yüz yüze takip edilmesi kadar etkili olmuş olduğu söylenebilir.

Özellikle bu araştırmanın desenlenmesi sürecinde ülkemizdeki ebeveynlerin okuma alışkanlıkları, internet ya da bilgisayar kullanım düzeyleri, yüksek hızda ve kalitede internete erişimleri, internet üzerinden bir eğitimi uzaktan takip etme durumları gibi değişkenler göz önünde bulundurulmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, DÖDEM Programı kapsamında geliştirilen tüm yazılı ve görsel materyaller çevrimdışı erişim kolaylığı sağlayacak bir tablet bilgisayar uygulamasına dönüştürülmüştür. Böylece programın çevrimdışı bir uygulama olarak uzaktan herhangi bir koçluk müdahalesi sunulmadan bir grup ebeveyn tarafından takip edilmesi ve programın belirlenen değişkenler üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu noktada, DÖDEM Programının alanyazında çevrimiçi ya da internet-temelli olarak geliştirilen ebeveyn eğitimlerine yönelik programlara uzaktan takip edilme olanağı sunması açısından benzediği; ancak, programın çevrimdışı kullanılabilme özelliği ve koçluk uygulamasının sunulmaması noktasında farklılaştığı söylenebilir. Öte yandan, DÖDEM Programının yüz yüze veya çevrimdışı olacak biçimde iki farklı yöntemle ebeveyn eğitimlerine yer vermesi noktasında farklı bir uygulama özelliği taşıdığı ve bu konuda alana önemli bir katkı sağlayabileceği söylenebilir. Bunun yanı sıra, programın yaygınlaştırılması ve daha geniş kitlelere ulaşmasını sağlama sürecinde programın çevrimiçi ya da internet-temelli uygulamalara dönüştürülmesi ve ilerleyen araştırmaların bu şekilde desenlenmesi sağlanabilir. Bu noktada, program kolaylıkla çevrimiçi ortama aktırılabilecek biçimde tasarlanmıştır. Bununla birlikte, DÖDEM Programının çevrimiçi, web-tabanlı ya da internet-temelli olarak uygulanması ile programın koçluk desteği sunularak uygulanması noktasında karşılaştırma çalışmaları yapılarak iki yöntemin etkisini ortaya koyan çalışmaların

gerçekleştirilmesi önerilebilir. Tüm bu bilgiler ışığında, bu araştırma kapsamında DÖDEM Programını yüz yüze veya uzaktan olmak üzere her iki biçimde de takip etmenin hem ebeveynlerin hem de çocukların gelişimlerinde anlamlı ilerlemeler yaratmış olmasının büyük bir önem taşıdığı düşünülmektedir.

Bu araştırma kapsamında elde edilen bulgular ebeveynlerin çocuklarının gelişimlerini günlük yaşamlarında nasıl destekleyebileceklerine ilişkin bilgi gereksinimi yaşadıklarını göstermektedir. Araştırma sonucunda ise ebeveynlerin DÖDEM Programı kapsamında yanıtlayıcı etkileşim ve doğal öğretim stratejilerini kullanmalarının günlük yaşamlarını aksatmadığını, çocuklarına bir öğretim süreci içerisinde olduklarını hissettirmeden öğretim yapabildiklerini, çocuklarının gelişimlerini destekleyebildiklerini gördükçe çocuklarına karşı bakış açılarının değiştiğini ve bazı ebeveynlerin özellikle psikolojik olarak rahatladıklarını dile getirmiş oldukları görülmüştür. Buckley ve Sacks (2012, s. 16), Down Sendromlu çocuğa ve ebeveynlerine sunulacak erken müdahale programlarında ebeveynlere çocuklarının gelişimlerini günlük yaşantılarında meydana gelen rutin, etkinlik veya geçişlerde desteklemelerine yardımcı olabilecek olan etkili yöntemlerin öğretilmesinin ideal olan olduğunu vurgulamaktadırlar. Öte yandan, ebeveynlere sunulan erken müdahale etkinliklerinin özel aile yaşamını aksatmayacak ve strese neden olmayacak biçimde olması gerektiğinin altını çizmektedirler. Bunun yanı sıra, yapılan araştırmalar ile ev ya da aile temelli erken müdahale uygulamalarında ebeveynin etkinliğe, öğretime ya da etkileşime tam katılım göstermesi ile çocuğun gelişiminde daha anlamlı ilerlemelerin elde edilebileceği ortaya koyulmaktadır (Moore vd., 2013, s. 213-214). Nitekim Fey ve diğerleri (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmada 51 ebeveyn ve yaşları 24-33 ay arasında değişen çocuk ile gerçekleştirilen kontrol gruplu deneysel çalışmada yanıtlayıcılık eğitiminin ebeveynlerin yanıtlayıcılık ve stres düzeylerine olan etkisine bakılmış ve sözöncesi doğal bağlama dayalı öğretimin çocukların iletişim ve dil gelişimleri üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda uygulanan müdahalenin ebeveynlerin stres düzeyleri üzerinde bir etkisi olmadığı ve bunun çocuklarda Down Sendromunun varlığına ya da yokluğuna bağlı olarak bir değişiklik göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çocukların iletişim ve dil gelişimlerinde anlamlı ilerlemelerin olduğu görülmüştür. Bu noktada özellikle ebeveynlere günlük yaşamlarında çocuklarının gelişimini nasıl destekleyebilecekleri noktasında temel bilgiler sunan doğal öğretim stratejilerinin hem ebeveynlerin hem de

çocukların yaşam kalitelerini yükseltmeye yönelik katkılar sunması açısından önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir (Meadan vd., 2014b, s. 416-417).

Gerçekleştirilen bu araştırmada ebeveynlerin DÖDEM Programı kapsamında öğrendikleri doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıkları belirlenmiştir. Ebeveynlerin doğal ortamlarında video çekimleri yapılmış ve herhangi bir stratejiyi uygulamaları için bir yönerge verilmemiştir. Dolayısıyla, ebeveynlerin stratejileri kullanma sıklıkları birbirinden farklılık göstermiştir. Bunun yanı sıra, özellikle geliştirilen DÖDEM Kod Anahtarı ile her bir stratejinin uygulama basamaklarına yer verilmiş ve analizlerde ebeveynler bu basamakları tüm adımları ile uyguladıkları takdirde kod atanmıştır. Böylece her bir ebeveynin stratejileri doğru uygulama oranları da farklılık göstermiştir. Meadan ve diğerleri (2014a) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Down Sendromlu çocukların ebeveynleri tarafından, bu çocukların sosyal-pragmatik iletişim becerilerini desteklemek ve geliştirmek için doğal öğretim ve görsel öğretim stratejilerinin kullanımı ile ilgili bir ebeveyn eğitimi/koçluk programının etkililiği araştırılmıştır. Araştırma kapsamında Aile Uygulamalı İletişim Stratejileri (Parent-Implemented Comunnication Strategies-PiCS) olarak nitelendirdikleri program kapsamında çevresel düzenleme, model olma, talep etme model olma ve bekleme süreli öğretim stratejilerinin ebeveynlere öğretimi gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma sonucunda tüm ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklarında artış olduğu ve ebeveynlerin stratejileri yüksek uygulama güvenirliği ile uyguladıkları bulunmuştur. Araştırmada oturumlar sırasında ebeveynlerden belirli sayıda strateji uygulamaları istenmemiştir. Dolayısıyla, ebeveynler arasında stratejileri kullanma sıklıkları bağlamında farklılıklar meydana gelmiştir. Bunun yanı sıra, araştırmada ebeveynlerin en yüksek oranda doğru kullandıkları stratejiler kodlanmıştır. Nitekim bu araştırmanın kodlama sürecinde benzer adımların takip edilmiş olduğu söylenebilir. Bu noktada, Meadan ve diğerleri (2016, s. 18) tarafından ebeveynlerin stratejileri yüksek uygulama güvenirliği ya da beklenilen temel adımları yerine getirerek uygulamalarının önemli olduğuna vurgu yaptıkları görülmektedir. Özellikle ebeveynlerin stratejileri doğru bir biçimde kullanmadan sıklıklarında bir artışın olmasının, çocukların dil ve iletişim becerilerini desteklemede yeterli olamayabileceğinin altı çizilmektedir.

Bu araştırmada, uygulama öncesinde ebeveynlerin çocukları ile kurdukları etkileşimler sırasında model olma, genişletme, talep etme model olma stratejilerini farkında olmadan, etkileşimin doğası gereği uyguladıkları dikkat çekmiştir. Ancak bu

stratejileri uygularken kullandıkları dilin çocuğun gelişimsel düzeyine uygun olmadığı, stratejilerin miktarında ve kalitesinde sınırlılıkların olduğu, kimi zaman bu stratejilerin çocuğun ilgisi doğrultusunda uygulanmadığı gözlenmiştir. Bu bağlamda, DÖDEM Programı ile ebeveynlere bu stratejileri doğru ve uygun biçimde kullanmalarına yönelik beceriler kazandırılmaya çalışılmıştır. Dolayısıyla, ebeveynlerin bu stratejileri çocuğun ilgisi doğrultusunda doğru ve uygun biçimde kullanmaları, çocuklarına sundukları dilsel girdinin miktarının ve kalitesinin değişim göstermesi sonucunda çocukların dil gelişimlerinde anlamlı gelişmelerin meydana gelmiş olabileceği düşünülmektedir. Nitekim Roberts ve Kaiser (2011, s. 180) ebeveyn-çocuk etkileşiminin çocuğun dil gelişimi ile ilişkili olan dört yönünün olduğunu ileri sürmektedirler. Bunlar (a) ebeveynin çocuğu ile kurduğu etkileşim miktarı, (b) Çocuğun iletişim çabasına karşılık yanıtlayıcı olma, (c) Çocuğa sunulacak dilsel girdilerin miktarı ve kalitesi, (d) dil gelişimini destekleyici stratejilerin kullanımını bilmektir.

Yapılan araştırmalarda özellikle ebeveynlerin stratejileri nasıl kullanacaklarına ilişkin temel adımları öğrendiklerini; ancak, stratejilere günlük yaşamlarında yer verdikleri etkinliklerin (oyun oynama, beslenme, el yıkama, açık hava etkinlikleri vb.) farklılaşabileceği görülmektedir (Brown ve Woods, 2015; Fey vd., 2006; Kaiser ve Roberts, 2013; Kashinath vd., 2006; McCathren, 2010; Meadan vd., 2014a). Nitekim bu araştırma kapsamında uygulama sonrasında ebeveynler ile yapılan görüşmelerde ebeveynlerin stratejileri kullandıkları etkinliklerin farklılaştığı görülmüştür. Örneğin, bu araştırma kapsamında ebeveynlerin stratejilere daha çok oyun etkinliklerinde ve beslenme rutinlerinde yer verdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, el yıkama, giyinme ve soyunma rutininden, kitap okuma etkinliği, açık hava etkinliği, çamaşırları yerleştirme, çamaşırları makineye atma ve çıkarma, çamaşırları asma ve toplama olmak üzere pek çok farklı rutinlerde stratejileri kullandıklarına ilişkin örnekler dile getirmişlerdir. Bu noktada, diğer araştırmalarda olduğu gibi bu araştırmada da ebeveynlerin stratejileri farklı etkinliklerde kullanarak bu stratejileri günlük yaşamlarına genellemiş olduklarını söylenebilir.

Moore ve diğerleri (2014, s. 222) gerçekleştirdikleri çalışmada ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini oyun etkinliklerine kıyasla günlük rutinler sırasında daha az yer verdiklerini belirtmişlerdir. Bunun nedenine ilişkin ise ebeveynlerin rutinin tamamlanmasına daha çok odaklandıkları için stratejileri rutinlere gömmede zorlandıklarını ileri sürmüşlerdir. Bu araştırmada ebeveynlerin oyun etkinliği ve ara öğün

yemek rutini sırasında doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Uygulama sonunda ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıklarının oyun etkinliklerinde daha çok olduğu görülmüştür. Oyun etkinliklerinde öğrenme fırsatlarına dönüştürülebilecek süreçlerin daha çok meydana gelmesi bu durumun oluşmasına bir neden olarak ileri sürülebilir. Beslenme rutinlerinde ise özellikle ebeveynler çocuğun doymasına ya da bir an önce beslenme anının tamamlanmasına odaklandıkları için stratejilere daha az yer vermiş olabilirler. Öte yandan, kültürel bir özellik olarak beslenme anında çok fazla konuşulmaması nedeniyle ebeveynlerin model olma stratejilerini kullanma sıklıklarında oyun etkinliğine kıyasla düşüş olmuş olabilir.

Çevresel düzenleme stratejilerinin (ulaşılmaz hale getirme, eksik bırakma, az miktarda verme vb.) ve bekleme süreli öğretim stratejisinin öncül stratejiler olarak kabul edildiği ve çocuk tarafından bir etkileşimin başlatılmasına fırsat vermeleri noktasında önemli bir yere sahip oldukları belirtilmektedir (Kashinath vd., 2006, s. 472). Yapılan çalışmalarda ebeveynlere bu stratejileri nasıl kullanacakları konusunda öğretimlerin yapıldığı görülmektedir. Bu bağlamda çocuğun iletişim kurma olasılığını arttırmak için nesneleri/oyuncakları/etkinlikleri nasıl düzenleyeceklerine ve yöneteceklerine ilişkin bilgilerin aktarıldığı görülmektedir. Bazı araştırmalarda ebeveynlere birtakım düzenlemeler yapabilmeleri için hangi materyalleri kullanabilecekleri (Moore, Barton ve Chironis, 2014), nesneleri ya da oyuncakları görünürde tutup erişilmez kılabilecekleri (Fey vd., 2006; Kaiser ve Roberts, 2013) ya da materyalleri geri planda tutabilecekleri (Brown ve Woods, 2015) gibi çevresel düzenlemelere ilişkin eğitimler verildiği görülmektedir. Nitekim bu araştırma kapsamında geliştirilen DÖDEM Programında çevresel düzenleme stratejilerinden ulaşılmaz hale getirme, az miktarda ya da sınırlı oranda verme, eksik bırakma ve şaşırtıcı/beklenmedik durum yaratma stratejilerine ve bekleme süreli öğretim stratejisine yer verilmiştir. Bunun yanı sıra bu araştırmada ebeveynlerle yapılan uygulama sonrası görüşmelerde, ebeveynlerin büyük bir kısmı tarafından kullanılan çevresel düzenleme stratejisinin ulaşılmaz hale getirme stratejisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan, az miktarda ya da sınırlı oranda verme ve eksik bırakma stratejilerinin ise bazı ebeveynler tarafından günlük yaşamalarında kullanıldığı bulunmuştur.

Ulaşılmaz hale getirme stratejisine ilişkin ebeveynlerin bu stratejileri farklı etkinliklerde, farklı uyarlamalar yaparak kullanmayı öğrendikleri, günlük yaşamlarında bu stratejiye yer verdikleri ve çocuklarının dil çıktılarını destekleyebildikleri

görülmektedir (Kasinatih vd., 2006; McCathren, 2010). McCathren (2010) gerçekleştirdiği çalışmada ebeveynlerin çocukları ile kurdukları etkileşimler sırasında ulaşılmaz hale getirme stratejisine oyuncağın yüksek bir rafa yerleştirilmesi, oyuncakların kapaklı kutulara koyulması veya tatlı kutusunun kapağının kapatılıp verilmesi gibi uyarlamalar yapıldığını raporlaştırmıştır. Nitekim bu araştırmada da ebeveynlerin çevresel düzenleme stratejilerinden ulaşılmaz hale getirme stratejisini daha yoğun olarak kullandıkları görülmüştür. Uygulama öncesinde araştırmacının şeffaf kutulara, kaplara, poşetlere koyarak ulaşılmaz hale getirdiği oyuncak ya da nesneler ebeveynler tarafından doğrudan açılmış ve çocuklara sunulmuştur. Ancak uygulama sonrasında gerçekleştirilen gözlemlerde ebeveynlerin ulaşılmaz hale getirme stratejisini uyguladıkları gözlenmiştir. Öte yandan, ebeveynler ile gerçekleştirilen görüşmelerde ebeveynlerin kendi doğal yaşamlarında bu stratejiyi uygulayabilmek adına bazı uyarlamalar yaptıklarını dile getirmiş oldukları görülmüştür. Örneğin, bazı ebeveynlerin çocuklarının oyuncaklarını şeffaf kutulara koymaya başladıklarını, beslenme anlarında şeffaf kapaklı kaplar kullandıklarını, suyu kapaklı suluklarda vermeye başladıklarını belirttikleri görülmüştür.

Kashinath ve diğerleri (2006, s. 481) ebeveynlerin bekleme süreli öğretim stratejisini kullanmaları ile çocukların "başlatma" girişimi arasında bir ilişki olduğunu ileri sürdükleri görülmektedir. Nitekim Meadan ve diğerleri (2014a, s. 6) ebeveynlere bekleme süreli öğretime ilişkin koçluk yapıldığında çocukların daha yüksek oranda başlatma girişiminde bulunduklarını bildirmişlerdir. Bu araştırmada uygulama sonrasında ebeveynlerin oyun etkinliklerinde ve ara öğün yemek rutinlerinde bekleme süreli öğretime yer verdikleri, özellikle ulaşılmaz hale getirme stratejisi ile bu stratejiyi birleştirerek kullandıkları gözlenmiştir. Öte yandan, bu araştırma kapsamında bu stratejinin kodlanması sürecinde "çocuk tarafından bir etkileşimin başlatılmış" olmasına özellikle dikkat edilmiştir. Dolayısıyla, alanyazındaki diğer araştırmaların bulgularını destekleyecek biçimde, bu araştırmada uygulama sonrasında çocukların kendiliğinden başlattıkları girişimlerde (sözcük çıktısı, sesletim ya da işaret kullanımı) bir artış olduğu söylenebilir.

Mobayed ve diğerleri (2000) gerçekleştirdikleri çalışmada ebeveynlerin özellikle talep etme model olma stratejisini öğrenmeleri ve başarılı bir biçimde kullanmaları sonucunda çocukların daha çok sözcük edindikleri ve talepte bulunulması durumunda istemli bir biçimde yanıt verme girişimlerinde artış olduğunu rapor ettikleri görülmektedir. Nitekim bu araştırmada uygulama öncesinde ebeveynlerin son derece

yönlendirici oldukları, uzun ve karmaşık cümle yapıları kullanarak çocuklarına çok sık sorular sordukları, sordukları soruların daha çok test edici (Bu ne? Söyle vb.) nitelikte olduğu ve bu soruların genellikle çocukların ilgisi doğrultusunda sorulmadığı gözlenmiştir. Bu araştırma kapsamında uygulama sonrasında ebeveynlerin soru sorma biçimlerinde farklılıkların meydana gelmiş olduğu gözlenmiştir. Bu durum üzerinde, ebeveynlerin çocuğun ilgisi doğrultusunda ve gelişimsel düzeyine uygun olacak biçimde talepte bulunmayı ve çocuğun tepkisine karşılık uygun model olmayı öğrenmelerinin etkili olmuş olduğu düşünülmektedir.

Brown ve Woods (2015), KidTalk–TaCTICS Project (KTTP) adı altında ebeveynlere çocuklarının dil ve iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik kanıt temelli olan stratejilerin (yanıtlayıcı etkileşim stratejileri, model olma, ipucu sunma, genişletme vb.) öğretimini amaçlayan toplum temelli bir program geliştirmişlerdir. Ebeveynlerin sunulan koçluk uygulaması sonucunda bu stratejileri günlük yaşamlarında kullanma becerileri edinmeleri amaçlanmıştır. Araştırma tek denekli araştırma yöntemlerinden çoklu başlama düzeyi modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma yaşları 12-28 ay arasında değişken farklı yetersizlik türüne sahip olan (Down Sendromu, Otizm spektrum bozukluğu vb.) dokuz çocuk ve ebeveyni ile yürütülmüştür. Müdahale uzmanları tarafından 24 oturum boyunca ailelere kendileri tarafından belirlenen rutinlerde iletişim stratejilerini edinmeleri için koçluk desteği sunulmuştur. Özellikle ebeveynlerin yanıtlayıcı etkileşim ve model olma stratejilerini kullanma sıklıklarında artış olması ile birlikte, çocukların hedeflenen iletişim biçimlerinde başlangıç düzeyine göre her bir müdahale oturumunda artış olduğu gözlenmiştir. Nitekim bu araştırma kapsamında elde edilen bulguların, bu araştırmaların bulguları ile benzer nitelikte olduğu görülmektedir (Brown ve Woods, 2015; Mobayed vd., 2005).

Doğal öğretim stratejilerinin hangi yetersizlik türü olduğu fark etmeksizin çocukların sınırlı olan sosyal iletişim becerilerinin geliştirilmesinde yetişkinler tarafından kolaylıkla uygulanabilecek olan stratejiler olduğu ileri sürülmektedir. Özellikle doğal öğretim stratejilerinin günlük ve toplumsal yaşama kolaylıkla aktarılabilmelerinden dolayı son derece kullanışlı, uygulanması kolay, esnek ve işlevsel oldukları belirtilmektedir (Medan vd., 2016, s. 4; Roberts ve Kaiser, 2011, s. 183). Nitekim bu araştırmada ebeveynlerin büyük bir çoğunluğu stratejileri günlük yaşamlarında kullanmak konusunda zorlanmadıklarını ve günlük yaşamlarına kolaylıkla aktarabildiklerini dile getirmişlerdir. Bu bağlamda, elde edilen bulguların alanyazındaki

diğer araştırma bulguları ile paralel olduğu söylenebilir (Meadan, vd., 2016; Roberts ve Kaiser, 2011; Moore vd., 2013).

Akamoğlu ve Meadan (2018, s. 308) gerçekleştirdikleri aile uygulamalı doğal öğretim dil müdahalelerine ilişkin sistematik analiz çalışmasında bu konuda gerçekleştirilen çalışmaların büyük bir çoğunluğunda ebeveynlere ya da çocuklara ilişkin belirlenen çıktılara yönelik genelleme ve kalıcılık verilerinin toplanmadığını belirtmektedirler. Bu bağlamda, gelecekte gerçekleştirilecek çalışmalarda doğal ortamlarda (örneğin, ev ortamında), farklı zamanlarda ve kişilerle gerçekleştirilecek planlanmış genelleme ve kalıcılık verilerine yer verilmesi gerektiğine yönelik öneride bulunmaktadırlar. Öte yandan, Kashinath ve diğerleri (2006, s. 467) aile uygulamalı doğal öğretim müdahalelerine yer verilen çalışmalarda sürecin doğası gereği genelleme aşamasına çok odaklanılmadığını belirtmişlerdir. Doğal öğretim stratejilerinin günlük rutinler dâhilinde doğal bağlam içerisinde meydana gelmesi ve ebeveynlerin bu anları farklı zaman dilimlerinde uyguluyor olmalarının genelleme bulgusu olarak kabul edilebileceği ileri sürülmektedir.

Nitekim bu araştırmada ebeveynlerin kendi doğal ortamları olan evlerinde uygulama öncesi, sonrası ve kalıcılık verileri toplanmıştır. Genelleme verileri bağlamında ise verilerin oyun etkinliği ve ara öğün yemek rutini gibi farklı zamanlarda toplanılmasına özen gösterilmiş olduğu söylenebilir. Elde edilen sonuçlar ise ebeveynlerin stratejileri gün içerisinde meydana gelen farklı rutin, etkinlik ve geçişlere öğrendikleri stratejileri genellediklerini göstermektedir. Öte yandan, uygulamadan bir ay sonra gerçekleştirilen kalıcılık verileri ise ebeveynlerin stratejileri kullanmaya devam ettiklerini göstermektedir. Bu bağlamda, bu çalışmanın alana bu boyutta önemli bir katkı sunacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak, bu araştırma kapsamında DÖDEM Programının ebeveyn eğitimleri noktasında alana farklı iki uygulama süreci açısından katkı sağlayabileceği söylenebilir. Alanyazında ebeveyn eğitimlerine ilişkin farklı yöntemlerin geliştirildiği ve bunların etkililiklerinin sınandığı görülmekle birlikte (DuPaul vd., 2017; Hamad vd., 2010; Jang vd., 2012; Spence vd., 2006; Wainer ve Ingersoll, 2012), bu konuda sınırlı sayıda araştırmanın olduğu görülmektedir. Öte yandan, bu araştırma kapsamında ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini öğrendikleri ve günlük yaşamlarında yer verdikleri bulunmuştur. Özellikle ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini kullanmakta zorlanmadıklarını, stratejilerin son derece pratik ve uygulanabilir olduğunu dile

getirdikleri bilgisine ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, ebeveynlerin çocuklarının gelişimsel düzeyine uygun dilsel girdiler sunmaya başlamaları ve doğal öğretim stratejilerine yer vermeleri ile birlikte çocuklarının gelişimlerinde olumlu ilerlemelerin gerçekleştiği görülmüştür.

İlerleyen bölümde DÖDEM Programının çocukların etkileşimsel/temel davranışlarına, sözel taklit çıktılarına, bilişsel ve dil gelişimlerine olan etkisine ilişkin elde edilen bulgular alanyazın eşliğinde tartışılmıştır.

5.2.3. DÖDEM programının çocukların etkileşimsel/temel davranışları, sözel taklit çıktıları, bilişsel ve dil gelişimleri üzerindeki etkisi

Bu çalışmada uygulama sonrasında çocukların etkileşimsel/temel davranışlarında, sözel taklit çıktılarında, bilişsel ve dil gelişimlerinde anlamlı ilerlemelerin olduğu gözlenmiştir. Bunun yanı sıra, ebeveynlerle gerçekleştirilen görüşmelerde ebeveynlerin DÖDEM Programının çocuklarının gelişimleri üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu dile getirmiş oldukları görülmüştür. Bu bağlamda, çocukların büyük bir çoğunluğunda uygulama öncesinde düşük düzeyde olduğu gözlenen dikkat, devamlılık, katılım, işbirliği, başlatma, ortak dikkat ve duygusal durum temel davranışlarının uygulama sonrasında beklenilen düzeye ulaşıldığı görülmüştür. Bunun yanı sıra, çocukların sözel taklit çıktılarında uygulama öncesine göre uygulama sonrasında anlamlı ilerlemelerin olduğu dikkat çekmiştir. Ayrıca uygulama öncesinde gerçekleştirilen bilişsel ve dil gelişim değerlendirmeleri uygulama sonrasında tekrarlanmış ve çocukların gelişimlerinde anlamlı ilerlemelerin olduğu görülmüştür.

Ebeveynlerin çocukları ile kurdukları etkileşim sırasında sergiledikleri davranışların doğrudan çocuğun gelecekteki gelişimi ve temel davranışları üzerinde etkili olduğunu ortaya koyan pek çok araştırmanın olduğu görülmektedir (Clarke-Stewart, 1973, s. 2-4; Landry, Smith ve Swank, 2006, s. 1-3; Landary vd., 2008, s. 4-5; Mahoney ve Nam, 2011, s. 74; Pino, 2000, s. 331; Tulkin ve Kagan, 1972, s. 31-32). Bu etkinin nasıl ve ne yönde olduğunu araştıran çalışmalar incelendiğinde ise; ebeveynlerin çocuklarına karşı daha duyarlı ve yanıtlayıcı olmalarının çocuklarının gelişimleri üzerinde olumlu etkileri olduğu ortaya koyulmaktadır. Diğer yandan, ebeveynlerin çocukları ile kurdukları etkileşim sırasında yüksek düzeyde başarı odaklı ve yönlendirici olmalarının ise çocuklarının gelişimleri üzerinde olumsuz etkileri olabileceği ileri sürülmektedir (Landry, Smith ve Swank, 2006; Landry vd., 2008; Mahoney, Finger ve

Powel, 1985; Mahoney ve Powel, 1988; Mahoney, Kim ve Lin, 2007; Patterson vd., 2013). Özellikle 1980'lı yıllarda Mahoney ve arkadaşları tarafından gelişimsel yetersizliğe sahip olan ebeveynlerin çocuklarının gelişimlerini nasıl etkilediklerini belirlemek için araştırmaların başlatıldığı ve gerçekleştirildiği görülmektedir (Mahoney vd. 2006, s. 19). Bu araştırmalardan ilki sayılabilecek olan ve Mahoney, Fingers ve Powel (1985) tarafından gerçekleştirilen çalışmada çocukların gelişimleri Bayley Gelişim Testi ile değerlendirilmiştir. Bu çalışmada çocuğuna karşı yüksek düzeyde duyarlı ve yanıtlayıcı olan, çocuğu ile kurduğu etkileşimden keyif alan ve eğlence amaçlı etkileşim kuran ebeveynlerin çocuklarının gelişim puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Oysaki çocuğuna karşı yüksek düzeyde başarı odaklı ve yönlendirici olan ebeveynlerin çocuklarının gelişim puanlarının aynı yaş grubundaki akranlarına kıyasla daha düşük olduğu görülmüştür.

Mahoney, Kim ve Lin (2007) gerçekleştirdikleri çalışmada ebeveynlerin yanıtlayıcı (responsiveness) olmalarının çocukların temel davranışlarını (pivotal behaviours) nasıl etkilediğini araştırmışlardır. Bu bağlamda, 45 ebeveyn-çocuk çifti ile gerçekleştirdikleri çalışmada yüksek düzeyde yanıtlayıcı olan bir grup ebeveyn ile düşük düzeyde yanıtlayıcı olan bir grup ebeveynin çocukların temel davranışları üzerindeki etkisi karşılaştırılmıştır. Çocukların temel davranışları "Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği" (Child Behavior Rating Scale-CBRS) (Mahoney ve Wheeden, 1998) kullanılarak değerlendirilmiştir. Sonuçlar yüksek düzeyde yanıtlayıcı olan ebeveynlerin çocuklarının dikkat, ortak dikkat, etkileşim başlatma, işbirliği, devamlılık, katılım gibi temel davranışlarının düşük düzeyde yanıtlayıcı olan ebeveynlerin çocuklarına göre daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Ayrıca, çocukların etkileşimsel/temel davranışları kontrol altına alınarak analiz edildiğinde, ebeveynlerin etkileşimsel davranışlarının çocukların gelişimi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmada özellikle annelerin duyarlı ve yanıtlayıcı olma ebeveyn davranışlarının, çocukların etkileşimsel/temel davranışlarının ilerlemesinde rol oynadığı, diğer bir deyişle çocukların etkileşimsel/temel davranışlarının gelişme göstermesinde bu ebeveyn davranışlarının aracı rolü olduğu vurgulanmıştır. Bu noktada Landry ve diğerleri (2008, s. 1-3) tarafından özellikle çocuklarının ilgilerine, tercihlerine karşı daha duyarlı olan, çocuklarının ilgisi doğrultusunda yanıtlayıcı olan ve çocuklarının davranışlarına karşı yüksek düzeyde yönlendirici ve kısıtlayıcı olmayan ebeveynlere sahip çocukların bilişsel,

dil ve sosyal gelişimlerinde kayda değer bir artışın olduğunu ve bu çocukların bu alanlardaki gelişimlerinin daha hızlı ilerleme gösterdiğini vurguladıkları görülmektedir.

Alanyazında nitelikli ebeveyn-çocuk etkileşiminin doğrudan çocuğun gelişimi üzerinde etkisi olduğunu ortaya koyan pek çok çalışmanın olduğu görülmektedir (Karaaslan, Diken ve Mahoney, 2011; Karaaslan, Diken ve Mahoney, 2013; Karaaslan ve Mahoney, 2013; Karaaslan ve Mahoney, 2015; Landry vd., 2006; Landry vd., 2008; Mahoney vd., 2006; Toper-Korkmaz, 2015). Bu araştırmaların sonuçları incelendiğinde; ebeveyn duyarlılığının ve yanıtlayıcılığının artması ile birlikte çocukların dil, bilişsel ve sosyal-duygusal gelişim alanlarında ilerlemelerin olduğu ortaya koyulmaktadır. Mahoney ve diğerleri (2007) gerçekleştirdikleri çalışmada 45 gelişimsel yetersizliği olan çocuk ve ebeveyn çiftini gözlemlemişler ve ebeveyn yanıtlayıcılığı ile çocukların etkileşimsel/temel davranışlarının çocukların gelişimsel düzeyleri ile olan ilişkisini ortaya koymaya çalışmışlardır. Bu araştırma sonucunda üç temel sonucun elde edilmiş olduğu görülmektedir. Birincisi, ebeveyn yanıtlayıcılığının çocukların etkileşimsel/temel davranışları ile gelişimsel düzeyleri arasında bir ilişki olduğu bulunmuştur. İkincisi, yüksek düzeyde yanıtlayıcı olan ebeveynlerin çocuklarının düşük düzeyde yanıtlayıcı olan ebeveynlerin çocuklarına göre, etkileşimsel/temel davranışlarının yüksek düzeyde ve gelişim puanlarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Üçüncüsü ebeveyn yanıtlayıcılığı ile çocukların gelişimleri arasındaki ilişkide çocuk "katılımının" önemli bir etken olduğu belirtilmiştir. Dolayısıyla bu araştırmanın sonuçları ebeveyn yanıtlayıcılığının artması ile birlikte çocukların etkileşimsel/temel davranışlarında ve gelişimsel düzeylerinde anlamlı bir ilerlemenin olacağını göstermektedir. Gerçekleştirilen bu araştırma kapsamında elde edilen bulguların bu araştırmalarla benzer bulgulara sahip olduğu söylenebilir.

Mahoney ve Perales (2003, s. 77), ebeveynlerin duyarlı ve yanıtlayıcı olma ebeveyn davranışlarını edinmeleri ile birlikte ebeveynlerin çocukları ile kurdukları etkileşimler sırasında çocuklarının ilgi ve gereksinimlerine daha uygun tepki vereceklerini ve çocuklarının başlattığı ya da ilgilendiği etkinliklere daha çok katılım göstereceklerini belirtmektedirler. Bunun sonucunda ise, çocukların etkileşim başlatma ve sürdürme davranışlarında ilerlemelerin gözleneceğini vurgulamaktadırlar. Ayrıca bu süreçlerin gerçekleşmesi ile birlikte ebeveynin iyi bir oyun arkadaşı olabileceği ve etkileşim sürecinden her iki tarafında keyif almaya başlayacağı üzerinde durulduğu görülmektedir. Nitekim bu araştırma da nitelikli ebeveyn-çocuk etkileşimini destekleyen ebeveyn

davranışlarının ya da stratejilerinin ebeveynler tarafından edinilmesi ile birlikte ebeveynlerin çocukları ile olan etkileşimlerinde değişimlerin olduğu gözlenmiştir. Ebeveynler çocukları ile nitelikli etkileşim kurmaya başlamaları ile birlikte çocukları tarafından "iyi bir oyun arkadaşı" olarak kabul edilmeye başlandıklarını, programdan önce çocukları ile nasıl oyun oynayacaklarını bilmediklerini; ancak, programdan sonra çocukları ile oyun oynamayı öğrendiklerini ve oyun oynamaktan keyif aldıklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca, ebeveynler programdan sonra çocuklarının etkinlik başlatmak için daha çok girişimde bulunduklarını ve etkinliğe daha uzun süre katılım gösterdiklerini belirtmişlerdir. Dolayısıyla, DÖDEM Programının hem ebeveyn hem de çocuklara ilişkin etkileşimsel/temel davranışları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Öte yandan, araştırma kapsamında elde edilen bulguların, ebeveyn davranışlarındaki değişimle birlikte bunun çocuk davranışlarına yansıyacağını ortaya koyan araştırma bulguları ile benzerlik gösterdiği söylenebilir (Karaaslan, Diken ve Mahoney, 2011; Karaaslan, Diken ve Mahoney, 2013; Karaaslan ve Mahoney, 2013; Karaaslan ve Mahoney, 2015; Landry vd., 2006; Landry vd., 2008; Mahoney vd., 2006; Toper-Korkmaz, 2015).

Down Sendromlu çocukların başarılı olamayacaklarını düşündükleri ya da olamadıkları durumlarda bir görevi, beceriyi ya da etkinliği tamamlamaları konusunda yapılacak ısrarlara tepki vermedikleri veya isteksiz oldukları görülmektedir. Dolayısıyla, böyle bir durumda yetişkinin ısrar etmesi ya da baskı yapması durumunda bu çocukların o an ilgi duysa bile ilgi alanını ya da isteğini değiştirebileceği görülebilmektedir. Bu durum öğretimin ya da etkileşimin kesintiye uğramasına ve çocuğun etkisiz hale gelmesine neden olabilmektedir (Yoder ve Warren, 2002, s. 1159). Nitekim gerçekleştirilen bu araştırmada ebeveynlerin uygulama öncesinde çocukları ile kurdukları etkileşimde oldukça ısrarcı olduklarını ve kimi zaman farkında olmadan baskı yaptıklarını, bu biçimde davrandıklarında ise kimi zaman çocuklarının ortamı terk ettiğini ya da ağlamaya başladığını dile getirmiş oldukları görülmüştür. Uygulama sonrasında ise ebeveynlerin çocuklarının ilgilerini ve liderliğini takip etmeye daha çok özen gösterdiklerini, çocuklarına seçim hakkı sunmalarının çocuklarının etkinliğe katılımında önemli bir etkiye sahip olduğunu vurguladıkları dikkat çekmiştir. Ayrıca ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerine oyun ve beslenme etkinliklerinde yer vermeleri ile birlikte çocukların talep etme becerilerinde, sözel taklit çıktılarında ve gelişimlerinde ilerlemelerin olduğu gözlenmiştir.

