



**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**



**ANNELERE YÖNELİK OYUN TEMELLİ
SOSYAL-DUYGUSAL GELİŞİM DESTEK
PROGRAMININ 24-30 AYLIK BEBEKLERİN
SOSYAL-DUYGUSAL GELİŞİMLERİNE VE
ANNE-BEBEK İLİŞKİSİNE ETKİSİNİN
İNCELENMESİ**

Raziye PEKŞEN AKÇA

**ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI
DOKTORA TEZİ**

**DANIŞMAN
Prof. Dr. Gülen BARAN**

**ANKARA
2020**

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ANNELERE YÖNELİK OYUN TEMELLİ
SOSYAL-DUYGUSAL GELİŞİM DESTEK
PROGRAMININ 24-30 AYLIK BEBEKLERİN
SOSYAL-DUYGUSAL GELİŞİMLERİNE VE ANNE-
BEBEK İLİŞKİSİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Raziye PEKŞEN AKÇA

**ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI
DOKTORA TEZİ**

**DANIŞMAN
Prof. Dr. Gülen BARAN**

**ANKARA
2020**

Etik Beyan

Ankara Üniversitesi

Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Doktora tezi olarak hazırlayıp sunduğum Annelere Yönelik Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim Destek Programı'nın 24-30 Aylık Bebeklerin Sosyal-Duygusal Gelişimlerine ve Anne-Bebek İlişkisine Etkisinin İncelenmesi" başlıklı tez; bilimsel ahlak ve değerlere uygun olarak tarafımdan yazılmıştır. Tezimin fikir/hipotezi tümüyle tez danışmanım ve bana aittir. Tezde yer alan deneysel çalışma/araştırma tarafımdan yapılmış olup, tüm cümleler, yorumlar bana aittir.

Yukarıda belirtilen hususların doğruluğunu beyan ederim.

Öğrencinin Adı Soyadı: Raziye PEKŞEN AKÇA

Tarih:

İmza:

KABUL ve ONAY

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü
Çocuk Gelişimi Anabilim Dalında
Raziye PEKŞEN AKÇA tarafından hazırlanan
“Annelere Yönelik Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim Destek Programının 24-30 Aylık
Bebeklerin Sosyal-Duygusal Gelişimlerine ve Anne-Bebek İlişkisine Etkisinin İncelenmesi”
adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından DOKTORA TEZİ olarak
OY BİRLİĞİ / ~~OY ÇOKLUĞU~~ ile kabul/~~red~~ edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi:08.01.2020

Prof. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN
Gazi Üniversitesi
Jüri Başkanı



Prof. Dr. Gülen BARAN
Ankara Üniversitesi
Danışman



Prof. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKCI
Ankara Üniversitesi
(TİK)



Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL
Ankara Üniversitesi
Üye



Prof. Dr. İsmihan ARTAN
Hacettepe Üniversitesi
Üye



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

Prof. Dr. Mehmet AKAN
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürü

İÇİNDEKİLER

Etik Beyan	ii
Kabul ve Onay	iii
İçindekiler	iv
Önsöz	vii
Simgeler ve Kısaltmalar	ix
Şekiller	x
Çizelgeler	xi
1. GİRİŞ	1
1.1. Erken Çocukluk Döneminde Oyun ve Önemi	4
1.1.1. Oyunun Çocuklar Üzerindeki Etkileri	7
1.2. Sosyal- Duygusal Gelişim	10
1.2.1. Sosyal- Duygusal Gelişim Kuramları	16
1.2.2. Sosyal- Duygusal Gelişimin Desteklenmesi	22
1.3. Anne-Çocuk İlişkisi	25
1.3.1. Anne-Bebek Bağlanması	28
1.3.2. Ebeveyn Tutumları	32
1.4. Aile Eğitimi	38
1.4.1. Aile Eğitim Modelleri	41
1.5. Oyun Temelli Anne Eğitimi	55
1.6. Kaynak Özetleri	57
1.6.1. Sosyal-Duygusal Gelişimle İlgili Araştırmalar	58
1.6.2. Anne-Çocuk İlişkisi ile İlgili Araştırmalar	64
1.6.3. Oyun Temelli Eğitimi ile İlgili Araştırmalar	70
2. GEREÇ ve YÖNTEM	74
2.1. Araştırmanın Deseni	74
2.2. Çalışma Grubu	77
2.3. Veri Toplama Araçları	82
2.3.1. Genel Bilgi Formu	83
2.3.2. Greenspan Sosyal-Duygusal Gelişim Çizelgesi	83
2.3.3. Devereux Yürüme Çağındaki Çocuklar İçin Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı	93
2.3.4. Ebeveynlik İlişki Ölçeği	102
2.3.5. Anne Görüşme Formu	111

2.4. Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim Destek Programı	112
2.4.1. Programın Hazırlanması ve Pilot Uygulama	113
2.5. Veri Toplama Süreci	121
2.5.1. Ön Testlerin Uygulanması	122
2.5.2. Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim Destek Programının Uygulanması	122
2.5.3. Son Testlerin Uygulanması	125
2.5.4. Kalıcılık Testlerinin Uygulanması	126
2.6. Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi	126
2.6.1. Nicel Verilerin Değerlendirilmesi	126
2.6.2. Nitel Verilerin Değerlendirilmesi	134
3. BULGULAR	136
3.1. Sosyal-Duygusal Gelişime İlişkin Bulgular	136
3.1.1. Greenspan Sosyal-Duygusal Gelişim Çizelgesi'ne İlişkin Bulgular	136
3.1.2. Devereux Yürüme Çağındaki Çocuklar İçin Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı'na İlişkin Bulgular	140
3.2. Anne-Bebek İlişkisine İlişkin Bulgular	151
3.3. Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim Destek Programına Yönelik Nitel Bulgular	166
4. TARTIŞMA	179
5. SONUÇ ve ÖNERİLER	191
ÖZET	196
SUMMARY	197
KAYNAKLAR	198
EKLER	
Ek 1: Etik Kurul Kararı	227
Ek 2: Kurum İzni	228
Ek 3: Aydınlatılmış Onam Formu	229
Ek 4: Genel Bilgi Formu	231
Ek 5: Aile Görüşme Formu	232
Ek 6: Uygulama Fotoğrafları	233
Ek 7: Uygulama İçin Geliştiren Materyallerin Fotoğrafları	237
Ek 8: Etkinlik Örneği ve Aile Çalışması	240
ÖZGEÇMİŞ	250

ÖNSÖZ

Sosyal ve duygusal gelişimin niteliği; yaşamın ilk yıllarında anne ile kurulan etkileşim ile yakından ilişkilidir. Annenin çocuğun sosyal ve duygusal gelişimini desteklemeye yönelik davranışları; çocuğun kendine güvenen, yaratıcı, bağımsız, haklarını korumasını bilen, başkalarıyla işbirliği ve dayanışma içerisine girebilen, kendisiyle ve çevresiyle barışık, dengeli ve uyumlu bir kişilik yapısı geliştirmesine katkı sağlar. Güvenli, tutarlı, sevgiye dayalı bir anne-çocuk ilişkisi, çocuğun gelişimini her yönüyle olumlu etkiler ve çevrenin olumsuz etkilerinden koruyan bir temel oluşturur. Anne ve çocuk arasındaki oyuna dayalı etkileşim; fiziksel teması, duyguları içermesi ve karşılıklı olması nedeniyle oldukça önemlidir. Birlikte oyun oynama anne-çocuk arasındaki duygusal bağı güçlendirdiği gibi, aynı zamanda karşılıklı olarak gereksinimlerin karşılanmasını sağlar. Çocuğun sosyal ilişkiyi ve aile ilişkilerini keşfetmesine yardımcı olur. Sosyal-duygusal gelişim açısından yaşamın ilk yıllarındaki hızlı ve kritik gelişim döneminde yapılacak destek çalışmalarının çocukların çok yönlü gelişimi üzerinde olumlu katkı sağlayacağı düşünülerek bu araştırmada; annelere yönelik Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim Destek Programının, 24-30 aylık bebeklerin sosyal-duygusal gelişimleri ve anne-bebek ilişkisi üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Lisansüstü eğitimin doktora aşaması; bağımsız düşünebilme, bilimsel araştırmalara geniş bir pencereden bakma, irdeleme, yorum yapma ve yeni sentezlere ulaşma becerilerinin kazanıldığı bir süreçtir. Bu sürece yön veren, bilimsel normları belirleme ve izleme yeteneğinin kazandırılmasında bir danışmanın rehberliğine duyulan ihtiyaç kaçınılmazdır. Doktoraya başladığım ilk günden bu yana benim en büyük şansım olan, idolüm, örnek aldığım, hayranlık duyduğum, çok kıymetli danışman hocam Prof. Dr. Sayın Gülen BARAN'a ne kadar teşekkür etsem azdır. Lisans, yüksek lisans ve doktora öğrenimim boyunca sürekli akıl danıştığım, bilimsel hayatta öğrenme ve öğretmenin kutsallığına beni inandıran, her zaman sonraki adımda beni bekleyen gerçekler hakkında beni yönlendiren, yere sağlam basmamı sağlayan canım hocam size ne kadar teşekkür etsem azdır. Hayatta en büyük hayalim sizin gibi mesleğine aşkla bakan, bilimsel yönü güçlü, öğrenme ve öğretmekten

aldığı hazzın ışığı ile yanındaki insanları aydınlatabilen bir akademisyen olabilmek. Umarım sizinle başka güzel çalışmalarda da yolum kesişir. Beni çocuk gelişimi alandaki değişimler ve gelişimlerle yoğurmaya devam edersiniz.

Ankara Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümünde lisans yıllarımdan doktora hayatıma kadar benim yol haritam olan Prof. Dr. Sayın Neriman ARAL, Prof. Dr. Sayın Aysel KÖKSAL AKYOL, Prof. Dr. Sayın Aynur BÜTÜN AYHAN, Prof. Dr. Sayın Figen GÜR SOY hocalarıma her zaman bana verdikleri manevi destek, yüksek motivasyon ve ders dönemindeki kıymetli katkılarından dolayı çok teşekkür eder, saygı ve sevgilerimi sunarım.

Tez İzleme Komitesinde yer alan benim için her zaman özel olan, koşulsuz sevgi, sınırsız güven duyduğum Prof. Dr. Sayın Müdriye YILDIZ BIÇAKCI ve Prof. Dr. Sayın Berrin AKMAN'a, istatistiksel veri sürecinde destek veren Prof. Dr. Sayın Şener BÜYÜKÖZTÜRK'e ve Araş.Gör. Görkem CEYHAN'a saygılarımı ve teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim.

Doktora sürecimin sancılarını benimle yaşayan, onlardan aldığım zamanları, ihmal ettiğim günleri geri veremediğim, bu zorlu süreçte benimle birlikte yürüyen, yardımlarını esirgemeyen sol yanımda sevgili eşim Mehmet AKÇA ve canımın ötesi, nefesim, canım oğlum Ali Berat AKÇA'ya;

Doktoraya kabulümün sevincinin, beş yıllık şehirlerarası yolculuklarımın en büyük takipçileri, eğitimin bu hayattaki en büyük hazine olduğu gerçeğini bana küçük yaşlarımdan beri aşıl原因an canım babam Ahmet PEKŞEN'e ve beni var eden kutsal kadın canım annem Raziye PEKŞEN'e;

Verilerin analizi ve literatür tarama aşamalarında bana destek olan, duygularımı paylaşan canımdan öte canım ablam Fatma PEKŞEN'e ve canım kardeşim Hüseyin PEKŞEN'e, kendisiyle aynı süreçte doktora eğitimine başladığım değerli dostum, kardeşim Öğr. Gör. Emine Kübra PULLU' ya beni motive ettiği, uykusuz

sabahlarımda her gün beni uyandırmak için sonsuz efor sarf etmekten vazgeçmediği için çok teşekkür ediyorum.

Akademisyenliğin hayat boyu öğrenmede etkin bir meslek olduğunu bilerek, öğrenmeye katkı sunan herkese şükranlarımı sunuyorum.

Raziye PEKŞEN AKÇA



SİMGELER VE KISALTMALAR

AGTE Ankara Gelişim Tarama Envanteri

GSDGÇ Greenspan Sosyal-Duygusal Gelişim Çizelgesi

DECA Devereux Yürüme Çağındaki Çocuklar İçin Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı

EİÖ Ebeveynlik İlişki Ölçeği

OTSDGDP Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim Destek Programı



ŞEKİLLER

Şekil 1.1.	Yaşlara Göre Oyun Gelişimi	6
Şekil 1.2.	Nilsen'e Göre 3 Yaşa Kadar Duygusal Gelişim Dönemleri	12
Şekil 1.3.	Sosyal Gelişimin Yaşlara Göre Temel Göstergeleri	15
Şekil 1.4.	Freud'un Psiko-Seksüel Gelişim Basamakları	18
Şekil 1.5.	Erik Erikson'un Psiko-Sosyal Gelişim Basamakları	19
Şekil 1.6.	Ebeveynliğin Belirleyicileri	26
Şekil 1.7.	Ebeveyn Tutumları	33
Şekil 1.8.	Aile Eğitim Modelleri	42
Şekil 2.1.	Karma Yöntem Akış Şeması	74
Şekil 2.2.	Greenspan Sosyal-Duygusal Gelişim Çizelgesinde Yer Alan Maddelerin Yaş Grubuna Göre Dağılımı	83
Şekil 2.3.	Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim Destek Programı Geliştirme Modeli	112
Şekil 2.4.	Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim Destek Programı	117

ÇİZELGELER

Çizelge 2.1.	Deneysel Desenin Simgesel Sunumu	76
Çizelge 2.2.	Geçerlik Güvenirlik Çalışmasına Dahil Olan Annelerin Demografik Özellikleri	78
Çizelge 2.3.	Deney ve Kontrol Grubundaki Anne ve Bebeklerinin Demografik Özellikleri	80
Çizelge 2.4.	Lawshe Tekniği 'ne Göre Greenspan Sosyal-Duygusal Gelişim Çizelgesi'nin Kapsam Geçerliğine İlişkin Sonuçlar	87
Çizelge 2.5.	Greenspan Sosyal-Duygusal Gelişim Çizelgesi'nin Yaş Gruplarına Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	89
Çizelge 2.6.	Ankara Gelişim Tarama Envanteri ile Greenspan Sosyal-Duygusal Gelişim Çizelgesi'nin Arasındaki Korelasyon Katsayıları	90
Çizelge 2.7.	Greenspan Sosyal-Duygusal Gelişim Çizelgesi'nin Test Tekrar Test Güvenirliği	91
Çizelge 2.8.	Lawshe Tekniği 'ne Göre Devereux Yürüme Çağındaki Çocuklar İçin Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı'nın Kapsam Geçerliğine İlişkin Sonuçlar	95
Çizelge 2.9.	Devereux Yürüme Çağındaki Çocuklar İçin Erken Çocukluk Değerlendirme Aracının Yaş Gruplarına Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	97
Çizelge 2.10.	Devereux Yürüme Çağındaki Çocuklar İçin Erken Çocukluk Değerlendirme Aracının Alt Boyutlarına Ait İlişkili Örneklemeler t-Testi Sonuçları	98
Çizelge 2.11.	Ankara Gelişim Tarama Envanteri ile Devereux Yürüme Çağındaki Çocuklar İçin Erken Çocukluk Değerlendirme Aracından Elde Edilen Puanlar Arasındaki Korelasyon Katsayıları	99
Çizelge 2.12.	Devereux Yürüme Çağındaki Çocuklar İçin Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı'nın Test Tekrar Test Güvenirliği	100
Çizelge 2.13.	Lawshe Tekniği 'ne Göre Ebeveynlik İlişki Ölçeği'nin Kapsam Geçerliğine İlişkin Sonuçlar	105
Çizelge 2.14.	Ebeveynlik İlişki Ölçeğinin Yaş Gruplarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	108
Çizelge 2.15.	Ebeveynlik İlişki Ölçeğinin Alt Boyutlarına Ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve İlişkili Örneklemeler t-Testi Sonuçları	109
Çizelge 2.16.	Ölçeklerin Test Tekrar Test Güvenirliği	110

