

**İŞİTME KAYIPLI ÇOCUKLARIN SOSYAL YETERLİKLERİNİ
DESTEKLEMEDE EBEVEYNLERE UZAKTAN EĞİTİMLE
SUNULAN MÜDAHALE SÜRECİNİN İNCELENMESİ**

Doktora Tezi

Merve KAYMAZ

Eskişehir 2023

**İŞİTME KAYIPLI ÇOCUKLARIN SOSYAL YETERLİKLERİNİ
DESTEKLEMEDE EBEVEYNLERE UZAKTAN EĞİTİMLE
SUNULAN MÜDAHALE SÜRECİNİN İNCELENMESİ**

Merve KAYMAZ

DOKTORA TEZİ

**İŞİtme Engelliler Eğitimi Programı/Özel Eğitim Anabilim Dalı
DanıŐıman: Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR**

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Lisanüstü Eğitim Enstitüsü
Aralık 2023**

Bu tez çalışması, BAP tarafından kabul edilen 2107S141 no.lu proje kapsamında desteklenmiştir.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

ÖZET

İŞİTME KAYIPLI ÇOCUKLARIN SOSYAL YETERLİKLERİNİ DESTEKLEMEDE EBEVEYNLERE UZAKTAN EĞİTİMLE SUNULAN MÜDAHALE SÜRECİNİN İNCELENMESİ

Merve KAYMAZ

Özel Eğitim Anabilim Dalı
İşitme Engellilerin Eğitimi Bilim Dalı
Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Aralık 2023

Danışman: Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR

Bu çalışma okul öncesi dönem 36 – 72 ay arasındaki işitme kayıplı çocukların sosyal yeterliklerini desteklemede ebeveynlere uzaktan eğitimle sunulan müdahale sürecinin incelenmesi ve geliştirilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma eylem araştırması şeklinde desenlenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını okulöncesi eğitime devam eden işitme kayıplı bireyler ve ebeveynleri oluşturmuştur. Yapılan gözlemler, görüşmeler ve araştırmacının deneyimlerine ilişkin olarak özel gereksinimli bireylerin sosyal yeterlik gelişiminde güçlükler yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda sosyal yeterlik gelişimi sürecini etkileyen en önemli etken olan ebeveynlerin desteklenmesi amacıyla bir müdahale süreci geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Araştırma sürecinde saha gözlemleri, görüşmeler, ölçme araçları ve animasyonlar gibi çeşitli veri toplama teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama süreci uzaktan eğitim yoluyla sürdürülmüştür. Uygulama sürecinde animasyonlar ve web ortamı kullanılmıştır. Uygulama sonucunda ebeveynlerin sosyal yeterliğe ilişkin farkındalıklarının arttığı, ebeveynlerin göstermesi gereken davranışları doğru ifade edebildikleri ve dikkat etmeleri gereken davranışlar konusunda bilinçlendikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Alanyazındaki çalışmalara benzer olarak ebeveyn müdahale sürecinin yararlı olduğu ve sürece ebeveyn katılımını arttıran uygulamalara ihtiyaç olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: İşitme kayıplı çocuklar, Sosyal yeterlik, Sosyal beceri, Ebeveyn eğitimi, Uzaktan ebeveyn eğitimi.

ABSTRACT

AN INVESTIGATION OF THE INTERVENTION PROCESS OFFERED TO PARENTS THROUGH DISTANCE EDUCATION IN SUPPORTING THE SOCIAL COMPETENCIES OF CHILDREN WITH HEARING LOSS

Merve KAYMAZ

Department of Special Education
Department of Education of the Hearing Impaired
Anadolu University, Graduate School of Education, December 2023

Supervisor: Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR

This study was conducted to examine and improve the intervention process offered to parents through distance education in supporting the social competencies of preschool children with hearing loss between 36 and 72 months. The research was designed as an action research. The participants of the study were individuals with hearing loss attending preschool education and their parents. Based on the observations, interviews and the experiences of the researcher, it was concluded that individuals with special needs have difficulties in the development of social competence. Accordingly, an intervention process was developed and implemented in order to support parents, who are the most important factor affecting the social competence development process. In the research process, various data collection techniques such as field observations, interviews, measurement tools and animations were used. The data collection process of the research was carried out through distance education. Animations and web environment were used in the implementation process. As a result of the application, it was concluded that parents' awareness of social competence increased, they were able to express the behaviors that parents should show correctly, and they became aware of the behaviors they should pay attention to. Similar to the studies in the literature, it was concluded that the parent intervention process was useful and that there is a need for practices that increase parental participation in the process.

Key Words: Children with hearing loss, Social competence, Social skills, Parent education, Distance parent education.

ÖNSÖZ

Bu çalışmaya ailenin ve ebeveynlerin bir çocuğun hayatındaki en büyük şansı ve en büyük gücü olduğuna inanılarak başlanmıştır. Süreç boyunca anlayışla destek olan, her zaman daha iyisini yapmam için cesaretlendiren, sadece akademik olarak değil insani olarakta desteğini hissettiğim, bu zamana kadar ve bundan sonrası için akademik anlamda çok şey öğrendiğim değerli danışman hocam Prof. Dr. Hasan Gürgür'e tüm emekleri, desteği ve sabrı için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Hem lisans ve lisansüstü eğitimim hem de tez sürecim boyunca ne zaman ihtiyacım olsa zaman ayırıp en iyi şekilde yardımcı olarak sürece çok değerli katkıları olan hocalarım Doç. Dr. Murat Doğan'a ve Dr. Öğr. Üyesi Derya Atik Kara'ya emekleri ve destekleri için çok teşekkür ederim.

Zaman ayırıp tez jürimde yer alarak destek olan sayın hocalarım Prof. Dr. Yeşim Güleç Aslan'a ve Dr. Öğr. Üyesi Mine Sönmez Kartal'a değerli görüşleri ve kıymetli katkıları için çok teşekkür ederim.

Bu süreçte hem akademik hem dost olarak samimi desteği ve yardımları için Doç. Dr. Ayşegül Pehlivan Yılmaz'a kıymetli katkılarıyla dostluğu için çok teşekkür ederim. Bu süreçte desteği ve dostluğuyla yanımda olan ve tezin uygulama aşamasında sağladığı değerli katkılar için dostum Gamze Ak'a çok teşekkür ederim. Tezin uygulama sürecinde ve ne zaman ihtiyacım olsa yardımlarıyla destek olan Osman Çolaklıoğlu'na dostluğu için çok teşekkür ederim.

Destek olan değerli arkadaşlarım, Ezgi Tozak'a, Fatih Mehmet Acar'a, Hilal Atlar'a, Çiğdem Uysal'a, Rıfat İcüz'e ve Duygu Büyükköse'ye çok teşekkür ederim. Bu çalışmaya katkılarıyla destek olup başka ailelere ışık olmaya çalışan ve sabırla benimle süreci tamamlayan katılımcı ebeveynlerime, çocuklarına ve öğretmenlerine kıymetli katkıları için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Hayatında seni destekleyen yanında olan ailen en büyük şansın, hep yanımda olan anneme, abime, babama, teyzeme ve tüm aileme çok ama çok teşekkür ederim iyiki varsınız... Her zaman yanımda olan, güç veren, hayatta örnek aldığım ve üzerimde çok emeği olan canımın içi abim Ersan'a tüm kalbimle teşekkür ederim...

Bu süreç sonunda destek veren, yanımda olup güzel ve samimi dilekleriyle günümü güzelleştiren herkese çok teşekkür ederim...

En büyük teŖekkürüm her zaman olduğu gibi bu süreçte de sıkılmadan usanmadan yanımda olan her sıkıldığımda seslendiğimde ses verip yalnız olmadığımı hissettiren canımın içi annem Filiz'e sen olmasan olmazdı. Hayatımın her aşamasında desteğın, gücün ve varlığın için tüm kalbimle çok teŖekkür ederim...

Merve KAYMAZ

Eskişehir, 2023

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel intihal tespit programı’yla” tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim.

Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Merve KAYMAZ

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vii
TABLolar DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xii
GÖRSELLER DİZİNİ	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiv
1. GİRİŞ	1
1.1.Sosyal Yeterlik	2
1.2. Sosyal Yeterliği Etkileyen Etmenler	8
1.3. Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Sosyal Yeterlikleri	12
1.4.Özel Gereksinimli Çocukların Sosyal Yeterlikleri	13
1.5. Sosyal Yeterliğin Geliştirilmesi	18
1.6. İlgili Uluslararası Araştırmalar.....	21
1.7. İlgili Ulusal Araştırmalar	23
1.8. Problem.....	28
1.9. Önem	30
1.10. Amaç	32
2. YÖNTEM	33
2.1. Araştırma Deseni	33
2.2. Araştırma Ortamı.....	34
2.3. Katılımcılar	36

2.3.1. Araştırmacının rolü	39
2.3.2. Araştırma sürecince destek alınan uzmanların rolü	40
2.4. Araştırma Süreci.....	42
2.4.1. Odak alanın belirlenmesi (16.05.2018 –02.09.2020).....	42
2.4.2. Gereksinim için veri toplama ve analizi (06.01.2021 – 05.01.2022).....	44
2.4.3. Modüllerin yapılandırılması (10.01.2022- 22.12.2022)	48
2.4.4. Uygulama süreci ve değerlendirme	50
2.5. Veri Toplama Teknikleri	52
2.5.1. Görüşme.....	53
2.5.2. Gözlem	55
2.5.3. Dijital kayıtlar	57
2.5.4. Ölçek	58
2.5.5. Kontrol listesi	58
2.5.6. Araştırmacı günlüğü.....	59
2.7. Veri Analizi.....	59
2.8. İnandırıcılık ve Sağlamlık.....	61
2.9. Araştırma Etiği	62
3. BULGULAR.....	63
3.1. Mevcut Durumun Ortaya Konmasına İlişkin Bulgular.....	63
3.2.Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular (05.01.2023 – 26.06.2023)	68
3.2.1 Tanıtım modülü (16 Mart 2023).....	69
3.2.2. Birinci modül: Grupla iş birliği yapma (16 Mart 2023).....	71
3.2.3. İkinci modül: Birlikte bir işi yürütme (23 Mart 2023).....	74
3.2.4. Üçüncü modül: Empati yapma (23 Mart 2023)	79
3.2.5. Dördüncü modül: Duygularla başa çıkma (7 Nisan 2023).....	83
3.2.6. Beşinci modül: Duygularını ifade etme (7 Nisan 2023)	86
3.2.7. Altıncı modül: Yardımlaşma (19 Nisan 2023).....	90

3.2.8. Yedinci modül: Etkileşim başlatma ve sürdürme (19 Nisan 2023)	94
3.2.9. Sekizinci modül: Kendini tanıtmaya (12 Mayıs 2023)	97
3.2.10. Dokuzuncu modül: Uzlaşma sağlama (12 Mayıs 2023).....	99
3.2.11. Onuncu modül: Duygularını anlama (19 Mayıs 2023)	102
3.2.12. On birinci modül: Nezaket kurallarını kullanma (19 Mayıs 2023).....	106
3.2.13. On ikinci modül: Kızgınlık duygusuyla başa çıkma (31 Mayıs 2023).....	109
3.2.14. On üçüncü modül: Akran baskısıyla başa çıkma (31 Mayıs 2023)	113
3.2.15. On dördüncü modül: Utanç duygusuyla başa çıkma (31 Mayıs 2023)	115
3.3. Genel Değerlendirme.....	118
4.1. İşitme Kayıplı Çocukların Sosyal Yeterlikleri ve Çocuklar ile Ebeveynlerinin Destek Gereksinimleri	121
4.2. Uygulama Süreci ve Sürecin Değerlendirilmesine İlişkin Görüşler	124
4.2. Sınırlılıklar	130
4.3. Öneriler.....	130
4.3.1. İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler	130
4.3.2. Uygulama yönelik Öneriler.....	130
KAYNAKÇA.....	131
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLolar DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1.1. Sosyal beceri sınıflamaları	3
Tablo 2.1. Katılımcı çocuklara ilişkin bilgiler	37
Tablo 2.2. Katılımcı ebeveynlere ilişkin bilgiler.....	38
Tablo 2.3. Katılımcı öğretmenlere ilişkin bilgiler.....	39
Tablo 2.4. Tez izleme komitesi toplantıları	40
Tablo 2.5. Geçerlik komitesi toplantıları	41
Tablo 2.6. Uygulama modülleri	50
Tablo 2.7. Veri toplama teknikleri matrisi	52
Tablo 2.8. Ebeveynlerle gerçekleştirilen görüşmeler	53
Tablo 2.9. Eğitim kurumunda gerçekleştirilen gözlemler	55
Tablo 2.10. Ebeveyn ve dönüt videoları	58

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1.1. Bronfenbrenner'in biyo-ekolojik sistemler kuramı	4
Şekil 1.2. Sosyal yeterliği etkileyen etmenler	11
Şekil 2.1. Eylem araştırması döngüsü	34
Şekil 2.2. Araştırmanın gerçekleştiği ortamlar	36
Şekil 2.3. Araştırma süreci	42
Şekil 2.4. Sistemik analitik analiz süreci	60
Şekil 3.1. Ebeveynlerle görüşme bulguları.....	63
Şekil 3.2. Uygulama süreci	69
Şekil 3.3. Değerlendirme görüşme temaları	120

GÖRSELLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Görsel 2.1. Google sınıflar uygulaması	33
Görsel 3.1. Tanıtım modülü	70
Görsel 3.2. Tanıtım modülü	70
Görsel 3.3. Birinci modül	71
Görsel 3.4. İkinci modül	75
Görsel 3.5. Üçüncü modül	79
Görsel 3.6. Dördüncü modül	84
Görsel 3.7. Beşinci modül	87
Görsel 3.8. Altıncı modül	90
Görsel 3.9. Yedinci modül	95
Görsel 3.10. Sekizinci modül	97
Görsel 3.11. Dokuzuncu modül	100
Görsel 3.12. Onuncu modül	103
Görsel 3.13. On birinci modül	107
Görsel 3.14. On ikinci modül	110
Görsel 3.15. On üçüncü modül	113
Görsel 3.16. On dördüncü modül	116

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

İÇEM	:İşitme Engelli Çocuklar Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi
MEB	:Milli Eğitim Bakanlığı

1. GİRİŞ

İnsanlar dünyaya sosyal bir varlık olarak gelmektedirler. Daha anne karnında başlayan etkileşimler doğumla birlikte çevredeki yetişkinlerle etkileşime girerek devam etmektedir (Selçuk, 2000; Gander ve Gardiner, 2007). Bu süreçle birlikte çocuklarda sosyal gelişim de yavaş yavaş ilerlemektedir. Sosyal gelişim, bireyin çevresindeki kişilerle nitelikli sosyal ilişkiler kurması sonucu; içinde yaşadığı bağlamın, toplumun ve evrensel kültürün, ilke ve değerlerine uyum için gerekli olan, davranış ve yaklaşımları kazanarak sağlıklı ilişkiler kurma süreci olarak ifade edilmektedir (Gülay ve Akman, 2009; Yavuzer, 2010; Ersanlı, 2012). Çocukların yaşam ve gelişim süreçlerinin en önemlilerinden biri sosyalleşme olarak kabul edilmektedir. Sosyalleşme çocukların bir gruba ait olduğu, paylaşımlar ve etkileşimlerle o grubun normlarını öğrenip benimsediği ve uyum sağladığı bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Gander ve Gardiner, 2007). Sürecin ilk filizlendiği ve kök saldığı erken çocukluk dönemi ve aile bağlamı sosyalleşme becerilerinin kazanıldığı kritik bir öneme sahiptir (Güngör, 2005; Poyraz ve Dere, 2006). Sosyal gelişim, bireyin doğumundan yetişkinliğe erişinceye kadar çevresinde diğer insanlarla olan ilişkilerinin ve onlara karşı geliştirdiği davranışların tümü olarak belirtilmektedir (Göktaş, 2015). Çocukta içinde yaşadığı toplumun normlarına göre tutum ve davranışlar gelişmektedir. Bu gelişim çocuğun sosyalleşme sürecinin bir parçasını oluşturmaktadır.

Çocuğun çevresindeki akranları ve yetişkinlerle doğru etkileşimler başlatması ve sürdürülebilmesi için sosyal yeterliliğe sahip olması gerekmektedir. Bu yeterliliğe sahip olması için de bazı sosyal becerilere sahip olması ve bu becerileri etkili ve uygun şekilde kullanabilmesi gerekmektedir (Hoffman, Quittner ve Cejas, 2014). Sosyal yeterlilik kavramı genellikle sosyal beceri kavramı ile eş anlamlı olarak kullanılsa da sosyal beceriyi de kapsayan çok daha geniş şemsiye bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Zirpoli ve Molley; 1997; Göl, 2017). Bu iki kavramın zaman zaman karıştırılmasının birbirleri yerine kullanılarak açıklanmaya çalışılmasının sebebinin sosyal açıdan yeterli olmanın sosyal becerilerin yeterli kullanılmasından kaynaklanabileceği belirtilmektedir (Bacanlı, 2014). Sosyal yeterlilik, bireyin belli bir durumdaki performansının genel niteliği konusunda sosyal yargıyı belirtirken (Sticher, Randolph, Gage ve Schmidt, 2007), sosyal beceri belirli bir iletişimde yapılan uygun davranışlar ve doğru etkileşimler olarak belirtilmektedir (Patton, 2004). Sosyal beceri kavramı ortaya çıkmadan önce ise “*Sosyal zekâ*” kavramı 1920’li yıllarda psikologların insanlarla uyum iletişim sosyal

davranışlardaki bağlama uygunlukla ilgili sosyal zekâ kavramından bahsetmeleriyle ortaya çıkmaya başlamıştır. Thorndike çalışmalarının sonucunda “*Sosyal zekâ*” tanımını ortaya atmıştır (Mayer ve Geher, 1996). Bu tanımlı sosyal etkileşimlerde bazı bireylerin yetkin olmalarının, yaşadıkları iletişim güçlüklerini daha kolay halledebilmelerinin sosyal zekalarının iyi olması ve bunu iyi kullanabilmeleri olarak açıklamaktadır. Süreç içerisinde bu tanımın zekadan farklı olarak beceriye çevrilmeye çalışılabileceği ve geliştirilebilen bir yetenek olarak değıştirebileceği belirtilmiştir (Bacanlı, 2014).

İnsanların çevrelerine kendilerini aktarma ve diğler bireyleri anlamlandırma çabaları ve sosyo-duygusal ihtiyaçlarını gidermek için sosyal yeterliliğe sahip olmaları gerekmektedir. Bu da sosyal becerilerin nitelikli kullanılmasıyla gerçekleşmektedir. Sosyal beceriler bireylerin eylemlerini, çevresiyle etkileşim kurma süreçlerini etkilemektedir. Etkileşim kurma denildiğinde de iletişim söz konusu olmakta ve iletişimle sözlü dilin kullanımının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Ancak sözlü dilin etkin kullanılmasının göz ilişkisi, sıra alma, ortak ilgi, etkileşim başlatma ve oyuna katılma gibi sosyal becerilerle de ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Haynes, Moran ve Pindzola, 1990). Alanyazında da ifade edildiği üzere sosyal yeterlik, sosyal beceriler ve iletişim becerileri iç içe ve birbirinden ayrı aktarılması çok mümkün olmayan kavramlar olarak belirtilmektedir (Merrell ve Gimpel, 2014). Ancak bu araştırmada odaklanılan kavram sosyal yeterlik olarak kabul edilmiş ve devamında da bu şekilde kullanılmıştır.

Bu araştırmada “*İşitme kayıplı çocukların sosyal yeterliklerini desteklemede ebeveynlere uzaktan eğitimle sunulan müdahale sürecinin incelenmesi*” amaçlanmıştır. Bu amaca ilişkin sosyal yeterlik, sosyal yeterliğin kuramsal temelleri, sosyal yeterliği etkileyen etmenler, tipik gelişim gösteren çocukların sosyal yeterlikleri, özel gereksinimli çocukların sosyal yeterlikleri ve sosyal yeterliğin geliştirilmesine ilişkin detaylı bilgilere yer verilmiştir.

1.1. Sosyal Yeterlik

Sosyal yeterlik kavramına ilişkin olarak alanyazında çok fazla tanımlama yer almaktadır. En kapsamlı ifadesiyle bireylerin etkileşim ve iletişim becerilerini, bulunduğu bağlamın özelliklerine uygun ve doğru bir şekilde sergilemesi ve yer aldığı bağlam içerisinde yetkin olarak kabul edilmesi olarak ifade edilmektedir (Rose-Krasnor, 1997; Öztürk, 2011). Sosyal yeterlik bireylerin amaca ve bağlama uygun olarak sosyal becerileri düzenlediği ve uygun şekilde sergilediği bir kişilik özelliği olarak

belirtilmektedir (Dirks vd., 2007). Akkök (1999) ise sosyal yeterliği; etkileşim başlatma ve sürdürme, grupta iş birliği içinde olma, aile ve akran kabulü, duygularını ifade etme ve empati kurma, olumsuz durum ve duyguları kontrol etme, problem çözme ve planlı olma, sosyal bağımsızlık olarak belirtmektedir. Alanyazında sosyal yönden bireylerin yeterli olarak görülebilmesi için bazı sosyal becerilere sahip olması gerektiği ve bu becerilerin yer aldığı pek çok sınıflama yer almaktadır. En kapsamlı olduğu düşünülen Akkök (1999) ve Caldarella ve Merrell (1997)'nin sosyal beceri sınıflamalarına Tablo 1.1'de yer verilmiştir.

Tablo 1.1. Sosyal Beceri Sınıflamaları

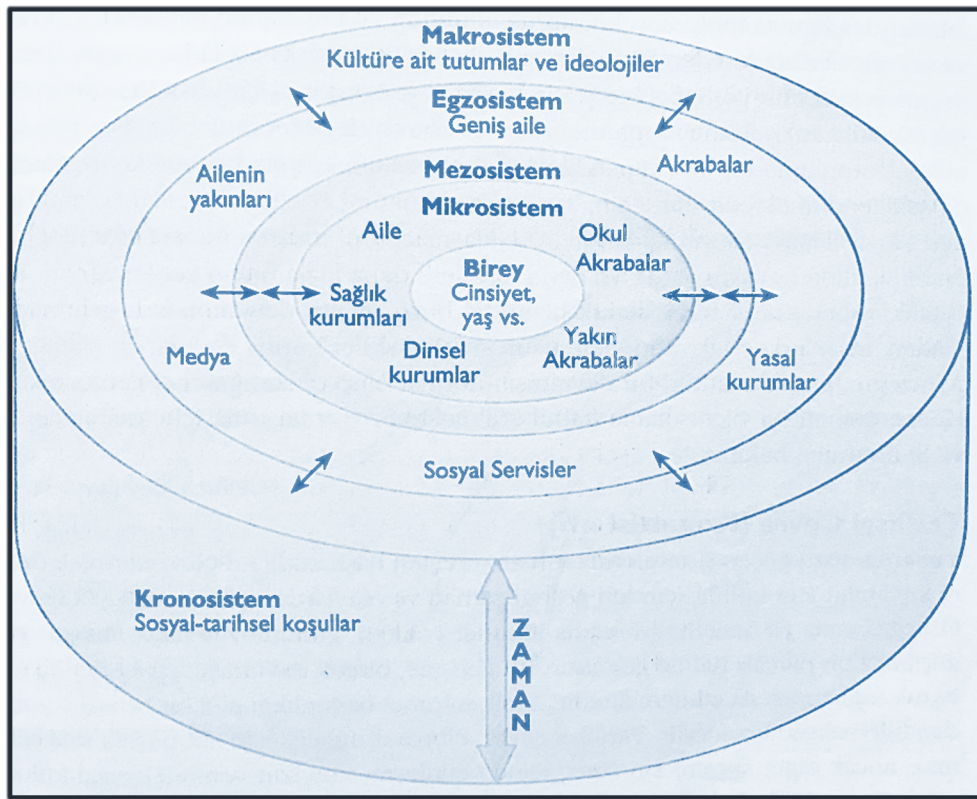
Akkök (1996)	Caldarella ve Merrell (1997)
1. İlişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri	1. Akran ilişkileri ile ilişkili beceriler
2. Grupta bir işi yürütme becerileri	2. Kendini kontrol etme becerileri
3. Duygulara yönelik beceriler	3. Akademik beceriler
4. Saldırgan davranışlar ile başa çıkmaya yönelik beceriler	4. Uyma becerileri
5. Stres durumlarıyla başa çıkma becerileri	5. Atılganlık becerileri
6. Plan yapma ve problem çözme becerileri	

Tablo 1.1'deki sosyal beceri sınıflamalarının detaylarına ilişkin bilgiye EK-1'de yer verilmiştir. Bu becerilerin doğru ve yerinde kullanılmasının kişinin sosyal yeterliğe sahip olmasının tüm yaşamla ilişkili olduğu ve bireyler için gerekli olduğu belirtilmektedir. Sosyal yeterliğin önemi ve gelişimine ilişkin alanyazında pek çok kuram yer almaktadır.

Bu kuramların başında sosyal yeterlik gelişiminde çevreye vurguyu yapan Vygotsky'nin (1962) "*Sosyo-Kültürel Kuramı*" yer almaktadır. Kuram, çocukların çevresindeki bireylerle etkileşime girerek öğrenme yaşantıları sağladığını savunmaktadır. Bu süreçte kazanılan becerilerin sosyal çevre yoluyla edinildiğinin ve bireyin kurduğu etkileşimlerin çok önemli bir rolü olduğu üzerinde durmaktadır. Vygotsky sosyal öğrenmelerin bilişsel gelişim üzerinde de etkisinin olduğunu ve bu süreci de hızlandıracağını belirtmiştir. Yine çocuğun sosyal ve duygusal becerilerinin çevresiyle kurduğu etkileşimler vasıtasıyla geliştiğini ve daha sonra içselleştirdiğini ifade

etmektedir. Vygotsky çocuğun bir yetişkin yardımıyla yapabildiklerinin tek başına yaptıklarının her zaman bir adım ötesinde etkili olacağını savunmaktadır (Vasta ve diğ., 1992; McDevitt ve Ellis Ormrod, 2010). Çocuğun yakın çevresinde yer alan ebeveynlerin kritik bir önemi olduğu üzerinde durmaktadır.

Yine sosyal yeterlik gelişiminde çevre etkileşimlerine vurgu yapan diğer kuramcı Bronfenbrenner'dir. 1970'lerde çıkardığı "Ekolojik Yaklaşım Kuramı" 2000'li yıllarda "Biyoeolojik Model" olarak adlandırılan kurama Şekil 1.1'de yer verilmiştir (Santrock, 2012).



Şekil 1.1. Bronfenbrenner'in Biyo-Ekolojik Sistemler Kuramı

Şekil 1.1'de yer verilen kuram çocuğun çevresindeki uzak yakın tüm bireylerin ve sistemlerin çocuğun gelişimi üzerinde etkisi olduğunu savunmakta ve biyolojik, kültürel-toplumsal ve psiko-sosyal etkileşimlerine de vurgu yapmaktadır. Vygotsky'le benzer görüşleriyle hem çevrenin ürünü olan hem de çevreyi üreten bir konumda olduğunu öne sürmektedir. Sosyal yeterlikte bireyin kendisinden ziyade bulunduğu bağlamdaki etkileşimlerin önemli olduğuna vurgu yaparak diğer kuramlardan da farklı bir bakış

açısıyla yaklaşmıştır. Bronfenbrenner'in (1979) ortaya attığı "*Ekolojik Sistem Kuramına*" göre gelişim çocuk ve çocuğun etkileşimde bulunduğu sistemler arasındaki ilişkiye göre tanımlanmaktadır. Bu kurama göre çocuğu etkileyen birden fazla sistemin olduğunu belirtmekte ve bunların bazılarının doğrudan bazılarının da dolaylı olarak etkisinin olduğu ifade edilmektedir. Burada bireye yakın olandan uzak olana doğru sıralanan beş temel sistemin, birbirleriyle ve bireyle etkileşerek birey üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir. Bunlar içten dışa mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistemdir (Satrock, 1997; Dumas ve Nilsen, 2003). Mikrosistemin çocuğun en fazla etkileşimde bulunduğu aileyi, okul çevresini, akranlarını temsil ettiği ve çocuğun davranışlarını şekillendirdiği belirtilmektedir. İçten dışa doğru kendinden bir önceki sistemle ilişkili ve etkileşimli olarak çocuğun yaşamı üzerinde sistemlerin önemli etkileri olduğu ifade edilmektedir. Çocuğun doğrudan etkileşim kurmasa da içine doğduğu kültürün inançların ve değerlerin de etkilerinin olduğu belirtilmektedir (Bronfenbrenner, 1979; Richey ve Wheeler, 2000; McDevitt ve Ellis Ormrod, 2010).

Diğer bir yaklaşım olan "*Karşılıklı Etkileşim Kuramı*"nın ise gelişimi bütünsel bir bakış açısıyla ele aldığı belirtilmektedir. Bu kurama göre çocuğun gelişimini etkileyen kültürel, aile ve ailelerin bireysel bağlamları bulunmaktadır (Sameroff ve Fiese, 2000). Okul, yakın çevre, kitle iletişim araçları, sanat-gösteri gibi, aile dışındaki kültürel ve toplumsal iletişim ortamları hem aile kurumunu hem de ailedeki bireyleri etkilemektedir (Güler ve Ulutak, 1992). "*Karşılıklı Etkileşim Kuramı'na*" göre gelişimsel sonuçların yalnızca bireyin, çocuğun ya da bağlamın tek başına etkisiyle ortaya çıkmadığı belirtilmektedir (Sameroff ve Fiese, 2000). Bu yaklaşıma göre gelişim çocuğun ailesi ve sosyal bağlamı tarafından ona sağlanan sürekli etkileşim içinde birbirini karşılıklı etkilemesi sonucu oluşmaktadır. Bu süreç boyunca sürekli hem çocuk hem de çevrenin karşılıklı bir değişime ve etkileşime devam ettiği belirtilmektedir (Sameroff ve Fiese, 2000).

Sosyal yeterlik gelişimiyle ilgili bir diğer kuram da Rose-Krasnor'un (1997) geliştirdiği daha sonra yeniden gözden geçirdikleri "*Sosyal-Duygusal Yeterlik Modeli*"dir (Rose-Krasnor ve Denham, 2009). "*Sosyal yeterlik prizması*" olarak adlandırılan bu model bütüncül bir bakış açısıyla karşılıklı etkileşim ilkesine dayanan bir model olarak ortaya atılmıştır. Model duygusal olarak yeterliği de kapsayan bir bakış açısına sahiptir. Kuram genel olarak bireyin işlevsel bir sosyal yeterliğe sahip olması gerektiğini belirtmektedir. Aynı zamanda kuram bireyin sosyal yönden yeterli olmasının

değil bulunduğu çevreden aldığı onayın ve sosyal çevrenin de önemini vurgulamaktadır (Baumrind, 1989; Rose- Krasnor ve Denham, 2009).

Alanyazında yer alan kuramlarda gelişimin bir bütün olduğu ve her gelişim alanın birbirini etkilediği belirtilmektedir. Bu çalışmanın odağında yer alan Bronfenbrenner'in "*Ekolojik Yaklaşım Kuramı*"nda bireylerin pek çok sistemden etkilendiği dıştan içe içten dışa karşılıklı etkileşimle gelişimin devam eden dinamik bir süreç olduğu ifade edilmektedir. Ebeveynler ise çocukların yaşamında bu sistemler içerisinde en kritik role sahip olanlar olarak görülmektedir. Çocukların dünyaya gelmeden ve geldikten sonra pek çok değişkenden etkilendiği belirtilmektedir. Burada tüm kuramların vurguladığı çevre faktörünün çocukların gelişiminde önemli olduğu belirtilmektedir. Her kuramda çevrenin karşılıklı etkileşimiyle bireylerin sosyal yeterliği üzerinde etkisi olduğundan bahsedilmektedir. Burada çevre faktörünün en kritik etkenin ise ebeveynler olduğu alanyazında kuramlarda sıklıkla ifade edilmektedir. Ebeveynlerle kurulan sağlıklı etkileşimlerle çocukların duygusal, bilişsel, dil ve bütün gelişim alanları ve yeterlikleri etkilenmektedir. Bundan dolayı sosyal yeterliğin geliştirilmesi için ebeveynlerin rolünün önemli olduğu ve göz ardı edilemeyeceği görülmektedir. Yine tüm kuramların üzerinde durduğu nitelikli çevre etkileşiminin çocukların sosyal yeterlik gelişimi için kritik bir önemi olduğu belirtilmektedir. Burada önemli olanın karşılıklı bir süreklilik olduğu vurgulanmaktadır (Bronfenbrenner, 1979; Sameroff ve Fiese, 2000; Rose- Krasnor ve Denham, 2009). Ebeveynlerin bu süreçte çok fazla sorumluluğunun olduğu ve gerekli desteğin sağlanması gerektiği ifade edilmektedir. Ancak alanyazında ebeveynlerin sosyal yeterlik gelişimindeki rolüne ilişkin çok fazla kaynağa rastlanmadığı özel gereksinimli çocuklara ilişkin kaynakların daha da sınırlı olduğu gözlenmektedir.

Alanyazında sosyal yeterliğin pek çok kurum tarafından değerlendirilmesine ve bakış açılarının çeşitliliğine rağmen sürdürülen araştırmaların daha çok beceri üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Ancak sosyal yeterliğin organize bir şekilde değerlendirilmesinin kuramsal bilginin pratikteki karşılığını daha işlevsel bir şekilde sağlayacağı belirtilmektedir (Öztürk, 2011). Bu kuramların geneline ilişkin olarak insan gelişiminin bireysel, ailesel, kültürel, sosyal ve tarihsel tüm etkileşimlerden ve iletişimlerden etkilenebileceği ve bütün olarak değerlendirilmesi gerektiği belirtilmektedir (Bronfenbrenner, 1979; Larson and Richards, 1994; Milkie vd., 2004; Doğan, 2011). Buna ilişkin olarak sosyal yeterliğin neden önemli olduğu, çocukların ve bireylerin yaşamlarındaki etkisinin de iyi anlaşılması gerektiği önemli olmaktadır.

Kuramlarında ortaya koyduğu gibi nitelikli etkileşimler ve sağlıklı bireyler için sosyal yeterliğin gerekli olduğu belirtilmektedir.

Sosyal yeterliğin kısa ve uzun vadede etkileri düşünüldüğünde de çocukların erken yaşlarla birlikte bu yeterliğe hayatlarında ihtiyaç duymaya başladıkları belirtilmektedir (Lynch ve Simpson, 2010). Yaşamın ilk altı yılı gelişimin hızlı ve kritik olduğu bir dönemi kapsamaktadır. Bu dönemde kazanılan becerilerin bireyin devam eden yaşantısında etkisi vurgulanmaktadır. Alanyazına bakıldığında yapılan araştırmalarda bu kritik dönemin çocukların yaşamında çok önemli olduğu ifade edilmektedir (Arslanargun ve Tapan, 2011). Çocukların ebeveynleriyle etkileşimlerinden sonra karşılaştıkları ilk bağlamı okul öncesi eğitim ortamı oluşturmaktadır.

Çocuk burada ilk sosyal becerilerini deneyimlemeye başlamaktadır. Yapılan araştırmalarda okul uyumu ve başarısında sosyal becerilerin önemli olduğu ifade edilmektedir (DeRosier, Kupersmidt ve Patterson, 1994; Dishion, 1990). Düşük sosyal yeterlikle okula başlayan çocukların akranlarınca kabul görmeme, uyum problemleri, akademik başarısızlık sorunlarıyla karşılaştıkları görülmektedir (Orhan, 2010). Bu sorunların engellenmesine yönelik sosyal yeterliklerinin geliştirilmesinin temellerinin atılacağı bağlamlar ev ve sonrasında okul öncesi eğitim kurumlarıdır (Choi ve Kim, 2003). Bu noktada ailenin ve okulun sağlıklı nitelikli bir etkileşim içinde olmaları çocuğun gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır. Ebeveynlerin çocuğun sosyal beceri gelişiminde desteklenmesi, süreci verimli geçirmeleri açısından önemli olmaktadır. Öğretmen ve ailenin iş birliği içinde süreci takip etmesi ve sorumluluğu paylaşmaları çocuğun gelişimi açısından önemli olmaktadır (Colwell ve Lindsey, 2003; Robertson, Chamberlain, Kasari, 2003; Tatlı ve Alakoç Pirpir, 2015). Bireylerin yaşamlarında bu kadar önemli olan sosyal yeterliğe ilişkin etkileyen pek çok değişkenden de bulunmaktadır. Bunların bir kısmı bireyden kaynaklıyken büyük bir kısmının çevre faktörü olduğu ifade edilmektedir (Gülay ve Akman, 2009; Duncan vd. 2018). Her bir etmenin farklı düzeylerde olumlu ve olumsuz etkiler gösterdiği ifade edilmektedir (Göktaş, 2015; Baligar, 2016). Ebeveynlerin ise en kritik role sahip oldukları ifade edilmektedir. İzleyen kısımda sosyal yeterliği etkileyen etmenlere ve bu süreçte ebeveynlerin rolüne ilişkin detaylı bilgilere yer verilmiştir.

1.2. Sosyal Yeterliği Etkileyen Etmenler

Sosyal gelişimi ve yeterliği etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Bunlar; ebeveynler, kardeş/ler, akranlar, akrabalar, sosyal konum, cinsiyet, yaş, oyun, bilişsel performans, çocuğun yetersizliğe sahip olup olmama durumu, erken eğitim alıp almaması, aile eğitimi alıp almaması ve teknolojiyle kitle iletişim araçları olarak sıralanmaktadır (Gülay ve Akman, 2009; Bilek, 2011; Baligar, 2016; Güzel ve Kurtulan, 2017; Duncan vd., 2018; Abo-El Saud, 2021). Yetersizliğe sahip olmanın sosyal beceri ve yeterlik sorunlarının oluşmasını etkileyen en belirgin faktör olduğu belirtilmektedir (Erbaş, Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, 2005). Bahsedilen pek çok faktörden etkilenen sosyal becerilerin gelişiminde de kritik bir dönem olarak kabul edilen erken çocukluk eğitiminde ebeveynler ve öğretmenlerin çocukların ihtiyaçlarını doğru belirleyerek bunlara yönelik uygun etkinlikler ve etkileşimlerle süreci desteklemeleri gerekmektedir (Pekdoğan, 2016; Tran, 2020; LaRosa vd., 2023).

Yapılan bir araştırmada 5-6 yaş çocuklarının sosyal becerilerini etkileyen etmenlerle olan ilişkiler incelenmiştir. Araştırma sonuçlarında okul öncesi, kreş veya anaokulu eğitimi alan çocukların sosyal becerilerinin almayan gruba göre daha yüksek sonuçları olduğu ortaya çıkmıştır (Elliott ve Gresham, 1993; Pekdoğan, 2016; Davenport ve Smolen, 2023). Ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin, çocukların cinsiyetlerinin de sosyal etkileşim becerileri üzerinde etkisi bulunmaktadır (Güzel ve Kurtulan, 2017). Babanın eğitim düzeyinin artmasıyla çocukların sosyal becerilerinin iyileşiği de ifade edilmektedir (Lipscomb, 2011; Pekdoğan, 2011; Amodia-Bidakowska, Lavery ve Ramchandani, 2020). Çocuğun sahip olduğu yetersizlikle birlikte yetersizliğin türü ve derecesi de farklı düzeylerde sosyal yeterliliği etkilemektedir. İşitme kayıplı çocuklarda kullanılan yardımcı teknolojiler bunların kullanım süreleri gibi ek değişkenlerinde etkili olduğu araştırma sonuçlarınca belirtilmektedir (Messenheimer-Young ve Kretschmer, 1994; DeLuzio ve Girolametto, 2011).

Ebeveynlerin sosyal yeterlik gelişimi üzerinde etkisinin olduğu ve bu sürece etkin olarak katılmaları gerektiği alanyazında sıklıkla belirtilmektedir (etin, 2019; Günindi, 2010; Bilek, 2011; Hornby ve Lafaele, 2011; Gürgen, 2019) Araştırmalar ocuğun gelişiminde ebeveynlerin ve okulunun kritik önemini ortaya koyan sonuçları ifade edilmektedir (Polat-Unutkan, 1998; Ekici Vural, 2006; Maxwell, 2007; Güleç-Aslan, 2016). Ebeveynlerin ocuğun gelişiminde eğitime katılmasının pek çok faydası bulunmaktadır. Bunlar; eğitimin daha etkili hale gelmesi ve evde de devam ettirilerek

süreklilik kazanması, ebeveynlerin çocuğuyla etkileşime özendirilmesi, çocuğun sosyal yeterliliği, duyuşsal, bilişsel ve dil gelişimlerinde ebeveynlerin desteğinin artmasıyla birlikte ailenin çocuğun gelişim sürecindeki rolünün niteliğinin ve etkililiğinin artması olarak belirtilmektedir (Ömeroğlu, Yazıcı ve Dere, 2003). Özellikle erken çocukluk döneminde ebeveynlerin eğitime katılımı önemle üzerinde durulması gereken bir noktadır. Çünkü bu dönemde çocukların gelişimsel olarak kritik bir dönem yaşadıkları bilinmektedir. Erken çocuklukta edinilen sosyal yeterliğin ve sosyal becerilerin ileriki yaşantılarında etkilerinin önemli olduğu bilinmektedir. Çocuklar dünyaya geldiği andan itibaren çevresiyle etkileşime girmeye başlamaktadır. Literatürde erken çocukluk olarak tanımlanan 0-8 yaşını kapsayan dönem bireyin yaşamında kritik bir öneme sahiptir. Çocukların duyarlı ve sağlıklı ortamlarda büyümeleri gelişimlerinin nitelikli bir şekilde tamamlanması için önemli olmaktadır. Bu kritik dönemde en büyük rol bireyin ailesine yani ebeveynlerine düşmektedir (Iruka, Burchinal ve Cai, 2015). Ailenin bu dönemde çocuklarının yaşadığı bağlamı gelişim alanlarını destekleyecek nitelikte oluşturma sorumluluğu bulunmaktadır (Santos, Peceguina, Daniel, Shin ve Vaughn, 2013; Koca, 2016). Aile çocuğun formel olmayan eğitim ortamını oluşturan kurum olarak görülmektedir ve çocuğun aldığı eğitimle bütünleşmesi önemli olmaktadır (Kaya, 2002). Çocuğun gelişim ve eğitiminde önemi büyük olan ebeveynlerin çocuğun gelişimi konusunda bilgilendirilmeleri ve farkındalık yaratacak bir programa dahil edilmeleriyle çocuklarıyla nitelikli etkileşimler kurmaları yönünde desteklenmeleri sağlanmalıdır (Üstünoğlu, 1991; Ömeroğlu, 1992).

Ebeveynlere çocuğuna nitelikli etkileşim bağlamlarını oluşturabileceğinin rehberliğinin sağlanması önemli hale gelmektedir (Koca, 2016). Bu normal gelişim gösteren çocuk ebeveynlerinde çok önemliyken dezavantajlı gruba dahil çocuk ebeveynlerinde durum daha da kritik olmaktadır (Clark, 2007; Turan, 2010). Aile bilmediği, deneyimleme yoluyla ilerleyemeyeceği bir durumla başa çıkmaya çalışmakta ve bu noktada rehberliğe ihtiyaç duymaktadır. Alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında aile eğitimine yönelik uluslararası ve ulusal çok fazla aile eğitim programına rastlanmaktadır. Bunlardan bazıları ev (The Mother – Child Home Program, Home Instruction Program For Preschool Youngster [HIPPY]), bazıları okul (Parent Effectiveness Training (PET), Dare To Be You) merkezliyken bazıları çocuğu (Early Childhood Stimulation through Parent Education Project) bazılarıysa aileyi (The Mother Child Home Program, Home Activities for Toodlers and Their Families - HATAF) odağa

almaktadır (Dunst, 2002; Espe-Sherwindt, 2008). Bazı programların odağı çocuklara sosyal yeterliliği kazandırmakken bazıları genel olarak gelişim sürecinde ailelere destek olmayı hedeflemektedir.

Bu programlardan Türkiye’de olan Anne – Çocuk Eğitim Programı (AÇEP)’in uygulandığı beş ülkede (Türkiye, İsviçre, Belçika, Bahreyn, Suudi Arabistan) yapılan araştırma sonuçları doğrultusunda bu eğitimlerin anneler ve çocuklar üzerinde olumlu sonuçları olduğu ortaya konmuştur (Bekman ve Atmaca Koçak, 2011). Araştırmalar sonucunda ebeveynlerin eğitim durumları sosyo-ekonomik durumları fark etmeksizin aile eğitimine ve destek sürecine ihtiyaç duydukları belirtilmiştir (Tezel Şahin ve Cevher Kalburan, 2009). Bu programlara bakıldığında ailenin merkeze alındığı yaklaşımların güçlülük modelini benimsediği görülmektedir. Ailenin güçlü iyi yönlerinin anlaşılmasının ve bunların daha iyi güçlü hale getirilerek iyileştirmenin sağlanması hedeflenmektedir. Sonuç olarak aile merkezli yaklaşımlarda asıl hedeflenen ailenin desteklenip güçlendirilerek çocuğun gelişim üzerinde olumlu değişikliklerin etkilerinin sağlanmaya çalışılmasıdır (Mahoney ve Wheeden, 1997). Bu programlarda en önemli şey ailenin ihtiyaçlarına ve durumuna uygun desteğin rehberliğin sağlanmasıdır. Yapılan araştırma sonuçlarının geneline bakıldığında başlangıçtaki gerekçe ne olursa olsun aile eğitiminin çocuk üzerindeki etkisi yadsınamaz bir gerçeklik konumundadır. Çocukta giderilmek istenen olumsuz davranış üzerinde ya da gerçekleştirilmek istenen olumlu değişimde etkisi çok kritiktir. Bu sebeple ebeveynlere verilecek doğru destekle istenilen iyileşmelerin sağlanabileceği düşünülmektedir. Yapılan bir çalışmada ebeveynlerin çocuğun yetiştirilmesindeki tutumlarının ve eğitime dahil olmalarının çocuğun psiko-sosyal gelişimi üzerinde anlamlı sonuçları olduğu bulunmuştur (Gürşimşek, Girgin ve Harmanlı, 2001). Ebeveyn katılımlı sosyal yeterlik programlarının çocukların sosyal yeterliliklerini arttırmada anlamlı düzeyde etkili olduğu ifade edilmiştir (Polat-Unutkan, 1998; Ekici Vural, 2006; Göktaş, 2015; Tran, 2020; LaRosa vd., 2023).

Ailenin eğitim sürecine dahil olmasıyla ilk ilgilenenlerden biri olan Bronfenbrenner risk altında olan çocuklara yönelik destek programlarını incelediği çalışmasının sonunda annenin katılımının olduğu çalışmalarının sonuçlarının daha iyi ve uzun süreli olduğunu ortaya koymuş (Ekinci Vural, 2006); daha etkili ve başarılı olanlarınsa öğretmenlerin ev ziyaretlerinde bulunup ailelere rehberlik ve destek sağladığı programların olduğu ifade edilmiştir (Polat-Unutkan, 1998). Buradan yola çıkıldığında ailenin çocuğun eğitiminde kritik rolü tartışılmaz bir gerçektir. Çocuğun tüm gelişim alanlarında aile katılımıyla

elde edilen sonuçların daha başarılı, daha uzun süreli ve etkili olduğu belirtilmektedir (Ekici Vural, 2006; Göktaş, 2015; Tran, 2020; LaRosa vd., 2023). Çocukların tüm yaşamında önemli etkileri olacak olan sosyal beceri ve yeterlik gelişimlerinde ebeveyn desteği sürecinin aile bağlamında derinlemesine incelenmesi ve bu süreçte ailelerin ihtiyaçlarının gereksinimlerinin doğru belirlenmesi önemli olmaktadır. Ebeveynlerin bu gereksinimlerinin belirlenebilmesi içinse çocuklarının iletişim beceri ve sosyal yeterliklerinin bilinmesi gerekmektedir (Öztürk, 2011; Stevenson vd., 2015; LaRosa vd., 2023; Davenport ve Smolen,2023). Yukarıda değinildiği gibi sosyal yeterliği etkileyen pek çok etmen bulunmaktadır. Somutlaştırma açısından sosyal yeterliği etkileyen etmenlere ilişkin detaylı bilgiye Şekil 1.2’de yer verilmiştir.



Şekil 1.2. Sosyal yeterliği etkileyen etmenler

Şekil 1.2’de sosyal yeterliği etkileyen etmenler içerisinde özel gereksinimli olma durumu da yer almaktadır. Bundan dolayı geliştirilmeye çalışılan sosyal yeterliğin tipik gelişim gösteren çocuklarda nasıl geliştiği ve gözlemlendiğinin somutlaştırılması daha sonrasında özel gereksinimli bireylerde sosyal yeterliğin nasıl olduğunun ortaya konması gerekmektedir.

1.3. Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Sosyal Yeterlikleri

Gelişim tüm bileşenleriyle bir bütün olarak kabul edilmekte ve tüm gelişim alanları birbirleriyle ilişki içerisinde bulunmaktadır. Çocuk içine doğduğu bağlamda iletişim ve etkileşim kurmayı sosyalleşmeyi öğrenir ve yaşamı süresince devam eder. Bu aşamada çocuğun etkileşim halinde olduğu tüm sistemlerin sosyal yeterliği üzerinde etkisi bulunmaktadır (Bronfenbrenner, 1979; Sameroff ve Fiese, 2000; Başal, 2003; Rose-Krasnor ve Denham, 2009). Sosyal-duygusal gelişim için okul öncesi dönemin kritik bir evre olduğu belirtilmektedir. Bu dönem ailede temelleri atılan davranışların okulda deneyimlendiği ve gelişmeye devam ettiği bir süreci kapsamaktadır. Sosyal gelişim, çocuğun içerisinde olduğu bağlama uyumlu olması, nitelikli etkileşimler kurabilmesi ve içinde yer aldığı toplumun kurallarını, rol ve sorumluluklarını öğrendiği bir süreç olarak ifade edilmektedir (Gülay ve Akman, 2009; Bacanlı, 2014; Schmidt, 2019). Bu süreci nitelikli geçiren çocukların sosyal yeterliğinin daha iyi olduğu belirtilmektedir.

Çocuklar doğumla birlikte sosyal davranışlarla tanışmakta ve bu süreçte sıra bekleme, empati kurma, sosyal gülümseme ve çevredeki bireylerle etkileşimlere başlayarak sosyal yeterliklerini geliştirmeye başlamaktadır (Gülay ve Akman, 2009; Schmidt, 2019). Sosyal becerilerin ve sosyal gelişimin ilk adımı olarak görülen sosyal gülümseme bebeğin refleks tepkisi dışında yaptığı gülümseme olarak belirtilmektedir (Yavuzer, 2010). İlk iki yılın akabinde iki yaşla birlikte çocuk çevresiyle etkileşimleriyle taklitlere başlamaktadır. Üç yaşla birlikte ebeveynlerinin dışında çevresindeki akranlarıyla da iletişim halinde olmaya başlamaktadır. Bu süreçte benmerkezcilikten uzaklaşmaya başlamakta kurallara uymaya ve çevresine empati geliştirmeyi öğrenme adımlarını attığı gözlenmektedir. Bu dönemde ebeveynin nitelikli ve doğru model olmasıyla taklit becerileriyle sosyal gelişiminin olumlu yönde gelişme göstereceği ifade edilmektedir. Bu dönemde paylaşmaya, sıra beklemeye, sabır göstermeye başladığı ve cinsel kimlik rollerinin başladığı ve belirlendiği dönem olmaya başlamaktadır (Durualp ve Aral, 2011; Vahedi, Farrokhi, ve Farajian, 2012). Anlatım bozukluğu Dört yaşla birlikte akran etkileşimlerinin arttığı ve uzun oyunların oynandığı ve dilin de gelişmesiyle “*Lütfen, teşekkür ederim...*” gibi sözcükleri kullanmaya başladıkları görülmektedir. Beş yaşla birlikte akranlarıyla daha fazla zaman geçirme büyük grup oyunlarında yer alma, paylaşma, iş birliği yapma ve kurallara dikkat ederek sosyal olgunluk yönünde gelişmeye başladıkları gözlenmektedir (Yavuzer, 2010; Senemoğlu, 2009). Okulun, öğretmenin ve kuralları olan yeni bir çevrenin de yaşamına girmesiyle çocuk için okul öncesi üç – altı

yaş döneminin önemli bir dönem olduğu belirtilmekte ve etkileşimlerin başlayıp sosyal becerilerin geliştirilerek sosyal yeterlik kazanılmasına temel oluşturduğu ifade edilmektedir (Goldstein, Kaczmarek ve English, 2002; Öztürk, 2011; Stevenson vd., 2015). Tipik gelişim gösteren çocukların sosyal yeterlik gelişimleri bu şekilde gözlemlenmektedir. Ancak yetersizliğe sahip olma durumunda farklı sosyal yeterlik ve sosyal yetersizlik özellikleri gözlenmektedir.

1.4.Özel Gereksinimli Çocukların Sosyal Yeterlikleri

Sosyal beceriler kişilerin hayatlarında kendilerini idame ettirmeleri için önemli olan becerilerden biri olarak görülmektedir. Ancak sosyal yeterlik de diğer gelişim alanları ve sahip olunan diğer beceriler gibi pek çok faktörden etkilenebilmektedir. Bu faktörlerin başında gelenlerden birinin de yetersizliğe sahip olma durumu olduğu görülmektedir. Yetersizliğin türü ve derecesine bağlı olarak farklı düzeylerde sosyal yeterlik etkilenebilmektedir. Bu kısımda en sık görülen engel/yetersizlik türlerine göre sosyal yeterliğin nasıl gözlemlendiği açıklanmaya çalışılmıştır.