Dil gelişimi diğer gelişim becerilerinin üzerine inşa edilen temel süreçlerden biridir. Bu bağlamda, dil gelişiminin küçük çocuklar için büyük önem taşıdığı söylenebilir. Diğer yandan, gelişimsel yetersizliği olan çocukların normal gelişim gösteren çocuklarla aynı oranda dil gelişim düzeyine erişemedikleri önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Dil becerilerinin edinilmesine ilişkin süreçte yaşanacak gecikmeler ya da sınırlılıklar, küçük çocukların sosyal, duygusal, iletişim gelişimlerinde ve eğitimlerinde sorunların meydana gelmesine yol açabilmektedir. Dolayısıyla, dil becerilerindeki gecikmeleri önlemek üzere gelişimsel yetersizliği olan küçük çocuklara mümkün olan en kısa sürede dil müdahalelerinin planlanması ve uygulanması büyük önem taşımaktadır. Bu noktada, özellikle gelişimsel yetersizliği olan küçük çocuklara yönelik farklı yaklaşımlara dayanan çeşitli dil müdahalelerin geliştirildiği görülmektedir (Roberts ve Kaiser, 2011, s. 182). Özellikle 1960'lı yıllardan sonra davranışçı yaklaşıma dayanan dil müdahalelerinde genellemeye yönelik yaşanılan sınırlılıklar dil müdahalelerinde farklı yaklaşımların gelişme göstermesine yol açmıştır. Böylece doğal öğretim yaklaşımı temelinde çeşitli doğal öğretim dil müdahalelerinin geliştirildiği görülmektedir (Hart ve Risley, 1968, s. 109).

Araştırmalar ebeveyn duyarlılığının ve yanıtlayıcılığının özellikle çocukların dil gelişimleri üzerinde büyük bir etkisi olduğunu göstermektedir. Bu araştırmaların sonuçları özellikle çocuğun etkileşim ve iletişim girişimlerini anında ve uygun bir biçimde yanıtlayan ebeveynlerin çocuklarının dil gelişimlerini arttırabileceğini ortaya koymaktadır (Mahoney, Kim ve Lin, 2007; Tamis-LeMonda, Bornstein ve Baumwell, 2001; Landry, Smith, & Swank, 2006; Landry vd., 2008; Paavola vd., 2006). Öte yandan, aile uygulamalı doğal öğretim dil müdahaleleri kapsamında uygulanan programların çocukların dil gelişimleri üzerinde etkili olduğu ortaya koyulmaktadır. Özellikle bu araştırmaların sonuçları, ebeveynlerin yanıtlayıcı etkileşim ve doğal öğretim stratejilerini kullanmaları ile birlikte çocukların dil gelişimlerinde anlamlı ilerlemelerin olduğunu göstermektedir (Brown ve Woods, 2015; Kashinath vd., 2006; McDuffie vd., 2013; Meadan vd., 2014a; Meadan vd, 2016; Mobayed vd., 2000; Moore v; d., 2014; Peterson vd., 2005). Bu bağlamda, Kaiser (1993, s. 65) dil müdahalelerine ebeveynlerin dâhil edilmesi gerektiğine ilişkin üç temel neden öne sürmektedir. Bunlar şöyle sıralanabilir: (a) ebeveynler, çocukların günlük yaşamlarında genellikle tutarlı olarak yer alan kişilerdir, (b) yeni öğrenilen becerilerin genellenmesi sürecinde doğal öğretim yaklaşımına dayanan müdahalelerin etkili olduğu ortaya koyulmuştur, (c) çocuğun gün

içerisinde birincil bakıcısı ile kuracağı etkileşimlerin onun dil gelişimi üzerinde kritik bir öneme sahip olduğu kabul edilmiş bir gerçektir. Dolayısıyla, çocukların dil gelişimlerinde çocukla en çok vakit geçiren kişiler olarak ebeveynlerin büyük bir önem taşıdığı düşünülmektedir.

DÖDEM Programı ile temelde ebeveynlere yanıtlayıcı etkileşim ve doğal öğretim stratejilerinin öğretilmesi hedeflenmiştir. Bunun yanı sıra, bu araştırmada uygulama öncesinde çocukların etkileşimsel/temel davranışları, sözel taklit çıktıları, bilişsel ve dil gelişimleri değerlendirilmiştir. Deneysel uygulamanın sonlarına doğru hem ebeveynlerin araştırmacıya dile getirdikleri hem de araştırmacının kendi gözlemleri sonucunda çocukların gelişimlerinde ilerlemelerin olduğu dikkat çekmiştir. Bu noktada, özellikle ebeveynlerin çocuğun gelişimsel düzeyine uygun bir dil kullanmaya ve doğal öğretim stratejilerine günlük yaşamlarında yer vermeye başlamaları ile birlikte çocukların sözel taklit çıktılarında artış olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla, bu araştırmada çocukların sözel taklit çıktılarına ilişkin sıklıkları belirlenmiş ve çok kısa aralıklarla olmasına rağmen (uygulama sonrası veri için 4 ay sonra, kalıcılık verisi için 1 ay sonra) gelişimsel değerlendirmeleri tekrar edilmiştir. Elde edilen sonuçlar çocukların hem sözel taklit çıktılarında hem de bilişsel ve dil gelişimlerinde anlamlı ilerlemelerin olduğunu göstermiştir. Nitekim bu araştırma sonucunda elde edilen bulguların, alanyazında bu araştırmanın amaçlarına benzer nitelikte olan araştırma bulguları ile paralel olduğu görülmektedir (Brown ve Woods, 2015; Kashinath vd., 2006; Kaiser vd., 1996; McDuffie vd., 2013; Meadan vd., 2014a; Meadan vd, 2016; Mobayed vd., 2000; Moore v; d., 2014; Peterson vd., 2005; Yoder ve Warren, 2002).

Roberts ve Kaiser (2011) gerçekleştirdikleri meta analiz çalışmasında yaşları 18-60 ay arasında değişen dil gelişiminde sınırlılığı olan çocuklara yönelik aile uygulamalı dil müdahalelerinin dil becerilerinin edinimi üzerindeki etkisini ortaya koymaya çalışmışlardır. Grup deneysel araştırma deseni ile gerçekleştirilmiş olan 18 araştırma meta analiz sürecine dâhil edilmiştir. Bu araştırmaların 10 tanesinde farklı müdahale yaklaşımlarına (Hanen parent program, parent-based intervention, social pragmatic joint attention, enhanced milieu teaching vb.) yer verildiği görülmektedir. Meta analiz çalışması sonucunda aile uygulamalı dil müdahalelerinin dil gelişiminde sınırlılığı olan çocukların dil gelişimleri üzerinde anlamlı ve olumlu yönde pozitif etkisi olduğu ve çocuklara ilişkin yapılan ölçümlerde etki büyüklüğü aralığının -0.15 ile .82 arasında değiştiği görülmektedir.

Rakap ve Rakap (2014) tarafından gerçekleştirilen sistematik derleme çalışmasında aile uygulamalı doğal öğretim dil müdahalelerinin gelişimsel yetersizliği olan küçük yaş grubundaki çocukların dil gelişimleri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu ortaya koyulmaktadır. Nitekim bu araştırma kapsamında farklı doğal öğretim dil müdahale yaklaşımlarına (milieu teaching, enhanced milieu teaching, blended communication and behavior support intervention, naturalistic language paradigm vb.) yer veren 15 çalışma değerlendirilmiştir. Değerlendirilen tüm bu araştırmaların ortak sonuçlarının şu yönde olduğu dikkat çekmektedir: (a) ebeveynler doğal öğretim dil müdahaleleri kapsamında çeşitli stratejileri öğrenmekte ve kullanma becerisi edinmektedirler, (b) ebeveynlerin eğitimlerden sonra öğrendikleri stratejileri kullanmaları ile birlikte çocuklarının dil becerilerinde artış olduğu görülmektedir.

Aile uygulamalı doğal öğretim dil müdahalelerinin çocukların gelişimleri üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik gerçekleştirilen bu analiz çalışmaları temelde ebeveynlerin eğitim sürecine dâhil olmalarının ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu noktada, özellikle Türkiye'de gelişimsel yetersizliği olan küçük yaş grubundaki çocuklara verilen eğitimin süresi ve kalitesi ele alındığında, sağlanan olanakların yeterli olmadığı düşünülmektedir. Dolayısıyla, ailelerin eğitimlerine yönelik yapılacak çalışmaların büyük bir önem taşıdığı söylenebilir. Nitekim Koegel, Symon ve Koegel (2002, s. 89), terapistler ya da eğitimciler tarafından haftada bir ya da iki saat sunulacak dil terapi uygulamalarının çocukların dil becerilerini geliştirmek için yeterli olamayacağının altını çizmektedirler. Çocukla en çok vakit geçiren kişiler olarak ebeveynlerin eğitim sürecine dâhil edilmesi gerektiği gerçeğinin dışında, araştırmalar yüksek kalitede ya da nitelikte ebeveyn-çocuk etkileşiminin çocuğun dil gelişimi üzerinde çok büyük bir rol oynadığını ortaya koymaktadır (Landry vd., 2006; Landry vd., 2008; Mahoney vd., 2006). Bu bağlamda, ebeveynlerin erken müdahale sürecine dâhil edilmeleri kaçınılmaz bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır (Kaiser, 1993, s. 65; Koegel, Symon ve Koegel, 2002, s. 89). Diğer yandan, araştırmalar verilecek eğitimin yoğunluğuna bağlı olarak çocukların hedeflenen becerileri uzman ya da terapist temelli müdahalelere kıyasla aile uygulamalı müdahaleler aracılığı ile daha etkili bir biçimde edindiklerini ortaya koymaktadır (DeVeney, Hagaman ve Bjornsen, 2017, s. 293; Kashinath vd., 2006, s. 467). Bu bilgilerden hareketle geliştirilen ve etkililiği sınanan DÖDEM Programının aile uygulamalı bir erken müdahale programı olarak ülkemizdeki uzmanlar ve ebeveynler için katkı sağlayacak bir kaynak olacağı düşünülmektedir.

Ebeveynlerin çocukları ile kurdukları etkileşim sırasında kullandıkları dilin düzeyinin, miktarının ve kalitesinin çocuğun gelişimi üzerinde önemli olduğu vurgulanmaktadır (Roberts ve Kaiser, 2011, s. 181; Yoder vd., 1994, s.824). Nitekim Yoder ve diğerleri (1994, s. 824) ebeveynler tarafından çocuğun ilgisi doğrultusunda ve gelişimsel düzeyine uygun bir biçimde sunulan dilsel girdilerin, diğer bir deyişle model olma sürecinin, çocuğun sözcükleri, sözcük öbeklerini ya da sesletimleri taklit etme ve edinme becerilerinde olumlu etkilerinin olduğunu ileri sürmektedirler. Bu bağlamda, DÖDEM Programının ebeveynlere çocuklarının gelişimsel düzeyine uygun bir dil kullanmaları gerektiğine ilişkin bir bilinç oluşturma ve ebeveynlerin buna ilişkin beceri kazanmış olmaları açısından önemli bir katkı sağladığı söylenebilir.

Gerçekleştirilen bu araştırma sonunda ebeveynler ile gerçekleştirilen görüşmelerde ve araştırmacı notlarında; çocukların kısa bir süre sonra sözel taklit çıktılarında, sözcük dağarcıklarında, talep etme becerilerinde ve özellikle bazı çocukların cümle kurma becerilerinde ilerlemelerin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Özellikle uygulama öncesinde çocukların sözel taklit çıktılarının uygulama sonrasına kıyasla daha az olmasında, ebeveynlerin karmaşık, uzun ve çocuğun gelişimsel düzeyine uygun olmayan bir dil kullanmalarının etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir. Ebeveynlerin bu tarzdaki iletişim biçimlerinin çocukların ses, sesletim ya da sözcük çıktılarını taklit etmekte zorlanmalarına yol açmış olabileceği söylenebilir. DÖDEM Programı ile birlikte ebeveynlerin kendilerine aktarılan yanıtlayıcı etkileşim ve doğal öğretim stratejilerini günlük yaşamlarında uygulamaya başlamalarının çocukların gelişimleri üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Ebeveynlerin çocuklarının gelişimsel düzeyine uygun bir dille anında model olmalarının, çocuklarının ses ya da sözcük taklitlerini genişletmelerinin, talep etme ve model olma stratejisini çocuğun ilgisi doğrultusunda uygulamalarının çocukların sözel taklit çıktılarında ve dil gelişimlerinde anlamlı ilerlemelerine katkı sağladığı düşünülmektedir. Nitekim alanyazında yapılan pek çok araştırma bulgusunun bu bulgular ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bu araştırmaların sonuçları incelendiğinde, ebeveynlerin yantlayıcı etkileşim ve doğal öğretim stratejilerini kullanmaları ile birlikte çocuklarının dil gelişimlerinde olumlu ilerlemelerin olduğu ortaya koyulmuştur (Fey vd., 2006; Kaiser vd., 1996; Kashinath vd., 2006; Yoder ve Warren, 1998; Yoder ve Warren, 2002).

Kaiser ve diğerleri (1996) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ebeveynlerden yanıtlayıcı öğretim stratejilerini (responsive teaching strategies) kullanarak çocuklarına

bilmedikleri belirli sözcükleri veya sözcük öbeklerini öğretmeleri istenmiştir. Araştırmada ebeveynlere çocuğun liderliğini takip etme, beklenti içinde bekleme-gözlem yapma-anlama ve dinleme stratejileri (SOUL-Silence, observation, understanding, listening), sözsüz aynalama (nonverbal mirroring), tanımlayıcı konuşma (descriptive talk), genişletme (expansion), talep etme model olma, çocuğun gelişimsel düzeyine uygun dilsel girdi sunma ve model olma (lingustic modeling) stratejilerinin öğretimi gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda ebeveynlerin yanıtlayıcı öğretim stratejilerini öğrendikleri ve kullandıkları görülmüştür. Araştırmada çocukların belirlenmiş olan sözcükleri veya sözcük öbeklerini edinme bağlamında çocuklar arasında değişen performanslar gözlenmiş olmasına rağmen; ebeveynlerin yanıtlayıcı öğretim stratejilerini kullanmalarının çocukların dil gelişimlerini hızlandırmada oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle araştırmada çocukların dil gelişim oranlarının altı ay kadar kısa bir sürede neredeyse ikiye katlandığı gözlenmiştir. Nitekim bu araştırmada özellikle DÖDEM Programı kapsamında çocukların gelişimsel düzeyine uygun ve çocuklar için işlevsel olabilecek bazı temel sözcükler (Örneğin, aç, ver, yardım et) belirlenmiştir. Eğitimler ve örnek uygulama videolarında ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini kullanarak bu sözcükleri çocukları ile nasıl çalışabilecekleri üzerinde durulmuştur. Uygulama sonrasında ise bazı çocukların bu sözcüklere ilişkin çıktıları olduğu gözlenmiştir. Bu bağlamda, ilerleyen araştırmalarda DÖDEM Programının belirlenmiş olan sözcük veya sözcük öbeklerini çocuklara kazandırma noktasında daha kapsamlı bir araştırma desenlenebilir ve programın bu yöndeki etkisi araştırılabilir.

Yoder ve Warren (2002, s. 1159); zihinsel yetersizliği olan çocukların sözöncesi iletişiminin ve ebeveyn yanıtlayıcılığının erken müdahale hizmetleri ile geliştirilmesinin ilerleyen zamanlarda çocuğun dil becerilerini desteklemeyi kolaylaştıracağını ve bu hizmetten yararlanan çocukların dil gelişimlerinin yararlanmayan çocuklara göre daha ileri düzeyde olacağını savunmaktadırlar. Bu doğrultuda, gerçekleştirdikleri çalışmalarında Yanıtlayıcılık Eğitimi ve Sözöncesi Milieu Öğretimine (Responsivity education for the parents and Prelinguistic Milieu Teaching for the children [RE/PMT]) dâhil olan Down Sendromlu çocukların katılmayan Down Sendromlu çocuklara göre talep etme becerilerinde, ortak dikkat başlatma ve dil gelişimlerinde anlamlı ilerlemeler gösterdiklerini bulmuşlardır. Nitekim gerçekleştirilen bu araştırmada da benzer bulguların bulunduğu görülmektedir.

Fey ve diğerleri (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Down Sendromlu çocuğu olan ebeveynlere yanıtlayıcılık eğitimi ve sözöncesi doğal bağlama dayalı öğretim stratejilerinin öğretimine ilişkin eğitim verilmiştir. Altı ay süren bu uygulama sonunda uygulanan müdahalenin ebeveynlerin stres düzeylerine olan etkisi araştırmıştır. Bunun yanı sıra, müdahalenin çocukların amaçlı iletişim, talep etme, yorumda bulunma, sesli sessiz harf hece birleşimleri, sözel taklit çıktıları, alıcı ve ifade edici dil düzeylerine olan etkisi araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde, yanıtlayıcılık eğitimi ve sözöncesi doğal bağlama dayalı öğretim stratejilerinin öğretimine ilişkin eğitime dâhil olan deney grubundakilerin dâhil olmayan kontrol grubuna kıyasla amaçlı iletişim, talep etme, yorumda bulunma, sesli sessiz harf hece birleşimleri, sözel taklit çıktıları, alıcı ve ifade edici dil düzeylerinde anlamlı ilerlemeler gösterdiği bulunmuştur. Bunun yanı sıra, elde edilen sonuçların Down Sendromu olup olmama durumuna göre farklılaşmadığı gözlenmiştir. Uygulanan müdahalenin ebeveynlerin stresleri üzerinde bir etkisi olmadığı ve bunun Down Sendromunun varlığına ya da yokluğuna bağlı olarak bir değişiklik göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim gerçekleştirilen bu araştırmada da çocukların dil gelişimlerinde ilerlemelerin olduğu, özellikle sözel taklit çıktılarında ve talep etme becerilerinde benzer çıktıların bulunduğu söylenebilir.

Bu araştırmada çocukların oyun etkinliği ve ara öğün yemek rutinleri sırasındaki sözel taklit çıktılarının birbirinden farklılık gösterdiği, oyun etkinliği sırasında çocukların sözel taklit çıktılarının daha çok olduğu görülmektedir. Öte yandan, bazı çocuklarda sözel taklit çıktılarının sayısında uygulama sonrasına kıyasla kalıcılık verisi bağlamında azalmaların olduğu gözlenmektedir. Kashinath ve diğerleri (2006, s. 482) gerçekleştirdikleri çalışmada çocukların belirlenen rutinler sırasında kullandıkları sözcüklerin ve taklit ettikleri sözcüklerin sayısında farklılıkların olduğunu belirtmişlerdir. Bu noktada, özellikle beslenme rutinleri sırasında çocukların daha az sözcük kullandıkları ya da ürettikleri raporlaştırılmıştır. Bu durumun ise rutinler sırasında değişen fırsatların meydana gelmesine ve öğretim fırsatlarına dönüştürülmesine bağlı olarak değişebileceği ileri sürülmektedir. Dolayısıyla, elde edilen bulguların birbiri ile benzer nitelikte olduğu söylenebilir.

Araştırmalar aile uygulamalı dil müdahalelerinin çocukların problem davranışları üzerinde de etkili olduğunu göstermektedir (Brassart ve Schelstraete, 2015; Delaney ve Kaiser, 2001). Delaney ve Kaiser (2001) katılımcılar ve davranışlar arası çoklu yoklama modeli ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında; aile uygulamalı dil müdahalesinin yaşları

41-47 ay arasında değişen dil bozukluğu ve problem davranışları olan dört çocuk üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırmada, ebeveynlere üç temel noktada öğretim yapılmıştır. Bunlar (a) ebeveynlerin uygun olmayan sözel çıktılarını ya da yönergelerini azaltma, (b) çocuğun iletişim çabasına yanıt verme, (c) çocuğun iletişim girişimini genişletmedir. Öğretim süreci hedef stratejinin gözden geçirilmesi, bir terapist tarafından koçluk yapılması ve oturumun sonunda geri bildirim sunulması biçiminde gerçekleştirilmiştir. Tüm ebeveynlerin bu temel stratejileri başarıyla öğrendikleri görülmüştür. Araştırma yönteminin sınırlılığına rağmen, bu araştırmada ebeveyn davranışlarının değişmesi ile birlikte çocukların dil gelişimlerinde ilerlemeler ve problem davranışlarında azalmalar olduğu rapor edilmiştir. Nitekim bu araştırma kapsamında uygulama sonrasında bazı ebeveynlerin çocuklarında problem davranışların azaldığını dile getirmiş oldukları görülmektedir. Bu bağlamda, bu araştırmanın bu boyutuna ilişkin elde edilen bulguların alanyazındaki çalışmalarla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Öte yandan, DÖDEM Programının problem davranışları olan çocuklar üzerinde etkisini sınayan araştırmalar desenlenebilir ve programın bu yöndeki etkisi tartışılabilir.

Sonuç olarak, bu araştırma kapsamında Down Sendromlu olan çocukların uygulama sonrasındaki etkileşimsel/temel davranışlarında anlamlı ilerlemelerin olduğu bulunmuştur. Özellikle çocukların sözel taklit çıktılarında uygulama öncesine kıyasla bir artış olduğu gözlenmiştir. Kısa aralıklarla tekrarlanan gelişimsel değerlendirmelerde bazı çocukların uygulama sonrasında bilişsel ve dil gelişimlerinde bazı maddelerde (iki veya daha çok sözcükten oluşan cümle kurma, bir renk bilme, ritmik olarak 1'den 3'e kadar sayma veya tekrar erme vb.) başarılı oldukları görülmüştür. Bu noktada, uygulama sonrasında çocukların bilişsel ve dil gelişimlerinde anlamlı ilerlemeler gözlenmiştir. Nitekim ebeveynler ile yapılan görüşmelerde ebeveynlerin DÖDEM Programının çocuklarının gelişimlerine olumlu katkıları olduğunu belirtmiş oldukları görülmüştür. Bu kapsamda, ebeveynler uygulama sonrasında çocuklarının etkileşimsel/temel davranışlarında (dikkat, katılım, işbirliği, başlatma vb.) ilerlemeler olduğunu gözlemlediklerini dile getirmişlerdir. Öte yandan, ebeveynler uygulama sonrasında çocuklarının talep etme becerisinde, cümle kurma, sıra alma ve bekleme, sayı sayma, renkleri öğrenme becerilerinde, sözcük dağarcığında ve sözel taklit çıktılarında artış ve ilerleme olduğunu vurgulamışlardır.

İlerleyen bölümde ise ebeveynlerin DÖDEM Programına ilişkin görüş ve önerilerine ilişkin elde edilen bulgular alanyazınla tartışılarak sunulmuştur.

5.2.4. Ebeveynlerin DÖDEM programına ilişkin görüşleri

Gerçekleştirilen bu çalışmada uygulama sonrasında yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler kapsamında ebeveynlere DÖDEM Programına ilişkin görüş ve önerilerinin neler olduğu sorulmuştur. Bu kapsamda, ebeveynlerin grup aile eğitimlerine, ev ziyaretlerine, programı tablet bilgisayar üzerinden takip etmeye, programın hem kendilerine hem de çocuklarına ilişkin görüşlerinin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

Ebeveynlerin tümünün DÖDEM Programına ilişkin görüşlerinin olumlu yönde olduğu görülmüştür. Her iki gruptaki ebeveynler araştırmaya katıldıkları için son derece memnun kaldıklarını ve böyle bir sürece dâhil oldukları için son derece mutlu olduklarını belirtmişlerdir. Özellikle DÖDEM Programını yüz yüze olmak üzere grup aile eğitim ve ev ziyareti oturumları ile takip eden ebeveynler daha önce bu biçimde sistematik ve düzenli bir aile eğitim programına katılmadıklarını, hem grup eğitimlerinden hem de ev ziyaretlerinden son derece memnun kaldıklarını dile getirmişlerdir. Öte yandan, ebeveynler grup eğitiminde öğrendikleri bilgilerin ev ortamında desteklenmesinin kendilerine önemli katkılar sunduğunu dile getirmişlerdir. Ev ziyaretleri sırasında araştırmacının kendilerine o an geribildirimde bulunmasının ve model olmasının, kendi uygulamalarındaki eksiklikleri daha iyi görmelerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bunun dışında, grup eğitimine katılan ebeveynlerin birbiri ile sosyal paylaşımlarda bulundukları, çocukları ile ilgili sorular sordukları ve deneyimlerini paylaştıklarını, bu sürecin ise kendilerine çok iyi geldiğini vurguladıkları görülmüştür. Elde edilen bu bulguların alanyazında yanıtlayıcı etkileşim (Kaiser vd., 1996; Karaaslan, Diken ve Mahoney, 2011; Karaaslan, Diken ve Mahoney, 2013; Karaaslan ve Mahoney, 2013; Kim ve Mahoney, 2004; Landry, Smith ve Swank, 2006; Mahoney vd., 2006; Toper-Korkmaz, 2015) ve doğal öğretim stratejilerinin ebeveynlere öğretilmesi bağlamında yapılan diğer araştırma bulguları ile benzer nitelikte olduğu görülmektedir (Fey vd., 2006; Kashinath vd., 2006; Moore vd., 2014; Meadan vd., 2014a; Meadan vd., 2016).

Ebeveynler program kapsamında öğrendikleri stratejilerin; uygulanması son derece kolay, işlevsel ve günlük yaşamı aksatmadan uygulanabilen stratejiler olduğunu ve çocuklarının gelişimini desteklemede kendilerine önemli katkılar sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca ebeveynlerin tümü çocuklarının gelişimlerinde ilerlemeler olduğunu dile getirmişlerdir. Ebeveynlerin tümü programın hem yazılı hem görsel bilgiler içermesi, özellikle yazılı bilgilerin görsel olarak örnek uygulama videoları ile

desteklenmesinin bilgileri edinmeleri açısından kendilerine önemli katkılar sağladığını belirttikleri görülmüştür. Bu bağlamda, ebeveynler örnek uygulama videolarının anlatılan konuyu pekiştirdiğini, konunun daha aklıda kalıcı olmasını sağladığını ve bunda videoların gerçek yaşamdan somut örnekler içermesinin önemli bir etkisi olduğunu dile getirmişlerdir. Özellikle ebeveynler programı tablet bilgisayar olarak uzaktan takip edebilmelerinin kendilerine zaman kazandırdığını, kolaylık sağladığını ve istedikleri zaman tekrar etme şansı elde edebildiklerini belirtmişlerdir. Elde edilen bu bulguların alanyazında yanıtlayıcı etkileşim ve doğal öğretim stratejilerinin ebeveynlere öğretilmesini konu alan (Fey vd., 2006; Kaiser vd., Kashinath vd., 2006; Meadan vd., 2014a) ve aynı zamanda uzaktan eğitime dayalı ebeveyn eğitimlerine yer veren araştırma bulguları ile benzer bulgulara sahip olduğu görülmektedir (Hamad vd., 2010, s. 3-5; Jang vd, 2012, s. 852; Wainer ve Ingersoll, 2012, s. 11).

Kaner (2009, s. 398) grup aile eğitim oturumlarında ya da aile eğitiminde video sunumlarının görsel olmaları, rol model sunmaları, istendiği zaman durdurulup yeniden izlenebilmeleri ve üzerinde tartışılabilmeleri gibi avantajlar sunduğunu belirtmektedir. Bunun yanı sıra video sunumlarının özellikle okuma yazma bilmeyen anne babalar için önemli bir eğitim aracı olduğu vurgulanmaktadır. Öte yandan, Hamad ve diğerleri (2010, s. 3-5) çeşitli biçimlerde (kitapçık, durum çalışması vb.) yazılı doküman olarak sunulan bilgilerin ebeveynlere bir konuya ilişkin bilgi aktarmada önemli bir yere sahip olduğunu belirtmektedirler. Ancak eğitimler sırasında videoların kullanılmasının çok daha etkili sonuçların elde edilmesinde önemli bir yere sahip olduğunu dile getirmektedirler. Özellikle yapılan araştırmaların bulguları aile eğitimlerinde video kullanımının en az yüz yüze yapılan eğitimler kadar etkili sonuçların elde edilmesinde önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Baharav ve Reiser, 2016; Hamad vd., 2010; Jang vd, 2012; Kobak vd., 2011; Wainer ve Ingersoll, 2012). Bu bağlamda, DÖDEM Programının yazılı bilgileri destekleyecek nitelikte olan 166 adet örnek uygulama videosunun tablet bilgisayar uygulaması olarak çevrimdışı bir biçimde uzaktan takip edilebilmesine olanak tanıyan bir program olarak alana kazandırılmış önemli bir kaynak olduğuna inanılmaktadır.

Sonuç olarak her iki gruptaki ebeveynlerin DÖDEM Programına ilişkin takip etmiş oldukları şekli ile programa yönelik olumlu görüş ve önerilerde bulundukları, programın hem kendilerine hem de çocuklarının gelişimine olumlu katkılar sunduğunu dile getirmiş oldukları görülmüştür.

5.2.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları söz konusudur. Araştırmanın tek bir araştırmacı ile yürütülmesi sonucu yaşanan zaman ve kaynak yetersizliği gibi nedenlerden dolayı araştırma daha büyük bir örneklem ile yürütülememiştir. Grupların oluşturulması sürecinde yansız atama yapılamamış ve araştırma zayıf deneysel desenlerden öntest sontest denkleştirilmemiş gruplu deneysel desen ile desenlenmiştir. Katılımcı sayısının azlığı nedeniyle nicel bulguların istatistiksel analizi sürecinde bir takım sınırlılıklar yaşanmıştır. Bu bağlamda, araştırmada istatistiksel olarak daha güçlü ve evrene daha iyi genelleme yapmayı sağlayan parametrik testler yerine parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Bu durum araştırma sonucunda elde edilen sonuçların Down Sendromlu olan çocuğa sahip ebeveynlere ve çocuklara genellenmesi açısından yorumlanmasını güçleştirmiştir. Dolayısıyla, araştırmanın daha çok araştırmacı desteği ve katılımcı ile yinelenmesinin elde edilen bulguların daha güçlü istatistiksel analizlerle ortaya koyulmasına katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Hipotez testlerinde her zaman I. Tip ve II. Tip hata yapma olasılığının olabileceği ileri sürülmektedir. Gerçekte anlamlı olmayan bir şeyi anlamlı bulmak I. Tip hata; gerçekte anlamlı olan bir şeyi anlamsız bulmak ise II. Tip hata olarak tanımlanmaktadır (Huck, 2012, s. 169). Huck (2012, s. 165), standart hipotez testinin altı aşamadan oluştuğunu belirtmektedir:

1. Sıfır hipotezi belirtilir (null hypothesis),
2. Karşı hipotez belirtilir (alternative hypothesis),
3. Anlamlılık düzeyi seçilir,
4. Örneklemden veriler toplanır ve sonuçlar özetlenir,
5. Örneklemden elde edilen test istatistiği, anlamlı olup olmadığını görebilmek amacıyla ölçüt olarak kabul edilen değerle karşılaştırılır,
6. Sıfır hipotezinin kabulüne ya da reddine karar verilir.

Belirtilen bu hipotez testlerine ise yedinci bir aşama eklenmekte ve sonucun anlamlı ya da anlamsız olması durumunda kalıcılık analizlerinin yapılması gerektiği ileri sürülmektedir. Örneğin, sonuç istatistiksel olarak anlamlı çıktığı zaman bu sonucun uygulamada da önemli olup olmadığını görmek amacıyla etki büyüklüğü (effect size) hesaplanması; sonuç anlamlı çıkmadığı zaman ise örneklemin yeterince güçlü olup olmadığını görmek amacıyla güç (power) analizi yapılması öneriler arasında yer almaktadır. Diğer yandan, I. Tip hatadan kaçınmak için farklı kalıcılık testlerinin

(Scheffe, Turkey vb.) kullanıldığı görülmektedir (Huck, 2012, s. 274). I. Tip hatadan kaçınmak için alınan bir başka önlem ise Bonferroni Uyarlamasıdır. Bu uyarlama, aynı veri setinde, aynı grup üzerinde birden çok karşılaştırma yapıldığında şans eseri anlamlı sonuç bulma olasılığını azaltmak amacıyla daha sıkı bir alfa düzeyi belirlenerek gerçekleştirilmektedir (Akbulut, 2010, s. 125).

Bonferroni Uyarlamasının kullanılmasına ilişkin alanyazında tartışmaların olduğu görülmektedir. En temel tartışmalardan biri, istatistikçiler arasında bile Bonferroni Uyarlamasının ne zaman kullanılması gerektiğine dair resmi bir fikir birliğinin olmamasıdır (Armstrong, 2014, s. 502; Nagagawa, 2004, s. 1044). Pek çok durumda bu uyarlamanın araştırmalarda yalnızca anlamlı sonuç elde edildiğinde uygulandığı görülmektedir. Bazı araştırmacıların ise çıkan sonucun Bonferroni Uyarlamasına göre anlamlı bulunması durumunda sonuçlarının "daha anlamlı" olduğunu düşünmeleri ise bir başka tartışma konusudur (Nagagawa, 2004, s. 1044). Bunun dışında, Bonferroni Uyarlamasının II. Tip hata yapma olasılığını arttırabileceğine dair tartışmaların olduğu görülmektedir (Armstrong, 2014, s. 502; Nagagawa, 2004, s. 1045). Buna ilişkin olarak Armstrong (2014, s. 503), Bonferroni Uyarlaması ile I. Tip hata yapma olasılığını azaltmaya çalışırken II. Tip hata yapma olasılığının artabileceğini, dolayısıyla II. Tip hata sayısını arttırarak I. Tip hata olasılığının önlenemeyeceğini ve bunun gerçek farklılıkları tespit edemeyeceğini ileri sürmektedir. Diğer yandan, özellikle ekolojik ve davranış bilimlerinde uygulama ve etik sorunlar nedeniyle daha küçük örneklem grubu ile çalışıldığı, dolayısıyla I. Tip hatayı önlemek için yapılan uyarlamalarda istatistiksel gücün düşürülmesinden kaynaklı olarak gerçekte anlamlı olan bir sonucun anlamsız bulunabileceği belirtilmektedir (Nagagawa, 2004, s. 1044).

Bir testin gücünü tanımlamak için I. Tip hata oranının kontrol edilmesi gerektiği son derece önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak, burada üzerinde durulması gereken önemli konulardan biri, parametrik olan ve olmayan testlerin istatistiksel güç noktasında birbirlerinden farklılaşmalarıdır. Nitekim parametrik olmayan testlerin parametrik olan testlere göre daha az güçlü oldukları bilinen bir gerçektir. Field (2009, s. 56-57), normal dağılım gösteren bir örneklemde kullanılacak testlerde I. Tip hata yapma olasılığının %5 olarak kabul edilebileceğini ve güç hesaplamasının yapılabileceğini belirtmektedir. Bununla birlikte, verilerin normal dağılmaması durumunda bu dağılıma dayanan testlerde I. Tip hata oranının %5 olamayacağını ve güç hesaplamasının zorlaşacağını ileri sürmektedir. Bu noktada, parametrik testlerde bu

hatadan kaçınmak için güç (power) analizi önerilmektedir. Ancak parametrik olmayan testlerde bu analizin nasıl yapılması gerektiğine ilişkin tartışmaların olduğu görülmektedir (Mumby, 2002, s. 86). Özellikle parametrik olmayan testlerde II. Tip hata oranının görülme olasılığının artabileceği belirtilmektedir. Nitekim Field (2009, s. 57) parametrik olmayan testlerde I. Tip hatayı kontrol altına almak için yapılacak işlemin verilerdeki gerçek farkı kaçırma olasılığını arttırdığını belirtmektedir.

II. Tip hata, genellikle uygulanan tedavinin, programın ya da bağımsız değişkenin örneklem ya da katılımcı grup üzerinde bir etkiye sahip olmasına rağmen, örneklem ortalamasının kritik alanda ya da değerde (critical region) olmaması durumunda meydana gelmektedir. Diğer bir deyişle; bağımsız değişken bağımlı değişkeni etkilemektedir; ancak, sıfır hipotezini reddetmek için alınacak istatistiksel karara ilişkin ya da bağımsız değişkenin etkili olduğunu söyleyebilecek kadar yeterli kanıt söz konusu değildir (Gravetter ve Wallnau, 2014, s. 213). Bu noktada, Gravetter ve Wallnau (2014, s. 214), bir araştırmada gerçekten var olan bir tedavinin ya da müdahalenin etkisi tespit edilemediğinde II. Tip hatanın meydana gelebileceğini belirtmektedirler. Huck (2012, s. 172) ise, az sayıda katılımcının istatistiksel gücü azaltacağını belirtmekte ve bu nedenle istatistiksel sonuçların II. Tip hataya açık olduğunu ileri sürmektedir. Bununla birlikte, Akbulut (2010, s. 125), sonucun gerçekten anlamlı olduğu halde anlamsız olduğunu dile getirmek olarak tanımlanan II. Tip hatanın genellikle var olan örneklemin istatistiksel olarak farkı ortaya koyabilecek kadar büyük olmamasından kaynaklandığını belirtmektedir.