Çizelge 2.17.	Greenspan Sosyal-Duygusal Gelişim Çizelgesi'nin Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Betimsel Sonuçlar	126
Çizelge 2.18.	Devereux Yürüme Çağındaki Çocuklar İçin Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı'nın Bağlanma İlişkileri, Öz Düzenleme ve Girişimcilik Boyutları Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Betimsel Sonuçlar	127
Çizelge 2.19.	Ebeveynlik İlişki Ölçeği'nin Bağlanma, Katılım, Disiplin Uygulamaları, Ebeveynlik Güveni ve İlişkisel Engellenme Boyutları Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Betimsel Sonuçlar	130
Çizelge 3.1.	Deney ve Kontrol Gruplarındaki Annelerin Bebeklerinin GSSDGÇ Öntest-Sontest Puan Ortalaması ve Standart Sapmaları	136
Çizelge 3.2.	Deney ve Kontrol Grubundaki Annelerin Bebeklerinin GSDGÇ Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları	136
Çizelge 3.3.	GSDGÇ Ait Öntest-Sontest Puan Farkının Deney ve Kontrol Gruplarında Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları	137
Çizelge 3.4.	Deney ve Kontrol Grubundaki Annelerin Bebeklerinin GSDGÇ Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	138
Çizelge 3.5.	Deney Grubunda Yer Alan Bebeklerin GSDGÇ Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Friedmann Testi Sonuçları	138
Çizelge 3.6.	Deney ve Kontrol Grubundaki Annelerin Bebeklerinin DECA'nın Alt Boyutları ile Toplam Öntest Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları	140
Çizelge 3.7.	Deney ve Kontrol Grubundaki Annelerin Bebeklerinin DECA Bağlanma İlişkileri Alt Boyutundan Aldıkları Öntest-Sontest Puan Ortalaması ve Standart Sapmaları	140
Çizelge 3.8.	Deney ve Kontrol Grubundaki Annelerin Bebeklerinin DECA Bağlanma İlişkileri Alt Boyutundan Aldıkları Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	141
Çizelge 3.9.	Deney Grubunda Yer Alan Annelerin Bebeklerinin DECA Bağlanma İlişkileri Alt Boyutundan Aldıkları Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	142
Çizelge3.10.	Deney ve Kontrol Gruplarındaki Annelerin Bebeklerinin DECA Öz Düzenleme Alt Boyutundan Aldıkları Öntest-Sontest Puan Ortalaması ve Standart Sapmaları	143
Çizelge 3.11.	Deney ve Kontrol Grubundaki Annelerin Bebeklerinin DECA Öz Düzenleme Alt Boyutundan Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	144
Çizelge 3.12.	Deney Grubunda Yer Alan Annelerin Bebeklerinin Öz Düzenleme Alt Boyutundan Aldıkları Öntest, Sontest ve	145

	Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	
Çizelge 3.13.	Deney ve Kontrol Gruplarındaki Annelerin Bebeklerinin DECA Girişimcilik Alt Boyutundan Aldıkları Öntest-Sontest Puan Ortalaması ve Standart Sapmaları	145
Çizelge 3.14.	Deney ve Kontrol Grubundaki Annelerin Bebeklerinin DECA Girişimcilik Alt Boyutundan Aldıkları Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	146
Çizelge 3.15.	Deney Grubunda Yer Alan Annelerin Bebeklerinin Girişimcilik Alt Boyutundan Aldıkları Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	147
Çizelge 3.16.	Deney ve Kontrol Grubundaki Annelerin Bebeklerinin DECA Toplamından Alınan Öntest-Sontest Puan Ortalaması ve Standart Sapmaları	148
Çizelge 3.17.	Deney Grubunda Yer Alan Annelerin Bebeklerinin DECA Toplamından Aldıkları Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	148
Çizelge 3.18.	Deney Grubunda Yer Alan Annelerin Bebeklerinin DECA Toplamından Aldıkları Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	149
Çizelge 3.19.	Deney ve Kontrol Grubundaki Annelerin EİÖ'nin Alt Boyutları ile Toplam Öntest Puanlarına İlişkin t-Testi ve Mann Whitney U Testi Sonuçları	150
Çizelge 3.20.	Deney ve Kontrol Gruplarındaki Annelerin Bağlanma Alt Boyutundan Aldıkları Öntest-Sontest Puan Ortalaması ve Standart Sapmaları	151
Çizelge 3.21.	Bağlanma Alt Boyutuna Ait Öntest ve Sontest Puan Farkının Deney ve Kontrol Gruplarında Karşılaştırılmasına İlişkin t -Testi Sonuçları	152
Çizelge 3.22.	Deney Grubundaki Annelerin EİÖ'nin Bağlanma Alt Boyutundan Aldıkları Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Friedmann Testi Sonuçları	152
Çizelge 3.23.	Deney ve Kontrol Gruplarındaki Annelerin Katılım Alt Boyutundan Aldıkları Öntest-Sontest Puan Ortalaması ve Standart Sapmaları	153
Çizelge 3.24.	EİÖ Katılım Alt Boyutuna Ait Öntest ve Sontest Puan Farkının Deney ve Kontrol Gruplarında Karşılaştırılmasına İlişkin t -Testi Sonuçları	154
Çizelge 3.25.	Deney Grubundaki Annelerin EİÖ'nin Katılım Alt Boyutundan Aldıkları Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA sonuçları	154
Çizelge 3.26	Deney ve Kontrol Gruplarındaki Annelerin Disiplin Uygulamaları Alt Boyutundan Aldıkları Öntest-Sontest Puan Ortalaması ve Standart Sapmaları	155

Çizelge 3.27.	EİÖ Disiplin Uygulamaları Alt Boyutuna Ait Öntest ve Sontest Puan Farklarına İlişkin ANOVA Sonuçları	156
Çizelge 3.28.	Deney Grubundaki Annelerin EİÖ'nin Disiplin Uygulamaları Alt Boyutundan Aldıkları Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	157
Çizelge 3.29.	Deney ve Kontrol Gruplarındaki Annelerin Ebeveynlik Güveni Alt Boyutundan Aldıkları Öntest-Sontest Puan Ortalaması ve Standart Sapmaları	158
Çizelge 3.30.	EİÖ Ebeveynlik Güveni Alt Boyutuna Ait Öntest ve Sontest Puan Farklarına İlişkin ANOVA Analizi Sonuçları	158
Çizelge 3.31.	Deney Grubundaki Annelerin EİÖ'nin Ebeveynlik Güveni Alt Boyutundan Aldıkları Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	159
Çizelge 3.32.	Deney ve Kontrol Gruplarındaki Annelerin İlişkisel Engellenme Alt Boyutundan Aldıkları Öntest-Sontest Puan Ortalaması ve Standart Sapmaları	160
Çizelge 3.33.	Deney Grubundaki Annelerin EİÖ'nin İlişkisel Engellenme Alt Boyutundan Aldıkları Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	161
Çizelge 3.34.	Deney Grubundaki Annelerin EİÖ'nin İlişkisel Engellenme Alt Boyutundan Aldıkları Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	162
Çizelge 3.35.	Deney ve Kontrol Gruplarındaki Annelerin EİÖ Toplamından Aldıkları Öntest-Sontest Puan Ortalaması ve Standart Sapmaları	162
Çizelge 3.36.	Ebeveynlik İlişki Ölçeği Toplam Puanına Ait Öntest-Sontest Puan Farkının Deney ve Kontrol Gruplarında Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Analizi Sonuçları	163
Çizelge 3.37.	Deney Grubundaki Annelerin EİÖ'nin Toplam Puanına İlişkin Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA sonuçları	164
Çizelge 3.38.	Annelerin Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim Destek Programının Bebekleri Üzerindeki Etkisine Yönelik Görüşleri	166
Çizelge 3.39.	Annelerin Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim Destek Programının Kendileri Üzerindeki Etkisine Yönelik Görüşleri	170
Çizelge 3.40.	Annelerin Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim Destek Programının Aile Üyeleri Üzerindeki Etkisine Yönelik Görüşleri	173

Çizelge 3.41. Annelerin Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim 174
Destek Programı, Uygulayıcısı ve Materyallerine İlişkin
Görüşleri



1. GİRİŞ

İnsan yaşamında büyük bir öneme sahip olan aile, toplumun en küçük yapı taşı (Bredekamp, 2015; Bridge, 2001; Dinçer, 2007; Gladding, 2015; Nazlı, 2014; Segrin ve Flora, 2015) olarak tanımlanır. İnsan ihtiyaçlarının karşılandığı bu doğal ortam (McWayne ve ark., 2004) bireyin içinde yaşadığı toplumla uyum içinde olması ve doyum sağlaması için gerekli koşulları sağlaması açısından oldukça önemlidir (Baran ve Yurteri, 2016; Nazlı, 2014; Waanders ve ark., 2007). Çocuğun yaşamının ilk yıllarından itibaren, üyesi olduğu ailenin bireyleri tarafından bakılması, gelişim alanlarının desteklenerek ilgi ve istekleri doğrultusunda eğitilmesi gelişimine olumlu yönde katkı sağlar (Orçan, 2008; Tuğrul, 2014). İhtiyaçları uygun şekilde karşılanan çocuk kendisini ve çevresini değerli ve güvenilir olarak değerlendirir. Bu nedenle yeni doğanın ihtiyaçlarının kararlı ve tutarlı bir biçimde, zamanında ve içten duygularla karşılanması, bebekte temel güven oluşumunu sağlarken, aynı zamanda duygusal açıdan rahatlamasına yardımcı olmaktadır.

Çocuğun ihtiyaçlarının giderilmesinde genellikle anne ailenin diğer üyelerine göre daha aktif rol üstlenmektedir. Anne karnında kurulan güçlü bağla birlikte yaşamın ilk yıllarında anne-bebek arasında kurulan pozitif bağ çocuğun güven duygusunu geliştirmekte, sosyal-duygusal gelişimine olumlu katkı sağlayarak, çevresindeki kişilerle sağlıklı ilişkiler kurmasına zemin oluşturmaktadır (Aytar ve Kaytez, 2014; Bee ve Boyd, 2009; Gülay ve Akman, 2009; Lindo ve ark., 2012). Doğumdan sonra annenin bebeği ile kurduğu temas anne-bebek arasındaki ilişkinin güçlenmesine, olumlu duygusal bağın kurulmasına katkı sağlamaktadır (Aytar ve Kaytez, 2014; Bee ve Boyd, 2009; Lindo ve ark., 2012). İlk toplumsallaşma deneyimleri bu etkileşim sürecinde edinilirken, ailenin çocuk yetiştirme tutumları çocuğun öğrenme çabasını ve başarılı sosyalleşme becerilerine sahip olmasını etkiler (Yurtsever Kılıçgöl, 2015).

Çocukların sosyal yaşama uyum sağlamasında sosyal-duygusal gelişim oldukça önemlidir. Aşamalı olarak ilerleyen bu süreç yaşam boyu devam etmektedir (Schunk, 2009). Sosyal-duygusal gelişim; bir çocuğun kendisi ile barışık olmasını, duygularını kontrol edebilmesini, kendisini ifade edebilmesini, içinde bulunduğu çevrenin, kültürün davranışları ve değerleriyle uyum içinde olmasını sağlar (Çağdaş ve Seçer, 2002; Gresham ve ark., 2001; Küçükturan ve Keleş, 2019a; Saarni, 2001). Çocuğun sosyal-duygusal gelişiminde sosyal becerilerin yeri büyüktür. Sosyal beceriler; bireyin olumlu sosyal ilişkileri başlatmasına ve devam ettirmesine olanak sağlayan iletişim kurma, problem çözme, karar verme vb. becerilerdir. Çocuklar aile, arkadaş, okul ve diğer toplumsallaşma kaynaklarının etkisi ile gelişimsel süreç içinde bu becerileri kazanırlar (Şahin, 2012). Sosyal becerilerin kazanılmasında oyun en etkili ortamlardan birisidir. Sosyal yeterliği yüksek olan ve çocukları ile sıklıkla oyun oynayan ebeveynlerin çocuklarının sosyal becerileri daha kolay kazandıkları görülmektedir (Babaroğlu, 2016; Pettit ve Mize, 1993). Oyun çocuğun içinde bulunduğu gelişimsel evreye uygun özellikler göstermesini, duygu ve düşüncelerini ifade etmesini sağlayan bir araçtır (Şengül ve Yükselen, 2015). Çocuk oyun aracılığı ile diğer çocuklarla iletişim kurarak (Axline, 1969; Killough McGuire ve McGuire, 2001; Landreth, 1991; Landreth, 2002) sosyal davranışlarına ilişkin bir yön belirler (Şengül ve Yükselen, 2015; Sevinç, 2009). Duygularını oyun yoluyla dışa vurur. Oyun sırasında çocuk paylaşmayı, sıra beklemeyi, başkalarına saygılı olmayı, toplumsal kurallara uymayı, kendisini ifade etmeyi, başkalarını dinlemeyi öğrenir. Ayrıca oyun yoluyla duygusal tepkilerini denetim altına alma, estetik duygular geliştirme ve öz kontrolünü artırma fırsatı bulur (Marjanovic Umek ve ark., 2014).

Annenin çocuğu ile oyun oynaması anne bebek arasındaki ilişkiyi güçlü kılar (Çoban ve Nacar, 2006; Durualp ve Aral, 2014). Çocuğun çeşitli sosyal becerileri kazanmasını kolaylaştırırken, annesi ile keyifli zaman geçirmesini sağlayarak, bu süreçte öğrenmesine ve gelişimine çok yönlü bir katkı sağlamaktadır. Birlikte oyun oynama anne çocuk arasındaki duygusal bağı güçlendirip, etkileşim artırmakta, karşılıklı olarak gereksinimlerin karşılanmasına katkı sağlayarak, çocuğun sosyal ilişkiyi ve aile ilişkilerini keşfetmesine yardımcı olmaktadır (Shine ve Acosta, 2000).

Bu nedenle çocuğun doğduğu andan itibaren bakımıyla ilgilenen ve temel ihtiyaçlarını karşılayan annenin çocuğun gelişimi konusundaki farkındalığı ve kendini geliştirme çabası, çocuğuyla etkileşiminde güncel uygulamalardan yararlanması, çocuğun gelişimi açısından oldukça değerlidir. Çocuğun yaşamında çok yönlü etkileri olduğu bilinen oyunun, çocuğun sosyal-duygusal gelişiminin desteklenmesi ve anne-bebek ilişkisinin güçlendirilmesi açısından kullanılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Türkiye’de 24-30 aylık bebeklere yönelik destek programlarının etkisini değerlendiren ve beraberinde özellikle sosyal-duygusal gelişim üzerinde ailenin etkisini konu alan araştırmaların olmayışı dikkat çekmektedir. Çocuğun annesi ile kurduğu olumlu ilişkilerin, sosyal-duygusal gelişimi üzerinde olumlu etkisini ortaya koyan az sayıda bilimsel çalışmaya rastlansa da (Akgün, 2008; Ceylan, 2009; Kaya ve Tuna, 2008; Öngider, 2013), annelerin oyun temelli bir yaklaşımla, çocuklarının sosyal-duygusal gelişimlerini nasıl destekleyebilecekleri ve çocuklarıyla olan ilişkilerini nasıl daha etkili hale getirebilecekleri konusunda desteklenmelerinin etkisini ele alan herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Sosyal-duygusal gelişimle ilgili farklı ülkelerde yapılan bilimsel araştırmalarda, çocukların gelecekte iyi yetişkinler olmaları, akademik başarılarının ve toplumsal uyumlarının artırılması açısından çocukların sosyal-duygusal gelişimlerine odaklanılması gerektiğinin vurgulanması (Frey ve ark., 2005; Humphrey ve ark., 2007; Humphrey ve ark., 2008; Zeidner ve ark., 2002) çalışmanın önemini ortaya koymaktadır. Bu nedenle planlanan araştırmanın, Türkiye’de özellikle 24-30 aylık bebeklerin sosyal-duygusal gelişimlerini destekleyici anneye yönelik eğitim programlarının uygulanması ve yaygınlaştırılması sürecine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Uygulanan Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim Destek Programının, temelde sosyal-duygusal gelişim olmak üzere, aynı zamanda anne-bebek etkileşimi üzerindeki etkisini ortaya koyması açısından da önemli olduğu söylenebilir. Çalışmada annelere yönelik oyun temelli bir eğitim programının hazırlanması, uygulanması ve uygulama sonucunda ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda, ailelere alanda çalışan uzmanlara, konuyla ilgili kurum ve kuruluşlara yönelik çeşitli önerilerin getirilmesi hedeflenmektedir.