Zihinsel yetersizliği olan bireylere bakıldığında öğrenmede yaşadıkları problemlerin yanında sosyal öğrenmede sorunları olduğu ve bu durumun engelin türüne has bir özellik olarak kabul edilebileceği ifade edilmektedir (Karen, Salekin, Olley ve Hedge, 2010). Hafif zihinsel yetersizliği olan bireylerin sosyal becerilerine bakıldığında, zayıf öğrenim becerileriyle birlikte, akran ve çevre etkileşimlerinde de eksikliklerin olduğu ifade edilmektedir (Margalit, 1993; Odom, 2005; Martin vd., 2017). Akranlarıyla benzer gereksinimleri olmakla birlikte daha az uyum davranışları gösterdikleri ve tipik gelişim gösteren akranlarından farklı davranışları sergileyebildikleri de alanyazında belirtilmektedir (Sucuoğlu, 2009). Bu bireylerin akranlarına göre davranış ve uyum problemlerini daha fazla yaşadıkları gözlenmektedir. Zekâ yaşlarıyla kronik yaşları arasındaki farklardan dolayı duygusal ve davranış problemleri yaşamak durumunda kalabilmektedirler (Cavkaytar ve Diken, 2005).

Zayıf problem çözme becerilerine sahip olmalarıyla birlikte taklitle öğrenmekte ve ipuçlarına daha çok ihtiyaç duymaktadırlar (Balla ve Zigler, 1979, Akt; Karen, Salekin, Olley ve Hedge, 2010). Bu çocuklar çoğunlukla kişiler arası becerilerde zayıf oldukları ve ilişki kurma noktasında diğer kişilere bağımlı oldukları ileri sürülmektedir. Bu sebeplerle de akran reddiyle karşılaştıkları ifade edilmektedir (Güven, 2002; Cavkaytar ve Diken, 2005). Bu becerilerdeki yetersizliklerinin sebebinin bilişsel yeterliliklerinin

zayıflığı ve motivasyon eksiklikleri olduğu belirtilmektedir. Aynı zamanda entelektüel ve algısal kapasite, odaklanma, bellek, genelleme yapma vb. becerilerde akranlarına göre yavaş olmalarından dolayı sosyal biliş ve becerilerde eksikleri olduğu belirtilmektedir (Sargent, 1991; Frostada ve Pijlb, 2007). Genel olarak bakıldığında sosyal uyumları, sosyal bilişsel olarak davranış sergilemeleri ve problem çözme becerilerinde yaşanan sıkıntılar sonucunda akranlarıyla ve çevreleriyle etkileşim kurmakta ve sürdürmekte zorlanmaktadırlar.

Bir diğer yetersizlik türü olan otizm spektrum bozukluğu (OSB), “*Sosyal etkileşim ve iletişim*” sorunları ile “*Sınırlı ilgi, yineleyici davranış ve etkinlikler*” olarak iki temel alanda kendini gösteren gelişimsel bir yetersizlik olarak tanımlanmaktadır (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013). Son verilere bakıldığında da çok sık rastlanmaya başladığı belirtilmektedir (Christensen ve diğ., 2016; Baio, Wiggins, Christensen vd., 2018). Bu bireylerde tanımda yer verildiği üzere sosyal beceri ve yetersizlikleri, etkileşimleri başlatma, sürdürme ve sonlandırmada sıkıntılar yaşadıkları göz kontağı kurmada ve sınırlı iletişim becerilerine sahip oldukları gözlenmektedir (Mesibow, Shea ve Schopler, 2004;). OSB’li bireyler de yelpaze olarak çok geniş olmasından dolayı her bireyde farklı davranış örüntüleri ve davranışla birlikte iletişimde problemler olduğu belirtilmektedir (Fletcher ve Miller, 2005; Volkmar ve Wiesner, 2009). Diğer yetersizlik gruplarına göre iletişim ve etkileşim becerileri yönünde daha farklı güçlükler yaşadıkları gözlenmektedir. Bazılarının herhangi bir iletişim becerisine sahip olmadıkları ve olanları da sınırlı düzeyde gösterebildikleri ifade edilmektedir (Chez, 2008; Kırcaali-İftar, 2012; Diken, 2013; Motavalli Mukaddes, 2013; Kurt ve Yurtçu, 2017; Güleç-Aslan, 2019). OSB’li dünyaya gelmeleriyle birlikte yavaş yavaş sergilemeleri gereken söz öncesi dönem becerilerini “*Ortak dikkat, göz kontağı, taklit, işaret ederek gösterme*” gibi çok sınırlı ve yetersiz düzeyde kullandıkları aynı şekilde sözel dil döneminde bu becerilerin devamı niteliğinin sağlanamadığı ortaya konmaktadır (Macias ve Wegner, 2009; Windsor, Reichle ve Mahowald, 2009; Crais ve Ogletree, 2016). Bu durum yetersizliğin derecesine bağlı olarak seyir etmekte ve sosyal becerileri edinmelerinde sıkıntılara yol açmaktadır (Rakap, Birkan ve Kalkan, 2017; Volkmar ve Van der Wyk, 2017). Bu yaşadıkları güçlükler sonucunda diğer yetersizlik gruplarından ve tipik gelişim gösteren akranlarından da yetersiz beceriler göstermektedirler (Rogers, Hepburn, Stackhouse ve Wehner, 2003).

Görme yetersizliği olan çocukların sosyal yeterlikleri de diğer yetersizlik gruplarından farklı olarak kendilerine has özellikler göstermektedir. Görme duyusunun bebeklerin çevrelerini algılamaları ve çevrelerindeki nesnelere, kişileri kontrol edebilmelerine ek olarak kendilerini (Baird ve Mayfield, 1997; Dennison, 2000; Özyürek, 1995; Doğuş ve Şafak, 2019) ve davranışlarını da bu algıladıklarına göre düzenlemelerini sağladığı belirtilmektedir (Ferrell, 2000). Görme yetersizliği çocukların ilk yıllarda çevrelerinde meydana gelen rastlantısal öğrenme olaylarını kaçırmalarına sebep olmaktadır (Pogrud, Fazzi ve Lampert, 1996; Recchia, 1997; Shon, 1999). Bunun sonucunda da çocukların gelişim alanlarında gecikmeler sorunlar ortaya çıkmakta ve sosyal-duygusal gelişimlerinde erken yaşlarda çevreyi bütün olarak algılama ve deneyimlemede annelerine olan bağımlılıkları bakımından daha önemli olmaktadır (Freeman, Goetz ve diğ., 1989; Özyürek, 1995; Pogrud ve diğ., 1996; Baird ve Mayfield, 1997; Brambring, 2001; Sonksen ve Dale, 2002; Loots, Devise ve Sermijn, 2003; McAllister ve Gray, 2006; Doğuş ve Şafak, 2019). Görme yetersizliği olan çocuklarda göz temasının iletişim ipuçlarını etkilemesinden dolayı diğer yetersizlik gruplarından farklı etkileşim örüntülerine gereksinim duymaktadırlar. Alanyazında görme yetersizliğine sahip çocukların ifade edici dilde söz öncesi dönem becerileri üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir. Bunun sonucunda da etkileşim ve iletişimlerinde yetersizliğin kendine has sıkıntıları olduğu belirtilmektedir. Yetersizliğe sahip bireyler derecesi, türü ve özelliklerine bağlı olarak farklı derecelerde ve türlerde sosyal yetersizlik özellikleri göstermektedirler.

Sözlü iletişim günlük yaşamda işiten bireylerde olduğu gibi, işitme kayıplı bireylerin de yaşamında önemli bir güce sahiptir (Antia ve Kreimeyer, 2015). Sözlü iletişimin temel öğeleri işitme ve konuşmadır. Konuşmanın öğrenilmesi ise bireyin aynı dili konuşan bireylerle iletişim kurmasını gerektirmektedir. Aynı zamanda dil, bilişsel ve sosyal gelişim birbirleriyle yakın bir etkileşim içerisinde gelişme göstermektedir (Gauvain, 2001; Garfield, Peterson ve Perry, 2001; Carpendale ve Lewis, 2004). İşitme kaybının olması durumunda ise konuşma becerisinin kazanılmasında gecikmeler ve engeller ortaya çıkmakta ve diğer gelişim alanları da bundan etkilenmektedir (Pektaş, 1994; Moeller, 2000; Andersson vd., 2009; Stevenson vd., 2010; Stevenson vd., 2015; Fitzpatrick vd., 2015). Bu alanların en başında sosyal ve duygusal gelişim gelmekte ve işitme kayıplı çocuklar yeterli dil girdisi alamadıklarında yaşanan aksaklıklardan dolayı sosyal etkileşim kurmakta ve sürdürmekte sıkıntılar yaşamaktadırlar (Wake vd., 2004;

Sunal ve am, 2005; Stevenson vd., 2015; Genç, 2018; Movallali, Musavi ve Hâkimi-Rad, 2018). Alanyazında pek çok araştırma işitme kayıplı bireylerin yaşadığı dil gelişimi eksikliklerinin iletişim sorunlarını ve sosyal yeterliliklerindeki olumsuzlukları ortaya koymuştur (Barklage, 2004; Andersson vd., 2009; Stevenson vd., 2010; DeLuzio ve Girolametto, 2011; Özdemir, 2016; Göl, 2017; Erkaya, 2018). Yine araştırmalarda işitme kayıplı çocukların sosyal beceri yönünden var olan eksikliklerinin etkileşimlerinin niteliğini akranlarına kıyasla azalttığı ve etkileşimlerinde olumsuzluklar yaşadıkları belirtilmiştir (Hoffman, Cejas ve Quittner, 2016). İşitme kayıplı bireylerin sözlü iletişim becerilerini etkileyen değişkenlerin başında işitme kaybı derecesi gelmekle birlikte, işitme kaybının oluştuğu yaş, işitme cihazı kullanma, eğitime başlama yaşı, erken eğitim (eliker ve Pınar, 2005; Girgin ve Karasu, 2007) ailede kullanılan dil ve ailenin sosyo-ekonomik durumu bu etmenler arasında yer almaktadır (Göl, 2017).

İletişimde, işitme kayıplı bireyin sahip olduğu sözlü iletişim düzeyi önemli olmakla birlikte; etkileşim bağlamı ve katılımcıların özellikleri de büyük önem taşımaktadır. Günlük yaşamda işitme kayıplı çocuklarda tıpkı işitenler gibi evde, işte, restoranda, alışveriş merkezlerinde, sokakta, toplu taşıma araçlarında bulunmakta ve bu ortamlarda iletişim kurma, özellikle de sözlü iletişim kurma gereksinimi içinde bulunmakta, bundan dolayı da çeşitli engellerle karşılaşmaktadırlar (Davis ve Hardrick, 1981; Antia ve Kreimeyer, 2015; Moeller, 2000; Andersson vd., 2009; Stevenson vd., 2010; Stevenson vd., 2015; Fitzpatrick vd., 2015; Movallali, Musavi ve Hakimi-Rad, 2018). Bu nedenle çocukların kendilerine özgü sosyal beceri eksikliklerini tanımlamak önemlidir. İşitme kayıplı çocukların oyun sırasında işiten akranlarına göre iletişim becerilerinin daha sınırlı olduğu ve sosyal olarak daha az olgun olduğu gözlenmiştir.

Okul öncesi dönemde çocukların akranlarından kabul görmemelerinin en önemli nedenlerinden biri sosyal becerilerde yaşadıkları eksiklik olarak gözlenmektedir. Bu yüzden önce okulöncesi dönemde sosyal becerilere yönelik çalışmalar yapılması ve iletişim becerilerindeki yetersizliklerin belirlenmesiyle çocuklara uygun sosyal beceriler ve iletişim becerilerinin kazandırılmasının ailelere ve öğretmenlere önerilmesinin önemli olduğu düşünölmektedir (Hintermair, 2014; Knoors ve Marschark, 2014). Bu tipik gelişim gösteren ocuk ebeveynleri ve yetersizliğ olan ocuk ebeveynleri için de önemli olmaktadır. Ebeveynlerin bu süreçteki tutumlarının ve sağladıkları sağlıklı iletişim bağlamlarının çocukların nitelikli sosyal etkileşimler kurabilmesi üzerinde etkili olduğu ve sosyal yeterliliklerini arttırdıkları belirtilmektedir (Yuen vd., 2022; Davenport ve

Smolen, 2023). Ebeveynlerin medeni durumlarının da yalnız ebeveynlik durumlarının da çocukların iletişim ve sosyal ilişkileri üzerinde etkili olduğu ifade edilmektedir (Brodeski ve Hembrough, 2007; Hintermair, Sarimski ve Lang, 2017). Çocuğun anneyle kurduğu sağlıklı etkileşimlerin sosyal becerilerinin gelişmesinde ve davranış uyumsuzluklarının azaltılmasında önemli bir faktör olduğu belirtilmektedir (Sezer, Yılmaz ve Koçyiğit, 2016; Yuen vd., 2022). Yapılan bir çalışmada sosyal becerilerin gelişim süreci ebeveynler tarafından desteklenmediğinde ve uygun etkileşim bağlamları sağlanmadığında çocukların sosyal etkileşimlerinde olumsuzluklara sebep olabileceği belirtilmiştir (Vaccari ve Marschark, 1997; Yuen vd., 2022; Davenport ve Smolen, 2023).

Bundan dolayı ebeveynlerin ve öğretmenlerin sürece aktif katılım gösterebilmeleri doğru rehberliği sağlayabilmeleri için doğru değerlendirmelere ihtiyaç duyulmaktadır. Doğru değerlendirmeyle çocukların, ebeveynlerin ve öğretmenlerin sürece ilişkin gereksinimleri doğru tespit edilebilecek ve doğru müdahale planlamaları oluşturulabilecektir. Bu durumun doğru müdahale, eğitim ve ebeveyn desteği için önemli olduğu belirtilmektedir. Sosyal yeterlik gelişimi erken çocukluk döneminde başlayan ve etkileri yetişkinlikte de devam eden bir süreç olarak ifade edilmektedir. Sosyal yeterliği etkileyen pek çok etmen olduğu ve değişik düzeylerde etkilerinin olduğuna yukarı da yer verilmiştir. İşitme yetersizliği de bu etmenlerden bir tanesi olarak belirtilmektedir. Sosyal yeterliliğinin geliştirilebilmesi için önce yetersizliğin türünün ve düzeyinin doğru belirlenmesi ve buna ilişkin gereksinimlerin ve içeriklerin doğru belirlendiği bir müdahale hazırlanması gerekmektedir. Öğretilmesi gereken becerilerin ve nasıl öğretileceğinin planlanması için değerlendirme yapmak gerekmektedir (Antia ve Kreimeyer, 2015). Değerlendirme yapılmasının iki önemli amacı bulunur. Bunlar çocuğun hangi becerilerde eksik olduğunun belirlenerek öğretim amaçlarının belirlenmesi ve uygulanan beceri eğitimlerinin ne derece etkili olduğunun ortaya konmasıdır (Dorwick, 1986; Sheridan ve Walker, 1999; Hintermair, Sarimski ve Lang, 2017). Sosyal becerilerin değerlendirilmesinde beş aşama bulunmaktadır. Bunlar; tarama, yetersizliğin türünün belirlenmesi, hedef davranış amaçlarının belirlenmesi, işlevsel değerlendirme ve eğitimin değerlendirilmesidir (Gresham, 2001; Bacanlı, 2014). Sosyal yeterliklerin değerlendirilmesinde kullanılan yöntemler doğrudan gözlem, görüşme, öz değerlendirme, derecelendirme ölçekleri ve sosyometrik tekniklerdir (Cartledge ve Milburne, 1992; Bacanlı, 2014). Sosyal yeterlik değerlendirme yöntemlerine ilişkin elde edilen bilgilerle yetersizliğin durumu ortaya konmaktadır. Sosyal beceri yetersizliği

durumlarında ortaya çıkan sosyal beceri eğitiminde de çevrenin doğru etkileşimlerinin ve model olmalarının önemli olduğu belirtilmektedir. Sosyal becerilerin ve yeterliliklerin artması amacıyla uygulanan müdahale programlarındaki diğer önemli nokta ise bu becerilerin ve verilen eğitimlerin de değerlendirilmesidir (Eliot, 2001; Merrell, 2001). Sosyal yeterliğin geliştirilmesi için program ve müdahalelerin var olan gereksinimlere uygun olması ve bireylerin sosyal yeterliğini arttırmaya ilişkin planlanması gerekmektedir (Gresham, 1997; Merrell, 1999; Cohen ve Anders, 2019; Tran, 2020; LaRosa vd., 2023).

1.5. Sosyal Yeterliğin Geliştirilmesi

Yukarıda yer verildiği üzere sosyal becerileri etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Bu becerilerin edinilmesinin eksikliğinde ya da ortaya konmasında yaşanan sıkıntılar sosyal yetersizlik olarak belirtilmektedir (Elliot ve Gresham, 1987). Sosyal yetersizlik yalnızca özel gereksinimli çocuklarda değil, aynı zamanda tipik gelişim gösteren akranlarında da gözlenebilmektedir (Vuran, 2005). Sosyal yetersizlikler farklı biçimlerde gözlenmektedir. Bunlar; beceri, performans, kendini kontrol ve beceriyi sergileme yetersizliğidir (Gresham, 1986). Bu yetersizliklerden, bunların sebep olduğu iletişim sorunlarından ve niteliksiz akran etkileşimlerinden dolayı sosyal beceri eğitimi ortaya çıkmıştır. Temelleri sosyal öğrenme kuramına dayanan sosyal beceri eğitimi, sosyal becerileri veya sosyal yeterliliği tutarlı ve düzenli bir süreç içerisinde öğretmeyi hedeflemektedir. Bireylerin/çocukların, değişen farklı sosyal bağlamlara uygun davranışlar sergilemesi ve kabul gören dönütler ifade etmesi hedeflenmektedir (Clark ve Fullwood, 1994).

Sosyal beceri eğitimin öneminin farkına varmaya başlanmasıyla beraber eğitim programlarında da yer vermeye başlanmıştır. Sosyal beceri eğitimi, sosyal bağlamların durumların farkında olarak yaşanan aksaklıkların daha iyi yönetilmesini ve çevreyle nitelikli etkileşim becerilerinin öğretilmesini hedefleyen bir uygulama olarak tanımlanmaktadır (Çakıl, 1998; Park, Moulton ve Laugeson, 2023). Sosyal beceri eğitimi, tüm bireylerin yaşadıkları etkileşim sorunlarını halletmesi, çevreyle olan iletişim ve duygusal problemlerinin farkındalığını kazandırması ve bireyin topluma uyum sağlaması için sosyal yeterlilik kazanması amacıyla yapılan uygulamalar bütünü olarak belirtilmektedir (Gülay ve Akman, 2009). Sosyal beceri öğretiminde kullanılan yöntemler; doğrudan öğretim, işbirlikçi öğretim, bilişsel süreç yaklaşımı, temel tepki

öğretim yöntemi, videoyla öğretim yöntemi, akran öğretimi, sosyal öykülerle öğretim, drama rol oynama ve model olmadır (Çiftçi ve Sucuoğlu, 2003; Baker, 2004; Gresham, 2004; Rosenberg, Shea, ve Shea, 2006; Ruegg, 2006; Johnson vd., 2007; Sturmey, 2008).

Doğru değerlendirmelerin doğru müdahaleyi getirebileceği fikrinden yola çıkılarak her bireyin özelliklerine uygun olan öğretim yönteminin belirlenmesinin önemli olduğu belirtilmektedir. Yine bu süreçte en büyük rolün ebeveynlere düştüğü bilinmektedir. Ebeveynlere sağlanacak doğru rehberliğin çocukların sosyal yeterlik gelişiminde önemli olacağı belirtilmektedir. Ebeveyn eğitim programlarıyla aileye destek sağlanarak ebeveynlik yönlerinin ve çocuklarıyla olan etkileşimlerinin güçlendirilmesi sağlanmaya çalışılmaktadır (Yuen vd., 2022). Ebeveynlerin ihtiyaç duydukları bilgilerinse kendi içinde düzenli bir program dahilinde verilmesinin gerektiği belirtilmektedir (Ekinci Vural, 2006; Göktaş, 2015; Davenport ve Smolen, 2023; LaRosa vd., 2023). Bu programlarda ailenin ön bilgilerinin de değerlendirilmesiyle onların ihtiyaçlarına göre yol gösterilmesi gerekmektedir. Ebeveynlere yönelik programlarının ailelere anne-babalık becerilerini iyileştirme ve çocuğun gelişimine yönelik pozitif yollarla başa çıkabilme ile ilgili öğrenme yaşantılarını sağlamaya çalışan programlar olarak belirtilmektedir (Tran, 2020). Yetersizliği olan çocuk aileleri davranış kontrolü ve yeni şeylerin öğretilmesi noktasında rehberliğe ihtiyaç duymaktadırlar. Bu nedenle ailelerin çocukları okula başlamadan önce bazı önemli temel bilgi ve becerileri edindirmeleri ve okula başlamalarıyla da birlikte bu becerileri farklı bağlamlarda kullanabilmelerine yönelik uyum sağlayıcı bir rol üstlenmeleri gerekmektedir (Fox ve Binder, 1990).

Ebeveynlik becerilerini kazanan ailelerin bununla birlikte çocuklarının gelişimlerine ve ihtiyaçlarına duyarlılıklarının da arttığı belirtilmektedir. Ebeveyn eğitimi, geleneksel olarak evde, kurumda veya hem evde hem kurumda uygulanabilmekte ve ailelerin ihtiyaçlarına yönelik sistematik olarak uygulanan bir süreç olarak belirtilmektedir (Ekici Vural, 2006; Aktaş, 2015). Bu sistematik süreç çocuğun tüm gelişim alanlarına yönelik düzenlenebileceği şekilde planlanabilmektedir. Son dönemde geleneksel yöntemlerin dışına çıkılarak uzaktan eğitim şeklinde de uygulanabildiği belirtilmektedir (Ardıç, 2015). Uzaktan ebeveyn eğitim müdahaleleri, çevrimiçi (online), çevrimdışı (offline) olarak ya da iki uygulamanın bir arada gerçekleştirilmesiyle sürdürülebilmektedir (Şen, Atasoy ve Aydın, 2010). Çevrimdışı olarak sürdürülen uygulamalar, öğreten ve öğrenen tarafların aynı anda ve ortamda olmasına gerek bulunmamakta, öğrenme materyallerinin internette bulundurulmasıyla yer ve zaman

konusunda esneklik sağlayan sanal bir eğitim ortamı oluşturduğu ifade edilmektedir (Yılmaz ve Horzum, 2005). Çevrimiçi olarak sürdürülen uygulamalar ise öğretici ile öğrenenin yüz yüze olmasına izin veren arayüzlerle aynı zamanda ve aynı web ortamında öğretimin iletilmesi olarak belirtilmektedir (Bulun, Gülnar ve Güran, 2004). Eğitim uygulamaları evrimdiőı olarak yürütülen durumlarda genelde eğitim modüllerine, video örneklerine ve değerlendirme araçlarıyla bilgi verici materyallere yer verilmektedir (Wainer ve Ingersoll, 2013). evrimdiőı uzaktan eğitime dayalı uygulamalarda materyallere ulaşma kullanıcı adı ve kullanıcıya zel Őifreyle internet üzerinden sağlanmaktadır. Uygulamayı kullanan kişiler istedikleri zaman ve sıklıkta materyallere ulaşım sağlayabilmektedirler. Çevrimiçi eğitim uygulamalarındaysa içeriğin ve sürecin eğitmen vasıtasıyla aynı zaman diliminde sunularak yapıldığı belirtilmektedir (Şen vd., 2010). Son zamanlarla birlikte aile ve eğitimcinin aynı anda uygulamaya dahil olduğu durumlarda ailelere dönüt vermek, destek ve rehberlikte bulunmaya yönelik koçluk uygulamaları da bulunduğu belirtilmektedir (Meadan, Meyer, Snodgrass ve Halle, 2013; Wainer ve Ingersoll, 2015). Bu süreçlerin uzaktan eğitimle uygulanmasının pek çok amacı bulunabilmekte ve yer, zaman gibi kısıtlamalar olmadan daha fazla kiőiyeye ulaşılmasına fırsat vermesi en genel amacı olarak belirtilmektedir (Dinçer, 2006). Bu uygulamalarında çeşitli avantaj ve dezavantajları bulunmakta ve en önemli avantajlarının eğitim uygulamalarına erişmede sıkıntı yaşayan ebeveynlerin yaşadıkları sorunun giderilmesi ve maliyetinin de az olması olarak belirtilmektedir (Wainer ve Ingersoll, 2013). Diğer önemli faydalarından biri de esnek zaman fırsatı vermesi nedeniyle ailelerin günlük rutinlerinde sıkıntı yaşamadan eğiticilere ve eğitim materyallerine ulaşarak destek alabilmeleri olarak belirtilmektedir (Baharav ve Reiser, 2010). Bu uygulamaların yararlarının yanı sıra güçlü internete erişimine gerek olması, bilgisayar ve teknolojik aletlerin gerekliliği ve iyi teknoloji okuryazarlığının olması gibi bazı dezavantajları da bulunmaktadır (Kılıç, Karadeniz ve Karataş, 2003; Dinçer, 2006). Uzaktan ebeveyn eğitim programları dezavantajlarına rağmen geleneksel yöntemlerde olabilecek güçlüklerin (ailelerin uzaktan gelip gitmesi, maliyetli olması, taşınmak zorunda kalmaları vb.) giderilmesi için seçenek olarak görülebilmektedir (Meadan ve Daczewitz, 2015). Uzaktan ebeveyn eğitim programlarıyla sağlanabilecek pek çok avantajla etkili süreçler ortaya koyulabilecektir.

Raporun bu kısmına kadar olan bölümde sosyal yeterlik kavramı, sosyal yeterlik gelişimini inceleyen kuramlar, sosyal yeterliği etkileyen etmenler, okul öncesi dönemdeki

çocukların sosyal yeterlik özellikleri bu grupta işitme kayıplı çocukların sosyal yeterlik özellikleri ve sosyal yeterliğin geliştirilmesinde önemli olan müdahale programları ve ebeveynlerin rolü açıklanmıştır. Sosyal yeterliğin çocukların yaşamında önemli bir rolü olduğu sadece bulunduğu zaman içerisinde, akademik yaşantılarında ve akran ilişkilerinde değil ilerleyen yaşamlarında da önemli olduğu belirtilmektedir. Sosyal yeterlik gelişimini açıklayan pek çok kuram bulunmaktadır. Yukarıda yer verilen kuramların ortak özelliği incelendiğine sosyal yeterlik gelişiminde çevre etkisine yaptıkları vurgu görülmektedir. Çevrenin bireylerin sosyal yeterlik gelişiminde önemli olduğu bireyin sosyal yönden yetkin olduğunu belirleyen referans olduğu belirtilmektedir. Çevrenin bireyin tüm gelişim alanlarında önemli olduğu gibi sosyal yeterlik gelişiminde de kritik bir rol üstlendiği belirtilmektedir. Burada bu süreci etkileyen pek çok etmeden bahsedilmektedir. Sosyal yeterliği etkileyen çevre faktörlerinin de ebeveynler ve aile bağlamı olduğu ifade edilmektedir. Çocukların yaşamında kritik rolü olan ebeveynlerin sosyal yeterlik gelişiminde de önemli olduğu ve bir yetersizlik durumunda ebeveynlere sağlanacak müdahalelerle bu yetersizliğin giderilebileceği ya da etkisinin azaltılabileceği belirtilmektedir.

Sosyal yeterliğin geliştirilmesinde ebeveynlerin aktif katılımının önemli olduğu daha iyi akran etkileşimlerine katkı sağladığı, akademik başarıyı olumlu etkilediği ifade edilmektedir. Bundan dolayı ebeveynlere sağlanacak bir müdahalenin sürece olumlu katkısı olacağı belirtilmektedir. Tipik gelişim gösteren çocuklarla yürütülen çalışmalarda olumlu sonuçların ortaya çıktığı ve ebeveyn katılımının önemli olduğu ifade edilmektedir. Bu müdahaleleri planlarken de değişen teknoloji ve dünya şartlarıyla uzaktan eğitimle sağlanabilen müdahalelere de ihtiyaç duyulduğu gözlenmektedir.

1.6. İlgili Uluslararası Araştırmalar

Caspe, Lopez ve Wolos (2007)'ın çalışmalarında ilkokullarda aile katılımını çocukların akademik başarısı ve sosyal gelişimiyle ilişkilendiren çalışmaları özetlemişlerdir. Çalışmaya hakemli dergilerde 1999 ve 2006 yılları arasında yayınlanan, sonuca dayalı deneysel araştırma dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda aile katılımını teşvik edip arttırmak için neler yapılabileceği ve nelerin işe yaradığına yönelik bir profil ortaya koymuşlardır.

Van Voorhis, Maier, Epstein ve Lloyd (2013), çalışmalarında ebeveynlerin evde ve okulda gerçekleştirdikleri faaliyetler yoluyla çocukların öğrenme ve gelişimine dahil

olmalarının üç ila sekiz yaş arası çocukların okuryazarlık, matematik ve sosyal-duygusal becerilerini nasıl etkilediğine dair özellikle son on yılda yapılan araştırmaları derlemişlerdir. Aile katılımı ile ilgili toplam doksan beş çalışma incelemişlerdir. Bunlar hem ailelerin evde ve okulda gerçekleştirdikleri faaliyetlere ilişkin betimleyici, müdahale içermeyen çalışmaları hem de aileleri küçük çocukların okuryazarlık ve matematik öğrenimini güçlendiren faaliyetler gerçekleştirmeye yönlendiren uygulamalara ilişkin müdahale çalışmalarını içermektedir. Araştırmanın sonuçları aile katılımının küçük çocukların sosyal becerileri için önemli olduğunu ortaya koymuştur. Ek olarak ebeveynler daha ilgili olduğunda, çocukların daha iyi olma eğiliminde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu derlemeyle, aile katılımını artırmaya yönelik müdahalelerin, çocukların erken öğrenimini desteklemeye çalışırken kritik bir parça olabileceği inancını güçlendirdiğini ifade etmişlerdir.

Cohen ve Anders (2020), çalışmalarında erken çocukluk eğitimi ve bakımından aile katılımı ve bunun üç yaş çocuklarının sosyal-duygusal ve dil becerilerine etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini 146 ebeveyn ve 46 okul öncesi eğitim merkezi oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları çocukların problem davranışları, alıcı dil ve sosyal becerileri ile iş birliği faaliyetleri arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmada pek çok araştırmanın farklı türden ebeveyn katılımı etkinliklerinin çocukların gelişimleri ve sosyal-duygusal gelişimleri üzerindeki olumlu etkilerini doğruladığı belirtilmiştir (McWayne, Hampton, Fantuzzo, Cohen, ve Sekino, 2004; El Nokali, Bachman, ve Votruba-Drzal, 2010; Van Voorhis, Maier, Epstein ve Lloyd, 2013). Araştırmada başarılı ebeveyn katılımında okul öncesi dönemde ve daha sonra okul döneminde başarılarının artabileceği sonucu ifade edilmiştir. Ayrıca ebeveyn öğretmen iş birliğinin ve ebeveyn katılımının olumlu sonuçlarının olduğunu ifade etmişlerdir.

Tran (2020), çalışmasında “*Vygotsky'nin Yapılandırmacı Teorisi*”ne genel bir bakışla sosyal – duygusal becerilerin tanımına, çocuklar için yararlarına ve ebeveynlerin çocukların sosyal – duygusal öğrenme becerilerinin gelişimindeki rolüne ilişkin olarak literatür taraması sunmaktadır. Çalışmasında ebeveynlere, çocuklarının sosyal – duygusal gelişiminde oynadıkları rol konusunda keskin bir farkındalık sağlamak ve ebeveynlerin, çocuklarının ev ortamlarındaki sosyal – duygusal öğrenme faaliyetlerine katılımını teşvik etmek için kullanabilecekleri pratik bir el kitabı oluşturmayı amaçlamıştır. Ev merkezli aktiviteler sunulan çalışmada yer alan el kitabının

uygulanmasıyla, çocukların sosyal – duygusal öğrenme becerilerine fayda sağlayabileceği belirtilmiştir.

LaRosa vd., (2023) çalışmalarında özellikle ev temelli ebeveyn katılımının, ebeveyn – öğretmen güveninin ve okul ev iletişiminin okul öncesi çocukların sosyal – duygusal gelişimine etkisini incelemiştir. Çalışmaya 120 ebeveyn ve 150 öğretmen katılmıştır. Ebeveynlerin ev temelli katılımlarının çocukların sosyal yeterlikleriyle ilgili güçlü bir belirleyici olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca araştırma ev temelli ebeveyn katılımının ve iyi öğretmen ebeveyn ilişkilerinin çocukların sosyal – duygusal gelişimlerini desteklemede faydalı olacağını gösterdiğini ifade etmişlerdir. Araştırmada ev temelli katılım için kanıt dayalı stratejilerin belirlenmesi ve uygulanması konusunda ortak bir tavır sergilenmesinin önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Alanyazında yer alan çalışmalar incelendiğinde sosyal yeterlik ve sosyal becerilere ilişkin pek çok araştırma yer almaktadır. Araştırmaların odağı olarak yetersizliğin durumunun belirlenmesine, akran etkileşimlerine ve ebeveyn katılımına odaklandıkları gözlenmektedir. Yukarıda yer verilen araştırmalarda ebeveyn katılımının sosyal yeterlik gelişimine etkisini incelemiştir (Casper, Lopez ve Wolos, 2007; Van Voorhis, Maier, Epstein ve Lloyd, 2013; Cohen ve Anders, 2020; Tran, 2020; LaRosa vd., 2023). Uluslararası araştırma sonuçlarında ebeveyn katılımının ve iyi öğretmen ebeveyn ilişkilerinin çocukların sosyal – duygusal gelişimlerini desteklemede faydalı olacağını, başarılı ebeveyn katılımında okul öncesi dönemde ve daha sonraki okul yaşantılarında başarılarını artırabileceği, aile katılımının küçük çocukların sosyal becerileri için önemli olduğunu ifade edilmiştir.

1.7. İlgili Ulusal Araştırmalar

Polat-Unutkan (1998), çalışmasında okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocukların sosyal yeterlik gelişimlerini desteklemek için aile katılımlı sosyalleşme programının etkililiğini ortaya koyma amacıyla yapılmıştır. Deneysel araştırma modeliyle yürütülen çalışmaya 30 çocuk ve 15 aile katılmıştır. Beş hafta süren aile katılımlı sosyalleşme programı sonucunda aile katılımının olduğu deney grubunun kontrol grubundan anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ortaya konmuştur.

Ekinci Vural (2006), araştırmasını anaokuluna devam eden altı yaş grubu kırk çocuk ve ebeveynlerinin katılımı ile gerçekleştirmiştir. Araştırmada aile katılımlı sosyal beceri eğitim programı uygulanmıştır. Deneysel olarak sürdürülen çalışma sonunda aile

katılımlı olarak gerçekleştirilen programa katılan grupta ve çocuklarında anlamlı düzeyde farklılık olduğu ve programın etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ailelerin tutumlarında ve çocukların sosyal yeterliklerinin geliştirilmesi noktasında faydalı bir program olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin ve Kalburan (2009), çalışmalarında uluslararası alanyazında uygulanan farklı aile eğitim programlarının etkililiğini ortaya koymaya çalışan araştırmaları inceleyerek alana katkılarını ortaya koymaya çalışmışlardır. Aile eğitimi alanındaki çalışmaların bir araya getirilmesiyle hazırlanan bir derleme çalışması olarak yürütülmüştür. Çalışma bulgularında ülkemizde de ailelerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması ve çocuğun eğitiminde ailelerin de desteklenmesinin gerekliliğini vurgulayan sonuçlara ulaşılmıştır.

Bekman ve Koçak (2011), araştırmalarını beş farklı ülkeden (Türkiye, Belçika, İsviçre, Bahreyn ve Suudi Arabistan) Anne-Çocuk Eğitim Programı'na (AÇEP) programa katılan 100 anneyle yapmışlardır. Araştırmanın sonuçları Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın anneler ve çocukları üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmada Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın farklı ülkelerde de etkili olduğu ve benzer bulgulara ulaşıldığı rapor edilmiştir.

Öztürk (2011), araştırmasında ebeveynlik nitelikleri ile okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal-duygusal yeterliği arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma Rose-Krasnor'un (1997) Sosyal-Duygusal Yeterlik Modeli ile Darling ve Steinberg'in (1993) Ebeveynliğin Bağlamsal Modelinden yararlanarak kurgulanmıştır. Araştırmanın örneklemini 4-5 yaş arasındaki toplam 112 normal/tipik gelişim gösteren çocukla anne ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma verileri gözlemler, ölçekler, yarı-yapılandırılmış görevler, standart testler ve anneye öğretmen bildirimlerinden toplanmıştır. Araştırma bulgularında öngörülen hipotezlerin aksine ebeveynin sosyalleştirme hedefleri ile çocuğun yeterliğinde ebeveynlik uygulamalarının aracılık ettiği sonucuna ulaşılamamıştır. Ancak düzenleyici ilişkilerle ilgili öngörülerini kısmen doğrulanmıştır. Araştırma sonucunda annenin demokratik stili, iskele oluşturma stratejisi, çocuğun duygu tepkilerini kontrolünün, annenin destekleyici iletişiminin ve öğrenmeyi destekleyici yaklaşımlarının çocuğun sosyal-duygusal gelişimine olumlu katkı sağladığı belirtilmiştir.

Göktaş (2015), araştırmasında 4-5 yaş çocukları için hazırlanan Aile Katılımı ve Sosyal Beceri Eğitim Programlarının tek başına ve birlikte 4-5 yaş çocuklarının sosyal

becerileri ve anne-çocuk ilişkileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Deneysel olarak yürütülen çalışmada en anlamlı farkın “Aile Katımlı Sosyal Beceri Eğitim Programı”nın uygulandığı deney grubunda gerçekleştiği belirlenmiştir. Sosyal beceri eğitim programında aile katılımının etkisinin önemli olduğu belirtilmiştir.

Yaşar Ekici (2015), çalışmasında okul öncesi eğitimi alan çocukların sosyal yeterlikleriyle ebeveyn özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın katılımcılarını okul öncesi eğitim alan 595 çocuk ve ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda pek çok değişkenle çocukların sosyal becerileri arasında anlamlı fark bulunmazken çocuğun cinsiyeti, yaşı, annenin eğitim durumuyla babanın mesleği arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu belirtmiştir. Araştırma önerileri olarak ebeveynlerin kendilerini yetiştirmeleri ve bu konuda farkındalık kazandırılması gerektiğini belirtmiştir.

Kızır ve Çiftçi-Tekinarslan (2016), işitme yetersizliği olan bireylere sosyal beceri öğretiminde kullanılan yöntem ve programlara yönelik olarak yapılan ve ulaşılabilen araştırmaları farklı temalarda analiz ederek çalışmalarında sunmuşlardır. Çalışma doküman inceleme tekniği kullanılarak yürütülmüştür. Çalışmaya araştırmaların dahil edilme ölçütü 2000-2015 yılları arasında, hakemli bir dergide veya ulusal tez merkezinde yayımlanmış ve deneysel çalışmalar belirlenmiştir. Ayrıca işitme kaybı tanısı olan katılımcılarla yapılması ve sosyal beceri öğretimine ilişkin yöntem ve programları içermesi aranan ölçütlerden olmuştur. Araştırmaya dahil edilen çalışmaların sonuçlarına bakıldığında sosyal beceri eğitim programlarının işitme kayıplı bireylerin sosyal yeterlik gelişimlerine katkısı olduğu ortaya konmuştur.

Erkaya'nın (2018) çalışmasında okul öncesi ve ilköğretim dönemindeki işitme kayıplı çocukların sosyal çevre bağlamı içinde ev ve okul dışı sosyal ortamlarda yaşadıkları iletişim sorunlarını annelerinin bakış açısından tespit edip; annelerin bu konudaki çözüm stratejilerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada karma yöntem ve eş zamanlı dönüşümsel desen kullanılmıştır. Çalışmada ailenin sunduğu etkileşim alanları, sosyal iletişim süreci, iletişim sürecinde yaşanan sorunlar, iletişim sorunlarına yönelik uygulamalar, diğer ailelere iletişim sorunlarına yönelik öneriler ortaya konmuştur. Çalışmaya katılan işitme kayıplı çocuk anneleri ailelere tıbbi, eğitimsel, sosyal önerilerde ve duygu yönetimine yönelik önerilerde bulunup; iletişim sorunları için aile eğitimine ihtiyaç duyduklarını vurgulamışlardır. Araştırma sonucunda erken tanı, cihazlandırma,

erken müdahale programlarıyla birlikte erken özel eğitim ve aile eğitimine başlanması, olası iletişim sorunlarını önlemede büyük önem taşıdığı ifade edilmiştir.

Genç (2018), okulöncesi ve ilkokul dönemindeki işitme kayıplı çocukların davranış problemleri normal gelişim gösteren ve otizm spektrum bozukluğu olan çocukların davranış problemleri ile karşılaştırmalı olarak ele alarak analiz etmiştir. Araştırmada nicel nedensel-karşılaştırmalı ve bağıntısal modelleri kullanılmıştır. Katılımcılarını, 103 normal gelişim gösteren, 84 işitme kayıplı ve 86 otizm spektrum bozukluğu olan toplam 273 çocuğun 193 öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda işitme kayıplı çocukların erken tanılama, cihazlandırma ve erken müdahale programları ile iletişim becerilerini geliştirdiklerini ve davranış problemlerini azalttıkları ortaya konmuştur. Bu çalışmada da erken tanılanma, cihazlandırma aile eğitimi ve erken özel eğitime başlamanın önemi vurgulanarak ifade edilmiştir.

Boz, Uludağ ve Tokuç (2018), araştırmalarında ebeveyn katımlı sosyal beceri oyunlarının okul öncesine devam eden çocukların sosyal yeterlikleri üzerine etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın katılımcılarını 60-72 ay arasında olan okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 58 çocuk oluşturmuştur. Çalışma deneysel desende yürütülmüştür. Çalışma sonunda ebeveyn katılımı sağlanan grupta anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Ebeveyn katımlı sosyal beceri oyunlarının çocuklarda pozitif yönde anlamlı farklılığa sebep olması sonucu ebeveyn katılımının önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Ceylan ve Yiğitalp (2018), çalışmalarında ebeveyn katımlı ve ebeveyn katımsız sosyal beceri eğitiminin çocukların sosyal becerilerine etkisini incelemişlerdir. Çalışma yarı deneysel desende ön test son test kontrol gruplu olarak yürütülmüştür. Araştırmada ebeveyn katımlı etkinlik yapan deney grubunun kontrol grubuna göre sosyal beceri puanlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca kalıcılık testinde de anlamlı yüksekliğin devam ettiğini gözlemişlerdir. Araştırma sonucunda çocuklara yönelik iyi değerlendirilmiş ve belirlenmiş ebeveyn katımlı programlarla desteklenmeleri gerektiğini önermişlerdir.

Bilaloğlu ve Arnas (2019), araştırmalarında okul öncesi eğitimde aile katılımının gerçekleştirilmesinde ebeveynlerin ve öğretmenlerin sahip oldukları engellerin ve karşılaştıkları sorunların derinlemesine incelenmesini amaçlamışlardır. Araştırmanın katılımcılarını okulöncesi kurumunda çalışan iki öğretmen ve o sınıfa giden öğrencilerin yirmi sekiz ebeveyni oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin aile katılımı

ve bu sürece ilişkin değişkenlerle ilgili olarak bilgi ve farkındalıklarının olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ebeveynlerin ise katılıma ilişkin niyetli olmalarına karşın bilgi eksikliklerinin olduğu, yeterli destek sağlanmadığı, okul yönetimi ve öğretmenlerle de iletişim sorunları yaşadıkları sonuçlarına ulaşmışlardır.

Binbir ve Kara (2020), araştırmalarında aile-öğretmen iletişim ve iş birliği ile çocukların sosyal becerilerindeki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın katılımcıları okul öncesi eğitime devam eden 48-72 ay arası 350 çocuk ve ebeveynleri oluşturmuştur. Araştırmada ebeveyn-öğretmen iş birliği ve iletişimi ile çocukların sosyal yeterlikleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin ebeveynleri bu süreçte partner kabul edip aktif katılım yönünde motive etmeleri gerektiği önerisini getirmişlerdir.

Pala Özçelik (2020), araştırmasında 6-10 yaş arasındaki tipik gelişim gösteren çocukların sosyal beceri düzeyleri ve anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini özel ilkokulda okuyan 101'i kız 88'i erkek toplam 189 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak “Anne Baba Tutum Ölçeği”, “Sosyal Beceri Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Bulgulara bakıldığında anne baba tutumlarıyla çocukların sosyal becerileri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Alanyazındaki sonuçlarla aynı doğrultuda olan sonuçlar; demokratik tutuma doğru algılama arttığında sosyal beceri düzeyleri anlamlı düzeyde yükselirken, ebeveyn tutumları otoriterliğe kaydıkça sosyal beceri düzeylerinin azaldığı ortaya konmuştur. Ek olarak sınıf ve yaş seviyeleri yükseldikçe tutumlarda ve beceri düzeylerinde olumlu yönde bir değişim görülmüştür. Ancak tutumlar demografik olarak cinsiyet, kardeş sayısı, birliktelik gibi değişkenlerle incelendiğinde anlamlı bir fark olmadığı belirtilmiştir.

Çabuk ve Şahin (2023), çalışmalarında ebeveyn-çocuk iletişimi eğitim programının ebeveyn çocuk ilişkileri ve iletişimine etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın katılımcılarını otuzu deney otuzu kontrol grubu okul öncesi eğitime devam beş altı yaş grubu çocukların ebeveynleri oluşturmuştur. Araştırma sürecinde ebeveynlere on iki oturumdan oluşan “Ebeveyn Çocuk İletişimi Eğitim Programı” uygulanmıştır. Araştırmada ebeveynlerin çocuklarıyla iletişimlerinde anlamlı düzeyde fark olduğu ve olumlu etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Programdan sonra ebeveynlerin çocuklarıyla olan etkileşimlerinde empati yaptıkları, göz teması kurdukları daha etkili zaman geçirdikleri gibi olumlu sonuçlara ulaşmışlardır. Sonuç olarak program sonunda

ebeveyn ve çocukların etkileşim ve iletişimlerinin olumlu yönde geliştiği sonucuna ulaşmışlardır.

Ulusal alanyazında sosyal yeterliği odağına alan araştırmalar incelendiğinde ebeveyn katılımlı ve ebeveyn katılımsız programlara, çocukların sosyal yeterlik gelişimine etki eden ebeveyn tutumlarına, çocukların iletişim becerileri ve sosyal yeterliklerine, akran etkileşimlerine odaklanan araştırmalara yer verilmiştir. Sosyal yeterlik gelişiminde ebeveyn katılımını inceleyen araştırmalarda ebeveynlerin çocuklarıyla olan etkileşimlerinde empati yaptıkları, göz teması kurdukları daha etkili zaman geçirdikleri, anne baba tutumlarıyla çocukların sosyal becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu, ebeveyn-öğretmen iş birliği ve iletişimi ile çocukların sosyal yeterlikleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu, ebeveyn katılımlı etkinlik yapan deney grubunun kontrol grubuna göre sosyal beceri puanlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu, sosyal beceri eğitim programlarının işitme kayıplı bireylerin sosyal yeterlik gelişimlerine katkısı olduğu, annenin demokratik stili, iskele oluşturma stratejisi, çocuğun duygu tepkilerini kontrolünün, annenin destekleyici iletişiminin ve öğrenmeyi destekleyici yaklaşımlarının çocuğun sosyal-duygusal gelişimine olumlu katkı sağladığı gibi önemli ve olumlu sonuçları olduğu ifade edilmiştir (Ekinci Vural, 2006; Öztürk, 2011; Gökteş, 2015; Kızır ve Çiftçi-Tekinarslan, 2016; Boz, Uludağ ve Tokuç, 2018; Ceylan ve Yiğitalp, 2018; Bilaloğlu ve Arnas, 2019; Çabuk ve Şahin, 2023). Tüm alanyazında yer alan araştırma sonuçlarında ebeveyn katılımının ve sürece dahil olmalarının çocukların eğitiminde önemli olduğu sıklıkla sonuçlarla ortaya konmuştur.

1.8. Problem

İletişim, sosyal etkileşimin temelini oluşturmaktadır. Bireyler ilk olarak çevrelerinde gördükleri anne-baba varsa kardeşle etkileşime girerek sosyal etkileşimlerini başlatmaktadırlar. Toplumsal yaşamın en küçük sisteminin aile olduğu kabul edildiğinde çocuğun ilk ve temel sosyal becerileri ailede başlamaktadır (Yuen vd., 2022). Çocuğun sosyal gelişiminde aile önemli bir rol üstlenmektedir (Howes, Hamilton ve Matheson, 1994; Kurtulan, 2015). Ailede başlayan sosyal etkileşimler yakın çevre ve okul öncesi eğitime başlamayla farklı yetişkinler ve akranlarla gelişerek devam etmektedir. Aileyle başlayan ve çevreyle devam eden bu sosyal etkileşimlerde birey kazandığı sosyal yeterlilikleri yaşamı boyunca devam ettirmektedir. Sağlıklı ve doğru geliştirilen sosyal beceriler yaşam boyu bireyin çevresiyle kuracağı etkileşimleri etkilemektedir (Dunn,

1993; Bugental ve Grusec, 2006). Ancak birey herhangi bir yetersizliğe sahip olduğunda bu becerileri edinmede zorluklar yaşamakta, yaşatlarından geç edinmekte ve bazen de edinmemektedir. İşitme yetersizliğine sahip bireyler de alanyazında yapılan çalışmalarında gösterdiği üzere iletişimde yaşadıkları güçlüklerden dolayı bu becerileri edinmede sıkıntı yaşamaktadırlar (Akçamete ve Ceber, 1999; Dilshad, Noreen ve Tanvir, 2016). Akademik olarak kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında ilerlemeleri sağlansa bile bu beceriler yönünden sıkıntılar giderilemediği için artarak devam edebilmekte ve akran kabulünde sorunlar oluşmaktadır (Andersson vd., 2009; Jamieson, Zaidman-Zait ve Poon, 2011; Aanondsen vd., 2023).

Çocuğun çevresindeki akranları ve yetişkinlerle doğru etkileşimler başlatması ve sürdürebilmesi için sosyal yeterliliğe sahip olması gerekmektedir. Bu yeterliliğe sahip olması içinde bazı sosyal becerilere sahip olması ve bu becerileri etkili ve uygun şekilde kullanabilmesi gerekmektedir. Çocukların ilk sosyalleşme ilk etkileşim kurma becerilerini kazandıkları ortam olan aile bağlamı bu becerilerin kazanılmasında kritik bir öneme sahiptir (Güngör, 2005; Poyraz ve Dere, 2006; Gander ve Gardiner, 2007). Sosyal becerilerin kısa ve uzun vadede etkileri düşünüldüğünde çocuklar erken yaşlarla birlikte bu becerilere hayatlarında ihtiyaç duymaya başlamaktadırlar (Lynch ve Simpson, 2010). Yaşamın ilk altı yılı gelişimin en hızlı ve kritik olduğu dönemi kapsamaktadır. Bu dönemde kazanılan becerilerin bireyin tüm yaşamında etkisi görülmekte ve alanyazına (Magill-Evans ve Harrison, 2001; Gülay ve Akman, 2009; Tran, 2020; Park, Moulton ve Laugeson, 2023; LaRosa vd., 2023) bakıldığında yapılan araştırmalar bu kritik dönemin çocukların yaşamında çok önemli olduğunu göstermektedir. Çocuğun gelişim ve eğitiminde bu denli etkileri olan dönemde ebeveynlerin çocuk gelişimi ve eğitimi konularında bilgilendirilmeleri ve bilinçlendirilmeleri, süreç boyunca yaşadıkları ve yaşayabilecekleri sorunlara çözüm önerileri sağlanabilmesi için aktif katılımlarıyla etkileşimlerde bulunmaları gerekmektedir (Göktaş; 2015; Yuen vd., 2022; Davenport ve Smolen, 2023).

Yapılan araştırma sonuçlarının geneline bakıldığında başlangıçtaki gerekçe ne olursa olsun aile eğitiminin ve desteğinin çocuk üzerindeki etkisi yadsınamaz bir gerçeklik konumundadır. Çocuğun tüm gelişim alanlarında ebeveynlerin sahip olduğu kritik rol, dünyada yaşanan pandemi süreciyle daha önemli ve daha nitelikli hale getirilmesi gereken bir noktaya gelmiştir. Çocukların akran etkileşiminde güçlükler yaşamalarından dolayı gelişimlerinin bundan etkilenmemesi için ailenin sürecin

gelişimine aktif katılım göstermeleri gerektiği belirtilmektedir (Ekici Vural, 2006; Tran, 2020; Yuen vd., 2022; Davenport ve Smolen, 2023).