Bir müdahalenin etkisinin belirlenmeye çalışıldığı bir çalışmada araştırmacının göz önünde bulundurması gereken bazı temel noktalar üzerinde durulmaktadır. Bunlardan birincisi; yansız atama ile oluşturulmuş kontrol gruplu deneysel desenlerin güçlü desenler olarak kabul edildiği görülmektedir. Ancak insan davranışlarını temel alan, özellikle gelişimsel yetersizliği olan çocuklarla gerçekleştirilen ve bir müdahalenin etkililiğinin sınandığı çalışmalarda deney ve kontrol gruplarının yansız atama yapılarak oluşturulması sürecinde yaşanan güçlükler tartışılan başlıca temel konular arasında yer almaktadır (Newton, 2015, s. 272). Özellikle Down Sendromlu küçük çocuklara sunulacak erken müdahale hizmetlerinin etkililiğini sınamak üzere yansız atama ile kontrol gruplu karşılaştırma çalışmalarının hem uygulama hem de etik anlamda sınırlılıklarla karşılaşılmasına yol açabileceği ileri sürülmektedir (Bricker, Carlson ve Schwarz, 1981, s. 45-46; Newton, 2015, s. 276). Buna ilişkin olarak Nagagawa (2004, s. 1044), özellikle

ekolojik ve davranış bilimlerinde büyük örneklem grubu ile yapılacak çalışmaların uygulama ve etik sorunlar yaratabileceğini, bu nedenle daha küçük örneklem grubu ile çalışıldığını ileri sürmektedir. Bu durumun ise birinci tip hatayı önlemek için yapılan uyarlamalarla istatistiksel gücün düşmesine ve bunun da gerçekte anlamlı olan bir sonucun anlamsız bulunmasına yol açabileceği belirtilmektedir. İkincisi; uygulama sonucunda yapılacak ölçümlerde bir farklılığın ortaya koyulabilmesi için deney ve kontrol gruplarına atanacak katılımcı sayısının yeterli sayıda olması gerektiğinin önemli bir konu olarak vurgulandığı görülmektedir. Diğer bir deyişle, belli bir sonucun tesadüfi gerçekleşme olasılığının %5'in altında olması beklenmektedir. Bu standardı karşılamak için gerekli olan sayı ise bir güç hesaplamasıyla tanımlanabilmektedir. Newton (2015, s. 272) bu durumu bir örnek ile şu şekilde açıklamaktadır. Örneğin, iki ölçümlü bir testte 0.5 standart sapma ile IQ farkını saptamak için belirlenen p anlamlılık değeri 0.05 ve arzu edilen güç ise 0.8 olarak kabul edilecek olursa örneklem grubunun 126 olması beklenmektedir. Bu ise Down Sendromlu 63 katılımcının deney grubuna, 63 katılımcının ise kontrol grubuna yansız olarak atanmasını gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda, Newton (2015, s. 272) özellikle insan davranışlarını ve insanlarla yapılan uygulamaları temel alan araştırmalarda bu ölçütlerin bir çalışmada karşılanmasının son derece zor hatta kimi zaman olanaksız olabileceğini belirtmektedir.

Roberts ve Kaiser (2011, s. 183) alanyazında aile uygulamalı dil müdahalelerini temel alan grup deneysel çalışma olarak desenenlenen araştırmalara ilişki analiz çalışmalarının oldukça az olduğunu belirtmektedirler. Buna ilişkin olarak grup deneysel desen ile yapılan çalışmaların üçünde ebeveynlerin uyguladığı müdahalenin çocukların sözcük dağarcıkları ve cümle uzunluğu üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını raporlaştırdıkları belirtilmiştir. Ancak bu araştırmaları gerçekleştiren araştırmacıların bu sonuçlar üzerinde katılımcı sayısının önemli bir etmen olduğunu dile getirmiş oldukları belirtilmiştir. Öte yandan, bu bulguları yöntemsel olarak destekleyecek titizlikte yeterli sayıda araştırmanın olmamasından dolayı sonuçlara ilişkin kesin yargılar yapılmasının doğru olamayacağını vurguladıkları görülmüştür.

Tüm bu bilgiler ışığında, bu araştırmanın en temel sınırlılığı deneysel uygulama sürecinin kaynak (araştırmacı sayısının azlığı, maliyet, önkoşul özellikleri karşılayabilen yeterli sayıda katılımcıya ulaşılamaması vb.) ve zaman sınırlılığından dolayı az sayıda katılımcı ile gerçekleştirilmiş olmasıdır. Dolayısıyla, istatistiksel analiz sürecine dâhil edilen örneklem sayısı oldukça azdır. Bu bağlamda, bu araştırmada gerçekte anlamlı olan

sonucun örneklem sayısının az olmasından kaynaklı olarak anlamsız olduğu bulgusuna ulaşılmış olunabileceği düşünülmektedir. Diğer bir deyişle, I. Tip hatadan kaçınmak amacıyla Bonferroni Uyarlaması gerçekleştirildiği zaman anlamlılık değeri olarak .017 gibi bir değer belirlenmektedir. Ancak Huck (2012, s. 172) tarafından da belirtildiği üzere, I. Tip hatadan kaçınmak için çok sıkı önlemler alındığında, II. Tip hata gerçekleştirme olasılığı artmakta ve istatistiksel olarak anlamlı olabilecek bir sonucun gözden kaçırılması söz konusu olabilmektedir. Bu nedenle, iki hatadan da kaçınmak amacıyla iki hatayı da göz önünde bulunduran bir yol izlemek bilimsel araştırmalarda büyük bir önem taşımaktadır.

Bu bağlamda, bu araştırmanın nicel bulguların raporlaştırılması sürecinde her bir araştırma sorusuna ilişkin olarak öncelikle her bir grubun belirlenen bağımlı değişkenler noktasında kendi içindeki ilerlemeleri grup içi karşılaştırmalarla ortaya koyulmuştur. Bu süreçte Friedman Testi kullanılmış ve farkın kaynağı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile test edilmiştir. Elde edilen anlamlı ya da anlamsız tüm sonuçlar sunulmuştur. Daha sonra farklı katılımcıların yer aldığı ve iki farklı müdahalenin uygulandığı gruplarda uygulanan müdahalenin (gruplar arası) bağımlı değişken üzerinde etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U Testi gerçekleştirilmiştir. Bu testin ardından her bir bağımlı değişkene ilişkin katılımcıların kendi içindeki (grup içi) ilerlemeleri toplam katılımcı sayısı (n=10) üzerinden hesaplanmış olup, bu süreçte önce Friedman Testi ardından farkın kaynağını ortaya koymak üzere Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır.

Bu araştırma sekiz oturum grup aile eğitimi, iki ev ziyareti oturumu olmak üzere toplam 10 haftalık bir uygulama ve takip süreci ile sınırlıdır. Nitekim Warren ve Brady (2007, s. 334) tarafından ebeveynler için geliştirilen en az sekiz oturumdan oluşan bir saatlik erken müdahale programları ile bile ebeveynlere yüksek düzeyde duyarlı ve yanıtlayıcı olma ebeveyn davranışlarının kazandırılabileceğine dair pek çok araştırma sonucunun olduğu belirtilmektedir. Benzer biçimde ebeveynlerin kısa bir sürede (10-14 oturum) doğal öğretim stratejilerini edindiklerini ve kullandıklarını gösteren araştırmaların var olduğu görülmektedir (McDuffie vd., 2013; Meadan vd., 2016; Moore vd., 2014; Wright ve Kaiser, 2017). Bunun dışında, bu araştırmada çocukların bilişsel ve dil gelişimlerinin çok kısa aralıklarla yinelenerek tekrar değerlendirilmiş ve bu süreçte tek bir gelişim değerlendirme aracı olarak GEÇDA'nın kullanılmış olması bir sınırlılık olarak ele alınabilir. Bu noktada, başka araştırmalarla DÖDEM Programının çocukların bilişsel, iletişim ve sosyal-duygusal gelişimleri üzerindeki etkisi her bir alana ilişkin

kapsamlı bir biçimde, bu alana özgü geliştirilen değerlendirme araçları ile değerlendirilebilir.

Uygulama öncesi her iki grupta yer alan çocukların gelişimsel düzeylerinin birbirine benzer olduğu görülmektedir. Çocukların hepsi bireysel eğitimden (haftada 2 saat) yararlanmaktadır. Bunun dışında çocuklardan biri uygulamanın ilerleyen süreçlerinde (uygulamadan 1 ay sonra) kaynaştırma eğitimine (yarı zamanlı) başlamıştır. Bir diğeri ise uygulama tamamlandıktan sonra yarı zamanlı olmak üzere kaynaştırma eğitimine başlamıştır. Üçü ise aynı süreçlerde grup eğitimine başlamıştır. Bu eğitimlerin çocukların gelişimleri üzerinde etkisi olmuş olabileceği söylenebilir. Ancak okula uyum süreci, ebeveynlerin başka bir eğitimden yararlanmıyor olmaları, sağlık nedeniyle çocukların okula ara vermeleri ve bir çocuğun uygulamadan sonra kaynaştırma eğitimine başlamış olması gibi süreçler gözönüne alındığında çocukların yararlandığı bu eğitimlerin çocukların gelişimlerine olan etkisinin sınırlı kalacağı düşünülmektedir.

Erken çocukluk dönemindeki çocukların gelişimlerinin değerlendirilmesi sürecinde kullanılan standardize testlerin kullanımında önemli sınırlılıkların olmasıdır. Bu sınırlılıklar şöyle sıralanabilir;

- Küçük yaştaki çocukların yönergeleri anlamada, davranışlarını kontrol etmede ve dikkatlerini yoğunlaştırmada zorluklar yaşayabilmeleri,
- Çocukların performanslarının sıkılma, kaygı duyma, açlık, uykusuzluk ve benzeri etmenlere bağlı olarak değişebilmesi,
- Yabancı ortam ve kişi kaygısından dolayı gerçek performanslarını sergileyememeleri,
- Doğrudan öğretimi yapılan bir beceriyi ölçmeyen bir testin sonuçlarının öğretimin etkililiği konusunda bilgilendirici olamayacağı,
- Standardize testlerin uzun zaman aralıkları ile uygulanması öngörülmekle birlikte, kısa bir zaman aralığı içerisinde kullanılan bu testlerin çocukların beceri ve davranışlarındaki gelişimi ve değişimi gerçek anlamda yansıtmayacak olmasıdır (Fewell, 2000, s. 39; Hebbeler, Barton ve Mallik, 2008, s. 53; Stecker, Lembke ve Foegen, 2008, s. 49; Vanderheyden, 2005, s. 28-29).

Standardize testlerin uzun zaman aralıkları ile uygulanması gerektiği ileri sürülmektedir (Fewell, 2000, s. 39; Vanderheydan, 2005, s. 28-29). Bu bağlamda, standardize testlere ilişkin öne sürülen en temel sınırlılıklardan biri; kısa bir zaman aralığı içerisinde kullanılan bu testlerin çocukların beceri ve davranışlarındaki gelişimi ve

değişimi gerçek anlamda yansıtmayacağıdır. Bununla birlikte, gelişimi değerlendiren standart testin içeriği ile çocuklara öğretimi yapılan program materyallerinin farklı olmalarından dolayı öğretimi yapılan beceri ya da davranışın ölçülmesinde kullanılan bu testlerin çocukların ilerlemelerine ve gelişimlerine ilişkin gerçeği yansıtmayacak olması bir diğer sınırlılıktır (Fewell, 2000, s. 39; Vanderheydan, 2005, s. 28-29). Nitekim DÖDEM Programının uygulama süreci 2.5 ay kadar sürmüştür. Çocukların uygulama öncesi ilk gelişimsel değerlendirmeleri Ağustos 2017'te (Bkz. Tablo 3.10), uygulama sonrası gelişimsel değerlendirmeleri Kasım-Aralık 2017 (Bkz. Tablo 3.15) ve kalıcılık değerlendirmeleri ise Aralık 2017-Ocak 2018 tarihleri arasında yapılmıştır (Bkz. Tablo 3.17). Ancak bu araştırmada çocukların gelişimsel ilerlemelerini değerlendirmek ve ortaya koyabilmek amacıyla farklı veri toplama kaynaklarından yararlanılmış olup, veri çeşitlemesine gidilmiştir. Bu bağlamda, uygulama öncesi, uygulama sonrası ve kalıcılık olmak üzere çocuklar video ile kayıt altına alınmış, çocukların etkileşimsel/temel davranışları ÇDDÖ-TV ile değerlendirilmiş, sözel taklit çıktılarına ilişkin bulgular raporlaştırılmış, dil gelişimlerindeki ilerlemelere ilişkin araştırmacının saha notlarından ve ebeveyn görüşmelerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Deneysel uygulama sürecinin kış aylarında yürütülmesi ve bu aylarda Down Sendromlu çocukların çok kolay hasta olmaları, çocukların uykularını alamamaları ve bir çocuğun ciddi bir ameliyat süreci geçirmesi gibi nedenlerden dolayı çocuklar bazı durumlarda gerçek performanslarını yansıtamamışlardır. Dolayısıyla veri toplamak amacıyla çekilen video kayıtları bu gibi durumlarda ertelenmiş, başka bir gün ve zamanda çekilmiş, bir çocuğun ameliyat olması nedeniyle grup aile eğitim oturumlarına bir hafta ara verilmiştir. Bunun dışında videoların ebeveynlerin kendi evlerinde çekilmesi nedeniyle ebeveynlerin heyecan, kaygı gibi duygular yaşadıkları ve bunu ifade ettikleri görülmüş, ebeveynin diğer küçük çocuğunun gereksinimlerini gidermek ya da çalan kapıya bakmak gibi doğal durumlarda video çekimleri durdurulmuş ve ebeveynin hazır olması durumunda çekime başlanmış ya da kalınan yerden devam edilmiştir.

Araştırmacı tarafından geliştirilen programın grup aile eğitimi oturum planları yapılandırılmış olmasına rağmen uygulama sırasında ebeveynlerin getirdiği program dışı konular ya da örnekler de paylaşılmıştır. Bu gibi durumlarda araştırmacı ebeveynleri dinlemiş ve oturum sonunda daha ayrıntılı bilgi vermek üzere yönlendirmelerde bulunmuştur. Ancak bu paylaşımların yaşanmış olması bazı oturumların planlanan sürede tamamlanamamasına ve uygulama güvenirliğinin etkilenmesine neden olmuştur. Süre

konusunda ebeveynlerin anlayışı, ebeveynlerin programa olan yoğun ilgisi ve ek süre konusunda ebeveynlerin izinleri sonucunda oturumlar planlandığı biçimde tüm süreçleri ile uygulanabilmiştir. Tüm bu durumlar araştırmanın diğer sınırlılıkları arasında yer almaktadır.

5.3. Öneriler

Araştırma bulgularına dayalı olarak uygulama ve bundan sonraki araştırmalara yönelik önerilere aşağıda yer verilmiştir.

5.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler

- DÖDEM Programının yayınlaştırılması amacıyla erken çocukluk dönemindeki gelişimsel yetersizliği olan çocuklarla çalışan öğretmenlere ya da ebeveynlere yönelik web tabanlı uzaktan eğitim programlarının ya da erişilebilir uygulamaların geliştirilmesi,
- Etkin uygulamacı yeterlilikleri tanımlandıktan sonra DÖDEM Programına ilgi duyan araştırmacılara, uzmanlara ve öğretmenlere programın uygulanmasına yönelik çalıştay, seminer ya da kursların verilmesi,
- DÖDEM Programının özellikle 2-6 yaş arasında Down Sendromlu olan küçük çocuklara ve ebeveynlerine hizmet ya da danışmanlık sunan sağlık ocakları, hastane, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri, kreş, anaokulu gibi Sağlık Bakanlığı'na ya da Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kurumlar tarafından desteklenerek bu çocukların bakımından sorumlu kişiler tarafından belirlenen etkin uygulamacı yeterlilikleri doğrultusunda uygulanması ve kullanımının yaygınlaştırılması,
- DÖDEM Programının Down Sendromlu olan küçük çocukların anne-babaları, kardeşleri ve yakın çevresindeki diğer kişiler tarafından çocuğun içinde bulunduğu tüm ortamlarda uygulanması,
- DÖDEM Programının farklı gelişimsel yetersizliği olan çocuk ve ebeveynlerine yönelik hazırlanmasının sağlanması,
- DÖDEM Programının ebeveynlerin temel gereksinimleri doğrultusunda bireyselleştirilmesi ile ebeveyn gereksinimlerinin daha kapsamlı olarak ele alınmasına yer veren uyarlamalar ile (örneğin, grup aile oturumlarının ya da ev ziyareti oturumlarının sayısının arttırılması ya da azaltılması vb.) uygulanması,

- DÖDEM Programı kapsamında hazırlanan örnek uygulama videolarının geliştirilmesi ve bu kapsamda farklı ebeveyn-çocuk çiftleri ile farklı zaman, ortam ve süreçlerde çekilmiş yeni videolarla programın zenginleştirilmesi önerilmektedir.

5.3.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler

- Bu araştırmanın yansız atama yapılarak oluşturulacak daha büyük örneklem grupları ile yinelenmesi ve gerçekleştirilecek ileri deneysel araştırmalarla DÖDEM Programının etkililiğinin araştırılması,
- Bu araştırmada program toplam sekiz grup aile eğitim oturumları ve iki ev ziyareti oturumları ile yüz yüze ve tablet bilgisayardan takip edilmek üzere uzaktan olacak şekilde uygulanmıştır. Yapılacak olan diğer araştırmalarda programın farklı yöntemler eklenerek ya da uyarlamalar yapılarak (örneğin, grup aile oturum sayısının bölünerek çoğaltılması ya da birleştirilerek azaltılması, ev ziyareti sayılarının arttırılması vb.) etkililiğinin standart uygulamalar ile karşılaştırılması,
- DÖDEM Programının yalnızca grup aile eğitim oturumları ve ev ziyareti oturumları ile yüz yüze daha büyük örneklem grupları ile uygulanması ve gerçekleştirilecek ileri deneysel araştırmalarla DÖDEM Programının yüz yüze olan boyuttaki etkililiğinin araştırılması,
- DÖDEM Programının daha büyük örneklem grupları tarafından yalnızca tablet bilgisayar üzerinden çevrimiçi ya da çevrimdışı uzaktan takip edilmesinin sağlanması ve gerçekleştirilecek ileri deneysel araştırmalarla DÖDEM Programının uzaktan takip edilmesine ilişkin etkililiğinin araştırılması,
- DÖDEM Programının daha büyük örneklem grupları ile koçluk uygulaması ve koçluk uygulaması sunulmadan sunulmasına yönelik uyarlamalar yapılarak iki yöntemin karşılaştırılması,
- Benzer araştırmaların, DÖDEM Programının ebeveyn-çocuk etkileşimi ve çocukların gelişimi üzerindeki etkisinin farklı değerlendirme araçları (örneğin; Parenting Interactions with Children: Checklist of Observations Linked to Outcomes [PICCOLO™], Türkçe Erken Dil Gelişim Testi [TEDİL], Bayley Bebek Gelişimi Ölçeği) kullanılarak gerçekleştirilmesi,

- DÖDEM Programının Down Sendromlu küçük çocukların yalnızca iletişim ve dil becerileri (örneğin; alıcı ve ifade edici dil) üzerindeki etkisinin boylamsal araştırmalarla sınanması,
- DÖDEM Programının Down Sendromlu olan küçük çocuklarla çalışan öğretmenlere grup eğitimi biçiminde aktarılmasının sağlanması ile programın öğretmenler tarafından uygulanması, sonuçların hem ebeveyn hem de çocuk üzerindeki etkililiğinin araştırılması ve öğretmenlerin uygulama deneyimleri doğrultusunda programın gözden geçirilmesi,
- Bu araştırmada daha çok hedef ebeveyn ve çocuk davranışlarının değişikliğine odaklanılmış olup, programın diğer aile üyelerinin davranışlarını nasıl etkilediğine bakılmamıştır. Oysaki ebeveyn görüşlerinde programın diğer aile üyelerinin programı takip etme ve edinilen bilgileri uygulama noktasında katkılar sunuğu bulunmuştur. Dolayısıyla ileriki araştırmalarda programın diğer aile üyeleri üzerindeki etkilerine bakılması,
- Boylamsal çalışmalar yapılarak programın ileriki yıllardaki etkilerini irdeleyen araştırmaların gerçekleştirilmesi,
- Bu araştırmada çalışılan ebeveynlerin ve çocukların demografik özellikleri dışında farklı katılımcı özelliklerinin ve gelişimsel yetersizlik türlerinin dikkate alındığı araştırmaların gerçekleştirilmesi önerilmektedir

KAYNAKÇA

2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu. http://www.kanunum.com/files/2916-1.pdf (Erişim tarihi: 05.01.2017)

5378 Engelliler Hakkında Kanun. http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5378.pdf (Erişim tarihi: 05.01.2017).

573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_n_hukmunda_kararname.pdf (Erişim tarihi: 05.01.2017).

AAIDD (2010). *Definition of intellectual disability.* https://aaidd.org/intellectualdisability/definition (Erişim tarihi: 14.01.2017).

Abbeduto, L., Pavetto, M., Kesin, E., Weissman, M. D., Karadottir, S., O'Brien, A. and Cawthon, S. (2001). The linguistic and cognitive profile of Down syndrome: Evidence from a comparison with fragile X syndrome. *Down Syndrome Research and Practice, 7*(1), 9-15.

Abbeduto, L., Murphy, M. M., Cawthon, S. W., Richmond, E. K., Weissman, M. D., Karadottir, S. and O'Brien, A. (2003). Receptive language skills of adolescents and young adults with down or fragile x syndrome. *American Journal On Mental Retardation, 108*(3), 149-160.

Abbeduto, L., Warren, S. F. and Conners, F. A. (2007). Language development in Down Syndrome: From the prelinguistic period to the acquisition of literacy. *Mental Retardation and Developmental Disabilities, 13,* 247-261.

Acarlar, F. (2006). Baş makale: Down Sendromlu çocuklar ve yetişkinlerde dil gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 7*(1), 1-13.

Adıgüzel, O. C. (2016). E*ğitim programlarının geliştirilmesinde ihtiyaç analizi el kitabı.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Akamoğlu, Y. and Meadan, H. (2018). Parent-implemented language and communication interventions for children with developmental delays and disabilities: A scoping review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders, 5,* 294–309.

Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları.* İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.

Akçamete, G. (1998). Özel eğitim. S. Eripek (Ed.). *Türkiye'de özel eğitim* içinde (s. 197 -201). Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları, No: 1018.

Aktaş, B. (2015). *Aile eğitiminin otizmli çocuğa sahip ailelerin milieu öğretim tekniklerinden tepki isteme–model olmayı kullanmalarındaki etkililiği.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Alak, G. (2018). *Okul öncesi dönemde sözel olmayan otizm spektrum bozukluğu tanılı çocukların söz öncesi becerilerinin gelişiminde anne yanıtlayıcılığının etkisinin boylamsal incelenmesi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitresi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Alberto, P. A. and Troutman A. C. (2003). *Applied behavior analysis for teachers* (6th ed.). New Jersey: Upper Saddle River, Pearson.

Aldemir, Ö. (2017). *Okulöncesi öğretmenlerince sunulan gömülü öğretimin kaynaştırma öğrencilerinin hedef davranışlarını edinmelerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Allen, K. D. and Shaw, S. B. (2011). *Naturalistic teaching.* https://www.researchgate.net/profile/Naturalistic-Teaching.pdf (Erişim tarihi: 2.02.2017).

Ardıç. A. (2010). Aile eğitimi uygulama modelleri. A. Cavkaytar (Ed.). *Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği* içinde (s. 249-288). Ankara: Maya Akademi.

Armstrong, K. H., Ogg, J. A., Sundman-Wheat, A. N. and Walsh, A. J. (2014). *Evidence-based interventions for children with challenging behavior.* New York: Springer Science.

Armstrong, R. A. (2014). When to use the Bonferroni correction. *Ophthalmic and Physiological Optics, 34,* 502-508.

Aytekin, Ç. (2014). *Ev temelli erken müdahale programının geliştirilmesi: Bir vaka çalışması.* Yayınlanmamış Doktora Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Baharav, E. and Reiser, C. (2010). Using telepractice in parent training in early autism. *Telemedicine and E-Health, 16,* 727–731.

Bailey, D. B., McWilliam, R. A., Darkes, A. L., Hebbeler, H., Simeonsson, R. J.,Spiker, D. and Wagner, M. (1998). Family outcomes in early ıntervention: A framework

for program evaluation and efficacy research. *Exceptional Children, 64*(3), 313-328.

Bailey, D. B., Aytch, S. L., Odom, S. L., Symons, F. and Wolery, M. (1999). Early intervention as we know it. *Mental Retardation and Developmental Disabilities, 5,* 11-20.

Bakkaloğlu, H. (2004). *Etkinliğe dayalı müdahale programının 3-6 yaş gelişimsel geriliği olan çocukların geçiş becerilerine etkisi.* Yayınlanmış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Berkeban, C. H. (2013). *Gelişimsel yetersizliği olan çocuklara toplumsal uyarı işaretlerinin öğretiminde gömülü öğretimle sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bernard, R. M., Abrami, P. C., Lou, Y., Borokhovski, E., Wade, A., Wozney, L., ..., Huang, B. (2004). How does distance education compare with classroom instruction? A meta-analysis of the empirical literature. *Review of Educational Research, 74*(3), 379-439.

Bilgin, S. (2008). *Down Sendromu taramasında gebelerin anksiyete ve bilgi düzeyi.* Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Tıp Fakültesi.

Birnbrauer, J. S. and Leanch. D. J. (1993). The Murdoch Early Intervention Program after two years. *Behaviour Change, 70,* 63-74.

Blacher, J., Baker, B. L. and Kaladjian, A. (2013). Syndrome specificity and mother child interactions: Examining positive and negative parenting across contexts. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 43,* 761-774.

Boulware, G. L., Schwartz, I. S., Sandall, S. R. and McBride, B. J. (2006). Project DATA for toddlers: An ınclusive approach to very young children with autism spectrum disorder. *Topics in Early Childhood Special Education, 26,* 94-110.

Bowe, F. G. (2007). *Early childhood special education: Birth to eight* (4th ed.). New York: Thomson Delmar Learning.

Brassart, E. and Schelstraete, M. A. (2015). Enhancing the communication abilities of preschoolers at risk for behavior problems: Effectiveness of a parent implemented language intervention. *Infants and Young Children, 28*(4), 337- 354.

Bricker, D., Carlson, L. and Schwarz, R. A. (1981). Discussion of early intervention for infants with Down syndrome. *Pediatrics, 67,* 45-46.

Bricker, D., Xie, H. and Bohjanen, S. (2018). A history of EI/ECSE in the United States: A personal perspective. *Journal of Early Intervention, 40*(2), 121-137.

Brill, T. M. (2007). *Down Syndrome.* New York: Marshall Cavendish Benchmark.

Brinkworth, R. (1975). Early treatment and training for the infant with Down's syndrome. *Royal Society of Health, 2*, 75-78.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by natüre and design.* Cambridge: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. and Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon and R. Lerner (Series Eds.) and R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol 1: Theoretical models of human development* (6th ed.) *(*pp. 793-828). New York: Wiley.

Brown, J. A. and Woods, J. J. (2015). Effects of a triadic parent-implemented home-based communication intervention for toddlers. *Journal of Early intervention, 37*(1), 44-68.

Bruder, B., M. (2010). Early childhood intervention: A promise to children and families for their future. *Exceptional Children, 76*(3), 339-355.

Bryant, D. M. and Graham, M. A. (1993). *Implenting early intervention: From research to effective practice.* NY: The Guilford Press.

Buckley, S. and Sacks, B. (2012). *An overview of the development of infants with Down Syndrome (0-5 years).* E-book Edition: Down Syndrome Education International.

Büyükalan-Filiz, S. (2011) (Ed.). *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları.* Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (13.bsk.). Ankara: Pegem Akademi.

Carr, J. (1995). *Down's Syndrome: Children growing up.* Great Britain: Cambridge University Press.

Cavallaro, C. C. and Poulson, C. L. (1985). Teaching language to handicapped children in natual settings. *Education and Treatment of Children, 8*(1), 1-24.

Cavkaytar, A. (1999). *Zihin engellilere özbakım ve ev içi becerilerinin öğretiminde bir aile eğitim programının etkililiği.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Cavkaytar, A. ve Özen, A. (2009). Aile katılımı ve eğitimi. G. Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (s. 169-198). Ankara: Kök Yayıncılık.

Cavkaytar, A. (2010). Örnek aile eğitim programları. A. Cavkaytar (Ed.), *Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği* içinde (s. 289-333). Ankara: Maya Akademi.

Cavkaytar, A., Ceyhan, E., Adiguzel, O. C., Uysal, H. and Garan, O. (2012). Investigating education and support needs of families who have children with intellectual disabilities. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, 3*(4), 79-99.

Cavkaytar, A. (2013). Aile bilgi ve destek eğitim programı (e-ABDEP).

Ceber-Bakkaloğlu, H. ve Sucuoğlu, B. (2000). Normal ve zihinsel engelli bebeklerde anne-bebek etkileşiminin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 2*(4), 47-58.

Cebula, K. R, Moore, D. G. and Wishart, J. G. (2009) Social cognition in children with Down's Syndrome: Challenges to research and theory building. *Journal of Intellectual Disability Research, 54*(2), 113-134.

Childress, D. C. (2004). Special instruction and natural environments: Best practices in early intervention. *Infants and Young Children, 17*(2), 162-170.

Christensen, L. B., Johnson, R. B. and Turner, L. A. (2014). *Research methods, design and analysis* (12th ed.). USA: Pearson Education.

Clifford, J. R., Macy, M. G., Albi, L. D., Bricker, D. D. and Rahn, N. L. (2005). A model of clinical supervision for preservice professionals in early intervention and early childhood special education. *Topics in Early Childhood Special Education, 25*(3), 167-176.

Cohen, J. W. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. (2nd ed.). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Connolly, B., Morgan, S., Russell, F. F. and Richardson, B. (1980). Early intervention with Down Syndrome children: Follow-up report. *Physical Therapy, 60*(11), 1405-1408.

Connolly, B., Morgan, S. and Russell, F. F. (1984). Evaluation of children with Down Syndrome who participated in an early intervention program. Second follow up study. *Physical Therapy, 64*(10), 1515-1519.

Cooper, J. O., Heron, T. E. and Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis* (2nd ed.). New Jersey: Upper Saddle River, Pearson.

Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. and Hanson, W. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori and C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 209–240). Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W. and Plano Clark, V. L., (2007). *Designing and conducting mixed methods research.* LA: Sage Publications.

Creswell, J. W. and Plano Clark, V. L., (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2rd ed.). LA: Sage Publications.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquriy & research design choosing among five approaches* (3th ed.). USA: Sage Publications.

Creswell, J. W. (2014). Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Creswell, J. W. (2017). *A concise introduction to mixed methods research.* USA: Safe Publications.

Creswell, J. W. and Plano Clark, V. L., (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). LA: Sage Publications.

Crossman, M. K., Warfield, M. E., Kotelchuck, M., Hauser-Cram, P. and Parish, S. L. (2018). Associations between early ıntervention home visits, family relationships and competence for mothers of children with developmental disabilities. *Maternal and Child Health Journal*, *22*(4), 599-607.

Cunningham, C. (1987) *Down's Syndrome: An introduction to parents.* London: Souvenir Press.

Curtiss, S. L., Pearson, J. N., Akamoglu, Y., Fisher, K. W., Snodgrass, M. R., Meyer, L. E., ... Halle, J. W. (2016). Bringing instructional strategies home: Reaching families online. *Teaching Exceptional Children*, *48*(3), 159-167.

Çağdaş, A. ve Şahin-Seçer, Z. (2011). *Anne baba eğitimi.* Ankara: Eğiten Kitap.

Çelebioğlu-Morkoç, Ö. (2011). *4-5 yaş grubu çocuklarına yönelik hazırlanan erken müdahale programının etkililiğinin belirlenmesi: Çanakkale ili örneği.* Yayınlanmamış Doktora Lisans Tezi. Çanakkale: On Sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü.

Çelik, S. (2012). *Problem davranışları önlemeye yönelik başarıya ilk adım erken eğitim programı anaokulu versiyonunun etkililiği.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Davis, A. S. (2008). Children with Down Syndrome: Implications for assessment and intervention in the school. *School Psychology Quarterly*, *23*(2), 271-281.

Delaney, E. M. and Kaiser, A. P. (2001). The effects of teaching parents blended communication and behavior support strategies. *Behavioral Disorders*, *26*(2), 93-116.

DeVeney, S. L., Hagaman, J. L. and Bjornsen, A. L. (2017). Parent-implemented versus clinician-directed interventions for late-talking toddlers: A systematic review of the literature. *Communication Disorders Quarterly*, *39*(1), 293-302.

DeWeerd, J. and Cole, A. (1976). Handicapped children's early education program. *Exceptional Children, 43*(3), 155-170.

Diken, Ö. (2009). *Ebeveyn davranışını değerlendirme ölçeği ve çocuk davranışını değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları.* Yayımlanmış doktora tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Diken, H. I., Bayhan, P., Turan, F., Sipal, F. R., Sucuoglu, B., Ceber-Bakkaloglu, H., Kerem Gunel, M. and Kaya Kara, O. (2012). Early childhood intervention and early childhood special education in Turkey within the scope of the developmental system approach. *Infants & Young Children, 25*(4), 346–353.

Diken, H. İ. (2013a). Okul öncesi kaynaştırma ortamlarında doğal öğretim. B. Sucuoğlu ve H. Bakkaloğlu (Eds.) *Okul öncesinde kaynaştırma* içinde (s. 263-314). Ankara: Kök Yayıncılık.

Diken, H. İ. (2013b). *Etkileşim temelli erken çocuklukta müdahale programı (ETEÇOM).*

Diken, H. İ., Vuran, S., Yanardağ, M., Diken, Ö., Ülke-Kürkçüoğlu, B., Bozkurt, F., Tosun, Y., Çelik, S. ve Tomris, G. (2014). *Gelişimsel destek programı.* http://eae.anadolu.edu.tr/assets/yazili/20140823143949_ksun.pdf. (Erişim tarihi: 12.11.2017).

Diken, H. İ., Diken, Ö., Çuhadar, C., Arıkan, A., Ünlü, E., Çelik, S., Tomris, G., Sani-Bozkurt, S., Tuna, M. D., Günden, O. U. ve Çavuşoğlu, T. (2016a). *Okul öncesi öğretmenlerine yönelik nitelikli yetişkin davranışları.* Ankara: Eğiten Kitap.

Diken, H. İ., Diken, Ö., Çuhadar, C., Arıkan, A., Ünlü, E., Çelik, S., Tomris, G., Sani-Bozkurt, S., Tuna, M. D., Günden, O. U. ve Çavuşoğlu, T. (2016b). *Okul öncesi öğretmenlerine yönelik doğal öğretim strateji ve teknikleri.* Ankara: Eğiten Kitap.

Diken, H. İ., Diken, Ö., Çuhadar, C., Arıkan, A., Ünlü, E., Çelik, S., Tomris, G., Sani-Bozkurt, S., Tuna, M. D., Günden, O. U. ve Çavuşoğlu, T. (2016c). *Okul öncesi öğretmenlerine yönelik çevresel düzenlemeler.* Ankara: Eğiten Kitap.

Dinnebeil, L. A. (1999). Defining parent education in early intervention. *Topics in Early Childhood Special Education, 19*(3), 161-164.

Division for Early Childhood (DEC, 2014). *DEC recommended practices*. https://divisionearlychildhood.egnyte.com/dl/tgv6GUXhVo. (Erişim tarihi: 12.11.2017).

Dmitriev, V. (1988). Cognition and the acceleration and maintenance of developmental gains among children with Down Syndrome: Longitudinal data. *Down's Syndrome: Papers and Abstracts for Professionals, 11*(1), 6-11.

Doğan, H. (2012). *Özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan 5-6 yaş çocukları için uygulanan erken müdahale eğitim programının etkisinin incelenmesi.* Yayınlanmamış Doktora Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Doyle, L., Brady, A. and Byrne, G. (2009). An overview of mixed methods research. *Journal of Research in Nursing, 14*(2), 175-185.

Duffy, L. A. and Wishart, J. G. (1994). The stability and tranferability of errorless learning in children with Down's Syndrome. *Down Syndrome Research and Practice, 2*(2), 51-58.

Dunlap, L. L. (2005). *An introduction to early childhood special education: Birth to age five.* New Jersey: Peason Education.

Dunst, C. J. (2000). Revisiting rethinking early intervention. *Topics in Early Childhood Special Education*, *20*(2), 95-104.

Dunst, C. J. (2002). Family-centered practices: Birth through high school. *The Journal of Special Education*, *36*(3), 141-149.