1.1. Erken Çocukluk Döneminde Oyun ve Önemi

Erken çocukluk dönemi yaşamın ilk sekiz yılını içine alan (Gürkan, 2009; Küçükturan ve Keleş, 2018; Tunceli ve Zembat, 2017; Yılmaz, 2003), gelişim açısından en kritik dönemlerden birisidir ve insan hayatının diğer dönemlerinin temelini oluşturur (Güven ve Askeskin, 2012). Bu yüzdendir ki, erken çocukluk dönemi üzerinde önemle durulması gereken yılları içermektedir (Arslan, 2015). Gelişimin tüm alanlarda en hızlı olduğu bu dönemde çocuk dış etkilere oldukça açıktır. Belirli bir genetik potansiyelle dünyaya gelen çocuk bu potansiyeli üst düzeye çıkarabilmek için bulunduğu çevre ve bu çevrenin çocuğa sunduğu olanaklar ile şekillenir. Çocuğa sunulan zengin uyarıcılar, uygun çevre koşulları çocuğun gelişimini olumlu yönde etkiler. Oyun bu uyarılar içerisinde çocuğun gelişimi üzerinde çok yönlü bir etkiye sahip olan, en eski, en eğlenceli araçlardan biridir.

Çocuğu anlamamanın ve tanımanın en güvenli yolu onu oyun oynarken gözlemlemektir. Çünkü çocuk oyun sırasında olduğu gibidir (Tuğrul, 2015), oyun çocuğun dilidir (Sheridan, 2005). Bir yandan fiziksel gelişime katkı sağlayarak çocuğun bedensel yetilerini geliştiren oyun, diğer yandan motor, bilişsel, sosyal-duygusal gelişime pozitif yönde katkı sağlayarak, dünyayı keşfetmesine destek olur (Van Fleet, 1994) ve toplumsal beceriler edinmesine olanak sağlar (Güven ve Askeskin, 2012). Erken çocukluk döneminde çocuklar çok hızlı bir şekilde öğrenirler. Bu dönemde oldukça meraklı olan çocuk için çevresindeki her şey yeni ve keşfedilmeye açık alanlardır. Çocuk oyun sırasında özgürleşerek, öğrenmeye hazır hale gelmektedir (Güven ve Askeskin, 2012; Sezer, 2010). Çocuklar bu yaşlarda hareket etmeye ve nesnelere dokunarak onu anlamaya oldukça heveslidirler. Oyun yoluyla hareket etme, duyularını kullanarak denemelerde bulunma ve düşünme ihtiyaçlarını karşılayabilirler (Tuğrul, 2009; Tuğrul 2015). Doğumdan kısa bir süre sonra başlayan oyuna bağlı iletişim ve etkileşim (Eliaşon ve Jenkins, 2003; Levin ve Munsch, 2014; Napier ve Sharkey, 2004) çocuğun çeşitli beceriler geliştirmesine ve pekiştirmesine katkı sağlar.

Çocuklar oyun yoluyla dünyayı keşfederken, değişikliklere uyum sağlama yeteneği de kazanmaktadır. Oyun oynarken olayları birebir yaşamakta ve zihinlerinde muhakeme ederek tepki verebilmektedirler (Çakmak ve Elibol, 2015). Oyun; işbirliği yapma, davranışlarını kontrol edebilme, kurallara uyma, başkalarına saygılı olma gibi özellikleri geliştirerek, çocuğu yetişkin yaşamına hazırlar (Ayan ve Memiş, 2012). Çocukların yaş, gelişim düzeyi, ilgi ve gereksinimlerine uygun olarak hazırlanmış oyun etkinlikleri ve materyalleri çocukların sağlıklı gelişimini desteklemektedir (Durualp ve Aral, 2015; Kieff ve Casbergue, 2008; Tuğrul, 2013).

Çocukların oyun yoluyla gelişim ve öğrenmelerini desteklemede çocuğa bakım veren yetişkinin önemli rolü vardır. Çocuğa bakım veren kişilerin çocukların oyunlarında; esnek bir planlayıcı, yetenekli bir gözlemci, iyi bir dinleyici ve iletişimci, oyunlara katılmada istekli, oyunu gözlemlene becerisine sahip, eşit fırsatlar sağlama noktasında yeterli, duyarlı bir yardımcı olması gerekmektedir. Bu süreci nitelikli kılmak için yaşlara göre oyun özelliklerinin bilinmesi, yetişkinlerle sıcak ve samimi bir etkileşimin sağlanmasına olanak verecek ortamların ve materyallerin oyunda kullanılması gerekir (Hast ve Hollyfield, 2001; Şen, 2012). Yaşlara göre oyun gelişimine ilişkin gözlenen davranışlar **Şekil 1.1**'de verilmiştir;

0-1 yaş	• 1-4 aylık bebek seslere tepki verir ve hareket eden nesneleri görüş alanı içinde izler. • 5. aydan itibaren, objeleri saklama ve bulma oyunlarından hoşlanır. • 4-6 aylık bebekler nesneye uzanır, tutar, sallar ve hoşlandığı sesi duymak için hareketleri tekrar eder. Bundan keyif alır ve bu hareketleri oyuna dönüştürür. • Aynadaki görüntüsüne güler ve sesler çıkarır. • 6 aylık bebek, kolunun uzandığı yerde istediği oyuncacı, diğerlerinin arasından seçebilir. • 7 aylık bebek tanıdığı güvendiği kişilerle “cee-e!” oyunu oynar. Oyundan keyif aldığını, gülerek belli eder. Bu dönemde taklitler oyunlarda ve günlük yaşamda kendisini gösterir. • 8-9 aylık bir bebek, yerde düzgün şekilde oturarak oyuncaklarını manipüle eder, çevresinde bulunan oyuncaklara ulaşmak için emekler. • Mama sandalyesi vb. yere oturan 9-10 aylık bebek elinde bulunan nesneleri, aşağıya atar, tekrar kendisine verilmesini bekler ve tekrar atar. • 9-11 aylık olan bir bebek, elindeki küpleri birbirine vurarak ses çıkarmaktan keyif alır. Nesneleri sallayarak, sıkarak, çeşitli yüzeylere vurup ses çıkararak oyunlar üretir. • 10-12 aylık bebek yetişkini taklit eder, hayvan sesleri çıkartır, el çırpır, baş baş yapar, öpücük verir. • 11-12 aylık bebek tutunarak ya da yürüyerek ulaştığı nesneyi oyun aracına çevirebilir (örn: boş bir bardakla su içer gibi yapar).
1-2 yaş	• 13-18 aylık bebek, nesneleri bir kaba doldurur ve boşaltır. • Eline geçirdiği kağıtları buruşturup yırtmaktan ve ses çıkartmaktan keyif alır. • Oyuncak arabaları bir yüzeyde sürebilir. Yürüme becerisi geliştiği için itmeli ve çekmeli oyuncaklarla oynamaktan keyif alır. • Yumuşak dokulu oyuncakları taşır ve onlara sarılmaktan hoşlanır. • 15 aylık bebekler üç küpü kullanarak kule yapmaya başlar. • 18 aylık olduğunda, oyuncak bebeğinin saçını taramaya, yemek yedirmeye çalışır. • Uzun süre oynayabildiği oyun ve oyuncaklar; inşa blokları ve yumuşak hayvan oyuncakları, kil, hamur, su ve kum oyunlarıdır. • Taklit ederek, bir topu yuvarlar ve fırlatır. • Bir çubuğa dört halka takabilir. • 18. aydan sonra sallanan ata binebilir. • Sembolik oyunlar oynar (örn; bir sopayı at gibi düşünüp ata binmeyi canlandırır). • 22 aylık olduğunda dans eder ve ritmik hareketler yapar. • Dört -beş küpten kule yapabilir. • Parmak boyası kullanarak resim yapmaktan hoşlanır. Karalama yapmak için isteklidir.
2-3 yaş	• Yetişkin kıyafetleri giyerek oyunlar oynar. • Oyunlarında bulunduğu yerde çift ayak sıçrar, geri geri yürür. • Nesneleri taşıma, kaldırma ile oyuna katar. Tırmanma, atlama, koşma, sıçrama gibi hareketler yapar. • 3 yaşına geldiğinde üç tekerlekli bisiklete binebilir, ayakları yardımıyla pedal çevirme, direksiyon kullanma, köşeleri dönme becerisi gelişir. • 1-1.5 metre uzaklıktaki bir yetişkine topu atabilir. Sabit duran topa tekme atar, kendisine atılan topu dirseklerini bükerek göğsünde yakalamaya çalışır. • Yönergeler doğrultusunda, nesneleri farklı şekillerde yerleştirir. • Geçmeli oyuncakları ayırır ve takar, 5-6 küple kule yapar. • Oyun hamurunu yuvarlayarak, toplar yapar

Şekil 1.1. Yaşlara Göre Oyun Gelişimi (Atay, 2011; Brock ve ark., 2009; Driscoll ve Nagel, 2008).

Çocuk gelişimine ve eğitime çok yönlü etki sağlayan oyun sayesinde çocuk özgürleşir, böylece öğrenmeye hazır hale gelir. Çocuklukta oyun oynama gereksinimi giderilmez ise, çocukluktan itibaren pek çok sorun ortaya çıkabilir, çocuğun gelişimi de bu süreçten olumsuz etkilenebilir (Güven ve Askeskin, 2012; Sezer, 2010). Örneğin oyunla birlikte koşma, sıçrama, hareket etmeye yönelik fiziki güç gerektiren aktiviteler, çocukluk dönemi obezitesi için önleyici etkiye sahip olup, aynı zamanda solunum, sindirim sistemi ve dolaşım sisteminin düzenli çalışmasına katkı sağlamaktadır (Bekmezci ve Özkan, 2015).

1.1.1. Oyunun Çocuklar Üzerindeki Etkileri

Oyun çocukların iletişim kurduğu, sosyalleştiği, etrafındaki dünyaya ilişkin yeni bilgiler öğrendiği, kendisini ve başkalarını anladığı, sorunlarıyla baş ettiği, gelecekte kullanacağı bazı becerilere ilişkin alıştırmalar yaptığı önemli bir yaşantıdır. İlgi, kendincelik ve eğlence içeren dinamik bir süreçtir (Özdoğan, 2000). Çocuklar içten gelen güdülerini sayesinde oyuna başlar ve sürdürürler. Çocuk tercih ettiğinde, isteğine bağlı olarak oyun oynadığında oyun anlamlıdır. Oyun oynamak çocukların özgür alanlarıdır (Önder, 2000). Oyun sırasında çocuk beş duyusunu dünyayı tanımak için etkin şekilde kullanır, bu sayede bilgi ve deneyim kazanır. Bu kazanım çocuğun yaparak, yaşayarak ve deneyerek, yani aktif olarak oyun içinde bulunmasıyla gerçekleşir. Böylece tüm gelişim alanlarındaki becerilerini oyunda kullanarak, en üst düzeye çıkarabilir. Oyun sırasında çocuklar gerçek dünyadan etkilendikleri gibi, hayal güçleri ve yaratıcılıklarını oyuna katarak, dünyaya daha geniş bir pencereden bakarlar (Ada, 2018; Atay, 2011).

Çocuk oyun yolu ile nesneler ve insanlar hakkında bilgi edinerek bilişsel gelişimine katkı sağlar. Rol oynama yoluyla sosyal rolleri öğrenir, duygularını tanır ve ifade eder (Pehlivan, 2011; Kandır ve Apaydın, 2008). Oyun, çocuklara en doğal öğrenme ortamını sunarak, öğrenmenin ilk elden, deneyimsel ve etkin olmasını

sağlar. Çünkü oyun, bir keşif ve araştırma etkinliğidir (Şen, 2012). Oyun kimi zaman da duygusal problemlerin üstesinden gelebilmek için önemli bir araçtır.

Bilişsel gelişim zihinsel süreçlerde meydana gelen değişiklikleri içerir. Bireyin çevresindeki dünyayı anlamasını sağlayan zihinsel faaliyetlerdeki gelişmelerdir (Oakley, 2004). Çocuğun içinde yaşadığı dünyayı keşfetmesi, merak duygusunu gidermesine fırsat veren oyun, bilişsel gelişim üzerinde çocuğun öğrenme sürecine katkı sağlar (Doğanay, 2002; Hazar 2000; Özdoğan 2000). Çocuk oyun sırasında farklı durumlara uyum sağlamayı, alternatif yanıtlar üretmeyi, deneme-yanılma girişimleri gibi üst düzey bilişsel becerileri gerçekleştirir (Lillemyr, 2009). Bellekte tutma, hatırlama, isimlendirme, eşleştirme, sınıflandırma gibi yeteneklerin gelişmesi, mantık yürütme, neden-sonuç ilişkisi kurabilme, odaklanma, oyunda ortaya çıkan sorunları görme, bu sorunlara yaşayarak çözümler bulma (Jalongo ve Isenberg, 2013), etkin öğrenme, duyularını kullanma oyunun bilişsel olarak çocuğa kattıklarıdır (Çakmak ve Elibol, 2015; Öztürk, 2010; Yardımcı Tuncer, 2002).

Dil becerilerinin gelişimi açısından oyun pek çok modeli ve uyararı içerisinde barındırır. Çocuklar oyun sırasında sözcük dağarcığını geliştirir. Cümle kurabilme düşüncelerini ifade etme becerileri kazanırlar (Çakmak ve Elibol, 2015; Fleeer, 2013; Sheridan, 2005).

Çocuk çeşitli durum ve biçimlerde oyun ile bedenini çalıştırır, geliştirir. Koşma, zıplama gibi fiziksel hareketlilik gerektiren oyunlar yoluyla vücut sistemlerinin düzenli çalışması sağlanır (Çakmak ve Elibol, 2015; Özyürek, 2010). Çocuklar oyun sırasında kullanılan araç-gereçler vasıtasıyla fiziksel dünyaya ait bilgileri edinirler, bazı şeylerin tek başına taşınamayacak kadar ağır, bazı şeylerin çok büyük olsa da hafif gibi pek çok yeni deneyimle karşılaşır (Tuğrul, 2015). Oyun sırasında bedenin çalışmasına bağlı olarak kaslar çeşitli kasların denetim altına

alınması oyunla sağlanır. Ayrıca oyun sırasında terleme yoluyla vücuttan zararlı toksinlerin atılması var olan enerjinin pozitif yönde sarf edilerek çocuğun bedensel esneklik ve çeviklik kazanmasına mümkün olur (Çakmak ve Elibol, 2015).

Sosyal bir alışveriş ortamı (Christie ve Roskos, 2006) olması nedeni ile oyun, çocukların sosyalleşme sürecini destekleyen en önemli gelişimsel fırsatları sunar. Çocuklar önce yalnız oynarlar, sonra bir arada ancak çok sınırlı seviyede ya da birbirleriyle hiçbir etkileşime geçmeden oynarlar. Sonrasında giderek sosyal kontakları başlar ve paylaşma, yardımlaşma, iş bölümü gibi sosyal becerileri oyunlarında kullanmaya ve geliştirmeye başlarlar (Tuğrul, 2015). Oyun sayesinde sosyal yeterlilik kazanan çocuk duygusal doygunluğunu artırır. Çocuklar oyun yoluyla cinsel rolünü pekiştirir, aile bireylerinin rollerini üstlenerek, yaşayarak öğrenme fırsatı bulur. Hemşire, doktor, pilot, postacı, terzi gibi farklı meslek gruplarına ait rolleri üstlenerek, o rolün kurallarını öğrenir (Çoban ve Nacar, 2006; Jalongo ve Isenberg, 2013). Akranları ile dayanışma içinde sorunlarını çözebilir, sosyal kuralları öğrenir (Gökşen, 2014; Sevinç, 2004). Doğru-yanlış, iyi-kötü vb. kavramlar ile haklara saygı gösterme, sorumluluk alma, kendisine ve başkalarına güvenme, karar verme ve uygulama vb. toplumsal hayata yön veren kuralları öğrenir (Christie ve Roskos, 2006; Esen, 2008; San Bayhan ve Artan, 2004; Tuğrul, 2010).