Alanyazında ve uygulamalarda da sıklıkla üzerinde durulan nokta sosyal yeterliklerin geliştirilmesine ilişkin müdahale programlarına ihtiyaç olduğu, sosyal yeterliklerin ebeveynler aracılığıyla geliştirildiği müdahale programlarına ihtiyaç olduğu ve ailelerin kendi uygun oldukları zamanlar ve kendi bağlamlarında katılabilecekleri uzaktan müdahale programlarına ihtiyaç olduğu da gözlenmektedir. Daha önce gerçekleştirilen deneysel araştırmalar bulunmakta ancak çocukların ve ebeveynlerin gerçek ihtiyaçlarının onlar gözlenerek ve onlarla görüşülerek belirlendiği bir eylemin tasarlandığı çalışmalara ihtiyaç olmasından dolayı böyle bir çalışmanın gerçekleştirilmesine gereksinim duyulmuştur. Bundan dolayı bu süreçte ailelerin pandeminin gerektirdiği şartlar doğrultusunda uzaktan eğitim müdahaleleriyle süreçte desteklenmeye çalışılması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Ebeveynlerin çocukta gerçekleştirilmek istenen olumlu değişimin ya da giderilmek istenen davranış üzerinde de etkisi çok kritiktir. Bu sebeple aileye verilecek doğru rehberlikle istenilen iyileşmelerin sağlanabileceği düşünülmektedir. İşitme kayıplı bireylerinde sosyal yeterliliklerinin sağlanması ve topluma tam katılımlarıyla bütünleştirmenin gerçekleştirilebilmesi için ebeveynlerin sosyal beceri ve yeterlik gelişimi sürecine tam katkısının sağlanması gerekmektedir. (Ekici Vural, 2006; Tran, 2020; Yuen vd., 2022; Davenport ve Smolen, 2023; LaRosa vd., 2023). Ebeveynlerle çocukların etkileşimlerinin her ailede kendine has olması ve farklı süreçleri içlerinde barındırmasından dolayı bir müdahale ve desteğin sağlanabilmesi için bileşenlerin süreç içerisinde yaratılmasına fırsat vermesi açısından eylem araştırmalarıyla gerçekleştirilen araştırmaların yaygınlaşması gerekmektedir.

1.9. Önem

İlk etkileşimler, iletişim ve sosyalleşmenin kurulduğu yer aile bağlamıdır. Bu bağlamda temelleri sağlam atılan sağlıklı etkileşimler çocuğun yaşamı süresince okulda, sosyal ortamlarda ve iş yaşamında ilişkilerinin belirleyicisi olmaktadır. Ailede ebeveynlerle kurulan sağlıklı ilişkiler çocuğun sosyal yeterliliğini belirlemektedir (Laible, Carlo, Torquati ve Ontai, 2004). Bu nedenle bu süreçte ailenin rolü çocuğun sosyal ve duygusal gelişimlerinde önemli olmaktadır (Magill-Evans ve Harrison, 2001; Park, Moulton ve Laugeson, 2023). Ailedeki ilişkilerin niteliğinin çocukların sosyal

yeterliğini ve okula hazırbulunuşluklarını arttırdığı ortaya konmuştur. Ebeveynlerin çocuğun sosyal beceri ve yeterliğini geliştirmede tutumları etkili olmaktadır (Gülay ve Akman, 2009; Tran, 2020; LaRosa vd., 2023). Ebeveynlerin aşırı koruyucu ve denetleyici tutuma sahip olmaları çocuğun sosyal yeterliliği üzerinde olumsuz etkilere sebep olmaktadır. Sosyal yeterliği etkileyen pek çok etmeden biri olan işitme yetersizliği de çocukların sosyal yeterliğini olumsuz etkilemektedir. Yetersizliğin kendine has dil ve iletişim becerilerinde bulunan güçlükler ve bu becerilerinde sosyal yeterliğin temelini oluşturmasından dolayı daha da önemli olmaktadır. Sosyal yönden yeterliğin sağlanabilmesi için dil ve iletişim becerilerinin de desteklenmesi ve ebeveynlere bu konuda rehberlik sağlanarak farkındalık kazandırılması gerekmektedir. Bu sebeple sosyal yeterlik gelişimi sürecinde aileye doğru desteğin ve rehberliğin sağlanması çocuğun şimdiki ve gelecekteki yaşamı için önemli olmaktadır.

Son dönemde alanyazındaki araştırmalara bakıldığında tipik gelişim gösteren çocuklara yönelik ebeveyn katımlı sosyal yeterlik program araştırmaları ve çalışmalarının arttığı ve daha fazla önem verilip çalışıldığı gözlenmektedir. Bu açıdan bakıldığında tipik gelişim gösteren çocuklarda önemliyen yetersizliği olan çocuklarda ve ebeveynlerinde durum daha önemli hale gelmektedir. Sosyal yeterliği etkileyen etmenlerin olumsuz etkilerinin en aza indirilmesi ve değişen teknolojik gelişmelerle çocukların bu hızlı değişen koşullara en iyi şekilde uyum sağlamanın kritik rolü ebeveynlere düşmekte ve desteklenmeleri gerekmektedir. Pandemi, gibi doğal afet gibi öngörülemeyen durumlara hazır olunması ve artık değişen dünya dinamiklerinde uzaktan eğitimin daha kullanışlı ve geleneksel eğitime göre pek çok faydasının bulunması da bu araştırmanın uzaktan eğitimle sürdürülmesine zemin oluşturmuştur. Ebeveynler ve yetersizliğe sahip çocuklarına ilişkin daha hızlı müdahale şansı vermesi, erişilebilir hizmet sunması ve ebeveynlere esneklik sağlanmasıyla uzaktan eğitim uygulamalarının faydalı olduğu belirtilmektedir (Wainer ve Ingersoll, 2013; Meadan & Daczewitz, 2015). Online ebeveyn eğitim uygulamalarında bilgi verici eğitim modülleri, eğitime ilişkin video örnekleri ve değerlendirme araçları gibi çeşitli materyallerin kullanılmasıyla eğitim zenginleştirilebilmekte ve daha ilgi çekici hale getirilebilmektedir (Wainer & Ingersoll, 2013; Meadan, Meyer, Snodgrass ve Halle, 2013; Wainer ve Ingersoll, 2015). Alanyazında etkililiği araştırmalarda ortaya konmasından dolayı bu araştırmada ebeveynlere sağlanan müdahale uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmadan elde edilen bulgularla işitme kayıplı çocukların sosyal yeterlik gelişimine

ilişkin işlevsel bir içeriğin ortaya çıkacağı ve ebeveynlere bir yol haritası sunulabileceği düşünülmektedir. Özetle çocukların hayatında kritik role sahip olan ebeveynlere sağlanacak eğitim ve rehberlikle işitme kayıplı çocukların sosyal yeterlik gelişimlerinde iyileştirmelerin gerçekleşebileceği düşünülmektedir. Bu sürecin uzaktan eğitim yoluyla sağlanabilecek bir yol haritası oluşturmasının da daha fazla ebeveyne ulaşma ve daha çok işitme kayıplı çocuğun ve ailesinin hayatına dokunma fırsatı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.10. Amaç

Bu araştırmada okul öncesi dönemdeki 36 – 72 ay arasındaki işitme kayıplı çocukların sosyal yeterliklerini desteklemede ebeveynlere uzaktan eğitimle sunulan müdahale sürecinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. İşitme kayıplı çocukların sosyal yeterlikleri nasıldır/ ne düzeydedir ve ne tür desteğe gereksinimleri bulunmaktadır?
2. İşitme kayıplı çocukların sosyal yeterlik gelişimlerine yönelik ne tür destekler verilmektedir?
3. İşitme kayıplı çocukların sosyal yeterliklerini desteklemede ebeveynlere uzaktan eğitimle sunulan müdahale süreci neleri içermelidir?
4. İşitme kayıplı çocukların sosyal yeterliklerini desteklemede ebeveynlere uzaktan eğitimle sunulan müdahale süreci nasıl gerçekleştirilmiştir?
5. Süreç sonunda katılımcılarda hangi gelişmeler gerçekleşmiştir?

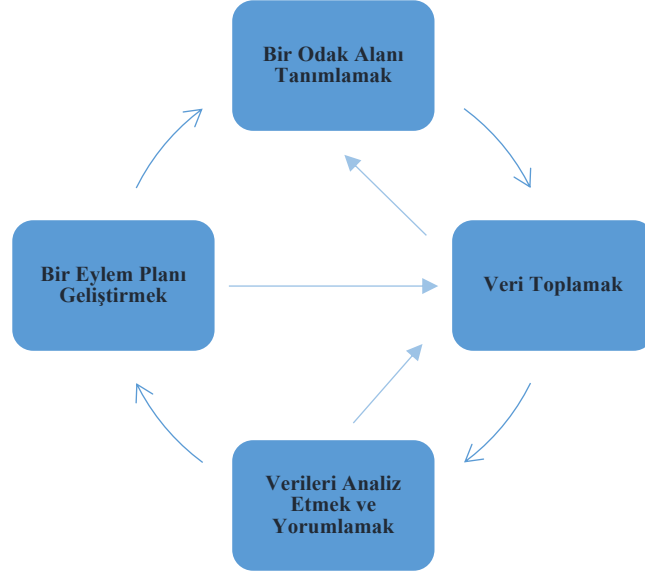
2. YÖNTEM

Raporun bu kısmında okul öncesi dönemdeki 36 – 72 ay arasındaki işitme kayıplı çocukların sosyal yeterliklerini desteklemede ebeveynlere uzaktan eğitimle sunulan müdahale sürecinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmaya ilişkin desen, araştırma ortamı, katılımcılar, veri toplama teknikleri, araştırma süreci ve veri analizi adımlarına izleyen kısımda yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada okul öncesi dönem 36 – 72 ay arasındaki işitme kayıplı çocukların sosyal yeterliklerini desteklemede ebeveynlere uzaktan eğitimle sunulan müdahale sürecinin incelenmesi ve geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma ebeveynlerle çocuklarının sosyal yeterlik gelişimlerinde yaşadıkları veya yaşayabilecekleri güçlüklerle ilişkin kendi bağlamları içinde çözüm önerileri sağlanabilmesine gerekli esnekliğe izin verdiği için eylem araştırması olarak desenlemiştir. Ebeveynlerle çocukların etkileşimlerinin her ailede kendine has olması ve farklı süreçleri içlerinde barındırmasından dolayı bir müdahale ve desteğin sağlanabilmesi için bileşenlerin süreç içerisinde yaratılmasına fırsat vermesi eylem araştırmasının sağladığı fayda olarak ifade edilmektedir (McCollum ve Hemmeter, 2000; Gay, Mills ve Airasian, 2006).

Eylem araştırmalarının en belirgin özellikleri ise sistematik, döngüsel, yansıtımlı ve işbirlikli çalışmayı gerektirmesidir (Uzuner, 2005; Gay vd., 2006; Mills, 2014). Süreç döngüsel işler, bazen basamakların sırası değişebilir, tekrarlar olabilir veya yer değiştirmeler gerçekleşebilmektedir (Mertler, 2006; Mills, 2014). Bu araştırma Mills'in eylem araştırması temelinde gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalara Şekil 2.1'de yer verilmiştir.



Şekil 2.1. Mills'in (2014) eylem araştırma döngüsü

Şekil 2.1'de eylem araştırması aşamalarına yer verilmiştir. Bu araştırmada odak alanın belirlenmesi aşamasında işitme kayıplı çocuklarda sosyal yeterliğe odaklanılmasına karar verilmiş, gereksinim belirlemek amacıyla veri toplama aşamasında görüşmeler, saha gözlemleri gerçekleştirilmiş, veri toplama araçları kullanılmış ve toplanan veriler eş zamanlı olarak analiz edilerek temalara ve gereksinimlere ulaşılmıştır. Sonraki aşamada uygulama süreci yapılandırılmış ve eylem planları gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalara ilişkin detaylı bilgilere araştırma süreci bölümü 2.4'te yer verilmiştir.

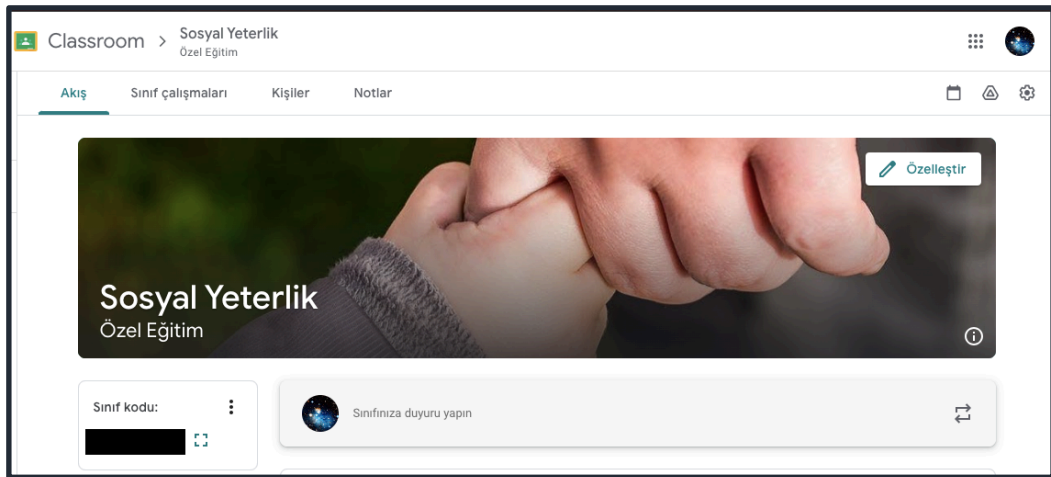
2.2. Araştırma Ortamı

Araştırma süreci iki ortamda gerçekleşmiştir. İlki saha gözlemlerinin yapıldığı ve ebeveynlerle görüşmelerin gerçekleştirildiği eğitim kurumu, diğeri ise program uygulama sürecinin gerçekleştirildiği web ortamıdır.

Eğitim kurumu Eskişehir Anadolu Üniversitesi içerisinde “İşitme Engelli Çocuklar Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi (İÇEM)”’dir. Eğitim kurumunda araştırmanın sürdürülmesine ilişkin alınan izne EK – 3’te yer verilmiştir. Kurum işitme kayıplı çocukların eğitiminde doğal işitsel sözel yaklaşımla eğitim verilmesi amacıyla başlanan bir proje neticesinde 1979 yılında kurulmuştur. Kurumda eğitim öğretim hizmetleri, aile eğitimleri, işitme kayıplı çocukları tanı değerlendirme ve cihaz bakım işlemleri ve kaynaştırma uygulamaları sürdürülmektedir. Kurumda okul öncesi, ilköğretim ve

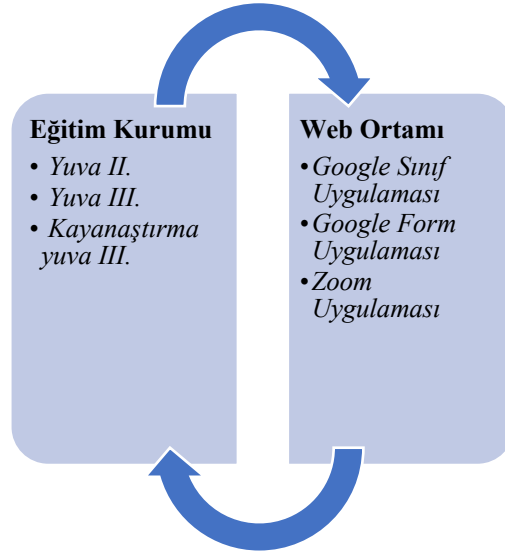
ortaöğretim kademelerinde öğrenciler bulunmaktadır. Eğitim kurumunda okul öncesi eğitim farklı şekillerde sürdürülmektedir. Bunlar sadece işitme kayıplı çocukların eğitim gördüğü yuva bölümü, sadece tipik gelişim gösteren çocukların eğitim gördüğü yuva bölümü ve kaynaştırma uygulamalarının sürdürüldüğü yuva bölümü şeklinde sürdürülmektedir. Bu araştırmada saha gözlemleri yuva iki, yuva üç ve kaynaştırma yuva üç sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Saha gözlemleri eğitim dönemi boyunca bu sınıflarda dönüşümlü olarak devam ettirilmiştir. Yine ebeveynlerle gerçekleştirilen yüz yüze görüşmeler de eğitim kurumunda gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın gerçekleştirildiği diğer ortam olan web ortamı ise “*Google Sınıf*” uygulamasıdır. Süreçte daha önceki yapılan araştırmalarda kullanılan uygulamalarla ilgili bilgi almak için alan uzmanlarıyla görüşmeler yapılmıştır. Daha önce araştırmalarda kullanılan arayüzlerin bir kısmı ücretli olduğu için tercih edilmemiş ve bazılarının da Türkiye’den uygulamalarının kullanımını kaldırdığı görülmüştür. Alanyazında birçok uygulamaya rastlanmıştır. Ancak burada Türkçe dil desteği sağlıyor olması, kolay kullanılabilir olması, ücretsiz olması sadece bilgisayarda değil telefonda da kullanılabilir olması gibi önemli kriterleri karşılayan bir program olan “*Google Sınıf*” kullanılmasına karar verilmiştir. Google sınıflara ilişkin bilgiye Görsel 2.1’de yer verilmiştir.



Görsel 2.1. *Google Sınıf Uygulaması*

Görsel 2.1’ de yer alan “*Google Sınıf (GS)*” uygulamasında sosyal yeterlik sınıfı açılmış ve istenen mail adresleriyle ebeveynler, danışman ve geçerlik komitesi üyeleri de sınıfa eklenmişlerdir. Uygulamayla modüllerin kolay bir şekilde ebeveynlere ulaştırılmasını sağlamıştır. Ebeveynlerin modülleri izledikten sonra gizli yorum yapabilmelerine ve dönütlerinden buradan gizlilik içerisinde yapılabilmesine olanak sağlamıştır. Google sınıf uygulamasının dışında, Google formlar, Zoom uygulaması gibi diğer web ortamları da ebeveynlerle görüşmelerin gerçekleştirilmesi, ebeveynlere ölçme araçlarının iletilmesi amaçlarıyla araştırma sürecinde zaman zaman kullanılmıştır. Araştırmanın gerçekleştiği ortamlara Şekil 2.2’de yer verilmiştir.



Şekil 2.2. Araştırmanın Gerçekleştiği Ortamlar

Şekil 2.2’de araştırmanın gerçekleştiği ortamlara yer verilmiştir. İzleyen kısımda araştırmanın katılımcılarına ilişkin detaylı bilgilere yer verilmiştir.

2.3. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Araştırmalarda örnekleme yöntemi pek çok durumda, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olmakta ve zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir (Yıldırım ve Şimşek 2013). Bu doğrultuda katılımcıların Eskişehir ili içerisinde “*İşitme Engelli Çocuklar Eğitim,*

Araştırma ve Uygulama Merkezi (İÇEM)’ne devam eden çocuklar ve araştırmaya katılmaya gönüllü ebeveynlerinden seçilmesine karar verilmiştir.

Katılımcılar belirlenirken kurumda yer alan uzmanlardan görüş alınmış ve 36 – 72 ay aralığında olan, çalışmada aktif rol alacakları için gönüllü ve etkin katılım gösterecek katılımcıların yer almasına karar verilmiştir. Bu süreçte yedi katılımcı aile ve çocukları belirlenmiştir. Kurumda toplantı yapılarak ebeveynlere araştırma süreci açıklanmış ve katılmayı kabul eden ebeveynlere onam formları imzalatılmıştır. Örnek forma EK – 4’te yer verilmiştir.

Katılımcıların hepsi Eskişehir ilinde ikamet etmektedir. Başlangıçta yedi katılımcı belirlenmiş ve yedi ebeveynle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ancak araştırma uygulama sürecinin hazırlık aşamasında pandeminin de sebep olduğu eğitime verilen aralar ve beklenmesi bazı değişikliklere sebep olmuştur. Katılımcı çocuklardan biri birinci sınıfa geçmiş ve yaş kriterinin dışına çıkmıştır. Diğer iki katılımcı ebeveyn çocuklarını farklı eğitim kurumuna almış ve araştırmadan ayrılmışlardır. Sonuç olarak çalışmaya dört katılımcı ebeveyn ve çocuklarıyla devam edilmiştir. Araştırma sürecinde katılımcı çocuklardan biri yuva ikiye, diğer üç katılımcı çocuk yuva üçe devam etmişlerdir. Bu üç çocuktan biri işitme kayıplılar sınıfına devam ederken diğer iki çocuk tipik gelişim gösteren akranlarıyla ayrı ayrı sınıflara devam etmişlerdir. Katılımcı çocuklara ilişkin detaylı bilgilere Tablo 2.1’de yer verilmiştir.

Tablo 2.1. *Katılımcı Çocuklara İlişkin Bilgiler*

Katılımcılar	Sınıf Düzeyi	İşitme Cihazı	Doğum Tarihi	Okula Başlama Yaşı
1. çocuk	Yuva II.	Çift implant	25.11.2018	2 yaş 10 ay
2. çocuk	Yuva III.	Çift implant	10.03.2017	3 yaş 6 ay
3. çocuk	Yuva III.	Çift implant	22.08.2017	3 yaş 2 ay
4. çocuk	Yuva III.	Çift implant	19.09.2017	3 yaş

Yukarıda katılımcı ebeveynlerin çocuklarına ilişkin bilgilere Tablo 2.1’de yer verilmiştir.

Tablo 2.2. *Katılımcı Ebeveynlere İlişkin Bilgiler*

Katılımcılar	Eğitim Durumu	Mesleği	Aile Eğitimi	Çocuk Sayısı	Yetersizlik durumu
1. çocuk ve Ebeveynleri	Lise Mezunu	Ev Hanımı	Almışlar	İki (abla var)	Yok
2. çocuk ve Ebeveynleri	Üniversite Mezunu	Ev Hanımı Şu an çalışmıyor	Almışlar	Tek çocuk	Yok
3. çocuk ve Ebeveynleri	Üniversite Mezunu	Ev Hanım Şu an çalışmıyor	Almışlar	Tek çocuk	Yok
4. çocuk ve Ebeveynleri	Üniversite Mezunu	Öğretmen	Almışlar	Tek çocuk	Yok

Tablo 2.2’de katılımcı ebeveynlere ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Ek olarak katılımcı ebeveynlerden üçü üniversite biri lise mezunudur. Ebeveynlerden biri çalışırken diğer ebeveynlerden üçü evde kalıp çocuğuyla ilgilenmeye karar verdiğini ifade etmiştir (Görüşmeler, 27.12.21 – 30.12.21). Ebeveynlerden biri çocuğuyla Eskişehir’de yalnız yaşadıklarını eşinin yanına hafta sonları gidip gelmekte olduklarını belirtmiştir. Diğer ebeveynlerden ikisiyse çocuklarının eğitimi için Eskişehir’e taşındıklarını ve buraya yerleştiklerini ifade etmiştir (Görüşmeler, 27.12.21 – 30.12.21). Ebeveynlerin sosyo ekonomik durumlarının iyi olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sürecinin başında her iki ebeveynin de sürece dahil olması planlanmıştır. Ancak çalışma içerisinde sürekli ebeveynler olarak bahsedilmesine rağmen çoğunlukla annelerden bahsedilmektedir. Babaların sürece nadiren dahil oldukları gözlemlenmiştir. Ebeveynlerle yapılan bilgilendirme toplantısına bir baba katılmış sonrasında tüm iletişim çoğunlukla annelerle devam ettirilmiştir. Ebeveynlerden gelen videoların ikisinde baba yer almış ve daha sonraki görüşmelerde de iki baba bir kez dahil olmuştur. Bu yüzden görüşmeler sırasında sorulara çocukla en çok vakit geçiren ebeveyn olan anneler cevap vermiş ve onlarla yürütülmüştür.

Ek olarak araştırmanın diğer katılımcılarını saha gözleminin gerçekleştirildiği sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Sınıf öğretmenlerine ilişkin bilgiye Tablo 2.3’te yer verilmiştir.

Tablo 2.3. *Katılımcı Öğretmenlere İlişkin Bilgiler*

Öğretmenler	Tecrübe	Sınıf Düzeyi	Sınıf Türü
Ö1	19 yıl	Yuva II.	İşime kayıplılar
Ö2	14 yıl	Yuva II.	İşitme Kayıplılar
Ö3	26 yıl	Yuva III.	İşitme Kayıplılar
Ö4	14 yıl	Yuva III.	İşitme kayıplılar
Ö5	21 yıl	Yuva III.	Kaynaştırma
Ö6	10 yıl	Yuva III.	Kaynaştırma
Ö7	19 yıl	Yuva III.	Kaynaştırma

Tablo 2.3'te katılımcı öğretmenlere ilişkin bilgiler yer almaktadır. Araştırma süresince saha gözlemleri sırasında öğretmenlerle etkileşimler gerçekleştirilmiştir. Bu etkileşimler çoğu zaman anlık ve gözlenen bir durumun teyit edilmesi ve öğretmenin de görüşünün alınması amacıyla gerçekleştirilmiştir. Süreç içerisinde yuva iki kademesinde iki öğretmenle, yuva üç kademesinde beş öğretmenle toplamda süreç boyunca yedi okul öncesi öğretmeniyle etkileşimler devam ettirilmiştir. Öğretmenlerle genel olarak kısa yapılandırılmamış anlık görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

2.3.1. Araştırmacının rolü

Araştırmacı işitme engelliler öğretmenliği mezunudur. Aynı zamanda yüksek lisans eğitimini ve doktora eğitimini de işitme engellilerin eğitimi anabilim dalında sürdürmüştür. İşitme engellilerin eğitimine yönelik lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimleri sırasında İÇEM' de gözlem ve uygulamalarını gerçekleştirmiştir. Lisansüstü eğitimi süresince işitme kayıplı bireylerin eğitimine ilişkin aile eğitimi, iletişim – etkileşim, odyoloji, kapsayıcı eğitim ve yöntem derslerine katılmıştır. Yüksek lisans tez çalışmasını kardeş iletişimi ve etkileşimine ilişkin tamamlamıştır.

Eylem araştırmalarında araştırmacının rolü problem olarak belirlenen en net şekilde ortaya koymak ve açıklamaktır. Burada amaç genellemelere gitmek değil süreçte yer alanları geliştirmek ve olumlu yönde değiştirmektir (Zuber-Skerritt, 2001). Bu araştırma sürecinde araştırmacı ebeveynlerle görüşmeleri gerçekleştirmiştir. Okul öncesi çocukların sosyal yeterlik gelişiminde ebeveyn desteği sürecinde kullanılacak modülleri oluşturmuştur. Araştırmacı 2022 – 2023 öğretim yılı boyunca katılımcı öğrencilerin

bulunduğu sınıflarda saha gözlemi gerçekleştirmiştir. Araştırma sürecinin uygulama aşamasında modüllerin programa yüklenmesi ve diğer adımlarda ebeveynlere dönütlerle rehberlik sağlamıştır. Araştırmanın sonunda elde edilen bulguların analiz edilmesi ve alanyazınla ilişkilendirilerek araştırma sürecinin raporlaştırılması da danışman rehberliğinde araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

2.3.2. Araştırma sürecince destek alınan uzmanların rolü

Araştırma sürecinde tez izleme ve geçerlik komitesi üyelerinden destek alınmıştır. Tez izleme komitesinde işitme kayıplı bireylerin eğitimi ve kapsayıcı eğitimde uzman olan tez danışmanı, işitme kayıplı bireylerin eğitimi ve ebeveynleri konusunda çalışan alan uzmanı ile eğitim programları ve öğretim alanında uzman olmak üzere üç öğretim üyesi yer almıştır. Alan uzmanı araştırma sürecinin iyileştirilmesinde, ebeveynlere yönelik yaklaşımların belirlenmesinde ve teze ilişkin önemli noktalarda katkı sağlamıştır. Eğitim programları ve öğretim alan uzmanı modüllerin geliştirilmesi ve müdahale sürecinin yapılandırılması aşamalarında katkı getirmiştir. Alan uzmanları süreçte görüşme sorularının yapılandırılmasında, modül metinleri ve modüllerin oluşturulması aşamasında da etkin bir şekilde destek sağlamışlardır. Uygulama aşamasında işlemediği düşünölen ve daha iyi hale getirilmesi gereken durumlara ilişkin çözümler önerileri getirmişlerdir. Tez izleme komitesi toplantılarına ilişkin detaylı bilgiye Tablo 2.4'te yer verilmiştir.

Tablo 2.4. *Tez İzleme Komitesi Toplantıları*

Tarih	Tez İzleme Komitesi Toplantıları
06.01.2021	Tez önerisinin sunulması
02.06.2021	Birinci tez izleme toplantısı
10.01.2022	İkinci tez izleme toplantısı
17.05.2022	Üçüncü tez izleme toplantısı
22.12.2022	Dördüncü tez izleme toplantısı
15.05.2023	Beşinci tez izleme toplantısı

Araştırmanın uygulama sürecinde araştırmanın sağlamlığı için geçerlik komitesi oluşturulmuştur. Komite üyeleri danışman, araştırmacı, işitme kayıplı bireylerin

eğitiminde çalışan alan uzmanı ve hem işitme kayıplı bireylerin eğitimi hem de psikolojik danışman ve rehberlik (PDR) alan uzmanından oluşmaktadır. Uygulama süresince gerçekleştirilen tüm adımlarda destek alınmış ve önerileri doğrultusunda düzenlemelere gidilmiştir. Modüllerin yüklendiği “Google Sınıf” uygulamasına eklenmiş ve adımları süreçte takip etmişlerdir. Geçerlik komitesi toplantılarına ilişkin detaylı bilgiye Tablo 2.5’te yer verilmiştir.

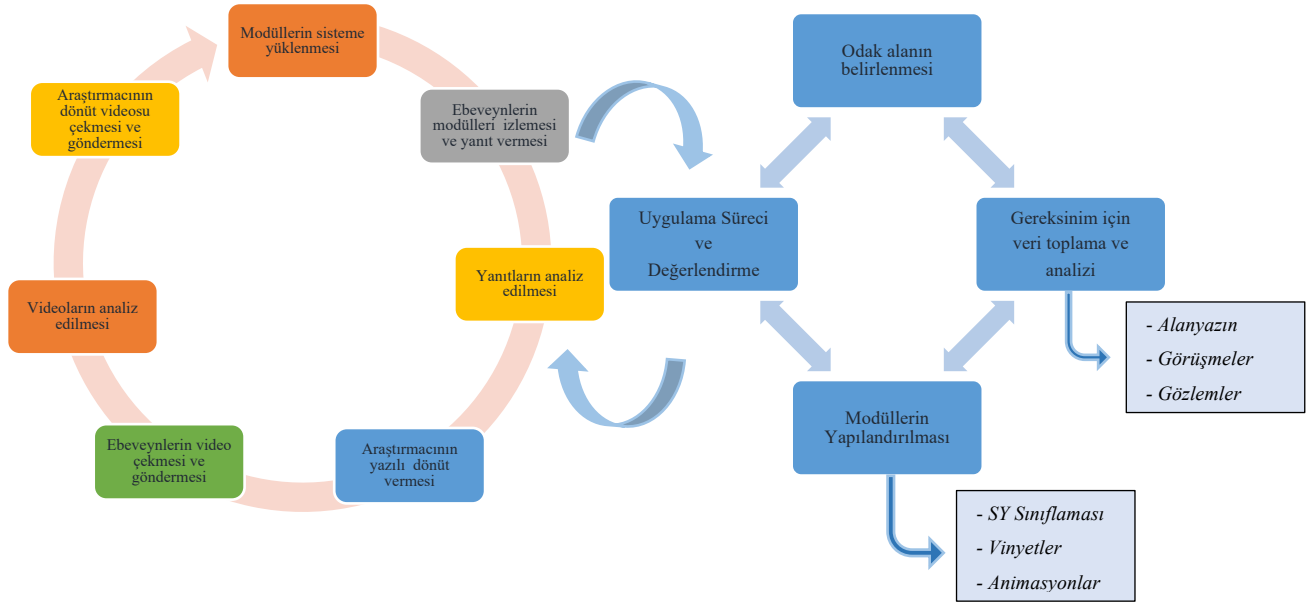
Tablo 2.5. *Geçerlik komitesi toplantıları*

Tarih	Alınan Kararlar
12.01.2023	Çalışmanın detaylarıyla tanıtılması, kullanılacak uygun programa karar verilmesi.
08.03.2023	Tanıtım modülü ve süreç başlangıcıyla ilgili kararların alınması.
29.03.2023	Video hazırlama kontrol listesinin maddelerine önerilerle son halinin oluşturulması.
05.04.2023	Dönüt videoları için kullanılacak uygulamaya karar verilmesi
06.04.2023	Dönüt videolarına geçerlik verilmesi
16.04.2023	Dönüt videolarına geçerlik verilmesi
28.04.2023	TİK öncesi genel gözden geçirme
02.05.2023	Ara değerlendirme ve ebeveynlerin video çekimini arttırmaya yönelik önerilere karar verilmesi.
16.05.2023	Dönüt videolarına geçerlik verilmesi
07.06.2023	Ara değerlendirme yapılması
14.06.2023	Dönüt videolarına geçerlik verilmesi
16.06.2023	Ebeveynlerle son görüşme sorularının son haline karar verilmesi

Yukarıda katılımcılara ve katılımcılarla gerçekleştirilen toplantılara ilişkin detaylı bilgilere yer verilmiştir. Uygulama sürecinde geçerlik komitesi üyeleriyle düzenli aralıklarla görüşülmüş ve sürece ilişkin destek alınmıştır. Bu aşamada geçerlik komitesi üyeleri ebeveynlerin videoları için hazırlanan dönüt videolarına ilişkin geçerlik vermişlerdir. Ara değerlendirmelerle ebeveynlere destek olmak ve video çekimine ilişkin sıkıntılarının çözüm yolları önermişlerdir. Uygulama sürecinde hazırlanan video kontrol listesi ve son görüşme sorularının yapılandırılmasına da katkı sağlamışlardır. Tüm bunların yanında sürecin daha etkili yürütülmesine destek olmuşlardır.

2.4. Araştırma Süreci

Gerçekleştirilmiş olan bu araştırma süreci dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Bunlar araştırma odak alanının belirlenmesi, gereksinim için veri toplama ve analizi, modüllerin yapılandırılması, uygulama süreci ve değerlendirme şeklinde açıklanmıştır. Bu aşamalara Şekil 2.6’da yer verilmiştir.



Şekil 2.6. Araştırma Süreci

2.4.1. Odak alanın belirlenmesi (16.05.2018 –02.09.2020)

Eylem araştırmasının ilk aşaması olan odak alanının belirlenmesiyle hangi konu ve alana odaklanılacağına karar verilmektedir. Araştırmanın başlangıç noktası olmasıyla araştırmanın temeli olarak kabul edilmektedir (Stranger, 2008; Mills, 2011; Mertler, 2014). Araştırma sürecinin bu aşamasında odak alanının belirlenmesi, odaklanılacak konu ile ilgili alanyazın taramasıyla kavramların somutlaştırılması adımları gerçekleştirilmiştir. Odaklanılacak konunun belirlenmesi adımında işitme kayıplı çocuklara ilişkin yapılan saha gözlemlerinde, araştırmacı ve danışmanın daha önceki

deneyimlerinde gözlemledikleri ve işitme kayıplı çocukların sosyal yeterlik ve etkileşim becerileri konusunda sorunlar yaşadıkları alanyazında belirtilmektedir. Alanyazın taraması sonuçlarına ek olarak işitme düzeyleri ve yardımcı teknolojilerden sağladıkları fayda ne kadar iyi düzeyde olursa olsun akranlarıyla ve çevrelerindeki kişilerle iletişim konusunda sıkıntıları olduğu ulusal ve uluslararası araştırmalarda ortaya konmuştur (Barklage, 2004; Stevenson vd., 2010; DeLuzio ve Girolametto, 2011; Antia ve Kreimeyer, 2015; Hoffman, Cejas ve Quittner, 2016; Özdemir, 2016; Erkaya, 2018). Araştırmalarda sosyal yeterliğe ve sosyal yeterlik gelişiminde kritik role sahip olan tipik gelişim gösteren bireylerin ebeveynleriyle çalışmalara rastlanmıştır (Ekinci Vural, 2006; Göktaş, 2015; Caspe, Lopez ve Wolos, 2007; Tran, 2020; LaRosa vd., 2023). Ancak işitme kayıplı bireylerin ebeveynlerine yönelik sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bundan dolayı araştırmacının daha önceki deneyimleri, yaptığı gözlemler ve alanyazın taramaları bir arada düşünüldüğünde “*Sosyal yeterlik gelişiminde ebeveynin rolü*” boyutuna odaklanılmasına karar verilmiştir.

Odaklanılacak konunun belirlenmesiyle birlikte alanyazın taraması “Sosyal beceri, sosyal gelişim, sosyal yeterlik, iletişim becerileri, işitme kayıplı çocukların etkileşimleri, ebeveyn eğitimi, ebeveyn katılımı, anne- baba eğitimi, ebeveyn/anne baba programı” ulusal ve “Social skills, social development, social competence, communication skills, interactions of children with hearing loss, parent education, parent participation, parent program” uluslararası anahtar sözcükler kullanılarak sürdürülmüştür. Alanyazın taraması sonucunda araştırma sürecinde temel kavramlar olan “*Etkileşim, iletişim, sosyal beceri ve sosyal yeterlik*” kavramları somutlaştırılmıştır. Kavramların netleştirilmesinden sonra genelden özele doğru bir yol izlenmiştir. Bu kavramlara ilişkin detaylı açıklamalara araştırmanın giriş bölümünde yer verilmiştir.

Bu süreçte araştırmada önemli olan sosyal yeterliğe ilişkin akış tasarlanmıştır. Bu akışta öncelikli olarak iletişim etkileşim, sosyal beceriler, sosyal becerilerin değerlendirilmesi, sosyal beceri eğitimi, sosyal becerileri doğal olarak da sosyal yeterliği etkileyen etmenlere değinilmiştir. Yetersizlik gruplarında sosyal yeterliğe ilişkin kavramsal kuramsal çerçeve oluşturulmaya çalışılmıştır. Yapılan bu düzenlemeler sonucunda sosyal yeterliğin genel çerçevede nasıl olduğu kavramlar arasındaki karışıklığın giderilmesi, ebeveynlerin rolünün öneminin daha net ortaya konması ve araştırma sürecinin nasıl yürütüleceğinin net olarak planlaması sağlanmıştır.

2.4.2. Gereksinim için veri toplama ve analizi (06.01.2021 – 05.01.2022)

Araştırma sürecinin bu aşamasında uygulamaların gerçekleştirilebilmesi için resmi izinlerin alınması, uygulama için ön hazırlığın yapılması, gereksinim belirlenmesi amacıyla görüşmelerin planlanması ve gerçekleştirilmesi adımları gerçekleştirilmiştir. Öncelikli olarak üniversitenin araştırma biriminden etik kurul izni ve daha sonrasında araştırmanın sürdürüleceği işitme kayıplı bireylere eğitim veren kurumdan gerekli izinler alınmıştır. Etik kurul iznine EK – 6’da ve araştırma ortamında tanıtılan eğitim kurumuna ait izne ise EK – 4’te yer verilmiştir. Gerekli izinlerin alınmasından sonra “*Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Proje Birimi*”ne başvuru yapılmıştır. Proje başvurusu kabul edilmiş ve bu araştırma proje birimi tarafından desteklenmiştir.

Bu adımda gerekli izinlerin alınması ve proje başvurusunun kabul edilmesinden sonra faaliyet adımları somutlaştırılmaya başlanmıştır. Sürecin başlangıcında kullanılacak sosyal yeterliği ölçmeye ilişkin alanyazında yer alan araçların taraması gerçekleştirilmiştir. Bunun sonucunda ulusal ve uluslararası alanyazında mevcut çok fazla sosyal beceri değerlendirme aracına ulaşılmıştır (Elliott, Gresham, Freeman ve McCloskey, 1988; Gresham ve Elliott, 1990; Akçamete ve Avcıoğlu, 2005; Avcıoğlu, 2007; Ömeroğlu, 2014; Sezgin ve Akman, 2014). Ancak kültüre uygunluğu, daha önce özel gereksinimli bireylerde kullanılmış (Göl, 2017) ve geçerli – güvenilirliği pratikte de kanıtlanmış ve bu çalışma için önemli olan ebeveyn ve öğretmen formu da bulunan bir araç olan Ömeroğlu ve vd. (2014)’nin “*Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED)*”nin kullanılmasına karar verilmiştir. Ayrıca ölçeğin yaş (36-72) aralığının da araştırma kapsamını ve tüm gereklilikleri sağlaması kullanılmasına karar verilmesinde etkili olmuştur. Yapılan yazışmalarla iletişime geçilen yazardan gerekli izinler ve ölçeğin formları alınmıştır. Daha sonrasında pandeminin yoğun olarak devam etmesi eğitimin uzaktan sürdürülmesine sebep olması ve pek çok kısıtlamanın da hala devam etmesinden dolayı araştırma sürecinin de uzaktan yürütülmesi ihtiyacından dolayı böyle yürütülmesine karar verilmiştir.

Ancak bunlara ek olarak araştırmanın uzaktan sürdürülmesinin daha sonra karşılaşılabilecek buna benzer durumlara hazır olmak açısından ve uzakta olan, eğitim kurumlarından eğitim alamayan ailelere de ulaşılabilmesi açısından önemli olacağı düşünülmüştür. Ayrıca değişen dinamikler ve uzaktan eğitimin faydalarının alanyazında araştırmalarda ortaya konması erişilebilirliği, esnek olması ve uygun maliyet gibi avantajları da tercih edilmesinde rol oynamıştır. Teknolojinin hızla ilerlemesi ve her şeyi

değiştirilmesiyle araştırma sürecinin de uzaktan yürütülmesiyle daha kolay ulaşılabilir bir eğitim sağlayacağı düşünüldüğü için dijital platformda sürdürülmesine karar verilmiştir. Sonraki adımda araştırmada kullanılacak uygun olan yazılım ve uygulamalar araştırılmış araştırılan uygulamalar içinde daha önce alanda başka çalışmalarda kullanılmış olan faydalı ve kullanışlılığı iki alan uzman görüşüyle de desteklenmiş olan uygulama da uygunluk açısından değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler sonucunda çok fazla hazır arka sahne seçeneğinin, görüntü – ses kalitesinin, karakter ve karakterlere eklenebilecek işitme cihazı gibi seçeneklerin de olduğu “*Vyond*” uygulaması kullanılmaya karar verilmiştir. Mevcut çok fazla uygulama ve yazılım seçeneği olmasına rağmen uygun özellikleriyle daha önce kullanılıp artı ve eksilerini bilen uzmanlardan onayının olması tercih edilmesinde en büyük faktör olmuştur.

Animasyonun kullanılacağı ve ebeveynlere yönelik olarak nasıl bir müdahale tasarımının uygun olacağını karar verilmesi için ise alanyazın taraması yapılmış ve modüler yapıyla ilgili bilgisi olan bir alan uzmanının görüşlerine başvurulmuştur (AG, 08.10.21). Bunun neticesinde çalışmanın yetişkinlerle sürdürülecek olması ve müdahalenin geliştirilmesi açısından uygun olduğu düşünüldüğü için modüler bir müdahalenin kullanılmasının uygun olacağına karar verilmiştir. Bu noktada daha önce özel gereksinimli bireylere yönelik yapılan araştırmada kullanılan bu yapıya yönelik uzman görüşüne başvurulmuş ve “*Nicholls ve Nicholls’ün Döngüsel Modüler Model*”inin kullanılmasına karar verilmiştir. Modelin seçilmesinde önemli olan bazı noktalar bulunmaktadır. Bunlar (Adirika, 2016)

- Döngüsel modelin, müdahalenin sürekli güncellenmesi gerekliliği hususundaki ihtiyaçlara cevap vermesi,
- Modelin özel durumdaki öğrenciler için esnek ve uygun olması,
- Modelin dinamik olması doğal olarak onun üzerinde ihtiyaç halinde gerekli uyarılma ve düzenlemeler yapılabilmesini de mümkün kılmasıdır.

Bu noktada karar verilirken böyle bir yapının alanyazında yetişkin eğitiminde de kullanımının uygun olduğunun belirtilmesi önemli olmuştur (Knowles, 1996). Araştırmanın bu adımında bir müdahale geliştirilmesi için durum analizi yapılması ve gereksinim belirlenmesi gerekliliği bulunmaktadır. Model tasarımına karar verildikten sonra alanyazın taraması yapılmıştır. Ulaşılan araştırmalarda işitme kayıplı bireylerin sosyal yeterliklerinde ve çevrelerindeki bireylerle iletişim kurmakta zorlandıkları, bunun sonucunda da akademik başarılarının ve ileriki yaşlardaki ilişkilerinin de olumsuz

etkilendiğini ortaya konmuştur (Pektaş, 1994; Moeller, 2000; Barklage, 2004; Stevenson vd., 2010; Fitzpatrick, 2015; Antia ve Kreimeyer, 2015; DeLuzio ve Girolametto, 2011; Özdemir, 2016; Erkaya, 2018). Sosyal yeterliği etkileyen etmenlerden olan ebeveynlerle yapılan çalışmaların sonuçlarına bakıldığında bu sürece katılım gösterdiklerinde çocukların sosyal yeterliklerinin çok daha iyi olduğu ve araştırmalarda olumlu sonuçlar ortaya konduğu ifade edilmektedir (Bronfenbrenner, 1979; Üstünoğlu, 1991; Ömeroğlu, 1992; Polat-Unutkan, 1998; Richey ve Wheeler, 2000; Vural, 2006, McDevitt ve Ellis Ormrod, 2010; Göktaş, 2015; Ceylan, 2018; Tran, 2020; LaRosa vd., 2023). Ebeveynlerin sürece aktif katılmaları ve bir müdahaleye dahil olmalarıyla çocukların sosyal yeterliklerinde olumlu sonuçlar gözlenmektedir. Bu sebeple ebeveynlerin gereksinimlerinin belirlenmesi ve müdahale oluşturulurken hedeflerin seçimi için katılımcı olarak belirlenecek ebeveynlerle görüşülmek üzere görüşme soruları hazırlanması adımı gerçekleştirilmiştir. Hazırlanan görüşme soruları için uzman görüşü almak üzere alan uzmanlarına gönderilmiştir. Gelen düzeltme önerilerinden sonra görüşme soruları son haline getirilmiştir. Daha sonra tipik gelişim gösteren çocuğu olan bir ebeveynle pilot görüşme gerçekleştirilmiş ve işlemediği düşünülen kısımlarla ilgili düzenlemeden sonra görüşme soruları tamamlanmıştır. Sonraki adımda önceden gerekli izin alınan kurumda yer alan uzmanların da görüşleriyle çalışmaya katılmaya gönüllü, çocuklarının eğitime aktif katılım gösteren ebeveynler katılımcı olarak belirlenmiştir.

Katılımcılar belirlendikten sonra kurumda tüm ebeveynlerle toplantı yapıp görüşülmüş ve onam formları imzalatılarak araştırma süreci detaylı olarak paylaşılmıştır. Ebeveynlerle görüşmeler sonrasında birebir yarıyapıldırılmış görüşmeler planlanmış ve ebeveynin tercihi göre uzaktan veya yüz yüze olarak gerçekleştirilmiştir. Ebeveynlerle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen verilere araştırmanın bulgular kısmında detaylı olarak yer verilmiştir. Ebeveynlerle görüşme sorularında öncelikle kendilerinden bahsetmeleri ve çocuklarıyla ne kadar ve nasıl zaman geçirdiklerinden bahsetmeleri istenmiştir. Sonrasında daha konuya odaklanılarak çevresi ve akranlarıyla etkileşimlerinin/iletişimlerinin nasıl olduğu ve sosyal yeterliğe ilişkin sorulara yer verilmiştir. Görüşme Sorularına ilişkin detaylı bilgiye EK – 7’de yer verilmiştir.

Sürecin sonraki adımında modüller olarak tasarlanan müdahalede sosyal beceri sınıflaması için alanyazın taraması yapılmış ve alanda kullanılan sınıflamalar incelenmiştir. Mevcut pek çok sınıflamaya ulaşılmıştır (Goldstein ve ark., 1980; Cartledge ve Milburn, 1983; Jenson, Sloane ve Young, 1988; Akkök, 1999; Çetin ve

arkadaşları, 2002). Başlangıçta Caldarella ve Merrell'in (1997), çocuk ve ergenlerle yürütülmüş yirmi bir araştırmanın meta analizini gerçekleştirmeleri sonucunda ulaştıkları beş boyutlu sosyal beceri sınıflamasının kapsamlı olması sebebiyle kullanılmasına karar verilmiştir. Daha sonrasında kültürel uygunluk ve programda yer alacak vinyetlere uygunluk bakımından Akkök'ün (1999) sosyal beceri sınıflamasının kullanılmasının daha uygun olacağı tez izleme komitesi üyelerine de danışılarak karar verilmiştir (AG, 10.01.22). Akkök'ün (1999) sosyal beceri sınıflamasına EK - 1'de yer verilmiştir.

Sonraki aşamada pandemi sebebiyle saha gözlemlerine hemen başlanamadığı için eğitim döneminin son haftası gidilebilmiştir. O hafta kısa süre çocuklar gözlenmiş ve sınıf öğretmenleriyle görüşülmüştür. Sonraki adımda eylül ayı itibariyle katılımcıların yer aldığı okul öncesi bir, iki ve üçüncü kademelerdeki öğrencilerin durumlarının ortaya konmasıyla araştırmada daha nitelikli ve çeşitli veri için saha gözlemlerine başlanmıştır (AG, 19.09.22). Pazartesi perşembe arası her gün sabahtan öğlene kadar her gün bir sınıfta katılımcı çocuğun düzenli olarak bir yıl boyunca gözlenmesine karar verilmiştir. Saha gözlemleri bir yıl boyunca devam ettirilmiştir. Gözlemlere ilişkin detaylara gözlemler kısmında yer verilmiştir. Saha gözlemleri süreci devam ederken çocukların sınıf öğretmenleri ve bireysel eğitimine giren öğretmenleriyle iletişim halinde olunmaya devam edilmiştir. Araştırma sürecinde saha gözlemleri devam ederken öğretmenlerin doldurması için kontrol listesi oluşturulmaya başlanmıştır. Kontrol listesi oluşturulurken "Akkök'ün (1999) Sosyal Beceri Sınıflaması"ndan yararlanılmıştır. Kontrol listesi için uzman görüşü alındıktan sonra öğretmenlere dağıtılmış ve katılımcı öğrenciye ilişkin doldurmaları istenmiştir. Kontrol listesine ilişkin detaylı bilgi EK – 8'de verilmiştir. Kontrol listesinde altı boyut ve alt becerilere yer verilmiş ve öğretmenlerden "Evet, hayır; bazen" seçeneklerinden uygun olanı seçmeleri beklenmiştir. Öğretmenler kontrol listelerini doldurduktan sonra araştırmacı tarafından incelenmiş ve gerekli görülen noktalar öğretmenlerle görüşülmüştür. Bu süreçte daha öncesinde kullanılmasına karar verilen Ömeroğlu ve vd. (2014)'nin "Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED)" nin öğretmenlere ve ebeveynlere uygulanması için hazırlıklara başlanmıştır. Bu noktada tez izleme komitesi üyelerinin de görüşleriyle ölçeğin uzaktan uygulanabilmesi için "Google Formlar" şeklinde ulaştırılmasına karar verilmiştir. Ölçek maddeleri "Google Formlar"a aktarılmış ve bağlantı şeklinde gönderilebilecek hale getirilmiştir. Daha sonrasında uzman görüşü almak için gönderilmiş ve görünüş geçerliği uygulanabilirliği gibi konularda görüş alınmıştır. Uzmanlardan gelen öneriler neticesinde

son kontrol de tamamlanmıştır. Ölçeğe ilişkin bilgilere EK – 4’te yer verilmiştir. Sonrasında ölçek ebeveynlere bağlantı şeklinde ulaştırılmıştır ve cevaplamaları talep edilmiştir. Gelen ölçek yanıtları araştırmacı tarafından incelenmiş ve sonrasında sınıf öğretmenlerinden gelen görüşlere ilişkin verilere bulgular kısmında yer verilmiştir.

2.4.3. Modüllerin yapılandırılması (10.01.2022- 22.12.2022)

Araştırmanın bu sürecinde modüllerin yapılandırılması aşamasının adımlarına yer verilmiştir. Sonraki adımda sosyal beceri sınıflamasına karar verilmesinin ardından Akkök’ün (1999) sınıflamasındaki her bir beceriye yönelik olarak yirmi dokuz tane vinyet (durum) senaryosu oluşturulmaya başlanmıştır. Sınıflamada her boyutta ayrı birer beceriye yer verilmiştir. Oluşturulan vinyetler uzman görüşü almak için uzman öğretim üyelerine gönderilmiştir. Ayrıca dışarıdan konu alanıyla ilgisi olmayan ama Türkçe uygunluğu açısından da başka bir uzmandan daha görüş alınması için gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler ışığında yirmi dokuz vinyetin aynı veya benzer durumların bir araya getirilmesiyle on dört vinyete indirilmesine karar verilmiştir. Son hali tekrar alan uzmanlarına sunulmuş ve onay alınmıştır. Oluşturulan vinyetlerin örneklerine aşağıda yer verilmiştir.

Birinci örnek

“2.2 Grupta sorumluluğunu yerine getirme / 2.1 Grupta iş bölümüne uyma /1.1 Dinleme”

“Barış oyuncaklarıyla oynarken annesi yemek saatinin geldiğini söyler ve ellerini yıkaması için Barış’a seslenir. Barış ellerini yıkarken annesi ve babası sofrayı hazırlamaya başlar. Barış’ın annesi yemekleri hazırlarken babası da tabak, çatal ve kaşıkları sofraya getirir. Barış o sırada ellerini yıkamış sofrada yerine oturmuş annesini ve babasını beklemektedir.”

Sizce hangisi?

Ebeveynlerin davranışları doğrudur. () Çünkü...

Ebeveynlerin davranışları yanlıştır. () Çünkü...”

İkinci örnek

“5.3 Utanılan bir durumla başa çıkma / 5. 1 Başarısız olunan bir durumla başa çıkma / 3.6 Korku ile başa çıkma”

“Derya, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı için okulda şiir okuyacağı için çok heyecanlıdır. Annesi babası ve Derya hep birlikte o gün okula giderler. Derya annesi ve babası yol boyu arabada şiiri hep birlikte tekrar ederek okula giderler. Okula geldiklerinde annesi babası Derya’yı öper ve heyecanlanmaması gerektiğini ve çok güzel okuyacağını söyledikten sonra gidip salona otururlar. Çocuklar şiirlerini okumaya başlar ve sıra Derya’ya gelir. Derya şiirini okumaya başlar ancak son kısmına geldiğinde annesi ve babasına bakınca heyecandan unuttur ve sahnede sessizlik olur. Herkes Derya’yı alkışlar. Derya’yı öğretmeni içeri alır.”