Dunst, C. J. (2007). Early intervention for infants and toddlers with developmental disabilities. In S. L. Odom, R. H. Horner, M. E. Snell and J. Blacher (Eds.)

Handbook of Developmental Disabilities (pp. 161-180). New York: The Guildford Press.

Dunst, C. J. and Trivette, C. M. (2009). Let's Be PALS an evidence-based approach to professional development. *Infants & Young Children, 22*(3), 164–176.

Dünya Sağlık Örgütü (2016). *Genes and human disease.* http://www.who.int/genomics/public/geneticdiseases/en/index1.html (Erişim tarihi: 17.12.2017).

Ege, P. (2006). Farklı engel gruplarının iletişim özellikleri ve öğretmenlere öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 7*(2), 1- 23.

Eggermann, T. and Schwanitz, G. (2011). Genetics of Down Syndrome. In S. Dey (Ed.). *Genetics and etiology of Down Syndrome* (pp. 1-22). USA: InTech.

Eren, B. (2012). *Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri içinde ipucunun giderek azaltılması yöntemi ile yapılan gömülü öğretimin otistik çocuklara kavram öğretmedeki etkililiği.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Er-Sabuncuoğlu, M. and Diken, İ. H. (2010). Early childhood intervention in Turkey: Current situation, challenging and suggestions. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE), 2*(2), 149-160.

Eylen-Özyurt, B. (2007). Gelişim kuramlarına genel bakış. A. Kaya (Ed.). *Eğitim psikolojisi* içinde (s. 1-34). Ankara: Pegem Akademi.

Feeley, K. M. and Jones, E. A. (2006). Addressing challenging behaviour in children with Down syndrome: The use of applied behaviour analysis for assessment and intervention. *Down Syndrome Research and Practice, 11*(2), 64-77.

Fewell, R. R. (2000). Assessment of young children with special needs: Foundations for tomorrow. *Topics in Early Childhood Special Education, 20,* 38-42.

Fey, M. E., Warren, S. F., Brady, N., Finestack, L. H., Bredin-Oja, S. L., Fairchild, M., … Yoder, P. J. (2006). Early effects of responsivity education/prelinguistic milieu teaching for children with developmental delays and their parents. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 49*(3), 526-547.

Fidler, D. J., Hepburn, S., Mankin, G. and Rogers, S. (2005). Praxis skills in young children with Down Syndrome, other developmental disabilities, and typically developing children. *American Journal of Occupational Therapy, 59,* 129 138.

Fidler D. J. (2006). The emergence of a syndrome-specific personality profile in young children with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice, 10*(2), 53-60.

Fidler, D. J., Most, D. E. and Philofsky, A. D. (2008). *The Down syndrome behavioural phenotype: Taking a developmental approach.* https://library.down-syndrome.org/en-gb/research-practice/online/2008/downsyndrome-behavioural-phenotype-taking-developmental-approach/. (Erişim tarihi: 24.09.2018).

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3th Ed.). London: Sage Publications.

Fisher, M. A. (2011). The early years and brain development: The critical connections of building relationships. In G. L. Ensher and D. A. Clark (Eds.), *Relationship-centered practices in early childhood: Working with families, infants and young children at risk* (pp. 15-33). USA: Brookes Publishing.

Garbarino, J. and Ganzel, B. (2000). The human ecology of early risk. In J. P. Shonkoff and S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention (*pp.76-93). NY: Cambirdge University Press.

Garber, H. L. (1989). *The Milwaukee Project: Preventing mental retardation in children at risk.* http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED318183.pdf. (Erişim tarihi: 27.09.2017).

Gargiulo, R. and Kilgo, J. (2004) *Young children with special needs: An introduction to early childhood special needs* (2nd ed.). NY: Delmar Thomson Learning.

Girolametto L. (1988). Improving the social-conversational skills of developmentally delayed children: An intervention study. *Journal of Speech Hearing Disorders, 53,* 156-167.

Gordon, A. M. and Browne, K. W. (2017). *Beginnings & beyond: Foundations in early childhood education* (10th ed.). USA: Boston, Cengage Learning.

Graham, J. (1965). *Handbook for Project Head Start.* http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED015018.pdf. (Erişim tarihi: 27.09.2017).

Gravetter, F. J. and Wallnau, L. B. (2014). *Essentials of statistics for the behavioral sciences* (8th Ed.). USA: Wadsworth Cenage Learning.

Greene, J. C., Caracelli, V. J. and Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 11*(3), 255-274.

Greene, J. C. and Caracelli, V. J. (1997). *Advances in mixed-method evaluation: The challenges and benefits of integrating diverse paradigms*. San, Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Greenspan, S. I. and Wieder, S. (2007). The developmental individual-difference, relationship-based (DIR/Floortime) model approach to autism spectrum disorders. In E. Hollander and E. Anagnostou (Eds.), *Clinical manual for the treatment of autism* (pp. 179-209). Arlington, VA, US: American Psychiatric Publishing, Inc.

Grisham-Brown, J., Schuster, J. W., Hemmeter, M. L. and Collins, B. C. (2000). Using an embedding strategy to teach preschoolers with significant disabilities. *Journal of Behavioral Education*, *10*(2), 139-162.

Gross, R. T., Spiker, D. and Haynes, C. W. (1997). *Helping with birth weight prematüre babies: The Infant Health and Development Program.* USA: Stanford University Press.

Guralnick, M. J. (1991). The next decade of research on the effectiveness of early intervention. *Exceptional Children, 58,* 174-183.

Guralnick, M. J. (Eds.). (1997). *Second generation research in the field of early intervention: The effectiveness of early intervention.* Baltimore: Brookes.

Guralnick, M. J. (2005). *The developmental systems approach to early intervention.* Baltimore: Brookes.

Guralnick, M. J. (2010). Early intervention approaches to enhance the peer-related social competence of young children with developmental delays: A historical perspective. *Infants and Young Children, 23*(2), 73–83.

Güleç-Aslan, Y. (2008). *Otistik çocuklar için davranışsal eğitim programı (OÇİDEP) ev uygulaması sürecinin ve sonuçlarının incelenmesi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gürel-Selimoğlu, Ö. (2015). *Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı'nın (ETEÇOM) otizm spektrum bozukluğu sergileyen çocukların sosyal etkileşim becerileri ve anne-çocuk etkileşimi üzerindeki etkililiği.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Güzel-Özmen, R. (2005). Otistik bir çocuğa dil öğretimi. *Eğitim ve Bilim, 30*(138), 18-27.

Halle, J. W., Marshall, A. M. and Spradlin, J. E. (1979). Time Delay: A technique to increase language use and facilitate generalization in retarded children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 12*(3), 431–439.

Halle, J. W., Alpert, C. L. and Anderson, S. R. (1984). Assessment and intervention with severely impaired preschoolers. *Topics in Early Childhood Special Education, 4*(2), 36-56.

Halpern, R. (1986). Home-based early intervention: dimensions of current practice. *Child Welfare, 65*(4).

Hamad, C. D., Serna, R. W., Morrison, L. and Fleming, R. (2010). Extending the reach of early intervention training for practitioners: A preliminary investigation of an online curriculum for teaching behavioral intervention knowledge in autism to families and service providers. *Infants & Young Children*, *23*(3), 195.

Hancock, T. B. and Kaiser, A. P. (2002). The effects of trainer-implemented enhanced milieu teaching on the social communication of children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, *22*(1), 39-54.

Hanson, M. J. (1987) *Teaching the Infant with Down Syndrome.* Austin, Texas: Pro Ed.

Harjusola-Webb, S. M. and Robbins, S. H. (2011). The effects of teacher-implemented naturalistic intervention on the communication of preschoolers with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, *20*(10), 1-13.

Harrower, J. K. (1999). Educational inclusion of children with severe disabilities. *Journal of Positive Behavior Interventions, 1*(4), 215-230.

Hart, B. M. and Risley, T. R. (1968). Establishing use of descriptive adjectives in the spontaneous speech of disadvantaged preschool children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 1,* 109–120.

Hart, B. and Risley, T. R. (1975). Incidental teaching of language in the preschool. *Journal of Applied Behavior Analysis, 8,* 411–420.

Hart, B. and Risley, T. (1980). In vivo language intervention: Unanticipated general effects. *Journal of Applied Behavior Analysis, 13,* 407-432.

Haslam, D., Mejia, A., Sanders, M. R. and Vries, P. J. (2016). *Parenting programs. IACAPAP e-textbook of child and adolescent mental health.* Geneva: International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions.

Hebbeler, K., Barton, L. R. and Mallik, S. (2008). Assessment and accountability for programs serving young children with disabilities. *Exceptionality, 16,* 48-63.

Heckman, J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science, 312,* 1900-1902.

Hemmeter, M. L. and Kaiser, A. P. (1994). Enhanced milieu teaching effects of parent implemented language intervention. *Journal of Early Intervention, 18,* 269-289.

Heward, W. L. (2013). *Exceptional children: An introduction to special education* (10th ed.). USA: Peason Education Publishing.

Hodapp, R. M., Burack, J. A. and Zigler, E. (1990). *Issues in the developmental approach to mental retardation.* USA: Cambridge University Press.

Honig, A. S. (1979). *Parent involvement in early childhood education.* NY: National Association for the Education of Young Children Press.

Horn, E., Lieber, J., Li, S., Sandall, S. and Schwartz, I. (2000). Supporting young children's IEP goals in inclusive settings through embedded learning opportunities. *Topics in Early Childhood Special Education*, *20*(4), 208-223.

Hornby, G. and Singh, N. N. (1984). Behavioural group training with parents of mentally retarded children. *Journal of Intellectual Disability Research*, *28*(1), 43-52.

Huck, S. W. (2012). *Reading statistics and research* (6th Ed.). Boston: Pearson.

Ingersoll, B. and Dvortcsak, A. (2010). *Teaching social communication to children with autism.* USA: The Guilford Press.

Ingersoll, B. (2011). The differential effect of three naturalistic language interventions on language use in children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions 13*(2) 109–118.

Jameson, J. M., McDonnell, J., Johnson, J. W., Riesen, T. and Polychronis, S. (2007). A comparison of one-to-one embedded instruction in the general education classroom and one-to-one massed practice instruction in the special education classroom. *Education and Treatment of Children*, *30*(1), 23-44.

Jang, J., Dixon, D. R., Tarbox, J., Granpeesheh, D., Kornack, J. and Nocker, Y. (2012). Randomized trial of an eLearning program for training family members of children with autism in the principles and procedures of applied behavior analysis. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *6*(2), 852-856.

Jarrold, C., Nadel, L. and Vicari, S. (2007). *Memory and neuropsychology in Down syndrome.* www.downsyndrome.org/research (Erişim tarihi: 15.01.2017).

Johnson, D. L. and Walker, T. (1991). A follow-up evaluation of the Houston Parent Child Development Center school performance. *Journal of Early Intervention, 15*(3), 226-236.

Johnson, R. B. and Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher, 33*(7), 14-26.

Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. and Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research, 1*(2), 112-133.

Johnson, R. B. and Christensen, L. (2012). *Educational research: Quantitative, qualitative and mixed approaches* (4th ed.). USA: Sage Publication.

Kağıtçıbaşı, Ç., Sunar, D., Bekman, S. ve Cemalcılar, Z. (2005). *Erken müdahalenin erişkinlikte süren etkileri: Erken destek projesinin ikinci takip araştırmasının ön bulguları*. İstanbul: Anne-Çocuk Eğitim Vakfı Yayınları.

Kaiser, A. P. (1993). Parent-implemented language intervention: An environmental perspective. In A. P. Kaiser and D. B. Gray (Eds.), *Enhancing children's communication: Research foundations for intervention* (pp. 63–84). Baltimore MD: Paul H. Brookes.

Kaiser, A. P., Hemmeter, M. L., Ostrosky, M. M., Alpert, C. L. and Hancock, T. B. (1995). The effects of group training and individual feedback on parent use of milieu teaching. *Journal of Childhood Communication Disorders, 16,* 39–48.

Kaiser, A. P., Hester, P. P., Alpert, C. L. and Whiteman, B. C. (1995). Preparing parent trainers: An experimental analysis of effects on trainers, parents, and children. *Topics in Early Childhood Special Education, 15,* 385–414.

Kaiser, A. P., Hemmeter, M. L., Ostrosky, M. M., Fischer, R., Yoder, P. and Keefer, M. (1996). The effects of teaching parents to use responsive interaction strategies. *Topics in Early Childhood Special Education, 16*(3), 375-406.

Kaiser, A. P., Hancock, T. B. and Hester, P. (1998). Parents as co-interventionists: Research on applications of naturalistic language teaching procedures. *Infants & Young Children, 10,* 4-12.

Kaiser, A. P., Hancock, T. B. and Nietfeld, J. P. (2000). The effects of parent implemented enhanced milieu teaching on the social communication of children who have autism. *Early Education and Development, 11*(4), 423-446.

Kaiser, A. P. and Grim, J. C. (2005). Teaching functional communication skills. In M. Snell and F. Brown (Eds.), *Instruction of students with severe disabilities* (pp. 447-488). Upper Saddle River: Pearson.

Kaiser, A. P. and Roberts, M. Y. (2013). Parent-implemented enhanced milieu teaching with preschool children who have intellectual disabilities. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 56,* 295–309.

Kaiser, A., and Wright, C. (2013). Enhanced milieu teaching: Incorporating AAC into naturalistic teaching with young children and their partners. *Perspectives on Augmentative and Alternative Communication*, *22*(1), 37-50.

Kaminski, J. W., Valle, L. A., Filene, J. H. and Boyle, C. L. (2008). A meta-analytic review of components associated with parent training program effectiveness. *Journal of abnormal child psychology*, *36*(4), 567-589.

Kaner, S. (2009). Aile katılımı ve işbirliği. B. Sucuoğlu (Ed.). *Zihin engelliler ve eğitimleri* içinde (s. 352-401). Ankara: Kök Yayıncılık.

Karaaslan, Ö. (2010). *Etkileşime dayalı erken eğitim programının (EDEP) gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklar ve anneler üzerindeki etkililiği.* Yayınlanmış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karaaslan, O., Diken, I. and Mahoney, G. (2011). The effectiveness of the responsive teaching parent-mediated developmental intervention programme in Turkey: A pilot study. *International Journal of Disability, Development and Education, 58*(4), 359-372.

Karaaslan, O. and Mahoney, G. (2013). Effectiveness of responsive teaching with children with Down syndrome. *Mental Retardation, 51*(6), 458-469.

Karaaslan, O. and Mahoney, G. (2015). Mediational analyses of the effects of responsive teaching on the developmental functioning of preschool children with disabilities. *Journal of Early Intervention, 37*(4), 286-299.

Karaaslan, O., Diken, I. H. and Mahoney, G. (2013). A randomized control study of responsive teaching with young Turkish children and their mothers. *Topics in Early Childhood Special Education, 33*(1), 18-27.

Karaoğlu, M. (2011). *Başarıya ilk adım erken müdahale programının 5-6 yaş grubu çocuklarının problem davranışlarına, sosyal becerilerine ve akademik etkinliklerle ilgilenme sürelerine olan etkisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi* (22. Bsk). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Karoly, L. A., Kilburn, M. R. and Cannon, J. S. (2005). *Early childhood interventions: Proven results, future promise.* USA: Pittsburgh, RAND Corporation.

Kashinath, S., Woods, J. and Goldstein, H. (2006). Enhancing generalized teaching strategy use in daily routines by parents of children with autism. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 49*(3), 466-485.

Kaya, A. (2007). (Ed.). *Eğitim psikolojisi.* Ankara: Pegem Akademi.

Kellar-Guenther, Y., Rosenberg, S. A., Block, S. R. and Robinson, C. C. (2014). Parent involvement in early intervention: What role does setting play? *Early Years: An International Research Journal, 34*(1), 81-93.

Kobak, K. A., Stone, W. L., Wallace, E., Warren, Z., Swanson, A. and Robson, K.(2011). A Web-based tutorial for parents of young children with autism: Results from a pilot study. *Telemedicine and e-Health, 17,* 804–808.

Koegel, R. L., Symon, J. B. and Koegel, L. K. (2002). Parent education for families of children with autism living in geographically distant areas. *Journal of Positive Behavior Interventions, 4,* 88-103.

Koegel, R. L. and Koegel, L. K. (2012). *The PRT pocket guide: Pivotal response treatment for autism spectrum disorders.* Baltimore: Paulh Brookes Publishing.

Kohler, F. W., Strain, P. S., Hoyson, M. and Jamieson, B. (1997). Merging naturalistic teaching and peer-based strategies to address the IEP objectives of preschoolers with autism an examination of structural and child behavior outcomes. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 12*(4), 196-206.

Kohler, F. W., Anthony, L. J., Steighner, S. A. and Hoyson, M. (2001). Teaching social interaction skills in the ıntegrated preschool an examination of naturalistic tactics. *Topics in Early Childhood Special Education, 21*(2), 93-103.

Kozma, C. (2013). Down Sendromu nedir? K. Stray-Gundersen (Ed.). *Aileler ve uzmanlar için ilk rehber Down* Sendromlu *bebekler: Down Sendromuna dair temel konular* içinde (s. 1-37). İstanbul: Baskı Evi.

Kumin, L. (2012). *Early communication skills for children with Down Syndrome: A guide for parents and professionals* (3th ed.). Bethesda: Woodbine House.

Kurt, O. (2006). *Otistik özellikler gösteren çocuklara zincirleme serbest zaman becerilerinin öğretiminde sabit bekleme süreli öğretimin ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin gömülü öğretimle sunulmasının etkililik ve verimliliklerinin*

karşılaştırılması. Yayınlanmış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Küçüker, S. (1993). Özürlü çocuk ailelerine yönelik psikolojik danışma hizmetleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 1*(3), 23-29.

Lamb, N.E., Freeman, S. B., Savage-Austin, A., Pettay, D., Taft, L,…Sherman, L. S. (1996). Susceptible chiasmate configurations of chromosome 21 predispose to non-disjunction in both maternal meiosis I and meiosis II. *Nature Genetics, 14,* 400-405.

Landry, S. H., Smith, K. E. and Swank, P. R. (2006) Responsive parenting: establishing early foundations for social, communication and independent problem-solving skills. *Developmental Psychology, 42,* 627-642.

Landry, S. H., Smith, K. E., Swank, P. R. and Guttentag, C. (2008). A responsive parenting intervention: The optimal timing across early childhood for impacting maternal behaviors and child outcomes. *Developmental Psychology, 44*(5), 1335-1353.

Lanfranchi, S., Jerman, O. and Vianello, R. (2009) Working memory and cognitive skills in individuals with Down Syndrome. *Child Neuropsychology, 15*(4), 397-416.

Lang, R., Machaliecek,W., Rispoli, M. and Regester, A. (2009). Training parents to implement communication interventions for children with autism spectrum disorders (ASD): A systematic review. *Evidence-Based Communication Assessment and Intervention, 3,* 174–190.

Larocci, G., Virji-Babul, N. and Reebye, P. (2006). The Learn at Play Program (LAPP): Merging family, developmental research, early intervention and policy goals for children with Down syndrome. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 3*(1), 11-21.

Lauteslager, P. E. M. (2004). *Children with Down Syndrome: Motor Development and Intervention.* Netherlands: Heeren Loo Zorggroep, Amersfoort.

Leech, N. L. and Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *International Journal of Methodology: Quality & Quantity, 43*(2), 265-275.

Lincoln, Y. S. and Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry.* CA: Sage, Beverly Hills.

Lorenz, S. (1998). *Children with Down's Syndrome: A guide for teachers and learning support assistants in mainstream primary and secondary schools.* New York: David Fulton Publishers.

Lovaas, O. I. and Simmons, J. Q. (1969). Manipulation of self-destruction in three retarded children. *Journal Of Applied Behavior Analysis, 3*(2), 143-157.

MacDuff, G. S., Krantz, P. J., MacDuff, M. A. and McClannahan, L. E. (1988). Providing incidental teaching for autistic children: A rapid training procedure for therapists. *Education and Treatment of Children, 11*(3), 205-217.

Macy, M. (2007). Theory and theory-driven practices of activity-based intervention. *Journal of Early & Intensive Behavior Intervention, 4*(3), 561-585.

Macy, M. G. and Bricker, D. D. (2007). Embedding individualized social goals into routine activities in inclusive early childhood classrooms. *Early Child Development and Care*, *177*(2), 107-120.

Mahoney, G., Finger, I. and Powell, A. (1985). Relationship of maternal behavioral style to the development of organically impaired mentally retarded infants. *American Journal of Mental Deficiency*, *90*(3), 296-302.

Mahoney, G. and Powell, A. (1988). Modifying parent-child interaction: Enhancing the development of handicapped children. *The Journal of Special Education*, *22*(1), 82-96.

Mahoney, G., Kaiser, A., Girolametto, L., MacDonald, J., Robinson, C., Safford, P. and Spiker, D. (1999). Parent education in early intervention: A call for a renewed focus. *Topics in Early Childhood Special Education*, *19*(3), 131-140.

Mahoney, G. and Wheeden, C. A. (1999). The effect of teacher style on interactive engagement of preschool-aged children with special learning needs. *Early Childhood Research Quarterly*, *14*(1), 51-68.

Mahoney, G. and Perales, F. (2003). Using relationship-focused intervention to enhance the social-emotional functioning of young children with autism spectrum disorders. *Topics in Early Childhood Special Education*, *23*(2), 74-86.

Mahoney, G. and Perales, F. (2005). Relationship-focused early intervention with children with pervasive developmental disorders and other disabilities: A Comparative study. *Developmental and Behavioral Pediatrics, 26*(2), 77-85.

Mahoney, G., Perales, F., Wiggers, B. and Herman, B. B. (2006). Responsive teaching: early intervention for children with Down syndrome and other disabilities. *Down Syndrome Research and Practice*, *11*(1), 18-28.

Mahoney, G. and MacDonald, J. D. (2007). *Autism and developmental delays in young children: The responsive teaching curriculum for parents and professionals*. Austin, Texas: Pro-Ed An International Publisher.

Mahoney, G., Kim, J. M. and Lin, C. (2007). Pivotal behavior model of developmental learning. *Infants & Young Children*, *20*(4), 311-325.

Mahoney, G. (2008). *The Maternal Behavior Rating Scale-Revised*. Yayınlanmamış ölçek. Mandel School of Applied Social Sciences, Case Western Reserve University, Cleveland Ohio, USA.

Mahoney, G. (2009). Relationship focused intervention (RFI): Enhancing the role of parents in children's developmental intervention. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE), 1*(1), 79-94.

Mahoney, G. and Nam, S. (2011). The parenting model of developmental intervention. In R. M. Hodapp (Ed.), *International Review of Research on Mental Retardation* (pp. 73–125). New York, NY: Academic Press.

Mahoney, G. and Perales, F. (2011). The role of parents of children with Down syndrome and other disabilities in early intervention. In J. Rondal, J. Perera and D. Spiker (Eds.) *Neurocognitive rehabilitation of Down Syndrome. The early years* (pp. 205-224). Cambridge: Cambridge University Press.

Manolson, A. (1992). *It takes two to talk: A parent's guide to helping children communicate.* Canada, Toronto: A Hanen Center Publication.

Margulies, P. (2007). *Down Syndrome.* New York: The Rosen Publishing Group.

McBride, S. L. and Peterson, C. (1997). Home-Based Early Intervention with Families of Children with Disabilities: Who is Doing What?. *Topics in Early Childhood Special Education*, *17*(2), 209-233.

McCathren, R. B. (2010). Case study: Parent-implemented prelinguistic milieu teaching with a high risk dyad. *Communication Disorders Quarterly, 31*, 243 -252.

McCollum, J. A. and Hemmeter, M. L. (1997). Parent-child interaction intervention when child have disabilities. In Guralnick, M. J. (Ed.) *The Effectiveness of Early Intervention* (pp. 549-576). USA: Brookes Publishing.

McConnell, S. R. (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*(1), 43-48.

McDonnell, J. (1998). Instruction for students with severe disabilities in general education settings. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 33,* 199–215.

McDonnell, J., Johnson, J. W., Polychronis, S. and Risen, T. (2002). Effects of embedded instruction on students with moderate disabilities enrolled in general education classes. *Education and Training in Developmental Disabilities, 37,* 363-377.

McDuffie, A., Machalicek, W., Oakes, A., Haebig, E., Weismer, E. S. and Abbeduto, L. (2013). Distance video-teleconferencing in early intervention: Pilot study of a naturalistic parent-İmplemented language intervention. *Topics in Early Childhood Special Education, 20*(10), 1–14.

McWilliam, R. A. (2010a). *Routines based intervention: Supporting young children and their families.* Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

McWilliam, R. A. (2010b). *Working with families of young children with special needs*. New York: The Guilford Press.

Meadan, H., Ostrosky, M. M., Zaghlawan, H. Y. and Yu, S. (2009). Promoting the social and communicative behavior of young children with autism spectrum disorders: A review of parent-implemented intervention studies. *Topics in Early Childhood Special Education,* 29 (2), 90-104.

Meadan, H., Meyer, L. E., Snodgrass, M. R. and Halle, J. W. (2013). Coaching parents of young children with autism in rural areas using internet-based technologies: A pilot program. *Rural Special Education Quarterly, 32*(3), 3 -10.

Meadan, H., Angell, M. E., Stoner, J. B. and Daczewitz, M. E. (2014a). Parent implemented social-pragmatic communication intervention: A pilot study. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 29*(2), 1–16.

Meadan, H., Stoner, J. B., Angell, M. E., Daczewitz, M. E., Cheema, J. and Rugutt, J. K. (2014b). Do You See a Difference? Evaluating outcomes of a parent implemented intervention. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 26,* 415–430.

Meadan, H. and Daczewitz, M. E. (2015). Internet-based intervention training for parents of young children with disabilities: A promising service-delivery model. *Early child development and care, 185*(1), 155-169.

Meadan, H., Snodgrass, M. R., Meyer, L. E., Fisher, K. W., Chung, M. Y. and Halle, J. W. (2016). Internet-based parent-implemented intervention for young children with autism: A pilot study. *Journal of Early Intervention, 38*(1), 3-23.

Meadan, H., Snodgrass, M. R., Palomo, I., Amenta, C. G. and Halle, J. W. (2017). A framework for defining contextual features of training and coaching practices. *Exceptionality*, *25*(4), 253-269.

MEB (2018). *30471 sayılı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği.* http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1963.pdf (Erişim tarihi: 01.09.2018).

Meisels, S. J. and Shonkoff, J. P. (2000). Early childhood intervention: A continuing Evolution. In J. P. Shonkoff and S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (2nd ed.) (pp. 3-35). NY: Cambridge University Press.

Merriam, S. B. (2013). *Qualitative research: A guide to design and implementation.* USA: Jossey-Bass.

Mertens, D. (2005) *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods,* (2nd ed.). Boston: Sage Publications.

Mobayed, K. L., Collins, B. C., Strangis, D. E., Schuster, J. W. and Hemmeter, M. L. (2000). Teaching parents to employ mand-model procedures to teach their children requesting. *Journal of Early Intervention, 23*(3), 165–179.

Montessori, M. (2004). *The discovery of the child*. NY: Aakar books.

Moore, H. W., Barton, E. E. and Chironis, M. (2014). A program for improving toddler communication through parent coaching. *Topics in Early Childhood Special Education, 33*(4), 212–224.

Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative quantitative methodological triangulation. *Nursing Research, 40,* 120-123.

Mulligan, M., Guess, D., Holvoet, J. and Brown, F. (1980). The individualized curriculum sequencing model (I): Implications from research on massed, distributed, and spaced trial training. *Journal of the Assocaition for the Severely Handicapped, 5,* 325–336.

Mumby, P. J. (2002). Statistical power of non-parametric tests: A quick guide for designing sampling strategies. *Marine Pollution Bulletin, 44,* 85-87.

Nakagawa, S. (2004). A farewell to Bonferroni: The problems of low statistical power and publication bias. *Behavioral Ecology, 15*(6), 1044-1045.

National Association for the Education of Young Children & National Association of Child Care Resource and Referral Agencies. (2011). *Early childhood education professional development: Training and technical assistance glossary.*Washington, DC:Authors.www.naeyc.org/GlossaryTraining_TA.pdf (Erişim tarihi: 22.09.2018).

National Autism Center-NAC (2009). *National standarts report.* https://www.umass.edu/doegrants/wp-content/uploads/2014/04/NAC/Standards-Report_2009_2011.pdf (Erişim tarihi: 30.10.2018)

National Down Syndrome Society (2016). *Down Syndrome.* http://www.ndss.org/Down-Syndrome/. (Erişim tarihi: 25.03.2017).

Newman, B., Needelman, M., Reinecke, D. R. and Robek, A. (2002). The effect of providing choices on skill acquistion and competing behavior of children with autism during discrete trail instruction. *Behavioral Instruction, 17*(1), 31-41.

Nievar, M. A. and Becker, B. J. (2008) Sensitivity as a privileged predictor of attachment: A second perspective on De Wolff and van IJzendoorn's meta analysis. *Social Development, 17*, 102-114.

Nilholm, C. (1996). Early intervention with children with Down Syndrome: Past and future issues. *The Down Syndrome Educational Trust, Down Syndrome Research and Practice, 4*(2), 51-58.

Nunes, D. and Hanlins, M. F. (2007). Enhancing the alternative and augmentative communication use of a child with autism through a parent- implemented naturalistic intervention. *International Journal of Disability, Development and Education, 54*(2), 177–197.

Odluyurt, S. (2007). *Okulöncesi dönemde gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklar için gerekli kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin ve bu becerilerden bazılarının etkinlikler içine gömülen eşzamanlı ipucuyla öğretiminin etkilerinin belirlenmesi.* Yayınlanmış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Odom, S. L. and Wolery, M. (2003). A unified theory of practice in early intervention/early childhood special education: Evidence-based practices. *The Journal of Special Education, 37*(3), 164–173.

Odom, S. L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R. H., Thompson, B. and Harris, K., R. (2005). Research in special education: Scientific methods and evidence based practices. *Exceptional Children, 71,* 137-149.

Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J. and Hume, K. (2010). Evaluation of comprehensive treatment models for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Development Disorder, 40,* 425–436.

Özdemir, O. (2010). Ailelerin danışmanlık, rehberlik ve eğitim gereksinimlerinin karşılanması. A. Cavkaytar (Ed.). *Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği* içinde (s. 162-192). Ankara: Maya Akademi.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006). http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_0.html. (Erişim tarihi: 27.09.2017).

Özen, A. (2011). Sosyal ve duygusal gelişim için oyun becerileri. E. S. Batu (Ed.). *0 -6 yaş arası Down Sendromlu çocuklar ve gelişimleri* içinde (s. 277-311). Ankara: Kök Yayıncılık.

Özen, A. ve Ergenekon, Y. (2011). Özel eğitimde etkinlik temelli öğretim uygulamaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*(1), 351-362.

Özen, A., Ergenekon, Y., Ülke-Kürkçüoğlu, B., Genç, D. (2013). Özel eğitim öğretmenlerinin etkinlik temelli öğretime ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 44,* 262-274.

Paavola, L., Kemppinen, K., Kumpulainen, K., Moilanen, I. and Ebeling, H. (2006). Maternal sensitivity, infant co-operation and early linguistic development: Some predictive relations. *European Journal of Developmental Psychology, 3*(1), 13-30.

Patterson, S. Y., Elder, L., Gulsrud, A. and Kasari, C. (2013). The association between parental interaction style and children's joint engagement in families with toddlers with autism. *Autism, 18(5),* 511-518.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri.* (Çev. Ed.: M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.

Pellegrini, A. D. and Bjorklund, D. F. (1998). *Applied child study: A developmental approach* (3rd ed.). LONDON: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Pennington, L., Thomson, K., James, P., Martin, L. and McNally, R. (2009). Effects of it Takes Two to Talk-The Hanen Program for parents of preschool children with cerebral palsy: Findings from an exploratory study. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 52,* 1121-1138.

Perera, J. (2011). Early rehabilitative intervention: Definition, objectives, models and challenges. In J. Rondal, J. Perera and D. Spiker (Eds.), *Neorocognitive rehabilitation of Down Syndrome* (pp. 1-15). NY: Cambrigde University Press.

Peterson, P. (2004). Naturalistic language teaching procedures for children at risk for language delays. *Behavior Analyst Today, 5,* 404-424.

Peterson, P., Carta, J. J. and Greenwood, C. (2005). Teaching enhanced milieu language teaching skills to parents in multiple risk families. *Journal of Early Intervention, 57*(2), 94-109.

Peterson, P. (2009). Promoting generalization and maintenance of skills learned via natural language teaching. *Journal of Speech Language Pathology & Applied Behavior Analysis, 4,* 90-131.

Pettinato, M. and Verhoeven, J. (2009). *Production and perception of word stress in children and adolescents with Down syndrome.* www.downsyndrome.org/research. (Erişim Tarihi: 15.01.2017).

Phillips, B. A., Conners, F. and Curtner-Smith, E. M. (2017). Parenting children with down syndrome: An analysis of parenting styles, parenting dimensions, and parental stress. *Research in Developmental Disabilities, 68, 9-19.*

Pieterse. M. and Treloar, R. (1989). *Küçük adımlar gelişimsel geriliği olan çocuklara yönelik erken eğitim programı*. G Kırcaali-İftar (Çev. Ed.). İstanbul: Zihinsel Engellilere Destek Derneği.

Plantin, L. and Daneback, K. (2009). Parenthood, information and support on the internet. A literature review of research on parents and professionals online. *BMC family practice, 10*(1), 34.

Pletcher, C. L. and Younggren, N. (2011). Early intervention-IDEA Part C: Service delivery approaches and practices. In C. Groark and S. P. Maude (Eds.), *Early childhood intervention: Shaping the future for children with special needs and their families* (pp. 1-39). USA: ABC-CLIO, LLC.

Prasher, V. and Cunningham, C. (2001). Down syndrome. *Current Opinion in Psychiatry, 14,* 431–436.

Pretti-Frontczak, K. and Bricker, D. (2001). Use of embedding strategy during Daily activities by early childhood education and early childood special education teachers. *Infant-Toddler Intervention, 11*(2), 111-128.

Pretti-Frontczak, K. and Bricker, D. (2007). *An activity-based approach to early intervention* (3rd ed.). Baltimore: Paul Brooks Pub.

Public Law 94-142-Education of All Handicapped Children Act. http://www.scn.org/~bk269/94-142.html (Erişim tarihi: 25.01.2017).

Pueschel, S. M. (1983). *An overview of Down's syndrome.* USA: Arlington Association of Retarded Citizens of the United States.

Rakap, S. and Parlak-Rakap, A. (2011). Effectiveness of embedded instruction in early childhood special education: A literature review. *European Early Childhood Education Research Journal, 19*(1), 79-96.

Rakap, S. and Rakap, S. (2014). Parent-implemented naturalistic language interventions for young children with disabilities: A systematic review of single-subject experimental research studies. *Educational Research Review, 13,* 35–51.

Ramey, C. T. and Campbell, F. A. (1984). Preventive education for high-risk children: Cognitive consequences of the Carolina Abecedarian Project. *American Journal of Mental Deficiency, 88(*5), 515-523.

Robert, J., Riggs, R. J. and Hu, S. J. (2013). Disassembly liaison graphs inspired by word clouds. *Procedia CIRP, 7,* 521-526.

Roberts, J. E., Price, J. and Malkin, C. (2007). Language and communication development in Down Syndrome. *Mental Retardation and Developmental Disabilities, 13,* 26-35.

Roberts, M. Y. and Kaiser, A. P. (2011). The effectiveness of parent-implemented language interventions: A meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology, 20,* 180-199.

Rogers-Warren, A. and Warren, S. F. (1980). Mands for verbalization facilitating the display of newly trained language in children. *Behavior Modification, 4,* 361- 382.

Roizen, N. J. (1996). Down Syndrome and associated medical disorders. *Mental Retardation And Developmental Disabilities Research Reviews, 2,* 85-89.

Roizen, N. J. (2005). Complementary and alternatıve therapıes for Down Syndrome. *Mental Retardation and Developmental Disabilities, Research Reviews, 11,* 149-155.

Rothbart, M. K. and Hanson, M. J. (1983). A caregiver report comparison of temperamental characteristics of Down Syndrome and normal infants. *Developmental Psychology, 19*(5), 766-769.

Ryan, C. S., Hemmes, N. S., Sturmey, P., Jacobs, J. D. and Grommet, E. K. (2008). Effects of a brief staff training procedure on instructors' use of incidental teaching and students' frequency of initiation toward instructors. *Research in Autism spectrum disorders*, *2*(1), 28-45.

Rynders, J. E. and Horrobin, J. M. (1975). Project EDGE: The University of Minnesota's communication stimulation program for Down's syndrome infants. *Exceptional infant: Assessment and intervention*, *3*.

Sameroff, A. J. and Fiese, B. H. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention. In J. P. Shonkoff and S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention (*pp. 135-160). NY: Cambirdge University Press.

Samerroff, A. J. (1992). *Systems, development and early intervention.* https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.1992.tb00352.x. (Erişim tarihi: 18.09.2018).