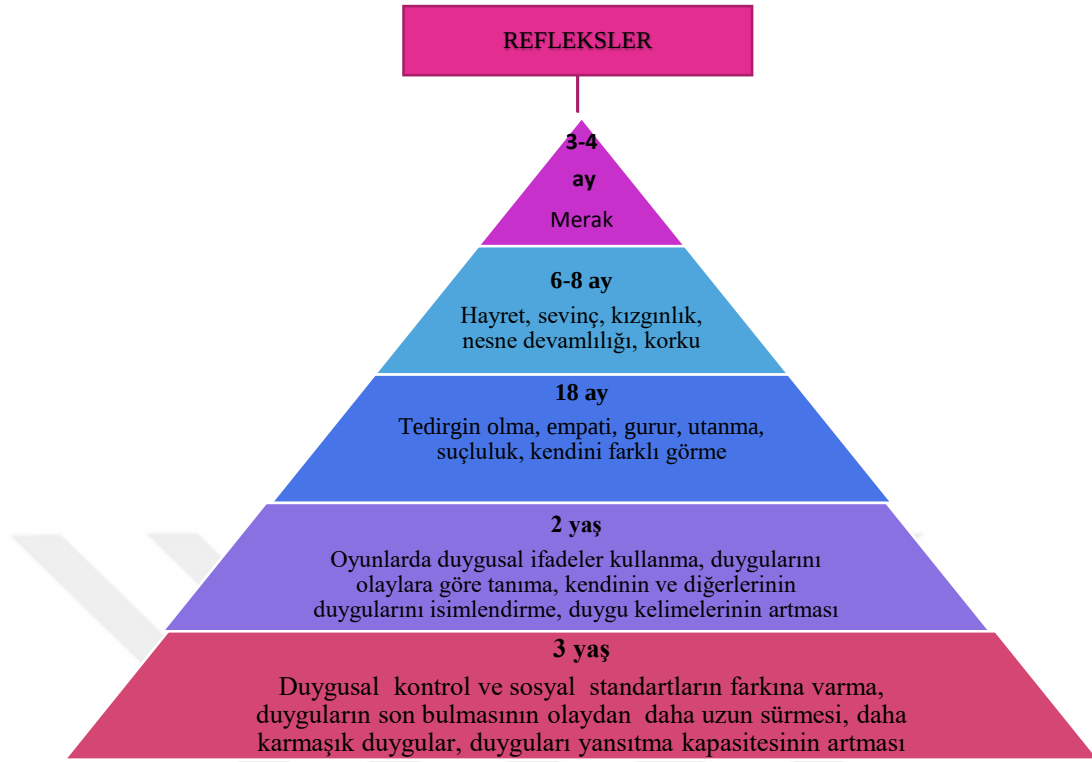
Çocuk oyun vasıtasıyla mutluluk, sevinç, acıma, korku vb. pek çok duygusal tepkiyi öğrenir. Çevresinde yer alan anne-baba vb. kişilerle kurduğu duygusal ilişkileri ve tepkileri oyunda yaşayarak öğrenen çocuk, çatışmaları çözümleme, zorluklarla mücadele etme, öfkesini kontrol etme, duygularını yönetme becerisi kazanır. Oyun bu açıdan çocuğun kendini daha iyi hissetmesine yardımcı olur (Driscoll ve Nagel, 2008; Frost ve ark., 2008; Parlakian, 2003). Oyun sayesinde özgüveni artan, oyunla duygularını kontrol etmeyi öğrenen ve kendisini ifade ederek duygusal bakımdan rahatlayan (Çolak, 2009; Gökşen, 2014; San Bayhan ve Artan, 2004) çocuk kişilerarası ilişkilerde daha başarılı olma şansına sahiptir (Aksoy ve Çitfçi, 2017).

1.2. Sosyal-Duygusal Gelişim

Sosyal bir varlık olan birey, yaşamı boyunca çevresi ile uyum içerisinde olmak için çaba sarf eder. Doğumdan hemen sonra başlayan (Atli ve Baran, 2019; Başal, 2004; Berk 2005; Çubuk ve Gültekin, 2006; Kandır ve Alpan, 2008; Matson ve ark., 2007; Saarni, 2001; Saltalı, 2013) bu uyum çabası bireyin grup yaşamının kural ve zorunluluklarına karşı duyarlılık geliştirmesine, diğer bireylerle uyum içinde yaşamasına katkı sağlar (Akduman, 2017; Atay, 2011; Ömeroğlu ve ark., 2015). Sosyal gelişim; bireyin diğerleriyle etkili ilişki kurmasını sağlayan bilgi, beceri, değerleri öğrendiği ve topluma uyum becerilerini geliştirdiği dinamik bir süreç olarak tanımlanır. Doğumla başlayarak yaşam boyu devam eden bir örüntü zinciri (Sanson, ve ark., 2004; Şengül ve Yükselen, 2015; Yurtsever Kılıçgöl, 2015), bireyde oluşan değişimlerdir (Gülay ve Akman, 2009). Duygusal gelişim ise, olgunlaşma ve öğrenme sonucu oluşmaktadır. Duygular sosyal bağların kurulmasında büyük önem taşır. Sosyal gelişimin temelini oluşturan duygusal gelişim, birbirleriyle etkileşim içinde olan iki gelişim alanıdır ve birbirlerinden ayrılamayacak kadar bağlantılıdır (Christie ve Roskos, 2006; Kandır ve Alpan, 2008). Çünkü birbirlerini karşılıklı olarak etkilemektedir. Duygular belirli nesne, durum ya da olayın etkisi sonucu ortaya çıkarken, sosyal gelişimde duygusal tepkiler önemli uyarıcılardır. Bu nedenle sosyal-duygusal gelişim literatürde çoğu zaman bir arada ifade edilmektedir (Bracha ve ark., 2004; Buluş ve Samur, 2017; Demir, 2016; Küçükturan ve Keleş, 2019a; Şahin, 2012). Sosyal-duygusal gelişim; çocuğun kendisini ifade edebilmesi, duygularını kontrol edebilmesi, kendisiyle ve çevresiyle uyum içinde olabilmesi (Saarni, 2001; Şahin, 2012) şeklinde tanımlanabilir. İnsan yaşamını derinden etkileyen sosyal-duygusal gelişimin sağlıklı bir yol izlemesi, çocukluk yıllarına dayanır. Çocukluk yıllarında sosyal-duygusal gelişim aşamalarını güvenli bir şekilde sürdürebilen birey, ileri yıllardaki yaşantısında çevresindeki kişiler ile olumlu ilişki kurar (Şengül ve Yükselen, 2015). Ailenin çocukla kurduğu olumlu etkileşim, çocuğa farklı bireylerle etkileşim konusunda sunulan fırsatlar, toplum içinde üretken ve uyumlu bir birey olabilmek açısından son derece değerlidir (Bracha ve ark., 2004).

Doğumla birlikte temel güven duygusu şekillenmeye başlayan bebeğin temel gereksinimlerinin karşılanması sürecinde kararlı ve tutarlı davranışların varlığı, bebeğin çevresine duyduğu güvenin gelişmesinde oldukça önemlidir. Bakım veren ile bebek arasındaki etkileşim güven duygusunun temelini oluşturur (Orçan, 2008). Bebeğin bakımından sorumlu kişi ya da kişilerin, bu gereksinimleri zamanında, içten duygularla karşılaması bebekte temel güven oluşumunu sağlarken, aynı zamanda bebeğin duygusal açıdan rahatlamasına yardımcı olmaktadır. Başka bir deyişle bebeğin bakımından sorumlu olan kişi ile bebek arasında kurulan duygusal ilişkinin kalitesi, birbirlerinin duygularına cevap verdikleri oranda artmaktadır (Şahin, 2012). Ayrıca bebekler yetişkinlerin duygularını nasıl ifade ettiklerini gözlemleyerek, onları izleyerek kendi duygularını ifade etmeyi öğrenmektedirler (Meggitt, 2012).

Duygusal gelişim reflekslerle başlamakta, zamanla bebeğin gelişimindeki ilerlemeye bağlı olarak gittikçe daha açık, yansıtılabilen, duyguların kontrol edilebildiği bir mekanizmaya dönüşmektedir (Thompson, 1994). Çocuklar üç yaş civarında annelerinden ayrılmaya başlayarak akranları ile daha fazla vakit geçirmekte, böylece hem kendisi hem de başkalarına ilişkin daha fazla duygusal ilerleme kat etmekte, duygulara ilişkin farkındalık geliştirmektedir (Cole ve ark., 1994). Nilsen'e göre üç yaş ve altındaki çocuklarda duygusal gelişime ilişkin dönemler **Şekil 1.2**'de verilmiştir.



Şekil 1.2. Nilsen'e Göre 3 Yaş Kadar Duygusal Gelişim Dönemleri (Demir, 2016)

Yeni doğanın belli bir uyarıcıya karşı verdiği istem dışı fiziksel yanıtlar olarak tanımlanan refleksler ilk aylarda aşamalı olarak kaybolur (Berk, 2013; San Bayhan ve Artan, 2004). Bebeğin hayatta kalması için önemli olan bu istem dışı hareketler yaşamsal önem taşır. Pek çok fiziksel beceriler için temel oluşturur. Yeni doğanın çevresindeki nesnelere duyduğu merak refleksler yoluyla giderilmeye çalışılır. Bu sayede uzanma, tutma vb. birçok eylemi gerçekleştiren bebek dış dünyayı tanıma sürecini başlatır. Böylece zamanla farklı duygusal beceriler edinir (Gürsoy ve Özaslan, 2019). Küçük çocuklar, üzgün olan bir başka bireyi gördüğünde sıklıkla empatik tepkiler gösterir ve başkalarının duygularını anlayabilirler. Ancak uygun geri bildirim verme konusunda sınırlılıklara sahiptirler. İki yaş dolaylarında bir çocuk kendisinin ve diğer bireylerin duygularını rahatlıkla isimlendirebilir. Yaklaşık üçüncü yaşta duyguya ve sempati ifadelerine yönelik sözlü referanslara başvurabilir (Küçükturan ve Keleş, 2019). Zaman içerisinde gelişimsel ilerleme ve yaşa bağlı

olarak çocukta duygu kontrolü değişir, duygularını kontrol edebilme ve duygularını yansıtabilme becerilerinde değişimler meydana gelir (Demir, 2016).

Bebek ile anne ya da bakımını üstlenen yetişkin arasında güvenli bağ oluşumu sosyal gelişimin temellerinin atılmasında da önemli bir yere sahiptir (Şahin, 2012). Bu güven ileride dış dünyaya karşı geliştirilecek genel algıyı da şekillendirir (Gülay ve Akman, 2009). Çocukluk sürecinde yaşanan bağlanma ilişkisinin boyutları, bireyin ileriki yaşamı için ipuçları verir. Dolayısıyla erken yaşlarda güvenli bağlanma ile kendisine ve başkalarına güvenmeyi öğrenen bireyler ilişkilerinde daha güvenli olurlar. Erken yaşlarda anne, baba ve çocuk arasında kurulan sağlıklı duyarlılığa, olumlu tepkiye dayanan ilişki başarılı bağlanmayı meydana getirir, bu durum da çocuk için koruyucu ve geliştiricidir (Çimen, 2000; Orçan, 2008). Başka bir ifade ile doğumu izleyen dönemlerde, ebeveyn çocuk arasındaki olumlu etkileşim, çocuğa farklı ortam ve bireylerle sağlanan deneyimler, sosyal gelişim için belirleyici rol oynamaktadır (Kotil, 2010). Dahası bebeğin bakımı ve gereksinimlerinin karşılanması konusunda gösterilen duyarlılık, bebeğin sosyal-duygusal açısından gelişmesine katkı sağlamaktadır.

Etrafındaki insanlarla sağlıklı sosyal ilişkiler kurabilmek ve bunu sürdürebilmek birey için büyük önem taşır. Bu nedenle özellikle erken yıllarda sosyal-duygusal gelişim özelliklerinin iyi değerlendirilmesi, bu çerçevede çocuğun akranlarla ve yetişkinlerle olan sosyal-duygusal etkileşiminin desteklenmesi, bu döneme ait özelliklerin bilinmesi oldukça önemlidir (Şengül ve Yükselen, 2015). Ebeveynlerin erken yaşlardan itibaren çocuklarının sosyal-duygusal gelişim özellikleri konusunda iyi bir gözlemci olmalarını, çocuklarına hangi durumda nasıl davranılması gerektiği konusunda bilgi edinmelerini sağlamak sorun davranışların tespiti açısından da önemlidir (Ainsworth, 2000; Raver, 2003). Bu yüzden ebeveynlerin çocuklarının yaşlarına göre sosyal-duygusal gelişim özellikleri hakkında bilgi sahibi olmaları gerekir. **Şekil 1.3**'de 0-36 aylık çocukların sosyal

gelişimlerine ilişkin gelişimsel göstergelere yer verilmiştir. Bu göstergeler yetişkinler tarafından kolaylıkla gözlenebilir davranışları içermektedir.



Yaş	Gelişimsel Göstergeler
0-3 ay	Tanıdık durumlara tepki verir. Görüş alanı içerisindeki yüze bakar. Kendiliğinden gülümser. Fiziksel temasa tepki verir. Farklı jest ve mimiklere tepki verir.
4-6 ay	Farklı yüz ifadelerine tepkide bulunur. Yumuşak sese ve gülümseyen yüze gülerek, mutlu sesler çıkararak tepki verir. Kucak ister. Kucağa alındığında tanıdığı kişiye sarılır.
7-9 ay	Kendisi ile yakın ilişki kuran kişiler yanından ayrıldığında ağlar. Kendisi ile oynayan kişiye eşlik eder. Dinlediği müziğin özelliğine göre farklı tepkiler verir. Aynadaki görüntüsüne gülümser ve ses çıkarır. Engellendiğinde ses çıkararak tepki verir.
10-12 ay	Kişi tercihi yapar, tanıdığı kişilere sarılır ve öper. Yetişkinine oyuncak, yiyecek gibi şeyleri uzatıp çekme oyunları oynar. Cee gibi oyunlar oynar. Ses çıkaran nesnelerle oynamaktan hoşlanır. El ve parmak oyunları oynar. Duygularını ses ve mimikleri ile ifade eder. Oyunlarında taklitle yer verir. İlgi gösterilen davranışları tekrar eder. Bağımsız hareket etmekten hoşlanır.
13-18 ay	İsteklerinin yerine getirilmesi yapılması için ısrar eder. Öfkeli olduğu zaman yetişkin desteği ile sakinleşebilir. İlgi çekmeye çalışır. Yetişkinle etkileşimli oyunlar oynar. Ev işlerini taklit eder. Çevresini aktif bir şekilde araştırır. Güldüren ve dikkat çeken hareketleri tekrarlar. Başkasının duygularını anlamak için yüzüne bakar. Başkalarının duygusal ifadelerini taklit eder. Aynı mekânda diğer çocuklarla etkileşime girmeden oynar. Kendisi için yeni durumlarda duygularını ifade eden sesler çıkarır. Hatırlatıldığında yasaklanan nesnelere cıs, hayır vb. der.
19-24 ay	Bağımsız davranışlar gösterir. Bir olay veya nesneyi gösterebilmek için yetişkini çekiştirir. Akranlarına ilgi gösterir. Oyun esnasında diğer çocukları gözlemler. Hatırlatıldığında teşekkür etme, günaydın deme gibi sosyal iletişim kalıplarını kullanır. Basit işlere yardım eder.
25-30 ay	Oyun arkadaşlarını seçer. Cinsiyetini bilir. Kendine ait nesneleri paylaşır. Basit kurallara uyar.
31-36 ay	Hatırlatıldığında nezaket sözcükleri kullanır. Akranlarıyla oyun oynar. Grup içinde konuşur, şarkı söyler, dans eder. İsteklerinin ertelendiğinde bunu kabul eder.

Şekil 1.3. Sosyal Gelişimin Yaşlara Göre Temel Göstergeleri (Kılıçgöl, 2015).

1.2.1. Sosyal-Duygusal Gelişim Kuramları

Gelişim çok boyutlu bir kavramdır. Büyümenin, gelişmenin, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini anlamak için gelişim kuramları yolu ile davranışların temellerini anlayabilmek oldukça önemlidir. Bu bölümde sosyal-duygusal gelişimi farklı bakış açılarıyla açıklayan kuramlar ele alınmıştır.