Bunu fark eden anne – baba ne yapabilir? Lütfen gerekçe/gerekçeleriyle birlikte açıklayınız.”

Örnek bir ve ikide görüldüğü gibi vinyetler son hallerine getirilmiştir. Bir sonraki adımda ise karar verilen “Vyond” uygulaması satın alınmıştır. Animasyon uygulamalarıyla yapılan alanyazın taramalarında teknolojinin aktif olarak kullanılmasının, birçok duyuya aynı anda hizmet etmesi, yetişkin eğitime olumlu katkıları olduğu çalışmalarla ortaya konmuştur (Mayer ve Moreno, 2002; Engin, Tösten ve Kaya, 2010; Pekdağ, 2010). Bu sebeple vinyet senaryolarının animasyonlara dönüştürülmesi için planlamalar yapılmaya başlanmıştır. Bu süreçte kullanılacak karakterler, arka plan sesleri, sahneler, geçişlere karar verilmiştir. Aynı zamanda animasyon kullanımıyla ilgili alanyazın taraması yapılmış ve uygun olan şekil süre gibi planlamalara da karar verilmiştir. Son zamanlarda pandeminin de etkisiyle dikkat sürelerinin kısılması sosyal medyada yer alan kısa videoların bile çoğu zaman ortasında diğerine geçilen bir sürece evrilmesinden dolayı animasyonların bir ila bir buçuk dakika arasında olması konusunda görüş birliğine varılmıştır. Devam eden süreçte programın öğrenilmesi içeriklerin oluşturulması adımlarıyla devam etmiştir.

Bu adımlar devam ederken modüllerin yüklenebileceği ve kullanılacak program araştırması için alanyazın taraması ve araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Süreçte daha önceki yapılan araştırmalarda kullanılan uygulamalarla ilgili bilgi almak için alan uzmanlarıyla görüşmeler yapılmıştır. “Google Sınıf (GS)” uygulamasının kullanılmasına karar verilmiştir. “Google Sınıf (GS)” uygulamasında sosyal yeterlik sınıfı açılmış ve ebeveynlerden istenen mail adreslerinden sonra sınıfa eklenmişlerdir. Bu süreçte modüllerin yer aldığı vinyetlerin animasyonlar haline dönüştürülmesi sürecine de devam edilmiştir. Animasyon örnekleri tamamlandıktan sonra danışmanla ve tez izleme

komitesindeki hocalarla paylaşılmış ve uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşünden “Karakterlerin ağız hareketlerinin çok oynadığı daha bağlama uygun olması gerektiği, arka plan müziği sesinin kısılması gerektiği ve anlatıcı olarak araştırmacının daha iyi bir mikrofon kullanılmasına” ilişkin önerileri olmuştur. Sonrasında GS uygulamasına geçerlik komitesi üyeleri ve danışmada eklenmiş ve süreci aktif olarak takip etmişlerdir.

2.4.4. Uygulama süreci ve değerlendirme

Araştırmanın bu aşamasında ebeveynlere yönelik müdahalenin uygulanma sürecinin adımlarına yer verilmiştir. Vinyetlerin onayının alınıp animasyonlara dönüştürülmesinden sonra uzman görüşü alınmış ve modüller son haline getirilmiştir. Hazırlanan modüllere Tablo 2.6’da yer verilmiştir.

Tablo 2.6. *Uygulama modülleri*

Hafta	Modül	Tarih
1. Hafta	- Tanıtım Modülü - Birinci Modül: Grupla İş Birliği Yapma	16 Mart 2023
2. Hafta	- İkinci Modül: Birlikte Bir İş Yürütme - Üçüncü Modül: Empati Yapma	23 Mart 2023
3. Hafta	- Dördüncü Modül: Duygularla Başa Çıkma - Beşinci Modül: Duygularını İfade Etme	07 Nisan 2023
4. Hafta	- Altıncı Modül: Yardımlaşma - Yedinci Modül: Etkileşim Başlatma ve Sürdürme	19 Nisan 2023
5. Hafta	- Sekizinci Modül: Kendini Tanıtma - Dokuzuncu Modül: Uzlaşma Sağlama	12 Mayıs 2023
6. Hafta	- Onuncu Modül: Duygularını Anlama - On Birinci Modül: Nezaket Kurallarını Kullanma	19 Mayıs 2023
7. Hafta	- On İkinci Modül: Kızgınlık Duygusuyla Başa Çıkma - On Üçüncü Modül: Akran Baskısıyla Başa Çıkma - On Dördüncü Modül: Utanç Duygusuyla Başa Çıkma	31 Mayıs 2023

Tablo 2.6’da yer verilen modüllere ve uygulama sürecine ilişkin detaylı bilgiler bulgular kısmında açıklanmıştır. Kullanılacak uygulama olan GS’te açılan sınıf üzerinden modüllerin iki modül şeklinde paylaşılmasına karar verilmiştir. İlk hafta için tanıtım modülü ve birinci modül sisteme yüklenmiş sınıfa duyuru yapılarak ebeveynlerle

paylaşmıştır. Ebeveynlerden modüllerini izledikten sonra uygulama üzerinde gizli yorum olarak gözlemledikleri olumlu ve olumsuz durumları paylaşımları istenmiştir. Ebeveynlerin yazılı dönütleri araştırmacı tarafından gözden geçirilip analiz edildikten sonra ebeveynlere araştırmacı tarafından yazılı dönütler verilmiştir. Sonrasında ebeveynlere modülde yer alan olumlu davranışlara ilişkin video çekmeleri istenmiştir. Başlangıç aşamasında sınıf uygulamasına ebeveynlere yapılan duyuruyla birlikte eklenen yönergede video özelliklerine yer verilmiştir. Ebeveynlerden gelen videolar izlendikten sonra analiz edilmiştir. Analizden sonra ebeveynlere dönüt videosu çekilmiş ve uzman görüşü alındıktan sonra ebeveynlerle paylaşmıştır. Hazırlanan modüller ebeveynlerle uygulama üzerinde iki modül şeklinde paylaşılmaya devam edilmiştir.

Uygulama süreci devam ederken ebeveynlere videolarına ilişkin tekrar bir video kontrol listesi hazırlanmış ve uzman görüşünden sonra sınıf duyuruları kısmından paylaşmıştır. Modüllerin yarısına geldiğinde ebeveynlerle ara değerlendirme görüşmesi planmış ve video çekmeyen ebeveynlerle görüşülerek çözüm önerileri getirilmesi planlanmıştır. Görüşme öncesinde sorular ve çözüm önerileri için geçerlik komitesi toplantısı yapılmıştır. Ebeveynlerle görüşmeler gerçekleştirilmiş ve ebeveynlere video çekimine ilişkin araştırmacının destek olabileceği gerekirse eve gelip örnek video çekimi yapabileceği belirtilmiştir. Ebeveynlerle gerçekleştirilen görüşmelerin verilerine bulgular kısmında detaylı yer verilmiştir. Ebeveynlerle görüşmelerden sonra modüller sınıf uygulamasına yüklenmeye devam etmiştir. Modüllerden iki tanesinde ebeveynlerden etik olmadığına karar verildiği için video istenmemiştir. Burada modüllerin etik olmamasının sebebi gerçek hayatta başına gelebilecek olan ama biliçli bir şekilde çocukla birinin dalga geçmesi ya da çocuğun utanılacak bir durumla karşı karşıya bırakılmasının uygun olmadığı sonucuna varıldığı için video istenmemiştir. Ebeveynlerin yalnızca ikisi genel sürece katılım göstermiş ve video göndermiştir. Ancak bu ebeveynler de bazı modüllerde video göndermemiştir. O modüllerin adımları yalnızca ebeveynlerin yorum yapması ve araştırmacının yazılı dönüt verip bunların gözden geçirilmesi şeklinde tamamlanmıştır. Tüm uygulama süreci aynı adımlarla tamamlanmıştır. Modüller bittikten ve ebeveynlere videolar ulaştırıldıktan sonra iki ebeveynle son değerlendirme görüşmesi planlanmıştır. Görüşme soruları hazırlanmış ve uzman görüşü alınmıştır. Ebeveynlerle görüşmeler kendi tercihleriyle zoom uygulaması üzerinden online gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinin uygulama ve değerlendirme aşaması tamamlanmıştır.

2.5. Veri Toplama Teknikleri

Eylem araştırmalarının özünü sistematik olması oluşturmaktadır. Planlamanın yapılması, araştırma verilerinin toplanması, değerlendirmelerin yapılması ve yeni eylem planlarının oluşturulmasının her aşamasında sistematiklikten söz edilmektedir (Uzuner, 2005; Gay vd., 2006; Yıldırım ve Şimşek, 2021;). Eylem araştırmalarında gözlem, görüşme, dijital kayıtlar, kontrol listeleri, günlükler, fotoğraflar ve ölçekler gibi çeşitli tekniklerle veri toplanabilmektedir (Mills, 2003; Cresswell, 2005; Bogdan ve Biklen, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çeşitli veri toplama tekniklerinin kullanılması çeşitleme (triangulation) olarak adlandırılmaktadır. Bu araştırmada da veri toplama tekniklerine ek olarak veri toplama araçlarından sosyal beceri değerlendirme ölçeği ve kontrol listesi kullanılmıştır. Bu yöntem araştırmada geçerlik ve güvenirliliğin sağlanmasını arttırmaktadır (Mills, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Tablo. 2.6. Veri Toplama Teknikleri

ARAŞTIRMA SORULARI	Yarı		Yansıtılmalı Araştırma Günlüğü	Gözlemler	
	yapılandırılmış Görüşme	Doküman İnceleme		/Dijital Kayıtlar	Saha Notları
<i>İşitme kayıplı çocukların sosyal yeterlikleri masıldır/ne düzeydedir ve ne tür desteğe gereksinimleri bulunmaktadır?</i>	✓	✓	✓	✓	✓
<i>İşitme kayıplı çocukların sosyal yeterlik gelişimlerine yönelik ne tür destekler verilmektedir?</i>		✓	✓	✓	✓
<i>İşitme kayıplı çocukların sosyal yeterlilerini desteklemede ebeveynlere uzaktan eğitimle sunulan müdahale süreci neleri içermelidir?</i>	✓	✓	✓	✓	✓
<i>İşitme kayıplı çocukların sosyal yeterlilerini desteklemede ebeveynlere uzaktan eğitimle sunulan müdahale süreci nasıl gerçekleştirilmiştir?</i>	✓		✓	✓	
<i>Süreç sonunda katılımcılarda hangi gelişmeler gerçekleşmiştir?</i>	✓		✓	✓	

Tablo 2.6’da veri toplama teknikleri ve araştırma sorularına göre dağılımlarına yer verilmiştir. Her veri toplama tekniği araştırma sürecinin farklı aşamalarında zaman zaman kullanılmıştır.

2.5.1. Görüşme

Araştırmalarda görüşme yöntemiyle katılımcıların yaşantılarını, düşüncelerini, duygularını, yargıları, algılama biçimleri ve tepkileri gibi gözle görülenin ötesinin derinlemesine anlaşılmasını sağlamaktadır (Cotien ve Manion, 1994; Seidman, 2006; Bengtsson, 2016). Araştırma sürecinin başında katılımcıların belirlenmesinden sonra ebeveynlerle ilk görüşme toplantısı gerçekleştirilmiştir. Araştırmacının kendisini ve araştırma süreci tanıtılmış ve ebeveynlere onam formları imzalatmıştır. Sonraki adımda ebeveynlerle çocuklarını tanımak, dinamiklerini öğrenmek ve gereksinim belirlemek amacıyla ebeveynlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ebeveynlerle görüşmeler planlanırken hala pandemi süreci devam ettiği için yüz yüze veya online görüşme kararı ebeveynlere bırakılmıştır. Yüz yüze görüşmek isteyen ebeveynlerle yüz yüze, online görüşmek isteyen ebeveynlere online görüşmelerle gerçekleştirilmiştir. Sonraki aşamada saha gözlemlerine başlanana kadar görüşülmemiştir. Pandemi sürecinin ve kapanmaların devam etmesinden dolayı saha gözlemine hemen başlanamamış ve beklenmek zorunda kalmıştır.

Tablo 2.7. Ebeveynlerle gerçekleştirilen görüşmeler

Kişi	Yer	Tarih	Saat	Amaç
Pilot	Yüz yüze	2.11.2021	13.00 – 13.35	Görüşme Sorularının denenmesi
Ebeveynlerle	Yüz yüze	16.12.2021	11.00 – 12.15	Tanışma, Araştırma sürecini anlatma
Ebeveynlerle	Telefonla	21.12.2021	14.00 – 14.30	Gelemeyen ebeveynlerle görüşme
Figen Hanımla	Online	27.12.2021	19.00 – 19.24	İlk görüşmenin gerçekleştirilmesi
Defne Hanım	Yüz yüze	28.12.2021	13.00 – 13.36	İlk görüşmenin gerçekleştirilmesi
Mine Hanım	Online	28.12.2021	20.00 – 20.53	İlk görüşmenin gerçekleştirilmesi
Buse Hanım	Yüz yüze	29.12.2021	11.00 – 11.20	İlk görüşmenin gerçekleştirilmesi

Tablo 2.7. (Devam) Ebeveynlerle gerçekleştirilen görüşmeler

Kişi	Yer	Tarih	Saat	Amaç
Burcu Hanım	Yüz yüze	29.12.2021	13.00 – 14.05	İlk görüşmenin gerçekleştirilmesi
Sema Hanım	Online	29.12.2021	19.30 – 20.23	İlk görüşmenin gerçekleştirilmesi
Gaye Hanım	Online	30.12.2021	12.30 – 12.51	İlk görüşmenin gerçekleştirilmesi
Buse Hanım	Telefonla	30.11.2022	14.22 – 14.24	Ölçek iletildi
Defne Hanım	Telefonla	30.11.2022	14.43 – 14.46	Ölçek iletildi
Mine Hanım	Telefonla	30.11. 2022	16.15 – 16.20	Ölçek iletildi
Gaye Hanım	Telefonla	30.11.2022	17.01 – 17.03	Ölçek iletildi
Defne Hanım	Telefonla	14.03.2023	12.13 – 12.17	Mail adreslerinin istenmesi ve uygulama aşamasına geçilmesi
Buse Hanım	Telefonla	14.03. 2023	12.20 – 12.23	Mail adreslerinin istenmesi ve uygulama aşamasına geçilmesi
Mine hanım	Telefonla	14.03.2023	12.36 – 12.40	Mail adreslerinin istenmesi ve uygulama aşamasına geçilmesi
Gaye Hanım	Telefonla	16.03.2023	13.34 – 13. 41	Mail adreslerinin istenmesi ve uygulama aşamasına geçilmesi
Buse Hanım	Telefonla	16.03.2023	13.56 – 13.58 14.07 – 14. 08	Teknik destek verilmesi.
Defne Hanım	Telefonla	31.03.2023	14.14 – 14. 20	Videoların hatırlatılması
Buse Hanım	Yüz yüze	04.05.2023	08.35 – 08.55	Ara değerlendirme
Mine Hanım ve Babayla	Yüz yüze	04.05.2023	10.30 – 11.10	Ara değerlendirme
Gaye Hanım	Yüz Yüze	04.05.2023	14.44 – 15.04	Ara değerlendirme
Defne Hanım ve Babayla	Yüz yüze	05.06.2023	16.30 – 17.15	Neden araştırmayı sürdürmedikleri
Gaye Hanım	Online	26. 06.2023	10. 04 – 10. 30	Son değerlendirme
Buse Hanım	Online	20. 06. 2023	19.55 – 20.25	Son değerlendirme

Tablo 2.7’de katılımcı ebeveynlerle gerçekleştirilen görüşmelere ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Araştırma süresince ebeveynlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Başlangıç görüşmelerinde ebeveynlerle çocuklarını tanımak ve dinamiklerini öğrenmek

için tüm ebeveynlerle görüşülmüştür. Ölçme araçlarının iletilmesi için görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Uygulama süreci boyunca dört ebeveynle iletişim kurulmuş ve ara değerlendirmeler yapılmıştır. Son olarak uygulama sürecini aktif olarak tamamlayan iki ebeveynle zoom üzerinden son görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

2.5.2. Gözlem

Araştırmalarda gözlemler herhangi bir bağlamda ya da düzenlenmiş mekanlarda katılımcıların davranışlarını ayrıntılı ve kapsamlı bir şekilde izleyerek derinlemesine bilgi sağlanmasına olanak veren yöntemlerden biri olarak tanımlanmaktadır (Melrose, 2008; Bengtsson, 2016). Eylem araştırmalarında da sağlamlığın artırılması çeşitli veri toplama tekniklerinin bir arada kullanılmasının yanında uzun süreli saha gözleminin gerekli olduğu belirtilmektedir. Bu araştırmada da bir öğretim yılı boyunca katılımcıların yer aldığı sınıflarda gözlem yapılmıştır. Çocukların sınıf içi etkinliklerde süreç içerisindeki tavır davranış ve tepkileri gözlenmiştir. Bu saha gözlemleri sırasında sınıf öğretmenleriyle yapılandırılmamış anlık görüşmeler gerçekleştirme fırsatı da yakalanmıştır.

Tablo 2.8. Eğitim kurumunda gerçekleştirilen gözlemler

Yer	Tarih	Saat
Yuva II.	19. 09.2022	08.40 – 12.40
Yuva II.	20.09.2022	08.40 – 12.40
Yuva III.	03.10.2022	9.30 – 12.15
Yuva II.	04.10.2022	8.40 – 12.10
Yuva III.	05.10.2022	8.40 – 10.25
Yuva II.	05.10.2022	10.30 – 12.30
Yuva II.	06.10. 2022	8.45 – 12.30
Yuva III.	10.11.2022	8.45 – 12.00
Yuva III.	11.12.2022	8.40 – 12.00
Yuva III.	17.10.2022	8.40 – 09.30
Yuva II.	17.10.2022	9.30 – 12.30
Yuva III.	18.10.2022	8.45 – 09. 40
Yuva II.	18.10.2022	9.40 – 12.30
Yuva III.	19.10.2022	8.50 – 12.30
Yuva III.	20.10.2022	10.00 – 12.30
Yuva II.	24.10.2022	8.40 – 12.20

Tablo 2.8. (Devam) Eğitim kurumunda gerçekleştirilen gözlemler

Yer	Tarih	Saat
Yuva II.	31.10.2022	8.40 – 12.20
Yuva II.	01.11.2022	8.40 – 12.20
Yuva III.	02.11.2022	8.40 – 12.20
Yuva III.	03.11.2022	8.45 – 12.10
Yuva II.	07.11.2022	8.50 – 12.00
Yuva II.	08.11.2022	8.40 – 11. 50
Yuva III.	09.11.2022	8.40 – 12.05
Yuva III.	10.11.2022	8.45 – 12.00
Yuva II.	22.11.2022	8.45 – 12.00
Yuva III.	23.11.2022	8.40 – 12.05
Yuva III.	28.11.2022	8.40 – 12.10
Yuva III.	29.11.2022	8.40 – 12.05
Yuva III	30.11.2022	8.45 – 11.50
Yuva II.	06.11.2022	8.40 – 11.00
Yuva II.	13.12.2022	8.40 – 12.00
Yuva III.	14.12.2022	8.40 – 11. 00
Yuva II.	20.12.2022	8.40 – 12.00
Yuva III.	21.12.2022	8.50 – 12.00
Yuva II.	26.12.2022	8.40 – 10. 30
Yuva III.	02.01.2023	8.40 – 11.50
Yuva II.	04.01.2013	8.45 – 12.00
Yuva III.	05.01.2023	8.45 – 12.20
Yuva II.	21.02.2023	8.45 – 12.00
Yuva III.	22.02.2023	8. 45 – 11.50
Yuva III.	23.02.2023	8.40 – 10. 30
Yuva II.	27.02.2023	08.40 – 11.45
Yuva III.	28.02.2023	08.40 – 11.45
Yuva III.	01.03.2023	08.45 – 10.30
Yuva III.	06.03.2023	08.45 – 11.40
Yuva II.	08.03.2023	08.45 – 11.35
Yuva III.	13.03.2023	08.40 – 12.00
Yuva II.	15.03.2023	08.40 – 11.30
Yuva III.	16.03.2023	08.40 – 11.00
Yuva II.	21.03.2023	08.40 – 11.30
Yuva II.	28.03.2023	08.40 – 11.30
Yuva III.	03.04.2023	08.40 – 11.45
Yuva II.	04.04. 2023	08.40 – 11.35

Tablo 2.8. (Devam) *Eğitim kurumunda gerçekleştirilen gözlemler*

Yer	Tarih	Saat
Yuva III.	06.04.2023	08.40 – 11.00
Yuva II.	11.04.2023	08.40 – 11.40
Yuva III.	13.04.2023	08.40 – 10.30
Yuva II.	02.05.2023	08 40 – 12.00
Yuva III.	04.05.2023	10.00 – 11.45
Yuva III.	09.05.2023	08.40 – 11.40
Yuva III.	16.05.2023	08.40 – 11.50
Yuva III.	30.05.2023	08.40 – 11.35

Tablo 2.8’de gerçekleştirilen gözlemlere ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Araştırma süreci boyunca yuva iki kademesinde yirmi sekiz kez, yuva  kademesinde de otuz üç kez gözlem gerçekleştirilmiştir. Gidilen gün çocuğun gelememesi durumunda diğer sınıf kademesine geçilmiş ve o gün diğer katılımcı çocuklardan biri gözlenmiştir. Bir ğretim yılı boyunca gözlemlere devam edilmiştir.

2.5.3. Dijital kayıtlar

Teknolojideki yeni gelişmelerle birlikte gözlem yöntemine de dijital tekniklerin dahil olduğu belirtilmektedir (Glesne, 2012). Bu araştırmanın uygulama aşamasında da dijital kayıtlarla veri toplama tekniklerinden yararlanılmıştır. Ebeveynlerden modül içeriklerinin amaçlarına uygun olarak video çekip göndermeleri istenmiştir. Ebeveynlerden gelen videolar analiz edildikten sonra uygun olan dönüt videoları çekilmiş ve ebeveynlerle paylaşılmıştır. Ebeveynlerden gelen video kayıtlarına ve hazırlanan dönüt videolarına ilişkin detaylı bilgiye Tablo 2.9’da yer verilmiştir.

Tablo 2.9. Ebeveyn videoları ve dönüt videoları

Modüller	Ebeveyn Videoları ve Dönüt Videoları													
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.
Ebeveynler														
Buse Hanım	20.03.23	01.04.23	02.04.23	X	06.05.23	31.05.23	--	--	--	09.06.23	31.05.23	04.06.23	--	X
Dönüt Videoları	07.04.23	07.04.23	07.04.23	X	17.05.23	18.06.23	--	--	--	18.06.23	18.06.23	18.06.23	--	X
Gaye Hanım	23.03.23	01.05.23	15.04.23	X	06.05.23	15.05.23	--	--	--	--	--	--	--	X
Dönüt Videoları	07.04.23	17.05.23	17.04.23	X	17.05.23	17.05.23	--	--	--	--	--	--	--	X

2.5.4. Ölçek

Araştırma sürecinde daha kapsamlı ve nitelikli veri toplanması amacıyla eylem araştırmalarında farklı ölçme araçları kullanılabilir. Bu araştırmada da sosyal beceri değerlendirme ölçeği kullanılmasına karar verilmiştir. Gerekli izinlerin alındıktan ebeveyn ve öğretmen alt formları bulunan “*Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED)*”nin kullanılmasına karar verilmiştir (Ömeroğlu ve vd., 2014). Ölçek ebeveynlere ve öğretmenlere “*Google Formlar*” uygulaması üzerinden iletilmiş ve doldurmaları istenmiştir. Ölçeğe ilişkin izne EK – 5’te yer verilmiştir.

2.5.5. Kontrol listesi

Araştırma sürecinde veri toplama araçlarından kontrol listesi de kullanılmıştır.. Çocukların sosyal becerilerine ilişkin bilgi sağlanması amacıyla sosyal beceri sınıflamasından oluşturulmuştur. Kontrol listesi alan uzmanlarına gönderilerek uzman görüşü alınmıştır. Daha sonrasında kontrol listesi öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Kontrol listesinde çocukların sosyal becerilerini belirlemek için “*Evet, Hayır ve Bazen*” yanıtları beklenmiştir. Kontrol listesine ilişkin detaylı bilgiye EK – 8’de yer verilmiştir.

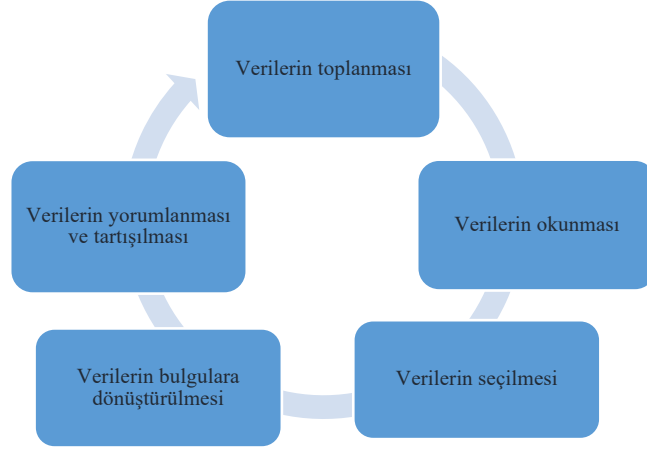
2.5.6. Araştırmacı gnlg

Araştırma sürecinin tüm yönleriyle yer aldığı araştırmacının süreçle, uygulamayla, katılımcılarla ve kendisiyle ilgili yansıtmalara yer verilen bir araştırma tekniği olarak kullanılmaktadır (Bogdan ve Biklen, 2007; Glesne, 2015). Bu araştırmada sürecin başından itibaren danışmanla gerçekleştirilen ilk görüşmelerle birlikte günlük tutulmaya başlanmıştır. Araştırma odağının yapılandırılması, süreçte uygulamaya yönelik hazırlıklar ve sonrasında uygulama sürecinde gözlemlenenler, düşünceler yaşanılan aksaklıklar ve çözüm üretmeye yönelik yer verilen tüm yanıtlanmalara günlükte yer verilmiştir. Araştırma sürecinde uygulama aşamasında karar verilmesi gereken durumlara ilişkin değerlendirmelere de yer verilmiştir.

Süreç içerisinde nitelikli bir veri kaynağı sağlamasının yanında araştırmacının kendi içsel gelişimini yansıtması açısından da önemli bir veri kaynağı olarak değerlendirilmektedir (Sunstein ve Chiseri- Strater, 2002). Süreç içerisinde danışmanla gerçekleştirilen toplantılar, tez izleme komitesinde alınan kararlar ve geçerlik komitesi toplantılarına da yansıtmalı günlükte yer verilmiştir. Süreç boyunca günlük birkaç farklı yolla tutulmuştur. Bunlar bazen dikte sesli notlar şeklinde, bazen klasik deftere ve genellikle word belgesi olarak tutulmuştur. Bu çalışmada yüz yirmi üç sayfa günlük tutulmuştur.

2.7. Veri Analizi

Verilerin analizi eylem araştırmasının doğası gereği sistematik ve döngüsel olmasından dolayı genellikle sürecin ve analizin aynı anda gerçekleştiği araştırmalarda görülmektedir (Gürgür, 2005; Karasu, Girgin ve Uzuner, 2012). Araştırma süresince verilerin eş zamanlı olarak analiz edilerek sürdürülmesi sistematik analitik analiz yaklaşımı olarak belirtilmektedir (Glaser ve Strauss, 1967; Strauss ve Corbin, 1990; Huberman ve Miles, 2002). Bu yolla eylem araştırması döngüsünün geçerli ve güvenilirliğini sağlamak ve analiz sonuçlarından yola çıkararak sonraki eylem planlarına temel oluşturma (Johnson, 2012).



Şekil 2.7. *Sistematik Analitik Analiz Süreci*

Şekil 2.7’de sistematik analitik analiz süreci döngüsel yer verilmiştir. Bu araştırmanın birçok aşamasında veri analizi gerçekleştirilmiştir. Öncelikli olarak ebeveynlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden sonra görüşme dökümleri yapılmıştır. Görüşme dökümlerinden tema ve alt temalara gidilmiştir. Tema ve alt temalara ilişkin detaylı bilgilere bulgular kısmında yer verilmiştir.

Araştırmanın uygulama sürecinde ise ebeveynlerin modülleri izlemesi ve yorum yapması istenmiştir. Bu aşamada ebeveynlerin yaptıkları yorumlar modül amaçlarına ilişkin olarak içerik analizi yapılmış ve ebeveynlere dönütler verilmiştir. Burada dönüt verilirken ebeveynin olumlu ve olumsuz durumları fark edip etmemeleri ve olması gereken durumu nasıl ifade ettikleri üzerinde durulmuştur. Sonraki aşamada ebeveynlerden gelen videolar incelenmiş ve videolarda modül amaçlarına ve video kontrol listesine uygunluklarına göre analiz edilmiştir. Ebeveynlere dönüt videosu hazırlanırken de belirlenen olumlu ve olumsuz davranışlar tek tek ebeveynlerle paylaşılacak şekilde videolar hazırlanmıştır.

Araştırma verileri analiz edilirken kolaylık olması açısından bazı kısaltmalar ve kodlamalarla analiz süreci başlatılmıştır. Bu kodlar;

- Araştırmacı günlüğü AG olarak,
- Google sınıf GS olarak
- Sınıf yorumları SY olarak
- Tez izleme komitesi TİK olarak,
- Geçerlik komitesi toplantıları GKT olarak,

- Buse Hanım BH olarak,
- Gaye Hanım GH olarak,
- Mine Hanım MH olarak,
- Defne Hanım DH olarak,
- Buse Hanım'ın gönderdiği video kodları sırasıyla B1 olarak,
- Buse Hanım'a verilen dönüt videoları BD1... olarak,
- Gaye Hanım'ın gönderdiği video kodları sırasıyla G1 olarak,
- Gaye Hanım'a verilen dönüt videoları GD1 olarak,
- Ebeveyn videoları EV olarak,

belirlenmiş ve gerçekleştirilen analizlerde bu şekilde kullanılmıştır. Araştırma süresince toplanan veriler içerik analizi ve betimsel analizler kullanılarak tümevarımsal bir bakışla analiz edilmiştir.

2.8. İnanırcılık ve Sağlamlık

Birden fazla veri toplama tekniğinin kullanılması çeşitleme (triangulation) olarak adlandırılmaktadır. Bu yöntemin uygulanması araştırmada geçerlik ve güvenilirliğin sağlanmasını arttırmaktadır (Mills, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çeşitlemenin bağlamla, durumla ilgili bütün resmi daha iyi ortaya konması açısından önemli olduğunu belirtilmektedir. Bir eylem araştırmasının geçerliği araştırmanın güvenilirliğinin sağlanabilmesi için inanırcılık, transferedilebilirlik, güvenilebilirlik ve onaylanabilirlik niteliklerini yerine getirebilmesi gerektiği belirtilmektedir (Lincoln ve Guba 1985). İnanırcılığın başarılabilmesi için; uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi gibi stratejiler önermektedirler. Bu araştırmada

- Uzun süreli saha gözlemi ve katılımı gerçekleştirilmiştir.
- Araştırmanın her adımında tez izleme komitesi ve geçerlik komitesi üyeleriyle ortak kararlar alınmıştır.
- Toplanan veriler yedeklenerek muhafaza edilmiştir.
- Gözlem, görüşme, ölçme araçları, dijital kayıtlar ve araştırmacı günlüğü gibi çeşitli veri toplama yöntemleri kullanılmıştır.
- Bu araştırmada uzman incelemesinden de yararlanılmış ve görüşleri alınmıştır.

2.9. Araştırma Etiği

Araştırmalarda yanlış uygulamaların önüne geçebilmek için bazı etik ilkeler evrensel olarak kabul görmüştür. Bunlar; bilinçli onay, gizlilik, özel hayata saygı ve zarar vermemek, aldatmama/yanıltmama ve verilere sadık kalmadır (Bogdan ve Biklen, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırma kapsamında gerçekteştirilen adımlar aşağıda somutlaştırılmıştır.

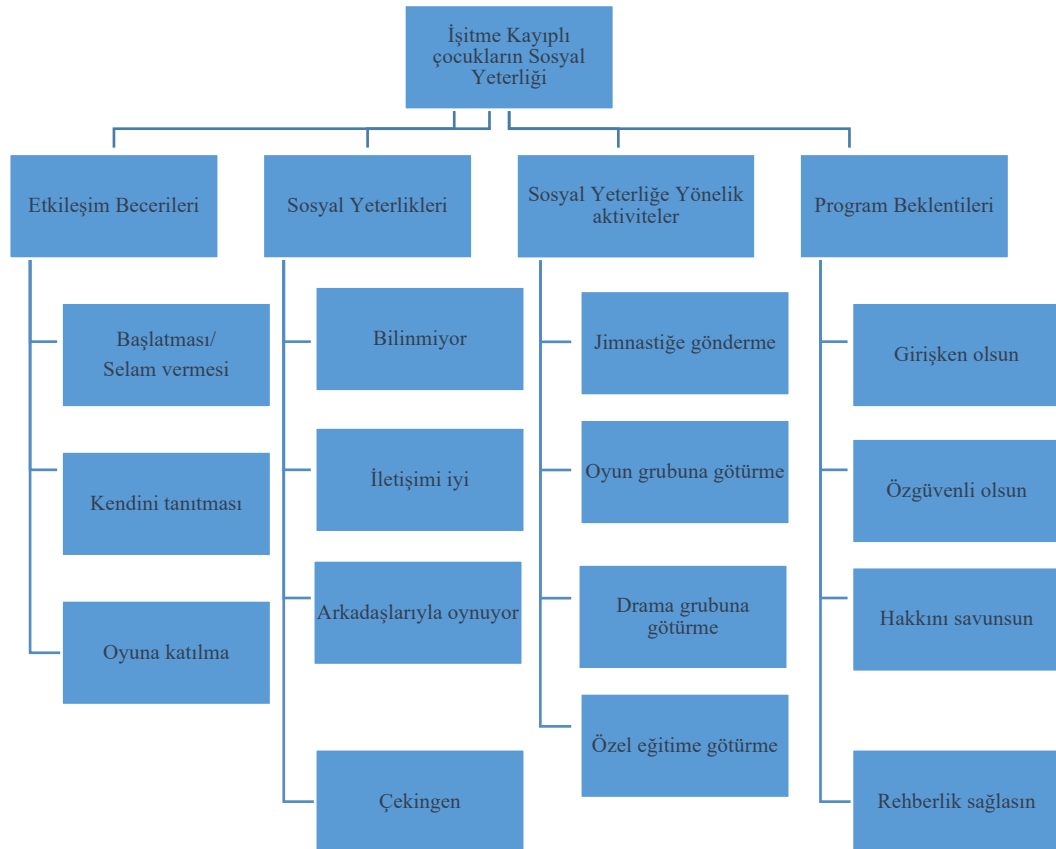
- Bilinçli onay ilkesi, bu nedenle araştırmada, katılımcı aileden aydınlatılmış onam formu ile yazılı izin alınmış ve araştırma süreçleri ebeveynlere dürüşte açıklanmıştır.
- Gizlilik, bu araştırmada katılımcılar için, tüm kimlik bilgilerinin, özel hayatlarının ve toplanan verilerin yalnızca araştırmacı, katılımcı ve araştırma uzmanı arasında kalacağının garantisi verilmiştir. Hiçbir şekilde üçüncü şahıs ve kurumlarca paylaşılmayacaktır.
- Verilere sadık kalma ilkesi ise, bu araştırmada gözlemler, görüşmeler, dokümanlar ve araştırmacı günlüğüyle toplanan verilere ilişkin her zaman doğru bilgilendirme yapılmaya dikkat edilmiştir.

3. BULGULAR

Okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı çocukların sosyal yeterliklerini desteklemede ebeveynlere yönelik uzaktan eğitimle sunulan müdahalenin geliştirilmesi ve uygulanması sürecinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmaya ait raporun bu kısmında analiz sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Mevcut Durumun Ortaya Konmasına İlişkin Bulgular

Araştırma sürecinde gereksinim belirlenmesi ve mevcut durumun ortaya konması için toplanan verilerden elde edilen bulgular raporun bu kısmında açıklanmıştır. Araştırma sürecinin başlangıcında katılımcı ebeveynlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda bulgulardan tema ve alt temalara ulaşılmıştır. Bu bulgulara Şekil 3.1’de yer verilmiştir.



Şekil 3.1. Ebeveynlerle Görüşme Bulguları

Şekil 3.1’de görüldüğü gibi ebeveynlerle görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular dört tema ve on beş alt tema şeklinde ortaya çıkmıştır. Araştırma kapsamında görüşme gerçekleştirilen ebeveynlerin çoğunluğunun yanıtı öncelikle çocuklarının genel durumu ile ilgili “*iletişimi iyi*” şeklinde olmuştur (Görüşmeler, 27.12.21 – 30.12.21). Devamında sosyal yeterliğe ilişkin düşündükleri sorulduğunda bir duraksadıkları, düşündükleri ve ne söyleyeceklerini bilemedikleri görülmüştür (AG, 30.12.21). Görüşme sırasında sorularda en sıkıntı yaşanan noktanın sosyal yeterliği ve çocuklarında gelişmesini istedikleri yeterlikleri tanımlamada zorlandıkları gözlenmiştir. Ebeveynlerden biri çocuğunun sosyal yeterliğini “*Sosyal yeteneği çok güzel kendi kendine oyun kurması mesela bir bardağı araba yapabilir*” şeklinde ifade ederken diğer ebeveyn “*Mesela bunu neden aldın bunu neden yaptın bu ne sürekli sorma şeyinde çok hareketli yaklaşıyor oyuncaklarını elinden alıyor benim olsun diyor diyor mesela..*” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcı ebeveynlerden bir diğeri ise “*Evde çok mutlu çok sevinçli kakkahalı konuşkan dışarda konuşmuyor hocam onun bağına açamıyoruz bir türlü.*” şeklinde ifade ederken diğer ebeveynler ise “*İletişimi başlatır büyüklerle daha fazladır diye düşünüyorum.*” gibi “*Öyle şeyi yok mesela parka falan gittiğimizde hemen ben oynayabilir miyim senle diyor direk hiç tanımadığı biriyle bile şey yapıyor yani.*” “*İlk başta aşırı çekingendi çok konuşmak istemezdi.*” “*Çok iyi çok sosyal bir çocuk hiç çekinmesi yoktur gider herkesle konuşmaya çalışır.*”, “*Akranlarıyla hani kendi yaş grubuyla pek diyaloga geçemiyor onu da karakterine bağlıyoruz biraz çekingen bir çocuk.*” şeklinde ifade etmişlerdir (AG, 30.12.21).

Ebeveynlere çevreleriyle etkileşimlerinde gözlemledikleri sıkıntıların ne olduğu sorulduğunda ebeveynler “*Çekingen, utanyor, konuşmuyor, hakkını aramıyor.*” şeklinde yanıtlamışlardır. (AG, 31.12.21). Ebeveynlere sosyal yeterlik gelişimine yönelik bir öneriniz var mı diye yöneltildiğinde ise ebeveynlerin buna ilişkin cevap veremedikleri ve başka ilişkisi olmayan cevaplar verdikleri ortaya çıkmıştır. Bunun üzerine okulda ya da götürdüğünüz yerlerde (kurs, rehabilitasyon vb.) sosyal yeterlik gelişimine ilişkin neler yapıldığı sorulduğunda ebeveynlerden bazıları “*İ mesela paylaşmayı öğreniyorlar...*”, “*Drama yapıyorlarmış.*” şeklinde cevaplarırken diğer ebeveynler “*Okulla ilgili çok fazla şey bilmiyorum öğretmenlerin anlattığı kadarıyla işte sıra almayı daha çok onları çalıştığı kadarıyla onları biliyorum*”, “*Verdikleri çizgi çalışmaları falan mı hocam*” şeklinde yanıtlamışlardır. Bu yanıtlara ilişkin ebeveynlerin çocuklarının sosyal yeterlik

gelişimine ve okulda yapılan etkinliklere ilişkin sınırlı bilgilerinin olduğu ya da hiç bilgilerinin olmadığı ortaya çıkmıştır.

Ebeveynlere yöneltilen sorulardan bir diğeri ise çocuklarını sosyal yeterlikleri için bir yere götürüp götürmedikleridir. Ebeveynlerden bazıları herhangi bir yere götürmediklerini ifade ederken diğerebeveynler ise *“jımnastiğe, drama kursuna, oyun grubuna veya rehabilitasyon merkezine”* götürdüklerini ifade etmişlerdir. Bu yanıtlara ilişkin olarak ebeveynlerin görüşme sorularında net olarak ifade edemeseler de akranlarıyla etkileşim kurması için ortam yarattıkları ortaya çıkmıştır (AG,31.12.21).

Son olarak ebeveynlere böyle bir müdahaleden beklentilerinin ne olduğu sorulduğunda ebeveynlerden bazıları *“Girişken olsun, hakkını savunsun, özgüvenli olsun”* olarak ifade ederken ebeveynlerden biri *“Pandemi dolayısıyla herkes koıtu birbirinden mesela yazın bir aileyle tanışmıştıık kızları işitme engelli ama şu an Malatya'dalar hiçbir şekilde eğitim alamıyorlarmış İÇEM'e sordum online eğitim varmış tabi bu onlar için çok artı bir şey oldu online eğitim şu süreçte çok güzel bir şey bu olabilir.”* şeklinde ifade etmiştir. Aynı ebeveyn *“Ebeveynlerin ne demem gerekir. Çocuğa bunu nasıl öğretmem gerekir noktasında... Yani dediğim gibi benim en temel sorunum bu bazı noktalarda yetemeyeceğimi düşünüyorum hani ne yapmam gerekir burada onu bilemiyorum.”* şeklinde ifade etmiştir. Ebeveynlerin yanıtlarına ilişkin programdan genel olarak çocuk için beklentilerini ifade ederlerken ebeveynlerden yalnızca ikisi kendilerine yönelik böyle bir müdahalenin faydasını ifade etmişlerdir (AG, 31.12.21). Komite toplantısında da değinildiği üzere ebeveynlerin beklentilerinin gerçekleştirilebilir olup olmadığının ayrımının iyi yapılması ve buna yönelik adımların gerçekçi atılması ve modül amaçlarının ona göre belirlenmesi gerektiği önerisi getirilmiştir (TİK, 06.01.22). Çünkü *“Sosyal yeterlik olarak tanımlanan kavramın kişinin mizacı ve karakteristik özelliklerinden ayrılabilir bir durum olmadığı bu yüzden naif ve çekingen bir çocuğun sosyal yönden yetersiz olarak tanımlanamayacağı”* tez komite toplantısında uzmanlarca belirtilmiştir (TİK, 06.01.22). Bundan dolayı modül hedefleri, ebeveynlerin beklentileri ve çocukların özellikleri göz önüne alınarak uygulama sürecinin yapılandırılması gerektiğine karar verilmiştir.

Mevcut durumun ortaya konmasına ilişkin diğere bir faaliyet ise gerçekleştirilen saha gözlemleridir. Saha gözlemlerinde okulda gerçekleştirilen etkinlikler faaliyetlerde sosyal yeterlik gelişimine ilişkin amaçlı etkinliklerin gerçekleştirilmediği ancak müfredatın içinde yeri geldiğinde öğretmenlerin sraya girme, oyuncakları birlikte

toplama gibi sosyal becerilere ilişkin fırsat öğretimlerinin olduğu gözlenmiştir. Ancak okulda sosyal yeterliğe ilişkin özellikle bir etkinliğin yapılmadığı ve buna ilişkin ebeveynlere bir bilgilendirme yapmadıkları belirlenmiştir (Saha Gözlemi, 19.09.22 – 30.05.23). Gerçekleştirilen saha gözlemlerinde katılımcı çocukların biri grup ders eğitimlerinde daha çekingen daha geri planda bir etkileşim gösterirken serbest oyun etkinliklerinde kahvaltı saatinde daha girişken arkadaşlarıyla etkileşim kuran bir tavır sergilediği gözlenmiştir (AG, 26.12.22). Katılımcı çocuklardan bir diğeri ise akran etkileşimlerinde daha sıkıntılı baskıcı inatçı tavırlar sergilediği ve davranış problemi olarak nitelendirilebilecek davranışlar sergilediği gözlenmiştir. Kaynaştırmaya yuvaya devam eden katılımcı çocuklarda ise çoğunlukla belirledikleri bir arkadaşla zaman geçirdikleri ve bu arkadaşlarının da işitme kayıplı olduğu gözlenmiştir. Diğer akranlarıyla da etkileşim kurdukları ancak yapılan bir senelik saha gözleminde çoğunlukla kendi yakın gördüğü bir arkadaşıyla etkileşim içerisinde oldukları gözlenmiştir (Saha Gözlemi, 19.09.22 – 30.05.23). Gözlemlerde kaynaştırma yuvaya devam eden katılımcı çocukların daha çekingen daha geri planda etkileşim sergilerken işitme kayıplı yuvaya devam eden katılımcı çocukların akran etkileşiminde daha rahat oldukları gözlenmiştir (AG, 03.04.23).

Saha gözlemleri devam ederken sınıf öğretmenlerinden de çocukların sosyal yeterliğine genel durumlarına yönelik fikir alınmıştır. Burada kontrol listelerinden de yararlanılmıştır. Kontrol listelerinden gelen yanıtlar değerlendirildiğinde katılımcı çocuklardan yuva ikiye devam eden öğrenciye ilişkin öğretmenleri temel iletişim becerilerinde sıkıntı yaşadığını, duygulara ilişkin ifade becerilerinde sınırlılıkları olduğunu, grupla iş yapma becerilerinde sıkıntılar olduğunu, saldırganlık becerileri ile başa çıkma davranışlarında eksikliklerinin yer aldığını, problem çözme ve plan yapma becerilerine ilişkin hazırbulunuşluğunun daha yeterli olmadığına ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir. Katılımcı çocuklardan yuva üçe devam eden öğrenciye ilişkin öğretmenleri duygulara yönelik becerilerinde eksikleri olduğunu, grupla iş yapma becerilerinde daha olumlu davranışlar sergilediğini, temel iletişim etkileşim becerilerinin çoğunluğunda iyi olduğunu, problem çözme ve plan yapma becerilerinde daha sınırlı düzeyde yeterliği olduğunu ancak saldırgan davranışlarla başa çıkma yönünde becerilerde daha fazla eksiklerinin olduğuna ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir. Kaynaştırma yuvaya devam eden katılımcı öğrenciye ilişkin öğretmenleri temel iletişim ve etkileşim başlatmaya ilişkin becerilerde sıkıntılar yaşadıkları, grupla bir işi yürütme becerilerinde

daha iyi olduğunu ifade etmiştir. Ancak duygulara ilişkin becerilerde de daha sınırlı düzeyde yeterlik gösterdiği, saldırgan davranışlar ile başa çıkma becerilerinde bazen iyi bazen daha az iyi beceriler sergilediği ve plan yapma ve problem çözme becerilerinde hazırbulunuşluğunun tam olarak sağlanmadığına ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir. Son olarak katılımcı çocuklardan kaynaştırma yuvaya devam öğrenciye ilişkin öğretmenleri temel iletişim becerilerinde çok iyiye yakın olduğu, grupla bir işi yürütme becerilerinde olumlu davranışlar sergilediği, duygulara yönelik becerilerde biraz daha çekimser kaldığı, saldırgan davranışlarla başa çıkmaya ilişkin iyi düzeyde olduğu kısımlarla birlikte bazı (hakkını savunma, alay etmeyle başa çıkma gibi) becerilerde çalışılması gerektiği, plan yapma ve problem çözme becerilerinde de orta düzeyde bir tavır sergilediğine ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir. Ek olarak katılımcı iki öğrencinin sosyal yeterliğine ilişkin öğretmenlerinin “*Sessiz ve çekingenler yakın gördükleri bir arkadaşlarıyla daha çok zaman geçirip oyun oynuyorlar.*” şeklinde ifadeleri olmuştur (AG, 30.09.22). Tüm bu görüşler ve araştırmacının saha gözlemleri değerlendirildiğinde katılımcı çocukların sosyal yeterliklerine ilişkin becerilerinde geliştirilmesi gereken yönlerin olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmacının saha gözlemleri de öğretmen bildirimlerini doğrular nitelikte olması sebebiyle bu sonuca varılmıştır. Öğretmenlerden ve ebeveynlerden görüş almak durumu gözden geçirmek için sosyal beceri değerlendirme ölçeği uygulanmasına da karar verilmiştir. Ölçeğe ilişkin katılımcı sayısı çok az olduğu için bir analiz programıyla analiz edilmemiştir. Ölçeğe ilişkin yanıtlar araştırmacı tarafından gözden geçirildiğinde ebeveynler ve öğretmenlerin yanıtlarının uyuşmadığı ölçek maddelerinin olduğu görülmüştür (AG, 12.12.22). Bu yanıtlarda ebeveynlerin daha iyimser davrandıkları ortaya çıkmıştır.

Özetle mevcut durumun ortaya konması için toplanan veriler gözden geçirildiğinde sosyal yeterlik gelişimine ilişkin ebeveynlere sağlanacak bir müdahalenin ebeveynler açısından ve çocuklar açısından belli gereksinimleri olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ebeveynler açısından sosyal yeterlik gelişimine ilişkin sınırlı bilgiye sahip oldukları yada sosyal yeterliklere ilişkin farkındalık sahibi olmadıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca çocuklarına ilişkin beklentilerinin çocukların hazırbulunuşluklarına, kişilik özelliklerine uygun olup olmaması ve sosyal yeterlik gelişimine ilişkin ebeveyn öğretmen iletişiminin nitelikli yürütülemediği olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Çocuklar açısından ise akran etkileşimlerinde güçlükler yaşadıkları ve sosyal beceri eksiklikleri olduğu da ortaya çıkmıştır. Tüm bu bilgiler birlikte düşünüldüğünde müdahale planı için amaçlar

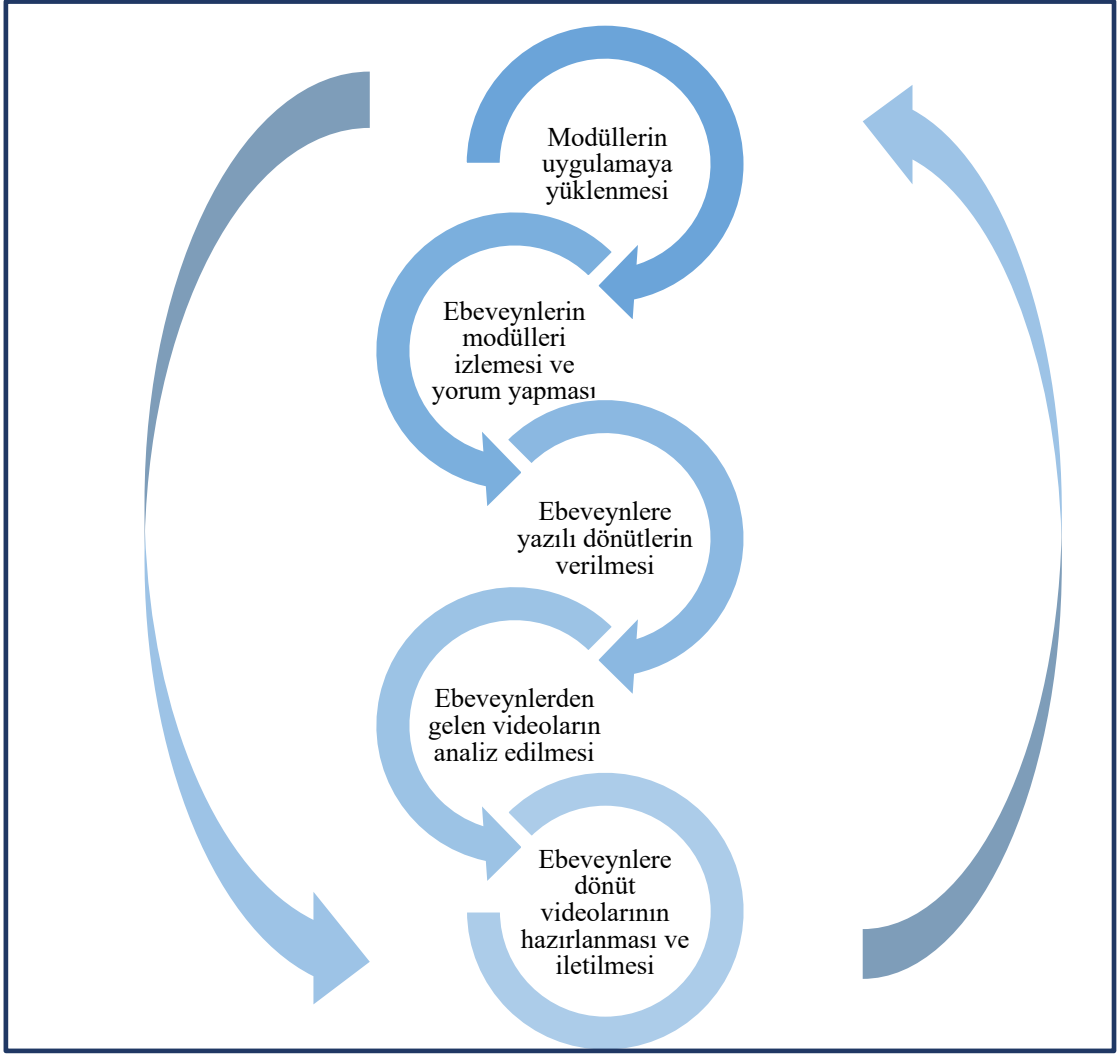
belirlenirken gerçekçi ve ulaşılabilir hedefler konmasının önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Tüm görüşme dökümleri gözden geçirildiğinde ve gerçekleştirilen analizler sonucunda belli gereksinimler doğmuştur. Bunlar;

- Ebeveynlere sosyal yeterliği kısaca tanıtmak ve neden önemli olduğunu, çocuklarının hayatlarında nerelerde ihtiyaç duyacaklarının anlatılması,
- Sosyal yeterliğin tüm sosyal becerilerin etkili ve yerinde kullanılması olması sebebiyle tüm becerilerin tanıtılması,
- Tüm sosyal becerilere ve çocuklarının hazırbulunuşluklarına kişilik özelliklerine ilişkin ebeveynlere farkındalık kazandırılması,
- Bu süreçlerde ebeveynlerin göstermesi gereken tavır ve yapması gereken davranışlara ilişkin rehberlik sağlanması olarak belirlenmiştir.