Sameroff, A. J. (2005). Ports of enrty and the Dynamics of mother-infant interventions. In A. J. Sameroff, S. C. McDonough and K. L. Rosenblum (Eds.), *Treating parent-infant relationship problems: Strategies for intervention* (pp. 3-29). New York: The Guilford Press.

Sandall, S., McLean, M. E. and Smith, B. J. (2000). *DEC recommended practices in early intervention/early childhood special education*. Sopris West, 4093 Specialty Pl., Longmont, CO 80504.

Santrock, J. W. (1997). *Life-span development* (16th Ed.). Brown & Benchmark Publishers.

Savaş, B. (2007). Yapılandırmacı öğrenme. A. Kaya (Ed.) *Eğitim psikolojisi* içinde (519-544). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Schepis, M. M., Reid, D. H., Ownbey, J. and Parsons, M.B. (2001). Training support staff to embed teaching within natural routines of young children with disabilities in an inclusive preschool. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *34*, 313-327.

Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., ..., McNerney, E. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *45* (8), 2411-2428.

Schunk, D. H. (2008). *Learning theories: An educational perspective* (5th ed.). New Jersey: Upper Saddle River, Pearson Education.

Schweinhart, L. J., Barnes, H.V. and Weikart, D. P. (1993). *High/Scope Perry Preschool.* http://www.aypf.org/publications/nomoreisle/PDF/108-110.pdf (Erişim tarihi: 12.12.2017).

Seçkin, A. N. (2015). *Down Sendromlu hastalarda cd19 kompleks ve bellek b hücreleri.* Yayınlanmamış Tıpta Uzmanlık Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Tıp Fakültesi.

Selikowitz, M. (2008). *Down Syndrome* (3rd ed.), New York: Oxford University Press.

Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (24.Bsk.). Ankara: Yargı Yayınevi.

Sharma, V., Francis, H., Wigley, L. and Rogerson, D. (2012). *Down syndrome: Good practice guidelines for education.* http://www.ucl.ac.uk/educational psychology/newsletter/resources/APPGDS_guidelines.pdf (Erişim tarihi: 12.12.2017).

Shearer-Marsha, S. and Shearer, D. E. (1972). The Portage Project: A model for early childhood education. *Exceptional Children, 39*(3), 210-225.

Shonkoff, J. P. and Meisels, S. J. (2000). *Handbook of early childhood intervention* (2nd ed). USA: Cambridge University Press.

Sitzmann, T., Kraiger, K., Stewart, D. and Wisher, R. (2006). The comparative effectiveness of web-based and classroom instruction: A meta analysis. *Personnel Psychology, 59*(3), 623-664.

Sloper, P., Glenn, S. M. and Cunningham, C. C. (1986). The effect of intensity of training on sensori-motor development in infants with Down's Syndrome. *Journal of Mental Deficiency Research, 30*(2), 149-162.

Snyder, P., Hemmeter, M. L., McLean, M., Sandall, S. and McLaughlin, T. (2013). Embedded instruction to support early learning in response-to-intervention frameworks. In V. Buysse and E. Peisner-Feinberg (Eds.), *Handbook of response-to-intervention in early childhood* (pp. 283-298). Baltimore, MD: Brookes.

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

Sönmez, M. (2010). Aile katılımı. A. Cavkaytar (Ed.). *Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği* içinde (s. 109-131). Ankara: Maya Akademi.

Spence, S. H., Holmes, J. M., March, S. and Lipp, O. V. (2006). The feasibility and outcome of clinic plus internet delivery of cognitive-behavior therapy for childhood anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *74*(3), 614.

Spiker, D. and Hopmann, M. R. (2000). The effectiveness of early intervention for children with Down Syndrome. In M. J. Guralnick, *The effectiveness of early intervention* (pp. 271-307). Baltimore: Paulh Brookes Publishing.

Spiker, D., Boyce, G. and Boyce, L. (2002) Parent-child interactions when young children have disabilities. *International Review of Research on Mental Retardation, 25*, 35-70.

Spiker, D. (2011). The history of early intervention for infants and young children with Down syndrome and their families: Where have we been and where are we going? In J. Rondal, J. Perera and D. Spiker (Eds.), *Neorocognitive rehabilitation of Down Syndrome* (pp. 1-15). NY: Cambrigde University Press.

Stecker, P. M., Lembke, E. S. and Foegen, A. (2008). Using progress-monitoring data to improve instructional decision making. *Preventing School Failure*, *52*(2), 48-58.

Stevenson-Hinde, J., Chicot, R., Shouldice, A. and Hinde, C. A. (2015). Maternal anxiety, maternal sensivitiy and attachment. In K. E. Grossmann, I.Bretherton, E. Waters and K. Grossmann (Eds.) *Maternal sensivity: Mary Ainsworth's enduring influence on attachment theory, research and clinical applications* (pp. 176-195). New York: Routledge: Taylor & Francis Group.

Stoner, J. B., Meadan, H., Angell, M. E. and Daczewitz, M. (2012). Evaluation of the Parent-implemented Communication Strategies (PiCS) project using the Multiattribute Utility (MAU) approach. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, *24*(1), 57-73.

Sucuoğlu, B. (2009). Zihinsel engellilerin eğitimi. B. Sucuoğlu (Ed.) *Zihin engelliler ve* eğitimleri içinde (s. 202-236). Ankara: Kök Yayıncılık.

Şahin, F. T., ve Ünver N. (2005). Okulöncesi eğitim programlarına aile katılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 13*(1), 23-30.

Şahin, S., Işıtan, S. ve Gündüz, S. (2011). Özel gereksinimli çocukların aileleri ve öğretmenleri. N. Baykoç (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim* içinde (s. 69-87). Ankara: Eğiten Kitap.

Şahin, Ş. (2015). *Otizmli çocuklara toplumsal uyarı işaretlerinin öğretiminde geleneksel ve gömülü öğretimle sunulan sabit bekleme süreli öğretimin etkililik ve*

verimliliklerinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uygulamalı Davranış Analizi Anabilim Dalı.

Şentürk, I. (2006). *Çevresel ipuçlarına dayalı dil öğretimi yönteminin zihinsel engelli öğrencilerin sözcük üretimlerinde etkililiği.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tamis-LeMonda, C. S., Bornstein, M. H. and Baumwell, L. (2001). Maternal responsiveness and children's achievement of language milestones. *Child Development, 72*(3), 748-767.

Tashakkori, A. and Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Tashakkori, A. and Teddlie, C. (2010). Epilogue: Current developments and emerging trends in integrated research methodology. In A. Tashakkori and C. Teddlie (Eds.), *SAGE handbook of mixed methods in social & behavioral research* (2nd ed) (pp. 803-826). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Teddlie, C. and Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Temel, Z. F. (2003). *Aile eğitim modeli. Dünya 'da ve Türkiye'deki uygulamalar. Erken çocukluk eğitimi politikaları: Yaygınlaşma, yönetişim ve yapılar toplantısı raporu.* İstanbul: AÇEV Yayınları.

Temel, F., Ersoy, Ö., Avcı, N. ve Turla, A. (2004). *Gazi erken çocukluk gelişimi değerlendirme aracı-GEÇDA* (2. Bsk.). Ankara: Rekmay.

Temel, Z. F. (2013). Aile ve aile eğitimi ile ilgili temel kavramlar. Z. F. Temel (Ed.) *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları* içinde (s. 3-43). Ankara: Anı Yayıncılık.

Thompson, R. A., Cicchetti, D., Lamb, M. E. and Malkin, C. (1985). Emotional responses of Down Syndrome and normal infants in the strange situation: The organization of affective behavior in infants. *Developmental Psychology, 21*(5), 828-841.

Tingley, E. C., Gleason, J. B. and Hoosher, N. (1994). Mothers' lexicon of internal state words in speech to children with down syndrome and to nonhandicapped children at mealtime. *Journal of Communication Disorders, 27*, 135-135.

Toelken, S. and Miltenberger, R. G. (2012). Increasing independence among children diagnosed with autism using a brief embedded teaching strategy. *Behavioral Interventions, 27*(2), 93-104.

Toğram, B. (2004). *Doğal dil öğretim tekniklerinden tepki isteme modelinin öğretilmesinin etkililiği.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Dil ve Konuşma Terapistliği Bölümü.

Toper-Korkmaz, Ö. (2015). *Eve dayalı olarak gerçekleştirilen etkileşim temelli erken çocuklukta müdahale programının (ETEÇOM) otizm spektrum bozukluğu tanılı çocuklar ve anneleri üzerindeki etkililiği.* Yayınlanmamış Doktora Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Toprak, Ö. (2015). *Geliştirilmiş bütünleştirici modelin otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların ifade ettikleri kelime ve hece sayısının arttırılmasındaki etkililiği.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Turnbull, A., Turnbull, R., Erwin, E. J., Soodak, L. C. and Shogren, K. A. (2011). *Families, professionals and exceptionality: Positive outcomes through partnership and trust.* New Jersey: Pearson Education Inc.

Tüfekçi-Aslim, S. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım. S. Büyükalan-Filiz (Ed.). *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* içinde (s. 336-351). Ankara: Pegem Akademi.

Uysal, H. (2016). *Eşsiz yıllar müdahale programı çocuk boyutu'nun uyarlanması ve programın etkililiğinin araştırılması.* Yayınlanmamış Doktora Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğtiim Bilimleri Enstitüsü.

Üstündağ, B. (1994). *47. Kromozom.* İstanbul: Yeni Asya Yayınları.

Vanderheyden, A. M., (2005). Intervention-driven assessment practices in early childhood/early intervention: Measuring what is possible rather than what is present. *Journal of Early Intervention, 28*(1), 28-33.

Van-Riper, M. and Cohen, W. I. (2001). Caring for children with down syndrome and their families. *Journal of Pediatric Health Care, 15*(3), 123-131.

Wainer, A. L. and Ingersoll, B. R. (2013). Disseminating ASD interventions: A pilot study of a distance learning program for parents and professionals. *Journal of autism and developmental disorders, 43*(1), 11-24.

Wald, N. J., Rodeck, C., Hackshaw, A. K., Walters, J., Chitty, L. and Mackinson, M. A. (2003). First and second trimester antenatal screening for Down's Syndrome: The

results of the Serum, Urine and Ultrasound Screening Study (SURUSS). *Journal of Medical Screening, 10*(2), 56-104.

Wapner, R., Thom, E., Simpson, J. L., Pergament, E., Silver, R. and Filkins, K. (2003). First-trimester screening for Trisomies 21 and 18. *The New England Journal of Medicine, 349*(15), 1405-1413.

Warren, S. F. and Kaiser, A. P. (1986). Incidental language teaching: A critical review. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 51,* 291–299.

Warren, S. F., McQuarter, R. J. and Rogers-Warren, A. K. (1984). The effects of mands and models on the speech of unresponsive language-delayed preschool children. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 49,* 43-52.

Warren, S. F., Yoder, P. J., Gazdag, G. E., Kim, K. and Jones, H. A. (1993). Facilitating prelinguistic communication skills in young children with developmental delay. *Journal of Speech and Hearing Research, 36,* 83-97.

Warren, S. F. and Brady, N. C. (2007) The role of maternal responsivity in the development of children with intellectual disabilities. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 13*, 330-338.

Wheeden, C. and Fewell, R. (1995). *The Play and Learn Strategies (PALS) program.* Miami, FL: The Debbie Institute of the University of Miami Miller School of Medicine. Unpublished manuscript.

White, M. and Cameron, R. (1987). *Portage Early Education Programme: A practical manual.* England: NFER Nelson Publishing Company.

Wolery, M. (1994). Instructional strategies for teaching young children with special needs. In M. Wolery and J. S. Wilbers (Eds.), *Including children with special needs in early childhood programs* (pp. 119-140). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S. and Schultz, T. R. (2014). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism Spectrum Disorder*. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Evidence-Based Practice Review Group.

Woods, J., Kashinath, S. and Goldstein, H. (2004). Effects of embedding caregiver implemented teaching strategies in routines on children's communication outcomes. *Journal of Early Intervention, 26*(3), 175-193.

Wright, C. A. and Kaiser, A. P. (2017). Teaching parents enhanced milieu teaching with words and signs using the teach-model-coach-review model. *Topics in Early Childhood Special Education, 36*(4), 192-204.

Yakın, M. (2009). *Aile eğitiminin annelerin doğal dil sağaltım tekniklerini kullanmalarında etkililiği.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yazıcıoğlu, A. (2013). *Down Sendromu taramasında kullanılan biyokimyasal belirteçlerin olumsuz gebelik sonuçlarını öngörmede yeri.* Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, A. (2017). Potansiyel gelişim alanı. G. Haktanır (Çev. Ed.). *Zihin araçları: Erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı* içinde (s. 64-81). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yoder, P. J., Warren, S. F., Kim, K. and Gazdag, G. E. (1994). Facilitating prelinguistic communication skills in young children with developmental delay II: Systematic replication and extension. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 37*(4), 841-851.

Yoder, P. J. and Warren, S. F. (1998). Maternal responsivity predicts the prelinguistic communication intervention that facilitates generalized intentional communication. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 41*(5), 1207-1219.

Yoder, P. J. and Warren, S. F. (1999). Maternal responsivity mediates the relationship between prelinguistic intentional communication and later language. *Journal of Early Intervention, 22*(2), 126-136.

Yoder, P. J. and Warren, S. F. (2001). Relative treatment effects of two prelinguistic communication interventions on language development in toddlers with developmental delays vary by maternal characteristics. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 44*(1), 224-237.

Yoder, P. J. and Warren, S. F. (2002). Effects of prelinguistic milieu teaching and parent responsivity education on dyads involving children with intellectual disabilities. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 45*, 1158- 1174.

EKLER

EK-1. DÖDEM Kod Anahtarı
EK-2. Kişisel Bilgi Formu
EK-3. Saha Notu Örneği
EK-4. Ebeveyn Günlüklerine Örnekler
EK-5. Görüşme Kılavuzu
EK-6. Uygulama Sonrası Deney-I Grubundaki Ebeveynlerle Gerçekleştirilen Görüşme Soruları
EK-7. Uygulama Sonrası Deney-II Grubundaki Ebeveynlerle Gerçekleştirilen Görüşme Soruları
EK-8. DÖDEM Programı Grup Aile Eğitimi Sunum Örneği
EK-9. DÖDEM Programı Uzman Kitapçığı Örneği
EK-10. DÖDEM Programı Ebeveyn Kitapçığı Örneği
EK-11. DÖDEM Programı Birinci Ev Ziyareti Oturumu Uzman Kitapçığı Örneği
EK-12. DÖDEM Programı Birinci Ev Ziyareti Oturumu Uygulama Kılavuzları Örneği
EK-13. DÖDEM Programı İkinci Ev Ziyareti Oturumu Uzman Kitapçığı Örneği
EK-14. DÖDEM Programı İkinci Ev Ziyareti Oturumu Uygulama Kılavuzları Örneği
EK-15. DÖDEM Programı Grup Aile Eğitim Oturumları Uzman Değerlendirme Formu Örneği
EK-16. DÖDEM Programı Grup Aile Eğitim Oturumları Ebeveyn Değerlendirme Formu Örneği
EK-17. DÖDEM Programı Video Çekimlerine İlişkin İzin Yazısı
EK-18. Etik Kurul Onay Belgesi
EK-19. DÖDEM Programına İlişkin Uzman Görüşü Formu
EK-20. DÖDEM Programına İlişkin Ebeveyn Görüşü Formu
EK-21. DÖDEM Programı Pilot Uygulama Süreci
EK-22. Araştırma Sözleşmesi
EK-23. DÖDEM Programı Ana Uygulama Süreci
EK-24. DÖDEM Programı Kapanış Toplantısı

EK-1. DÖDEM Kod Anahtarı

DOĞAL ÖĞRETİM STRATEJİLERİ	STRATEJİNİN İŞE VURUK TANIMI	ÖRNEKLER	KOD ATARKEN DİKKAT EDİLEN TEMEL KRİTERLERİ
A. MODEL OLMA			
A1. Yanıt Beklemeden Model Olma (YANMOD)	Yanıt beklemeden model olma, yetişkinin çocuktan herhangi bir yanıt beklemeksizin çocuğun gelişim düzeyine uygun/anlamlı dil girdileri sunmasıdır. Yanıt beklemeden model olma stratejisi ile hedeflenen bir süre sonra çocuğun yetişkini taklit etmeye başlaması ve daha sonra da taklit etmeden bağımsız bir şekilde kendini ifade etmesidir. Model olma sürecinde en önemli noktalardan biri, model olan yetişkinin çocuğun dil gelişim düzeyine uygun model olmasıdır.	Örneğin, kitap etkinliği sırasında yetişkinin çocuğun işaret ettiği resmi, çocuktan yanıt beklemeksizin ya da soru sormaksızın "köpek, kedi, kitabı aldın vb." diyerek anlamlandırması. **Not:** Yanıt beklemeden model olma stratejisinin alt stratejileri arasında paralel konuşma, kendi kendine konuşma ve sözcük bombardımanı yer almaktadır. Bu araştırmada bu stratejiler ayrı ayrı kodlanmamış olup, yetişkinin çocuğun ilgisi doğrultusunda o anki duruma, eyleme ya da davranışa ilişkin tek ya da en çok üç sözcüklü cümlelerle sunduğu dilsel girdiler dikkate alınmıştır.	Bu araştırmada, yetişkinin çocuğun ilgisi doğrultusunda o anki duruma, eyleme ya da davranışa ilişkin **tek ya da en çok üç sözcüklü cümleler kullanarak sunduğu dilsel girdiler** yanıt beklemeden model olma olarak kodlanmış ve **YANMOD** kodu atanmış. Kod atarken dikkat edilen temel kriterler; • Yetişkinin çocuğun ilgisi doğrultusunda dilsel girdi sunması, • Sunulan dilsel girdinin çocuğun gelişimsel düzeyine uygun olması, • Tek ya da en çok üç sözcüklü cümleler kullanılarak dilsel girdi sunulmasıdır.
A2. Seçenek Sunma (SECSUN)	Seçenek sunma, iki seçenekten birini seçmesi için çocuğa fırsat sunulması ve sorunun yanıtına ilişkin yetişkinin çocuğun dil gelişim düzeyine uygun bir biçimde model olması sürecidir. Seçenek sunma, içinde hem talep etmeyi hem de model olmayı barındırmaktadır. Seçenek sunmada takip edilmesi beklenen adımlar şu şekildedir: 1. Ortam çocuğun ilgisi doğrultusunda düzenlenir. (ortamda çocuğun en sevdiği	Örneğin, ara öğün etkinliği sırasında yetişkin çocuğa "portakal mı muz mu yemek istersin?" sorusunu yöneltir ve bekler. Çocuk eli ile muza dokunduğunda yetişkin "muz, muz istiyorsun" şeklinde model olur. Çocuk muza benzer ses çıkarttığında, yetişkin "muz" diyerek doğrusunu model olur. Çocuk hiç bir tepki vermediğinde yetişkin çocuğa tam fiziksel destek sunarak eliyle muzu göstermesini sağlar	Bu araştırmada, yetişkinin çocuğu ile olan etkileşimi sırasında seçenek sunma stratejisine ilişkin **tüm adımları eksiksiz bir şekilde sergilediği** durumda seçenek sunma stratejisi kodlanmış ve **SECSUN** kodu atanmıştır. Kod atarken dikkat edilen temel kriterler; • Yetişkinin çocuğun ilgisini takip etmesi, • Çocuğun ilgisi doğrultusunda talepte bulunması,

	oyuncakları, kitapları bulundurma, ulaşılmaz hale getirme vb.). 2. Çocuğun ilgisi doğrultusunda, çocuğun seçim yapmasına fırsat veren soru yöneltilir (muz mu, yoksa elma mı istiyorsun?). 3. Çocuk doğru yanıt vermişse istediği nesne ile anında ödüllendirilir. 4. Çocuk eksik yanıt vermişse (sözcük yaklaşımları, yalnızca işaret etme) genişletme yapılarak model olunur (sözcük ekleyerek ya da düzeltme yapılarak). 5. Çocuk tepki vermemişse model olma ve yardım sunma/ipucu teknikleri ile çocuğun gelişim düzeyine uygun seçim yapması desteklenir.	ve "muz, muz istiyorsun" diyerek eylemi anlamlandırır.	• Yetişkinin çocuğun dil gelişim düzeyine uygun tek ya da üç sözcüklü cümleler kullanarak talepte bulunması, • Seçenek sunma stratejisine ilişkin tüm adımların eksiksiz bir şekilde uygulanmasıdır.
A3. Genişletme (GEN)	Genişletme, en genel tanımıyla yetişkinin çocuğun söylediklerine yeni sözcükler ekleme yapması olarak tanımlanmaktadır. Genişletmede, çocuğun sahip olduğu dil becerisinin bir basamak üstünde genişletme yapılarak uygun dil modeli olunması amaçlanmaktadır. Burada önemli olan çocuğun dil gelişim düzeyinin dikkate alınmasıdır. Genişletme süreci, sözcük ekleme ya da düzeltme/yer değiştirme yapılarak gerçekleştirilebilmektedir. Sözcük ekleme ile genişletme yapma en temel genişletme stratejisi olup, çocuğun dil gelişim düzeyinin bir üst basamağında çocuğun söylediklerine sözcük eklenerek genişletme	Yetişkin çocuğu ile aynı ortamda iken, çocuğu ile kurduğu etkileşim sırasında çocuğun sesli iletişimsel seslendirmelerine, sözcük yaklaşımlarına, sözcük ya da sözcük öbeklerine karşılık sözcük ekleyerek ya da düzeltme/yer değiştirme yaparak dilsel girdi sunmaktadır. Örneğin; çocuğun suya "şşşş" şeklinde ses çıkartması üzerine, yetişkinin "su" demesi, balinaya çocuğun "baaa" demesi üzerine, yetişkinin "balina" diyerek düzeltme yapması, kitap okurken "aaa" sesi çıkartan çocuğa, yetişkinin "aç" demesi ya da çocuğun kek paketini gösterip "aç" demesi üzerine yetişkinin	Bu araştırmada, yetişkinin çocuğu ile olan etkileşimi sırasında çocuğun sesli iletişimsel yanıtlarına (vocal communicative responses), seslendirmelerine, sözcük yaklaşımlarına, sözcük ya da sözcük öbeklerine karşılık **tek ya da en çok üç sözcüklü cümleler kullanarak sunduğu dilsel girdiler** genişletme olarak kodlanmış ve **GEN** kodu atanmıştır. Kod atarken dikkat edilen temel kriterler; • Yetişkinin çocuğun ilgisini takip etmesi, • Çocuk tarafından başlatılan herhangi bir sözel çıktının olması,

	yapılmasıdır. Bu strateji ile çocuğa daha karmaşık dil becerileri kazandırmak hedeflemektedir. Düzeltme/yer değiştirme yapılarak genişletme, yetişkinin çocuğun ürettiği sözcüklerin yerlerini değiştirerek ya da kullanılan sözcüğün yerine aynı anlama gelen başka sözcük kullanarak genişletme yapması olarak tanımlanmaktadır.	"keki aç" demesi. Bunun dışında genişletme çocuğun kullandığı sözcüğün yerine aynı anlama gelen başka bir sözcük kullanarak ya da çocuğun söylemek istediği şeyi/cümleyi tamamlamak için yetişkin gramerine uygun model olarak yapılabilmektedir. Örneğin, çocuğun "kocaman top" demesi üzerine, yetişkinin "büyük top" demesi, kitap okuma etkinliği sırasında "at" diyen çocuğa "evet at koşuyor" demesi, zıplayan çocuğu işaret ederek "ço" ya da "çocuk" diyen çocuğa "evet çocuk zıplıyor" demesi.	• Çocuğun sözel çıktısına karşılık yetişkinin çocuğun dil gelişim düzeyine uygun tek ya da üç sözcüklü cümleler kullanarak genişletme yapmasıdır.
A4. Talep Etme-Model Olma (TEM)	İlgili dil becerilerini edinen, bu becerileri tutarsız kullanan ya da henüz tam bağımsız kullanamayan çocuklarda kullanılması önerilen talep etme-model olma; soru sorma (Bu ne?), seçenek sunma (Su mu süt mü?) ya da talep etme (Ne istiyorsun?) süreçlerinin yer aldığı ve yetişkinin talebine karşılık çocuğun yanlış yanıt vermesi ya da tepki vermemesi üzerine model olma sürecinin kullanıldığı bir stratejidir. Talep etme-model olma stratejisinde takip edilmesi beklenen adımlar şu şekildedir: 1. Çocuğun iletişim ya da herhangi bir etkileşim başlatması beklenmez. 2. İletişim ya da etkileşimi başlatan yetişkindir. 3. Yetişkin, **çocuğun ilgisi doğrultusunda** soru sorarak (Ne istiyorsun?) ya da herhangi bir	Örneğin, oyun etkinliği sırasında çocuk oyuncak tavayı alır ve ocağın üstüne koyar. Anne "ne pişirelim?" diye sorar. Çocuk eline domatesi alır ve tavanın içine atar. Anne "domates, domates pişirelim" şeklinde model olur.	Bu araştırmada, yetişkinin çocuğu ile olan etkileşimi sırasında talep etme model olma stratejisine ilişkin **tüm adımların eksiksiz bir şekilde gözlendiği** durumda talep etme model olma stratejisi kodlanmış ve **TEM** kodu atanmıştır. Kod atanırken dikkat edilen temel kriterler; • Çocuktan iletişim ya da herhangi bir etkileşim başlatmasının beklenmemesi (iletişim ya da etkileşimi başlatan yetişkindir), • Yetişkinin çocuğun ilgisi doğrultusunda talepte bulunması, • Yetişkinin çocuğun dil gelişim düzeyine uygun tek ya da üç sözcüklü cümleler kullanarak talepte bulunması,

	talepte bulunarak (Bana ne istediğini göster?) sorusunu çocuğa yöneltir. 4. Çocuğun doğru yanıt vermesi üzerine yetişkin genişletme kullanarak model olur ve çocuk istediği nesne, olay ya da eylemle ödüllendirilir. 5. Çocuğun yanıt vermemesi üzerine yetişkin model olma stratejilerini ve yardım sunma/ipucu sunma tekniklerini kullanır ve çocuğun istediği nesne, olay ya da eyleme ulaşmasını sağlar.		• Talep etme model olma stratejisine ilişkin tüm adımların eksiksiz bir şekilde uygulanmasıdır.
B. Bekleme Süreli Öğretim (BEKSUR)	Bekleme süreli öğretim, çocuğun bağımsız iletişim kurma ve etkileşim başlatma becerilerini kazanmasını desteklemek için çocuğun sözel iletişim başlatmasına olanak sunan bir doğal öğretim stratejisidir. Bu stratejinin kullanılması sürecinde çocuğa ***herhangi bir ipucu vermeden ya da yardım sunmadan,*** çocuğun etkileşim başlatması ya da iletişim kurması için bir tepki göstermesini **beklemek** amaçlanmaktadır. Bekleme süreli öğretim stratejisinde, çocuğun dil gelişim düzeyine uygun bir iletişim başlatması hedeflenmelidir. Bazı çocuklar için bir bakış ya da işaret bir iletişim başlatma olarak kabul edilebilecekken, bir başka çocuk için tek sözcük ya da sözcük öbeği iletişim başlatma olarak kabul edilebilmektedir. Bekleme süreli öğretimde takip edilmesi beklenen adımlar şu şekildedir:	Bekleme süreli öğretimde; bir rutin, etkinlik ya da geçiş anında yetişkinin çocuğa iletişim başlatması için fırsat vermek amacıyla 3-5 saniye durması ve bir şeyler beklediğini ima etmesi beklenmektedir. Örneğin, el yıkama rutini sırasında yetişkinin önceden musluğu sıkıca kapatması sonucu çocuğun musluğu açamaması, yetişkinin çocuğun yakınında durması, çocuğun yetişkine bakması veya işaret etmesi durumunda yetişkinin yüz ve beden ifadesi ile çocuğa iletişim başlatması gerektiğini ima etmesi ya da çocuğun bağlama uygun yanıt vermesi (aç demesi vb.) durumunda yetişkinin çocuğu ödüllendirmesi (musluğu açması vb.) ve genişletme (musluğu aç, suyu aç vb.) yaparak çocuğu desteklemesi bekleme süreli öğretime örnektir.	Bu araştırmada, yetişkinin çocuğu ile olan etkileşimi sırasında bekleme süreli öğretim stratejisine ilişkin **tüm adımların eksiksiz bir şekilde gözlendiği** durumda bekleme süreli öğretim stratejisi kodlanmış ve **BEKSUR** kodu atanmıştır. Kod atarken dikkat edilen kriterler; • İletişimin ya da etkileşimin çocuk tarafından başlatılması, • Gereken durumda yetişkinin çocuğun ilgisi doğrultusunda talepte bulunması, • Yetişkinin çocuğun dil gelişim düzeyine uygun tek ya da üç sözcüklü cümleler kullanması, • Bekleme süreli öğretim stratejisine ilişkin tüm adımların eksiksiz bir şekilde uygulanmasıdır.

	1. Ortam, etkileşim ve iletişim fırsatı yaratmak için düzenlenir (Ulaşılmaz hale getirme, eksik bırakma, az miktarda verme, şaşırtıcı durumlar yaratma). 2. Yetişkin herhangi bir sözel ifade kullanmaz; fakat çocuğa fiziksel olarak ulaşılabilir yakınlıkta durur ya da çocuğa doğru yaklaşır. 3. Çocuk yetişkine baktığında yetişkin iletişim başlatmaz; ancak, yetişkin bir şeyler bekliyormuş gibi çocuğa bakar ya da göz kontağı kurar ve 3-5 saniye bekler. 4. Çocuk doğru yanıt vermesi üzerine ödüllendirilir (Yetişkin bağlama ve çocuğun gelişim düzeyine uygun şekilde çocuğun doğru ya da eksik yanıtını genişletme yaparak destekler ve çocuğun istediği nesne, etkinlik ya da duruma ulaşmasını sağlar. 5. Çocuğun işaret ederek ya da göz kontağı kurarak yetişkine bakması üzerine, yetişkin bağlama uygun bir şekilde doğru soru sorma tekniğini uygulayarak talepte bulunur ve 3-5 saniye bekler. Çocuğun doğru yanıt vermesi ödüllendirilir. Eksik tepki vermesi ya da tepki vermemesi üzerine model olma teknikleri ile çocuğun yanıtı desteklenir.		
C. ÇEVRESEL DÜZENLEMELER			

C1. Ulaşılmaz Hale Getirme (ULAS)	Ulaşılmaz hale getirme, yetişkinin çocuk için belirlediği amaca göre, çocuğun ilgi ve gereksinimlerine göre ulaşmak istediği durumları fiziksel ya da sosyal olarak engellemesidir. Diğer bir deyişle, çocuğun ulaşmak ya da erişmek istediği durumları ulaşılmaz hale getirmesidir. Bu strateji ile ilgili duruma ilişkin bir öğrenme-öğretme fırsatının yaratılması amaçlanmaktadır. Ulaşılmaz hale getirme bir çevresel düzenleme stratejisidir.	Örnğin, ara öğün yemek rutinin de yetişkinin meyve suyunu çocuğun görebileceği ama ulaşamayacağı bir yere koyması, su isteyen çocuğa suyun kapaklı bir şişede verilmesi, çocuğun yemekten hoşlandığı meyvelerin şeffaf kapaklı kutunun içerisine koyulması, oyun etkinliğinde oyuncakların şeffaf kapaklı bir kutu içerisine koyulması, çocuğun oynamaktan keyif aldığı bir oyuncağın çocuğun görebileceği ancak erişemeyeceği bir rafa kaldırılması ulaşılmaz hale getirme stratejisine örnek verilebilir.	Bu araştırmada, verilerin toplanması aşamasında araştırmacı tarafından bazı oyuncak ve araç-gereçler çocuğun görebileceği ama ulaşamayacağı şekilde düzenlenmiştir. Örneğin, bazı oyuncaklar şeffaf çıt çıtlı poşetin ya da kutunun içerisine, bazıları çocuğun erişemeyeceği bir yere koyulmuştur. Araştırmada, **yetişkinin araştırmacı tarafından yapılan düzenlemeleri ya da çocuğun ilgisi doğrultusunda çocuğun erişmek istediği durumları stratejiyi uygulamak adına engellemesi ve bu süreci uygun doğal öğretim stratejileri ile (secenek sunma, talep etme model olma, bekleme süreli öğretim vb.) kullanması** durumunda ulaşılmaz hale getirme stratejisi kodlanmış ve **ULAS** kodu atanmıştır. Kod atarken dikkat edilen kriterler; • Yetişkinin çocuğun ilgisi doğrultusunda ve çocuğun istediğini ifade etmesine fırsat verecek (Sıvı balon kutusunu kapalı bir şekilde vermesi, üzümleri şeffaf kutunun içine koyması vb.) şekilde çevresel düzenleme stratejisini kullanması, • Yetişkinin çocuğun dil gelişim düzeyine uygun tek ya da üç sözcüklü cümleler kullanmasıdır.

C2. Şaşırtıcı/Beklenmedik Durumlar Yaratma (SASIRT)	Şaşırtıcı/beklenmedik durumlar yaratma, gün içerisinde alışıla gelmiş olan durumlara, etkinliklere ya da rutinlere yetişkinin çocuğun gereksinimleri doğrultusunda ilginç, farklı ya da beklenmedik durumlar yaratarak öğrenme fırsatları oluşturmasıdır. Çocuğun aşina olduğu durumlar ya da etkinlikler sırasında, unutulmuş ya da yanlışlık yapılmış gibi davranılarak, ortama çocuk için ilginç/yeni bir nesne konarak şaşırtıcı/beklenmedik durumlar yaratılabilmektedir. Şaşırtıcı/beklenmedik durumlar yaratma bir çevresel düzenleme stratejisidir.	Örneğin, yetişkinin sabunu çocuğun eli yerine başına sıkmaya çalışması, çatal yerine kaşık vermesi, ayakkabısını eline giydirmesi, gözlüğü ters takması şaşırtıcı/beklenmedik durumlar yaratmaya örnek gösterilebilir.	Bu araştırmada, şaşırtıcı/beklenmedik durumlar yaratma stratejisinin kodlanması aşamasında yetişkinin şaşırtıcı ya da beklenmedik bir durum yaratması (örneğin; çatal yerine kaşık vermesi, gözlüğü ters takması vb.) durumunda **çocuğun tepki vermesine** (bakması, şaşırması, yetişkinin elini ittirmesi, kendini geri çekmesi vb.) dikkat edilmiş, çocuğun tepki vermesi üzerine **yetişkinin bu süreci uygun doğal öğretim stratejileri ile (secenek sunma, talep etme model olma, bekleme süreli öğretim vb.) değerlendirmesi** durumunda şaşırtıcı/beklenmedik durumlar yaratma stratejisi kodlanmış ve **SASIRT** kodu atanmıştır. Kod atarken dikkat edilen kriterler; • Yetişkinin çocuğun ilgisi doğrultusunda çevresel düzenleme stratejisini kullanması, • Yetişkinin çocuğun dil gelişim düzeyine uygun tek ya da üç sözcüklü cümleler kullanmasıdır.
C3. Az Miktarda (Sınırlı Oranda)/Parça Parça Verme (AZVER)	Az miktarda verme, çocuğun ilgi ya da gereksinim duyduğu şeylerin bir bölümünün verilerek, çocuğun etkileşim başlatması için fırsatların yaratılması sürecidir. Bu strateji ile çocuğun istediği durumlar yetişkin tarafından sosyal olarak engellenir ya da tutulur ve çocuğun istediğini ifade etmesi için fırsat yaratılmaktadır. Az miktarda verme bir çevresel düzenleme stratejisidir.	Örneğin, yetişkinin blok, lego, küp ya da taneli nesneleri sırayla çocuğa vermesi, boya kalemlerini seçenek sunarak vermesi, beslenme etkinliği sırasında bardağa az miktarda sıvı koyması ve çocuğun istekte bulunmasını sağlaması, beslenme etkinliği sırasında yiyecekleri azar azar ya da tane tane vermesi gibi süreçler az miktarda verme (sınırlı	Bu araştırmada, çocuğun ilgisi ve isteği doğrultusunda yetişkin tarafından **çocuğun istediğini ifade etmesine fırsat yaratmak amacıyla** engellenen durumlar için çocuğun tepki vermesine dikkat edilmiş, çocuğun tepki vermesi üzerine **yetişkinin bu süreci uygun doğal öğretim stratejileri ile (secenek sunma, talep etme model olma, bekleme süreli öğretim vb.)**

		oranda)/parça parça verme stratejisine örnek gösterilebilir.	**değerlendirmesi** durumunda az miktarda verme stratejisi kodlanmış ve **AZVER** kodu atanmıştır. Kod atarken dikkat edilen kriterler; • Yetişkinin çocuğun ilgisi doğrultusunda ve çocuğun istediğini ifade etmesine fırsat verecek (soyulan meyveleri şeffaf kutunun içerisine koyması, çubuk krakerleri birer birer vermesi vb.) şekilde çevresel düzenleme stratejisini kullanması, • Yetişkinin çocuğun dil gelişim düzeyine uygun tek ya da üç sözcüklü cümleler kullanmasıdır.
C4. Eksik Bırakma (EKSIK)	Eksik bırakma, çocuğun etkileşim ve iletişim kurmasına fırsat yaratmak amacıyla, çocuğun aşina olduğu etkinliklerin, geçişlerin ya da rutinlerin bazı basamaklarının atlanması ve çocuğun buna ilişkin tepkide bulunmasını sağlayacak öğrenme ortamının oluşturulmasıdır. Eksik bırakma bir çevresel düzenleme stratejisidir.	Örneğin; yetişkinin oyun ya da etkileşim sırasında, çocuğun ilgisi ya da gereksinim duyduğu durumla bağlantılı olacak şekilde yap-boz, şekil kutusu gibi taneli nesnelerin son parçalarını saklaması, boyama etkinliği sırasında kağıdı verip boya kalemlerini vermemesi, beslenme etkinliği sırasında bardağı verip içine su koymaması, tabağı verip meyveleri vermemesi, muz verip çatal vermemesi, tabağı ve çatalı verip meyveleri vermeden beklemesi eksik bırakma stratejisine örnek gösterilebilir.	Bu araştırmada, çocuğun ilgisi ve isteği doğrultusunda yetişkin tarafından **çocuğun iletişim ve etkileşim kurmasına fırsat yaratmak amacıyla** eksik bırakılan durumlar için çocuğun tepki vermesine dikkat edilmiş, çocuğun tepki vermesi üzerine **yetişkinin bu süreci uygun doğal öğretim stratejileri ile (secenek sunma, talep etme model olma, bekleme süreli öğretim vb.) değerlendirmesi** durumunda eksik bırakma stratejisi kodlanmış ve **EKSIK** kodu atanmıştır. Kod atarken dikkat edilen kriterler; • Yetişkinin çocuğun ilgisi doğrultusunda ve çocuğun istediğini ifade etmesine fırsat verecek (Kağıdı verip boya kalemlerini vermemesi, yap-bozun son

			parçasını saklaması vb.) şekilde çevresel düzenleme stratejisini kullanması, • Yetişkinin çocuğun dil gelişim düzeyine uygun tek ya da üç sözcüklü cümleler kullanmasıdır.
D. ÇOCUK DAVRANIŞLARI			
D1. Sözel Taklit	Ses taklidi veya sözel taklit (vocal imitation-verbal imitation); başkası tarafından üretilen iletişimsel amaçlı olan veya olmayan sesletimlerin taklidi olarak tanımlanmaktadır. Bu araştırmada ise sözel taklit; çocuğun tam ya da küçük değişiklikler ile yetişkinin sesletimlerini taklit etmesi olarak ele alınmıştır. Yetişkinin ses ya da sözcük çıktılarına karşılık, çocuğun ses ya da sözcük çıktısını aynı şekilde taklit etmesi tam, ses ya da sözcüğün başını ya da sonunu taklit etmesi küçük değişiklikler yaparak taklit etme olarak kabul edilmiştir.	Örneğin; kitap okuma etkinliğinde çocuğun elmayı göstermesi üzerine, "elma" diyerek model olan yetişkine karşılık çocuğun "elma, el, ma" şeklinde taklitte bulunması, yetişkinin "vuuuuu uçak vuuuuu" diyerek uçağı ucurmasına karşılık çocuğun "vuuuuu" sesini taklit etmesi.	Bu araştırmada yetişkinin çocukla kurduğu etkileşim sırasında, çocuğun yetişkin tarafından başlatılan amaçlı olan ya da olmayan sesletimlerine karşılık tam ya da küçük değişiklikler ile yetişkinin sesletimlerini taklit etmesi sözel taklit olarak kodlanmış ve TAKLIT kodu atanmıştır.