Sosyal Öğrenme Kuramı: Rotter tarafından geliştirilmiş Sosyal Öğrenme Kuramına en büyük katkıyı Bandura ve Mischel yapmıştır (Hogben ve Byrne, 1998). Bireylerin nasıl öğrendiklerini açıklamak için ortaya atılan kuram, zamanla taklit ve gözlemin insanın öğrenmesinde yetersiz kaldığını ortaya koymuştur (Malone, 2002). Kuramda beceri ya da davranışlara her zaman doğrudan deneyimlenerek ulaşılmadığı, diğer bireylerin sergilediği davranışları gözlemleyerek öğrenilebileceğini savunmaktadır (Yalçın, 2010). Öğrenmenin etkililiğinin öğrenenin modelden gözlemlediği davranışları taklit edebilme yeteneği ile yakından ilişkili olduğu vurgulanmaktadır. Gözlem davranışı sonucunda alınan ödül veya ceza, çocuğun ilgili davranışı taklit edip etmeyeceği noktasında belirleyicidir. Çocuğun bakımına hassasiyetle yaklaşılması halinde çocukların bakım veren kişiyi gözlemleyerek onu taklit etmesinin empati duygusunu etkilediği kabul edilir (Küçükturan ve Keleş, 2019b). Çocuğa övgü, sevgi, gülümseme, onaylanma, ilgi gösterme, öpme gibi sosyal pekiştireçlerin sunulması ve ebeveyn çocuk etkileşiminin gerçekleştirilerek çocuğun istendik davranışlar geliştirmesi sağlanabilmektedir. Çocuğun gelişimi için bu tür sosyal pekiştireçler ile ebeveyn-çocuk etkileşimini içeren faaliyetlerin ihmal edilmemesi oldukça önemlidir (Bayrakçı, 2013).

Bağlanma Kuramı: Kuram, çocukların anne-babalarıyla kurdukları ilişkiyi ve bu ilişkinin çocuk üzerindeki etkilerini detaylı biçimde ele almaktadır. Çocuk dünyaya geldiği andan başlayarak çevresinde bulunan insanlarla etkileşime girme, yakınlık kurma ve bağ geliştirme için gerekli donamına sahiptir (Özgün, 2015). Bebeğin

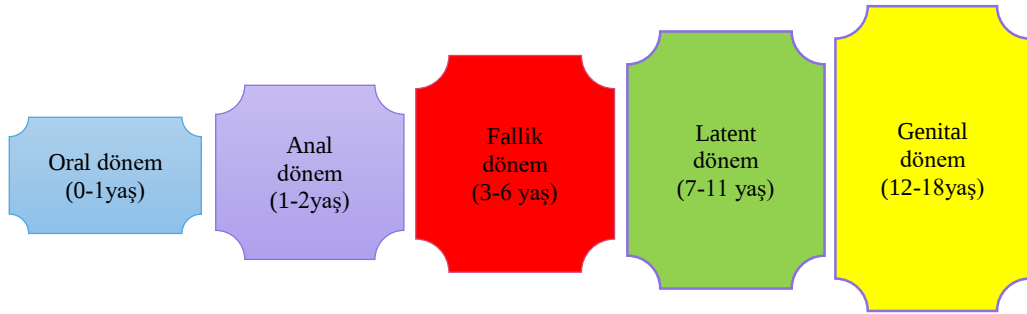
bakım verene yakın olmasını ve tehlikelere karşı korunmasını sağlayan bağlanma sistemi, bebeğe güven içinde gelişebileceği bir alan sağlar. Bu yakınlık sayesinde bebek çevresini keşfederek, tehlikeli durumlarda bir korunak oluşturur (Bowlby, 1973). Doğumdan altıncı haftaya kadar olan süre bağlanma öncesi dönem olarak adlandırılır. Bebeklerin yakalama, gülümseme, ağlama, yüze bakma gibi tepkileri yetişkinlerle ilişki kurmalarına yardımcı olur. Bu dönemde henüz çocuk kendisine bakan kişiyle bir bağlanma kurmamıştır. Altıncı haftadan altı-sekizinci aya kadar süren aşamada artık bağlanma oluşur. Bu aşamada bebek, kendisine bakım veren kişiye farklı tepkiler gösterir. Güven duygusunun gelişmeye başladığı bu dönemde, bebek kendisine bakan kişiden uzaklaştığında hala güçlü tepkiler vermez. Altı-sekiz aydan on sekiz-yirmi dört aya kadar uzanan bağıllık aşamasında ise artık bağlanma belirgindir. Bebekler güvendikleri bakım veren kişiden ayrıldıklarında üzüldür ve ayrılık kaygısı sergilerler. On sekiz ay-iki yaş ve sonrasında ise karşılıklı ilişki kurulur (Oral, 2015).

Bir kişinin gelecekte sergileyeceği bütün sosyal-duygusal davranışlar, bebeklik yıllarında çocuğun annesi ya da bakım hizmeti sunan kişilerle kuracağı bağlanma ilişkisi ile şekillenir. Bakım verenle bebek arasında karşılıklı olarak yaşanan olumlu duygular, korku, endişe gibi durumlarla karşılaşıldığında, baş etmeyi kolaylaştırır. Bu bağlanma anne ve bebeği içine alan iki taraflı bir ilişkidir. Yeni doğan beslenmeden temizliğe kadar, pek çok yaşam gereksinimini gidermek için bir bakım figürüne muhtaçtır. Bakım hizmeti veren kişinin duyarlılığı, annelik davranışı, hassas bakım sağlama becerisi gibi pek çok faktör bağlanmayı etkilemektedir (Caye ve ark., 1997; Küçükturan ve Keleş, 2019 b; Mangelsdorf ve Wong, 2009).

Psiko-analitik Kuram: Bu kurama göre çocuklar, biyolojik dürtüler ile sosyal beklentilerin çatıştığı bir dizi evreden geçer (Goldhaber, 2000). Freud'a göre kişilik erken çocukluk deneyimlerine bağlı olarak şekillenir. Kişilik id- ego-süperego olmak üzere üç temel yapıdan oluşur (San Bayhan ve Artan, 2011). İd, kişiliğin en ilkel yanı olup hazlara dayanır, gereksinimlerin hemen karşılanması gerekir (Platon,

2016). Ego ise idi denetim altında tutmaya çalışır (Freud 2003; Freud 2014; Merter, 2014; Schultz ve Schultz, 2005). İdin aşırı isteklerini mantık süzgecinden geçirerek dizginlemeye çalışırken, bir taraftan da mevcut duruma uygun şekilde davranmaya çalışır. Süperego ise kişiliğin son gelişen yapısıdır, toplum tarafından kabul edilen doğrular yönünde hareket eder (Demir, 2016; Küçükturan ve Keleş, 2019 b; San Bayhan ve Artan, 2004). Süperego, idin isteklerini bastırmaya çalışırken (Burger, 2006; Erikson, 2014; Küçükturan ve Keleş, 2019a; Merter, 2014; Schultz ve Schultz, 2005) kusursuz olmayı amaçlar. Bir başka açıdan sosyalleşmenin de temelini oluşturur. İdin çok baskın olmasıyla bencil davranışlar bireyi yönetir. Bu bencil davranışların bir sonucu olarak birey toplum tarafından dışlanabilir. Süper ego'nun baskın olduğu durumlarda ise bireyde yoğun bir kaygı ve suçluluk hissedilebilir (San Bayhan ve Artan, 2004). Dolayısıyla bu üç yapının birbiri ile bağlantılı çalışması, kişilik ve sosyal-duygusal gelişimin birbirleri ile ilişkisini de ortaya koyar (Küçükturan ve Keleş, 2019a).

Çocuğun beş psiko-seksüel dönemden geçtiğini savunan bu kurama ilişkin dönemler Şekil 1.4'de verilmiştir.

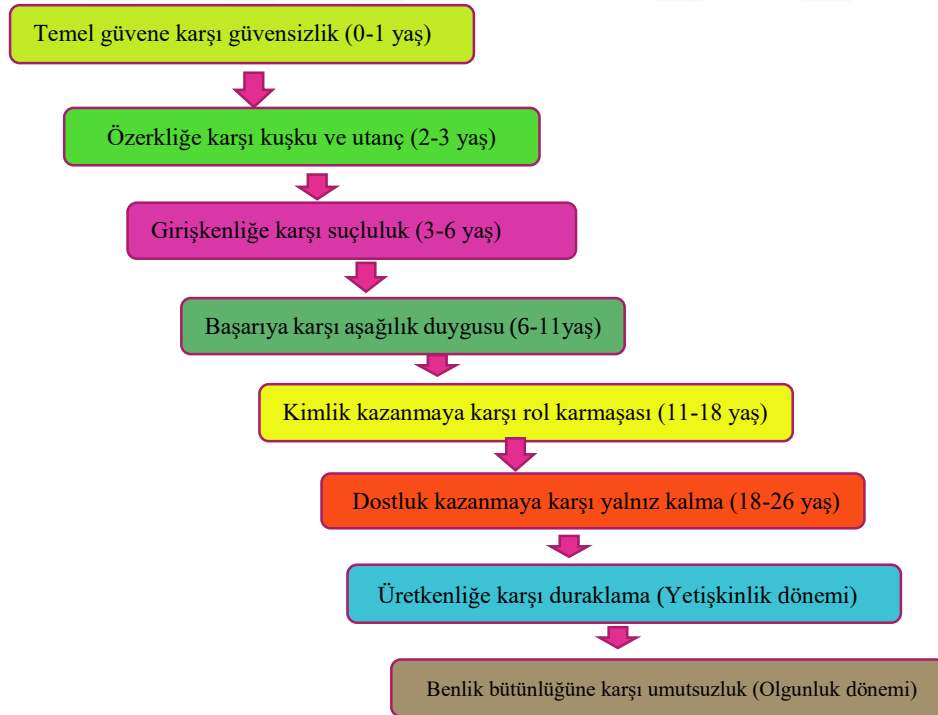


Şekil 1.4. Freud'un Psiko-Seksüel Gelişim Basamakları

Freud'a göre psiko-seksüel gelişim, bir biri üzerine kurulan beş dönemde açıklanır (Aydoğan ve ark., 2017). Psiko-seksüel gelişim; oral, anal ve fallik dönemlerde bebeğin temel ihtiyaçlarının karşılanmamış olması, bebeğin o döneme saplanarak, bu saplantılarla bağlantılı davranışlar sergilemesine ve bu davranışların

bireyin yaşamı boyunca onu etkilemesine neden olabilir. Savunucu kuramcılar da bu süreçte annenin davranışlarının çocuk için önemli olduğunu, desteklenmeyen, çok sınırlı ya da sınırsız özerklik sunan bir yaklaşımın, çocuğun bağımsız davranış sergileme becerisini olumsuz etkileyebileceğini savunur. Başlangıçta bebeğin ihtiyaçlarını karşılama nesnesi olan annenin zamanla çocuk için mutluluk kaynağı haline geldiği belirtilir. Böylece kişilik gelişimi olumlu yönde şekillenen bebeğin çevresini ve dünyayı algılama biçiminde değişimler meydana gelerek, bebeğin sosyal-duygusal gelişimi de şekillenir (Bee ve Boyd, 2009; Küçükturan ve Keleş, 2019a; San Bayhan ve Artan, 2004).

Psiko-Sosyal Gelişim Kuram: Kişilik gelişiminin yaşam boyu devam eden bir süreç olduğunu savunan Erik Erikson psiko-sosyal gelişimi sekiz dönemde inceler (San Bayhan ve Artan, 2004). Her dönem bir sonraki döneme basamak oluşturur (Küçükturan ve Keleş, 2019). Psiko-sosyal gelişim dönemleri **Şekil 1.5**'de verilmiştir.



Şekil 1.5. Erik Erikson 'un Psiko-Sosyal Gelişim Basamakları

Erikson'a göre her dönemin kendine özgü gereksinimleri, tamamlanacak görevleri, çözülecek sorunları, duyarlı yönleri ve özgül bunalımı vardır. Sosyal-duygusal gelişimin bu kuram çerçevesinde nasıl gerçekleştiği sıfır-üç yaş arasındaki evrelere vurgu yapılarak yer verilmiştir.

Temel güvene karşı güvensizlik (0-1 yaş): İlk yıllarda çevresindeki kişilere bağımlı olan bebeğin güven duygusunu geliştirmesi, anneyle kurduğu ilişkinin niteliğine bağlıdır. Anne-bebek arasındaki olumlu ilişki, güven duygusunun temelini oluşturur (Orçan, 2008). Annenin bebeğini zamanında beslemesi, şekkat göstermesi, sıkıntı anında yanında olması, koruması (Kılıçgöl, 2015; Orçan, 2008) temel güven duygusunu oluşturur. Ağladıkları zaman önemsenmeyen, sevgi ve ilgi gösterilmeyen bebeklerde ise temel güven duygusu gelişmez, bebek de kendini güvenli ve rahat hissetmez (Kılıçgöl, 2015; San Bayhan ve Artan, 2004).

Özerkliğe karşı kuşku ve utanç (1-3 yaş): Bir-üç yaş arasında çocuk fiziksel olgunlaşmasına bağlı olarak, çevresini keşfetmeye ve kontrol etmeye çalışır. Bu evrede çocuk, kendi başına yürümeye, beslenmeye ve konuşmaya başlar. Bağımsızlığa doğru gelişen bu beceriler karşısında çocuğun çevresini kendi başına keşfetmesi ya da davranışlarını sınırlayacak kurallarla karşılaşması mümkündür. Çocuğun özerklik girişimlerine yönelik yetişkin tepkileri, kendine güven duyma veya utanma ile sonuçlanabilir (Kılıçgöl, 2015).

Bireysel Psikoloji Kuramı: Adler ebeveynlerin çocukları ile kurdukları ilişkinin, onlara gösterdikleri ilginin, koruma davranışlarının çocuğun doğum sırasına ve aile içindeki konumuna göre değiştiğini savunmaktadır. Her çocuk farklı bir çevreye doğar ve kişilik gelişiminin şekillenmesinde çocuğun gerçek doğum sırasından çok aile içinde nasıl algılandığı bireysel psikolojisi üzerinde belirleyicidir (Adler, 2002). İlk çocuk daha çok sorumluluk sahibi olup, otoriteye saygı gösterme gibi görevler üstlenir. Ortanca çocuk ise daha çok arabulucu görevi üstlenir, huzur

ve barışı sağlamakla sorumludur. Kimi zaman kendisini ilk ve son çocuk arasında sıkışmış hissederek onlar kadar yetenekli olmadığını da düşünebilir (Ashby ve ark., 2003; Shulman ve Mosak, 1977). En küçük çocuk ise kendisinden sonra doğan olmadığı için daima ailenin en küçük çocuğu olarak kaldığı için ailenin ilgisini paylaşmak zorunda kalmaz. Bu durumda kimi zaman ben merkezci bir kişilik sergilemesine, kendisinden daha büyük kardeşleri nedeni ile kendisini daha yetersiz hissetmesine neden olur (Adler, 2002; Küçükturan ve Keleş, 2019a). Aslında Adler, kişilik gelişiminin gerçek doğum sırasından çok çocuğun kendisini aile içinde nasıl algıladığına vurgu yaparak, her çocuğun farklı bir çevreye doğduğunu, bu nedenle psikolojik doğum sırasının daha önemli olduğunu, psikolojik doğum sırası ile gerçek doğum sırasının paralellik göstermeyeceğini de belirtir (Küçükturan ve Keleş, 2019a).