Belirlenen bu gereksinimlerle uygulama modülleri hazırlanmış ve uygulama süreci gerçekleştirilmiştir.

3.2.Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular (05.01.2023 – 26.06.2023)

Araştırmaya raporunun bu kısmında uygulama sürecine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Uygulama sürecinde gerçekleştirilen adımlara şekil 3.2’de yer verilmiştir.

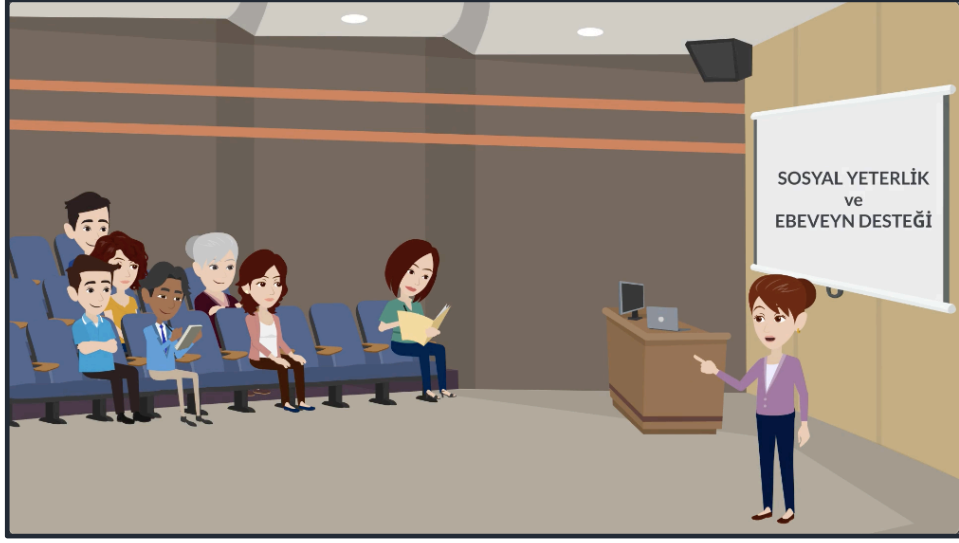


Şekil 3.2. Uygulama Süreci

3.2.1 Tanıtım modülü (16 Mart 2023)

Modülün içeriği

Tanıtım modülü, ailenin sosyal yeterliğe ilişkin bilgisini arttırma ve bu konuda aileye bilgilendirme yapabilme amacıyla hazırlanmıştır. Modülde kavramlar tanıtılmış ve önemli olan bütün bağlamlara ilişkin örneklere yer verilmiştir. Tanıtım modülü 16.03.23 tarihinde sisteme yüklenmiş ve ebeveynler tarafından izlenmiştir. Tanıtım modülüne ilişkin görsellere 3.1’de ve 3.2’de yer verilmiştir.



Görsel 3.1. *Tanıtım Modülü*



Görsel 3.2. *Tanıtım modülü*

Ebeveynlerin tanıtım modülüne ilişkin görüşleri

Ebeveynler modülü izledikten sonra tanıtım modülüne ilişkin araştırmacıyla görüşlerini paylaşmışlardır. Araştırmada, ebeveynlerin tanıtım modülünü içerik açısından “etkili, güzel ve faydalı” (GS, 16.03.23) olarak nitelendirdikleri bulunmuştur. Katılımcı ebeveynlerden BH “Evet hocam. Çok güzel ve faydalı bir çalışma” sözleriyle modülü faydalı bulduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde, GH de “Gayet güzel, açıklayıcı ve hiç sıkıcı değil” sözleriyle modülü verimli bulduğunu ifade etmiştir. Ebeveynlerin de tanıtım

modülünden sonra çalışmaya yönelik olumlu izlenimlerinin olduğu gözlenmiştir (AG, 19.03.23).

3.2.2. Birinci modül: Grupla iş birliği yapma (16 Mart 2023)

Birinci modülün içeriği

Tanıtım modülüyle birlikte uygulamaya yüklenen birinci modülün başlığı “Grupla iş birliği yapma” şeklindedir. Bu modülün amacı, iş birliği becerilerini geliştirmeye odaklanmaktadır. Bu modülün alt amaçları şu şekildedir:

- 2.2 Grupta sorumluluğunu yerine getirme
- 2.1 Grupta iş bölümüne uyma
- 1.1 Dinleme becerisi

“Barış oyuncaklarıyla oynarken annesi yemek saatinin geldiğini söyler ve ellerini yıkaması için Barış’a seslenir. Barış ellerini yıkarken annesi ve babası sofrayı hazırlamaya başlar. Barış’ın annesi yemekleri hazırlarken babası da tabak, çatal ve kaşıkları sofraya getirir. Barış o sırada ellerini yıkamış sofrada yerine oturmuş annesini ve babasını beklemektedir. Yemek biter annesi ve babası sofrayı toplamaya başlarlar. Barış’ta o sırada telefonla oynamaya başlar.”

Şekil 3.3. Modül Metni

Yukarıda yer alan metne ilişkin oluşturulan video görseline 3.3.’te yer verilmiştir.



Görsel 3.3. Birinci Modül

Birinci modülün izlenmesi

Modül GS uygulaması üzerinden ebeveynlerle paylaşılmıştır (GS, 16.03.23). Ebeveynlerin modülleri izlediği ve modüle ilişkin yorum yaptıkları ve açık uçlu yönergeye ilişkin yanıt verdikleri süreçte ortaya çıkmıştır (SY 16.03.23-19.03.23). Bu modülde gözlenen yanıtlarda benzerlikler görüldüğü için ebeveynlere ortak yanıt verilmiştir.

Birinci modüle ilişkin ebeveyn yorumları değerlendirildiğinde, ebeveynlerin sorumluluk alma ve iş birliği konusunda eksikliklerin bulunması açısından modülü olumsuz açıdan değerlendirirken anne ve babanın birlikte iş bölümü yaparak rol model olmasını ise olumlu bir tavır olarak nitelendirdikleri araştırmada bulunmuştur. Bununla ilgili olarak katılımcı ebeveyn BH “... birlikte yemek hazırlamaları, çocuk için doğru rol model” (SY 16.03.23-19.03.23) ifadelerini kullanarak modülün olumlu tarafına dikkat çekmiştir. Bununla birlikte katılımcı BH “... çocuğun sofraya hazırlanırken ve kaldırılırken hiçbir şey yapmamasının” iş birliği anlamında olumsuz tavra örnek teşkil edebileceğini belirtmiştir. Aynı şekilde katılımcı ebeveynlerden GH “... çocuğun anne ve babasının yanında olması gelişimi açısından daha iyi olurdu” (SY 16.03.23-19.03.23) görüşünü belirterek modülün iş birliği anlamında olumsuz yönüne dikkat çekmiştir.

Bu bağlamda, birinci modülle ilgili olarak iki ebeveynin olumsuz olan durumu doğru olarak ifade ettikleri, grupla bir işi yürütme becerisine sahip olması gerektiğinin farkında oldukları ve bir ebeveynin anne ve babanın sofraya birlikte hazırlamalarını da fark etmesine rağmen diğer ebeveynin bu konuda net bir görüşünün bulunmadığı gözlemlenmiştir.

Birinci modüle ilişkin ebeveyn videoları ve e-dönütler

Araştırmanın bu aşamasında ebeveynlerden gelen videolar ve araştırmacının bu videolara ilişkin dönüt videoları ayrıntılı olarak paylaşılmıştır.

Buse Hanım birinci modül videosu ve analizi: Birinci modüle ilişkin katılımcı Buse Hanım 20.03.23 tarihinde çocuğuyla çektiği videoyu yollamıştır. Buse Hanım’ın B1 kodlu videosunun özeti “Alışverişten dönmüş ve mutfakta yerleştirilecek ürünler için yardıma oğlunu çağırmış ve birlikte yumurtaları buzdolabına yerleştirmişlerdir. Sonrasında annesi çocuktan çöpleri dışarıdaki çöp variline atmasını istemiş ve annesi balkondan onu izlerken çöpleri atıp gelmiştir.” şeklinde özetlenmiştir.

Gerçekleştirilen analiz sonucunda, ebeveynin çocuğunu yaptığı işe dahil ederek yardımlaşma sürecini başlattığı, çocuğa “*Bana yardım eder misin?*” diye sorarak yaptığı davranışın dilini verdiği, yardımlaşma sürecini devam ettirdikleri, “*Çöpleri atar mısın?*” diyerek çocuğa sorumluluk yüklediği ve çocuk çöp atmaya gidip dönene kadar balkondan izleyerek çocuğun sorumluluk sürecini desteklediği görülmüştür. Bu olumlu davranışın dışında ebeveyn videosunda olumsuz bir davranışın olmadığı belirlenmiştir.

Analiz sonrasında, araştırmacı tarafından hazırlanan video kontrol listesi göz önünde bulundurularak birinci modül amaçlarına odaklanılmıştır. Hazırlanan dönüt videosunda (BD1) ebeveynin yardımlaşma, dilini verme, sorumluluk yükleme gibi yapmış olduğu olumlu davranışlar araştırmacı tarafından “*BH yardımlaşma, sorumluluk yükleme gibi çocuğa yüklemiş olduğunuz davranışlar ve bu davranışları desteklemeniz sosyal yeterlik açısından olumlu bir davranıştır. Bu davranışları bu şekilde diğer durumlara da genelleyebilirsiniz*” sözleriyle pekiştirilmiştir. (31.03.23). Geçerlik komitesi üyelerinden onay alındıktan sonra (AG,30.03.23) dönüt videosu sınıflar uygulaması üzerinden yalnızca o ebeveynle paylaşılmıştır.

Gaye Hanım birinci modül videosu ve analizi: Birinci modüle ilişkin katılımcı Gaye Hanım 23.03.23 tarihinde çocuğuyla çektiği videoyu yollamıştır. Gaye Hanım’ın G1 kodlu videosunun özeti “*Akşam yemeği yemek için sofrayı hazırlamaları gerekmiştir. Ebeveyn içeriden oğlunu çağırmış ve sofrayı birlikte kurmuşlardır. Çatalları peçeteleri ve onun götürebileceği nesnelere masaya götürmesi istenmiş. En son da yardım ettiği için teşekkür etmiştir.*” şeklinde özetlenmiştir.

Gerçekleştirilen analiz sonucunda, ebeveynin çocuğu yaptığı eyleme dahil ederek yardım istemesi, “*Bana yardım eder misin? Yemek yiyeceğiz*” dilini vermesi, “*Sofrayı birlikte kuralım bana yardım et.*” diyerek sorumluluk vermesi, sofrayı kurma eylemini birlikte gerçekleştirmeleri ve çocuğa gruba ait olması için sorumluluk verilmesi davranışlarının yürütüldüğü görülmüştür. Bu olumlu davranışın dışında ebeveyn videosunda olumsuz bir davranışın olmadığı belirlenmiştir.

Analiz sonrasında, araştırmacı tarafından hazırlanan video kontrol listesi göz önünde bulundurularak birinci modül amaçlarına odaklanılmıştır. Hazırlanan dönüt videosunda (GD1) yukarıda yer verilen tüm olumlu davranışlar (yardımlaşma, dilini verme, sorumluluk verme, gruba ait olma) araştırmacı tarafından desteklenmiş ve pekiştirilmiştir. Geçerlik komitesi üyelerinden onay alındıktan sonra (AG, 30.03.23)

dönüt videosu sınıflar uygulaması üzerinden yalnızca o ebeveynle paylaşılmıştır (31.03.23).

Birinci modülün gözden geçirilmesi

Tüm bu süreçten hareketle, ebeveynlerin birinci modülün bitiminde sürece ve sosyal yeterlik kavramına yönelik amaçlara ilişkin farkındalığa ve olumlu bir bakış açısına sahip oldukları ve ebeveynlerin grupta bir işi yapma becerisi için yardım istemelerinin ve teşekkür etmelerinin ebeveynler tarafından olumlu davranışlar olarak ortaya konduğu anlaşılmıştır.

Birinci modülün sonunda ilgili süreçte teknik kısımların sürdürülmesinde sorunlar yaşanmış, uygulamanın başlangıçta nasıl kullanılacağını daha net bir şekilde anlatmak açısından görüşmelerin yüz yüze ya da zoom uygulaması üzerinden gerçekleştirilerek ekran paylaşımıyla aktarmanın daha iyi olacağı sonucuna ulaşılmıştır (AG, 17.03.23). Ayrıca bu görüşmenin tüm ebeveynlerle -babaların da dahil olduğu- gerçekleştirildiği zaman sürecin daha etkili tanıtılabileceği çıkarımında bulunulmuştur. Dönüt videolarının ilki olduğu için ve araştırmacının video çekimine alışık olmaması sebebiyle kaygı yaşadığı ve bazı noktalarda heyecanlandığı ortaya çıkmıştır (AG, 01.04.23). Olumlu davranış pekiştirmelerini yaparken daha net ve açık ifadelerle durumun belirtilmesinin önemli olduğu da belirlenmiştir. Bu yaşanan aksaklık ve sorunlara ilişkin çözüm önerileri geliştirilerek ikinci modül bu sorunlar göz önünde bulundurularak revize edilmiştir.

3.2.3. İkinci modül: Birlikte bir işi yürütme (23 Mart 2023)

İkinci modülün içeriği

İkinci modülün başlığı “Birlikte bir işi yürütme” şeklindedir. Bu modülün amacı birlikte çalışma, bir işe yoğunlaşma ve uzlaşma becerilerini geliştirmeye odaklanmaktadır. Bir işi beraber yürütme becerilerine odaklanmak amacıyla hazırlanan bu modülün alt amaçlarına aşağıda yer verilmiştir:

- 1.11 Yönerge verme
- 1.12 Yönergelere uyma
- 3.7 Kendini ödüllendirme
- 4.4 Uzlaşma

- 6.6 Bir işe yoğunlaşma

“Derin’i annesi okuldan alır hava güzel olduğu için birlikte yürüyerek eve giderler. Eve giderken, Derin okulda öğretmenin onlara yaptırdığı etkinliği anlatır ve aynısını evde de yapmaları gerektiğini söyler. Eve gittiklerinde annesi öğretmenin onlara yolladığı notu okur ve orada ne yapmaları gerektiğinin yazılı olduğunu görür. Derin, bir şeyler yiyip dinlendikten sonra annesiyle masaya geçer ve annesi ne yapmaları gerektiğini Derin’in anlatması için bekler. Derin yapılmasını gerekeni sırasıyla söylemesi için annesi de destek olur. Ödevi birlikte yaparak bitirirler. Ödevi bitirdikten sonra annesiyle birlikte kurabiye yaparlar.”

Şekil 3. 4. Modül Metni

Yukarıda yer alan metne ilişkin oluşturulan video görseline 3.4’te yer verilmiştir.



Görsel 3.4. İkinci Modül

İkinci Modülün İzlenmesi

Modül GS uygulaması üzerinden ebeveynlerle paylaşılmıştır (GS, 23.03. 2023). Ebeveynlerin modülleri izlediği, modüle ilişkin yorum yaptıkları ve açık uçlu yönergeye ilişkin yanıt verdikleri süreçte ortaya çıkmıştır (SY 23.03.23 – 02.04.23). Bu modülde gözlenen yanıtlarda benzerlikler görüldüğü ancak farklılıklarda olduğu için ebeveynlere ayrı ayrı yanıt verilmiştir.

İkinci modüle ilişkin ebeveyn yorumları değerlendirildiğinde, çocukla ebeveynin bir işi birlikte yürütmesini ve çocuğun öz bakım becerilerini yapma konusundaki davranışların bulunmasını olumlu açıdan değerlendirirken ebeveynlerden biri ödeve annesinin de dahil olmasını olumsuz bir tavır olarak değerlendirmiş, diğer ebeveyn ise bunu da olumlu bir tavır olarak nitelendiren ifadelerde bulunmuştur. Bununla ilgili olarak katılımcı ebeveyn BH *“Ellerini yıkaması ve ödevlerini yapmaya başlaması olumlu bir yöndür. Sorumluluk bilinci olduğunu gösterir.”* (SY 23.03.23 – 02.04.23) ifadelerini kullanarak modülün olumlu tarafına dikkat çekmiştir. Bununla birlikte katılımcı BH *“Bu noktada anne sadece, ödevin ne olduğunu anlatıp geri kalan kısmı Derin'e bırakabilir. ...kurabiyeyi kendisi yapabilecek yaşta.”* birlikte bir işi yaparken sorumluluk almamasını olumsuz tavra örnek teşkil edebileceğini belirtmiştir. Aynı şekilde katılımcı ebeveynlerden GH *“Eve geldiğinde ellerini yıkaması gayet güzel. Ödevini annesine anlatıp beraber yapmaları ve keki beraber yapmaları çok güzel.”* (SY 23.03.23 – 02.04.23) görüşünü belirterek modülün olumlu yönlerine dikkat çekmiş ve olumsuz bir yön görmediğini belirtmiştir.

Bu bağlamda ikinci modülle ilgili olarak iki ebeveynin yer alan olumlu noktaları doğru olarak ifade ettikleri, bir işi birlikte yürütme ve sorumluluğunu yerine getirme becerisine sahip olması gerektiğinin farkında oldukları gözlemlenmiştir. Ebeveynlerden biri çocuğun sorumluluğunda olması gereken işi yürütme sürecini ebeveynin yönlendirdiğini düşündüğü şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Diğer ebeveyn ise süreci birlikte yürüttüklerini ve bunun olumlu olduğu şeklinde yorum yapmıştır. Ebeveynlerden biri birinci modülle bağlantıyı daha etkin kurarken diğer ebeveyn bahsetmesine rağmen net bir şekilde ifade edemediği gözlemlenmiştir. Araştırmacı ise buna ilişkin olarak ebeveynlerden BH'ye *“Evde yapabileceği tüm işlerde sorumluluk alması bir görevinin sorumluluğunun olması ve bunun yanında yaş ve gelişim özelliklerine uygun olarak ebeveynlerin bu sorumlulukları vermeleri özgüven gelişimleri açısından da önemli olmaktadır.”* (SY, 23.03.23 – 02.04.23) şeklinde dönüt verirken diğer katılımcı ebeveyn GH'ye *“Birlikte bir şeyler yapmaları evet güzel ama annesi ona da sorumluluk verebilir iş bölümü yapabilir ve onu da katabilirdi. Böylelikle sorumluluk verilmiş olabilirdi.”* ek olarak bu yorumda bulunmuştur (SY, 23.03.23 – 02.04.23).

İkinci modüle ilişkin ebeveyn videoları ve e-dönütler

Araştırmanın bu aşamasında ebeveynlerden gelen videolar ve araştırmacının bu videolara ilişkin dönüt videoları ayrıntılı olarak paylaşılmıştır.

Buse Hanım ikinci modül videosu ve analizi: İkinci modüle ilişkin katılımcı Buse Hanım'ın 01.04.23 tarihinde çocuğuyla çektiği videoyu yollamıştır. Buse Hanım'ın B2 kodlu videosunun özeti “Birlikte mutfakta kek yapmışlardır. Ebeveyn süreç boyunca yapılan işin dilini vermiş süreci onun tamamlaması için destek vermiştir. Birlikte tüm malzemeleri eklemişler ve ebeveyn tüm işi çocuğun yapmasını sağlamıştır. Son olarak çocuk borcamdaki keki fırına yerleştirmiştir. Ebeveyn teşekkür edip kaydı bitirmiştir.” şeklinde özetlenmiştir.

Gerçekleştirilen analiz sonucunda ebeveynin bir işi birlikte yapmaları sağladığı, tüm süreci çocuğun yürütmesine izin verdiği, çocuğun ısrar ettiği bazı noktalarda uzlaşarak durumu çözdüğü, yardım ettiği için teşekkür ederek bir işi birlikte yapma sürecini desteklediği ve bunun dilini de çocuğa kazandırdığı görülmüştür (EV, 01.04.23). Bu olumlu davranışları dışında ebeveynin gönderdiği videoda olumsuz bir davranışın yer almadığı belirlenmiştir.

Analiz sonrasında, araştırmacı hazırlanan video kontrol listesi göz önünde bulundurularak ikinci modülün amaçlarına odaklanılmıştır. Hazırlanan dönüt videosunda (BD2) yukarı da yer alan tüm olumlu davranışlar video akarken durdurulmuş ve olumlu davranışa dikkat çekilip araştırmacı tarafından “*Çocuğunuzla birlikte bir işi yürütmeye çalışmanız önemli, süreci onun yönetmesine izin vermeniz sosyal yeterlik açısından olumlu bir davranıştır.*” sözleriyle pekiştirilmiştir. Sonrasında geçerlik komitesi üyelerinden onay alındıktan sonra (AG,06.04.23.) dönüt videosu sınıflar uygulaması üzerinden yalnızca o ebeveynle paylaşılmıştır (GS, 07.04.23).

Gaye Hanım ikinci modül videosu ve analizi: İkinci modüle ilişkin katılımcı Gaye Hanım'ın 01.05.23 tarihinde çocuğuyla çektiği videoyu yollamıştır. Gaye Hanım'ın G2 kodlu videosunun özeti “*Ebeveyn çocuğa nereye gittiğini sormuş ve çocukta ekmek demiştir. Ebeveyn ekmek almaya şeklinde düzeltmiş ve süreci anlatmasını istemiştir. Çocukta gittiğini kaldırımda beklediğini ve öyle geldiğini anlatmıştır.*” şeklinde özetlenmiştir.

Gerçekleştirilen analiz sonucunda ebeveynin çocuğa sorumluluk verdiği, “*Sen şimdi ne yaptın? Nereye gittin?*” diye sorarak yaptıkları işin dilini almaya çalışması ve anlatmasını istemesi, bundan sonra ekmek almak görevini ona verdiğini söyleyerek

sorumluluğun onda olduğu söylemesi ve teşekkür ederek iletişim davranışlarına örnek rol model olması davranışlarının yürütüldüğü görülmüştür. Bu olumlu davranışların dışında ebeveynin videosunda olumsuz bir davranış olmadığı belirlenmiştir.

Analiz sonrasında araştırmacı tarafından hazırlanan video kontrol listesi göz önünde bulundurularak ikinci modül amaçlarına odaklanılmıştır. Hazırlanan dönüt videosunda (GD2) yukarıda yer verilen tüm olumlu davranışlar (ebeveynin çocuğa sorumluluk vermesi, yaptıkları işin dilini almak istemesi ve teşekkür etmek gibi nezaket becerilerine rol model olması) araştırmacı tarafından desteklenmiş ve pekiştirilmiştir. Sonrasında geçerlik komitesi üyelerinden onay alındıktan sonra (AG, 30.03.23) dönüt videosu sınıflar uygulaması üzerinden yalnızca o ebeveynle paylaşılmıştır (GS,17.05.23).

İkinci modülün gözden geçirilmesi

Tüm bu süreçten hareketle ikinci modülün bitiminde amaçlanan olumlu davranışların iki ebeveyn tarafından da fark etmeleri ve yorum yapılmasıyla bu olumlu davranışlara ilişkin farkındalıklarının olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu olumlu sonuçlara ek olarak katılımcı iki ebeveynde modül amaçları dışında gördükleri olumlu davranışları belirterek sürece gösterdikleri dikkat ve önem de ortaya çıkmıştır (SY, 23.03.23 – 02.04.23) ve bu davranışları belirtmelerinin önemli olduğu düşünülmüştür (AG, 25.03.23). Bunlara ek olarak yapılan analizler sonucunda ebeveynlerin modül yorumlarında ve çektikleri videolarda birinci modülle de ilişki kurdukları ve orada yer alan olumlu davranışları da bu modüle dahil ettikleri görülmüş ve modüller arasında ilişki kurdukları sonucuna ulaşılmıştır.

İkinci modülün sonunda modülün bazı noktalardan anlaşılır olmadığı düşünülmüş ve ebeveynlerin farkı bakış açılarıyla durumu değerlendirmelerine sebep olduğu görülmüştür. Modüllerde durumun daha net ve anlaşılır ortaya konması gerektiği sonucuna varılmıştır. Bu noktada ebeveynlere verilecek yanıtların bu durumun dikkate alınarak verilmesinin daha uygun olduğu sonuca varılmıştır. Bu yaşanan aksaklık ve sorunlara ilişkin çözüm önerileri geliştirilerek üçüncü modül bu sorunlar göz önünde bulundurularak revize edilmiştir.

3.2.4. Üçüncü modül: Empati yapma (23 Mart 2023)

Üçüncü modülün içeriği

Üçüncü modülün başlığı “Empati yapma” şeklindedir. Bu modülün amacı başkalarının duygu ve görüşlerini anlama becerilerini geliştirmeye odaklanmaktadır. Empati yapma becerilerine odaklanmak amacıyla hazırlanan bu modülün alt amaçlarına aşağıda yer verilmiştir.

- 2.3 Başkalarının görüşlerini anlamaya çalışma
- 3.3 Başkalarının duygularını anlama

“Kemal koşarak salona ailesinin yanına gelir ve “Anne kek yapalım mı?” diye sorar. Annesi yapalım ama bakalım malzememiz var mı? der ve birlikte mutfağa giderler. Malzemeleri birlikte sayarak kontrol ederler süt, yumurta, yağ, un annesi birden Kemal şekerimiz yok markete gidip babanla alın ondan sonra kekimizi yapalım der. Babasıyla Kemal markete gidip şeker alırlar. Kemal kekin süslemesi için renkli şekerlerden ister, babası da tamam deyince sepete koyar. Kemal koşarak kasaya gider, kasanın orda bekleyen yaşlı bir teyzenin önüne geçer ve baba baba gel hadi der.”

Şekil 3. 5. Üçüncü Modül Metni

Yukarıda yer alan metne ilişkin oluşturulan video görseline 3.5’te yer verilmiştir.



Görsel 3.5. Üçüncü Modül

Üçüncü modülün izlenmesi

Modülün GS uygulaması üzerinden ebeveynlerle paylaşılmıştır (GS, 23.03.2023). Ebeveynlerin modülleri izlediği ve modüle ilişkin yorum yaptıkları ve açık uçlu yönergeye ilişkin yanıt verdikleri süreçte ortaya çıkmıştır (SY, 23.03.23 – 02.04.23). Bu modülde gözlenen yanıtlarda benzerlikler görüldüğü için ebeveynlere ortak yanıt verilmiştir.

Üçüncü modüle ilişkin ebeveyn yorumları değerlendirildiğinde ebeveynlerin sıra bekleme ve kurallara uyma konusunda eksikliklerin bulunması açısından modülü olumsuz değerlendiren modüle ilişkin olumlu bir davranışa dair yorumda bulunmadıkları belirlenmiştir. Bununla ilgili olarak katılımcı ebeveyn BH *“Kemal'in kasada sıra beklememesi ve bir kişinin önüne geçmesi olumsuz bir davranıştır. Bu noktada babası müdahale edebilir. Kemal'e sıra beklemesini gerektiğini söyleyebilir ve sırada beklemesini sağlayabilirdi. Böylece Kemal'in bekleme davranışı pekişir ve sosyal ortamlarda nasıl davranması gerektiğini öğrenmiş olurdu”* (SY, 23.03.23 – 02.04.23) ifadelerini kullanarak modülün olumsuz tarafına dikkat çekmiştir. Aynı şekilde katılımcı ebeveyn GH *“Kemal babasıyla markete gidiyor ama kasaya gelince teyzenin önüne geçiyor sırayı bozuyor. Babasının Kemal'i uyarması kurallardan bahsedip kurallara uymamızı söylemesi gerekirdi.”* (SY, 23.03.23 – 02.04.23) görüşünü belirterek modülün kuralla uyma anlamında olumsuz yönüne dikkat çekmiştir. Ek olarak ebeveynlerden biri (BH) amaçlar arasında yer almayan davranışı fark etmiş ve çocuğun etkileşimi kendisinin başlatabileceğini ifade etmiştir.

Bu bağlamda üçüncü modülle ilgili olarak ebeveynlerin ikisinin de yapılan olumsuz durumu fark ettikleri ve yapılması gereken davranışı ifade ettikleri ancak böyle bir davranışta sergilendiğinde karşı tarafın ne hissedeceğiyle ilgili bir yorumda bulunmadıkları belirlenmiştir (SY, 23.03.23 – 02.04.23). Bundan dolayı ebeveynlerin kurallara uyma başkalarına saygı gösterme gibi davranışlar ilişkin farkındalıklarının olmasına rağmen başkalarının duygularına ilişkin farkındalıklarının olmadığı çıkarımında bulunulmuştur. Araştırmacı ise buna ilişkin olarak ebeveynler BH ve GH'ye *“Modülde olumsuz davranışları doğru ifade etmişsiniz. Belirttiğiniz gibi babanın olumsuz bir davranış gördüğü anda düzeltmesi buna örnek olması yanlış davranışıyla ilgili onunla konuşması ve açıklamasıyla bu davranışın farkına varmasının sağlanması önemlidir. Ek olarak böyle davranıldığında karşısındaki kişilerin ne hissedeceği ve durum*

kendi başına gelseydi ne hissedeceği konuşularak başkalarının duygularına ilişkin farkındalık kazanmasını sağlamanız önemli olmaktadır.” şeklinde dönüt vermiştir.

Üçüncü modüle ilişkin ebeveyn videoları ve e-dönütler

Araştırmanın bu aşamasında ebeveynlerden gelen videolar ve araştırmacının bu videolara ilişkin çekip gönderdiği dönüt videoları ayrıntılı olarak paylaşılmıştır.

Buse Hanım üçüncü modül videosu ve analizi: Üçüncü modüle ilişkin katılımcı Buse Hanım 02.04.23 tarihinde çocuğuyla çektiği videoyu yollamıştır. Buse Hanım’ın B3 kodlu videosunun özeti “Ebeveyn ve çocuk birlikte markete gitmişlerdir. Markete ne için geldiklerini ve aldıkları ürünleri konuşurlar. Sonra sıraya girmişlerdir. Ebeveyn ne bekledikleri sormuştur ve sıra bekledikleri cevabını almıştır. Sonrasında sıra onlara gelir alışverişlerini tamamlamışlar ve ebeveyn yardım ettiği için teşekkür etmiştir.” şeklinde özetlenmiştir.

Gerçekleştirilen analiz sonucunda ebeveynin markete gitme işini birlikte yaptıkları, yaptıkları işin dili için çocuğuna fırsat verdiği, markette sıraya girme davranışı için model olduğu ve bunun farkındalığını sağladığı, markette kendisine yardım ettiği için çocuğuna teşekkür ettiği davranışları sergilediği görülmüştür. Ebeveynin videosunda olumlu davranışlar dışında olumsuz bir davranışa rastlanmadığı belirlenmiştir.

Analiz sonunda araştırmacı tarafından hazırlanan video kontrol listesi göz önünde bulundurularak üçüncü modül amaçlarına odaklanılmıştır. Hazırlanan dönüt videosunda (BD3) yukarı da yer alan tüm olumlu (birlikte iş yapmaları, işin dilini vermesi, kurallara uyma davranışına model olması, nezaket dilini vermesi) davranışlar video akarken durdurulmuş ve olumlu davranışa dikkat çekilip araştırmacı tarafından pekiştirilmiştir (AG, 1.04.23). Sonrasında geçerlik komitesi üyelerinden onay alındıktan sonra dönüt videosu sınıflar uygulaması üzerinden yalnızca o ebeveynle paylaşılmıştır (GS, 07.04.23).

Gaye Hanım üçüncü modül videosu ve analizi: Üçüncü modüle ilişkin katılımcı Gaye Hanım’ın 15.04.23 tarihinde çocuğuyla çektiği videoyu yollamıştır. Gaye Hanım’ın G3 kodlu videosunun özeti “Ebeveyn ve çocuk evlerinin önüne inmişlerdir. Ebeveyn gördükleri başka arkadaşının elindeki silaha bakması için izin istemesini istemiştir. Çocuk izin istemiş ve oynadıktan sonra geri vermiştir. Ebeveyn şimdi ne diyoruz diye sormuştur.” şeklinde özetlenmiştir.

Gerçekleştirilen analiz sonucunda ebeveynin birlikte vakit geçirmek için fırsat yarattığı, ebeveynin izin isteme davranışı için model olduğu, arkadaşına karşı nezaket sözcüğünü kullanmasına ilişkin model olduğu olumlu davranışlarının yürütüldüğü görülmüştür. Bu olumlu davranışlar dışında ebeveynin videosunda oyuncak olarak silahın olmasının uygun olmadığı olumsuz davranışlar belirlenmiştir.

Analiz sonunda araştırmacı tarafından hazırlanan video kontrol listesi göz önünde bulundurularak üçüncü modül amaçlarına odaklanılmıştır. Hazırlanan dönüt videosunda (GD3) yukarı da yer alan tüm olumlu (izin isteme davranışı, teşekkür etmeye model olması, birlikte vakit geçirmeleri) davranışlar video akarken durdurulmuş ve olumlu davranışa dikkat çekilip araştırmacı tarafından desteklenmiş ve pekiştirilmiştir. Ancak üçüncü modüle ilişkin oyuncak seçimi olarak silahın kullanılmaması daha olumlu bir davranış olabileceği için araştırmacı tarafından GH'ye *“Evet erkek çocuklarının bu tarz oyuncaklara daha ilgili olabileceği ama silahın insanlara zarar veren bir oyuncak olduğu ve insanlara zarar vermenin güzel bir davranış olmadığını açıklayabilirsiniz.”* sözleriyle açıklama yapılmış ve aileye dönüt verilmiştir. Sonrasında geçerlik komitesi üyelerinden onay alındıktan sonra (AG, 16.04.23) dönüt videosu sınıflar uygulaması üzerinden yalnızca o ebeveynle paylaşılmıştır (GS, 17.04.23).

Üçüncü modülün gözden geçirilmesi

Tüm bu süreçten hareketle ebeveynlerin kurallara uyma, başkalarına saygı duyma ve nezaket sözcükleri kullanma gibi sosyal yeterlik amaçlarına ilişkin farkındalığına sahiplerken, davranışlarının başkalarının duygularına ya da kendi duygularına ilişkin olumsuz sonuçları olabileceğinin çocuğa da fark ettirilmesi gerektiğine ilişkin farkındalığa tam olarak sahip olmadıkları bulgusuna ulaşılmıştır (SY, 23.03.23 – 02.04.23). Ebeveynler tarafından çekilen videolar göz önüne alındığında ebeveynlerden birinin video çekimlerinde daha rahat ve modül amaçlarını daha iyi yansıtırken diğer ebeveynin süreçle ilgili video çekiminde zorlandığı ve bundan dolayı etkileşimlerin doğal olmadığı belirlenmiştir.

Üçüncü modülün sonunda ebeveynlerin modül yorumlarına verilen dönütlerde araştırmacının daha net olması gerektiği başkalarının görüşlerini anlamak ve duygularını anlama konusuna vurgu yapması ebeveynlerin durumu daha iyi kavramalarını sağlaması gerektiği belirlenmiştir. Ancak ebeveynlerin video çekme noktasında sıkıntı

yaşamalarından dolayı ebeveynlerin motivasyonları kırılmamaya çalışılmasının önemli olduğuna karar verilmiştir (AG, 17.04.23). Bu yaşanan aksaklık ve sorunlara ilişkin çözüm önerileri geliştirilerek dördüncü modül bu sorunlar göz önünde bulundurularak revize edilmiştir

3.2.5. Dördüncü modül: Duygularla başa çıkma (7 Nisan 2023)

Dördüncü modülün içeriği

Sürecin yürütülmesi diğer modüllerden farklı olarak dört aşamada gerçekleşmiştir. Modülde etik olarak uygun olmadığına karar verildiği için video istenmemiştir (GKT, 29.03.23). Dördüncü modül başlığı “Duygularla başa çıkma” şeklindedir. Bu modülün duygularla başa çıkma ve kızgınlığını kontrol etme becerilerini geliştirmeye odaklanmaktadır. Dördüncü modüle ve amaçlara aşağıda yer verilmiştir.

- 4. 7 Alay etmeyle başa çıkma
- 4.5 Kızgınlığını kontrol etme
- 4. 6 Hakkını koruma, savunma

“Annesi Burcu’yu okuldan almaya gider. Burcuyla beraber okuldan eve dönerlerken Burcu’ya hikâye kitabı almak için kitapçıya uğrarlar. Burcu’yla annesi kitaplara bakarken Burcu’nun yanına başka bir çocuk gelir ve cihazını göstererek gülmeye başlar. Diğer çocuk annesine seslenir ve Burcu’nun cihazını ona da gösterir. Bunu duyan Burcu’nun annesi hemen yanlarına gelir.”

Şekil 3.6. Dördüncü Modül Metni

Yukarıda yer alan metne ilişkin oluşturulan video görseline 3.6’da yer verilmiştir.



Görsel 3.6. *Dördüncü Modül*

Dördüncü modülün izlenmesi

Modülün GS uygulaması üzerinden ebeveynlerle paylaşılmıştır (GS, 7.04.23). Ebeveynlerin modülleri izlediği ve modüle ilişkin yorum yaptıkları ve açık uçlu yönergeye ilişkin yanıt verdikleri süreçte ortaya çıkmıştır (SY, 07.04.23 – 16.04.23). Bu modülde gözlenen yanıtlarda benzerlikler görülmüştür ancak bazı farklılıklardan dolayı ayrı ayrı yanıt verilmiştir.

Dördüncü modüle ilişkin ebeveyn yorumları değerlendirildiğinde ebeveynlerin çocuğun yaptığı durumun yanlış olduğu ebeveynin olgunlukla yaklaşmamasını ve çocuğun ağlama davranışlarını konusunda eksikliklerin bulunmasını olumsuz açıdan değerlendirdikleri ve ebeveynler videoya ilişkin olumlu bir davranışa dikkat çekmedikleri araştırmada bulunmuştur. Buna ilişkin olarak BH “ ..kızın davranışı yanlış olsa da çocuk olduğu unutulmamalıdır. Burcu, karşısındaki kişiye bu cihazlar ile duyduğunu, cihazların gözlüğe benzediğini anlatabilir. Kendisini yeterli bir şekilde ifade edemediğini düşünürse annesinden yardım isteyebilir. ...küçük kızın annesine işitme engelini, implant cihazlarının ne işe yaradığını....herkesin birbirinden farklı olduğunu, farklılarımız ile dalga geçilmemesi gerektiğini anlatabilirdi.” (SY, 07.04.23 – 16.04.23) ifadelerini kullanarak modülün olumsuz tarafında dikkat çekmiştir. Bununla birlikte katılımcı ebeveyn GH “... annesi orada durumu anlatabilirdi. Ayrıca Burcu ağladığı için ona da cihazlarıyla çok rahat duyduğunu böyle şeylere ağlamaması gerektiğini söylemeliydi.”

şeklinde görüşünü belirterek modülün alay etmeyle başa çıkma ve kızgınlığını kontrol etme yönüne dikkat çekmiştir (SY, 07.04.23 – 16.04.23).

Bu bağlamda dördüncü modülle ilgili olarak ikisinin de olumsuz durumu fark ettikleri ve yapılması gereken olumlu davranışı doğru bir şekilde ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Buna ilişkin olarak araştırmacı ise ebeveynlerden BH'ye *“Annenin ya da Burcu'nun burada durumu anlatması insanların çoğu zaman bilmedikleri konulara yaklaşım tarzının yanlış olmasına sebep olması dolayısıyla önemliydi. Burcu cihazlarının gözlükler gibi olduğu ve onlar sayesinde çok daha rahat duyabildiğini anlatması noktasında doğru ifade etmişsiniz. Burada hassas bir konunun yönetilmesinde çocuğa rol model olunması ve kendini daha rahat ifade etmesi sağlayabilirsiniz.”* şeklinde dönüt verirken GH'ye *“Durumu yönetmek noktasında çok doğru ifade etmişsiniz. Burada insanların bilmemekten kaynaklı olan sıkıntıya da değinmeniz ve süreci bundan sonraki kişilerle karşılaştıklarında da yapıcı bir şekilde sürdürmelerine vesile olacak şekilde ifade etmeniz çok güzel. Burada hassas bir konunun yönetilmesinde çocuğa rol model olunması ve kendini daha rahat ifade etmesi sağlayabilirsiniz.”* şeklinde ek olarak dönüt vermiştir (SY, 07.04.23 – 16.04.23). Sonraki adımda diğer modüllerden farklı olarak komite toplantılarında karar verildiği üzere etik olarak uygun olmamasından dolayı bu modülle ilgili video istenmemiştir.

Dördüncü modülün gözden geçirilmesi

Dördüncü modüle ilişkin olarak ebeveynler onlar ve çocukları için çok hassas bir konu olmasına rağmen olumsuz davranışla ilgili yorum yaptıkları ve her iki ebeveynin de olgunlukla olması gereken olumlu davranışı ifade ettikleri ortaya çıkmıştır. Ebeveynlerden BH'nin durumu daha olgunlukla ifade ederken (SY) diğer ebeveyn GH'nin durumla ilgili daha hassas bir tavırla durumu ifade ettiği bulgusuna ulaşılmıştır (AG,17.04.23). Konunun ebeveynler için hassas olduğu için modülde başka bir davranışı ifade etmedikleri çıkarımına varılmıştır.

Dördüncü modülün sonunda bu modülle ilgili araştırmacının süreçte böyle bir modüle yer verilip verilmemesi noktasında ikilem yaşadığı ancak uzmanlarında belirttiği gibi böyle bir duruma ilişkin ebeveynlerin tepkilerinin ortaya konması açısından doğru bir karar verildiği sonucuna varılmıştır. Sonrasında süreçle ilgili ebeveynlerle yazılı bir etkileşim yerine bu modülün zoom uygulaması üzerinden paylaşılıp üzerine

araştırmacıyla birlikte konuşulabileceği şeklinde yürütülebileceği düşünülmüştür (AG,17.04.23).

3.2.6. Beşinci modül: Duygularını ifade etme (7 Nisan 2023)

Beşinci modülün içeriği

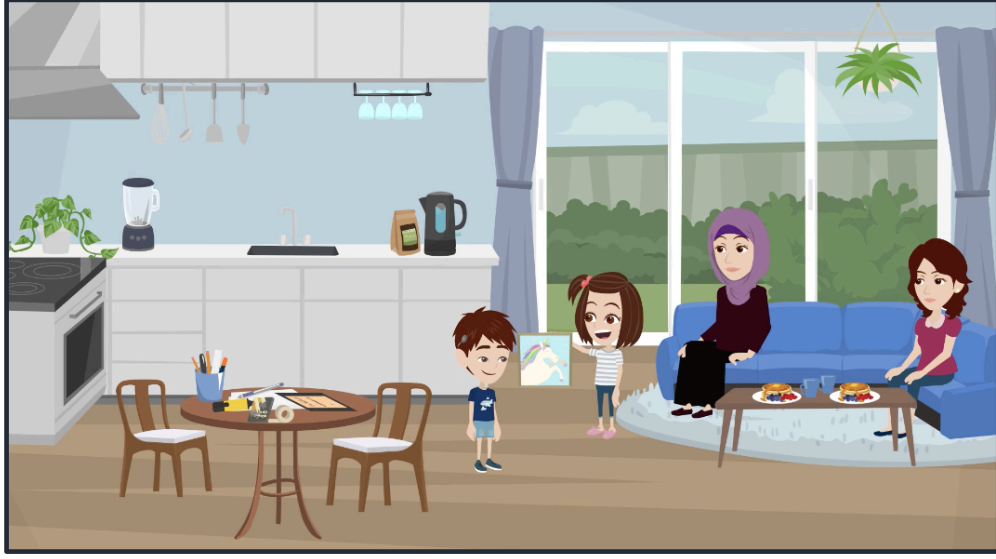
Beşinci modülün başlığı ‘‘Duygularını ifade etme’’ şeklinde dir. Bu modülün amacı duygularını güzel şekilde ifade etme becerisini geliştirmeye odaklanmaktadır. Duygularını ifade etme becerilerine odaklanmak amacıyla hazırlanan bu modülün alt amaçlarına aşağıda yer verilmiştir.

- 1.8 İltifat etme
- 3.5 Sevgiyi iyi duyguları ifade etme

‘‘Uğur annesiyle birlikte komşuları Ezgi'lere gidelerr. Ezgi'nin annesiyle Uğur'un annesi kahve içerlerken, Uğur'la Ezgi de resim yapmaktadır. Ezgi resmini bitirdikten sonra masadan kalkar ve annesinin yanına gelip resmini annesine ve Uğur'un annesine gösterir. Annesi çok beğendiğini çok güzel olduğunu söyler. O sırada Uğur yanlarına gelir ve Ezgi resmini çevirip Uğur'a gösterir. Uğur resme bakar ve hiçbir şey söylemez.’’

şekil 3.7. Beşinci Modül Metni

Yukarıda yer alan metne ilişkin oluşturulan video görseline 3.7’de yer verilmiştir.



Görsel 3.7. Beşinci Modül

Beşinci modülün izlenmesi

Modül GS uygulaması üzerinden ebeveynlerle paylaşılmıştır (GS, 07.01.23). Ebeveynlerin modülleri izlediği ve modüle ilişkin yorum yaptıkları ve açık uçlu yönergeye ilişkin yanıt verdikleri süreçte ortaya çıkmıştır (SY, 07.04.23 – 16.04.23). Bu modülde gözlenen yanıtlarda benzerlikler görüldüğü için ebeveynlere ortak yanıt verilmiştir.

Beşinci modüle ilişkin ebeveyn yorumları değerlendirildiğinde ebeveynlerin arkadaşlarıyla birlikte vakit geçirmeleri açısından modülü olumlu açıdan değerlendirirken güzel duygularını ifade etme ve iltifat etme gibi eksiklerinin bulunması açısından olumsuz bir tavır olarak nitelendirdikleri araştırmada bulunmuştur. Bununla ilgili olarak katılımcı ebeveyn BH “*Uğur'un arkadaşı ile birlikte etkinlik yapması, gelişimi açısından olumludur. Ezgi yapmış olduğu resmi Uğur'a gösterdiğinde Uğur da resim ile ilgili yorum yapabilirdi. Anneler de Uğur'un resmini/etkinliğini göstermesi konusunda teşvik edebilirlerdi.*” şeklinde ifadelerini kullanarak modüle ilişkin olumlu ve olumsuz taraflara dikkat çekmiştir. Aynı şekilde katılımcı ebeveyn GH “*Uğur ve Ezgi'nin beraber oturup resim yapmaları olumlu bi davranış. Anneleri Ezgi'nin resmini beğenip tebrik etmiş hoş bi davranış. Ezgi'nin resmine güzel olmuş diye yorum yapmalı.*” şeklinde ifadelerle modülün iltifat etme ve duygularını aktarma davranışlarına dikkat çekmiştir.

Bu bağlamda beşinci modülle ilgili olarak her iki ebeveynin de çocuğa iltifat etme ve güzel duygularını ifa etme davranışlarına rol model olması gerektiğinin farkında

oldukları görülmüştür. Araştırmacı ise buna ilişkin olarak ebeveynlere “... olması gereken becerileri ve davranışları doğru ifade etmişsiniz. Uğur'un iltifat etmesi, arkadaşlarına ve çevresine güzel şeyler söyleyip sevgi ve iyi düşüncelerini ifade edebilmesi noktasında önemliydi... ..annenin bu noktada model olma davranışıyla yardımcı olması gerekirdi.” şeklinde dönüt vermiştir (SY, 07.04.23 – 16.04.23).

Beşinci modüle ilişkin ebeveyn videoları ve e-dönütler

Araştırmanın bu aşamasında ebeveynlerden gelen videolar ve araştırmacının bu videolara ilişkin çekip gönderdiği dönüt videoları ayrıntılı olarak paylaşılmıştır.

Buse Hanım beşinci modül videosu ve analizi: Beşinci modüle ilişkin katılımcı Buse Hanım'ın 06.05.23 tarihinde çocuğuyla çektiği videoyu yollamıştır. Buse Hanım'ın B5 kodlu videosunun özeti “Çocuk oyun hamurundan adam yapmıştır. Ebeveynde ne yaptığını sormuş ve anlatmasını istemiştir. Sonrasında birlikte yapmaya başlamışlardır. Ebeveyn yaptığı arabayı ona gösterip ne demesi gerektiğini sormuştur. Onu söylediği beğendim ve bayıldım sözlerini kabul etmiş ve çok güzel olmuşta diyebilirsin diyerek geri vermiştir.” şeklinde özetlenmiştir.

Gerçekleştirilen analiz sonucunda ebeveynin çocuğun ilgisini takip ettiği, oyun bağlamına katılım gösterdiği, iltifat etme davranışlarına rol model olduğu, çocuğun katkılarını kabul edip genişletmesi davranışlarının yürütüldüğü görülmüştür. Bu olumlu davranışlar dışında ebeveynin videosunda olumsuz bir davranışın olmadığı belirlenmiştir. Analiz sonunda beşinci modüle ilişkin video B5'te olumsuz bir davranışın olmadığı görülmüştür. Dönüt videosunda ebeveynler için hazırlanmış olan video kontrol listesi göz önünde bulundurulmuş ve beşinci modül amaçlarına odaklanılmıştır. Hazırlanan dönüt videosunda (BD5) yukarı da yer alan tüm olumlu davranışlar video akarken durdurulmuş ve olumlu davranışa dikkat çekilip pekiştirilmiştir. Geçerlik komitesi üyelerinden onay alındıktan sonra dönüt videosu sınıflar uygulaması üzerinden yalnızca o ebeveynle paylaşılmıştır (GS, 17.05.23).

Gaye Hanım beşinci modül videosu ve analizi: Beşinci modüle ilişkin katılımcı Gaye Hanım'ın 06.05.23 tarihinde çocuğuyla çektiği videoyu yollamıştır. Gaye Hanım'ın G5 kodlu videosunun özeti “Ebeveynler çocuğun odasında hep birlikte materyal yapmışlardır. Baba masal şatosunu tamamlarken anne video çekmiştir. Anne o sırada çocuğa babasının ne yaptığını sormuştur. Çocuk anlattıktan sonra babasına ne

söylediğini sormuş ve güzel olmuş aferin cevabını almaya çalışmıştır. Daha sonra anne onun ne yaptığını sormuş ve onun yaptığı makete çok güzel olmuş aferin diyerek rol model olmuştur.” şeklinde özetlenmiştir.

Gerçekleştirilen analiz sonucunda ebeveynlerin (anne ve babanın) ikisinin de sürece katıldıkları, rol model olmak için bağlamı yarattıkları ve iltifat etme güzel duygularını ifade ettikleri davranışların yürütüldüğü görülmüştür. Bu videoda anne ve babanın ikisinin de yer almasının olumlu bir davranış olduğu düşünülmüştür. Bu olumlu davranışların dışında videoda olumsuz bir davranışın olmadığı belirlenmiştir.

Analiz sonrasında araştırmacı tarafından hazırlanan kontrol listesi göz önünde bulundurulmuş ve beşinci modül amaçlarına odaklanılmıştır. Hazırlanan dönüt videosunda (BD5) yukarı da yer alan tüm olumlu davranışlar (rol model olmaları, birlikte etkinliği paylaşımları) video akarken durdurulmuş ve olumlu davranışa dikkat çekilip araştırmacı tarafından desteklenmiş ve pekiştirilmiştir. Geçerlik komitesi üyelerinden onay alındıktan sonra dönüt videosu sınıflar uygulaması üzerinden yalnızca o ebeveynle paylaşılmıştır (GS, 17.05.23).

Beşinci modülün gözden geçirilmesi

Gerçekleştirilen analiz sonucunda her iki ebeveyn de beşinci modülün amaçlarını fark etmişlerdir. Ebeveynlerin modülde fark ettikleri durumları kendi bakış açılarına göre biri daha detaylı gerekçesiyle ifade ederken diğer ebeveyn ise sadece olması gereken olumlu davranışı ifade etmiştir (SY, 07.04.23 – 16.04.23). Ebeveynlerden biri (BH) gönderdiği videoda doğal bağlam içerisinde modül amaçlarını yerine getirmiş ve çocuğa rol model olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer ebeveynler ise (GH) gönderdiği videoda kamera duyarlılığının tam olarak geçmediği gözlenmekle birlikte modül amaçlarını yerine getirmeye çalıştıkları gözlenmiştir. Sonuç olarak modülün amaçlarının farkındalığının iki ebeveynde de gözlendiği ortaya çıkmıştır.

Ebeveynler ve gönderdikleri videolarda araştırmacının daha net olması gerekiyordu. Bu süreçte araştırmacının ebeveynlerin motivasyonunu kırmamak için naif davranması videoların tam olması gerektiği gibi çekilememesine sebep olduğu sonucuna varılmıştır (AG, 15.04.23). Bu aşamada araştırmacının ebeveynlere karşı daha net ve ısrarcı bir tavır sergilemesi gerektiği düşünülmüştür.

3.2.7. Altıncı modül: Yardımlaşma (19 Nisan 2023)

Altıncı modülün içeriği

Altıncı modülün başlığı “Yardımlaşma” şeklindedir. Bu modülün amacı yardım isteme ve yardım etme becerilerini geliştirmeye odaklanmaktadır. Yardımlaşma becerilerine odaklanmak amacıyla hazırlanan bu modülün alt amaçlarına aşağıda yer verilmiştir.