EK-2. Kişisel Bilgi Formu

Lütfen aşağıdaki bilgileri eksiksiz bir şekilde doldurunuz.

Ebeveyne Ait Bilgiler

Adınız-Soyadınız:	
Yaşınız:	
Öğrenim Durumunuz (En son bitirdiğiniz okul):	
Mesleğiniz:	
Çalışıyor musunuz?	
Kaç Çocuğunuz Var?	
Cep Telefon Numaranız:	
Açık Ev Adresiniz:	
Grup Aile Eğitimlerine Katılmak İçin Uygun Olduğunuz Günler ve Saatler:	
Ev Ziyareti İçin Uygun Olduğunuz Günler ve Saatler:	

Çocuğa Ait Bilgiler

Adı-Soyadı:	
Doğum Tarihi:	
Çocuğun Aldığı Eğitimler:	
Eğitim Almaya Ne Zaman Başladı?:	
Kaç Senedir Eğitim Alıyor?:	
Çocuğun Aldığı Eğitim Daha Çok Ne Üzerinde Yoğunlaşıyor (Bireysel eğitim, grup eğitimi, evde eğitim vb.):	

Çocuğunuza ara öğünlerde yemesi için neler verirsiniz?: (Meyve, süt, meyve suyu, balık kraker vb.)	
Çocuğunuz balık kraker sever mi?	
Çocuğunuz elma ve muz sever mi?	
Çocuğunuz süt, muzlu süt, meyve suyu, su içermi? En çok hangisini sever?:	

EK-3. Saha Notu Örneği

14.09.2017

Bugün grup aile eğitim oturumlarının ikincisini gerçekleştirdim. Hepsi çok güzel giyinmiş, güzel kokular sürmüştü. Bunu eğitimlere heyecanla geldiklerine yorumlamak istiyorum. Annelerin hepsi gerçekten hepsi sunuma başladığımda not defterini ve kalemini hazırladı ve gereken noktalarda not tuttuklarını gördüm. Beni daha da heyecanlandırdı. Bu oturumun uzun süreceğini, anlatacaklarımın çok önemli olduğunu ve oldukça fazla video izleyeceğimizi baştan söyledim. Sunumun ilk yarım saati kuramsal süreç olduğu için annelerin biraz sıkıldığını hissettim. Ancak ne zaman videoları izlemeye başladık, o zaman annelerin canlandığını, videolara ilişkin sorular sormaya ve yorumlar yapmaya başladıklarını gördüm. Duyarlı olmaya ilişkin kuramsal süreci açıkladıktan sonra izlediğimiz videolar ile anlattıklarım gerçekten daha da pekişti. Çünkü annelerinde anladıklarını ve yorum yapmaya başladıklarını gördüm. Annelerden biri "hocam ben hiç çocuğun ilgisini takip etmeye özen göstermiyormuşum, hep çocuğumu bir oyuncağa yönlendiriyor ve o oyuncak tamamlanmadan diğer oyuncağa geçiş yapmasına izin vermiyorum" şeklinde görüşlerini dile getirdi. Annelerden biri ise "hocam ben zorla öğretim yapıyorum. Çünkü ona bir şeyler öğretmek kaygısı yaşıyorum. Sanki ben böyle yap, şunu buraya koy demediğim sürece yapmayacakmış, öğrenemeyecekmiş gibi geliyor, ona baskı yaptığımı düşünüyorum ve baskı yaptığımda benden uzaklaşıyor, ağlamaya başlıyor"

Ebeveyn-çocuk etkileşimleri

Yönlendirici olma ebeveyn davranışları

Başarı odaklılık

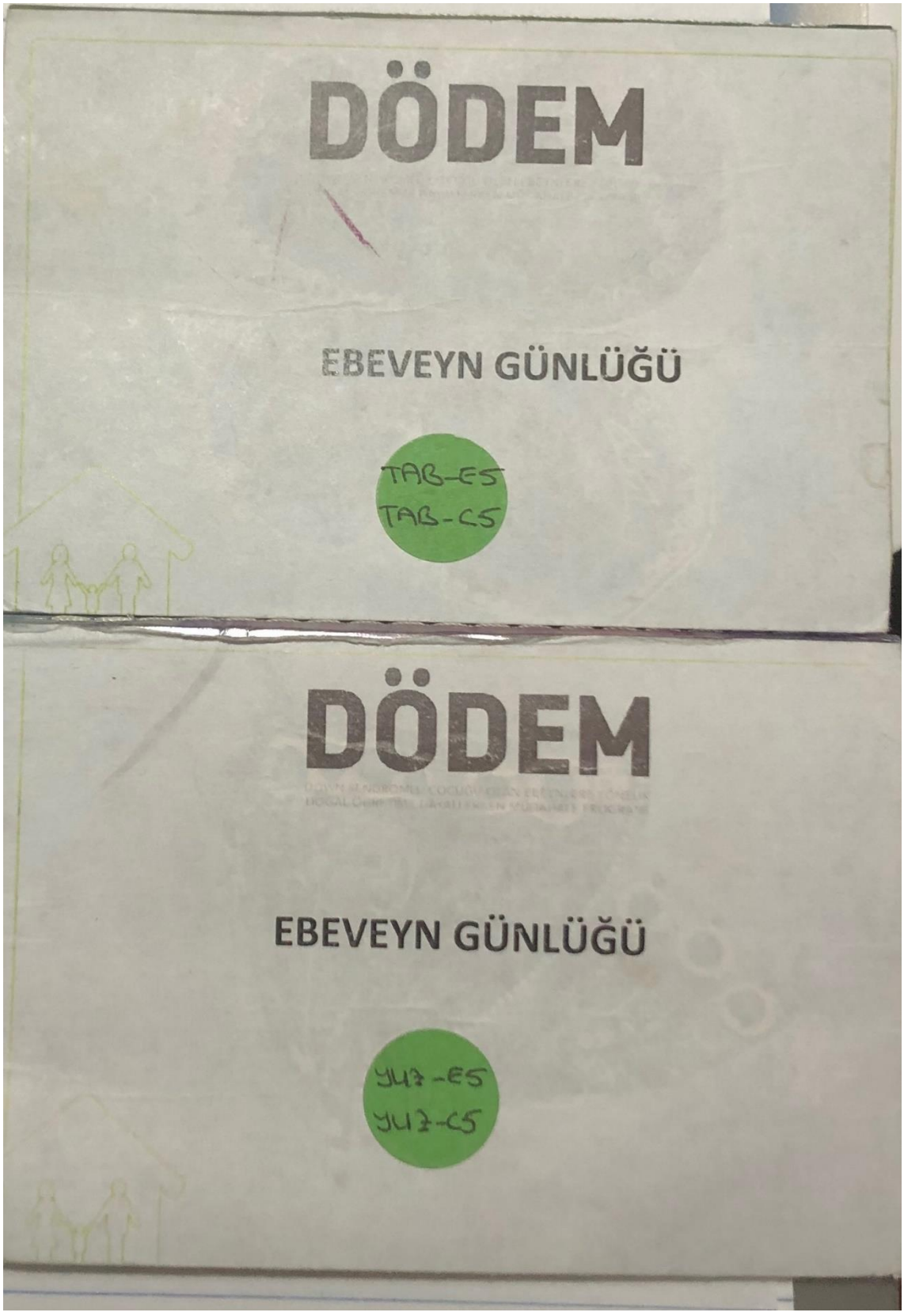
şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Peki aranızdaki etkileşimin nasıl olduğunu düşünüyorsunuz çocuğunuzla? diye sorduğumda ise annelerden biri "benimle oyun oynamaktan mutlu değil", diğer anne ise "ben onunla inatlaşıyorum, o da benimle inatlaşıyor, hiç bir şeye varamadan etkinlik sona eriyor, ben zorladığım zaman aslında elime çok fazla bir şey geçmediğini görüyorum şimdi" şeklinde yanıt verdi. Bir diğer anne ise "hocam aslında iki zorluyorsun üç zorluyorsun sonra aranızda güzel bir etkileşim kurulmadığı için çocuk senden uzaklaşıyor, sen de çocuktan uzaklaşıyorsun, ben mesela masa aldım masaya otursun beraber çalışalım diye, bir kere oturamadık, şimdi de artık çok müdahale etmiyorum, akşamları bırakıyorum kendi haline, ama sizin

Ebeveyn-çocuk etkileşimleri

Ebeveyn-çocuk etkileşimleri

10

EK-4. Ebeveyn Günlüklerine Örnekler



EK-5. Görüşme Kılavuzu

Değerli Ebeveyn,

DÖDEM Programının uygulama sürecinin sonuna geldik ve siz DÖDEM Programını başarı ile tamamladınız. Bugün gerçekleştireceğimiz bu görüşmede size bazı sorular soracağım. DÖDEM Programına ilişkin belirteceğiniz tüm bilgiler araştırma için çok büyük bir önem taşımaktadır. Bu nedenle sorulara samimi cevaplar vermeniz bizler için çok değerli.

Görüşme soruları, size benim tarafımdan birinci sorudan başlanarak sırasıyla sorulacaktır. Eğer soruda anlamadığınız bir yer olursa ya da sorunun tekrar sorulmasını istiyorsanız lütfen açıklama yapılmasını isteyiniz. Sorulara vereceğiniz yanıtların açık ve anlaşılır olması araştırma için oldukça önem taşımaktadır. Görüşmeyi istediğiniz zaman sonlandırabilir ya da yarı da kesebilirsiniz.

Görüşme sırasında konuşma akışını not almadaki güçlükler nedeni ile görüşmeyi kesintiye uğratmamak ve talep ettiğim zaman süresini aşmamak için ses kaydı yapacağımızı bildirmek istiyorum. Görüşme sırasında verdiğiniz tüm bilgiler saklı kalacaktır ve bu bilgiler araştırma dışında asla kullanılmayacaktır.

Görüşme sırasında size isminizle hitap etmek istiyorum. Diğer bir yandan görüşme sırasında çocuğunuzun adını kullanmak istiyorum. Ancak, araştırmanın raporlaştırılması sürecinde sizin ve çocuğunuzun ismi hiçbir şekilde kullanılmayacak, bu isimlerin yerine kod isimler kullanılacaktır. Hazır olduğunuz zaman görüşmeyi başlatabilirim. Bu araştırma için gösterdiğiniz gönüllülük için size tekrar teşekkür etmek istiyorum.

2
2

EK-6. Deney-I Grubundaki Ebeveynlerle Gerçekleştirilen Görüşme Soruları

SORULAR

Görüşmeyi Yapan:.....
Görüşülen Kişi:.....
Yer:.....
Tarih ve Saat:.....
Ses Kaydı İçin Sözlü İzin:.....
Kısaca kendinizi tanıtabilir misiniz?

1. DÖDEM Programına ilişkin genel olarak neler söyleyebilirsiniz?
   a. DÖDEM Programının size ne tür bilgiler kazandırdığını düşünüyorsunuz?
2. Grup aile eğitimlerinin ilk dört oturumu nitelikli ebeveyn davranışlarından bahsettik. Bu ebeveyn davranışlarına ilişkin neler söyleyebilirsiniz?
   a. Bu ebeveyn davranışlarından hangileri aklınızda kaldı?
   b. Ebeveyn davranışlarını nasıl uyguluyorsunuz? Neler yaptığınızı örneklerle açıklayabilir misiniz?
   c. Özellikle DÖDEM Programı ile birlikte çocuğunuzla olan etkileşiminizde değişimler oldu mu? Neler oldu, örneklendirebilir misiniz?
3. Grup aile eğitimlerinin son dört oturumu ise çocuğunuzla birlikte geçirdiğiniz günlük rutin, etkinlik ve geçişlerde kullanacağınız bazı strateji ve tekniklerden bahsettik (model olma, genişletme yaparak model olma, talep etme model olma, seçenek sunma, doğru sorular sorma, bekleme süreli öğretim). Bu strateji ve tekniklere ilişkin neler söyleyebilirsiniz?
   a. Bu strateji ve tekniklerden hangileri aklınızda kaldı?
   b. Bu strateji ve teknikleri nasıl uyguluyorsunuz? Neler yaptığınızı örneklendirebilir misiniz? (Rutin-etkinlik ve geçişlere ilişkin örnekler)
   c. En sık ve en kolay uyguladığınız stratejiler var mı? Varsa neler olduğunu açıklayabilir misiniz? Nasıl uyguladığınızı örneklendirebilir misiniz?
   d. Uygulamakta zorlandığınız stratejiler var mı? Varsa neler olduğunu açıklayabilir misiniz? Neden zorlandığınızı açıklayabilir misiniz?
   e. Stratejileri uygularken çocuğunuzun tepkilerinde farklılaşma gördünüz mü? Örneklendirebilir misiniz?
   f. DÖDEM Programının çocuğunuzun gelişimine olan etkisi hakkında ne söyleyebilirisiniz? (Dil, bilişsel, sosyal-duygusal gelişim alanlarına etkisi)

22

4. Bu programa katılmış olmanızın siz de yarattığı karşılık nedir? Programın siz de birşeyleri değiştirdiğini ya da bakış açınızı farklılaştırdığını düşünüyor musunuz? Açıklayabilir misiniz?

   a. Böyle bir programa katılmış olmak hakkında neler söyleyebilirsiniz?

5. DÖDEM Programı kapsamında gerçekleştirdiğimiz grup aile eğitimlerine ilişkin neler söyleyebilirsiniz?

   a. Sizce grup aile eğitimleri nasıldı?
   b. Sekiz oturum yapılması konusunda ne düşünüyorsunuz?
   c. Özellikle şu oturum en çok işime yaradı ya da bana katkı sağladı dediğiniz oldu mu? Hangi oturum? Neden?
   d. Sunumlar sırasında aktarılan bilgilerin içerikleri hakkında ne düşünüyorsunuz? Aktarılan bilgiler sizce yeterli miydi?
   e. Eğitimler sırasında uygulanan oturum planları, sunumlar ve materyaller hakkında ne söyleyebilirsiniz?
   f. İzletilen videolar hakkında neler söyleyebilirsiniz?
   g. Videoların anlatılan konuları desteklediğini düşünüyor musunuz?
   h. Sunumlar sırasında uygulamacının kullandığı dil, sunum şekli hakkında neler söyleyebilirsiniz?
   i. Sizce grup aile eğitim oturumlarının daha nitelikli hale getirilmesi için neler yapılabilir? Önerileriniz neler?

6. Ebeveyn kitapçıklarını tablet bilgisayar ile takip etmek konusunda neler söyleyebilirsiniz?

   a. Size kolaylık sağladığını düşünüyor musunuz?
   b. Kitapçıkları takip ederken herhangi bir sorunla karşılaştınız mı?
   c. Gösterilen videolar hakkında ne söyleyebilirsiniz?
      - Gösterilen videoların anlatılan konuyu destekler nitelikte olduğunu düşünüyor musunuz?
      - Videoları izlerken herhangi bir teknik sorunla karşılaştınız mı? Bu sorunun ne olduğunu benimle paylaşabilir misiniz?

7. Tablet bilgisayar ile sunulan kitapçıklara/modüllere ilişkin neler söyleyebilirsiniz?
    a. Kitapçıklar/modüller sizce nasıldı?
    b. Kitapçıklarda/modüllerde aktarılan bilgilerin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?
    c. Kitapçıklardaki/modüllerdeki bilgilerin sunumu konusunda neler söyleyebilirsiniz?
    d. Kitapçıklardaki/modüllerdeki bilgilerin sunumu esnasında kullanılan dil hakkında ne söyleyebilirsiniz? Açık ve anlaşılır olduğunu düşünüyor musunuz?
    e. En çok işinize yaradığını ya da size katkı sağladığını düşündüğünüz kitapçık/modül hangisi oldu? Neden?
    f. Özellikle şu kitapçık iyileştirilse daha iyi olur dediğiniz kitapçık/modül hangisi? Sizce neler yapılabilir?
8. DÖDEM Programı kapsamında yapılan ev ziyaretlerine ilişkin neler söyleyebilirsiniz?
    a. Program kapsamında yapılan ev ziyaretlerinin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?
    b. Ev ziyaretlerinin sizin ve çocuğunuzun gelişimine katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Size ne gibi bir katkısı oldu? Çocuğunuza ne gibi bir katkısı oldu? Örneklendirebilir misiniz?
    c. Ev ziyaretlerinin daha iyi olması için neler önerirsiniz?
9. DÖDEM Programını bir başkasına tavsiye eder misiniz? Kime? Neden?
    a. Peki DÖDEM Programını nasıl tanıtırsınız?
10. Görüşmeyi toparlamak, eksiklikleri tamamlamak amacıyla size sorduklarımın dışında sizin önemli gördüğünüz ya da söylemek istediğiniz başka şeyler var mı?

Her Türlü Katılımınız İçin Teşekkürler....

EK-7. Deney-II Grubundaki Ebeveynlerle Gerçekleştirilen Görüşme Soruları

SORULAR

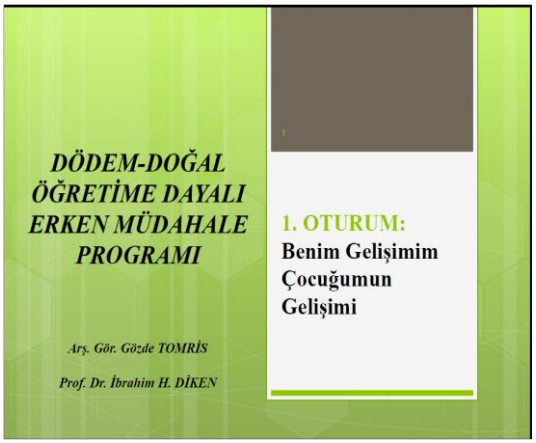
Görüşmeyi Yapan:.....
Görüşülen Kişi:.....
Görüşme Yapılan Yer:.....
Tarih ve Saat:.....
Ses Kaydı İçin Sözlü İzin:.....
Kısaca kendinizi tanıtabilir misiniz?

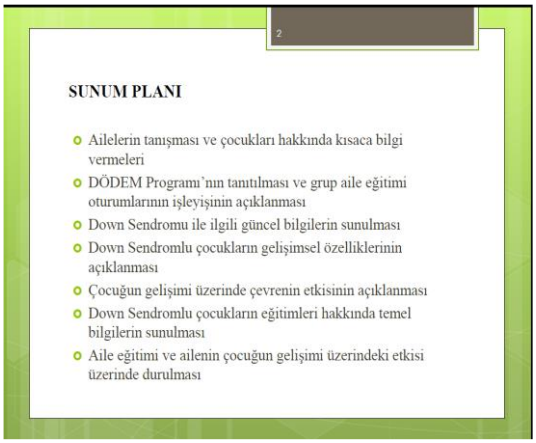
1. DÖDEM Programına ilişkin genel olarak neler söyleyebilirsiniz?
   a. DÖDEM Programının size ne tür bilgiler kazandırdığını düşünüyorsunuz?
2. DÖDEM Programının ilk dört modülünde nitelikli ebeveyn davranışlarından bahsedilmektedir. Bu ebeveyn davranışlarına ilişkin neler söyleyebilirsiniz?
   a. Bu ebeveyn davranışlarından hangileri aklınızda kaldı?
   b. Ebeveyn davranışlarını nasıl uyguluyorsunuz? Neler yaptığınızı örneklerle açıklayabilir misiniz?
   c. Özellikle DÖDEM Programı ile birlikte çocuğunuzla olan etkileşiminizde değişimler oldu mu? Neler oldu, örneklendirebilir misiniz?
3. DÖDEM Programının son dört modülünde ise çocuğunuzla birlikte geçirdiğiniz günlük rutin, etkinlik ve geçişlerde kullanacağınız bazı strateji ve tekniklerden bahsedilmektedir (model olma, genişletme yaparak model olma, talep etme model olma, seçenek sunma, doğru sorular sorma, bekleme süreli öğretim). Bu strateji ve tekniklere ilişkin neler söyleyebilirsiniz?
   a. Bu strateji ve tekniklerden hangileri aklınızda kaldı?
   b. Bu strateji ve teknikleri nasıl uyguluyorsunuz? Neler yaptığınızı örneklendirebilir misiniz? (Rutin-etkinlik ve geçişlere ilişkin örnekler)
   c. En sık ve en kolay uyguladığınızı düşündüğünüz strateji hangisi? Neden bu strateji? Nasıl uyguladığınızı örneklendirebilir misiniz?
   d. Uygulamakta zorlandığınızı düşündüğünüz strateji hangisi? Neden zorlandığınızı açıklayabilir misiniz?
   e. Stratejileri uygularken çocuğunuzun tepkilerinde farklılaşma gördünüz mü? Örneklendirebilir misiniz?
   f. DÖDEM Programının çocuğunuzun gelişimine olan etkisi hakkında ne söyleyebilirisiniz? (Dil, bilişsel, sosyal-duygusal gelişim alanlarına etkisi)

4. Bu programa katılmış olmanızın siz de yarattığı karşılık nedir? Programın siz de birşeyleri değiştirdiğini ya da bakış açınızı farklılaştırdığını düşünüyor musunuz? Açıklayabilir misiniz?
   a. Böyle bir programa katılmış olmanız hakkında neler söyleyebilirsiniz?
5. Ebeveyn kitapçıklarını tablet bilgisayar ile takip etmek konusunda neler söyleyebilirsiniz?
   a. Size kolaylık sağladığını düşünüyor musunuz?
   b. Kitapçıkları takip ederken herhangi bir sorunla karşılaştınız mı?
   c. Gösterilen videolar hakkında ne söyleyebilirsiniz?
      - Gösterilen videoların anlatılan konuyu destekler nitelikte olduğunu düşünüyor musunuz?
      - Videoları izlerken herhangi bir teknik sorunla karşılaştınız mı? Bu sorunun ne olduğunu benimle paylaşabilir misiniz?
6. Tablet bilgisayar ile sunulan kitapçıklara/modüllere ilişkin neler söyleyebilirsiniz?
   a. Kitapçıklar/modüller sizce nasıldı?
   b. Kitapçıklarda/modüllerde aktarılan bilgilerin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?
   c. Kitapçıklardaki/modüllerdeki bilgilerin sunumu konusunda neler söyleyebilirsiniz?
   d. Kitapçıklardaki/modüllerdeki bilgilerin sunumu esnasında kullanılan dil hakkında ne söyleyebilirsiniz? Açık ve anlaşılır olduğunu düşünüyor musunuz?
   e. En çok işinize yaradığını ya da size katkı sağladığını düşündüğünüz kitapçık/modül hangisi oldu? Neden?
   f. Özellikle şu kitapçık iyileştirilse daha iyi olur dediğiniz kitapçık/modül hangisi? Sizce neler yapılabilir?
   g. Peki DÖDEM Programını nasıl takip etseydiniz daha iyi olurdu sizce?
7. DÖDEM Programını bir başkasına tavsiye eder misiniz? Kime? Neden?
   a. Peki DÖDEM Programını nasıl tanıtırsınız?
8. Görüşmeyi toparlamak, eksiklikleri tamamlamak amacıyla size sorduklarımın dışında sizin önemli gördüğünüz ya da söylemek istediğiniz başka şeyler var mı?

Her Türlü Katılımınız İçin Teşekkürler....

EK-8. DÖDEM Programı Grup Aile Eğitim Oturumlarında Kullanılan Sunum Örnekleri



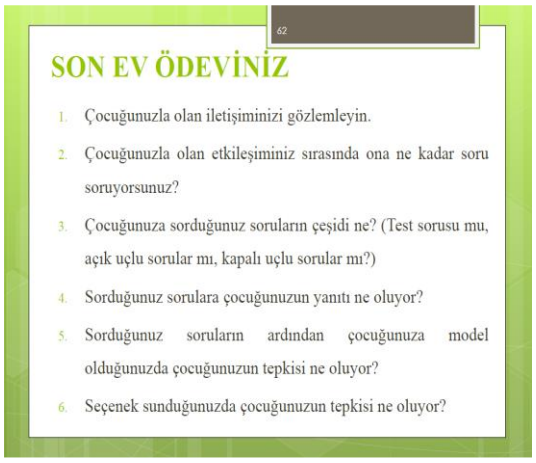


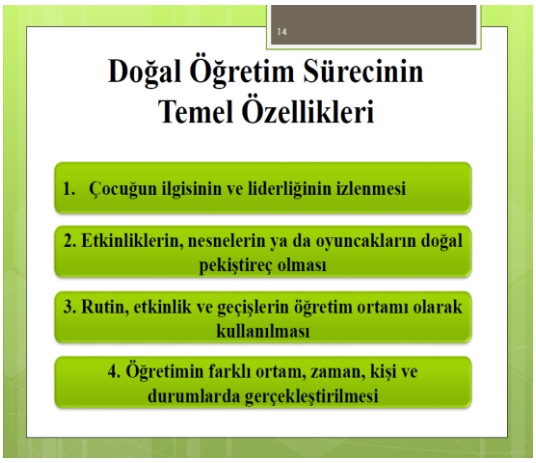






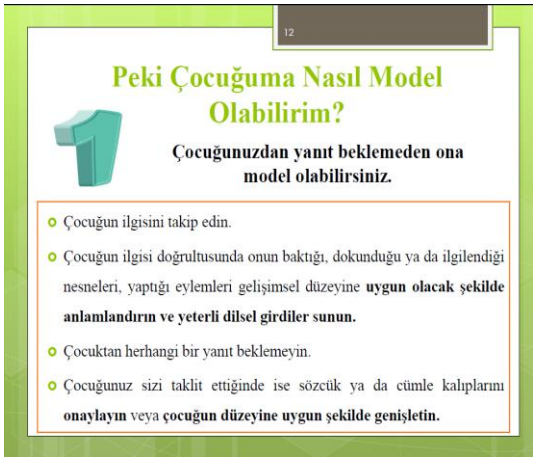














Grup aile eğitim oturumlarında kullanılan sunumlardan bazılarına örnekler verilmiştir.

EK-9. DÖDEM Programı Uzman Kitapçığı Örneği

1. OTURUM: "Benim Gelişimim Çocuğumun Gelişimi"

Oturumun Amacı:

- Ailelerin birbiri ile tanışmasını sağlamak
- Ailelerin çocukları hakkında çok kısa bilgi vermelerini sağlamak
- DÖDEM Programını tanıtmak
- Grup aile eğitimi oturumlarına ilişkin bilgi vermek
- Down Sendromu ile ilgili temel bilgiler sunmak
- Down Sendromlu çocukların gelişimsel özelliklerini açıklamak
- Çocuğun gelişimi üzerinde çevrenin etkisini açıklamak
- Down Sendromlu çocukların eğitimleri hakkında temel bilgiler sunmak
- Ailelerin "Benim gelişimim çocuğumun gelişimi" ifadesine ilişkin düşüncelerini dile getirmelerini sağlamak
- Çocuğun eğitiminde ve gelişiminde "aile"nin önemine vurgu yapmak

Süre:

- 45 dakikalık iki oturum, 10 dakikalık bir ara (Toplam 100 dakika)

Gerekli Olan Malzemeler:

- 1.Oturum için hazırlanan sunu (Power Point Sunusu)
- Video Kamera
- Video Kamera Tutacağı (Tripod)
- Sunum oynatıcı (Pointer)
- Sunum yansıtıcı (Projeksiyon)
- Bilgisayar
- Hareketli bir müzik
- Kağıt ve kalem
- Renkli yapışkan kağıtları (küçük boy)

Kullanılacak Videolar:

- "1.OTURUM-CD-1-VİDEO-1-Down Sendromlu Çocuklar" başlıklı video

Formlar:

- 1. OTURUM: "Ebeveyn Değerlendirmesi-1"
- 1. OTURUM: "Benim Gelişimim Çocuğumun Gelişimi Ebeveyn Kitapçığı-1"
- 1. OTURUM: "Ebeveyn Günlüğü-1"

7
7

Oturum Planı:

SÜRE	KONU BAŞLIKLARI	HEDEFLER	YÖNTEM
15’	1. Ailelerin Tanışması ve Çocukları Hakkında Kısaca Bilgi Vermeleri	➢ Başlangıç için sıcak bir ortamın oluşturulması ➢ Ailelerin birbirleri ile tanışmaları ➢ Ailelerin sırayla Down Sendromulu çocuklarına ilişkin ad, yaş, gittiği okul, aldıkları eğitim vb. bilgileri paylaşmaları	Oyun Soru-Cevap
10’	2. DÖDEM Programı’nın Tanıtımı ve Grup Aile Eğitimi Oturumlarının İşleyişi	➢ DÖDEM Programı’nın ve işleyişinin ailelere aktarılması ➢ Grup aile eğitim oturumlarının işleyişi hakkında bilgi sunulması	Düz Anlatım
20’	3. Down Sendromu İle İlgili Temel Bilgiler	➢ “Down Sendromu nedir?”, “Down Sendromu nasıl oluşur?”, “Down Sendromu ne kadar yaygın?”, “Down Sendromuna neden olan etmenler nelerdir?” sorularına yanıt verilmesi ve, “Down Sendromuna ilişkin bildiklerimizi sınayalım” başlığı altında Down Sendromuna ilişkin yanlış bilinenlere vurgu yapılması	Düz Anlatım
10’	**ÇAY-KAHVE ARASI**		
15’	4. Down Sendromlu Çocukların Gelişimsel Özellikleri	➢ “Down Sendromu Olan Çocuklar” başlıklı videonun izlenmesi ➢ Down Sendromlu çocukların gelişim özelliklerinin açıklanması	Video Gösterimi Düz Anlatım
5’	5. Down Sendromlu Çocukların Eğitimleri	➢ Down Sendromlu çocukların eğitimlerine ilişkin temel bilgilerin sunulması	Düz Anlatım
10’	6. Çocuğun Gelişimi Üzerinde Çevrenin Etkisi	➢ Gelişim üzerinde etkili olan etmenlerin kısaca tanımlanması ➢ Kuramlara dayalı olarak çevrenin gelişim üzerindeki etkisinin açıklanması	Düz Anlatım Soru-Cevap Büyük Grup Paylaşımı
10’	7. “Benim gelişimim çocuğumun gelişimi” İfadesine İlişkin Ailelerin Görüşleri	➢ “Benim gelişimim çocuğumun gelişimi” ifadesine ilişkin ailelerin görüşlerinin alınması ➢ Ailenin çocuk gelişimi üzerindeki etkisinin önemine değinilmesi ➢ Aile eğitimlerinin önemine vurgu yapılması ➢ DÖDEM Programı’nın ailelerin eğitimini ve gelişimlerini hedeflediğine vurgu yapılması	Soru-Cevap Düz Anlatım Büyük Grup Paylaşımı
5’	8. Oturumun Değerlendirilmesi	➢ Oturumun değerlendirilmesi ➢ Ebeveynlerin 1.Oturumu değerlendirmeleri için “1.OTURUM: Ebeveyn Değerlendirmesi-1” başlıklı formun dağıtılması ➢ Ebeveynlere “1.OTURUM: Ebeveyn Kitapçığı-1”in dağıtılması ➢ Ebeveynlere “1.OTURUM: Ebeveyn Günlüğü-1”in verilmesi	Soru-Cevap Eklerin Dağıtılması
100’	**TOPLAM**		

8

8

1. Ailelerin Tanışması ve Çocukları Hakkında Kısaca Bilgi Vermeleri

1. **Ebeveynlerin grup aile eğitimlerinin yapılacağı salona yerleşmeleri sağlanır.**
2. **Herkesin ve oturum için gerekli olan tüm malzemelerin hazır olunduğundan emin olunduktan sonra oturum başlatılır.**
3. **Öncelikle sıcak bir başlangıç yapılır.**
   - Ebeveynler selamlanır ve nasıl oldukları sorulur.
   - Ebeveynlerin hazır olmasıyla birlikte sunuma giriş yapılır.
4. **Birinci oturumda grup aile eğitim sürecinin işleyişi hakkında bilgi verilir.**
   - Power Point Sunumu Sayfa No-2'den yararlanabilirsiniz.
5. **Ebeveynlere birlikte bir oyun oynanacağı söylenir ve bunun için salonun bir kısmı boş olacak şekilde hazırlanır.**
   - Power Point Sunumu Sayfa No-3'ten yararlanabilirsiniz.



OYUN

Gerekli olan malzemeler: Hareketli bir müzik

6. **Ebeveynlerle birlikte birinci oyun oynanır.**
   - "Evet şimdi biraz biz çocuk olalım ne dersiniz? Evet birlikte şu boş alana doğru geçelim lütfen. Herkes rahat olsun. Birbirimizden çekinmeyelim ve anın tadını çıkarmaya çalışalım. Müziği duyduğumuzda boş alanda tur atayacağız, dans edeceğiz, yürüyeceğiz. Ancak müzik durduğunda o an en yakınımızda kim varsa onunla tokalaşıp, adımızı söyleyip, tanışacağız."

Müzik başlatılır ve birlikte hareket edilir, uzman o sırada müziği kapatır ve birbirine yakın olanlar isimlerini söyleyerek ve el sıkışarak selamlaşır. Bu uygulamanın aynısı ailelerin nereli olduklarını, kaç yaşında olduklarını, kaç çocukları olduğunu söylemeleri şeklinde devam ettirilebilir.



OYUN

Gerekli olan malzemeler: Hareketli bir müzik

7. **Ebeveynlerle birlikte ikinci oyun oynanır.**
   - "Evet şimdi de başka bir oyuna geçiyoruz. Müzik çaldığında rahat bir şekilde hareket ediyoruz. Müzik durduğu an çember olacağız."

10
10

Sayfanın devamı eklere koyulmamıştır.