Sosyo-Kültürel Kuram: Çocuğun gelişimini sosyal ve kültürel çerçevede tanımlayan Vygotsky, çocuğun bilişsel gelişimini kendinden daha becerikli akranlarıyla ve erişkinlerle olan sosyal etkileşimi ile bütünleştirir (Korkmaz, 2012; San Bayhan ve Artan, 2004). Böylece çocuk kendi kültürüne uyum sağlarken yaşadığı kültürde başarılı olmasını sağlayacak araçları kullanmayı da öğrenir (Gauvain ve Parke, 2010; Kılıçgöl, 2015). Bir alfabenin öğrenilmesi, bilgisayar kullanımının öğrenilmesi gibi yetkinlikler ve becerileri edinir. Vygotsky en önemli öğrenme aracının dil olduğuna inanır. Çocuklar doğdukları andan itibaren yetişkinlerin ve diğerlerinin konuşma biçimlerini birleştirir ve dünyayı kendi düşünce yolları ile yorumlar (Küçükturan ve Keleş, 2019a). Başka kültürlerin ve insanların fikirlerini dil aracılığı ile içselleştirir (Berger ve Thompson, 1995). Örneğin; iki yetişkinin tartışmasını izleyen bir çocuk, bu gözlem boyunca nasıl tartışılacağını öğrenir. Böylece gözlemledikleri etkileşimlerden yararlanarak, kendi etkileşim biçimlerini oluştururlar. Küçük çocuklar bu şekilde sosyal etkileşimi kendi deneyimlemeleri ile öğrenirler (Küçükturan ve Keleş, 2019a).

1.2.2. Sosyal-Duygusal Gelişimin Desteklenmesi

Bebeklik döneminde birçok gelişimsel özellikle birlikte, temel güvenin, araştırma ve keşfetme arzusunun, merakın, bağımsızlık duygusunun temelleri atılmaktadır. Buna paralel olarak, sosyal-duygusal gelişim de yaşamın ilk yıllarında şekillenmeye başlar (Atli ve Baran, 2019; Başal, 2004; Berk 1994; Kandır ve Alpan, 2008; Matson ve ark., 2007; Saarni, 200; Saltalı, 2013). Temelini içinde yaşanılan ortamda, ailede atar (Brodeski ve Hembrough, 2007), sosyal çevrelerinde sergileyeceği tutum ve davranışların temelini sıfır-üç yaş dönemindeki sosyal yaşantılardan alır (Körükçü, 2019).

Çocuklar yaşamın ilk yıllarında bağımlı ve deneyimsizlerdir (Körükçü, 2019). Aile ortamında bebeğin bakımını yapan kişi ile kurulan ilişki (çocuğun içinde bulunduğu durumu tüm yönleriyle değerlendirerek, davranışlarının sorumluluğunu üstlenebilme becerisi edinmesine katkı sağlar (New ve Cochran, 2007; Ramazan ve Ünsal, 2012; Yaşar, 2013; Yaşar, 2015). Bu dönemde deneyimlenen yaşantılar, yaşam boyu kurulacak olan sosyal ilişkilerin temelini oluşturur (Körükçü, 2019). Ebeveynin bebeğe karşı sıcaklığı, bebeğe gösterilen tavırların ılımlı ve olumlu olması, çocuğun sosyal-duygusal gelişimini desteklemesinin yanında, sağlıklı bir benlik geliştirmesi açısından da önemlidir (Berk, 2005; Berk, 2013). Bebeğin gelişiminin ilk altı ayında bebekte şaşkınlık, sevinç, korku, üzüntü, kızgınlık gibi temel duygular görülürken, bebeklerin ebeveynleri ile etkileşimde kullandıkları ağlama ve gülümseme gibi mekanizmalar yenidoğanın dünyayla iletişim kurabilmesi için sahip olduğu en önemli sinyallerdir (Atli ve Baran, 2019; Aytar, 2015). Bebekler ilk haftalarda bakımını üstlenen kişinin sesini duyduğunda, teni okşandığında ya da nazik dokunuşlarla karşılaştığında gülümseme gibi tepkiler verirken açlık, aşırı ya da yetersiz uyarılma gibi durumlarla karşılaştığında huzursuzluk göstererek ağlayabilirler (Fox ve Shifter, 2005). Bu temel duygular ve sinyaller bebeklerin başkaları ile kurduğu ilişkiyi etkiler, başkaları ile kurulan ilişkiler de bebeklerin temel duygularını biçimlendirir. Bu dönemde kurulan sağlıklı ilişki ve etkileşim

bebeklerin diğer bireylere güvenerek bağlanmasını sağlar (Can Yaşar ve Kaya, 2019). Güven sağlıklı bir kişiliğin temel ögesidir. Tekrarlanan deneyimlerden edinilen çıkarımlarla şekillenir (Hyson, 2004). Erken yıllardan itibaren bebeğin/çocuğun sosyalleşmesi, duygularını tanıması ve kontrol edebilmesi açısından ihtiyaçlarının zamanında ve yeterli düzeyde karşılanması son derece önemlidir. Bebeğin dünyaya geldiği ilk dakikalardan itibaren emzirme, beslenme, sağlık gibi temel konulara dikkat edilmesi, sosyal-duygusal gelişim özelliklerinin tanınması, doğru tutumların sergilenmesi, gelişim alanlarını destekleyici etkinliklerin sunulması çocuk için sağlıklı bir alt yapının kurulmasını sağlar (Atlı ve Baran, 2019).

Sosyal-duygusal beceriler ne kadar erken dönemde desteklenirse, çocuk üzerindeki etkisi o kadar artmaktadır (Driscoll ve Nagel, 2008; Farrer, 2004; O'Hagan ve Smith, 2004). Bu nedenle sıfır-üç yaş döneminde sosyal-duygusal gelişimin desteklenmesi, çocukların çevresine uyum sağlayan, sağlıklı sosyal ilişkilere sahip bir birey olarak yetişebilmesine katkı sağlar (Körükçü, 2019). Sosyal-duygusal gelişim için yaşamın ilk günlerinden itibaren rutinler oluşturmak çocuk için destekleyici bir öneme sahiptir. Her gün aynı saatte yemek yeme, uykuya geçiş yapma, kitap okuma, yürüyüş yapma, oyun oynama gibi etkinliklerin kendi içinde bir sıra izlemesi bebeklerin/çocukların kendilerini güvende hissetmelerine, kendilerine güvenmelerine ve çevreyi kontrol etmelerine katkı sağlar. Çocuğun yaşadığı ortamda ihtiyaçlarına yönelik uyarlamaların yapılması (örn; yaşına göre etkinlikler planlama, oyun materyallerini seçme vb.) sosyal-duygusal gelişimlerini ilerletmede oldukça önemli bir destekleyicidir (Jones ve ark., 2015).

Yaşamın ikinci yılında gülümseme ve ağlama gibi bilinçli sosyal ifadeler oluşmaya başlarken, çocukta bağımsızlığa ilişkin bazı girişimler kendini gösterir. Çocuk bu yaşta ebeveynlerinden ayrılırken, farklı bir ses duyduğunda, ani ve beklenmedik bir durumla karşılaştığında korkar (San Bayhan ve Artan, 2004) ya da olumlu bir durumla karşı karşıya geldiğinde, sevindiğinde gülümsemeyi kullanır. Başkalarına güvenebileceğini anlamasıyla birlikte, diğerleriyle arkadaşlık kurma

abası artar. ocuk üç yaşına gelmeye başladığında gerçek arkadaşlık ilişkisi gelişmeye başlar, arkadaşıyla birlikte vakit geçirir, oyun oynamaktan zevk alır. Ancak etkileşimin sürdürülebilirliği noktasında bazı yetersizlikler yaşar (Feldman, 2004; Hyson, 2004). Bununla birlikte üç yaşın altındaki ocuk daha büyük çocuklarla oyun oynarken, onların fiziksel becerilerini taklit eder (Brock ve ark., 2009). Ayrıca ocukların sosyal-duygusal gelişimlerinin desteklenmesi için ebeveynlerin model olması, doğru iletişim kurması son derece önemlidir.

Erken yıllardan itibaren bebeğin sosyalleşmesi ve duygularını kontrol edebilmeyi öğrenmesi için oyuncaklar ve oyun aktiviteleri önem taşır. Erken ocukluk döneminde çocukların çok meraklı olduğu ve hızlı öğrendiği bilinen bir gerçektir. Bu durum çocukların oyuna olan ilgilerini canlı tutarken, bir yandan da en doğal şekliyle pek çok şeyi öğrenmesine katkı sağlar. Hangi yaş döneminde ne tür oyun/ oyuncakla oynanacağının bilinmesi, çocuğun yaşına ve gelişim düzeyine uygun seçimlerin yapılması açısından önemlidir (Atli ve Baran, 2019; Pekşen Akça ve Bıçakçı, 2018).

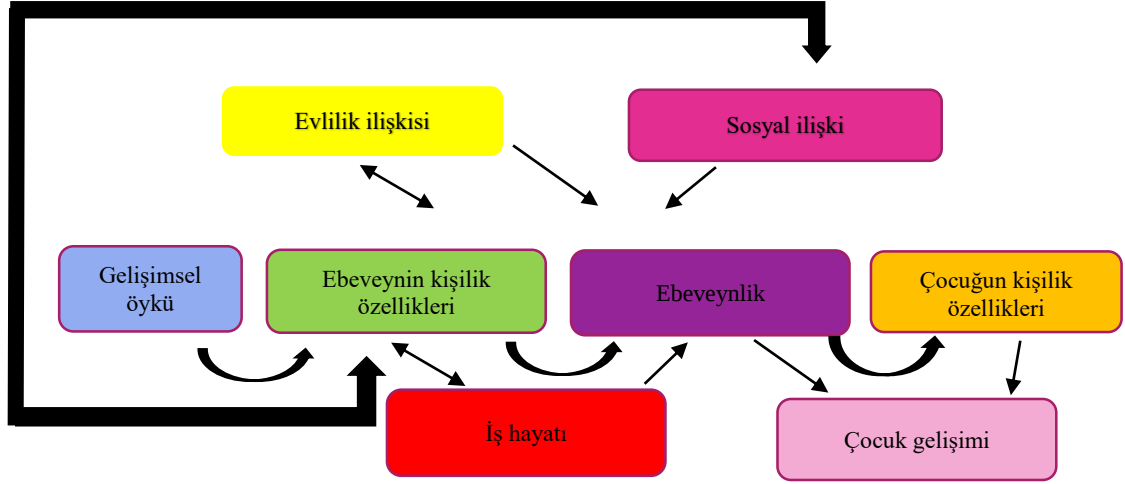
3-6 ay döneminde bebeğin duygularına yönelik, onu mutlu eden, dikkatini çeken oyunlar arasında sesli oyuncaklar yer alır. Ses çıkaran bir poşet, kğit, çıngıraklar bu oyunlar arasında gösterilebilir. 6-9 aya basıldığında ses çıkaran, ışık yayan oyuncaklar, farklı dokunsal özelliklere sahip nesneler, toplar, kitaplar, ponponlar, kaplar, örtüler vb. oyun etkinliklerinde kullanılabilir. 9-12 ay döneminde günlük rutin içinde yer alan araç gereçler, telefonlar, karton/bezden yapılan kitaplarla çocuğun yetişkinle etkileşim kurabilmesine yönelik oyunlar oynanabilir. 12-24 ayları arasında itmeli çekmeli oyuncaklar, giysiler, kum, su materyalleri (Aksoy ve ifti, 2015; Atli ve Baran, 2019) ocuklar tarafından oyunlarda tercih edilirken, 24-36 ay döneminde oyun evleri, içine girilebilecek kutular, iki-üç çocuğun beraber oynayabileceği mobilyalar ile etkileşim sağlayacak kostüm, şapka, gzlk vb. oyun materyalleri bu yaş grubundaki çocuklar için ilgi çekici olabilir. Farklı oyun materyallerine yer verilerek oluşturulan oyun ortamları çocukların yaşlarına ve

gelişim düzeyine uygun oyuncaklar ile donatılmalı, çocukların seçim yapma becerisinin desteklenmesine dikkat edilmelidir. Çocuğun diğer çocuklarla etkileşim sağlayabileceği, sosyal paylaşımların yapılmasına imkân tanıyan ortamların oluşturulması sosyal-duygusal gelişimin desteklenmesi açısından önemlidir (Atli ve Baran, 2019).

1.3. Anne-Çocuk İlişkisi

Çocuğun hayata dair ilk etkileşimini annesiyle yaşadığı dikkate alınırsa, anne ve çocuk arasındaki ilişkiyi etkileyecek unsurların belirleyici özelliğine dikkat çekmek gerekir. Bebeğin sevgiye, güven duygusuna ve bunu verecek bir anneye ihtiyacı olması, annenin bebeğine sevgi göstermesi, onunla konuşması, beden teması kurması, onun algı dünyasını zenginleştirecek biçimde davranması ve ihtiyaçlarını zamanında karşılaması (Ayter ve Kaytez; 2018; Bee ve Boyd, 2009) ebeveyn-çocuk ilişkisini güçlendirir. Ebeveynler çocuğun kimlik inşasında belirleyici bir rol üstlendiği (Aken ve ark., 2007; Atli, 2019; Bee ve Boyd, 2009; Berkovitz, 1993; Çuhadaroğlu Çetin ve ark., 2004; Kabasakal, 2001; San Bayhan ve Artan, 2004; Tamar, 2005) için bu ilişkinin niteliği çocuğu olumlu/olumsuz şekilde etkiler.

Çocuğun gelişim sürecinde yaşamsal öneme sahip olan anne-çocuk etkileşimi uzun süreli bir ilişki biçimidir (Akgün ve Yeşilyaprak, 2011). Anne karnında başlayan bu ilişki doğumdan sonra gittikçe güçlenerek devam eder, çocuğun gelişimini doğrudan etkiler (Brazelton ve Cramer, 1991; Gander ve Gardiner, 2010; Sağlam, 2017). Bu ilişkiyi şekillendiren unsurların başında ebeveynin ve çocuğun kişilik özellikleri gelirken, eşler arasındaki ilişkinin niteliği, ebeveynlerin iş hayatı ve sosyal ilişkileri de ebeveynlik rollerini etkileyerek, çocuk ile kurulan ilişkiye yön vermektedir. Ebeveynliğin belirleyicilerine ilişkin detaylar **Şekil 1.6'**da verilmiştir.



Şekil 1.6. Ebeveynliğin Belirleyicileri (Belsky, 1984).

Ebeveynlik karmaşık ve zorlu bir süreçtir. Ebeveynler güçlü bir destek ağına sahip olsalar bile çocuk yetiştirirken bazı gereksinimleri olmaktadır (Cooper ve ark., 2009). Çocuğun ebeveynleri ile birlikte yer aldığı sosyal çevre, ebeveynlerin evlilik ilişkisi, sosyal ilişkileri, ebeveynlerin seçmiş olduğu meslek (Sümer ve ark., 2010), ebeveynin ve çocuğun kişilik özellikleri, ebeveynin çocukluk yıllarına ilişkin gelişimsel öyküleri ve çocuğun gelişimi gibi pek çok belirleyiciden etkilenir. Gergin ve sürtüşmeli ilişkiler, tedirgin ve güvensiz bir aile ortamını oluştururken, bireylerin sorumluluk sahibi, uyumlu ve dışadönük kişilik özelliklerine sahip olması evlilik uyumunu olumlu yönde etkilemektedir (Agrawal 2006; Erişti, 2010). Bu durum olumlu bir ilişki için kaynak oluşturmaktadır. Doğumdan sonra eşlerin birbirine yardımcı olmaları ve sorumlulukların paylaşılması da anne babalığa geçişi etkilemektedir (Şendil ve Balkan, 2005). Olaylar karşısında verilen tepkiler, eşlerin farklı görüşlere sahip olması, kendisini ifade etme biçimi, sorunları görmezlikten gelme ya da erteleme, tartışmada suçlayıcı olma, kötü yaşantıları gündeme getirme, çözüm yerine problem yaratma (Agrawal 2006; Aksoy, 2018; Schaefer ve Edgerton, 1985) gibi durumlar evlilik ilişkisini negatif yönde etkilemektedir (Shapiro ve ark., 2009). Evlilik sürecinde eşler arasında kurulan bu ilişki çocukların diğer kişilerle kurduğu ilişki üzerinde belirleyici olmaktadır (Çağdaş ve Şahin Şeçer, 2015).

Bir ebeveynin çocukluk döneminde edinmiş olduğu olumlu/olumsuz deneyimler kendi çocuğu ile kurduğu ilişkiyi etkilemektedir. Örneğin; çocukluk döneminde ebeveynlerince istismar edilen yetişkinler, istedikleri şeyi yaptırma konusunda güç kullanabilirler (Ergişi, 2018; Kılıçgöl, 2015). Bu durumun yol açtığı ruhsal sorunlar, aynı zamanda ebeveyn-çocuk ilişkisinin olumsuz bir hal almasına ve aileyi negatif yönde etkilemesine neden olmaktadır.