- 1.9 Yardım isteme
- 4.3 Başkalarına yardım etme

“Uğur annesi ve babasıyla birlikte dışarı çıkmak için hazırlanmaktadır. O gün hava çok güzel olduğu için dışarıda bir şeyler yemeyi planlarlar. Bu nedenle annesi yanlarına almak için bir şeyler hazırlar. Annesi çantayı hazırlamaya başladığı esnada Uğur'a ve babasına seslenir. “Çantayı hazırlarken bana yardım eder misiniz?” diye sorar. Babası mutfaka gider, ağır olanları babası çantaya yerleştirirken peçeteleri, kâğıt bardak ve kaşıkları da anne yerleştirir. En sonunda çantayı baba alır ve kapının yanına bırakır. Sonra giyinip hep birlikte evden çıkarlar.”

Şekil 3.8. Altıncı Modül Metni

Yukarıda yer alan metne ilişkin oluşturulan video görseline 3.8’de yer verilmiştir.



Görsel 3.8. Altıncı Modül

Altıncı modülün izlenmesi

Modül GS uygulaması üzerinden ebeveynlerle paylaşılmıştır (GS, 19.04.23). Ebeveynlerin modülleri izlediği ve modüle ilişkin yorum yaptıkları ve açık uçlu yönergeye ilişkin yanıt verdikleri süreçte ortaya çıkmıştır (SY, 19.04.23 – 27.04.23). Bu modülde gözlenen yanıtlarda benzerliklerle birlikte farklılıklar yer aldığı için ayrı ayrı yorum yapılmıştır.

Altıncı modüle ilişkin ebeveyn yorumları değerlendirildiğinde yardım etme ve yardım istememe konusunda eksikliklerin bulunması açısından modülü olumsuz değerlendirdikleri araştırmada bulunmuştur. Bununla ilgili olarak katılımcı ebeveyn BH “... anne tek başına eşyaları hazırlamak yerine baba ve Uğur ile birlikte hazırlıkları tamamlayabilirdi. Hazırlıkları arabaya taşıma konusunda birlikte hareket etmek olumlu yöndür. Uğur piknikte sıkılıp babasına yanına gittiğinde babası Uğur'a kendisinin oynamasını söylemesi yerine şimdi işinin olduğunu, isterse beraber yapabileceklerini, işi bittikten sonra Uğur'un istediği oyuna eşlik edebileceğini söylemesi .. olumlu bir izlenim bırakmış olurdu.” şeklinde ifade ederek modülün olumsuz tarafına dikkat çekmiştir. Aynı şekilde katılımcı diğer ebeveyn GH “Burada anne hazırlık yaparken Uğur da yardım edebilirdi. Pikniğe geldiklerinde Uğur çocuklarla değil babasıyla oynamak istiyor. Babası da çocuklarla oynaması gerektiğini söylemiş. Burada olumlu bir tavır sergilemiş.” görüşünü belirterek olumsuz bulduğu yönleri ifade etmiştir.

Bu bağlamda her iki ebeveyn de olumsuz davranışı fark ettikleri yardım isteme ve yardım etme davranışını ifade ettikleri görülmüştür. Olması gerek olumlu davranışın sürece Uğur’un da yardım etmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Modülün sonunda ebeveynlerden biri babanın davranışını doğru bulurken diğer ebeveyn biraz farklı bir yorum getirmiştir. Araştırmacı ise buna ilişkin olarak ebeveynlerden BH’ye “Doğru değerlendirmeleriniz olmuş. Bu modülde yardım isteme ve başkalarına yardım etme davranışı üzerinden yola çıkılmıştır. Annenin yardım istemesi burada rol model olması önemliydi babası Uğur'dan yardım isteyebilir işi beraber yapabilir yine yardım isteyerek rol model olmuş olurdu. farklı bir üslupla arkadaşlarıyla oynaması konusunda teşvik edebilirdi. Bu şekilde olumlu bir izlenim ve yaşantı sağlamış olurdu.” (SY, 19.04.23 – 27.04.23) şeklinde dönüt verirken katılımcı ebeveyn GH’ye “ model olması annenin ve babanın da yardım ederek başkalarına yardım etme davranışıyla farkındalığı açısından önemliydi.arkadaşlarıyla etkileşim başlatmaya yönelik teşvik etmesiyle olumlu bir tavır sergilemiş olabilir..... yine de ek olarak Uğur'dan yardım

isteyebilir hem tam olarak Uğur'un talebini geri çevirmemiş hem de yine rol model olurdu.....” şeklinde dönüt vermiştir (SY, 19.04.23 – 27.04.23).

Altıncı modüle ilişkin ebeveyn videoları ve e-dönütler

Araştırmanın bu aşamasında ebeveynlerden gelen videolar ve araştırmacının bu videolara ilişkin gönderdiği dönüt videoları ayrıntılı olarak paylaşılmıştır.

Buse Hanım altıncı modül videosu ve analizi: Altıncı modüle ilişkin katılımcı Buse Hanım’ın 31.05.23 tarihinde çocuğuyla çektiği videoyu yollamıştır. Buse Hanım’ın B6 kodlu videosunun özeti “*Ebeveyn evde sayı tablosuyla çalıştıktan sonra tabloyu kaldırmak için çocuktan yardım istemiştir. Çocukta yardım etmiş ve ebeveyn teşekkür etmiştir. Sonrasında dışarı çıkmışlardır. Çocuk ebeveyninden kendisini sallamasını istemiştir. Ebeveyn şu anda işi olmadığını ve sallayabileceğini söyleyip sallamıştır. Sonrasında ebeveyn ne demesi gerektiğini sormuş ve teşekkür ederim demesi gerektiğini hatırlatmıştır.*” şeklinde özetlenmiştir.

Gerçekleştirilen analiz sonucunda ebeveynin çocuğa yardım isteme konusunda rol model olması, yardım ettiği için çocuğa teşekkür etmesi, birlikte vakit geçirirken çocuğun isteklerini takip etmesi, çocuğa ne hissettiğini sorması ve teşekkür etmesi gerektiğini hatırlatması davranışlarının yürütüldüğü görülmüştür. Bu olumlu davranışların dışında ebeveyn videosunda olumsuz bir davranışın olmadığı belirlenmiştir.

Analiz sonrasında araştırmacı tarafından hazırlanan video kontrol listesi göz önünde bulundurularak altıncı modül amaçlarına odaklanılmıştır. Hazırlanan dönüt videosunda yukarı da yer alan tüm olumlu davranışlar video akarken durdurulmuş ve olumlu davranışa dikkat çekilip araştırmacı tarafından desteklenmiş ve pekiştirilmiştir. Geçerlik komitesi üyelerinden onay alındıktan sonra dönüt videosu sınıflar uygulaması üzerinden yalnızca o ebeveynle paylaşılmıştır (GS, 18.06.23).

Gaye Hanım altıncı modül videosu ve analizi: Altıncı modüle ilişkin katılımcı Gaye Hanım’ın 15.05.23 tarihinde çocuğuyla çektiği videoyu yollamıştır. Gaye Hanım’ın G6 kodlu videosunun özeti “*Ebeveyn çocuğuna ne oynadığını sormuştur. Çocukta futbol oynadığını ama işe yaramadıklarını söylemiştir. Çocuk bir sabit durmuyorsunuz kalenizde demiştir. Baba bizimle mi oynamak istiyorsun diye sormuştur. Anne ise ilerdeki çocukları gösterip onlarla oynayabileceğini ifade etmiştir. Her zaman bizimle oynayamazsın ki arkadaşlarınla oynamalısın demişlerdir. Baba daha sonra boyunu*

göstererek bak buraya kadar bizimle oynadın şimdi artık büyüdün arkadaşlarıyla da oynayabilirsin diyerek anlatmıştır. Evde yine birlikte oynayabileceklerini söylemişlerdir.” şeklinde özetlenmiştir.

Gerçekleştirilen analiz sonucunda ebeveynler (anne – baba) çocuklarıyla birlikte zaman geçirmeye ve ne istediğini anlamaya çalışması, çocuğun istediğinin dışında akran etkileşimi için cesaretlendirmeye ve durumu açıklamaya çalışması davranışlarının yürütüldüğü gözlenmiştir. Bu olumlu davranışın dışında ebeveyn videosunda olumsuz bir davranışın olmadığı belirlenmiştir. Ancak ebeveyn videosunun modül amaçlarıyla içeriğinin tam uyuşmadığı ancak ebeveynlerin bunun için çabaladığı sonucuna varılmıştır.

Analiz sonrasında araştırmacı tarafından hazırlanan video kontrol listesi göz önünde bulundurularak birinci modül amaçlarına odaklanılmıştır. Hazırlanan dönüt videosunda yukarıda yer verilen tüm olumlu davranışlar (birlikte paylaşımında bulunmaları akran etkileşimine cesaretlendirmeye çalışmaları video akarken durdurulmuş ve olumlu davranışa dikkat çekilip araştırmacı tarafından desteklenmiş ve pekiştirilmiştir. Geçerlik komitesi üyelerinden onay alındıktan sonra dönüt videosu sınıflar uygulaması üzerinden yalnızca o ebeveynle paylaşılmıştır (GS, 17.05.23).

Altıncı modülün gözden geçirilmesi

Tüm bu süreçten hareketle, ebeveynlerin altıncı modülle ilgili analizler sonucunda ebeveynlerin modül amaçlarına ilişkin farkındalığı olduğu ortaya çıkmıştır (SY, 19.04.23 – 27.04.23). Ebeveynler olumsuz davranışları fark etmelerine ek olarak yapılması gereken davranışla ilgili de yorum yaptıkları araştırmada bulunmuştur. Ebeveynlerden gelen videolar analiz edildiğinde olumsuz bir davranış görülmemiş ancak altıncı modül amaçları olan yardım isteme ve yardım etme davranışının tam olarak gerçekleştirilemediği görülmüştür. Sonuç olarak ebeveynlerin olması gereken davranışlarla ilgili farkındalıkları olduğu sonucuna varılmış ama bunu ne kadar etkili yansıtabildikleriyle ilgili emin olunamamıştır (AG, 30.04.23).

Altıncı modülün sonunda araştırmacının süreçle ilgili daha farklı bir yol izlemesi gerektiğinin düşünülmesine sebep olan aksaklıklar yaşanmıştır. Ebeveynlerin video çekimleriyle ilgili sıkıntı yaşamalarından dolayı tez izleme komitesi öncesinde ebeveynlerle yüz yüze görüşülmesine karar verilmiştir. Ebeveynlerin video çekerken

sıkıntı yaşamalarından dolayı video çeken ebeveynlerin de bırakmaması için zaman zaman daha naif bir tutum sergilemesi sürecin etkili yürütülmesinde sıkıntılara sebep olmuş olabileceği düşünülmüştür (AG, 30.04.23). Bu yaşanan aksaklık ve sorunlara ilişkin çözüm önerileri geliştirilerek yedinci modül bu sorunlar göz önünde bulundurularak revize edilmiştir.

3.2.8. Yedinci modül: Etkileşim başlatma ve sürdürme (19 Nisan 2023)

Yedinci modülün içeriği

Yedinci modülün başlığı “Etkileşim başlatma ve sürdürme” şeklindedir. Bu modülün amacı temel iletişim becerilerini geliştirmeye odaklanmaktadır. Etkileşim başlatma ve sürdürme becerilerine odaklanmak amacıyla hazırlanan bu modülün alt amaçlarına aşağıda yer verilmiştir

- 1.4 Soru sorma
- 1.5 Teşekkür etme
- 6.3 Amaç oluşturma
- 6.4 Bilgi toplama
- 1.2 Konuşmayı başlatma
- 1.3 Konuşmayı sürdürme

“Uğur’la annesi bugün kitapçıya gideceklerdir ve annesi ona uzay mekikleriyle ilgili kitap alacaklarına söz vermiştir. Evden çıkıp, Uğur’un en sevdiği kitapçıya giderler. Uğur kitapların nerde olduğu annesine sorar ama annesi bilmediğini ve görevliye gidip sormaları gerektiğini söyler. Görevlinin yanına gittiklerinde, Uğur soruyu annesinin sorması için bakar ve annesi de “Aradığın kitapları görevliye kendin sorabilirsin.” der. Uğur görevliye sorar. Görevli kitapların yerini gösterir. Annesi Uğur’a “Görevliye ne dememiz gerekiyor.” diye sorar. Birlikte görevliye teşekkür ederler.”

Şekil 3. 9. Yedinci Modül Metni

Yukarıda yer alan metne ilişkin oluşturulan video görseline 3.9’da yer verilmiştir



Görsel 3.9. *Yedinci Modül*

Yedinci modülün izlenmesi

Modül GS uygulaması üzerinden ebeveynlerle paylaşılmıştır (GS, 19.0.23). Ebeveynlerin modülleri izlediği ve modüle ilişkin yorum yaptıkları ve açık uçlu yönergeye ilişkin yanıt verdikleri süreçte ortaya çıkmıştır (SY, 19.04.23 – 27.04.23). Bu modülde gözlenen yanıtlarda benzerliklerle birlikte farklılıklar yer aldığı için ayrı ayrı yorum yapılmıştır.

Yedinci modüle ilişkin ebeveyn yorumları değerlendirildiğinde, ebeveynlerin etkileşim başlatma ve sürdürme konusunda eksikliklerin bulunmasını modülü olumsuz açıdan değerlendirirken ebeveynin davranışlarını olumlu yönden nitelendirdikleri araştırmada bulunmuştur. Bununla ilgili olarak katılımcı ebeveyn BH “...annesinin Uğur’u görevliye soru sormak için teşvik etmesi güzel bir davranıştır ... çocuklara alan tanımak onları cesaretlendirmek olumlu bir davranıştır. sonra görevliye teşekkür ederim, kolay gelsin vb. ifadeler kullanabilirdi.” (SY, 19.04.23 – 27.04.23) ifadelerini kullanarak modülün olumlu ve olumsuz taraflarına dikkat çemiştir. Aynı şekilde katılımcı ebeveynlerden GH “ ... Uğur soruyu annesine soruyor ama annesi de ona değil görevliye sorması gerektiği yönünde dönüt veriyor bu olumlu bir durum olumsuz bir şey görmedim.” şeklinde modüle ilişkin olumlu yöne dikkat çekerken olumsuz bir yön görmediğini ifade etmiştir.

Bu bağlamda, birinci modülle ilgili olarak ebeveynlerin her ikisi de olumlu duruma ilişkin farkındalıklarının olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ebeveynlerden biri ek olarak

sonunda görevliye teşekkür etmesi gerektiğini ifade ederek modülün olumsuz yönüne dikkat çekerken diğer ebeveynin buna ilişkin bu modül bağlamında bir farkındalığının olmadığı sonucuna varılmıştır. Araştırmacı ise buna ilişkin olarak ebeveynlerden BH'ye “*Modüle ilişkin tespitleriniz doğru ek olarak ... konuşmayı başlatması sürdürmesi bunu teşekkür ederek bitirmesi gibi ayrıca daha öncesinde annesiyle konuşması bu kitaplar için bir amaçla kitapçıya gitmesi ve buna yönelik amaçlarla ilerlemesi olumlu davranışlar. ... olumsuz bu davranışa dikkati çekilebilir ve bir dahaki duruma farkındalığı sağlanabilir.*” (SY, 19.04.23 – 27.04.23) şeklinde dönüt verirken katılımcı ebeveyn GH'ye “*....annesinin konuşma başlatma noktasında teşvik etmesi ve model olması olumlu bir davranış sizin de belirttiğiniz gibi. ... ek olarak konuşmayı sürdürmesi ve konuşmayı teşekkür ederek bitirebilir ya da görevliden yardım etmesini rafların yanına götürmesini isteyebileceği bir durumla konuşmayı bitirmesi için model olunabilir ve olumlu bir yaşantı sağlanabilirdi.*” şeklinde ek yorumda bulunmuştur (SY, 19.04.23 – 27.04.23)

Yedinci modülün gözden geçirilmesi

Tüm bu süreçten hareketle, iki ebeveynin de modül amaçlarıyla ilgili farkındalığı olduğu ortaya çıkmıştır (SY, 19.04.23 – 27.04.23). Ebeveynler evde ya da dışarıda kendi başlarına video çekebilirken üçüncü bir şahsın modüle dahil olmasıyla video çekip göndermedikleri ve bundan dolayı zorlandıkları ve çekemedikleri düşünülmüştür (AG, 30.04.23). Bu modülle ilgili ebeveynlerle yapılan görüşmelerde “*Hocam çekemiyoruz zor oluyor bazıları*” şeklinde dönüşleri olmuştur (Görüşme, 04.05.23). Sonuç olarak bu modül amaçlarının yarı yarıya gerçekleştirildiği ebeveynlerin sadece yazılı yorum yaptıkları ve video çekip göndermedikleri ortaya çıkmıştır.

Yedinci modülün sonunda araştırmacının bu modülde sorgulamaları daha çok ebeveynlerin video çekmemelerine ilişkin olmuştur. Ebeveynlere yapılan hatırlatmalara ve kibar ısrarlara rağmen video çekimleri gerçekleşmemiştir. Geçerlik komitesi toplantısında da irdelenen bu konudan sonra ebeveynlerle yüz yüze görüşme yapılmasına karar verilmiştir (GKT, 28.04.23). Sürecin bu aşamasına kadar gelinen süreçte araştırmacının fazla naif davranmasının mı video çekmemelerine sebep olduğu düşünülmüştür. Başka açıdan modüller farklı kurgulanıp video çekimi dışında nasıl sürdürebilirdi sorusu da düşünölmeye başlanmıştır (AG, 28.04.23). Bu yaşanan aksaklık

ve sorunlara ilişkin çözüm önerileri geliştirilerek sekizinci modül bu sorunlar göz önünde bulundurularak revize edilmiştir.

3.2.9. Sekizinci modül: Kendini tanıtm (12 Mayıs 2023)

Sekizinci Modülün İçeriği

Sekizinci modülün başlığı “Kendini tanıtm” şeklindedir. Bu modülün amacı kendini ve başkalarını tanıtm becerilerini geliştirmeye odaklanmaktadır. Kendini tanıtm becerilerine odaklanmak amacıyla hazırlanan bu modülün alt amaçlarına aşağıda yer verilmiştir.

- 1.6 Kendini Tanıtma
- 1.7 Başkalarını tanıtm
- 1.10 Bir gruba katılma

“Can’la babası o gün oyun grubuna birlikte gideceklerdir. Babası odasına gidip Uğur’u uyandırır. Hazırlanıp, evden birlikte çıkarlar. Evden çıktılarında Uğu birden arkadaşı Ali’yi görür. Ali yanlarına gelir ve selam verir. Ali’nin babası da arkasından gelemektedir. Babası Uğur’a arkadaşının kim olduğunu sorar. Uğur babasına arkadaşı Ali diye tanıtır. Sonra hep birlikte oyun grubuna giderler.

Şekil 3. 10. *Sekizinci Modül Metni*

Yukarıda yer alan metne ilişkin oluşturulan video görseline 3.10’da yer verilmiştir.



Görsel 3.10. *Sekizinci Modül*

Sekizinci modülün izlenmesi

Modül GS uygulaması üzerinden ebeveynlerle paylaşılmıştır (GS, 12.04.23). Ebeveynlerin modülleri izlediği ve modüle ilişkin yorum yaptıkları ve açık uçlu yönergeye ilişkin yanıt verdikleri süreçte ortaya çıkmıştır (SY, 12.05.23 – 16.05.23). Bu modülde gözlenen yanıtlarda benzerliklerle birlikte farklılıklar yer aldığı için ayrı ayrı yorum yapılmıştır.

Sekizinci modüle ilişkin ebeveyn yorumları değerlendirildiğinde, ebeveynlerin kendini ve başkalarını tanıma konusunda eksikliklerin bulunmasını modülün olumsuz açıdan değerlendirerek olumsuz bir tavır olarak nitelendirdikleri araştırmada bulunmuştur. Bununla ilgili olarak katılımcı ebeveyn BH “... *dışarı çıkıp arkadaşı ile karşılaştığında arkadaşına merhaba nasılsın gibi iletişim başlatan cümleler kullanabilir. Babası sormadan arkadaşını babasına tanıtabiliryine arkadaşı da Uğur'u kendi babasına tanıtılabirdi.*” (SY, 12.05.23 – 16.05.23) ifadelerini kullanarak modülün olumsuz tarafına dikkat çekmiştir. Aynı şekilde katılımcı ebeveynlerden GH “...*Uğur arkadaşını görünce selam vermeliydi. ... kim olduğunu soruyor bu iyi bir davranış Uğur da tanıtıyor. Uğur babası sormadan kendi yapabilmeli.*” (SY, 12.05.23-16.05.23) görüşünü belirterek olumsuz yönüne dikkat çekmiştir.

Bu bağlamda sekizinci modülle ilgili olarak iki ebeveynin olumsuz durumu fark ettikleri ve yorum yaptıkları ortaya çıkmıştır. Ebeveynlerin bu zamana kadarki tüm modüllerle ilişkili bağlantılı yorumlarda buldukları belirlenmiştir. Araştırmacı ise buna ilişkin olarak ebeveynlerden BH'ye “...*burada olumlu ve olumsuz olarak tamamen doğru değerlendirmelerinizburada amaçladığımız sosyal beceriler olarak kendini tanıtmayı ve başkalarını tanıtmayı .. sizin de ifade ettiğiniz gibi babanın iletişim başlatma ve sürdürme gibi çıkan fırsatları değerlendirmesi rol model olması önemliydi.*” şeklinde dönüt verirken diğer katılımcı ebeveyn GH'ye “...*sizin de söylediğiniz gibi Uğur selamlaşma, arkadaşını ve kendini tanıtmayı olarak birlikte yer alan becerileri üzerinde durulmuştur.. babasının bu konuda cesaretlendirici olması doğru olumlu bir davranış biçimiydi..*” şekilde ek olarak bu yorumda bulunmuştur (SY, 12.05.23-16.05.23).

Sekizinci modülün gözden geçirilmesi

Tüm bu süreçten hareketle, ebeveynlerin sekizinci modül amaçlar kendini ve başkalarını tanıtmaya davranışlarıyla ilgili farkındalıkları olduğu bu durumu yorumlarında ifade ettikleri ortaya çıkmıştır (SY, 12.05.23 – 16.05.23). Ebeveynlerden sekizinci modül için video istenmiş ancak ebeveynlerin ikisi de modüle ilişkin video göndermedikleri gözlemlenmiştir. Ebeveynlerle yapılan telefon görüşmelerinde ve yazılı mesajlaşmalarda videoları çekeceklerini söylemişler ancak sonrasında “*Hocam çekemiyorum, zorlanıyorum bu ara yetişemiyorum artık*” şeklinde dönüş yapmışlar ve belirtmişlerdir (AG, 18.05.23). Sonuç olarak bu modülde de sadece yazılı yanıtlar değerlendirilmiştir.

Sekizinci modülün sonunda ilgili süreçte bu aşamada araştırmacının süreçle ilgili ebeveynlere karşı kibar ısrarcı olmasının süreçle ilgili bir çözüm sağlamadığı ortaya çıkmıştır. Geçerlik toplantısında değinilmiş olan bu soruna ilişkin çözüm önerisi olan ebeveynlerin videoların çekilmesi sürecinde rehberlik sağlanması da teklif edilmiş “Tabi ki hocam olur” şeklinde ifade etmelerine rağmen sonuç alınamamıştır (Görüşme, 4 Mayıs 2023). Ancak sonrasında ebeveynlerle gerçekleştirilen görüşmelerde video çekimlerine ilişkin olarak (Görüşme, 16.05.23) “Çekiyoruz bu hafta içinde çekeceğiz” şeklinde dönüşleri olmuştur.

3.2.10. Dokuzuncu modül: Uzlaşma sağlama (12 Mayıs 2023)

Dokuzuncu modülün içeriği

Dokuzuncu modülün başlığı “Uzlaşma sağlama” şeklindedir. Bu modülün amacı uzlaşma ve uyum gösterme becerilerini geliştirmeye odaklanmaktadır. Uzlaşma becerilerine odaklanmak amacıyla hazırlanan bu modülün alt amaçlarına aşağıda yer verilmiştir.

- 1.14 İkna etme
- 6.1 Ne yapacağına karar verme

““Derya evde oyuncaklarıyla oynamaktan çok sıkılmıştı. Salonunda babasının yanına gider. babasına dışarı çıkıp oyun oynayabilir miyim diye sorar. Babası dışarı çıkmasına izin verir. O sırada içeriden annesi yanlarına gelir. Derya annesine dışarı çıkacağını söyler. Annesi Derya'ya havanın soğuk olduğunu ve evde oynaması gerektiğini söyler. Derya ağlamaya başlar ve babasının izin verdiğini söyler. Babası Derya'yı evde oturmaya ikna eder ve birlikte kitap okurlar.”

Şekil 3.11. Dokuzuncu Modül Metni

Yukarıda yer alan metne ilişkin oluşturulan video görseline 3.11’de yer verilmiştir.



Görsel 3.11. Dokuzuncu Modül

Dokuzuncu modülün izlenmesi

Modül GS uygulaması üzerinden ebeveynlerle paylaşılmıştır (GS, 12.05.23). Ebeveynlerin modülleri izlediği ve modüle ilişkin yorum yaptıkları ve açık uçlu yönergeye ilişkin yanıt verdikleri süreçte ortaya çıkmıştır (SY, 12.05.23-16.05.23). Bu modülde gözlenen yanıtlarda benzerlikler görüldüğü için ebeveynlere ortak yanıt verilmiştir.

Dokuzuncu modüle ilişkin ebeveyn yorumları değerlendirildiğinde, ebeveynlerin ikna etme ve uzlaşma becerilerine ilişkin modülü olumlu açıdan değerlendirdikleri görülmüştür. Bununla ilgili olarak katılımcı ebeveyn BH “ .. ebeveynlerin ortak karar vermesi, çocuk bakımından çok önemlidir... örneğin çocuğa mont şapka vs. giymesini söyledikten sonra en azından yarım saat dışarıda oynamasına izin verilebilirdi ... videoda

Derya annesinin izin vermemesi sonucunda ağlamaya başlamış olup ağlayarak yaptırabileceğini düşünmüştür. Anne baba bu ağlama davranışı noktasında söylediklerinin tersini yapmayarak en azından burada bu davranışı pekiştirmemiştir.” SY, (12.05.23- 16.05.23) ifadelerini kullanarak modüle ilişkin olumlu ve olumsuz taraflara dikkat çekmiştir. Aynı şekilde katılımcı ebeveynlerden GH “... burada annesi daha tatlı bir şekilde anlatabilirdi. Soğuk olduğu için hasta olabileceğini söylese iyi olurdu.... babası da dikkatini başka şeye çekip onu evde kalmaya ikna etmiş bu güzel....” (SY, 12.05.23- 16.05.23) görüşünü belirterek modüle ilişkin olumlu ve olumsuz tarafları ifade etmiştir.

Bu bağlamda ebeveynlerin ikisi de durumu farklı bakış açılarıyla değerlendirdikleri birinin daha kapsamlı bir bakış açısıyla baktığı olayı tüm yönleriyle değerlendirdiği ortaya çıkmıştır. Ebeveynlerden diğeri modüle ilişkin olarak göz önünde olan olayla ilgili yorum yaptığı ek olarak farklı davranışlar ve bakış getirmediği yorumlarını daha kısa tuttuğu gözlemlenmiştir. Araştırmacı ise buna ilişkin olarak ebeveynlerden BH’ye “*ebeveynlerin karar verirken ortak bir tutum sergilemeleri davranış disiplini açısından önemliydi ... sosyal beceri gelişimine yönelik ikna etme üzerinde durulmalı ve istediğimiz şeylerde ağlayarak değil ikna yoluyla giderilebileceği gösterilebilirdi. Sonrasında babanın ikna edip güzel bir etkinlikte evde oturmaları güzel olmakla birlikte burada farklı birkaç seçenek çocuğa sunulurken ne yapacağına karar verebilmesi becerisi açısından fırsat sağlamaları olumlu bir davranış olurdu...*” (SY, 12.05.23- 16.05.23) şeklinde dönüt verirken diğeri katılımcı ebeveyn GH’ye “... sizin de ifade ettiğiniz gibi anne daha açıklayıcı olup ikna edici olarak bununla ilgili Derya’ya rol model olmalıydı. İsteddiğimiz şeyler ağlayarak değil daha güzel ifade edip ikna edici olabileceğimizin örneğini gösterebilirdi.... ikna etmesi olumlu bir davranış ancak bir sosyal beceri olarak ne yapacağına karar verebilmesi davranışının gelişmesi açısından birkaç seçenek verilebilir ve onun karar vermesine fırsat verilerek daha da olumlu bir davranış göstermiş olurlardı..” şeklinde yorumda bulunmuştur (SY, 12.05.23 - 16.05.23).

Dokuzuncu modülün gözden geçirilmesi

Tüm bu süreçten hareketle modüle ilişkin ebeveynlerin ikisinin de olumlu ve olumsuz durumlarla ilgili farkındalıklarının olduğu bakış açılarının ve yorumları farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır (SY, 12.05.23- 16.05.23). Modül amaçları göz önüne

alındığında ebeveynlerin modül amaçlarına ilişkin farkındalıklarının biraz daha iyileştirilebileceği düşünülmüştür. Burada ebeveynin çocuğu ikna etmesi ve bunu yaparken de farklı seçenekler içerisinde ona karar verme şansı tanıması üzerinde durmaları beklenmiştir. Bu noktada bu modül amaçlarının çoğunluğunun sağlandığı ancak tamamının sağlanamadığı ortaya çıkmıştır (SY, 12.05.23- 16.05.23). Bu modülde de ebeveynlerden video gelmediği gözlemlenmiştir.

Dokuzuncu modülün sonunda ilgili süreçte ebeveynler için modüllerin artık çok fazla gelmeye başladığı düşünülmüştür. Ebeveynlerin video çekimiyle ilgili sıkıntı yaşamalarına alternatif üretilen evlerine gidip yardımcı olma önerisinin yine gerçekleştirilemediği gözlenmiştir (AG, 19.05.23). Bu sorunlara ilişkin getirilen önerilerin geliştirilerek onuncu modül bu sorunlar göz önünde bulundurularak giderilmeye çalışılmıştır.

3.2.11. Onuncu modül: Duygularını anlama (19 Mayıs 2023)

Onuncu modülün içeriği

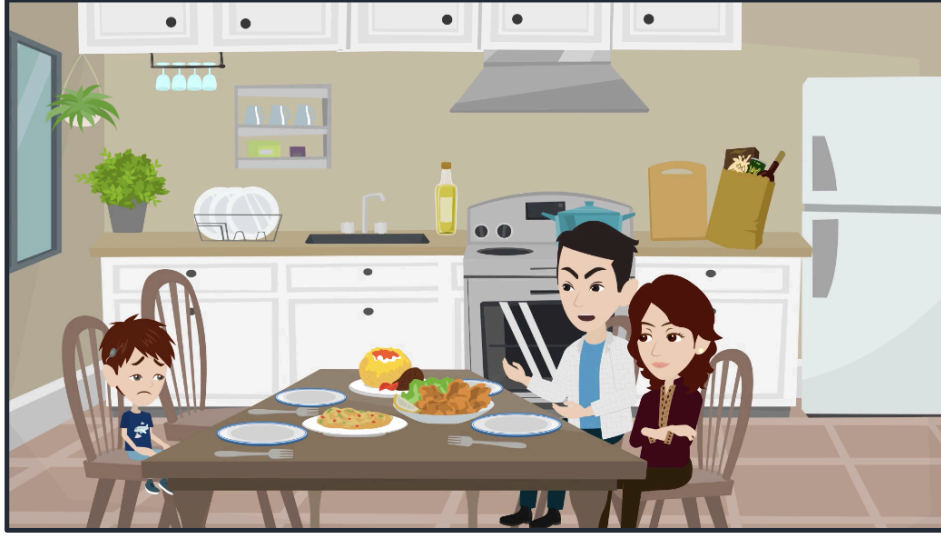
Onuncu modülün başlığı “Duygularını anlama” şeklindedir. Bu modülün amacı kendi duygularını anlama ve duygularını ifade etme becerilerini geliştirmeye odaklanmaktadır. Duygularını anlama becerilerine odaklanmak amacıyla hazırlanan bu modülün alt amaçlarına aşağıda yer verilmiştir.

- 3.1 Kendi duygularını anlama
- 3.2 Duygularını ifade etme
- 6.2 Problemin nedenlerini araştırma

“Barış o gün okuldan eve çok üzgün gelir. Annesi durumu fark etse de bir şey söylemez. Hazırladığı süt ve kek ile Barış'ın odasına gidip, bugün okulda neler yaptıklarını sorar. Barış okulda yaptıklarını anlattıktan sonra, annesi ona ne olduğunu ve neden üzgün görüldüğünü sorup, onu merak ettiğini onun için endişelendiğini söyler. Barış iyiyim dese de annesi arkadaşlarıyla mı aranda bir şey mi oldu diye sorar ve “Bazen arkadaşlarımızla aramız bozulabilir ya da öğretmenimiz bize kızabilir. Böyle zamanlarda üzülebilir ve canımız sıkılabilir” der. Akşam yemeğinde babası tekrar sorar ve durumu öğrencisinde arkadaşlarıyla kavga ettiği için kızar. Barış çok üzülür.”

Şekil 3.12. Onuncu Modül Metni

Yukarıda yer alan metne ilişkin oluşturulan video görseline 3.12’de yer verilmiştir.



Görsel 3.12. Onuncu Modül

Onuncu modülün izlenmesi

Modül GS uygulaması üzerinden ebeveynlerle paylaşılmıştır (GS, 19.05.23). Ebeveynlerin modülleri izlediği ve modüle ilişkin yorum yaptıkları ve açık uçlu yönergeye ilişkin yanıt verdikleri süreçte ortaya çıkmıştır (SY, 19.05.23 – 20.05.23). Bu modülde gözlenen yanıtlarda benzerliklerle birlikte farklılıklar yer aldığı için ayrı ayrı yorum yapılmıştır.

Onuncu modüle ilişkin ebeveyn yorumları değerlendirildiğinde ebeveynlerin duygularını ifade etme, kendi duygularını anlama ve problemin nedenlerini anlama davranışlarına ilişkin modülü değerlendirirken olumsuz açıdan nitelendirdikleri araştırmada bulunmuştur. Bununla ilgili olarak katılımcı ebeveyn BH “ *Bariş neden üzgün olduğunu annesine anlatmadığında annesi Barış'a sarılarak da destek olabilir ... ihtiyaç duyduğunda anlatabileceğini, kendisinin onu dinleyeceğini belirtebilir... Babasının Barış'a kızması olumsuz bir durumdur. Bu durumda babası Barış'a arkadaşı ile neden kavga ettiğini sorabilirdi. Sorunu öğrendikten sonra çözümü için yardımcı olabilirdi. Bu noktada bağırarak Barış'a kendisini kötü hissettirmekten başka bir işe yaramaz.*” (SY, 19.05.23 – 20.05.23) şeklinde ifade ederken aynı şekilde katılımcı ebeveynlerden GH “ *Bariş okuldan üzgün geliyor annesi sorunca cevap vermek istememiş belki annesi neşelendirmek için farklı bir şeyler yapabilirdi. Babasına söyleyince babasının kızması uygun değil. Çünkü orada güzel bir dille olayı anlayıp eğer*

sorun barışta ise böyle şeylerde kavga etmemesi öğretmenine bildirmesi gerektiğini söylemeliydi.” (SY, 19.05.23 – 20.05.23) şeklinde görüşünü belirterek olumsuz yönlere dikkat çekmiştir.

Bu bağlamda onuncu modülle ilgili olarak ebeveynlerin ikisi de olumsuz durumu ifade ettikleri ve ebeveynlerin göstermesi gereken davranışa ilişkin farklı önerilerle görüşlerini belli ettikleri gözlemlenmiştir. Araştırmacı ise buna ilişkin olarak ebeveynlerden BH'ye “ *katılarınız olması gereken davranışları niteler şekilde bunlara ek olarakta neden üzgün olduğunu açıklayabilmesi bir probleme sahip olduğunda bunun da nedenleriyle ilgili farkındalık sahibi olması açısından önemli olduğu için burada bunun üzerinde durmak önemli olmakta ... ek olarak kendi duygularını anlaması bunları ifade etmesi yönünde ebeveynlerin yapıcı olumlu bir rol model olması ve bu konuda kabullenici cesaretlendirici bir tavrı sergilemeleri olumlu olacaktır.” (SY, 19.05.23 – 20.05.23) şeklinde dönüt verirken diğer katılımcı ebeveyn GH'ye “*katılarınız doğru ve olması gereken davranışları niteler şekilde bunlara ek olarakta neden üzgün olduğunu açıklayabilmesi bir probleme sahip olduğunda bunun da nedenleriyle ilgili farkındalık sahibi olması açısından önemli olduğu için burada bunun üzerinde durmak önemli olmaktadır... kendi duygularını anlaması bunları ifade etmesi yönünde ebeveynlerin yapıcı olumlu bir rol model olması ve bu konuda kabullenici cesaretlendirici bir tavrı sergilemeleri olumlu olacaktır.” (SY, 19.05.23 – 20.05.23) şekilde ek olarak bu yorumda bulunmuştur.**

Onuncu modüle ilişkin ebeveyn videosu ve e-dönüt

Araştırmanın bu aşamasında yalnızca bir ebeveyninden video gelmiştir. Ebeveynin videosu ve araştırmacının videoya ilişkin gönderdiği dönüt videosu ayrıntılı olarak paylaşılmıştır.

Buse Hanım onuncu modül videosu ve analizi: Onuncu modüle ilişkin katılımcı Buse Hanım'ın 09.06.23 tarihinde çocuğuyla çektiği videoyu yollamıştır. Buse Hanım'ın B10 kodlu videosunun özeti “*Ebeveyn ağlayan çocuğuna neyi olduğunu sorar. Çocuk “Ben çok üzgünüm” diye söyler. Ebeveyn neden üzgün olduğunu sorar. Çocuk “Çünkü babamı arıyorum” der. Babasını istediğini babası için keşke burada olsa şeklinde ifade eder. Ebeveyn duygularıyla ilgili çok mu özledin babanı der ve az kaldı şeklinde ifade eder. Sekiz günlerinin kaldığını ve takvimden geri geri sayabileceklerini ifade eder.*

Ebeveyn benimle bunları paylaşabilirsin der ve sarılalım istersen diye sorar. Baban seni çok seviyor diye ifade eder. Sen diye sorar çocuk ebeveyn ben de seni çok seviyorum diyerek belirtir. Babaanne diye sorar. Babaannen de seni çok seviyor hepsini çok özlediğinin farkındayım ve bunu dile getirmen çok güzel bunu bana anlattığın için teşekkür ederim diyerek bitirir.” şeklinde özetlenmiştir.

Gerçekleştirilen analiz sonucunda ebeveynin neden üzgün olduğunu sorması ve anlatmaya teşvik etmesi, çocuğun üzüldüğü konuyu anladığını ve bununla ilgili çözüm üretmesi, duygularını onunla paylaşabileceğini söylemesi, duygularını onunla paylaştığı için teşekkür etmesi, duygularını ifade etmesi davranışlarının yürütüldüğü görülmüştür. Bu olumlu davranışların dışında ebeveyn videosunda olumsuz bir davranışın olmadığı belirlenmiştir.

Analiz sonrasında araştırmacı tarafından hazırlanan video kontrol listesi göz önünde bulundurularak birinci modül amaçlarına odaklanılmıştır. Hazırlanan dönüt videosunda yukarıda yer alan tüm olumlu davranışlar video akarken durdurulmuş araştırmacı tarafından desteklenmiş ve pekiştirilmiştir. Geçerlik komitesi üyelerinden onay alındıktan sonra dönüt videosu sınıflar uygulaması üzerinden yalnızca o ebeveynle paylaşılmıştır (GS, 18.06.23).

Onuncu modülün gözden geçirilmesi

Tüm bu süreçten hareketle onuncu modül analizleri sonucunda ebeveynlerin olması gereken davranışlar ve gördükleri olumsuz davranışlarla ilgili farkındalıklarının olduğu ortaya çıkmıştır (SY, 19.05.23 – 20.05.23). Olumsuz davranışlar yerine ebeveynlerin göstermesi gereken olumlu davranışlarla ilgili önerilerini ortaya koymuşlardır. Yalnızca bir ebeveyninden video gelmiştir. Ebeveynin videoda her zaman onunla konuşabileceğini belirtmesi ve duygularına değer verdiğini hissettirmesinin önemli olduğu sonucuna varılmıştır (AG, 25.05.23).

Onuncu modülün sonunda ilgili süreçte ebeveynlerin farkındalıkları açısından olumlu bir modül olduğu düşünülmüştür. Araştırmacının diğer ebeveynin video göndermemesi üzerine farklı bir yolla ebeveynle görüşme sağlayıp bu modüle ilişkin farklı bir yol denemesinin daha etkili olabileceği düşünülmüştür. Araştırma sürecinin bu aşamasında ebeveynlerin artık yorulduğu gözlemlendiği için video gelmemiş olabileceği

çıkarmasına varılmıştır. Bu aşamada araştırmacının süreci farklı yönetebileceği bir yol ortaya konmasının iyi olabileceği düşünülmüştür (AG, 25.05.23).

3.2.12. On birinci modül: Nezaket kurallarını kullanma (19 Mayıs 2023)

On birinci Modülün içeriği

On birinci modülün başlığı “Nezaket Kurallarını Kullanma” şeklindedir. Bu modül amacı nezaket ifadelerini ve kuralları kullanma becerilerini geliştirmeye odaklanmaktadır. Nezaket kurallarını kullanma becerilerine odaklanmak amacıyla hazırlanan bu modülün alt amaçlarına aşağıda yer verilmiştir.

- 1.13 Özür dileme
- 4.1 İzin isteme
- 4.2 Paylaşma

“Hafta sonunda Özge, annesi ve babası evde oturmaktadırlar. Özge oyuncaklarıyla oynamakta, annesi mutfakta yemek yapmakta ve babası oturma odasında gazete okumaktadır. Bir süre sonra Özge babasının yanına gider ve oyun oynama istediğini söyler. Ancak babası sonra oynayabileceklerini söyler. Özge'nin canı sıkılır ve mutfağa giderek, annesinin masada duran telefonunu alır ve oradan çizgi film açıp izlemeye başlar. Annesi Özge'ye bakmak için odasına gittiğinde ise telefonunu Özge'nin elinde görür ve Özge'ye çok kızar.”

Şekil 3.13. On Birinci Modül Metni

Yukarıda yer alan metne ilişkin oluşturulan video görseline 3.13'te yer verilmiştir.



Görsel 3.13. *On Birinci Modül*

On birinci modülün izlenmesi

Modül GS uygulaması üzerinden ebeveynlerle paylaşılmıştır (GS, 19.05.23). Ebeveynlerin modülleri izlediği ve modüle ilişkin yorum yaptıkları ve açık uçlu yönergeye ilişkin yanıt verdikleri süreçte ortaya çıkmıştır (SY, 19.05.23 – 20.05.23). Bu modülde gözlenen yanıtlarda farklılıklar görülmesine rağmen modül amaçları net fark edilmediği için ebeveynlere ortak yanıt verilmiştir.

On birinci modüle ilişkin ebeveyn yorumları değerlendirildiğinde, ebeveynlerin izin isteme özür dileme gibi sosyal beceri davranışlarına ilişkin modülü sınırlı değerlendirdikleri gözlenmiştir. Bununla ilgili olarak katılımcı ebeveyn BH “... *Özgenin annesinin telefonunu izinsiz alması olumsuz bir davranıştır. Ancak annesi kızmak yerine kuralları hatırlatabilirdi.*” (SY, 19.05.23 – 20.05.23) şeklinde ifadelerini kullanarak modülün olumsuz tarafına dikkat çekmiştir. Katılımcı ebeveynlerden GH ise “... *Özge babasına geliyor işi olduğunu söyleyip odasında oyun kurmasını birazdan geleceğini söylemesi daha uygun olurdu. Annesinin de işi var ama annesi gel bana yardım et bunu bitirelim oyun oynamaya gideriz şeklinde onu yönlendirebilirdi.*” (SY, 19.05.23 – 20.05.23) şeklinde görüşlerini belirtmiş ancak modülün olumsuz yönüne dikkat çekmemiştir.

Bu bağlamda, on birinci modüle ilişkin olumsuz durumu ebeveynlerden birinin fark ettiği ve yorumda bulunduğu diğer ebeveynin ise modüle farklı bakış açısıyla yaklaştığı ve görüşlerini ifade ettiği gözlemlenmiştir. Araştırmacı ise buna ilişkin olarak ebeveynlere

"Özge'nin annesinin telefonunu izinsiz alması bu noktada sadece kızması değil annenin açıklaması izin istemesi gerektiğini anlatması ve böyle durumlarda özür dilemesi gerektiği üzerinde durması gerekiyordu. Buna ek olarak evet eşyalarımızı paylaşmamız gerektiği ama izin istemenin önemli olduğu üzerinde durulması gerekmektedir." (SY, 19.05.23 – 20.05.23) şekilde ek olarak bu yorumda bulunmuştur.

On birinci modüle ilişkin ebeveyn videosu ve dönütler

Araştırmanın bu aşamasında yalnızca bir ebeveyninden video gelmiştir. Ebeveynin videosu ve araştırmacının videoya ilişkin gönderdiği dönüt videosu ayrıntılı olarak paylaşılmıştır.

Buse Hanım on birinci modül videosu ve analizi: Üçüncü modüle ilişkin katılımcı Buse Hanım'ın 31.05.23 tarihinde çocuğuyla çektiği videoyu yollamıştır. Buse Hanım'ın B11 kodlu videosunun özeti "Ebeveyn odaya girer ve çocuğa ne yaptığını sorar. Çocukta çizgi film izlediği söyler. Ebeveyn "Peki önce ne yapman gerekiyordu. Bilmiyorum der anne bekler. Ben sana sordum der çocuk ebeveyn ne zaman sordun der. Şimdi der çocuk. Ebeveyn de evet şimdi sordun der. Ebeveyn çizgi filmi açmadan önce sormamız gerekiyordu değil mi diye sorar. Neden izin almam gerekiyor diye soruyor. Ebeveyn de çünkü izin alman gerekiyor. İzin almadan televizyonu açmıyoruz bu yüzden diye cevap verir. Şimdi ne yapalım diye sorar ebeveyn önce izinsiz televizyonu açtığın için ne demesi gerektiğini sorar. Çocuk immm diye düşünür. Çocuğun hala televizyona baktığı görünce ebeveyn elinden kumandayı alır ve önce bir televizyonu kapatalım der. Ebeveyn yapması gerektiğini tekrar sorar. İzinsiz aldığı için özür dilemesi gerektiğini söyler. Çocuk izleyebilir miyim diye sorar çocuk. Çocuk ağlar gibi olunca sorunları ağlamadan çözdüklerini ifade eder. Çocuk tekrar sorar ebeveyn de yarım saat izlemesine izin verir ve karşılığında teşekkür etmesi gerektiğini hatırlatır. Ebeveyn rica ederek kaydı bitirir. " şeklinde özetlenmiştir.

Gerçekleştirilen analiz sonucunda ebeveynin izin almadan televizyonu açmaması gerektiği, izin almadan açtığı için özür dilemesi gerektiği, ağlamasına izin vermemesi ve sorunlarını ağlayarak çözmediklerini ifade etmesi ve sonra teşekkür etmesi gerektiği davranışlarının yürütüldüğü gözlenmiştir. Bu olumlu davranışların dışında ebeveyn videosunda olumsuz bir davranışın olmadığı belirlenmiştir.

Analiz sonrasında araştırmacı tarafından hazırlanan video kontrol listesi göz önünde bulundurularak on birinci modül amaçlarına odaklanılmıştır. Hazırlanan dönüt videosunda yukarı da yer alan tüm olumlu davranışlar video akarken durdurulmuş ve olumlu davranışa dikkat çekilip “İzin istemesi gerektiği ve buna ilişkin farkındalık kazandırmaya çalımanız doğru ve olumlu bir davranış” şeklinde desteklenmiş ve pekiştirilmiştir. Geçerlik komitesi üyelerinden onay alındıktan sonra dönüt videosu sınıflar uygulaması üzerinden yalnızca o ebeveynle paylaşılmıştır (18.06.23).

On birinci modülün gözden geçirilmesi

Tüm modül analiz edildiğinde ebeveynlerden birinin tüm aşamalara ilişkin daha farkındalığı yüksek olduğunun olumlu ve olumsuz davranışları da fark ettiğinin ama diğer ebeveynin ise modül amacı olan izin alma davranışına ilişkin yorum yapmadığı ortaya çıkmıştır (SY, 19.05.23 – 20.05.23). Araştırmanın bu aşamasında ebeveynlerden birinin süreçle ilgili daha az motive devam ettiği düşünölmektedir. Bu noktada araştırmacının modülleri planlarken on dört yerine on modül olarak planlamasının daha etkili olabileceği düşünölmeye başlanmıştır. Katılımcıların gittikleri eğitim kurumunun alanda etkili bir yeri olması ebeveynlerin hali hazırda daha bilinçli ve farkındalığı yüksek olmasına ve bildikleri şeyleri tekrar ediyor gibi hissetmelerine yol açmış olabileceği düşünölmüştür. Bu aşamada farklı katılımcılarla çalışmanın araştırmanın seyrini nasıl etkileyeceği merak edilmiştir. Araştırmacının naif davranması video çekimlerinin giderek azalmasına sebep olmuş olabileceği de düşünölmektedir (AG, 25.05.2023).

3.2.13. On ikinci modül: Kızgınlık duygusuyla başa çıkma (31 Mayıs 2023)

On ikinci modülün içeriği

On ikinci modülün başlığı “Kızgınlık Duygusuyla Başa Çıkma” şeklinindedir. Bu modülün amacı kendi kızgınlığıyla ve başkalarının kızgınlığıyla başa çıkma becerilerini geliştirmeye odaklanmaktadır. Kızgınlık duygusuyla başa çıkma becerilerine odaklanmak amacıyla hazırlanan bu modülün alt amaçlarına aşağıda yer verilmiştir.

- 4.5 Kızgınlığını Kontrol etme
- 3.4 Karşı tarafın kızgınlığı ile başa çıkma

“Aslı’yla annesi markete gider. Annesi evde çok işi olduğunu, marketten alacaklarını alıp hemen eve döneceklerini söyler. Ancak parkın yanından geçerken Aslı parka gitmek istediğini söyler. Annesi buna izin vermez ve “Hayır” der. Aslı dinlemez ve gitmek için ısrar edip ağlamaya başlar. Annesi de kızmaya başlar ve “Hayır eve gidiyoruz.” der. Aslı çok kızar ve ayaklarını yere vurup sokakta öyle bağırmaya ağlamaya başlar.”

Şekil 3.14. *On ikinci Modül Metni*

Yukarıda yer alan metne ilişkin oluşturulan video görseline 3.14’te yer verilmiştir.



Görsel 3.14. *On İkinci Modül*

On ikinci modülün izlenmesi

Modül GS uygulaması üzerinden ebeveynlerle paylaşılmıştır (GS, 31.05.23). Ebeveynlerin modülleri izlediği ve modüle ilişkin yorum yaptıkları ve açık uçlu yönergeye ilişkin yanıt verdikleri süreçte ortaya çıkmıştır (SY, 31.05.23 – 05.06.23). Bu modülde gözlenen yanıtlarda benzerlikler görüldüğü için ebeveynlere ortak yanıt verilmiştir.

On ikinci modüle ilişkin ebeveyn yorumları değerlendirildiğinde ebeveynlerin kızgınlığını kontrol etme ve karşıdakinin kızgınlığıyla başa çıkma davranışlarına ilişkin sınırlı farkındalıklarının olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla ilgili olarak katılımcı ebeveyn BH “ ... *Parka gitme konusunda ise aslının ağlaması ve sonrasında annesinin Aslıya izin*

vermesi yanlıştır. Zira bu Aslı da ağladığımda istediğimi yaptırıyorum düşüncesini oluşturacaktır belli bir süre oynayabileceğini söyleyebilirdi ya da şimdi işi olduğunu daha sonra gelebileceklerini zamanını da belirterek söyleyebilirdi. Ağlamasının bu durumu değiştirmeyeceğinin Aslının anlamasını sağlamalıydı.” (SY, 31.05.23 – 05.06.23) ifadelerini kullanarak modülün olumsuz tarafına dikkat çekmiştir. Aynı şekilde katılımcı ebeveynlerden GH “.... marketten çıkınca parkta oynamak için ağlıyor. Bu durumda istediğini ağlayarak elde edemeyeceğini anlatmalı. Önce Aslı ağlamadan söylemeli anne de bir 10 dk. oynayıp eve gitmeleri gerektiğini anlatmalı diye düşünüyorum.” görüşünü belirterek olumsuz yönler dikkat çekmiştir

Bu bağlamda, birinci modülle ilgili olarak ebeveynlerin ikisi de olumsuz olan davranışı fark ettikleri ebeveynlerin ikisi de olması gereken davranışla ilgili öneri getirip yorum yaptıkları araştırmada bulunmuştur. Araştırmacı ise buna ilişkin olarak ebeveynlere “ burada önemli noktalar sizin söylediklerinize ek olarak istemediği bir durumda kızgınlığını kontrol etmesi ve siz kızdığınızda bununla başa çıkabilmesi her istediğinin her zaman olmayabileceği ve bu durumu idare etme noktasında sizlerin ebeveynlerin örnek olmanız.” (SY, 31.05.23 – 05.06.23) şekilde yorumda bulunmuştur.