EK-10. DÖDEM Programı Ebeveyn Kitapçığı Örneği

Merhaba Sevgili Ebeveyn,

Bu kitapçıkta öğrenmeyi destekleyici düzeyde başarı odaklı, yönlendirici olma ebeveyn davranışları ve çocukla kurulacak etkileşimde etkileşim hızının önemi üzerinde durulacaktır.

Başarı odaklı olma, yetişkinin çocuğunun başarılı olabilmesi için eğitim, öğretim ve oyun yoluyla onun bilişsel ve diğer gelişim alanlarındaki gelişimini desteklemek ve cesaretlendirmek için gereken düzeyde çaba göstermesidir.

Yönlendirici olma; yetişkinin emir, yönerge, istek, ima gibi yollarla çocuğun davranışını yönlendiren iletişim yollarını kapsamaktadır.

Her ebeveyn çocuğunun yeni beceriler öğrenmesini ve bağımsızlık kazanmasını istemektedir diyebiliriz. Bunun için her ebeveynin kendi imkanları doğrultusunda çaba gösterdiğini söyleyebiliriz. Ancak bazen ebeveynlerin gösterdiği çabanın düzeyi öğrenmeyi desteklemek yerine çocuğu yoğun bir yönerge, gösterme, yönlendirme, kontrol etme bombardımanına boğabilmektedir. Ya da tam tersi ebeveyn olarak çocuğunuzun öğrenmediğini varsayıp çabanızı geri çektiğiniz durumlarda olabilmektedir. Her iki durumda son derece normal olmakla birlikte, bu kitapçıkta sizlere çocuğunuz ile kuracağınız etkileşimde ya da oyun sürecinde öğrenmeyi destekleyecek düzeyde başarı odaklı ve yönlendirici olabilmenize, bununla birlikte etkileşim hızınızı çocuğunuzun gelişimini destekleyecek şekilde ayarlayabilmeniz noktasında yardımcı olabilecek beceriler kazandırılması amaçlanmaktadır.

İlgimi ve liderliğimi takip ettiğinde beni yönlendirmen kolaylaşacaktır. Çünkü dünyama girmeyi başardığında, gelişimimi desteklemek için daha çok fırsat doğacaktır. Bu nedenle;

TAKİP ET-YÖNLENDİR-GELİŞİMİ DESTEKLE

2
2



EBEVEYN KİTAPÇIĞI-4: “Takip Et-Yönlendir-Gelişimi Destekle

İÇİNDEKİLER

Başarı Odaklı ve Yönlendirici Olma Ebeveyn Davranışları.....4

Öğrenmeyi Destekleyecek Düzeyde Başarı Odaklı ve Yönlendirici Olma Ebeveyn Davranışları.....12

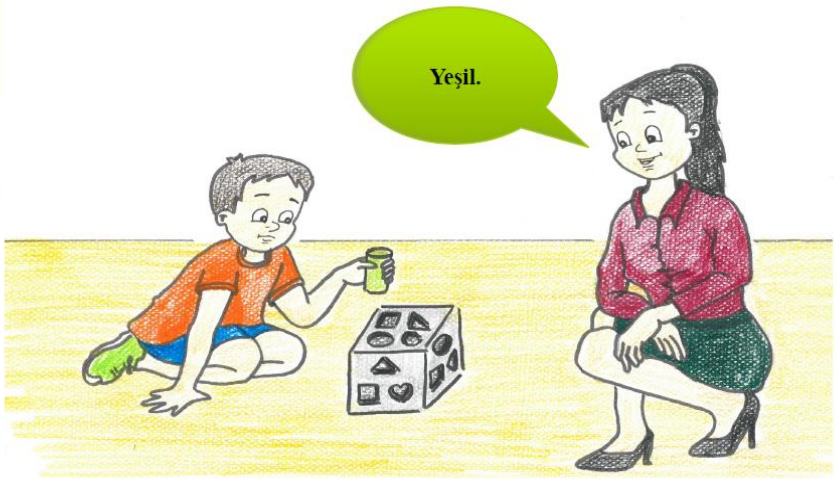
Çocukla Kuruculacak Etkileşimde Etkileşim Hızı Nasıl Olmalıdır?.....16

Çocuğun Gelişimini Desteklemek ve Çocuğa Yardım Sunmak Üzere Ebeveynlere Yardımcı Olabilecek Olan İpucu Teknikleri.....17

Başarı Odaklı Olma Ebeveyn Davranışı

Başarı odaklı olma, yetişkinin çocuğunun başarılı olabilmesi için eğitim, öğretim ve oyun yoluyla onun bilişsel ve diğer gelişim alanlarındaki gelişimini desteklemek ve cesaretlendirmek için **gereken düzeyde** çaba göstermesidir. Bu çaba oyun yoluyla olabileceği gibi, doğrudan eğitim-öğretim çabası şeklinde de olabilmektedir.

Başarı odaklı olma sürecinde, yetişkinden çocuğun belli bir beceri ya da davranışı başarması amacıyla çocuğa **baskı yapmadan**, oyun ya da eğitim aracılığıyla **uyaran sunması** ve çocuğu **sürekli desteklemesi** beklenmektedir.



Örneğin, çocuğunuz şekil kutusu ile oynamaya başladığında "evet, yeşil, yeşil silindir, atıyorsun, attın" şeklinde süreci anlamlandırabilir, diğer şekiller, şekillerin renkleri hakkında konuşabilir, kaç tane şekil olduğunu sayabilir, bağlama uygun sözel yorumlarda bulunabilirsiniz.

Dolayısıyla çocukla kurulan güvene dayalı bir etkileşim zamanla, çocuğun da yetişkine karşı daha kabullenici ve yanıtlayıcı bir davranış sergilemesine yardımcı olmaktadır. Bu nedenle başarı odaklı ve yönlendirici olma ebeveyn davranışlarının öğrenmeyi destekleyecek düzeyde olması beklenmektedir.

Peki öğrenmeyi destekleyecek düzeyde başarı odaklı ve yönlendirici olabilmek için nelere dikkat edebiliriz?

1. Çocuğun ilgisini takip etmeye,

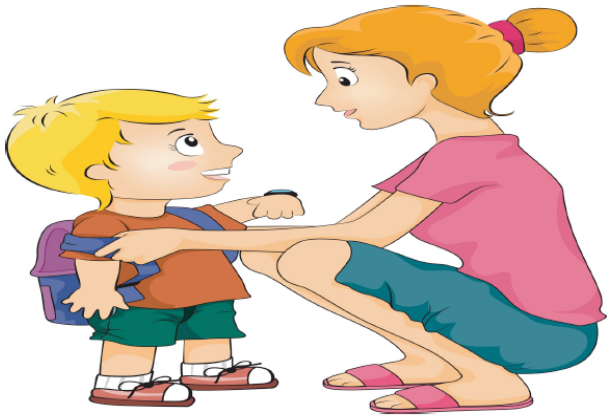
2. Çocuğun seçim yapmasına fırsat vermeye,

3. Çocuğun bilişsel ve diğer gelişim alanlarındaki gelişimini oyun ya da eğitim yoluyla geliştirmek için çocuğu devamlı olarak cesaretlendirmeye ancak başarması için baskı yapmamaya,

4. Çocuktan onun gelişimsel seviyesine uygun davranışlar istemeye,

5. Çocuğun bir sonraki gelişimsel basamağa geçebilmesi için gerekli durumlarda gereken desteği sunmaya,

6. Dengeli bir şekilde çocuğun kendini yönetmesine izin vermeye ve gerekli durumlarda gereken yönlendirmeyi yapma eğilimini göstermeye dikkat etmemiz son derece **ÖNEMLİDİR.**



İzleyeceğiniz videolar öğrenmeyi destekleyecek düzeyde başarı odaklı ve yönlendirici olma ebeveyn davranışlarına ilişkin somut bir örnek sunması amacıyla hazırlanmıştır. Videoları izlerken yetişkin ve çocuk davranışlarına dikkat etmeye özen gösterin.



ÖNEMLİ NOT:
"4. OTURUM-CD-4-VİDEO-5-TAKİP ET-YÖNLENDİR-GELİŞİMİ DESTEKLE-1"
başlıklı videoyu izleyin lütfen.



ÖNEMLİ NOT:
"4. OTURUM-CD-4-VİDEO-6-TAKİP ET-YÖNLENDİR-GELİŞİMİ DESTEKLE-2"
başlıklı videoyu izleyin lütfen.



ÖNEMLİ NOT:
"4. OTURUM-CD-4-VİDEO-7-TAKİP ET-YÖNLENDİR-GELİŞİMİ DESTEKLE-3"
başlıklı videoyu izleyin lütfen.



ÖNEMLİ NOT:
"4. OTURUM-CD-4-VİDEO-8-TAKİP ET-YÖNLENDİR-GELİŞİMİ DESTEKLE-4"
başlıklı videoyu izleyin lütfen.



ÖNEMLİ NOT:
"4. OTURUM-CD-4-VİDEO-9-TAKİP ET-YÖNLENDİR-GELİŞİMİ DESTEKLE-5"
başlıklı videoyu izleyin lütfen.



ÖNEMLİ NOT:
"4. OTURUM-CD-4-VİDEO-10-TAKİP ET-YÖNLENDİR-GELİŞİMİ DESTEKLE-6"
başlıklı videoyu izleyin lütfen.

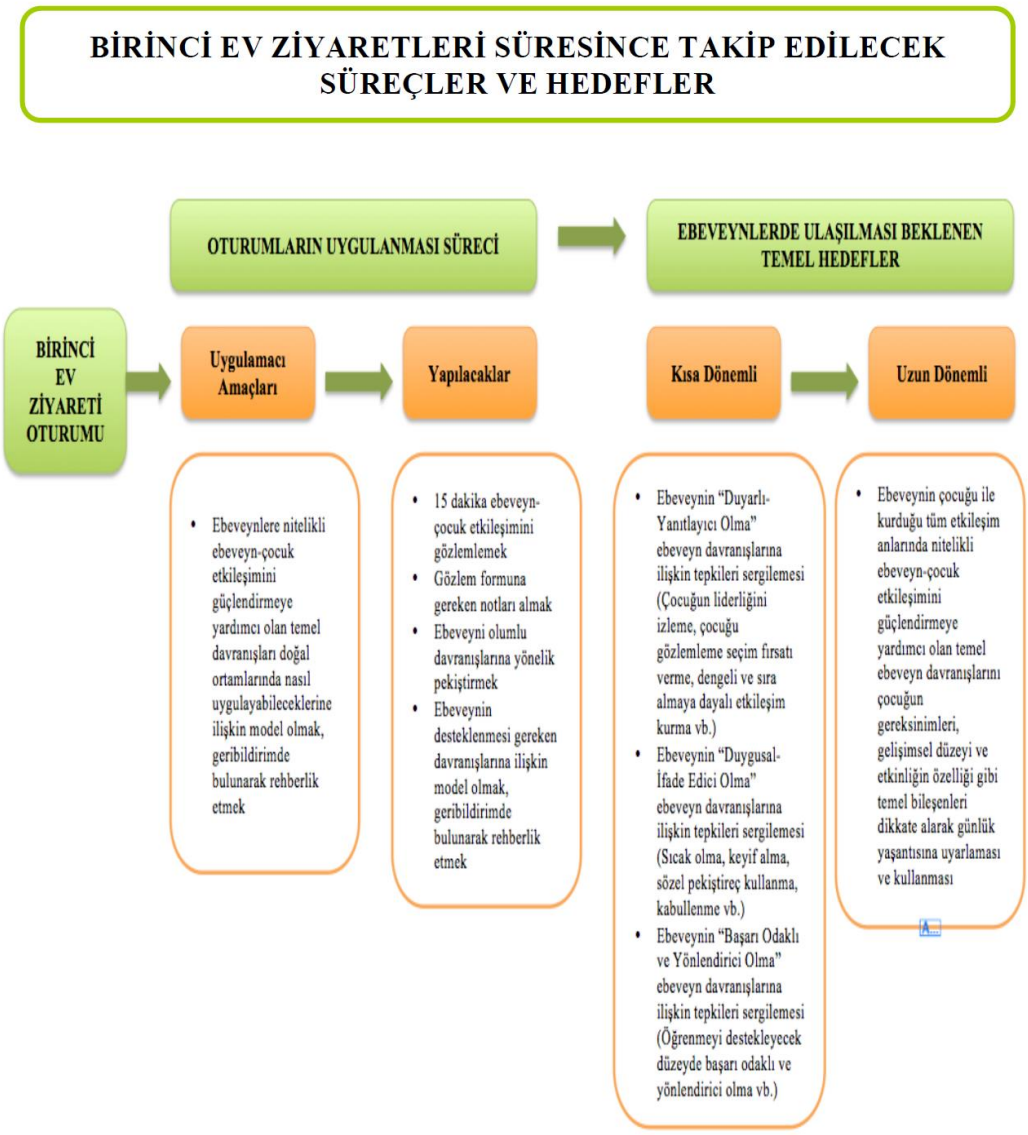
Kaynakça

- Ceber-Bakkaloğlu, H. ve Sucuoğlu, B. (2000). Normal ve zihinsel engelli bebeklerde anne bebek etkileşiminin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi, 2*(4), 47-58.
- Diken, Ö. (2009). *Ebeveyn Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği.*
- Diken, İ. H. (2013). *Etkileşim temelli erken çocuklukta müdahale programı* (ETEÇOM).
- Diken, İ. H. (2015). *Erken çocukluk döneminde doğal ortamlarda öğretim.* Ankara: Eğiten Kitap.
- Goldberg, S. (1997). *Parent involvement begins at birth: Collaboration between parents and teachers of children in the early years.* USA: Allynand Bacon.
- Guralnick, M. J. (2005). *The developmental systems approach to early intervention.* Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Haley, D. W., & Stansbury, K. (2003). Infant stress and parent responsiveness: Regulation of physiology and behavior during still-face and reunion. *Child Development, 74*(5), 1534-1546.
- Heward, W. L. (2013). *Exceptional children: An introduction to special education.* (10th ed.). USA: Pearson Publishing.
- Kim, J. M., & Mahoney, G. (2004). The effects of mother's style of interaction on children's engagement: Implications for using responsive interventions with parents. *Topics in Early Childhood Special Education, 24*(1), 31-38.
- Mahoney, G., Boyce, G., Fewell, R., Spiker, D., & Wheeden, C. A. (1998). The relationship of parent-child interaction to the effectiveness of early intervention services for at-risk children and children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, *18*(1), 5-17.
- Mahoney, G., & Perales, F. (2005). Relationship-Focused Early Intervention with children with pervasive developmental disorders and other disabilities: A Comparative study. *Developmental and Behavioral Pediatrics, 26*(2), 77-85.
- Mahoney, G., & Perales, *F.* (2008). How relationship focused early intervention promotes developmental learning. *Down Syndrome Research and Practice, 13*(3), 47-53.
- Mahoney, G. (2009). Relationship focused intervention (RFI): Enhancing the role of parents in children's developmental intervention. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE), 1*(1), 79-94.

10
10

Sayfanın devamı eklere koyulmamıştır.

EK-11. DÖDEM Programı Birinci Ev Ziyareti Uzman Kitapçığı



1. OTURUM EV ZİYARETİ

Oturumun Amacı:

- Çocuğu ve aileyi doğal ortamında gözlemlemek
- Çocuğun ve ailenin yaşam koşullarını öğrenmek
- Çocuğun öğrenme ortamlarını değerlendirmek
- Çocuğun oyun alanını öğrenmek
- Ebeveynin çocuğu ile etkileşimini doğal ortamda gözlemlemek
- İlk dört oturum ebeveynlere aktarılan nitelikli ebeveyn davranışlarını gözden geçirmek
- Ebeveynin çocuğu ile kurduğu etkileşimde olumlu yönlere ilişkin geri bildirimde bulunmak
- Ebeveynin çocuğu ile kurduğu etkileşimde desteklenmesi gereken ebeveyn davranışlarını açıklamak, model olmak, geribildirimde bulunarak rehber olmak
- Ebeveynin varsa sorularını yanıtlamak
- İlk dört oturum ebeveyne aktarılan nitelikli ebeveyn davranışlarının günlük rutin, etkinlik ve geçişlere aktarılması noktasında önerilerde bulunmak

Süre:

- 60 dakika

Gerekli Olan Malzemeler:

- Video Kamera
- Video Kamera Tutacağı (Tripod)
- Not defteri ve kalem
- ***Çocuğun gelişimsel düzeyine uygun araç-gereç ve oyuncaklara sahip olmadığını düşünüyorsanız:***
  - **Oyun Etkinliği için:** Renkli plastik legolar, iki adet kitap, şekil kutusu, şeffaf torba içerisinde iki tane çocuk gözlüğü, altılı şekil yap-bozu, şeffaf torba içerisinde renkli balonlar, iki tane üflemeli sıvı balon, şeffaf ve ağızı bağlanmış bir torbanın içerisinde evcilik takımı ve plastik meyve-sebzelerden oluşan oyuncak seti

Formlar:

- 1. OTURUM: “Ev Ziyareti Oturum Kılavuzu-Uygulama Güvenirliği”

6
6

Oturum Planı:

SÜRE	KONU BAŞLIKLARI	HEDEFLER	YÖNTEM
5’	1. Ebeveyn ve Çocuk İle Sıcak Bir Selamlaşma	➢ Video kameranın kurulması ve kayıta başlanması ➢ Ebeveyn ve çocuk ile sıcak bir sohbetin yapılması ➢ Ebeveyne bu zamana kadar yaptıklarını ve düşüncelerini dile getirmesi için fırsat verilmesi	Karşılıklı sohbet
5’	2. Birinci Ev Ziyaretinin Odak Noktasının ve Amacının Açıklanması	➢ Yapılan ev ziyaretinin amacının açıklanması ➢ Ev ziyaretinin neden önemli olduğunun açıklanması	Düz Anlatım
5’	3. Oyun Ortamının Düzenlenmesi	➢ Çocuk ile etkileşime girmek için uygun olan ortamın kararlaştırılması ➢ Ortamda çocuğun gelişimine uygun oyuncak ve araç-gereçlerin olup olmadığının kontrol edilmesi ➢ Ortamın çocuğun gelişimine uygun oyuncak ve araç-gereçler ile düzenlenmesi	**PLANLAMA SÜRECİ**
15’	4. Ebeveynin Çocuğu İle Etkileşime Girmesi	➢ Ebevyenin çocuğu ile 15 dakika serbest oyun etkinliği gerçekleştirmesi ➢ Uzmanın ebeveyni ve çocuğu gözlemlemesi ve gereken notları alması	**UYGULAMA VE GÖZLEM SÜRECİ**
10’	5. İlk Dört Oturum Nitelikli Ebeveyn Davranışlarına İlişkin Anlatılanların Üzerinden Geçilmesi	➢ Ebeveynin çocuğu ile etkileşimine ilişkin olumlu geribildirimlerde bulunulması ➢ Ebeveynin desteklenmesi gereken temel davranışlarına ilişkin strateji ve tekniklerin çocukla olan etkileşiminden örnekler vererek açıklanması ➢ Ebeveynin desteklenmesi gereken temel davranışlarına ilişkin strateji ve tekniklerin model olunarak gösterilmesi ➢ Gereken durumlarda ebeveynin desteklenmesi gereken temel davranışlarına ilişkin strateji ve tekniklerin çocuğun davranışı üzerinde gösterilmesi ve açıklanması	Düz Anlatım **MODEL OLMA SÜRECİ**
10’	6. Model Olunan Strateji ve Teknikleri Ebeveynin Çocuğu İle Uygulaması	➢ Model olunan strateji ve teknikleri, ebeveynin çocuğu ile uygulaması için, ebeveynin çocuğu ile etkileşime girmesinin sağlanması ➢ Ebeveyn çocuğu ile etkileşim halinde iken ebeveyne strateji ve teknikler ile ilgili geribildirimde bulunularak rehberlik edilmesi ➢ Ebeveyn çocuğu ile etkileşim halinde iken ebeveyne strateji ve teknikler ile ilgili sürekli dönüt verilmesi	**GERİ BİLDİRİMDE BULUNMA VE REHBERLİK ETME SÜRECİ**
10’	7. Birinci Ev Ziyareti Oturumunun Sonlandırılması	➢ Oturumun amacının ve oturumda üzerinde durulan strateji ve tekniklerin özetlenmesi ➢ Ebeveynin öğrendiği strateji ve teknikleri günlük rutin, etkinlik ve geçişlerde pratik yapması için önerilerde bulunulması ➢ Ebeveynin öğrendiği stratejiyi ve teknikleri günlük rutin, etkinlik ve geçişlerde pratik yapması sırasında karşılaşabileceği sorunların ve çözümlerinin ebeveynle birlikte tartışılması ➢ Ebeveynin dile getirdiği durumların/sorunların dinlenmesi ve varsa sorularının yanıtlanması	
60’	**TOPLAM**		

1. Ebeveyn ve Çocuk İle Sıcak Bir Selamlaşma

Gerçekleştirdiğiniz ilk dört oturumun sonunda, grup aile eğitiminde yer alan ebeveynlerini evlerinde ziyaret ediyorsunuz, ebeveynin kendini rahat hissedebilmesinde ve doğal zamanda olduğu gibi davranabilmesin de siz büyük bir rol oynuyorsunuz. Bunun için öncelikle sizin rahat olmanız, ebeveyne güven vermeniz ve sıcak bir başlangıç yapmanız büyük bir önem taşımaktadır. Bunun için:

- Çocukla sıcak bir iletişim kurun.
- Video ile kayıt yapacaksanız, bu kayıtları çocuğun ve ebeveynin gelişimini görmek için aldığınızı söyleyin ve bu konuda ebeveyni ikna ettiğinizden emin olun.
- Ebeveynle sıcak bir sohbet başlatın.
- Ebeveyne nasıl olduklarını, ilk dört oturum süresince neler yaptıklarını, neler öğrendiklerini, öğrendiklerini yaşamlarına aktarıp aktaramadıklarını sorun.
- Ebeveynlerin varsa sorularını yanıtlayın.

2. Oturumun Odak Noktasının ve Amacının Açıklanması

Sıcak ve güzel bir sohbetin ardından, yaptığınız ev ziyaretinin amacını ve odak noktasını açıklayın.

- DÖDEM Programında gerçekleştirilen birinci ev ziyaretinin temel amacı; ilk dört oturum üzerinde durulan nitelikli ebeveyn-çocuk etkileşimini güçlendirmeye yardımcı olan temel ebeveyn davranışlarına ilişkin ebeveynlere geri bildirimde bulunmaktır. Bahsedilen temel davranışların ev ortamında gerçekleşen ebeveyn-çocuk etkileşimine yansımasını sağlamaktır.
- Nitelikli bir ebeveyn-çocuk etkileşimin sağlanmasında çocuk ile kurulan oyun etkinliği önemli bir andır. Ebeveyn ve çocuk arasında kurulan nitelikli bir etkileşime dayalı oyun etkinliği ilerleyen süreçlerde bahsedilecek olan doğal öğretim strateji ve tekniklerinin daha etkili bir şekilde kullanılmasına ve çocuğun gelişiminin desteklenmesine yardımcı olabilecektir. Bu bağlamda, bu ev ziyareti ile ebeveynlere oyun oynamanın önemine, çocukla oyun oynarken kurulan etkileşime ve bu etkileşimi güçlendirmeye yardımcı olan temel ebeveyn davranışlarına vurgu yapılacağı belirtilir.

8
8

Sayfanın devamı eklere koyulmamıştır.

EK-12. DÖDEM Programı Birinci Ev Ziyareti Oturum Kılavuzu (Uygulama Güvenirliği)

AMAÇ: Ev ziyareti oturum kılavuzunun amacı, ev ziyaretini gerçekleştiren uzmanın oturumu belirlenen adımlar temelinde uygulayıp uygulamadığını (Uygulama Güvenirliği) ortaya koymaktır.

KULLANIMI: Doğal gözlem yolu ile uygulamacı dışında bağımsız bir başka gözlemci ya da videoya kaydedilen oturumun her aşaması, uygulamacı dışında bağımsız bir başka kodlayıcı tarafından izlenerek bu form temelinde puanlanır.

PUANLAMA: "b" sütununda yer alan "Kısmen" yanıtlarının toplamı "2" ile, "c" sütununda yer alan "Evet" yanıtlarının toplamı ise "3" ile çarpılır. "b+c" sütunlarının toplamının 60 ve üzerinde olması Ev Ziyareti Oturumlarının belirtildiği gibi başarılı bir şekilde uygulandığını gösterir.



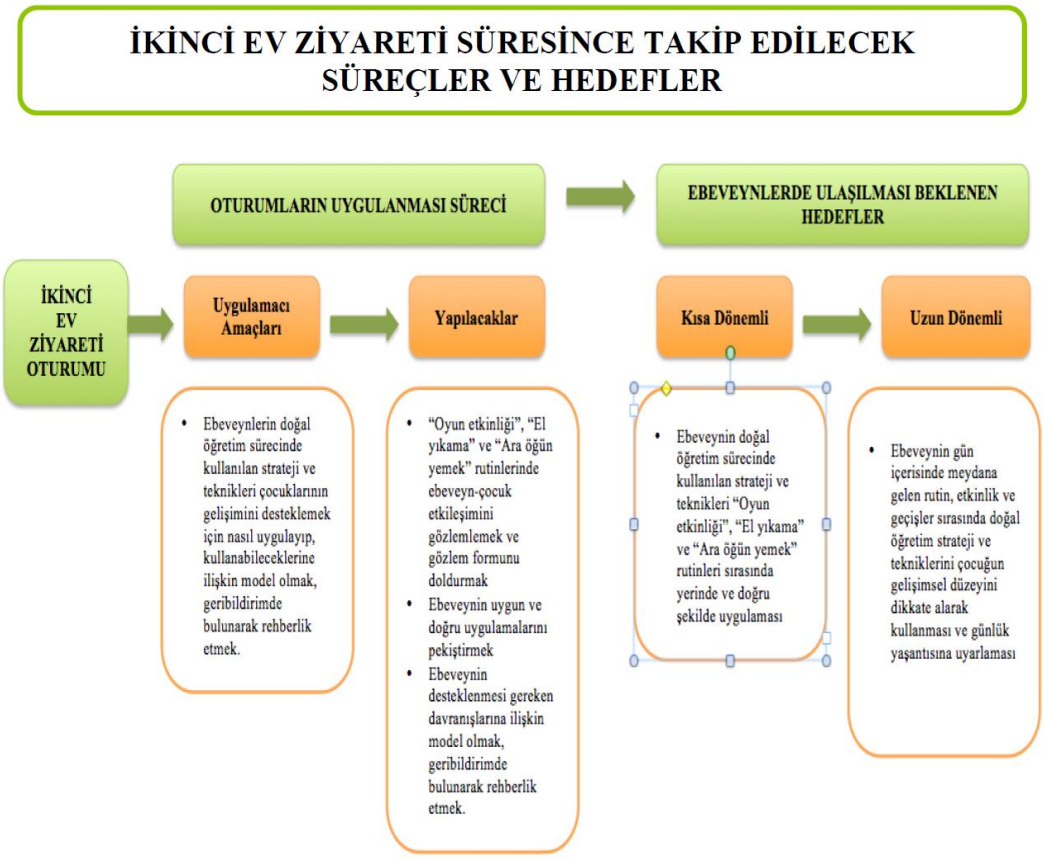
2
2

BİRİNCİ EV ZİYARETİ OTURUM KILAVUZU

İSİM: TARİH: GÖZLEMCİ/KODLAYICI:				
ADIMLAR:	**Uygun Değil**	**Hayır (a)**	**Kısmen(b)**	**Evet (c)**
1. Ebeveyn ve çocukla sıcak sohbet başlatma				
2. Ebeveyne birinci ev ziyareti oturumuna kadar yaptıklarını ve düşüncelerini dile getirmesine fırsat verme				
3. Ebeveynin konuşmasını cesaretlendirme				
4. Ebeveyni dikkatlice dinleme ve sohbete aktif katılma				
5. Ebevynin katılımı ve ebeveynlik becerilerine ilişkin pozitif konuşma				
6. Ev ziyareti oturumun odak noktasını ve amacını açıklama				
7. Oturumda anlatılacakların neden önemli olduğunu açıklama				
8. Çocukla etkileşim kurulacak ortamı belirleme ve ortamı ebeveyn ve çocuk için belirlenen temel davranışları destekleyecek oyuncaklar ve araç-gereçler ile düzenleme				
9. Ebeveynin çocuğu ile 15 dakika karşılıklı etkileşime (serbest oyun etkinliği) girmesini isteme				
10. Ebeveynin çocuğu ile olan etkileşimini gözlemleme ve gözlem formunu doldurma				
11. İlk dört oturumdan anlatılanların üzerinden hızlıca geçme ve ebeveyne nitelikli ebeveyn davranışlarını hatırlatma				
12. Ebeveynin çocuğu ile etkileşimine ilişkin öncelikle olumlu geri bildirimlerde bulunma				
13. Ebeveynlerin anlayacağı bir dil ile konuşma				
14. Ebeveynin anlatılanları anladığını değerlendirmeye ilişkin sorular sorma				
15. Ebeveynin anlatılanlara ilişkin soru sorması, yorum yapması ve diğer kaygılarını söylemeleri için cesaretlendirme				
16. Ebeveynin desteklenmesi gereken temel davranışlarına ilişkin strateji ve teknikleri çocukla olan etkileşiminden örnekler vererek açıklama				
17. Ebeveynin desteklenmesi gereken temel davranışlarına ilişkin strateji ve teknikleri model olarak göstererek açıklama				
18. Gereken durumlarda ebeveynin desteklenmesi gereken temel davranışlarına ilişkin strateji ve teknikleri çocuğun davranışı üzerinde göstererek açıklama				
19. Model olunan strateji ve teknikleri, ebeveynin çocuğu ile uygulaması için, ebeveynin çocuğu ile etkileşime girmesini sağlama				
20. Ebeveyn çocuğu ile etkileşim halinde iken ebeveyne strateji ve teknikler ile ilgili geri bildirimde bulunarak rehberlik etme				

Sayfanın devamı eklere koyulmamıştır.

EK-13. DÖDEM Programı İkinci Ev Ziyareti Uzman Kitapçığı



2. OTURUM EV ZİYARETİ

Oturumun Amacı:

- Çocuğu ve aileyi doğal ortamında gözlemlemek
- Çocuğun öğrenme ortamlarını değerlendirmek
- Ebeveynin çocuğu ile etkileşimini doğal ortamda gözlemlemek
- Ebeveynlerin çocukları ile olan etkileşimlerinin "oyun etkinliği", "ara öğün yemek rutini" ve "el yıkama rutini" şeklinde belirlenen günlük rutin, etkinlik ve geçişlerde gözlemlemek
- Ebeveynin çocuğu ile kurduğu etkileşimde yerinde ve doğru uygulamalarını pekiştirmek
- Ebeveynin desteklenmesi gereken davranışlarına ilişkin model olmak, geri bildirimde bulunarak rehberlik etmek
- İlk dört ve son dört oturum ebeveynlere aktarılan bilgilerin "oyun etkinliği", "ara öğün yemek rutini" ve "el yıkama rutini" şeklinde belirlenen günlük rutin, etkinlik ve geçişlerde nasıl kullanılabileceğine ilişkin ebeveynlerle tartışmak ve öneriler getirmek

Süre:

- 60 dakika

Gerekli Olan Malzemeler:

- Video Kamera
- Video Kamera Tutacağı (Tripod)
- Not defteri ve kalem
- ***Çocuğun gelişimsel düzeyine uygun araç-gereç ve oyuncaklara sahip olmadığını düşünüyorsanız:***
  - **Oyun etkinliği için:** Renkli plastik legolar, iki adet kitap, şekil kutusu, şeffaf torba içerisinde iki tane çocuk gözlüğü, altılı şekil yap-bozu, şeffaf torba içerisinde renkli balonlar, iki tane üflemeli sıvı balon, şeffaf ve ağızı bağlanmış bir torbanın içerisinde evcilik takımı ve plastik meyve-sebzelerden oluşan oyuncak seti
  - **Ara Öğün Yemek Rutini:** İki çeşit meyve, plastik şeffaf kutu içerisinde balık kraker, bir kutu süt, bir kutu meyve suyu, plastik tabak, bardak, kaşık, çatal ve bıçak.

Formlar:

- 2. OTURUM: "Ev Ziyareti Oturum Kılavuzu-Uygulama Güvenirliği"

5
5

Oturum Planı:

SÜRE	KONU BAŞLIKLARI	HEDEFLER	YÖNTEM
5’	1. Ebeveyn ve Çocuk İle Sıcak Bir Selamlaşma	➢ Video kameranın kurulması ve kayıta başlanması ➢ Ebeveyn ve çocuk ile sıcak bir sohbetin yapılması ➢ Ebeveyne bu zamana kadar yaptıklarını ve düşüncelerini dile getirmesi için fırsat verilmesi ➢ Ebeveyne DÖDEM Programında aktarılan bilgilerle ilgili düşüncelerinin sorulması ➢ Doğal öğretim sürecinde kullanılan strateji ve tekniklerin uygulanmasında yaşanan güçlüklerin olup olmadığının sorulması ➢ DÖDEM Programında anlatılan bilgiler çerçevesinde ailenin gereksinimlerinin belirlenmesi	Karşılıklı sohbet
5’	2. İkinci Ev Ziyaretinin Odak Noktasının ve Amacının Açıklanması	➢ Yapılan ev ziyaretinin amacının açıklanması	Düz Anlatım
5’	3. Ortamın Düzenlenmesi	➢ Oyun etkinliği ve ara öğün yemek rutini için kullanılacak materyallere karar verilmesi ve ortamın düzenlenmesi	**PLANLAMA SÜRECİ**
10’	4. Ebeveynin Çocuğu İle Etkileşime Girmesi	➢ Ebeveyne program kapsamında belirlenen “oyun etkinliği”, “ara öğün yemek rutini” ve “el yıkama” rutinlerinden hangisi ile başlamak istediğinin sorulması ve kararlaştırılması ➢ Ebeveynin belirlediği ilk rutini çocuğu ile gerçekleştirmeye başlaması ➢ Uygulamacının ebeveyn-çocuk çiftini gözlemlemesi ve gözlem formunu doldurması	**UYGULAMA VE GÖZLEM SÜRECİ**
30’	5. Model Olma, Geri Bildirimde Bulunarak Rehberlik Etme Sürecinin Yürütülmesi	**HER BİR RUTİN İÇİN AŞAĞIDAKİ SÜREÇLERİN AYNISI YÜRÜTÜLÜR** ➢ Ebeveynin çocuğu ile etkileşimine ilişkin yerinde ve doğru uygulamaların pekiştirilmesi ➢ Ebeveynin desteklenmesi gereken temel davranışlarına ilişkin strateji ve tekniklerin model olunarak gösterilmesi ➢ Ebeveyn çocuğu ile etkileşim halinde iken ebeveyne strateji ve teknikler ile ilgili geri bildirimde bulunarak rehberlik edilmesi	Düz Anlatım **MODEL OLMA, GERİ BİLDİRİMDE BULUNMA VE REHBERLİK ETME SÜRECİ**
5’	6. Oturumun Sonlandırılması	➢ Oturumun amacının ve oturumda üzerinde durulan strateji ve tekniklerin özetlenmesi ➢ Ebeveynin öğrendiği strateji ve teknikleri günlük rutin, etkinlik ve geçişlerde pratik yapması için önerilerde bulunulması ➢ Ebeveynin öğrendiği stratejiyi ve teknikleri günlük rutin, etkinlik ve geçişlerde pratik yapması sırasında karşılaşabileceği sorunların ve çözümlerinin ebeveynle birlikte tartışılması ➢ Ebeveynin dile getirdiği durumların/sorunların dinlenmesi ve varsa sorularının yanıtlanması	
60’	**TOPLAM**		

6
6

2. OTURUM: EV ZİYARETİ

EBEVEYN-ÇOCUK ETKİLEŞİMİNİ VE DOĞAL ÖĞRETİM SÜRECİNDE KULLANILAN STRATEJİ VE TEKNİKLERİ DEĞERLENDİRME GÖZLEM FORMU

OYUN ETKİNLİĞİ			
Oyun etkinliği sırasında, ebeveynin çocuğu ile olan etkileşiminde nitelikli ebeveyn-çocuk etkileşimini güçlendirmeye yardımcı olan temel ebeveyn davranışlarına yer verip vermediğini göz önüne alın. Ebeveyne desteklenmesi gereken temel ebeveyn davranışları noktasında hatırlatmada bulunun, model olun ve uygulamasına ilişkin geri bildirimde bulunarak rehberlik edin. **NOT:** Nitelikli ebeveyn-çocuk etkileşimini değerlendirme sürecinde 1. Ev Ziyareti Oturumu için geliştirilen gözlem formunu dikkate alınız.			
	OLUMLU GERİ BİLDİRİM SUNULUR	**MODEL OLUNUR VE EBEVEYN DESTEKLENİR**	
DAVRANIŞ	**YAPIYOR**	**KISMEN YAPIYOR**	**YAPAMIYOR**
Ebeveyn, duyarlı olma ebeveyn davranışlarını...			
Ebeveyn, yanıtlayıcı olma ebeveyn davranışlarını...			
Ebeveyn, etkili olma ebeveyn davranışlarını...			
Ebeveyn, yaratıcı olma ebeveyn davranışlarını...			
Ebeveyn, kabullenici olma ebeveyn davranışlarını...			
Ebeveyn, sıcak olma ebeveyn davranışlarını...			
Ebeveyn, keyif alma ebeveyn davranışlarını...			
Ebeveyn, sözel pekiştireç kullanma ebeveyn davranışlarını...			
Ebeveyn, öğrenmeyi destekleyecek düzeyde başarı odaklı olma ebeveyn davranışlarını...			
Ebeveyn, öğrenmeyi destekleyecek düzeyde yönlendirici olma ebeveyn davranışlarını...			
Ebeveyn, etkileşim hızına ilişkin ebeveyn davranışlarını...			