Bireylerin iş hayatı, yaşamlarının diğer yönlerini de etkilemektedir. İş stresinin aile yaşamına yansması ile bu süreçten hem eş hem de çocuklar olumsuz yönde etkilenebilir. Düşük gelir seviyesi, iş saatlerinin uzaması gibi durumlar ailelerin karşılaştığı engellerden yalnızca birkaçıdır (Page ve Stevens, 2004). İş nedeni ile ebeveynlerin kimi zaman uzun mesafelere seyahat etmek zorunda kalması, çocuklarıyla geçireceği zamanı azaltabilir (Bruckman ve Blanton, 2003). Yapılan bir çalışmada, babaların yaşadıkları iş stresinin çocuklarını kabullenme, onlarla ilgili bilgi sahibi olma, çocuklarına karşı duyarlı ve sorumlu davranmalarını olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymuştur (Corwyn ve Bradley, 1999). Dolayısıyla iş hayatında mutsuz olan kişilerin bu mutsuzluğunu aile ortamına yansıtması kaçınılmazdır. Stresli bir iş yaşamı aile fertleri arasında kurulan ilişkiyi etkilemekte, bu durum da ebeveynlik rolleri üzerinde belirleyici olmaktadır (Özdemir ve ark., 2019).

Yaş, anne-baba olmaya hazır olma, kişilik özellikleri, anne-babanın çocuğuyla olan ilişkisini şekillendirir. Ebeveynin cana yakın, duyarlı, destekleyici bir kişilik yapısının olması çocuğun bilişsel, dil, sosyal-duygusal, kişilik gelişimi ve akademik başarısı üzerinde olumlu bir etki yaratır. Reddedici, öfkeli, saldırgan kişilik özelliğine sahip olan ebeveynler çocuğun kendisini yetersiz hissetmesine ve güven problemi yaşamasına neden olmaktadır (Yüceol, 2006). Çocuğun doğumla birlikte getirdiği bireysel özellikleri aile içindeki uyumu ve dengeyi etkilemektedir. Çocuğun sık sık ağlaması, huzursuz olması ebeveynin çocukla kurduğu ilişkiyi üzerinde belirleyici olabilmekte, iletişimle ilgili sorunların oluşmasına neden olabilmektedir

(Yüceol, 2006). Nitekim aşırı ağlaması olan bebeklerin annelerinde annelik rolü ve bebekle etkileşim konusunda sorun yaşandığını ifade etmektedir (Akman ve ark., 2006). Bir anne çocuğunu zor bir kişiliğe sahip olarak görüyorsa, onunla daha az zaman geçirebilir ve ağlamalarına daha az yanıt verebilir. Ya da saldırgan olarak değerlendirdiği çocuğuna, çok sakın bir çocuğa davranacağından farklı davranabilir (Şendil ve Balkan, 2005).

İletişim insan yaşamındaki en önemli olgularından birisidir ve güçlü, sağlıklı kişilerarası ilişkilerin temelini oluşturur. Yenidoğanın çevresi, özellikle de annesi ile kurduğu ilişkinin niteliği, ilerleyen yaşlarında diğer ilişkilerindeki duygu durumunu, duyarlılığını ve akademik yaşantısını etkiler (Çitfçi, 2015). Öte yandan etkileşim kurdukları kişilerle olan deneyimleri onların kendilerini nasıl gördüklerini de etkilemektedir (Hohman ve Weikart, 2000; Ünal, 2015). Ebeveyn-çocuk etkileşimi, çocuğun davranışlarını biçimlendirmesi açısından oldukça önemlidir (İnci, 2015; Akgün, 2008; Özyürek, 2004). Bu yüzden ebeveynleri iletişim konusunda destekleyerek çocuklarıyla sağlıklı bir ilişki kurmalarını sağlamak önem taşımaktadır (Johnston ve Halocha, 2010).

1.3.1. Anne-Bebek Bağlanması

John Bowlby'ye göre bebekler insanlarla ilişki kurma yatkınlığı ile doğmakta, dünyaya uyum sağlamak için ağlama, gülme, emme, sarılma gibi çeşitli tepkiler göstermektedirler. Bebekte doğuştan var olan davranış sistemleri, bebekle anne arasındaki etkileşimi kolaylaştırır (Bowlby, 1982; İnci, 2015). Emme, gülümseme, ağlama, mırıldanma gibi doğuştan gelen bu bağlanma davranışları, çocuğun etkileşimde olduğu annesine uyarı işaretleri vermesini sağlar. Bu uyarı işaretlerine yönelik verilen tepkilere bağlı olarak, anneyle bebek arasında duygusal bir bağ kurulmaktadır. Bebeğin annesi ile kurduğu bu bağ (Bowlby, 1992; Demir, 2016; Garden ve Gardiner, 2016; Mangelsdorf ve Wong, 2009; Şahin, 2012) diğer

bireylerle olandan daha farklı türde bir etkileşimle oluşmaktadır (Aydoğan ve ark., 2017). Birdenbire ortaya çıkmayan bu bağ çocuğun hayatta kalmayı sürdürmek için yaşadığı çevreyi öğrenmesine, zamanla bu çevreye tepki vererek ona bağlanmasına neden olur (Pickover, 2002). Sağlıklı ilişkiler kurmak ve sürdürmek için önemlidir.

Bağlanma, bebekle bakım veren arasında kurulan, olumlu ve yardım edici bir ilişkiyi ifade etmektedir (Küçükturan ve Keleş, 2019a; Öztürk, 2002). Bir bebeğin/çocuğun gelecekte sergileyeceği tüm sosyal-duygusal davranışları bebeklik döneminde ebeveyn ya da bakım figürleriyle kuracağı bağlanma ilişkisi ile şekillenir (Küçükturan ve Keleş, 2019). Bağlanma çocuğun insanlar arası ilişki sonucu geliştirdiği iletişimsel örüntüleri kapsar (Shafiq, 2010). Bebeğin kendisine bakan kişiye yakın olması, dışardan gelebilecek tehlikelere karşı korunmasını sağlar. Bebekler ile ebeveynleri arasında oluşan, ömür boyu devam eden, güçlü duygusal bağı ifade eder (Posada, 2009).

Bebek doğar doğmaz temelleri atılan, sonrasında yavaş yavaş gelişen bu bağ, ilerleyen yıllarda çocuğun tüm gelişim alanlarına etki eder. Bebek ile bakım veren arasında olumlu ve güvene dayanan bir ilişkinin kurulması, çocuk için güven duygusunun temellerinin atılması açısından önemlidir (Atli ve Baran, 2019; Aydoğan ve ark., 2017). Bebeğin bağlanmasında en önemli unsurun anne olduğunu ortaya koyan çalışmalar çocuğun kendisine bakan kişi ile kuracağı yakınlığın korunmasının, bağlanma sistemi içindeki en temel hedef olduğunu belirtirler (Bowbly, 1992; Demir, 2016; Gander ve Gardiner, 2010; Mangelsdorf ve Wong, 2009; Şahin, 2012). Bu sayede bebeğe güven içinde gelişebileceği bir alan sağlanır. Anne ile çocuk arasında pozitif bir bağın gelişebilmesi için, günlük etkileşimlerin başarıyla gerçekleşmesi gerekir. Yani bu bağın bir ölçüde birbirleriyle eşgüdümlü olarak oluşması, annenin çocuğunun verdiği sinyallere karşı duyarlı olması gerekir (Emre ve ark., 2017; Şahin, 2012). Bu döngüde yetişkinler annelik yeteneklerine güvenmeyi öğrenerek bebeklerine karşı duygularının farkında olurlar (Gander ve Gardiner, 2016; Şahin,

2012). Bu sayede anne bebeğinin gereksinimlerini yerinde ve doğru şekilde karşılar (Bowlby, 1982; İnci, 2015).

Bağlanma; güvenli, çelişkili-güvensiz veya kaçınma-güvensiz bağlanma şeklinde gerçekleşmektedir. Güvenli bağlanmada anne bebeğin verdiği ipuçlarına, sinyallere hızlı ve uygun şekilde cevap verir. Bebeğin ihtiyaçlarına tutarlı şekilde cevap vererek bakımını tam yapar. Güvenli bağlanan bebek, annesinin oluşabilecek problemleri gidereceğinden emin olduğu için, annesini çevresini keşfetmede bir güven merkezi olarak kullanarak, kendisini özgür hisseder. Çelişkili-güvensiz bağlanmada ise, anne bebeğin ihtiyaçlarını tutarsız olarak karşılar. Bebekten gelen ipucu ve sinyallere anne bazen uygun tepki verir, ancak çoğu zaman bebeğe gerekli özeni göstermeyerek onu ihmal eder. Kaçınma-güvensiz bağlanmada ise, anne bebeğinin bağlanma davranışlarına duyarsız kalır. Bebeğini reddedebilir veya onunla alay edebilir. Bu durumda bebek annesini güven merkezi olarak görmeyecektir (İnci, 2015). Bu bağlılığın oluşmasında yaşamın ilk yıllarında en önemli nokta bebeğin beslenme ve diğer gereksinimleri için gerekenlerin zamanında yapılmasıdır (Aydoğan ve ark., 2017). Bağlanma dört aşamada gelişmektedir:

Bağlanma öncesi aşama doğumdan iki aya kadardır. Anne, baba, kardeş ve diğer yabancı kişiler, bebeğin gülümseme ve ağlama gibi tepkiler vermesine neden olurlar. Doğumdan sonra insan yüzüne bakmaktan ve insan sesini dinlemekten hoşlanan bebeklerin üç haftalıkken uyuduklarında gözleri kapalı gülümsedikleri görülmektedir (Berk, 2013; İnci, 2015; Şengül ve Yükselen, 2015). Üç haftalık bebekler insan sesi duyduklarında gülümsemeye başlarlar, ancak bu kısa sürelidir. Bağlanma ile gülümseme gelişir. Bebek gülümsediğinde bakım veren kişi de onunla konuşur, okşar ve kucağına alır. İnsan yüzünü ve sesini duyan bebek zamanla mırıldanmalarla ona karşılık vermeye başlar. Ayrıca yardıma ihtiyacı olduğunda ağlayarak kendisine bakım veren kişiden yardım alır. Aç olduğunda, üşüdüğünde, temas yakınlığının az olduğu durumlarda ağlamayı sürdürür (Erden, 2008).

Bağlanmanın oluşumu aşaması 2-7 aylar arasını kapsar. Bebek tanıdığı kişileri tanımadığı kişilerden ayırt etmeye başlar. Bağlanma bu aşamada en çok bakım veren kişiye, yani anneye doğru yönelir. Bebekler üç aylık olduklarında davranışlarında değişiklikler olmaya başlar (Berk, 2013; İnci, 2015; Şengül ve Yükselen, 2015). Moro, yakalama ve emme refleksleri gibi pek çok refleks kaybolur. Bebeğin sosyal yanıtları giderek daha seçici olur. Dört ve beşinci ayda mırıldanmalar daha seçici olmaya başlar (Erden, 2008). Yaklaşık dördüncü ayda annesi çocuğu kucağına aldığında ona gülümser, güler, sesler çıkarır. Anne babayla yüz yüze olmaktan hoşlanır ve bu tepkiler ile çevresindekilerin davranışlarını yönlendirebildiğini fark eder. Halen anne babayı yabancılardan ayırmaya ilişkin belirgin tepkiler veremez (San Bayhan ve Artan, 2004).

Bağlılık aşaması 7-24 aylar arasını kapsar. Spesifik bağlanmalar ve bebeklerin hareket etme becerileri gelişmeye başlar. Kendileriyle düzenli olarak iletişimde bulunan anne-babaları ile iletişim kurmak isterler (Berk, 2013; İnci, 2015; Şengül ve Yükselen, 2015). Bu dönemde bebekler ayrılık kaygısı yaşayabilirler. Özellikle anne figürü odadan ayrıldığında bebekler ağlayarak tepki gösterirler (Erden, 2008; San Bayhan ve Artan, 2004).

Dördüncü aşama olan *karşılıklı ilişki oluşturma aşaması* ise 24 ay ve üzerini kapsar. Hem zihinsel hem de dil gelişimindeki ilerlemelerle artık anne babanın gidişinin nedenini ve geri döneceğini anlarlar (San Bayhan ve Artan, 2004). Çocuklar, başkalarının ne düşündüğünü, duygularını, hedeflerini, ne planladıklarını fark etmeye başlar ve hareketlerini bu doğrultuda yapılandırırlar (Berk, 2013; İnci, 2015; Şengül ve Yükselen, 2015).

1.3.2. Ebeveyn Tutumları

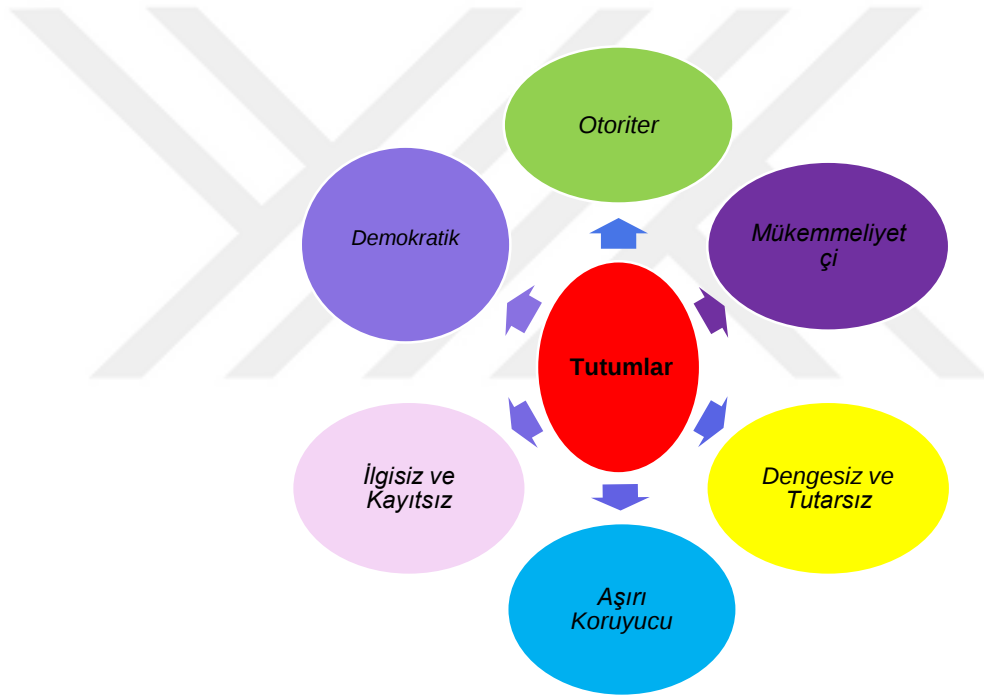
Kültürel olarak değişik örgütlenmiş biçimler gösterse de bütün toplumlarda hemen her birey, bir aile ortamı içinde doğar. Aile, üyelerinin her türlü gereksiniminin karşılandığı, topluma uyumlu bir biçimde katılımının düzenlendiği en temel kurumdur (Avşaroğlu, 2012; Erkan, 2013; Nazlı, 2014; Özyürek, 2015). Aile doğal bir sistemdir ve duyguları paylaşma, çocuk büyütme gibi birçok fonksiyona sahiptir. Aileyi ve çocuğu etkileyen durumları anlayabilmek için her ailenin kendine özgü yapısı ve kültürel özelliklerinin olduğunu bilerek yaşamak ve buna göre bir değerlendirme yapmak gereklidir (Gonzalez ve ark., 2001; Nazlı, 2014).