On ikinci modüle ilişkin ebeveyn videosu ve e-dönütler

Araştırmanın bu aşamasında yalnızca bir ebeveyn video gelmiştir. Ebeveynin videosu ve araştırmacının videoya ilişkin gönderdiği dönüt videosu ayrıntılı olarak paylaşılmıştır.

Buse Hanım on ikinci modül videosu ve analizi: On ikinci modüle ilişkin katılımcı Buse Hanım 04.06.23 tarihinde çocuğuyla çektiği videoyu yollamıştır. Buse Hanım'ın B12 kodlu videosunun özeti “Ebeveyn çocuğu okuldan almıştır. Arabada ebeveyn nasıl olduğunu okulun nasıl geçtiğini sorar. Çocukta iyi olduğunu ve iyi geçtiğini söyler. Ebeveyn evde kahve bittiği için markete gideceklerini söyler. Çocukta ben de bir şey istiyorum dondurma diye istediğini söyler ebeveyn gidince bakacaklarını söyler. Nereye geldiklerini sorar ebeveyn ve görevliye kahvelerin nerede olduğunu sormasını ister. Önce merhaba demesi gerektiğini hatırlatır. Öğrendikten sonra ne diyeceğini sorunca ebeveyn teşekkür ederim der. Çocuk markette gezerken paletleri görür ve almak ister. Ebeveyn evde olduğunu söyler ve ikna eder. Kasadan aldıklarını geçirirler teşekkür edip çıkarlar.” şeklinde özetlenmiştir.

Gerçekleştirilen analiz sonucunda ebeveynin ebeveyn iletişimi başlatması için fırsat vermesi ve model olması, iletişim davranışlarına ilişkin hatırlatmalar yapması, çocuğun istediği ama yapamayacak bir konuyla ilgili ikna etmesi ve alışverişi onun tamamlamasına izin vermesi olumlu davranışlarının yürütüldüğü gözlenmiştir.

Analiz sonrasında araştırmacı tarafından hazırlanan video kontrol listesi göz önünde bulundurularak on ikinci modül amaçlarına odaklanılmıştır. Hazırlanan dönüt videosunda yukarıda yer alan tüm olumlu davranışlar (ikna etmesi, iletişime teşvik etmesi, model olması) video akarken durdurulmuş ve olumlu davranışa dikkat çekilip araştırmacı tarafından desteklenmiş ve pekiştirilmiştir. Geçerlik komitesi üyelerinden onay alındıktan sonra dönüt videosu sınıflar uygulaması üzerinden yalnızca o ebeveynle paylaşılmıştır (GS, 18.06.23).

On ikinci modülün gözden geçirilmesi

Tüm bu süreçten hareketle on ikinci modüle ilişkin olarak ebeveynler modülde yer alan olumsuz davranışları fark etmiş ve yorum yapmışlardır. Ancak iki ebeveyn de modül temel amaç olan çocuğun kendi ve karşısındaki kişinin kızgınlığını kontrol etmesi davranışına ilişkin yorum yapmamışlardır. Orada ebeveynin sergilediği yanlış davranışa ilişkin olarak ağladıktan sonra çocuğun istediğini yapmasının yanlış bir davranış olduğunu ifade etmişlerdir (SY, 31.05.23 – 05.06.23). Ebeveynlerden ikisinin de olması gereken ebeveyn davranışı farkındalığına sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bu modülde de ebeveynlerden sadece birinden video gelmiştir. Ebeveynin videosu analiz edildiğinde olumlu davranışlar sonuç olarak modülün amaçlarının ebeveynlerin farkındalığına ilişkin olarak yarı yarıya gerçekleştiği çıkarımına varılmıştır.

On ikinci modülün sonunda ilgili süreçte ebeveynlerin yanıtlarına ilişkin amaçların çok net şekilde verilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Amaçların farklı bir bağlamda diğer davranışlarla karışmayacağı şekilde net olması gerektiği düşünülmüştür. Bu şekilde planlanmadığı için modül amaçlarının tam olarak yerine getirilemediği çıkarımına varılmıştır (AG, 05.06.23).

3.2.14. On üçüncü modül: Akran baskısıyla başa çıkma (31 Mayıs 2023)

On üçüncü Modülün içeriği

On üçüncü modülün başlığı “Akran Baskısıyla Başa Çıkma” şeklindedir. Bu modülün amacı akran baskıyla başa çıkma ve yalnız bırakılma becerilerini geliştirmeye odaklanmaktadır. Akran baskısıyla başa çıkma becerilerine odaklanmak amacıyla hazırlanan bu modülün alt amaçlarına aşağıda yer verilmiştir.

- 5.2 Grup baskısıyla başa çıkma
- 5.4 Yalnız bırakılma ile başa çıkma
- 6.5 Karar verme
- 4.8 Kavgadan uzak durma

“Deniz mutfağa annesinin yanına gider ve arkadaşlarına gitmek istediğini söyler. Annesi kabul eder ve arkadaşlarına giderler. Deniz arkadaşlarıyla oynarken anneleri de kahve içerler. Deniz arkadaşlarına başka bir şey oynamak istediğini söyler. Arkadaşları Deniz'e "Bizimle oynamazsan bir daha seninle oynamayız." derler. Deniz ağlamaya başlar ve içeri annesinin yanına gider. Annesi Deniz'e uslu olmasını ve arkadaşlarıyla güzel oynamasını söyler.”

Şekil 3.15. *On Üçüncü Modül Metni*

Yukarıda yer alan metne ilişkin oluşturulan video görseline 3.15’te yer verilmiştir.



Görsel 3.15. *On Üçüncü Modül*

On üçüncü modülün izlenmesi

Modül GS uygulaması üzerinden ebeveynlerle paylaşılmıştır (GS, 31.05.23). Ebeveynlerin modülleri izlediği ve modüle ilişkin yorum yaptıkları ve açık uçlu yönergeye ilişkin yanıt verdikleri süreçte ortaya çıkmıştır (SY, 31.05.23- 05.06.23). Bu modülde gözlenen yanıtlarda benzerlikler görüldüğü için ebeveynlere ortak yanıt verilmiştir.

On üçüncü modüle ilişkin ebeveyn yorumları değerlendirildiğinde ebeveynlerin grup baskısıyla ve yalnız bırakılmayla başa çıkma becerilerine ilişkin sınırlı farkındalıklarının olduğu araştırmada bulunmuştur. Bununla ilgili olarak katılımcı ebeveyn BH “... arkadaşlarının bu teklifi reddetmesi elbette ki doğaldır ancak oynamazsan küseriz şeklindeki tavır olumsuz bir durumdur. Deniz ağlamak yerine çözüm arayabilirdi ... anne bu durumda ne olduğunu anlamak için çocukların yanına gidebilir ve çocuklar ile konuşabilirdi. Büyüklerin yardımı ya da yönlendirmesi ile bir çözüm aranabilirdi. Ya da annesi Deniz’e arkadaşları ile güzelce konuşabileceğini birbirlerini dinlediklerinde sorunu çözebileceklerini anlatabilirdi annesinin Deniz’e uslu durmasını söylemesi Deniz’in kendisini kötü hissetmesine neden olacaktır.” (SY, 31.05.23-05.06.23) şeklinde görüşlerini ifade ederken katılımcı ebeveynlerden GH “.... annesi ağlamanın doğru bir davranış olmadığını anlatıp dinledikten sonra ortamı yatıştırabilirçocuklara biraz onların oyununu oynandıktan sonra biraz da denizin istediği oyundan oynayabileceklerini söylemeli...” görüşlerini belirterek modülün olumsuz yönlerine dikkat çekmiştir.

Bu bağlamda, on üçüncü modülde ebeveynlerin ikisi de olumsuz durumla ilgili yorum yaptıkları ve ebeveynin göstermesi gereken davranışa yönelik öneri getirip yorum yaptıkları gözlemlenmiştir. Araştırmacı ise buna ilişkin olarak ebeveynlere “Değerlendirmeleriniz yerinde ve olması gerektiği gibi yapılması olumlu ve olumsuz olan durumları iyi şekilde ifade etmişsiniz ... sosyal yeterlikle ilgili üzerinde durulan sizin söylediklerinize ek olarak grup baskısıyla başa çıkabilmesi, yalnız kalmayla başa çıkabilmesi, kavgadan uzak durması akran baskısı karşısında ne istediğini ifade edebilmesi ve istemediği şeyleri yapmak istemediğinde bunu ifade edebilmesine örnek oluşturacak şekilde davranmasına rol model olmanız önemli olmaktadır.” şeklinde yorum yapmıştır (SY, 31.05.23-05.06.23).

On üçüncü modülün gözden geçirilmesi

Tüm bu süreçten hareketle ebeveynlerin ikisinin de olumsuz durumlarla ilgili farkındalıklarının olduğu ortaya çıkmıştır (SY, 31.05.23- 05.06.23). Genel olarak modüle bakışları ve yorumları çok farklılık göstermediği bir ebeveyn (BH) daha farkındalığı yüksek yorumlarda bulunurken diğer ebeveyn (GH) daha görünen davranış odaklı yorumlar yaptığı ortaya çıkmıştır. Ancak modül amaçları göz önüne alındığında ebeveynlerin modül amaçlarına ilişkin farkındalıkları biraz daha iyileştirilebileceği grup baskısına ilişkin çocuğuna istemediği bir şeyi yapmak zorunda olmadığı yalnız da oynayabileceğini anlatabilmesi davranışı ifade etmeleri beklenmiştir. Ancak ebeveynler için bu modül amaçlarının biraz üst düzey olduğu daha az anlaşılabilirliği düşünülmüştür. Bu noktada bu modül amaçlarının yarısının yerine getirilebildiği ancak tamamının sağlanamadığı ortaya çıkmıştır (SY, 31.05.23- 05.06.23). Sonuç olarak bu modülde ebeveynlerden video gelmediği için sadece yazılı yanıtlar değerlendirilmiştir.

On üçüncü modülün sonunda ebeveynlerin modüllerde farklı kişiler yer aldığı çekim yapmakta zorlandıkları ve bu sebeple video göndermemiş olabilecekleri düşünülmüştür. Ancak ebeveynlerden birinin markette bazı modüllere ilişkin çekimler yapıp göndermesi sebebiyle modüllerde farklı kişilerin yer almasının etki etmediği sonucuna varılmıştır. Bu modüle ilişkin olarak ebeveynlerin böyle bir olumsuz durum yaratmalarının ve bunu çekmelerinin zor olabileceği düşünülmüştür. Bundan dolayı ebeveynlere video çekimi için ısrar edilmemiştir (AG, 06.06.23).

3.2.15. On dördüncü modül: Utanç duygusuyla başa çıkma (31 Mayıs 2023)

On dördüncü modülün içeriği

On dördüncü modülün başlığı “Utanç Duygusuyla Başa Çıkma” şeklindedir. Bu modülün amacı utanılan durumlarla başa çıkma ve korku ile başa çıkma becerilerini geliştirmeye odaklanmaktadır. Utanç duygusuyla başa çıkma becerilerine odaklanmak amacıyla hazırlanan bu modülün alt amaçlarına aşağıda yer verilmiştir.

- 5.3 Utanılan bir durumla başa çıkma
- 5.1 Başarısız olunan bir durumla başa çıkma
- 3.6 Korku ile başa çıkma

“Derya, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı için okulda şiir okuyacağı için çok heyecanlıdır. Annesi babası ve Derya hep birlikte o gün okula giderler. Derya annesi ve babası yol boyu arabada şiiri hep birlikte tekrar ederek okula giderler. Okula geldiklerinde annesi babası Derya'yı öper ve heyecanlanmaması gerektiğini ve çok güzel okuyacağını söyledikten sonra gidip salona otururlar. Çocuklar şiirlerini okumaya başlar ve sıra Derya'ya gelir. Derya şiirini okumaya başlar ancak son kısmına geldiğinde annesi ve babasına bakınca heyecandan unuttur ve sahnede sessizlik olur. Herkes Derya'yı alkışlar. Derya'yı öğretmeni içeri alır.”

Şekil 3.16. *On Dördüncü Modül Metni*

Yukarıda yer alan metne ilişkin oluşturulan video görseline 3.16'da yer verilmiştir.



Görsel 3.16. *On Dördüncü Modül*

On dördüncü modülün izlenmesi

Modül GS uygulaması üzerinden ebeveynlerle paylaşılmıştır (GS, 3.05.23). Ebeveynlerin modülleri izlediği ve modüle ilişkin yorum yaptıkları ve açık uçlu yönergeye ilişkin yanıt verdikleri süreçte ortaya çıkmıştır (SY, 31.05.23 –05.06.23). Bu modülde gözlenen yanıtlarda benzerlikler yer aldığı için ortak yorum yapılmıştır.

On dördüncü modüle ilişkin ebeveyn yorumları değerlendirildiğinde ebeveynlerin utanılan bir durumla, başarısız olunan bir durumla ve korku ile başa çıkma davranışlarına ilişkin davranışları olumlu olarak nitelendirdikleri araştırmada bulunmuştur. Bununla

ilgili olarak katılımcı ebeveyn BH “ ... annesi Derya'ya heyecanını anladığını, kendisinin ve babasının Her zaman onun yanında olacağını söyleyerek Derya'ya destek olabilirdi... babası Deryaya bunun normal olduğunu, heyecan duygusunun bazen aklımızdakileri unutturabildiğini anlatması ve Derya'ya moral vermesi iyi olacaktır. Derya bir deneyim yaşamış oldu. Bir sonraki sahne deneyiminde daha az heyecanlı olacağı söylenebilir ... duyguları ile baş etme noktasında Derya'ya yardımcı olunmuş olur.” (SY, 31.05.23 – 05.06.23) ifadelerini kullanarak modülün olumlu ve olumsuz taraflarına dikkat çekmiştir. Aynı şekilde katılımcı ebeveynlerden GH “ Derya şiirini ezberlemiş ama gösteri sırasında heyecandan unutmuş olabilir bu duruma üzülmüş babası ve annesi durumu açıklayabilirlerdi bunun normal olduğunu unutabileceğimizi söylemeliler.... sonra da eve gitmek yerine kafasını dağıtabileceği park ya da oyun alanına götürebilirlerdi.” (SY, 31.05.23 –05.06.23) şeklinde görüşünü belirterek modülün olumsuz yönüne dikkat çekmiştir.

Bu bağlamda ebeveynlerin ikisi de olumsuz durumu fark etmiş ve yapılması gereken davranışa öneri getirip yorum yaptıkları ortaya çıkmıştır. Ebeveynlerden biri önceki modüllerle ilişki kuran bir yorum yaparak bağlantı oluşturduğu gözlemlenmiştir. Araştırmacı ise buna ilişkin olarak ebeveynlere “... olması gerekenleri doğru örneklerle ifade etmişsiniz... üzerinde durmaya çalışılan sizin söyledikleriniz ve bunlara ek olarak utanılan bir durumla başa çıkma, Başarısız olunan bir durumla başa çıkma, Korku ile başa çıkma davranışlarını edinebilmesi ve bununla ilgili farkındalık sahibi olması için ebeveynlerin olarak rol model olabilmeleriydi. Sizin de belirttiğiniz gibi onlarla konuşmak bu durumlarla ilgili olabileceğini ifade etmek duygularını anlamının önemli olduğunun üzerinde durulmasını önemli olmaktadır.” (SY, 31.05.23 –05.06.23) şekilde yorumda bulunmuştur.

On dördüncü modülün gözden geçirilmesi

Tüm bu süreçten hareketle ebeveynlerin farkındalıklarının yüksek olduğu, modüldeki olumsuz davranışlara ilişkin sağduyulu ve olması gereken davranış önerilerinde buldukları bulgusuna ulaşılmıştır (SY, 31.05.23 –05.06.23). Ebeveynlerden birinin (BH) önceki modüllerle ilişki kurup yorum yaptığı ortaya çıkmıştır. Modüllerin genelinde hep daha ayrıntılı ve diğer davranışlara da dikkat eden bir bakış açısıyla yorum yaptığı (SY, 31.05.23 –05.06.23) diğer ebeveynin ise daha görünen

duruma ilişkin yorum yaptığı bulgusuna ulaşılmıştır. Etik olarak böyle durumun yaratılmasının uygun olmamasından dolayı bu modüle ilişkin de ebeveynlerden video talep edilmemesine karar verilmiştir. Son modüle genel olarak bakıldığında ebeveynlerin farkındalığı açısından önemli bir çalışma yürütüldüğü sonucuna varılmıştır (AG, 06.06.23). Ancak modüllerin çok fazla olması ve ebeveynlerin yorulması sebebiyle daha fazla rahatsız edilmek istenmemiştir (AG, 06.06.23). Bu modülle birlikte araştırmanın uygulama aşamasının bittiği ebeveynlerle paylaşılmıştır.

3.3. Genel Değerlendirme

Araştırma sürecinin bu aşamasında genel olarak tüm süreç değerlendirilmiştir. Araştırma sürecinin başlangıcında alanyazın taramaları, araştırmacının bu zaman kadar aldığı eğitimler sürdürdüğü faaliyetler sonucunda işitme kayıplı çocukların sosyal yeterliklerinde sıkıntılar yaşadıkları göz önüne alınmış ve araştırma odağı bu bağlamda belirlenmiştir. Burada kritik role sahip olan ebeveynlerin desteklenmesi amacıyla bir müdahale tasarlanması planlanmış ve buna ilişkin olarak mevcut durumun ortaya konması, işitme kayıplı çocukların ve ebeveynlerin gereksinimlerinin belirlenmesi için görüşmeler gerçekleştirilmiş, araştırmacı günlüğü tutulmuş, saha gözlemleri sürdürülmüş ve kontrol listeleri/ölçekler gibi çeşitli veri toplama teknikleri/araçları kullanılmıştır. Sürdürülen bu süreç sonunda sosyal yeterlik gelişimine ilişkin ebeveyn açısından, çocuk açısından ve öğretmenler açısından gereksinimlere ulaşılmıştır. Ebeveynler açısından süreç değerlendirildiğinde çocuklarına ilişkin sosyal yeterlik bağlamında beklentilerinin olduğu (girişken olsun, hakkını arasın) gözlemlenmiştir. Ancak gözlemlenen bu beklentilerin çocukların hazırbulunuşluğuna, mizacına uygun olup olmadığının ve gerçekleştirilebilir olup olmadığının da göz önüne alınması gerektiği sonucuna varılmıştır. Öğretmen bildirimleri ve saha gözlemlerinde ortaya çıkmıştır ki katılımcı çocuklardan birinin mizaç olarak girişken atılgan olmadığı ve bu yapısının çok fazla değiştirilemeyeceği çıkarımına varılmıştır. Bu yüzden ebeveynlerin beklentilerinin çocukların sosyal yeterlik gelişimi üzerinde etkisi olmasından dolayı ebeveynlerin gerçekçi beklentilere sahip olmaları sürecin sağlıklı ilerletilmesi açısından önemli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Çocuklar açısından değerlendirildiğinde bulgular kısmında detaylı yer verildiği gibi sosyal yeterlik gelişimi için sahip olmaları gereken becerilerin bulunduğu ve bunların gelişimine ilişkin ebeveyn desteği, rol model olunması gibi önemli faktörlere ihtiyaçları olduğu sonucuna varılmıştır. Burada da öğretmenler ve ebeveynler

açısında bir gereksinimin ortaya çıktığı süreçte yürütülen görüşmeler gözlemler ve uygulama sürecine ilişkin bulgularla öğretmenlerin de bilgilendirilmesi ve bu konunun önemli olduğunun onlar açısından da fark edilmesi gerektiği ve ebeveynleri bilgilendirme, bu sürece katılmalarını sağlama gibi rollerinin olduğunun açıklanmasına gereksinimleri olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sistemle çocukların gereksinimlerinin karşılanabileceği ve okuldaki eğitimin evde evdeki eğitimin okulda sürdürülebileceği bir karşılıklı etkileşimden bahsedilebileceği düşünülmüştür. Ebeveynlerle gerçekleştirilen görüşmelerde öğretmenlerin okulda sosyal yeterlik gelişimine ilişkin ne yaptıklarını bilmedikleri bu konuya ilişkin daha önce görüşme gerçekleştiremedikleri belirlenmiştir. Bundan dolayı ebeveyn ve öğretmen bilgilendirilmelerinin, bu konuya ilişkin farkındalıklarının sağlanmasının ve ebeveyn-öğretmen etkileşiminin daha nitelikli sürdürülmesinin gerektiği çıkarımına varılmıştır.

Uygulama aşamasına ebeveynlerin sosyal yeterlik gelişimine ilişkin modül yanıtları ve gönderdikleri videolara ilişkin süreç değerlendirildiğinde becerilerin büyük çoğunluğuna ilişkin farkındalıklarının olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak duygulara ilişkin becerilerde sınırlı bilgiye sahip oldukları ve bunu ilişkin farkındalıklarının da sınırlı olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlerin sürece ilişkin en çok zorlandıkları kısmında video çekme olduğu belirlenmiş ve sadece iki ebeveyn sürecin çoğunluğuna katılım göstermiş ama o iki ebeveyn bile uygulama sürecinde modüllere ilişkin becerilerin tamamına video çekip göndermediği gözlemlenmiştir. Buna ilişkin yapılan görüşmelerde katılımcı ebeveynlerden biri DH *“Hocam çekemiyoruz, hala öğrenenlere de çekip gönderiyoruz sıkıldı görüntülü konuşmak bile istemiyor ...artık”* şeklinde ifade ederken diğer ebeveyn MH *“Hocam nasıl çekelim bilemedim bir türlü oluşturamadık o durumları istemiyor da...”* şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Aynı şekilde diğer ebeveynlerin *“Hocam yetişemiyorum bu ara yoğunluğumuz arttı...”* ifadelerle görüşlerini belirtmiştir.

Uygulama süreci devam ederken ara dönemde ve son modülün uygulanmasından sonra ebeveynlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde hem video çekimiyle ilgili sorunun ne olduğunun anlaşılıp çözüm üretilmesi hem de uygulamanın nasıl gittiğine ilişkin olarak ara değerlendirme yapıp ebeveynlerin görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Son görüşmeyle sürecin tamamına ilişkin ebeveynlerin görüşlerinin ve önerilerinin alınması amaçlanmıştır. Yapılan ara görüşme ve son görüşmeden elde edilen temalara Şekil 3.17’de yer verilmiştir.



Şekil 3.3. Görüşme temaları

Görüşmelere ilişkin detaylı bilgilere yöntem kısmında yer verilmiştir. Gerçekleştirilen analiz sonucunda ebeveynlerin uygulamaya ilişkin düşüncelerinin olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır (AG, 30.06.2023). Görüşme sırasında ebeveynlerin uygulamaya ilişkin “*Daha önce biliyorduk bize yardım etmesi gerektiğini ama küçük olduğunu düşünüyorduk modülle bunu fark ettik.*” İfadeleriyle belirtmişlerdir. Bundan dolayı ebeveynlerin farkındalığını arttırmaya yönelik faydaları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcı diğer ebeveynlerden biri “*.. Duygularıyla ilgili hiç konuşmamıştık, böyle hissettiğini bilmiyordum. Bakış açım değişti daha çok dikkat edeceğim.*” şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Özetle sürecin tamamı değerlendirildiğinde ebeveynler, çocuklar ve öğretmenler açısından sürecin çıktıları olduğu ortaya konmuştur. Sosyal yeterlik gelişimine ilişkin ebeveynlerin, çocukların ve öğretmenlerin gereksinimlerine ilişkin bulguların belirlendiği ve buradan hareketle yürütülen uygulama sürecinin farkındalık yaratması ve ebeveynler ve öğretmen için bir başlangıç noktası olması açısından önemli olduğu çıkarımına varılmıştır. Bunun sonucunda da çocuğu birincil düzeyde etkileyen sistemler olmaları sebebiyle çocuklara da olumlu etki edecek bir başlangıç yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma raporunun bu kısmında okul öncesi dönemde 36 – 72 ay arasındaki işitme kayıplı çocukların sosyal yeterliklerini desteklemede ebeveynlere uzaktan eğitimle sunulan müdahale sürecinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmadan elde edilen bulguların alanyazınla ilişkilendirilerek tartışılmasına yer verilmiştir. Elde edilen bulgular alanyazında yer alan araştırma sonuçları, kuramsal bilgiler ile karşılaştırılarak, çıkarımlarda bulunulmuş ve ebeveynlere, öğretmenlere, ileriki araştırmalara yönelik öneriler getirilmiştir.

4.1. İşitme Kayıplı Çocukların Sosyal Yeterlikleri ve Çocuklar ile Ebeveynlerinin Destek Gereksinimleri

Alanyazında özel gereksinimli çocukların sosyal yeterliklerinde zorluklar yaşadıkları ve bundan dolayı akranlarıyla çevrelerindeki bireylerle etkileşim kurmakta zorlandıkları belirtilmektedir (Sucuoğlu, 2009; Karen, Salekin, Olley ve Hedge, 2010; Hoffman, Cejas ve Quittner, 2016; Martin ve diğ., 2017). İşitme kayıplı çocuklar özelinde sosyal yeterlik ve etkileşim zorluklarının temel nedeni iletişim ve etkileşim becerilerinde yaşadıkları yetersizlikler şeklinde açıklanmaktadır. (Davis ve Hardrick, 1981; Barklage, 2004; Sunal ve Çam, 2005; DeLuzio ve Girolametto, 2011; Özdemir, 2016; Hoffman, Cejas ve Quittner, 2016; Göl, 2017; Erkaya, 2018; Genç, 2018). Alanyazındaki araştırma sonuçlarına benzer şekilde gerçekleştirilen bu araştırmanın bulguları katılımcı işitme kayıplı çocukların sosyal yeterlik gelişiminde sıkıntı yaşadıklarını göstermektedir. Diğer yandan bulgularda gereksinim belirlemek amacıyla ebeveynler ile gerçekleştirilen görüşmelerde öncelikle çocukları için iletişim sorunu olmadığını dile getirdikleri ortaya çıkmıştır. Diğer yandan göz ardı edilmemesi gereken diğer bulgu ise ebeveynlere çocuklarının sosyal yeterlikleri konusundaki mevcut performans düzeyleri sorulduğunda yanıt verememiş olmalarından dolayı kavram konusunda bilgi eksikliklerinin olduğu sonucuna varılmıştır. Oysaki alanyazında iletişim becerileri ile sosyal becerilerin birbiriyle iç içe oldukları ve ebeveynlerin sosyal yeterlilik gelişimi konusuna odaklanmalarının ve eğitim almalarının gerektiği vurgulanmaktadır (Zirpoli ve Molley; 1997; Göl, 2017; Tran, 2020; LaRosa vd., 2023). Bu sonuca ilişkin benzer sonuçlardan dolayı sosyal yeterliklere odaklanılması gerektiğine alanyazında vurgu yapılmaktadır (Katz ve McClellan, 1997; Ekici Vural, 2006; Bacanlı, 2008; Göktaş, 2015; Tran, 2020).

Ebeveynlere çocuklarının sosyal yeterlilik boyutunda uygulanan sosyal yeterlik ölçeğinden çocuklarına, öğretmenlerine göre daha yüksek puan vermiş olmaları yine ebeveynlerin bu konudaki destek gereksinimlerinin bir diğer göstergesi olarak kabul edilebileceği vurgulanabilir. Benzer şekilde araştırma süresince eğitim ortamında gerçekleştirilen saha gözlemleri de sosyal yeterlik gelişimini vurgulayan, bu beceriye yönelik ek herhangi bir çalışmanın gerçekleştirilmediği bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun da öğretmenlerin sosyal yeterlik gelişiminin müfredatın içerisine yedirilmiş olduğunu düşünmeleri ve bundan dolayı odaklanmalarına gerek duyulmadığını düşünmüş olabilecekleri kanısı oluşmuştur. Sınıfta öğretmenler çocukların oyuncakları paylaşması, sıraya girmeleri, birlikte toplamaları, birbirlerini dinlemeleri gibi sosyal becerilere ilişkin uygun fırsatlara da yer verdiklerine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Gerçekleştirilen etkinlikler değerlendirildiğinde hikâye bakma etkinliğinde, grup dil derslerinde fırsat öğretimi yapılarak sosyal yeterliği içeren davranışlarından bahsedildiği örnek olarak hikayedeki karakter üzerinden arkadaşlarıyla iyi geçinmesi gerektiği gibi davranışlarına çocukların dikkatlerini çektikleri görülmüştür. Ancak alanyazında erken eğitim boyutunda ailelerin de çocukların sosyal yeterliliğin gelişimini desteklemeye yönelik çalışmaların yapılması gerektiği, okulda sürdürülen ebeveyn katımlı sosyal yeterlik gelişimine yönelik çalışmaların mutlaka yapılması gerektiği vurgulanmaktadır (Ekici Vural, 2006; Göktaş, 2015). Ulaşılan sonuçlar ve alanyazın bir arada düşünüldüğünde ailelerin erken eğitim sürecinden itibaren ebeveynlere uzmanlar veya öğretmenler tarafından sosyal yeterliliklerin öneminin ve iletişim becerileriyle ilişkisinin hiçbir şekilde aktarılmamış olduğunu düşündürmüştür.

Araştırmada ebeveynlerin sosyal yeterlik programından beklentileri sorulduğuna “*Daha girişken olsun, hakkını savunsun, özgüvenli olsun.*” şeklinde ifadelerle ebeveynlere müdahaleye ilişkin kendi beklentilerini ortaya koydukları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu noktada çocuklarının kişilik, mizaç özellikleri ve hazırbulunuşluklarının ne durumda olduğu önemli olmaktadır. Benzer araştırma sonuçları da bu bulguyu desteklemektedir (Turan, 2003; Clark, 2007; Kızıлтаş, 2023). Alanyazında ailenin beklentilerinin, eğitim düzeylerinin ve kültürel değerlerinin çocukların sosyal yeterliğini etkilediğini ortaya koymaktadır (Turan, 2003; Guralnick, 2006; Kızıлтаş, 2023). Bu sonuca ilişkin yapılacak yerinde değerlendirmenin doğru müdahale gereksinimleri için önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Taylor, 1997; Kargın, 2007; Tomris ve Çelik, 2022). Buradan hareketle alanyazında yer alan araştırmalar ve bu

araştırma bulguları neticesinde işitme kayıplı çocukların öncelikli olarak iletişim becerilerinin desteklenmesi gerektiği, sonrasında sadece bunun yeterli olmadığının ebeveynlere ve okul öğretmenlerine sosyal yeterliğin önemli olduğunun farkındalığının sağlanmasının gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu farkındalığın sağlanabileceği uygulamalar ve müdahalelerle ebeveynlere doğru model olmaları için rehberliğe gereksinimleri bulunduğu da alanyazında belirtilmektedir (Akçamete ve Kargin, 1996; Turan, 2003; Clark, 2007; Fitzpatrick vd., 2008; Tezel Şahin ve Özbey, 2007; İçyüz, 2022; Bekar, Uzuner ve Çolaklıoğlu, 2021; Cankuvvet, 2015; Erkaya, 2018; Fitzpatrick, vd., 2008; İçyüz, 2016; Kılıç, 2020; Most ve Zaidman-Zait, 2003; Sass-Lehrer, 2016). Çocuklarının hayatında kritik öneme sahip olan ebeveynlerin becerilerini geliştirmeleri değişen koşullar ve öngörülemeyen pandemi, doğal afet gibi durumlarda da ebeveynlere verilecek eğitimlerin bir sistem içerisinde sunulması gerektiği belirtilmektedir. Ebeveynlerin gelişen becerileriyle çocuklarının gereksinimlerine, gelişimlerine ve onlarla kuracakları etkileşimlere duyarlılıklarını arttırdığı alanyazında belirtilmektedir (Bogenschneider ve Johnson, 2004).

Araştırma sürecinde ebeveynlere ve öğretmenlere uygulanan sosyal yeterlik ölçeğinde ebeveynlerin ve öğretmenlerin sorulara farklı yanıtlar verdikleri ortaya çıkmıştır. Bu noktada genelde ebeveynlerin iyi dediği bir özelliğin öğretmenlerce daha düşük olarak belirtildiği görülmüştür. Diğer yandan çocuklarını daha iyi görme eğiliminde olmalarından ötürü gerçek sosyal yeterlikleriyle ilgili daha iyimser davranabildikleri sonucuna varılmıştır (Stevenson vd., 2015). Alanyazında çocukların ev ve okuldaki gösterdikleri sosyal yeterliklerin farklı olabileceğini ifade eden çalışmalarda yer almaktadır. Bunlara ilişkin destekleyen sonuçlara alanyazında da rastlanmıştır (Gagnon vd., 2007; Özbey, 2012; Frey vd., 2014; Göl, 2017). Bu sonuçların hepsi ebeveynlerin sosyal yeterlik kavramıyla ilgili olarak yeterince bilgi sahibi olmadıkları ve öğretmenlerin de bu boyutta bilgilendirme yapamadığının göstergeleri olarak kabul edilebilir. Bu sonuca ilişkin benzer sonuçlardan dolayı sosyal yeterliklere odaklanması gerektiğine alanyazında vurgu yapılmaktadır (Katz ve McClellan, 1997; Ekici Vural, 2006; Bacanlı, 2008; Göktaş, 2015; Tran, 2020). Sosyal yeterliğin akademik başarı, olumlu akran etkileşimleri ve psikolojik iyi oluş için gerekli olmasından dolayı odaklanması gerektiği ve ebeveynlerin de bu konuda bilinçlendirilmesi gerektiği bilinmektedir. Ebeveynlerin çocuklarının akademik başarı ve olumlu tutum geliştirmelerinde kritik bir rol üstlendikleri alanyazında sıklıkla belirtilmektedir (Chow

vd.,2004; PTA,2005). Bununla birlikte ebeveynlere gerekli fırsat sağlandığında yöntemleri öğrenebildikleri ve uygulayabildikleri de belirtilmektedir (Collins vd., 2012).

Diğer bir bulguysa öğretmenlere uygulanan ölççeğe ilişkin öğretmenlerin “*Bazı sorular bizim çocukları tam olarak karşılamıyor daha farklı bir şekilde ifade etmek gerekiyor.*” şeklinde yorumları olduğu görülmüştür. Bu bulguya ilişkin işitme kayıplı çocukların sosyal yeterliklerini kapsamlı bir şekilde ortaya koyacak bir ölçme aracına gereksinim olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin çocukların sosyal yeterlikleriyle ilgili ifade ettikleri güçlükleri ebeveynlerin belirtmediği sonucuna ulaşılmıştır. Buna benzer olarak alanyazındaki araştırmalarda da ebeveyn ve öğretmen bildirimlerinin farklılık gösterdiği ve ebeveynlerin daha iyimser bir tablo çizdikleri ifade edilmiştir (Gagnon vd., 2007; Özbeyin, 2012; Frey vd., 2014; Göl, 2017). Ancak alanyazında bu bulguyu desteklemeyen ve aksini kanıtlayan çalışmalara da rastlanmıştır (Merrell ve Holland, 1997; Junntila vd., 2006; Lane vd., 2007; Bilek, 2011). Ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocukların durumlarına ilişkin benzer yanıtlar verdikleri belirten araştırmalara karşın bu araştırma sonuçlarında aksi ortaya çıkmıştır. Bunun sebebinin yetersizliğe sahip çocuk ebeveynlerinde beklentinin yüksek olması ve çocuğa yetersizliğin dışında başka bir durum eklenmesini istememeleri olabileceği düşünülmüştür.

4.2. Uygulama Süreci ve Sürecin Değerlendirilmesine İlişkin Görüşler

Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda işitme kayıplı çocukların sosyal yeterliklerini geliştirme odaklı bir müdahale sürecinin içermesi gereken unsurlar ortaya çıkmıştır. Bunlar; ebeveynlere sosyal yeterliği kısaca tanıtmak ve neden önemli olduğunun, çocuklarının hayatlarında nerelerde ihtiyaç duyacaklarının anlatılması, bu kısımda yukarıda yer verildiği gibi ebeveynlerle gerçekleştirilen görüşmelerde ebeveynlerin sosyal yeterlik kavramıyla ilgili net bir bilgisinin olmadığı ve iletişim becerileriyle sosyal yeterliği açıklamaya çalıştıkları ortaya çıkmıştır.

Müdahale sürecinin bir diğer unsurunun da sosyal yeterliliğe odaklanırken tüm alanların bir bütün olarak ele alınması ve iletişim becerilerine de eş zamanlı odaklanılması gerektiği şeklinde olmuştur (Vural, 2006, Caspe, Lopez ve Wolos, 2007; Göktaş, 2015; Tran, 2020; LaRosa vd., 2023). Sosyal yeterliğin tüm sosyal becerilerin etkili ve yerinde kullanılması ön koşulunu da getirmesinden dolayı tüm becerilerin tanıtılması, hazırlanan tüm modüllerde ebeveynlerin söylediklerinin dışında da becerilere de yer verilmesini

gerektirmiştir. Burada amaç sosyal yeterliğin bir bütün olarak değerlendirilmesi gerektiği ve becerilerin birbirleriyle ilişkisinden dolayı ayrı düşünülemediği belirtilmektedir (Zirpoli ve Molley; 1997; Göl, 2017). Bundan dolayı tüm sosyal beceriler ve ilişkili iletişim becerilerinin yer alması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında bu sonuca benzer araştırmalar yer almaktadır (Ekici Vural, 2006; Göktaş, 2015; Cohen ve Anders, 2020; Tran, 2020; LaRosa vd., 2023; Kızıltaş, 2023). Nitekim ebeveynlerde süreçte yer alan modüller arasında bağlantı kurmuş ve bir önceki modülde yer alan beceriyi diğer modülde de fark etmiş ve bununla ilgili yorum yapmışlardır. Bu da sosyal yeterliğin bir bütün olduğu bireyin sosyal yönden yeterli olduğunun ifade edilebilmesi için becerileri en azından azami ölçüde sergilemesi gerektiğini desteklemektedir. Burada ebeveynlerin farkındalık düzeylerinin arttığı sonucuna varılmıştır.

Müdahale sürecinin bir diğer unsuru da ebeveynlere bilgi yeterliliği, farkındalık kazandırmak ile birlikte sosyal yeterliği geliştirmeye yönelik uygulama yeterliliği kazandırmak şeklindedir. Tüm sosyal becerilere yönelik ebeveynlere farkındalık kazandırılması amaçlanmış ve her modülde ebeveynlerin bu becerilere ilişkin nasıl davranması, neler yapması ve yapmaması gerektiği örnek durumlar üzerinden aktarılmıştır. Ebeveynlerle gerçekleştirilen görüşmelerde ebeveynlerin *“Bunu biliyorduk ama önemli olduğunu ve böyle davranmamız gerektiğini ya da çocuğumuzla bunu konuşmamız gerektiğini bilmiyorduk”* şeklinde ifadeleriyle bu noktada farkındalık kazandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak ebeveynlere sunulacak programla iletişim becerileri ile sosyal yeterliğin ilişkili olduğunun belirtilmesi gerektiği, eş zamanlı olarak geliştirmeye yönelik uygulamaya dayalı bir eğitim verilmesi gerektiğine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Ebeveynlere sunulacak programlarla çocuklarının sosyal yeterlik gelişimindeki ilgi eksiklerini gidermek, rol model olma davranışlarına ilişkin rehberlik kazandırmak ve bu yolla dolaylı olarak çocukların sosyal yeterlik gelişimlerini desteklemek amaçlanmıştır.

Araştırmada tüm adımlar tamamlanırken ebeveynlere ilişkin destekleyici bir yetişkin öğrenmesi kurgulanmıştır. Alanyazında yetişkin öğrenmesi için gerekli olan öğrenme atmosferi, gereksinimlerin tanımlanması ve öğrenmenin değerlendirilmesi bileşenlerinin yerine getirilmesi gerektiği belirtilmektedir (Darkenwald ve Merriam, 1982; Knowles, 1996; Knowles, Holton ve Swanson, 2005; Engin, Tösten ve Kaya, 2010). Diğer bir bulgu ise araştırmanın uzaktan eğitimle sürdürülmesinin ebeveynlere sağladığı esneklik ve kolaylık olmuştur. Modüllere farklı konulardan ve farklı

cihazlardan erişebilme kolaylığı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçla uzaktan ebeveyn eğitimlerinin geleneksel eğitimlere kıyasla pek çok avantaja sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında da uzaktan eğitim ve web ortamlarının kullanılmasının faydalarına ilişkin benzer sonuçlar bulunmaktadır (Baharav ve Reiser, 2010; Meadan, Meyer, Snodgrass ve Halle, 2013; Wainer ve Ingersoll, 2015; Meadan ve Daczewitz, 2015; Ardıç, 2015).

Uygulama süreci boyunca belirlenen tarihlerde iki modül şeklinde sisteme yüklenmiştir. Araştırmalarda da belirtildiği üzere bu araştırmada da bir sistematiklik ve düzen oluşturulmuştur. Ebeveynlerin modülleri izlemesi ve gizli yorum şeklinde araştırmacıyla paylaşımları istenmiştir. Sonrasında ebeveynlere yazılı dönütler verilmiş ve modüle ilişkin video çekmeleri istenmiştir. Buna ilişkin olarak alanyazında yetişkin öğrenmesi için ödev veya görev bilincinin, geri bildirimlerin öğrenme için etkili olduğu sonucunu ifade etmektedirler (Knowles, 1996; Ayhan, 1990; Wlodkowski ve Ginsberg, 2008; Tran, 2022). Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu ise her ebeveynin bilgi eksikliğinin ya da rehberlik ihtiyacının aynı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna ilişkin alanyazında da eğitim düzeyleri, yaşadıkları şehir gibi değişkenlerin ebeveynlerin eğitimlere ilişkin ihtiyacını belirlediği ifade edilmektedir (Yavuzer, 2010; İcöz, 2022). Bu sonuçlarla benzer olarak modüller yüklenmeye başlandıkça ebeveynlerin modüllere ilişkin farkındalıklarının olduğu ve olması gereken davranışı ifade edebildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçta ebeveynlerin aile eğitimlerini ve çocuklarının da eğitimlerini İÇEM’de alıyor olmalarının katkısının da olabileceği sonucuna varılmıştır. Daha önce hiç aile eğitimi almamış bir ebeveynin duruma ilişkin farklı yanıtlar verebileceği düşünülmüştür. Nitekim işitme kayıplı çocuklarla yürütülen bir çalışmada aile eğitimi alıp almama durumunun sosyal yeterliklerine etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır (Göl, 2017). Teknolojinin gelişmesiyle birlikte bilgiye ulaşmak kolaylaştığı ancak doğru ve güvenilir bilginin ayırt edilmesi de zorlaştığı bilinmektedir. Ebeveynlerin güvenilir ve doğru bilgi için de uzmanların görüşüne ihtiyaç duydukları bilinmektedir (Porter ve Edirippulige, 2007). Bu yüzden yaygınlaştırılacak doğru ebeveyn müdahalelerine gereksinim olduğu ve ebeveynlerin çocukların eğitiminde aktif katılım göstermeleri gerektiği ifade edilmektedir (Benjamin, 2020).

Uygulama sürecinde ulaşılan sonuçlardan bir diğeri ebeveynlerin modülleri izleme konusunda sıkıntı yaşamamalarına karşın video çekimi konusunda sıkıntı yaşadıkları ve iki ebeveynin hiç video çekip göndermediği sonucuna ulaşılmıştır. Buna ilişkin

ebeveynlerle yapılan görüşmelerde ebeveynlerden biri “*Hocam çekemiyoruz nasıl yapacağımızı bilemedik.*” şeklinde ifade ederken “*Diğer ebeveyn yani böyle bir program oluşturulmaya çalışıldığını bilmiyorduk. Sadece sizin teziniz için olduğunu düşündük*” şeklinde ifade etmiştir. Yine aynı ebeveynin eşi “*Hocam çekemiyoruz görüntülü bile konuşmuyor konuşmak istemiyor pandemi sürecinde çok fazla video çekip gönderdik bıktı istemiyor artık.*” şeklinde ifade etmiştir. Bunun sonucunda da araştırma süresince video çekimi yapmamış ve video talep edildiği için kalan modülleri de izlememişlerdir. Bunun sonucunda da pandemi ve deprem gibi kitlesel bir afet durumların öngörülemez olumsuz sonuçlarından dolayı eğitime verilen aralar evde süreçlerin yürütülmesi gibi uygulamaların ebeveynlerin ve çocukların durumlarını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bunu da ebeveynlerin pandemi boyunca video çekmeleri ve çocuklarının artık çekilmek istememeleri olarak ifade etmişlerdir. Alanyazında yer alan benzer çalışmalarda pandemi, afet gibi durumların benzer olumsuz etkilerini ortaya koymuştur (Lateef, Alaggia, ve Collin-Vézina, 2021; Maggio vd., 2021; Sani – Bozkurt vd., 2022).

Yine buradan hareketle ulaşılan bir diğer bulgu ebeveynlere uygulamanın başlangıçta nasıl kullanılacağını daha net bir şekilde anlatmak açısından görüşmelerin yüz yüze ya da zoom uygulaması üzerinden gerçekleştirilerek ekran paylaşımıyla aktarmanın daha iyi olacağı sonucuna ulaşılmıştır (AG, 17.03.23). O zaman belki video çekmeyen zorlanan ebeveynlerin düşünceleri değişebilir ve farklı sonuçlarla ilerlenebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Yine ek olarak ebeveynlerden video talep edilmiştir ancak ebeveynlerin video çekimleri sırasında da çok rahat olmadıkları çok fazla doğal davranmadıkları zamanlarında olduğu ve zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Burada araştırmacı ebeveynlere çekemedikleri zorlandıkları noktalarda destek sağlamayı teklif etmiş ebeveynler de kabul etmiş ancak bu durum uygulamaya geçirilememiştir. Burada ebeveynlerin araştırmacının yanında daha da gerileceklerini düşünmüş olabilecekleri çıkarımına varılmıştır. Bundan dolayı da istenen ebeveyn katılımının tam anlamıyla sağlanamadığı süreç içerisinde ortaya engel olarak çıkmıştır. Alanyazında da sıklıkla bahsedilen ebeveyn katılım engellerinin bazen ebeveynlerden de kaynaklanabileceği sonucunu desteklemiştir (Hornby ve Lafaele, 2011; Aktaş Arnas, 2017). Yine ebeveynlerin sürece katılmamalarında iletişim engelinin olduğundan bahsedilmektedir (Wherry, 2009). Bu çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmış ve bazı ebeveynlerle iletişim kurmada yaşanan zorluk ebeveynleri çalışmaya katılıma alıkoyduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sürece ilişkin diğer önemli nokta ise çocukların yetişkin desteğiyle yapabildiklerinin kendi başlarına yapamadıkları durumlarda çok önemli olduğu belirtilmektedir. Yine ebeveyn desteğinin, katılımının müdahalelerde çok önemli olduğu ve bunun için etkileşimin karşılıklı bir şekilde doğru kurulması gerektiği ifade edilmektedir (Nakamura, 2000; Wood, 2003). Diğer bir bulgu da ebeveynlerin sürece katıldığında daha iyi olacağına inanmaları ve görüşmelerde bunu belirtmeleri sonucunda çocuklarının gelişiminin olumlu yönde değişeceğini inandıkları gözlenmiştir. Alanyazında bunun doğruluğunu kanıtlar pek çok çalışmaya rastlanmaktadır (Melhuish ve diğerleri, 2008; Kleemans, Peeters, Segers ve Verhoeven, 2012). Elde edilen diğer bir bulgu ise alanyazını destekler nitelikte uygulama sürece daha çok annelerin katılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada da babaların nadiren katılım gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde de benzer sonuçlar ortaya konmuştur (Kılınç, 2011; Çağdaş, 2015). Babaların bilgi ve tutum eksikliklerinin ise çocuklarıyla etkileşimlerine zarar verebileceği belirtilmektedir (Kımmet, 2003). Buna ilişkin olarak babaların da eğitimlere katılması gerektiği ebeveynlerin birbirini etkileyen bir sistemin parçası oldukları ve süreçte aktif yer almaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ebeveynlerle gerçekleştirilen son görüşmelerde ebeveynlerden biri çocuğuyla duyguları hakkında konuşmanın hiç aklına gelmediği ve çekip gönderdiği videoya ilişkin *“Böyle hissettiğini bilmiyordum, bundan sonra daha çok ne hissettiğiyle ilgili dikkatli olacağım.”* şeklinde yorumları olmuştur. Bunun sonucunda ebeveynlerin sosyal yeterlik denildiğinde işin içerisine kendi duygularını ve başkalarının duygularını da anlama becerisinin girdiğinin farkındalığının oluştuğu çıkarımı yapılmıştır. Sosyal yeterliğin sadece merhaba demek, kurallara uymak olmadığının ebeveynlerce farkındalığının sağlanmasının da amaçlandığı bu müdahalede bu amaca ulaşıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveyn babalardan biri izledikleri ilk modülde çocuğun sofraya kurmaya yardım etmesine şaşırdığını ve *“Yani tabii ki yardım etmesi gerekiyor biliyoruz ama küçük diye yaptırmıyorduk ama o modülü izledikten sonra yardım edebileceği şeylere etmesi gerektiğini fark ettim.”* şeklinde yorumları olmuştur. Burada önemli olan noktanın ebeveynlerin yapılması gereken şeyleri biliyor olmaları ancak bunları ne kadar uyguladıkları açısından önemli bir farkındalık yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Doğru davranışları bilmek ve uygulamak önemli olduğu için ebeveynlere bu farkındalığın yaratıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun sonucunda da çocuklarda da olumlu yönde davranış değişikliklerinin oluşmaya başladığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında da

bezner sonuçlara ilişkin araştırmalar yer almaktadır (Villares, Brigman, ve Peluso, 2008; Sidor, Kunz, Eickhorst, Cierpka, 2013; Tran, 2020). Ebeveyn eğitim m¼dahaleleriyle sadece ebeveynlerin beceri kazanması değil aynı zamanda çocukların var olan potansiyellerinin iyileştirmesi için de ¼nemli olmaktadır (Hohmann ve Weikart, 2002; Williams ve Johnson, 2005; Hanbury, 2005; Dearing, Kreider, Simpkins ve Weiss, 2006; West, Mathews ve Kerns, 2013). Ebeveyn m¼dahaleleriyle çocuklarıyla daha nitelikli etkileşimler kurma, geçirdikleri zamanın artması ve eğitimleriyle ilgili s¼rece dahil olmalarıyla daha motive oldukları ortaya konmaktadır (Eccles ve Harold, 1993; Grace, Boews ve Elcombe, 2014).

Sonuç olarak ebeveynlerin çocuklarının yaşamında en kritik role sahip kişiler oldukları bilinmektedir. Yaşamın t¼m s¼relerinde çocuklarıyla kuracakları nitelikli etkileşimlerin temelleri de erken çocuklukta atılmaktadır. Bu d¼nemde ilgili alnyazında çocuklarıyla oluşturacakları nitelikli etkileşimlerle çocuklarının sosyal yeterliklerini etkileyeceği ve ileriki yaşlarına ilişkin etkiler ortaya koyacağı belirtilmektedir. Bundan dolayı erken çocuklu zamanın nitelikli hale getirilmesi ve ebeveynlerin becerilerinin iyileştirilip rehberlik sağlayan programların s¼rd¼r¼lmesi ¼nemlidir. Bu araştırma s¼resince de ebeveynlere sosyal yeterliğin neden ¼nemli olduğu açıklanmaya çalışılmış, bu yeterlik gelişiminde ebeveynlerin rol¼n¼n ne olduğu ve neler yapmaları gerektiğine odaklanılmıştır. Bu bağlamda erken d¼nemlerde işitme kaybı olan çocukların ve ailelerinin sosyal yeterliliği geliştirmeye gereksinimlerinin olduğu sonucundan bahsetmek gerekir. Sunulacak bir m¼dahale s¼recinin de belirli unsurları içermesi gerektiği bu araştırmanın ¼nemli sonuçları arasındadır. Yine erşilebilir ve yaygın etki için mutlaka uzaktan ¼đretime dayalı bir m¼dahalenin etkin olduğuna y¼nelik g¼stegeler ¼nemlidir. Uygulama s¼reci bir b¼t¼n olarak d¼ř¼n¼ld¼đ¼nde s¼rece dahil olan katılımcıların bireysel gereksinimleri, kendi ¼đrenme hızları doğrultusunda işitme kaybı olan çocukların sosyal yeterliliklerinin geliştirme g¼sterdiđi sonucundan bahsetmek gerekir. Diğer yandan s¼recin gereksinimlerden ve s¼recin doğal olarak bireysel y¼r¼t¼lmesi nedeniyle yaşanan bazı sorunların da olduğu g¼z ardı edilmemelidir. Bunlardan birisi katılımcı ebeveynlerin s¼rete d¼zenli video yollamaları, mod¼lleri izlemede sistematik olmamaları şeklinde olduğu g¼r¼lebilir. T¼m bu sonuçlar sosyal yeterliliği geliştirmeye y¼nelik ne kadar sistematik olunabilir ve daha nitelikli nasıl uygulanabilir sorusunu akla getirmiştir. Ancak farkındalık oluşmasının davranışa

yansımalarının çok kolay olmadığından hareketle daha çok uygulama içeren araştırmaların gerçekleştirilerek yaygınlaştırılması sağlanmalıdır.

4.2. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın bulguları ve sonuçları katılımcılar bağlamında değerlendirilebilir ve diğer işitme kayıplı ocuk ebeveynlerine genellenemez. Bu araştırmanın daha önce aile eğitimi almış ve işitme kayıplı çocuklara eğitim veren bir kurum olan İÇEM'e devam eden çocuklar olmasının araştırmanın faydalarını sınırlamış olabileceği ve farkın net ortaya konmamış olabileceği düşünülmüştür.

4.3. neriler

4.3.1. İleriki Araştırmalara Yönelik neriler

- Yüz yüze ve web ortamında ki uygulamaların paralel zamanda srdrldği ve farklı katılımcılara yer verildiği bir araştırma gerçekleştirilebilir.
- Boylamsal alışmalar ile okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerinin sonraki yıllardaki gelişimi ve etkisi izlenebilir.