12

12

OYUN ETKİNLİĞİ DEVAM			
	OLUMLU GERİ BİLDİRİM SUNULUR	MODEL OLUNUR VE EBEVEYN DESTEKLENİR	
DAVRANIŞ	**YAPIYOR**	**KISMEN YAPIYOR**	**YAPAMIYOR**
Aşağıdaki davranışların etkileşim sırasında en az bir kez gözlenmesi önemlidir.			
Ebeveyn, çocuğun iletişim ve davranış çabalarına karşılık çocuktan yanıt beklemeden çocuğun dil gelişim düzeyine uygun şekilde model olur. **(YANIT BEKLEMEDEN MODEL OLMA)**			
Ebeveyn, çocuğun dil gelişim düzeyine uygun olacak şekilde **çocuğun yaptıklarına** ilişkin sözel yorumlarda bulunur, anlamlandırır, dil girdisi sunar. **(PARALEL KONUŞMA)**			
Ebeveyn, çocuğun dil gelişim düzeyine uygun olacak şekilde **ebeveyn kendi yaptıklarına** ilişkin sözel yorumlarda bulunur, anlamlandırır, dil girdisi sunar. **(KENDİ KENDİNE KONUŞMA)**			
Aşağıdaki davranış çocuğun gelişim düzeyi dikkate alınarak değerlendirilir.			
Ebeveyn, çocuğun ses benzerliklerine ya da sözcük çıktısına karşılık sözcük ekleyerek ya da düzeltme/yer değiştirme şeklinde genişletme yaparak model olur. **(GENİŞLETME YAPARAK MODEL OLMA)**			
Aşağıdaki davranışların etkileşim sırasında en az bir kez gözlenmesi önemlidir.			
Ebeveyn, çocuğu ile kurduğu etkileşim sırasında bağlama uygun seçenek sunar ve çocuğun gelişimine uygun şekilde model olur. **(SEÇENEK SUNMA)**			
Ebeveyn, çocuğu ile kurduğu etkileşim sırasında bağlama uygun çocuktan talepte bulunur ve çocuğun gelişimine uygun şekilde model olur. **(TALEP ETME-MODEL OLMA)**			
Ebeveyn, çocuğu ile kurduğu etkileşim sırasında bağlama uygun doğru sorular sorar ve uygun şekilde model olur. **(DOĞRU SORULAR SORMA)**			
Ebeveyn, çocuğu ile kurduğu etkileşim sırasında bekleme süreli öğretim stratejisini uygular ve uygun şekilde model olur. **(BEKLEME SÜRELİ ÖĞRETİM)**			

13
13

Sayfanın devamı eklere koyulmamıştır.

EK-14. DÖDEM Programı İkinci Ev Ziyareti Oturum Kılavuzu (Uygulama Güvenirliği)

İKİNCİ EV ZİYARETİ OTURUM KILAVUZU

İSİM: **TARİH:** **GÖZLEMCİ/KODLAYICI:**				
ADIMLAR:	**Uygun Değil**	**Hayır (a)**	**Kısmen(b)**	**Evet (c)**
1. Ebeveyn ve çocukla sıcak sohbet başlatma				
2. Ebeveyne ikinci ev ziyareti oturumuna kadar yaptıklarını ve düşüncelerini dile getirmesine fırsat verme				
3. Ebeveynin konuşmasını cesaretlendirme				
4. Ebeveyni dikkatlice dinleme ve sohbete aktif katılma				
5. Ebevynin katılımı ve ebeveynlik becerilerine ilişkin pozitif konuşma				
6. Ev ziyareti oturumun odak noktasını ve amacını açıklama				
7. Oturumda anlatılacakların neden önemli olduğunu açıklama				
8. Ebeveyn ile birlikte hangi rutin ile başlanacağını ve hangi rutinler ile devam edileceğini belirleme ve kararlaştırma				
9. Çocukla etkileşim kurulacak ortamı belirleme ve ebeveyn ve çocuk için belirlenen temel davranışları destekleyecek oyuncaklar ve araç-gereçler ile düzenleme				
10. Her bir rutin için ebeveynin 10 dakika çocuğu ile etkileşime girmesini isteme				
11. Ebeveynin çocuğu ile olan etkileşimini gözlemleme ve gözlem formunu doldurma				
12. Ebeveynin çocuğu ile etkileşimine ilişkin öncelikle olumlu geri bildirimlerde bulunma				
13. Ebeveynlerin anlayacağı bir dil ile konuşma				
14. Ebeveynin anlatılanları anladığını değerlendirme				
15. Ebeveynin anlatılanlara ilişkin soru sorması, yorum yapması ve diğer kaygılarını söylemeleri için cesaretlendirme				
16. Ebeveynin desteklenmesi gereken temel davranışlarına ilişkin strateji ve teknikleri çocukla olan etkileşiminden örnekler vererek açıklama				
17. Ebeveynin desteklenmesi gereken temel davranışlarına ilişkin strateji ve teknikleri model olarak gösterme ve açıklama				
18. Gereken durumlarda ebeveynin desteklenmesi gereken temel davranışlarına ilişkin strateji ve teknikleri çocuğun davranışı üzerinde göstererek açıklama				
19. Ebeveyne model olunan strateji ve tekniği uygulamacı ya da çocuk üzerinde uygulaması için fırsat verme, geri bildirimde bulunarak rehberlik etme				
20. Ebeveynin öğrendiği strateji ve teknikleri günlük rutin, etkinlik ve geçişlerde pratik yapması için önerilerde bulunma				

3
3

Sayfanın devamı eklere koyulmamıştır.

EK-15. DÖDEM Programı Grup Aile Eğitim Oturumları Uzman Değerlendirme Formu Örneği

ALTINCI OTURUMA İLİŞKİN UZMAN DEĞERLENDİRMESİ

OTURUM NO: 6

OTURUM ADI: Gelişim İçin Çevresel Düzenleme

TARİH: _____

FORMU DOLDURAN: _____

Amacı: Bu formun amacı, uygulamacının uygulamış olduğu "6. Oturum: Gelişim İçin Çevresel Düzenleme" başlıklı grup aile eğitim oturumunun uygulama planına ne ölçüde uygunluk gösterdiğini uzmanlar tarafından belirlemektir. Formu objektif bir şekilde doldurmanız son derece önemlidir.

Formu Doldurma Yönergesi: Bu formda uygulamacının gerçekleştirmesi gereken adımlar "Beklenen Uygulamacı Davranışı" sütununda yer almaktadır. Sizlerden ilgili davranışı okumanız; davranışın uygulamacı tarafından gerçekleştirilmesi durumunda "Evet" kutucuğunu işaretlemeniz, davranışın uygulamacı tarafından gerçekleştirilmemesi durumunda "Hayır" kutucuğunu işaretlemeniz beklenmektedir.

Beklenen Uygulamacı Davranışı	Davranış Gözlemlendi mi?	
	Evet	Hayır
1. Sunumun yapılacağı ortam uygulamacı tarafından önceden hazırlanmış mı?		
2. Uygulamacı ebeveynleri sıcak bir şekilde selamladı mı?		
3. Uygulamacı geçen hafta bahsedilenler üzerinden hızlı bir şekilde geçti mi?		
4. Uygulamacı bu oturumda neler anlatacağından, kısaca sunum akışından bahsetti mi?		
5. Uygulamacı çevresel düzenlemelerin tanımını yaptı mı?		
6. Uygulamacı çevresel düzenlemelerin önemini açıkladı mı?		
7. Uygulamacı çevresel düzenleme stratejilerinden olan "ulaşılmaz hale getirme" stratejinin ne olduğunu açıkladı mı?		
8. Uygulamacı ulaşılmaz hale getirme stratejisine ilişkin uygulama videoları gösterdi mi?		

2
2

Beklenen Uygulamacı Davranışı	Davranış Gözlemlendi mi?	
	Evet	Hayır
10. Uygulamacı çevresel düzenleme stratejilerinden olan "az miktarda verme/sınırlı oranda verme/parça parça verme" stratejinin ne olduğunu açıkladı mı?		
11. Uygulamacı "az miktarda verme/sınırlı oranda verme/parça parça verme" stratejisine ilişkin uygulama videoları gösterdi mi?		
12. Uygulamacı çevresel düzenleme stratejilerinden olan "eksik bırakma ya da verme" stratejinin ne olduğunu açıkladı mı?		
13. Uygulamacı "eksik bırakma ya da verme" stratejisine ilişkin uygulama videoları gösterdi mi?		
14. Uygulamacı çevresel düzenleme stratejilerinden olan "şaşırtıcı ya da beklenmedik durumlar yaratma" stratejinin ne olduğunu açıkladı mı?		
15. Uygulamacı "şaşırtıcı ya da beklenmedik durumlar yaratma" stratejisine ilişkin uygulamna örnekleri gösterdi mi?		
13. Uygulamacı oturumun sonunda ebeveynlerin oturumu değerlendirmelerini sağladı mı?		
14. Uygulamacı tarafından kullanılan dil anlaşılır mıydı?		
15. Uygulamacı sunum için belirtilen süreye uydu mu?		
16. Uygulamacı katılımlarından dolayı ebeveynlere teşekkür etti mi?		
17. Uygulamacı ebeveynlere "6.OTURUM: Ebeveyn Kitapçığı-6" ve "6.OTURUM: Ebeveyn Günlüğü-6"yi verdi mi?		
Toplam Doğru Tepki Sayısı		
Toplam Yanlış Tepki Sayısı		
Toplam Doğru Tepki / 17* 100		

3
3

EK-16. DÖDEM Programı Grup Aile Eğitim Oturumları Ebeveyn Değerlendirme Formu Örneği

YEDİNCİ OTURUMA İLİŞKİN EBEVEYN DEĞERLENDİRMESİ

OTURUM NO: 7

OTURUM ADI: Gözlemle-Model Ol-Gelişimi Destekle

TARİH: _____

FORMU DOLDURAN: _____

Amacı: Bu formun amacı, uygulamacının uygulamış olduğu "7. Oturum: Gözlemle-Model Ol-Gelişimi Destekle" başlıklı grup aile eğitim oturumunun uygulama planına ne ölçüde uygunluk gösterdiğini siz ebeveynler tarafından belirlemektir. Formu objektif bir şekilde doldurmanız ve gelecek oturum yanınızda getirmeniz son derece önemlidir.

Formu Doldurma Yönergesi: Bu formda uygulamacının gerçekleştirmesi gereken adımlar "Beklenen Uygulamacı Davranışı" sütununda yer almaktadır. Sizlerden ilgili davranışı okumanız; davranışın uygulamacı tarafından gerçekleştirilmesi durumunda "Evet" kutucuğunu işaretlemeniz, davranışın uygulamacı tarafından gerçekleştirilmemesi durumunda "Hayır" kutucuğunu işaretlemeniz beklenmektedir.

Beklenen Uygulamacı Davranışı	Davranış Gözlemlendi mi?	
	Evet	Hayır
1. Sunumun yapılacağı ortam uygulamacı tarafından önceden hazırlanmış mı?		
2. Uygulamacı ebeveynleri sıcak bir şekilde selamladı mı?		
3. Uygulamacı geçen hafta bahsedilenler üzerinden hızlı bir şekilde geçti mi?		
4. Uygulamacı bu oturumda neler anlatacağından, kısaca sunum akışından bahsetti mi?		
5. Uygulamacı model olma stratejisinin tanımını yaptı mı?		
6. Uygulamacı model olma stratejisinin önemini açıkladı mı?		
7. Uygulamacı çocuğun dil gelişim düzeyine uygun ve anlamlı dilsel girdiler sunmanın ne demek olduğunu açıkladı mı?		
8. Uygulamacı çocuğunuza nasıl model olabileceğinize ilişkin bilgiler sundu mu?		
9. Uygulamacı çocuğunuza nasıl model olabileceğinize ilişkin uygulama videoları gösterdi mi?		

Beklenen Uygulamacı Davranışı	Davranış Gözlemlendi mi?	
	Evet	Hayır
10. Uygulamacı genişletme yaparak model olma stratejisinin tanımını yaptı mı?		
11. Uygulamacı genişletme yaparak model olma stratejisine ilişkin uygulama videoları gösterdi mi?		
13. Uygulamacı oturumun sonunda ebeveynlerin oturumu değerlendirmelerini sağladı mı?		
14. Uygulamacı tarafından kullanılan dil anlaşılır mıydı?		
15. Uygulamacı sunum için belirtilen süreye uydu mu?		
16. Uygulamacı katılımlarından dolayı ebeveynlere teşekkür etti mi?		
17. Uygulamacı ebeveynlere "7.OTURUM: Ebeveyn Kitapçığı-7" ve "7.OTURUM: Ebeveyn Günlüğü-7"yi verdi mi?		
Toplam Doğru Tepki Sayısı		
Toplam Yanlış Tepki Sayısı		
Toplam Doğru Tepki / 17* 100		

EK-17. DÖDEM Programı Video Çekimlerine İlişkin İzin Yazısı

Değerli Velim,

Doktora tez araştırmam kapsamında 20-54 ay arasında Down Sendromlu çocuğa sahip olan ebeveynlerin çocuklarıyla olan etkileşimlerinin niteliğini artırmayı ve günlük yaşantılarındaki rutin-etkinlik ve geçişlerde kullanabilecekleri model olma, genişletme, talep-etme model olma, bekleme süreli öğretim, doğru sorular sorma ve çevresel düzenlemeler olmak üzere doğal öğretim sürecinde kullanılan strateji ve teknikleri uygulama becerisi kazanmalarını amaçlayan aile merkezli ya da aile uygulamalı bir erken müdahale programı geliştirmeyi amaçlıyorum.

Bu amaçla, siz ve değerli çocuğunuz..... ile bu süreçte çalışmak istiyorum. Süreç içerisinde sizden ve çocuğunuzdan beklentilerim aşağıdaki gibi olacaktır:

1. Sizinle ve çocuğunuzla Engelliler Araştırma Enstitüsü'nün bireysel odalarında 10-15 dakikalık bir etkileşim videosu çekilecektir.
2. Uygun olduğunuz gün ve saatlerde size doğal öğretim sürecine, temel özelliklerine ve doğal öğretim strateji ve tekniklere ilişkin 60 dakikalık son derece kısa ve hedefe yönelik bir eğitim verilecektir.
3. Sizin uygun olduğunuz gün ve saatlerde belli anlarda siz çocuğunuzla olan etkileşimleriniz video ile kayıt altına alınacaktır. Örneğin;
   - Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Destek Birimi'nde çocuğunuzla birlikte etkileşim ve iletişim kurduğunuz giriş kapısı, asansör, tuvalet, çocuğun kişisel dolabının olduğu alan, koridor vb.
   - Sizin ve çocuğunuzun uygun olduğu gün ve zamanda evinizdeki günlük rutin (yemek yeme, sabah uyanış, okula hazırlık vb.), geçiş (el yıkama, okula geliş vb.) ve etkinliklerde (serbest oyun, kitap okuma vb.)
   - Sizin ve çocuğunuzun uygun olduğu bir zaman diliminde ev dışı etkinlikler olarak oyun parkında ve olabilecek diğer alanlarda (süpermarket, Pazar vb.)

2
2

Bu süreçlerin gerçekleştirilmesi araştırma süreci için büyük bir önem taşımaktadır. Üzerinde çalıştığım bu doktora tez çalışmasının en temel amacı; ülkemizdeki Down Sendromlu çocuğa sahip olan diğer ailelere ve bu çocuklarla çalışan öğretmenlere hem teorik hem de pratik anlamda katkı sunabilmektedir. Bu bağlamda, siz ve çocuğunuzla çekeceğimiz **bu video görüntüleri** tez araştırmam kapsamında geliştirilecek olan erken müdahale programı kapsamında eğitim alacak olan diğer ebeveynlere **eğitim amaçlı olmak** üzere izlettirilecektir. Araştırmanın sonunda geliştirilen tablet bilgisayar uygulamasının Türkiye genelindeki hedef kitlenin (Down Sendromlu çocuğu olan aileler) izlenimine açılması veya çekilen videoların **web sitesinde** (www.down-dodem.org) gösterilmesi planlanmaktadır. Bu aşamaya gelindiğinde sizlerle bir kez daha görüşülecek ve bu süreçte yapılması gereken işlemler (yasal izinler vb.) takip edilecektir.

Destekleriniz bizim için çok önemli. Bu süreçte olmayı kabul ettiğinizi göstermek, video görüntülerinizin çekilmesine ve bilimsel bir araştırma kapsamında kullanılmasına izin verdiğinizi belirtmek için lütfen aşağıdaki bölümleri doldurup, imzalayınız.

Çocuğun Adı-Soyadı:	
Çocuğun Yaşı:	
Babanın Adı-Soyadı:	
Babanın Cep Telefonu:	
Babanın İzin Verdiğine Dair İmzası:	
Annenin Adı-Soyadı:	
Annenin Cep Telefonu:	
Annenin İzin Verdiğine Dair İmzası:	
Açık Ev Adresi:	

EK-18. Etik Kurul Onay Belgesi

Kayıt Tarihi: 09.02.2017	Protokol No: 17257

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ ETİK KURULU KARARI

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	BAP Projesi-Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Down Sendromlu Çocuğu Olan Ebeveynlere Yönelik Doğal Öğretime Dayalı Erken Müdahale Programının Etkililiği
~~PROJE~~/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN
TEZ YAZARI:	Gözde TOMRİS
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

ETİK KURUL ÜYELERİ **İMZA/ TARİH**

23.02.2017

Prof. Dr. Aydın AYBAR
Rektör Yardımcısı / Etik Kurul Başkanı

Prof. Dr. Hayrettin TÜRK
Fen Bil.(Fen Fak.)

Prof. Dr. Yusuf ÖZTÜRK
Sağlık Bil.(Ecz. Fak.)

Prof. Dr. Esra CEYHAN
Eğitim Bil. (Eğitim Bil. Ens.)

Prof. Dr. Bülent GÜNSOY
Sos. Bil.(İkt. Fak.)

Prof. Dr. Münevver ÇAKI
Güz. San. (Güz. San. Fak.)

EK-19. DÖDEM Programına İlişkin Uzman Görüşü Formu

Değerli Uzman,

Öncelikle doktora tez çalışmama ilişkin değerli görüşlerinizi paylaşmayı kabul ettiğiniz için size çok teşekkür ediyorum. "Down Sendromlu Çocuğu Olan Ebeveynlere Yönelik Doğal Öğretime Dayalı Erken Müdahale Programının Etkililiği" başlıklı doktora tez çalışması kapsamında DÖDEM (Doğal Öğretime Dayalı Erken Müdahale) Programı geliştirilmiştir. DÖDEM Programının amacı, Down Sendromlu çocuğa sahip olan ebeveynlerin çocukları ile olan etkileşimlerini güçlendirmek, ebeveynlere günlük rutin-etkinlik ve geçişlerinde çocuklarının gelişimlerini desteklemelerine yardımcı olacak doğal öğretim stratejilerini öğretmek ve uygulama becerisi kazandırmaktır.

DÖDEM Programı aile merkezli ya da aile uygulamalı bir programdır. Program grup aile eğitim oturumlarından, ev ziyaretlerinden ve ebeveynlere fayda sağlayacak yazılı ve görsel materyallerden oluşmaktadır. Bu kapsamda, DÖDEM Programının geliştirilmesi sürecinde toplam sekiz grup aile eğitim oturumu, iki ev ziyareti oturumu geliştirilmiş ve ebeveynlerin oturumlarda anlatılan tüm konuları tekrar edebilecekleri ebeveyn kitapçıkları hazırlanmış ve bu kitapçıklar tablet bilgisayar uygulamasına dönüştürülmüştür.

Deneysel bir araştırma olması planlanan bu doktora tez çalışması kapsamında, deney ve kontrol olmak üzere iki grup oluşturulacaktır. Bir grup katılımcıya DÖDEM Programı, sekiz grup aile eğitim oturumundan ve iki ev ziyareti oturumundan oluşan yoğunlaştırılmış bir müdahale programı olarak uygulanacaktır. Bir grup katılımcı ise DÖDEM Programını sadece tablet bilgisayar içerisine gömülen ebeveyn kitapçıklarından takip edecektir. Bu araştırma ile geliştirilen programın ebeveyn-çocuk etkileşimleri ve ebeveynlerin doğal öğretim sürecinde kullanılan strateji ve teknikleri kullanma sıklıkları üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu kapsamda ebeveyn-çocuk etkilşimleri **"Ebeveyn ve Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçekleri"** ile, ebeveynlerin doğal öğretim sürecinde kullanılan strateji ve teknikleri kullanma sıklıklarını belirlemek üzere geliştirilen **"Doğal Öğretim Süreci Kod Anahtarı"** kullanılacaktır.

DÖDEM Programının nitelikli ve etkili bir program olmasında sizin değerli görüşlerinize ihtiyaç duyulmaktadır. **Bu kapsamda aşağıda belirtilen materyalleri değerlendirmeniz ve görüşlerinizi belirtmeniz büyük önem taşımaktadır.** Değerli görüşlerinizi belirtirken size kolaylık olması için bazı uygulamalar geliştirilmiştir. Bu uygulamalardan hangisi sizin için uygunsa onu tercih edebilirsiniz.

Şimdiden emeklerinize sağlık diyor ve sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum...

GÖZDE TOMRİS

Sizlere verilen tablet bilgisayar DÖDEM Programının uygulaması ile başlangıç göstermektedir. Uygulamanın sol kısmında **"Uzmanlar İçin"** bölümü yer almaktadır. Bu bölüm **"DÖDEM UYGULAMACI"** ve **"DÖDEM VERİ TOPLAMA"** olmak üzere iki klasörden oluşmaktadır.

"DÖDEM UYGULAMACI" başlıklı klasör uygulamacının/araştırmacının grup aile eğitimleri ve ev ziyaretleri sırasında takip edeceği tüm materyalleri içermektedir. Bunlar;

- Her bir oturum için Power Point sunumları
- Her bir oturum için Uzman Kitapçığı
- Her bir oturum için ebeveynler tarafından doldurulacak olan uygulama güvenirliği formları
- Her bir oturum için Ebeveyn Günlükleri
- Bazı oturumlar için özel olarak hazırlanmış (Gün İçerisinde Meydana Gelen Rutin, Etkinlik ve Geçişler, Ne-Nerede-Nasıl?, Çocuğumun Güçlü ve Zayıf Yönleri) formlardır.

"DÖDEM VERİ TOPLAMA" başlıklı klasör içerisinde ise DÖDEM Programının etkililiğini sınamak üzere geliştirilen veri toplama araçları yer almaktadır. Bunlar;

- Araştırma Sözleşmesi
- Video Çekimlerine İlişkin İzin Belgesi
- Doğal Öğretim Süreci Kod Anahtarı
- Ebeveyn ve Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği
- Görüşme Kılavuzu
- Kişisel Bilgi Formu
- Uygulama Güvenirliği-Ebeveyn Formları
- Uygulama Güvenirliği-Uzman Formları
- Uygulama Sonrası Deney Grubu Görüşme Soruları
- Uygulama Sonrası Kontrol Grubu Görüşme Sorularıdır

NOT: Word dosyası olarak kaydedilen bu materyaller üzerinde iki şekilde dönütlerinizi gerçekleştirebilirsiniz:

3

1. Açmış olduğunuz word dosyasında görüş belirtmek istediğiniz yerin üzerine ya da sayfadaki herhangi bir boşluğa tıkladığınızda, resimde işaretlenmiş olarak gördüğünüz simge çıkacaktır.



Bu simgenin üzerine tıkladığımızda **"Yeni Açıklama Ekle"** kısmına görüşlerinizi yazabilirsiniz. Bunun dışında word dosyasının üst kısmında bulunan **"Ekle"** butonuna tıklayarak ve yeni metin kutusu oluşturarak da görüşlerinizi not edebilirsiniz.

2. Bunun dışında dönütlerinizi bilgisayar ortamında verebilmeniz için **"DÖDEM UYGULAMACI"**, **"DÖDEM VERİ TOPLAMA"** klasörlerinde yer alan tüm word dosyaları ve ebeveyn kitapçıklarının word dosyası halleri size **MY CLOUD** (Uzaktan erişim sağlayan kişilsel bulut harici disk) üzerinden bir dosya şeklinde mail adreslerinize gönderilmiştir. Gönderilen dosyayı açabilmeniz için öncelikle **"SIGN UP VE DOWNLOAD"** butonuna tıklamanız ve bir my cloud hesabı oluşturmanız gerekecek. Bunun için sizden mail adresinizle bir şifre oluşturmanız istenecektir. Bu işlemi yaptığınızda sizinle paylaşılan tüm dosyaları görebilecek ve indirebileceksiniz. Bilgisayar üzerinden word dosyalarına yapacağınız eklemeleri ve dönütleri kaydettikten sonra, **MY CLOUD** hesabınızı açarak ve düzeltilmiş dosyayı hesabın içine sürekleyerek dosyayı kaydetmiş ve benimle paylaşmış olabileceksiniz.

Tablet bilgisayarın sağ tarafında **"UYGULAMA"** başlıklı bölümde ise DÖDEM Programı kapsamında geliştirilen toplam sekiz ebeveyn kitapçığının yer aldığı uygulama bulunmaktadır. Modüllere ilişkin görüşlerinizi ise aşağıdaki adımları takip ederek not edebilirsiniz:

1. Görüş bildirmek istediğiniz sayfanın ekran görüntüsünü alın (tabletin sağ yanındaki üst tuşa ve ana ekran düğmesine aynı anda basın),
2. Ana ekranın sağ alt köşesinde karelerden oluşan simgeye bastıktan sonra **"PHOTO NOTES"** uygulamasına girin. **"All Photos"** bölümünden **"screenshots"** dosyasını açın, görüşlerinizi yazacağınız resmi seçin ve **"Add a note"** kısmından görüşlerinizi not edin.

4

EK-20. DÖDEM Programına İlişkin Ebeveyn Görüşü Formu

Değerli Ebeveyn,

Öncelikle doktora tez çalışmama ilişkin değerli görüşlerinizi paylaşmayı kabul ettiğiniz için size çok teşekkür ediyorum. "Down Sendromlu Çocuğu Olan Ebeveynlere Yönelik Doğal Öğretime Dayalı Erken Müdahale Programının Etkililiği" başlıklı doktora tez çalışması kapsamında DÖDEM (Doğal Öğretime Dayalı Erken Müdahale) Programı geliştirilmiştir. DÖDEM Programının amacı, Down Sendromlu çocuğa sahip olan ebeveynlerin çocukları ile olan etkileşimlerini güçlendirmek, ebeveynlere günlük rutin-etkinlik ve geçişlerinde çocuklarının gelişimlerini desteklemelerine yardımcı olacak doğal öğretim stratejilerini öğretmek ve uygulama becerisi kazandırmaktır. Bu amaçtan hareketle, ebeveynler için yazılı (ebeveyn kitapçığı) ve görsel (videolar) materyaller hazırlanmış ve bunlar bir tablet bilgisayar uygulamasına dönüştürülmüştür.

Tablet bilgisayarın **ana ekran düğmesine basttığınızda** ve **ana ekranı parmağınız ile sürükleyerek açtığınızda** DÖDEM PROGRAMI açılacaktır. Ekranın sağ tarafından yer alan **UYGULAMA** kısmına girdiğinizde toplam sekiz modülden oluşan ebeveyn kitapçıklarını okuyabileceksiniz. Her bir modül farklı konuları ele almaktadır. Modülleri **sırasıyla okumanız** konu bütünlüğü için önemlidir. Modülleri incelerken;



Bu resmi gördüğünüzde lütfen konuyla ilgili videoyu izlemeyi unutmayınız.



Bu resmi gördüğünüzde lütfen size verilen dosyanın içerisinde ilgili formu bulup inceleyiniz.

DÖDEM Programının nitelikli ve etkili bir program olmasında sizin değerli görüşlerinize ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle tablet bilgisayar uygulamasındaki ebeveyn kitapçıklarını okumanız ve size dosya içerisinde verilen formları belirtilen noktalarda incelemeniz büyük bir önem taşımaktadır. Bu bağlamda, lütfen aşağıdaki soruları göz önünde bulundurarak modülleri okuyun, değerlendirin ve görüşlerinizi size verilen not defterlerine **"MODÜLÜN ADINI VE SAYFA NUMARASINI"** yazarak belirtin. Formlara ilişkin görüşlerinizi ise formların üzerine renkli kalemle yazarak not edebilirsiniz.

2

1. Modülleri açarken herhangi bir teknik sorunla karşılaştınız mı?
2. Modüllerde anlatılan konular sizce açık, net veya anlaşılır mı?
3. Yazım hataları var mı? Varsa lütfen not defterlerinize not ediniz.
4. Modüllerde anlatılan konular yeterli mi?
5. Modülleri okurken anlamadığınız, anlamakta zorlandığınız noktalar oldu mu? Olduysa lütfen belirtiniz.
6. Videoların hepsi açılıyor mu? Açılmayan video varsa lütfen belirtiniz.
7. Modüllerde gözünüze çarpan, değiştirilmesi gerektiğini düşündüğünüz kısımlar var mı? Varsa lütfen belirtiniz.

Sizin dile getireceğiniz her türlü görüş programın geliştirilmesi ve nitelikli hale getirilmesi için çok önemli. Bu nedenle olumlu ve olumsuz tüm görüşlerinizi benimle paylaşın.

Şimdiden emeklerinize sağlık diyor ve sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum...

GÖZDE TOMRİS

3

EK-21. DÖDEM Programı Pilot Uygulama Süreci





EK-22. Araştırma Sözleşmesi

Değerli Ebeveyn,

Öncelikle araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için size teşekkür ediyoruz. Bu form araştırmanın amacını ve sizin bir katılımcı olarak haklarınızı bildirmek üzere kaleme alınmıştır.

Bu araştırma kapsamında ***Doğal Öğretime Dayalı Erken Müdahale Programı*** geliştirilmiştir. ***DÖDEM Programının*** amacı, siz ailelerin çocuklarıyla olan etkileşimlerini güçlendirmek, günlük yaşantınızda çocuğunuzla kuracağınız etkileşimler sırasında uygun ve anlamlı öğrenme fırsatları yaratmanıza yardımcı olabilecek adımlara ilişkin sizlere farkındalık kazandırmaktır. Bu araştırma, Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komsiyonu tarafından desteklenmektedir.

DÖDEM Programı, grup aile eğitimlerine ve ev ziyaretlerine yer veren, bu süreçleri desteklemek için yazılı ve görsel materyaller içeren aile-merkezli ya da aile-uygulamalı bir programdır. Bu araştırma kapsamında bir grup aile ile haftada iki defa, yaklaşık 90 dakika ve toplam 8 defa olmak üzere grup aile eğitimleri ve iki defa olmak üzere ev ziyareti gerçekleştirilecektir. Bir grup aile ise DÖDEM Programını tablet bilgisayar ile uzaktan takip edecektir.

Araştırma süresince siz ve çocuğunuzun etkileşimleri kamera ile kayıt altına alınacaktır. Ancak kayıt altına alınan bu videolar bilimsel bir çalışma dışında başka hiç bir amaçla kullanılmayacaktır. Bunun dışında araştırmanın sonunda sizlerle programa ilişkin görüşlerinizi almak amacıyla görüşmeler gerçekleştirilecektir. Görüşme sırasında konuşma akışını not almada yaşanan güçlükler nedeni ile görüşmeyi kesintiye uğratmamak ve siz değerli ebeveynlerimizin kıymetli zamanlarını almamak için görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınacaktır. Görüşme sırasında yapılan ses kayıtlarında belirttiğiniz fikir ve yorumlarınızın bilimsel veri olmak dışında hiçbir şekilde kullanılmayacaktır.

Bu araştırmanın dört ay içerisinde tamamlanması planlanmaktadır. Bu süre içerisinde sizlerle gerçekleştirilecek süreçler aşağıda sıralanmıştır:

1. Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Araştırma Birimi'ndeki bireysel bir odada çocuğunuzun gelişimi uygulamanın başında ve sonunda olmak üzere iki defa değerlendirilecektir.
2. Uygulamanın başında, sonunda ve uygulama bittikten 2 ay sonra doğal ortamınız olan kendi evinizde çocuğunuzla evinize getirilen bir oyun seti ile 20 dakika oyun oynamanız istenecektir. Oyun etkinliğinden sonra çocuğunuzla yine evinize getirilen bir yemek seti ile 20 dakika ara öğün rutini gerçekleştirmeniz istenecektir.

2
2

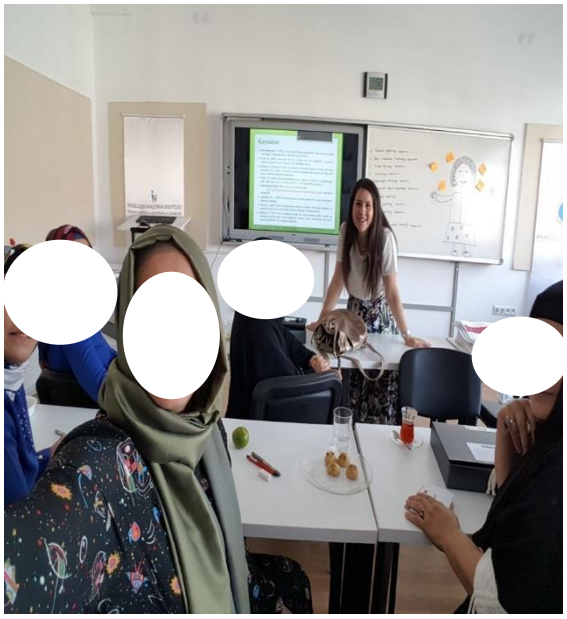
3. Bir grup aile, hafta içi bir ve iki gün olacak şekilde, yaklaşık 90 dakika olmak üzere, toplam sekiz oturum grup aile eğitimine katılacak ve anlatılan bilgilerin ev ortamına aktarılabilmesine yardımcı olmak amacıyla bu ailelere iki defa ev ziyareti gerçekleştirilecektir. Bir grup aile ise DÖDEM Programı kapsamında hazırlanan Ebeveyn Kitapçıklarını kendilerine verilen tablet bilgisayarlardan takip edecektir.
4. Uygulamanın sonunda sizlerle DÖDEM Programına ilişkin görüşmeler gerçekleştirilecektir.

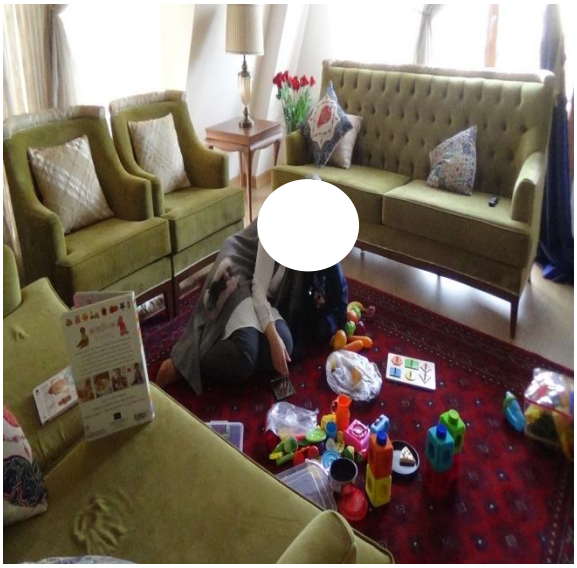
Bu çalışma sizlerin gönüllü katılımları sayesinde gerçekleştirilmektedir. İstediğiniz zaman araştırmadan ayrılabilirsiniz. Bu durumda tüm kayıtlar size teslim edilecek ya da sizin yanınızda silinecektir. Araştırma sonlandıktan sonra eğer isterseniz, araştırmada elde edilen sonuçlar size ulaştırılacaktır.

Bu açıklamalar doğrultusunda, sizin bu çalışmaya gönüllü olarak katıldığınızı ve bizimde verdiğimiz sözleri tutacağımızı belirten bu sözleşmeyi karşılıklı olarak imzalayarak olası tedirginliği gidermenin uygun olacağına inanıyoruz. Şimdiden değerli katılımlarınız için size çok teşekkür ediyoruz.

Araştırmacının Adı-Soyadı	Katılımcı Ebeveynin Adı-Soyadı
……	…….
İmzası	İmzası

EK-23. DÖDEM Programı Ana Uygulama Süreci





EK-24. DÖDEM Programı Kapanış Toplantısı