4.3.2. Uygulama yönelik neriler

- MEB tarafından sosyal yeterliliği vurgulayacak ve ülke genelinde uygulanacak programların geliştirilmesi önerilebilir.
- Araştırma sürece düzenli devam eden iki ebeveyn ile yürütülmüştür. Daha nitelikli sonuçlar için daha fazla ebeveynle ve aile eğitimi almamış farklı katılımcılarla tekrar yürütülmesi önerilebilir.
- MEB iş birliğiyle okul öncesi eğitim kurumlarında böyle bir müdahale ğretmen ve ebeveyn katılımıyla yürütülebilir.
- Aile katılımı çalışmalarında tüm gelişim alanları desteklenebilir. Ailelerin bu çalışmalar konusunda motivasyonları arttırılabilir ve onlara çalışmalarla ilgili geri bildirimler verilebilir.
- Sosyal yeterlik gelişimi açısından da öğretmenlere, ailelere, çocuklarının sosyal becerilerinin gelişimi ve nasıl desteklenebileceği hakkında eğitimler verilebilir. Evde sosyal becerilerin desteklenmesini sağlayacak etkinlikler uygulanabilir.

KAYNAKÇA

- Abo-El Saud, H. M. S., Sorour, A., Elbeblawi, I. E., & El-Sayed, E. M. (2021). Social skills among preschool children: forms and its risk factors. *Annals of the Romanian Society for Cell Biology*, 25(6), 19010-19020.
- Akçamete, G. & Kargın, T. (1996). İşitme engelli çocuğa sahip annelerin gereksinimlerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(2), s. 7-24.
- Akçamete, G. ve Ceber, H. (1999). Kaynaştırılmış sınıflardaki işitme engelli ve işiten öğrencilerin sosyometrik statülerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(03), 64-74.
- Akkök, F. (1996). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi*, Anne-baba el kitabı, MEB Yayınları.
- Aktaş Arnas, Y. (Eds.) (2017). *Aile eğitimi ve okul öncesinde aile katılımı*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Aktaş, B. (2015). *Aile eğitiminin otizmlili çocuğa sahip ailelerin milieu öğretim tekniklerinden tepki isteme-model olmayı kullanmalarındaki etkililiği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Amodia-Bidakowska, A., Laverty, C., & Ramchandani, P. G. (2020). Father-child play: A systematic review of its frequency, characteristics and potential impact on children's development. *Developmental Review*, 57, 100924.
- Andersson, G., Olsson, E., Rydell, A. M., & Larser, H. C. (2000). Social competence and behavioural problems in children with hearing impairment. *Audiology*, 39(2), 88-92.
- Antia, S. D., & Kreimeyer, K. H. (2015). *Social competence of deaf and hard-of-hearing children*. Professional Perspectives on D.
- Ardıç, A. (2015). Aile eğitimi uygulama modelleri [Family education application models]. A. Cavkaytar (Ed.), *Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği içinde* (3. Baskı, ss. 247-286). Ankara: Vize yayıncılık

- Ardıç, A. (2015). Aile eğitimi uygulama modelleri [Family education application models]. A. Cavkaytar (Ed.), *Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği içinde* (3. Baskı, ss. 247-286). Ankara: Vize yayıncılık
- Arslanargun, E., & Tapan, F. (2011). Preschool education and its effects on children. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2).
- Avcıoğlu, H. (2007). Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması (4-6 yaş). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 93-103.
- Avcıoğlu, H. (2009). *Etkinliklerle sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Ayhan, S. (1990). Androgoji: Yetişkinlerde öğrenme konusunda yeni bir teknoloji. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(2), 529-546.
- Bacanlı, H. (2014). *Sosyal beceri eğitimi*. Pegem Akademi, Ankara.
- Baharav, E., & Reiser, C. (2010). Using telepractice in parent training in early autism. *Telemedicine and e-Health*, 16(6), 727-731.
- Baio J., Wiggins L., Christensen, D. L., vd. (2018). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years—autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2014. *MMWR. Surveillance Summaries*, 67(6), 1-23.
- Baker, J. E. (2004). *Social skills training: For children and adolescents with asperger syndrome and social-communication problems*. Kansas: Autism Asperger Publishing.
- Baligar, M. P. (2016). Concept of social skills and factors affecting social skills acquisition & performance. *International Journal of Research in Engineering, IT and Social Sciences*, 6(12), 78-82.
- Barklage, N. (2004). Social skills training in deaf and hard of hearing preschoolers. Master Thesis. USA: Washington University, Department of Speech and Hearing.

- Başal, H. A. (2003). *Gelişim ve psikoloji (Nasıl mutlu bir çocuk yetiştirebilirim?)*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Bekman, S. & Koçak, A. A. (2011). Beş ülkeden anneler anlatıyor I: Anne-çocuk eğitim programı kimler için ve neden etkili? *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 171- 183.
- Benjamin, L. K. (2020). *Differentiated instruction in middle school inclusion classrooms to support special education students*. Unpublished Doctoral Dissertation. Minneapolis: Walden University.
- Benjamin, L. K. (2020). *Differentiated instruction in middle school inclusion classrooms to support special education students*. Unpublished doctoral dissertation. Minneapolis: Walden University.
- Bertan, M., Haznedaroğlu, D., Yurdakök, K., & Güçiz, B. D. (2009). Ülkemizde erken çocukluk gelişimine ilişkin yapılan çalışmaların derlenmesi (2000-2007). *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 52(1), 1-8.
- Bilek, M. H. (2011). *Okul öncesi dönem çocuklarının ev ile okul ortamındaki sosyal becerilerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. (5th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.
- Bogensneider, K. & Johnson, C. (2004). Family involvement in education: How important is It? What can legislators do? Wisconsin family impact seminar briefing report No.20, 54. University of Wisconsin Center for Excellence in Family Studies.
- Brodeski, J. & Hembrough, M. E. (2007). *Improving social skills in young children*. Unpublished Master Theses. USA: Chicago Saint Xavier University.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist*, 34, 844-850.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.

- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. Developmental psychology*, 22(6), 723-742.
- Bulun, M., Gülnar, B., & Güran, S. (2004). Egitimde mobil teknolojiler [Mobile technologies in education]. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 3(2), 165-169.
- Carpendale, J. I., & Lewis, C. (2004). Constructing an understanding of mind: The development of children's social understanding within social interaction. *Behavioral and brain sciences*, 27(1), 79-96.
- Cartledge, G., & Milburn, J. F. (1992). *Teaching social skill to children. New York: Pergamon.*
- Caspe, M., Lopez, M. E. & Wolos, C. (2007). 'Family involvement in elementary school children's education', *family involvement makes a difference: evidence that family involvement promotes school success for every child of every age 2 (Winter 2006/2007)*, MA: Harvard Family Research Project, Harvard Graduate School of Education, Cambridge.
- Chez, M. (2008). *Autism and its medical management: A guide for parents and professionals. London & Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.*
- Choi, D.H. & Kim, J. (2003). Practicing social skills training for young children with low peer acceptance: A cognitive-social learning model. *Early Childhood Education Journal*, 31(1), 41-46.
- Chow, V., Kloppenburg, A., Saldamando, A., Uyeda, K., & Valentine, C. (2004). Parenting and family support. *UCLA Center Families and Communities.*
- Christensen, D. L., Baio, J., Braun, K. V. N., Bilder, D., Charles, J. ve Constantino, J. N., et al. (2016). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years - Autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2012. *MMWR Surveillance Summaries*, 65(3):1-23.
- Clark, M. (2007). *A practical guide to quality interaction with children who have a hearing loss. San Diego, CA: Plural Pub.*

- Clark, P., & Fullwood, L. (1994). Social skills activities to use with hearing impaired children. *Journal British Assn. Teachers of The Deaf*, 18(3), 86-94.
- Cohen, F., & Anders, Y. (2020). Family involvement in early childhood education and care and its effects on the social-emotional and language skills of 3-year-old children. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(1), 125-142.
- Collins, D., Jordan, C., & Coleman, H. (2012). *An introduction to family social work fourth edition*. Brooks/Cole.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Çağdaş, A. (2015). *Anne-baba-çocuk iletişimi*. Eğiten Kitap.
- Çakıl, N. (1998). *Grupla sosyal beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çeliker, Z. P., & Ege, P. (2005). İşitme engelli çocukların konuşmalarının anlaşılabilirliğini etkileyen faktörler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(01), 19-39.
- Çetin, B. (2019). *Geniş ve çekirdek ailede yaşayan okul öncesi çocukların sosyal beceri düzeyleri ve davranış sorunları açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çiftçi, İ. & Sucuoğlu, B. (2004). *Bilişsel süreç yaklaşımıyla sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Darkenwald, G. G. ve Merriam, S. B. (1982). *Adult education: Foundation of practice*. New York, NY: Harper and Row Publishers.
- Davenport, C. A., & Smolen, E. R. (2023). The role of parents in early intervention. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, enad050.

- Davis, J. M., & Hardrick, J. M. (1981). *Rehabilitative audiology for children and adults*. New York: Wiley and Sons.
- Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S. ve Weiss, H. B. (2006) 'Family involvement in school and low-income children's literacy: Longitudinal associations between and within families'. *Journal of Educational Psychology*, 98, 653–64.
- DeLuzio, J. & Girolametto, L. (2011). Peer interactions of preschool children with and without hearing loss. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54(4), 1197-1210.
- DeRosier, M. E., Kupersmidt, J. B., & Patterson, C. J. (1994). Children's academic and behavioral adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection. *Child Development*, 65(6), 1799-1813.
- Diken, İ. H. (2010). *Erken çocukluk eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dilshad, M., Noreen, Z. & Tanvir, N. (2016). Measuring social emotional adjustment of hearing impaired children. *Pakistan Journal of Social Sciences (PJSS)* 36(1), 519-530.
- Dinçer, S. (2006). *Bilgisayar destekli eğitim ve uzaktan eğitime genel bir bakış*. 8. Akademik Bilişim Konferansında sunulmuş sözlü bildiri, Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye.
- Dishion, T. J. (1990). The family ecology of boys' peer relations in middle childhood. *Child development*, 61(3), 874-892.
- Doğan, M. (2011). Çocuk ruh sağlığı. Y. Uzuner (Ed.). *Ruh sağlığı-Çocuk ruh sağlığı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayını No:2200/1209.
- Doğuş, M., & Şafak, P. (2019). Görme yetersizliği olan öğrencilerin benlik saygısı ve sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(4), 1026-1047.
- Dowrick, P. W. (1986). *Social survival for children*. New York: Brunner-Mazel.
- Dumas, J. E. & Nilsen, W. J. (2003). *Abnormal child and adolescent psychology*. USA: Allyn and Bacon.

- Duncan, G. J., Lee, K. T., Rosales-Rueda, M., & Kalil, A. (2018). Maternal age and child development. *Demography*, 55(6), 2229-2255.
- Dunst, C. J. (2002). Family-centered practices: Birth through high school. *Journal of Special Education*, 36(3), 139-148.
- Durulap, E. & Aral, N. (2010). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 160-172.
- Eccles, J. S. ve Harold, D. H. (1993) 'Parent-school involvement during the early adolescent years'. *Teachers College Record*, 94, 568-87.
- Ekinci Vural, D. (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- El Nokali, N. E., Bachman, H. J., & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development*, 81(3), 988-1005.
- Elfenbein, J. L., Bentler, R. A., Davis, J. M., & Niebuhr, D. P. (1988). Status of school children's hearing aids relative to monitoring practices. *Ear and hearing*, 9(4), 212-217.
- Eliot, G. (2001). *The lifted veil: and, brother jacob*. Penguin.
- Elliott, S. N. and Gresham, F. M. (1993). Social skills interventions for children. *Behavior Modification*, 17(3), 287-313.
- Engin, A. O., Tösten, R., & Kaya, M. D. (2010). Bilgisayar destekli eğitim. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, 1(5), 69-80.
- Erbaş, D., Kırcaali-İftar, G. & Tekin-İftar, E. (2005). *İşlevsel değerlendirme: Davranış sorunlarıyla başa çıkma ve uygun davranışlar kazandırma süreci*. Ankara: Kök Yayıncılık.

- Erkaya, A. (2018). *Okul öncesi ve ilkokul dönemindeki işitme kayıplı çocukların ev ve okul dışı ortamlardaki iletişim sorunlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ersanlı, K. (2012). *Davranışlarımız*. Ankara: Birleşik Dağıtım Kitabevi.
- Espe-Sherwindt, M. (2008). Family-centered practice: Collaboration, competency and evidence. *Support for Learning*, 23(3), 136-143.
- Fitzpatrick, E. M., Durieux-Smith, A., Gaboury, I., Coyle, D., & Whittingham, J. (2015). Communication development in early-identified children with mild bilateral and unilateral hearing loss. *American journal of audiology*, 24(3), 349-353.
- Fox, R. & Binder, M.C. (1990). Parenting; A developmental behavioral approach. *Advances in Special Education*, 78, 187-201.
- Frey, J. R., Elliott, S. N. and Kaiser, A. P. (2014). Social skills intervention planning for preschoolers: Using the SSiS-Rating Scales to identify target behaviors valued by parents and teachers. *Assessment for Effective Intervention*, 39(3), 182-192.
- Gagnon, G. S., Nagle, R. J., & Nickerson, A. B. (2007). Parent and teacher ratings of peer interactive play and social-emotional development of preschool children at risk. *Journal of Early Intervention*, 29(3), 228-242.
- Gander, M. J. & Gardiner, H. W. (2007). *Çocuk ve ergen gelişimi*. (Çev: A. Dönmez, H. N. Çelen ve B. Onur). Ankara: İmge Kitabevi.
- Garfield, J. L., Peterson, C. C., & Perry, T. (2001). Social cognition, language acquisition and the development of the theory of mind. *Mind & Language*, 16(5), 494-541.
- Gauvain, M. (2001). *The social context of cognitive development*. Guilford Press.
- Gay, L. R., Mills, G. E. & Airasian, P. W. (2006). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. London: Pearson.
- Genç, A. (2018). *Okulöncesi ve ilkokul döneminde olan işitme kayıplı çocukların davranış problemlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Girgin, Ü., & Karasu, H. P. (2007). İşıtsel/sözel yaklaşımla eğitim gören işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 146-156.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine De Gruyter.
- Gökcan, M. (1987). *Aile eğitiminin işitme engelli çocukların ailelerinin beklentileri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Göktaş, İ. (2015). *Aile katılımı ve sosyal beceri eğitimi programlarının tek başına ve birlikte 4-5 yaş çocuklarının sosyal becerileri ve anne-çocuk ilişkileri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Göl, Z. (2017). *Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda işitme yetersizliği olan ve normal işiten öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Grace, R., Boews, J. ve Elcombe, E. (2014). Child participation and family engagement with early childhood education and care services in disadvantaged Australian communities. *International Journal of Early Childhood*. 46, 271-298.
- Gresham, F. M. (1986). Conceptual and definitional issues in the assessment of children's social skills: Implications for classifications and training. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15(1), 3-15.
- Gresham, F. M. (2001). Assessment of social skills in children and adolescents. *Handbook of psychoeducational assessment: A practical handbook*, 325-355.
- Gresham, F. M. (2004). Current status and future directions of school-based behavioral interventions. *School Psychology Review*, 33(3), 326-343.
- Gülay H. & Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Güleç-Aslan, Y. (2016). Kaynaştırma ortamlarında ailelere yönelik eğitsel ve psikolojik hizmetler. *Sakarya University Journal of Education*, 6(3), 71-80.
- Güleç-Aslan, Y. (2019). Otizm spektrum bozukluğunda erken müdahale. S. S. Doğru Yıldırım (Ed.) *Erken Çocuklukta Özel Eğitim içinde* (ss. 169-182). Ankara: Vize Akademi.
- Güler, D., & Ulutak, N. (1992). Aile kavramının tarihsel gelişimi ve Türk toplum yaşantısında aile. *Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 11(1), 51-76.
- Güngör, A. (2005). Toplumsal ve duygusal gelişim. A. Ulusoy (Ed.) *Gelişim ve Öğrenme içinde*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Günindi, Y. (2010). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarına uygulanan sosyal uyum beceri eğitimi programının çocukların sosyal uyum becerilerinin gelişimine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gürgen, F. (2019). *Okul öncesi eğitimi öğretmenlerin çocuklarla kurdukları ilişki ile çocukların sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aksaray: Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürgür, H. (2005). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında iş birliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gürgür, H. (2008). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında iş birliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gürşimşek, I., Girgin, G., & Harmanlı, Z. (2001) Ailenin çocuk yetiştirme tutumu ve eğitime katılımının okul öncesi dönemde psiko-sosyal gelişime etkisi. *Marmara Üniversitesi Uluslararası Katılımlı 2000 Yıllarda Birinci Öğretme ve Öğrenme Sempozyumu*, İstanbul.

- Güzel, B., & Kurtulan, B. (2017). Erken çocukluk dönemi (4-7 yaş) bilişsel beceriler ile sosyal beceriler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(28), 381-428.
- Hanbury, C. (2005). Children for health. London: Child to Child Trust Institute of Education.
- Haynes, O. W., Moran, M. J. & Pindzola, R. H. (1990). *Communication disorders in the classroom*. Iowa: Kendall Hunt Published Company
- Hintermair, M., Sarimski, K., & Lang, M. (2017). Preliminary evidence assessing social–emotional competences in deaf and hard of hearing infants and toddlers using a new parent questionnaire. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 22(2), 143-154.
- Hoffman, M. F., Cejas, I., Quittner, A. L., & CDaCI Investigative Team. (2016). Comparisons of longitudinal trajectories of social competence: Parent ratings of children with cochlear implants versus hearing peers. *Otology & neurotology: official publication of the American Otological Society, American Neurotology Society [and] European Academy of Otology and Neurotology*, 37(2), 152.
- Hoffman, M. F., Quittner, A. L. & Cejas, I. (2014). Comparisons of social competence in young children with and without hearing loss: A dynamic systems framework. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 20(2), 115-124.
- Hohmann, M. ve Weikart, D. P. (2002). *Educating young children: Active learning practices for preschool and child care programs*. (2nd ed.). Ypsilanti, Michigan: High/Scope Press.
- Hornby, G. & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52.
- Howes, C., Matheson, C. C., & Hamilton, C. E. (1994). Maternal, teacher, and child care history correlates of children's relationships with peers. *Child Development*, 65(1), 264-273.
- İçyüz, R. (2022). *İşitme kayıplı çocuğu kaynaştırmaya/bütünleştirmeye devam eden ebeveynlerin gereksinimlerine dayalı bilgilendirme programı geliştirilmesi*.

- Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Johnson, A.P. (2012). *A short guide to action research* (4th ed). USA: Pearson Education.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları: Nicel, nitel ve karma yaklaşımlar*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Johnson, C. R., Handen, B. L., Butter, E., Wagner, A., Mulick, J., Sukhodolsky, D. G., ... & Smith, T. (2007). Development of a parent training program for children with pervasive developmental disorders. *Behavioral Interventions*, 22(3), 201-221.
- Johnson, C., Ironsmith, M., Snow, C. W., & Poteat, G. M. (2000). Peer acceptance and social adjustment in preschool and kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 27, 207-212.
- Junttila, N., Voeten, M., Kaukiainen, A., & Vauras, M. (2006). Multisource assessment of children's social competence. *Educational and psychological measurement*, 66(5), 874-895.
- Karasu, H. P., Girgin, Ü., & Uzuner, Y. (2012). İşitme engelli öğrenciler ve işiten öğrencilerin okuma becerilerinin formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 65-88.
- Karen L., Salekın, K., Olley, J. G., & Hedge, K.A, (2010). Offenders with intellectual disability: characteristics, prevalence, and issues in forensic assessment. *Journal of Mental Health Research In Intellectual Disabilities*, 3, 97-116.
- Katz, L. G., & McClellan, D. E. (1997). *Fostering children's social competence: The teacher's role*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children. ED 413 073.
- Kaya, Ö. M. (2002). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlara ailelerin ilgi ve katılımları ile okul öncesi eğitim kurumlarının aile eğitimine katkısı konusunda anne baba görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Kılıç, E., Karadeniz, Ş., & Karataş, S. (2003). İnternet destekli yapıcı öğrenme ortamları [Internet aided constructivist learning environment]. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 149-160.
- Kılıç, M. (2020). *İşitme kayıplı çocukların dil gelişimlerinin desteklenmesine yönelik aile gereksinimlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış, yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kılınc, F. E. (2011). *Anne eğitim programı ile anne çocuk etkileşim programının 24-36 aylık çocukların bilişsel becerilerine ve annelerin çocuk yetiştirme davranışlarına etkisinin incelenmesi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kımmet, E. (2003). *Baba destek programı: Gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Kızıлтаş, M. (2023). *İşitme kayıplı bireylerin ebeveynlerine yönelik aile eğitim programı uygulaması ve programın ebeveynler üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. Konya
- Kızır, M., & Çifci-Tekinarslan, İ. (2016). İşitme yetersizliği olan bireylere sosyal beceri öğretimi: Bir gözden geçirme. *Current Research in Education*, 2(3), 149-164.
- Kleemans, T., Peeters, M., Segers, E. & Verhoeven, L. (2012). Child and home predictors of early numeracy skills in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 27,471-477.
- Knors, H., & Marschark, M. (2014). *Teaching deaf learners: Psychological and developmental foundations*. OUP USA.
- Knowles, M. (1996). *Yetişkin öğrenenler: Göz ardı edilen bir kesim* (Serap Ayhan, Çev.). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Knowles, M.S., Holton, E.F. & Swanson, R.A. (2005). *The adult learner* (6. baskı). New York: Elsevier.
- Koca, A. (2016). *İşitme kayıplı çocuğu olan bir ailenin aile eğitimi sürecinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Kurt, O., & Subaşı - Yurtçu, A. B. (2017). Comprehensive interventions for individuals with autism spectrum disorder. *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 155-182.
- Kurtulan, B. (2015). *Erken çocukluk döneminde (4-7 yaş) bilişsel beceriler ile sosyal beceriler arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Laible, D., Carlo, G., Torquati, J. & Ontai, L. (2004). Children's representations of relationships as assessed in a doll story completion task: links to parenting, social competence, and externalizing behavior. *Social Development*, 13(4), 551– 569.
- LaRosa, K., Ogg, J. A., Dedrick, R., Suldo, S., Rogers, M., Laffoon, R., & Weaver, C. (2023). Parent Involvement in Education as Predictors of Social–Emotional Strengths in Kindergartners. *School Psychology Review*, 1-14.
- Larson, R., & Richards, M. H. (1994). *Divergent realities: The emotional lives of mothers, fathers, and adolescents*. Basic Books, Inc.
- Lateef, R., Alaggia, R., & Collin-Vézina, D. (2021). A scoping review on psychosocial consequences of pandemics on parents and children: Planning for today and the future. *Children and youth services review*, 125, 106002.
- Lipscomb, R. C. (2011). Strategies to improve fathers' involvement with their children's development and academic achievement. *Race, Gender & Class*, 253-267.
- Long, N., Fitzgerald, C., Sutton, K., & Rollins, J. (1983). The auditory-verbal approach: Ellison, a case study. *The Volta Review*, 85(1), 27– 35.
- Lynch, S. A. & Simpson, C. G. (2010). Social skills: laying the foundation for success. *Dimensions of Early Childhood*. 38(2), 3-12.
- Lynne Lane, K., Stanton-Chapman, T., Roorbach Jamison, K. & Phillips, A. (2007). Teacher and parent expectations of preschoolers' behavior: Social skills necessary for success. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27(2), 86- 97.
- Maggio, M. G., Stagnitti, M. C., Calatozzo, P., Cannavò, A., Bruschetta, D., Foti Cuzzola, M., ... & Calabrò, R. S. (2021). What about the consequences of the use of distance

- learning during the COVID-19 pandemic? A survey on the psychological effects in both children and parents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(23), 12641.
- Magill-Evans, J., & Harrison, M. J. (2001). Parent-child interactions, parenting stress, and developmental outcomes at 4 years. *Children's Health Care*, 30(2), 135-150.
- Mahoney, G. & Wheeden, C.A. (1997). Parent-child interaction: The foundations for family centered early intervention practise: A response to Baird and Peterson. *Topics in Early Childhood Special Education*, 17(2), 165-184.
- Marschark, M., Tang, G., & Knoors, H. (Eds.). (2014). *Bilingualism and bilingual deaf education*. Perspectives on Deafness.
- Maxwell, L. E. (2007). Competency in child care settings: The role of the physical environment. *Environment and Behavior*, 28(4), 494-511.
- Mayer, J. D. & Geher, G. (1996), Emotional Intelligence and the Identification of Emotion. *Intelligence*, 22, 89-113.
- Mayer, R. E., & Moreno, R. (2002). Animation as an aid to multimedia learning. *Educational psychology review*, 14(1), 87-99.
- McCollum, J.A., & Hemmeter, M.L. (2000). Parent-child interaction intervention when children have disabilities. In M.J. Guralnick (Ed.), *The Effectiveness of early interveniton (549-576)*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- McDevitt, T.M., & Ellis Ormrod, J. (2010). *Child development and education (4th. Ed.)*. Upper Saddle River: Pearson Education Inc.
- McWayne, C., Hampton, V., Fantuzzo, J., Cohen, H. L., & Sekino, Y. (2004). A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten children. *Psychology in the Schools*, 41(3) 363–377.
- Meadan, H., & 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., Meyer, L. E., Snodgrass, M. R., & Halle, J. (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.
- Melhuish, E. C., Phan, M. B., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2008). Effects of the home learning environment and preschool center experience upon literacy and numeracy development in early primary school. *Journal of Social Issues*, 64 (1), 95-114.
- Merrell, K. W. (2001). Assessment of children's social skills: Recent developments, best practices, and new directions. *Exceptionality*, 9(1-2), 3-18.
- Merrell, K. W., & Gimpel, G. (2014). *Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment*. Psychology Press.
- Mertler A. C. (2014). *Action research improving schools and empowering educators*. (4th ed.). UK: Sage Publications.
- Messenheimer-Young, T. & Kretschmer, R. R. (1994). "Can I play?" A hearing-impaired preschooler's requests to access maintained social interaction. *The Volta Review*, 96(1), 4-18.
- Milkie, M., Mattingly, M., Nomaguchi, K., Bianchi, S., & Robinson, J. (2004). The time squeeze: parental statuses and feelings about time with children. *Journal of Marriage and Family*, 66(3), 739-761.
- Mills, G. E. (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher* (2nd. ed.). Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall.
- Moeller, M. P. (2000). Early intervention and language development in children who are deaf and hard of hearing. *Pediatrics*, 106(3), 1-9.
- Most, T. & Zaidman-Zait, A. (2003). The needs of parents of children with cochlear implants. *The Volta Review*, 103(2), 99-113.
- Motavalli Mukaddes, N. (2013). *Otizm spektrum bozuklukları tanı ve takip*. İstanbul: Nobel Tıp Kitapevleri.

- Movallali, G., Musavi, Z., & Hakimi-Rad, E. (2018). Feeling of loneliness in deaf adolescents: The effect of an online life skills program. *European Journal of Social Sciences Education and Research*, 12(1), 129 – 130.
- Nakamura, R. M. (2000). Healthy classroom management: Motivation, communication, and discipline. Wadsworth Thomson Pub. Canada.
- O'Shea, L. J., O'Shea, D. J., & Rosenberg, M. S. (2006). Student teacher to master teacher: A Practical Guide for Educating Students with Special Needs.
- Orhan, M. (2010). *Okulöncesi kaynaştırma öğrencileriyle normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal beceri ve problem davranışlarının düzeyi ile öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ömeroğlu, E. (1992). Okul öncesi işitme engelli çocukların kaynaştırılmasında yaratıcı drama eğitiminin kullanılması. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 1(2), 31-33.
- Ömeroğlu, E., Yazıcı, Z., & Dere, H. (2005). Okul öncesi eğitim kurumlarında ebeveynin eğitime katılımı. M. Sevinç. (Ed). *Erken çocuklukta Gelişim Ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. (pp. 440-446). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Özaydın, L., Tekin İftar, E. & Kaner, S. (2008). Arkadaşlık becerilerini geliştirme programının özel gereksinimi olan okul öncesi çocuklarının sosyal etkileşimlerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(1), 15-34.
- Özbey, S. (2012) . Ebeveynlerin evlilik uyumu ve algıladıkları sosyal destek ile altı yaş çocuklarının problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 43-62.
- Özdemir, E. (2016). *Kaynaştırma uygulamalarına devam eden işitme kayıplı öğrencilerin sosyal uyumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öztürk, A. (2011). *Okul öncesi dönemde sosyal yeterlik ve ebeveyn çocuk sistemi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Pala Özçelik, F. N. (2020). *6-10 yaş aralığındaki çocukların sosyal beceri gelişim düzeyleri ile anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Park, M. N., Moulton, E. E., & Laugeson, E. A. (2023). Parent-assisted social skills training for children with autism spectrum disorder: PEERS for preschoolers. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 38(2), 80-89.
- Patton, R. K. (2004). *Social skills issues of mainstreaming hearing-impaired children. Unpublished master's thesis*. Washington University, Department of Speech and Hearing.
- Pekdoğan, S. (2011). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş-altı yaş çocuklardaki sosyal becerilerin bazı özellikler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pekdoğan, S. (2016). Hikâye temelli sosyal beceri eğitim programının 5-6 yaş çocukların sosyal becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 305-318.
- Pektaş, Ş. (1994). *6-8 yaş işitme engelli çocukların sözlü iletişim becerilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Polat-Unutkan, Ö. (1998). *5-6 yaş grubu aile katımlı sosyalleşme programı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Porter, A. & Edirippulige, S. (2007). Parents of deaf children seeking hearing loss-related information on the internet: The Australian experience. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(4), 518-529.
- Poyraz, H. & Dere, H. (2006). *Okul öncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- PTA. (2005). Father Involvement-Encouraging Dads to be Involved. <http://www.capta.org>

- Richey, D.D., & Wheeler, J.J. (2000). *Inclusive early childhood education: Merging positive behavioral supports, activity-based intervention and developmentally appropriate practice*. Albany: Delmar.
- Riel, M. (2014). The Impact of Computers in the Classrooms. *Journal of Research on Computing in Education*, 22(2), 180-190.
- Rose-Krasnor, L. (1997). A nature of social competence: a theoretical review. *Social Development*, 6(1) , 111-135.
- Rose-Krasnor, L., & Denham, S. (2009). Social-emotional competence in early childhood. K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen içinde, *Handbook of peer interations, relationships and groups* (s. 162-179). New York, NY: Guilford Press.
- Ruegg, E. (2006). Social skills in children with learning disabilities: using psychotherapy in the classroom. *Annals of the American Psychotherapy Association*, 9(3), 14-22.
- Sameroff, A.J. & Fiese, B.H. (2000). Handbook of early childhood intervention (second edition). J.P. Shonkoff ve S.J. Meisels (Eds.). *Transactional regulation: the developmental ecology of early intervention* (s. 135-159). New York, NY: Cambridge University Press.
- Santrock, J. (1997). *Life-span development (6th edn.)*. Brown & Benchmark, Madison, WI.
- Sass-Lehrer, M. (2016). *Early intervention for deaf and hard-of-hearing infants, toddlers, and their families: Interdisciplinary perspectives*. Britain: Oxford University Press.
- Schmidt, C. A. (2019). *Developing Social Competency in Young Children*. Redleaf Press.
- Selçuk, Z. (2000). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Sezer, T., Yılmaz, E. & Koçyiğit, S. (2016). 5-6 yaş grubu çocukların oyun becerileri ile aile çocuk iletişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(16), 185-204.
- Sheridan, S. M., & Walker, D. (1999). Social skills in context: Considerations for assessment, intervention, and generalization. *The Handbook of School Psychology*, 3, 686-708.

- Sidor, A., Kunz, E., Eickhorst, A. & Cierpka, M. (2013). Effects of the early prevention program “Keiner fällt durchs netz” (Nobody slips through the net) on child, mother, and their relationship: a controlled study. *Infant Mental Health Journal*, 34, 11-24.
- Stevenson, J., Kreppner, J., Pimperton, H., Worsfold, S., & Kennedy, C. (2015). Emotional and behavioural difficulties in children and adolescents with hearing impairment: A systematic review and meta-analysis. *European child & adolescent psychiatry*, 24, 477-496.
- Stevenson, J., McCann, D., Watkin, P., Worsfold, S., Kennedy, C., & Hearing Outcomes Study Team. (2010). The relationship between language development and behaviour problems in children with hearing loss. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(1), 77-83.
- Stitcher, J. P., Randolph, J., Gage, N. & Schmidt, C. (2007). A review of recommended social competency programs for students with autism spectrum disorders. *Exceptionality*, 15(4), 219-232.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basic of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Sturmey, P. (2008). Best practice methods in staff training. *Effective practices for children with autism*, 159-178.
- Sucuoğlu, B. (2009). Zihinsel engellilerin eğitimi [Education of the mentally disabled]. B. Sucuoğlu (Ed.), *Zihin engelliler ve eğitimleri* [The mentally disabled and their education] içinde (ss. 202-236). K k Yayıncılık.
- Sunag l, S. B., Gen, G. B., Vuran, S., Yıldız, G., elik, S., Diken,  ., ... & Demiry rek, P. (2021). COVID-19 salgınında Türkiye’deki özel gereksinimi olan öğrenciler ve ailelerine yönelik uzaktan özel eğitim uygulamalarına ilişkin uzman bakış açısı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi  zel Eğitim Dergisi*, 23(1), 133-164.
- Sunal, S., & am, O. (2005). Okul  ncesi dönemi işitme engelli çocukların ruhsal uyum düzeylerinin incelenmesi. *ocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 12(1), 11-18.

- Şahin, F. T., & Kalburan, F. N. C. (2009). Aile eğitim programları ve etkililiği: Dünyada neler uygulanıyor?. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 1-12.
- Şen, B., Atasoy, F., & Aydın, N. (2010). *Düşük maliyetli web tabanlı uzaktan eğitim sistemi uygulaması*. XII. Akademik Bilişim Konferansı'nda sunulan bildiri, Muğla.
- Taylor, E. W. (1997). Building upon the theoretical debate: A critical review of the empirical studies of Mezirow's transformative learning theory. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 34- 59.
- Tezel Şahin, F., & Özbey, S. (2007). Aile eğitim programlarına baba katılımının önemi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 18(1), 39-48.
- Tomris, G., Celik, S., Diken, I. H., & Akemoğlu, Y. (2022). Views of parents of children with down syndrome on early intervention services in turkey: problems, expectations, and suggestions. *Infants & Young Children*, 35(2), 120-132.
- Tran, T. U. (2020). Enhancing Children's Social-Emotional Learning (SEL) Skills in Early Childhood: A Handbook for Parents Based on Authentic Activities.
- Turan, Z. (2003). Çocuklarda işitme sorunlarının değerlendirilmesi. U. Tüfekçioğlu (Ed.), *İşitme, konuşma ve görme sorunu olan çocukların eğitimi* içinde (s. 47-74). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.
- Turan, Z. (2010). İşitme kayıplı çocuklarda doğal işitsel-sözel yaklaşımla sürdürülen bir aile eğitimi çalışmasının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1697-1756.
- Turan, Z., Koca, A., & Uzuner, Y. (2019). İşitme kayıplı çocuğu olan bir annenin aile eğitimi sürecinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(1), 93-117.
- Uzuner, Y. (2005). Özel eğitimden örneklerle eylem araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(2), 1-12.
- Üstünoğlu, Ü. (1991). Okulöncesi dönemdeki aile eğitiminde benimsenebilecek farklı yaklaşımlar. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (1-2), 121-133.

- Vaccari, C., & Marschark, M. (1997). Communication between parents and deaf children: Implications for social-emotional development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(7), 793-801.
- Vahedi, S., Farrokhi, F., & Farajian, F. (2012). Social competence and behavior problems in preschool children. *Iranian journal of psychiatry*, 7(3), 126.
- Van Voorhis, F. L., Maier, M. F., Epstein, J. L., & Lloyd, C. M. (2013). *The impact of family involvement on the education of children ages 3 to 8: A focus on literacy and math achievement outcomes and social-emotional skills*. MDRC Building Knowledge to Improve Social Policy: New York, NY, USA, 2013.
- Varol, N. (2006). *Aile Eğitimi [Family education]* (2. baskı). Ankara: Kök Yayıncılık
- Vasta, R., Haith, M.M., & Miller S.A. (1992). *Child psychology: The modern science*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Villares, E., Brigman, G. & Peluso, P. R. (2008). Ready to learn: An evidence-based individual psychology linked curriculum for prekindergarten through first grade. *The Journal of Individual Psychology*, 64(4), 403-415.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. MIT Press, Massachusetts Institute of Technology and John Wiley and Sons.
- Wainer, A. L., & Ingersoll, B. R. (2015). Increasing access to an ASD imitation intervention via a telehealth parent training program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(12), 3877-3890.
- Wake, M., Hughes, E. K., Collins, C. M. & Poulakis, Z. (2004). Parent-reported health related quality of life in children with congenital hearing loss: A population study. *Ambulatory Pediatrics*, 4(5), 411-417.
- West, K. K., Mathews, B. L. & Kerns, K. A. (2013). Mother-child attachment and cognitive performance in middle childhood: An Examination of Mediating Mechanisms. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 259-270.

- Williams, C. L. & Johnson, J. E. (2005). *The waldorf approach to early childhood education*. (Edt. Jaipaul L Roopnaire, James E. Johnson) (p. 336-362). Approaches to Early Childhood Education. USA: Prentice Hall.
- Wlodkowski, R. J. & Ginsberg, M. B. (2008). *Enhancing adult motivation to learn: A comprehensive guide for teaching all adults*. USA: John Wiley & Sons.
- Wlodkowski, R. J. & Ginsberg, M. B. (2008). *Enhancing adult motivation to learn: A comprehensive guide for teaching all adults*. USA: John Wiley & Sons.
- Wood, D. (2003). *Çocuklarda düşünme ve öğrenme*. (Çev. Mine Özünlü) İstanbul: Doruk Yayıncılık.
- Yavuzer, H. (2010). *Ana-baba ve çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9.baskı). Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, K., & Horzum, M. B. (2005). Küreselleşme, bilgi teknolojileri ve üniversite. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), 103-121.
- Yuen, S., Li, B., Tsou, Y. T., Meng, Q., Wang, L., Liang, W., & Rieffe, C. (2022). Family systems and emotional functioning in deaf or hard-of-hearing preschool children. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 27(2), 125-136.
- Yuhan, X. (2013). Peer interaction of children with hearing impairment. *International Journal of Psychological Studies*, 5(4), 17-25.
- Zembat R. & Polat - Unutkan, Ö. (2001). *Okul öncesi dönemde çocuğun sosyalleşmesinde alenin yeri (Aile katılım programı uygulama örnekleriyle)*. İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık,
- Zirpoli, T.J. & Melloy, K.J. (1997). *Behavior management: Applications for teachers and parents*. (2. Basım). New Jersey: Prentice-Hall,Inc.

EKLER

EK – 1. Sosyal Beceri Sınıflaması

Akkök, 1999, Sosyal Beceri Sınıflaması



1. İlişkiyi Başlatma ve Sürdürme Becerileri	2. Grupla Bir İş Yürütme Becerileri	3. Duyulara Yönelik Beceriler	4. Saldırgan Davranışlar ile Başa Çıkmaya Yönelik Beceriler	5. Stres Durumlarıyla Başa Çıkma Becerileri	6. Plan Yapma ve Problem Çözme Becerileri
1.1 Dinleme	2.1 Grupta iş bölümüne uyma	3.1 Kendi duygularını anlama	4.1 İzin isteme	5. 1 Başarısız olunan bir durumla başa çıkma	6.1 Ne yapacağına karar verme
1.2 Konuşmayı başlatma	2.2 Grupta sorumluluğunu yerine getirme	3.2 Duyularını ifade etme	4.2 Paylaşma	5. 2 Grup baskısıyla başa çıkma	6.2 Problemin nedenlerini araştırma
1.3 Konuşmayı sürdürme	2.3 Başkalarının görüşlerini anlamaya çalışma	3.3 Başkalarının duygularını anlama	4.3 Başkalarına yardım etme	5. 3 Utanılan bir durumla başa çıkma	6.3 Amaç oluşturma
1.4 Soru sorma		3.4 Karşı tarafın kızgınlığı ile başa çıkma	4. 4 Uzlaşma	5.4 yalnız bırakılma ile başa çıkma	6.4 Bilgi toplama
1.5 Teşekkür etme		3.5 Sevgiyi, iyi duyguları ifade etme	4. 5 Kızgınlığı kontrol etme		6.5 Karar verme
1.6 Kendini tanıtmaya		3.6 Korku ile başa çıkma	4. 6 Hakkını koruma, savunma		6.6 Bir işe yoğunlaşma
1.7 Başkalarını tanıtmaya		3.7 Kendini ödüllendirme	4. 7 Alay etmeyle başa çıkma		
1.8 İltifat etme			4. 8 Kavgadan uzak durma		
1.9 Yardım isteme					
1.10 Bir gruba katılma					
1.11 Yönerge verme					
1.12 Yönergelere uyma					
1.13 Özür dileme					
1.14 İkna etme					

EK – 2. Eğitim Kurumu İzni

YÖNETİM KURULU KARARI

Toplantı Tarihi : 28 Nisan 2021
No : 2
Katılanlar : Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR, Prof. Dr. Yıldız UZUNER,
Prof. Dr. Zerrin Turan, Doç. Dr. Murat DOĞAN,
Dr. Öğr. Üyesi Gülden BOZKUŞ GENÇ
Gündem : Arş. Gör. Merve KAYMAZ araştırma izni.

KARAR:

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engelliler Öğretmenliği Programında Araştırma Görevlisi Merve KAYMAZ'ın, danışmanlığını Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR'ün yapmakta olduğu "İşitme Kayıplı Çocukların Sosyal Yeterliliklerini Desteklemede Ebeveynlere Uzaktan Eğitimle Sunulan Müdahale Sürecinin İncelenmesi" başlıklı Etik Kurul izni alınan doktora tez çalışması kapsamında araştırmasını kurumumuzda yürütmesi talebi Yönetim Kurulumuzca uygun görülmüştür.

Ek-1: Dilekçe
2: Etik Kurul İzni

Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR



Prof. Dr. Yıldız UZUNER



Prof. Dr. Zerrin Turan



ASLI GIBİDİR

Doç. Dr. Murat DOĞAN



Dr. Öğretim Üyesi
Gülден BOZKUŞ GENÇ



ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışmada, İşitme Kayıplı Çocukların Sosyal Yeterlilerini Desteklemede Ebeveynlere Uzaktan Eğitimle Sunulan Müdahale Sürecinin İncelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışma, Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR tarafından yürütülmekte, Arş. Gör. Merve KAYMAZ tarafından gerçekleştirilmektedir. Çalışmanın sonuçları ile ebeveynlerin çocuklarının sosyal yeterlik gelişinde yaşadıkları zorlukların belirlenmesi ve bunlara çözüm önerileriyle ailelerin güçlendirilmesinin ortaya konması planlanmaktadır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, video kaydı/gözlemler, ses kaydı yoluyla görüşme, ihtiyaç duyulduğu takdirde doküman toplama yoluyla sizden veriler toplanacaktır.
- Toplanacak olan verilerin gün ve saatleri sizinle birlikte belirlenecektir.
- İsmınızı yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim bölümünden Arş. Gör. Merve KAYMAZ' a veya Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR' e yöneltebilirsiniz.

Danışman e-posta:

Araştırmacı Adı: Merve KAYMAZ

Adres :

E-posta :

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek, verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

(Reşit Olmayan Çocuk İçin)

Bu çalışmada İşitme Kayıplı Çocukların Sosyal Yeterlilerini Desteklemede Ebeveynlere Uzaktan Eğitimle Sunulan Müdahale Sürecinin İncelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışma, Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR tarafından yürütülmekte, Arş. Gör. Merve KAYMAZ tarafından gerçekleştirilmektedir. Çalışmanın sonuçları ile ebeveynlerin çocuklarının sosyal yeterlik gelişinde yaşadıkları zorlukların belirlenmesi ve bunlara çözüm önerileriyle ailelerin güçlendirilmesinin ortaya konması planlanmaktadır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, video kaydı/gözlemler, ihtiyaç duyulduğu takdirde doküman toplama yoluyla çocuğunuzdan veriler toplanacaktır.
- Toplanacak olan verilerin gün ve saatleri sizinle birlikte belirlenecektir.
- Çocuğunuzun kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Toplanan veriler korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Araştırma sürecinde herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığımız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim bölümünden Arş. Gör. Merve KAYMAZ' a veya Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR' e yöneltebilirsiniz.

Danışman e-posta:

Araştırmacı Adı: Merve KAYMAZ

Adres :

E-posta :

Vasisi olarak çocuğumun çalışmaya katılımını, tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çocuğumun katılımını sonlandırabileceğimi bilerek, toplanan bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

Vasinin Adı Soyadı:

Vasinin Adı Soyadı:

Tarih:

Tarih:

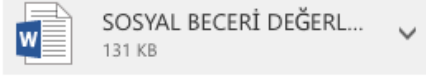
İmza:

İmza:

EK – 4 Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED) İzni

Merve KAYMAZ ✕

İzleme bayrağı. 05 Kasım 2022 Cumartesi tarihinde başlayacak. 05 Kasım 2022 Cumartesi tarihinde sona erecek.



İndir

Merhabalar,



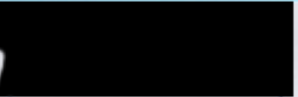
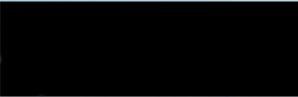

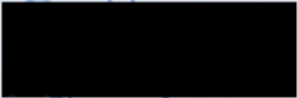


Öncelikle çalışmamıza gösterdiğiniz ilgiye teşekkür ederiz.

Sosyal Beceri Anne Baba Formu-Öğretmen Formunu EK'te gönderiyorum. Sosyal Beceri Anne Baba formu ve öğretmen formundaki sorular aynıdır. Her iki form için de puanlama aynıdır.

Kolaylıklar ve iyi çalışmalar dilerim.

Merve KAYMAZ merve.kaymaz@ozelkocakokulu.com.tr 05 Kasım 2022 Paz 14:57 tarihinde göndermiştir.

EK – 6. Etik Kurul İzni

Evrak Kayıt Tarihi: 12.02.2021	Protokol No: 24508	Tarih: 03.03.2021
		
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KARAR BELGESİ		
ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	BAP Projesi-Doktora Tez Çalışması	
KONU:	Eğitim Bilimleri	
BAŞLIK:	İhtime Kayıplı Çocukların Sosyal Yeterliliklerini Desteklemede Ebeveynlere Uzaktan Eğitimle Sunulan Müdahale Sürecinin İncelenmesi	
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Hasan GÖRGÜR	
TEZ YAZARI:	Merve KAYMAZ	
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-	
KARAR:	Olumlu	
 Prof. Dr. Saime ÖNCE (Başkan-İkt. ve İdari Bil. Fak.)		
 Prof. Dr. Gülsün KURUBACAK (Açıköğretim Fak.)	 Prof. Dr. Fatime GÜNEŞ (Edebiyat Fak.)	
 Prof. Hayri EŞMER (Güzel Sanatlar Fak.)	 Prof. Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (İkt. ve İdari Bil. Fak.)	
 Prof. Dr. Halide DEVECİ (Eğitim Fak.)	 Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL (Eğitim Fak.)	

EK – 7. Görüşme Soruları

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

1. Bize biraz kendinizden ve(kızınız /oğlunuz yada ismi..) 'dan bahsedebilir misiniz?
2. Çocuğunuza ne kadar zaman ayırıyorsunuz? (Kısıtlı bir zamansa gerekçesi nedir?)
 - Çocuğunuzla birlikte yaptığınız etkinlikler nelerdir?
 - Bu etkinlikleri nasıl seçiyorsunuz? (Kimin tercihi oluyor?)
3. Çocuğunuzun akranlarıyla ve çevresiyle olan etkileşimi sizce nasıldır?
 - Çocuğunuzun akranlarıyla ve çevresiyle etkileşiminde gözlemlediğiniz güçlükler nelerdir?
 - Bu güçlüklerin nedenlerinin neler olabileceğini düşünüyorsunuz?
4. Çocuğunuzun sosyal yeterliğiyle ilgili düşünceleriniz nelerdir?
(Çocuğunuzun sosyal yeterliğe sahip olduğunu düşünüyor musunuz?)
 - Sosyal yeterlikle ilgili ne düşünüyorsunuz?
5. Çocuğunuzun sosyal yeterliğe sahip olması için nasıl desteklenmesi gerektiğini düşünüyorsunuz?
 - Çocuğunuzun hangi sosyal becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini düşünüyorsunuz?
 - Sizin önerileriniz nelerdir?
6. Çocuğunuzun sosyal yeterlik gelişimine yönelik okulda neler yapılmaktadır?
7. Çocuğunuzun sosyal yeterliliğini geliştirmeye yönelik okul dışında (evde, parkta, rehabilitasyon merkezlerinde vb.) neler yapıyorsunuz?
8. Sosyal yeterlilikleri geliştirilmeye yönelik bir program hazırlansa, böyle bir programdan beklentileriniz neler olur?
 - Sizin önerileriniz neler olur?
 - İçeriği (Hangi yeterlikler, hangi bağlamda durumda kimlere yönelik)
 - Sunumu (online, yüz yüze)
 - Kullanılacak materyaller (Dijital, basılı, gerçek malzeme.. vb. ??)

EK – 8. Kontrol Listesi



SOSYAL BECERİ SINIFLAMASI			
<i>1. İlişkiyi Başlatma ve Sürdürme Becerileri</i>	Evet	Hayır	Bazen
1.1 Dinleme			
1.2 Konuşmayı başlatma			
1.3 Konuşmayı sürdürme			
1.4 Soru sorma			
1.5 Teşekkür etme			
1.6 Kendini tanıma			
1.7 Başkalarını tanıma			
1.8 İltifat etme			
1.9 Yardım isteme			
1.10 Bir gruba katılma			
1.11 Yönerge verme			
1.12 Yönergelere uyma			
1.13 Özür dileme			
1.14 İkna etme			
<u>Not:</u>			
<i>2. Grupla Bir İş Yürütme Becerileri</i>	Evet	Hayır	Bazen
2.1 Grupta iş bölümüne uyma			
2.2 Grupta sorumluluğunu yerine getirme			
2.3 Başkalarının görüşlerini anlamaya çalışma			
2. Grupla Bir İş Yürütme Becerileri			
<u>Not:</u>			
<i>3. Duygulara Yönelik Beceriler</i>	Evet	Hayır	Bazen
3.1 Kendi duygularını anlama			
3.2 Duygularını ifade etme			
3.3 Başkalarının duygularını anlama			
3.4 Karşı tarafın kızgınlığı ile başa çıkma			
3.5 Sevgiyi, iyi duyguları ifade etme			
3.6 Korku ile başa çıkma			
3.7 Kendini ödüllendirme			
<u>Not:</u>			

İşitme Kayıplı Çocukların Sosyal Yeterliklerini Desteklemede Ebeveynlere Uzaktan Eğitimle Sunulan Müdahale Süreci

Program Süreci

- + **1. Aşama:** Google sınıflarda yer alan animasyonları izlemeniz beklenmektedir.
- + **2. Aşama:** Animasyonda gözlemlediğiniz olumlu ve olumsuz yönleri gizli yorum olarak paylaşmanız beklenmektedir. (Bu bölümde yapacağınız yorumlar sadece araştırmacı tarafından görüntülenebilecektir.)
- + **3. Aşama:** Yaptığınız yorumlar araştırmacı tarafından incelenecek ve sizlere dönüt verecektir.
- + **4. Aşama:** Yukarıdaki adımlar tamamlandıktan sonra animasyondaki olumlu yönlerin olduğu aynı yada farklı bir bağlam içerisinde video olarak çekip göndermeniz beklenmektedir.
- + **5. Aşama:** Paylaştığınız videolara araştırmacı tarafından sizler için dönüt videoları hazırlanıp ulaştırılacaktır.
- + Süreçte getireceğiniz öneri, beklenti ve düşüncelerinizi de paylaşırsanız programın iyileştirilmesinde önemli olacağından çok seviniriz şimdiden çok teşekkürler.

Video Yönergesi

Lütfen;

- + Etkinliği, yemeği, oyunu vb. çektiğiniz eylemi çekerken kamere açısının geniş açıda olmasının dikkat edilmesine,
- + Kamerada kişilerin ve yapılan eylemin tamamen görüldüğünden emin olunmasına
- + Çekim sırasında sesin net gelebileceği ve daha sonra anlaşılır olarak duyulabilecek düzeyde olmasına,
- + Videoların gönderilmeden önce bunların kontrolünün sağlanması ve aksi durumda videonun tekrar çekilip gönderilmesine
- + Videolarda çekilecek olan etkinliğin, eylemin vb. görüşmeden konuşulan istenen hedeflerle ilgili olmasının dikkat edilmesine,

Dikkat etmenizi rica eder süreçte yapacağınız katkılara şimdiden çok teşekkür ederiz..

EK – 10 Son Görüşme Soruları

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

1. Araştırma sürecinin size katkılarıyla ilgili ne düşünüyorsunuz?
 - Örneklerle açıklayabilir misiniz?
2. Bu araştırma sürecine katılmanızla çocuğunuzda gözlemediğiniz değişiklikler nelerdir?
 - Siz de meydana gelen farklılıkların sonucunda araştırmanın size katkılarının sonucunda... çocuğunuzda ne gibi değişiklikler gözlemlediniz?

Video çekmeyen aile için;

3. Bu şu su Animasyonlarla ilgili olumlu olmuşuz düşünceleriniz neler? Başka hangi benzer durumlar olabilir ve siz nasıl davranabilirsiniz?