Çocuklar erken dönemden itibaren ebeveynlerinin duygu ve tepkilerine oldukça duyarlıdırlar (Eisenberg, 2005). Bu çerçevede iletişimin kalitesi, çocuk ile ebeveyn arasında olası problemlerin önlenmesi ya da çözümünde belirleyici bir güce sahiptir. Bireye özgü sorunların anlaşılmasında sadece birey değil, içinde yaşanılan aile sistemi oldukça etkilidir (Nichols ve Schwartz, 1997). Çocukların içinde yetiştiği aile tipi, ailelerin özellikleri, ailedeki yetişkinlerin kişilikleri sonraki toplumsal ilişkileri ve davranışları belirler (Babaroğlu, 2016). Bununla birlikte anne babanın aile içinde göreceli gücünün çocuk gelişimi üzerindeki etkisi kültürden kültüre değişiklik gösterebilir (Kosterman ve ark., 2004). Anne ve babaların çocuk yetiştirirken kullandıkları farklı yöntemler çocuğa ve çocuğun o anda sergilediği davranışa göre değişebilmekle birlikte değişmemektedir. (Mcloyd ve Smith, 2002; Pekşen Akça, 2012; Rogoff, 2003; Şendil ve Balkan, 2005).

Kişiliğin oluşmasında belirleyici bir etkiye sahip olan anne babanın çocuk yetiştirme tutumları, içinde yaşanılan toplumdan etkilenir ve toplumu etkiler. Çocuğun gelişiminden birinci derecede sorumlu olan, çocuk tarafından özdeşim kurularak, örnek alınan ve taklit edilen, çocuğun davranışlarında belirleyici olan

ebeveynler çocuğun kişiliğine, gelecekte nasıl bir ebeveyn olacağına etki eder (Gordon, 2014).

Anne baba tutumları değişik koşullarda değişime uğramakta ve bu durum çocuğun yapısal niteliğiyle de kaynaşarak, onu etkileyerek olumlu ya da olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Anne babaların çocuklarına yönelik tutumları genel olarak; otoriter, mükemmeliyetçi, dengesiz ve kararsız, aşırı koruyucu, ilgisiz ve kayıtsız ve demokratik tutum olarak ele alınabilir. Ailelerin çocuk yetiştirme tutumları **Şekil 1.7**'de verilmiştir.



Şekil 1.7. Ebeveyn Tutumları

Otoriter Tutum: Kontrol ve tepkiselliğin yüksek, duyarlılığın düşük olduğu bir çocuk yetiştirme modelidir. Bu tutumu sergileyen anne babaların temel amacı; kendi belirlediği ideal düşünce kalıpları doğrultusunda, çocuklarından küçük yetişkinler var etmek ve onları belirledikleri kalıplar içinde yetiştirmektir. Anne baba çocuğu sık sık kurallar hakkında uyarır, bu kurallara çocuğun sıkı sıkıya uymasını beklerler. Davranışta esnekliğin olmadığı, cezanın ön planda olduğu (Baumrind, 1991; Chang, 2009; Şendil ve Balkan, 2005) bu tutum, çocuk haklarının ön planda olmadığı, bütün kontrolün ebeveynlere devredildiği (Santrock, 1997), hoşgörüsüz, katı baskıcı, anlayışsızlığın yaygın olduğu, kontrolün yüksek, duygusal sıcaklığın düşük olduğu, çocuğun istek ve ihtiyaçlarına karşı duyarlı olma önceliği taşımayan bir aile modelidir (Babaroğlu, 2016; Özyürek, 2015; Yavuzer, 2004).

Yaşantıların ebeveynler tarafından kontrol edildiği bu modelde, kurallar katı olduğu için iletişim düzeyi düşüktür. Bu tür bir modeli benimseyen aile ortamında yetişen çocuklar, genel olarak hassas, rekabetten uzak, korkak ve huysuz olabildiği gibi, otorite tarafından istenilen davranışın dışına çıkmayarak ona boyun eğmektedir. Otorite tarafından istenen davranışların sorgulanmadan yerine getirilmesi, zamanla bu ortamda yetişen çocukların ilerleyen yıllarda gücü temsil eden her şeye karşı boyun eğme eğilimi göstermesine neden olabilmektedir. Ebeveynlerinin kendisini sevmediğine inanan çocukta, diğer bireylere değer vermeme, zarar verici, saldırgan davranışlar ile düşük akademik başarı görülebilir. Özellikle babanın baskıcı bir tutum sergilemesi, çocukla daha sınırlı, sınırlandırıcı bir ilişki kurmasına ve çocuğun çekingen, pasif, utangaç kişilik sergilemesine neden olabilmektedir (Çağdaş ve Seçer, 2006; Özyürek, 2015). Çocuk, yanlış yapma ve cezalandırılma kaygısı içindedir. Ebeveyni tarafından sıklıkla eleştirilmesi ve aşağılanması kendini yetersiz hissetmesine neden olur. Risk alamaz, rutin ve sınırlı belirli iş ve meslekleri seçerler. Kriz durumlarıyla mücadelede yetersizdir, başkalarının aldığı kararlara uymayı tercih eder (Tuzcuoğlu, 2007). Kendinden güçsüzlere karşı saldırgan davranışlar sergilerler (Yıldız, 2004). Özellikle erkek çocuklarda yüksek öfke, kızlarda ise bağımlılık gözlenmektedir (Durkin, 1995; Papalia ve Olds, 1992).

Mükemmeliyetçi Tutum: Anne babaların çocuklarından her şeyin en iyisini beklediği bu tutumda ebeveynler daha çok kendi gerçekleştiremedikleri şeyleri çocuklarının gerçekleştirmesini isterler (Yamanoğlu, 2009). Bu tutumun hâkim olduğu aile modelinde ebeveynler, çocuklarının yaptıklarıyla asla yetinmezler, her zaman daha iyisini yapmasını beklerler (Gander ve Gardiner, 2010). Çocuklarından yüksek başarı bekleyen bu aile modelinde çocuğun örnek davranışlar sergileyen, adeta yetişkin olgunluğuna sahip bir çocuk olması beklenir. Çok iyi resim yapma, çok iyi şarkı söyleme, iyi konuşma, lider olma gibi yöneldiği her alanda yüksek başarı beklenen, herkesin parmakla gösterdiği örnek çocuk olma bu aile modelinde sıklıkla karşılaşılan bir durumdur. Çocuğun yanlış yapma hakkının olmadığı, anne babanın kurallarına uymanın zorunlu olduğu, aşırı şekilde toplumsal kurallara uyma beklentisinin olduğu bu aile modelinde çocuğun arkadaşları ile kurduğu ilişkiyi bile neredeyse anne ve baba belirler. Çoğu zaman katı ve sert tutumlar gösterilen bu ailede ceza çoğunlukla duygusal sömürü şeklinde olabilir. Çocuğun iyiliği için mantığından yola çıkan bu uygulamada, çocuğun istenen kalıba uyması zorunludur (Babaroğlu, 2016). Bu tip bir aile modelinde yetişen çocuk başarısızlığa uğradığı zaman hayal kırıklığı yaşar. Kendilerine güvenleri yok denecek kadar azdır. Yapmak istedikleri bir iş için günler öncesinde planlama yapan, yanlış yapmaktan korkan çocuklardır. Ayrıca bu çocuklar depresif ve çekingen kişilik özellikleri sergileyebilir (Çağdaş ve Şahin Şeçer, 2015).

Dengesiz ve Kararsız Tutum: Bu aile modelinde çocuğun sergilediği davranışlar anne babanın mevcut psikolojik durumuna göre farklı tepkiler alabilir. Kimi zaman hoş görülen bir davranış, başka bir zaman cezalandırılabilir. Ebeveynler arasında farklı disiplin anlayışının uygulandığı bu aile modelinde, annenin yaptığına baba müdahale ederken, babanın vermiş olduğu bir kararın anne tarafından yok sayılması sıklıkla yaşanır (Aydın, 2002; Çağdaş ve Seçer, 2006). Dengesiz kararsız tutumun sergilendiği ailelerde; eşler birbirlerini eleştirmekte sakınca görmezken, çocuğa karşı kimi zaman ılımlı, sabırları tükendiğinde ise korkutma, tehdit etme gibi davranışlar gösterebilirler (Babaroğlu, 2016; Özyürek, 2015). Ebeveynlerin tutumlarındaki bu kararsızlık, çocukların duygusal olarak tahribine yol açarak

çocuğun ebeveynlerine yalan söylemesine neden olabilir. Çocuğun ne zaman, nerede, nasıl davranacağını ayırt edemediği bu aile modelinde anne babanın öfkeli ya da keyifli oluşuna göre çocuk davranışlarını düzenler. Bu aile modelinde yetişen çocuğun kendine güveni düşüktür. Çocuk kararsız, çekingen davranışlar sergileyebildiği gibi, asi başkaldıran davranışlar da sergileyebilir (Güenalp, 2007).

Aşırı Koruyucu Tutum: Derin bir şefkat ve yoğun bir duygusal bağ içeren bu tutumda çocuk abartılmış sevginin odak noktası halindedir. Aile çocuğun zarar görebileceği endişesi ile ona karşı yoğun bir hassasiyet göstererek adeta bir fanus içinde bir yaşam sunar. Bu tarz bir duygusal koruma kalkanı ebeveyn yoksunluğu ya da kendini yalnız hissetme durumlarında çocuğu zorlayabilir. Sosyal gelişim zedelendiği için toplumsal kabulde zorlanan çocuk, kendini bir gruba dahil etmede problem yaşayabilir. Bu boğucu şefkat çocuğun ilerleyen dönemlerde tek başına karar alamamasına, aşırı bağımlılık nedeniyle, yetersiz özgüvene neden olabilir (Babaroğlu, 2016; Baumrind, 1991; Özyürek, 2015; Yörükoğlu, 1993). Bu tutum içerisinde yetişen çocuk sürekli çevresinde kendisini koruyacak kişiler arar (Moilanen, 2007; Strayer ve Roberts, 2004). Basit görevleri bile yapmakta zorlanır, içinde bulunduğu yaş grubundaki herhangi bir çocuğun rahatlıkla yapabileceklerini yapma becerilerinde yetersizlikler gösterebilir. Bu nedenle çoğunlukla oyun gruplarından dışlanır. Bu durum şımarık ve sorumsuz bir kişilik yapısı sergilemesine neden olabilir (Dokuyan, 2016; Sağlam, 2017; Tuzcuoğlu, 2007).

İlgisiz ve Kayıtsız Tutum: Çocuğun yaptığı davranışlar karşısında ilgisiz bir tutum sergileyen bu tip aile modelinde anne ve babalar, genellikle hoşgörü ile boş vermeyi birbirlerine karıştırmaktadır (Santrock, 1997). Bu tip aileler için çocuğun varlığı neredeyse yok gibidir. Anne babayı rahatsız eden, çocukla ilgili bir durum olduğunda gündemin temel maddesi çocukla ilgili şikayetlerdir. Çocuğun ihtiyaçlarına karşı kayıtsız kalınan (Baumrind, 1991) bu modelde, çocuklar gerek fiziksel gerekse duygusal yalnızlıkla karşı karşıyadırlar. Ebeveyn-çocuk iletişimi oldukça zayıftır. Bu modelde yetişen çocuk daha çok dikkat çekmek adına

çevresindekilere zarar veren, saldırgan tutum sergileyen, insanlarla ilişki kurmakta zorluk çeken, dil gelişiminde gecikmenin söz konusu olduğu, özgüven sorununun hâkim olduğu, hayattan ve kendisinden beklentisi düşük bireyler olabilir (Özyürek, 2015).

Demokratik Tutum: Ebeveyn tutumları arasında en sağlıklı ve ideal olan bu tutumda, ebeveyn çocuğu olduğu gibi kabul eder (Chan ve ark., 2009). Çocukla ebeveynlerin çatışma seviyesi düşüktür, anne-babalar çocuklarına güvenerek onları kabullenirler (Santrock, 1997). Bu aile modelinde hoşgörü ve yeterli desteğin sunulduğu, çocukların kendilerini denetlemesine fırsat tanıyan, ihtiyaçların yeterli şekilde karşılandığı bir iletişim söz konusudur. Bu tutumda koşulsuz sevgi, saygı, çocuğa karşı olan duygularda açıklık, her konuda çocuğa rehberlik etme, problem ile nasıl başa çıkılacağına ilişkin planlama yapma gibi konularda, aile üyeleri arasında güçlü bir iletişim söz konusudur. Huzurlu bir aile ortamının varlığı, çocuğun mantıklı olsun ya da olmasın düşüncelerinin saygıyla dinlenilmesine olanak sunar. Çocuk ile şiddet ve duygusal yaptırım olmadan ortak bir paydada buluşulan bu aile modelinde yetişen çocuğun duygu ve davranışlarını kontrol edebilme düzeyi, sosyal yeterliliği yüksek, okul başarısı iyi, özsaygısı fazladır. Bu çocuklar genel olarak arkadaş canlısı, duygusal problemler ile baş etme becerisi gelişmiş, bağımsız davranabilen ve ne istediğini bilen, kendi ve başkalarının haklarını koruyan, dengeli ve uyumlu bireyler olarak yaşamda yer alırlar (Babaroğlu, 2016; Çağdaş ve Seçer, 2006; Özyürek, 2015). Bu aile modelinde yetişen çocuk dengeli ve mutlu, kendi kendine yetebilir, sorumluluk almaya ve işbirliğine hazırdır (Gordon ve Browne, 1993; Totan ve Yöndem, 2007; Yıldırım, 2005).

1.4. Aile Eğitimi

Doğumdan itibaren çocuklarının birçok beceriyi kazanmasından sorumlu olan ebeveynlerin eğitimsel çalışmalar yoluyla desteklenmelerinin, çocukların gelişme ve öğrenme süreci üzerinde uzun süreli olumlu etkilere sahip olduğu belirtilmektedir (Çelenk, 2003; Ekinci Vural, 2006; Gürşimşek ve ark., 2007; Gürşimşek, 2010; Mag, 2011; Matejevic ve ark., 2014; McDonald Culp ve ark., 2000). Anne babanın çocukla ilişkisi ve çocuğa yaklaşımları öğrenme becerileri yanında, çocuğun davranışları üzerinde de etkili olmaktadır (Akgün, 2008; Alkan ve ark., 2014; Beyazıt, 2017). Ailenin bu çok yönlü etkisi, çocuğun gelişimi açısından aile eğitimi önemli kılmaktadır. Çocuğun gelişimi açısından kritik öneme sahip olan ilk yıllarda ailenin eğitimci rolünün desteklenmesine ihtiyaç vardır (Abott ve Langston, 2006; Kılınç, 2011). Özellikle anne ile kurulan ilişkinin niteliği, sıklığı ve yoğunluğunun çocuğun başkaları ile kurduğu ilişkiden daha etkili olması nedeniyle, çocuğun gelişiminin daha sağlıklı bir seyir izlemesi adına aile eğitimi önemlidir (Akgün, 2008).

Aile eğitimi; ebeveynler ve çocuğun bakımını üstlenen birincil şahıslara yönelik, çocuk bakım becerilerini geliştiren, ilişkilerin niteliğini artırmak amacıyla gerekli bilgi ve becerileri kazandıran, işlevsel ve sağlıklı bir aile olmayı hedefleyen eğitimsel çabalar olarak tanımlanır (Ömeroğlu ve ark, 2001; Ünal, 2015). Aile eğitimi ebeveynlerin çocuklarını sağlıklı bir biçimde yetiştirmelerine olanak sağlamak amacı ile geliştirilmiş etkinliklerden oluşur (Temel ve Kurtulmuş, 2013). Bu sayede ebeveyn çocuk etkileşimini arttırarak, anne-çocuk iletişimi olumlu yönde desteklenmektedir (Kurtulmuş, 2003). Aile eğitimi bu çerçevede ele alındığında; çocuğun ailedeki öğrenme ortamına katkıda bulunma, tüm gelişim alanlarına katkı sunma ve sürekliliğini sağlama, ebeveynlerde çocuğun yaşamındaki rolü, disiplin yöntemleri hakkında farkındalık oluşturma işlevlerine sahiptir (Erkan, 2015).

Aile bireylerinin sağlıklı, mutlu ve güçlü bir aile yapısı için gerekli olan bilgi, tutum, beceri ve davranışları geliştirmelerini sağlamak aile eğitiminin hedefleri arasındadır. Bunun dışında aile içi rolleri destekleyerek, bireylerin kişisel gelişimlerine katkı sağlama yoluyla kendilerine ilişkin farkındalık edinmesine de olanak tanır. Ayrıca aile bireylerinin alışlagelmiş düşünce kalıplarını ve davranışlarını sorgulamalarına fırsat tanıyarak, sahip oldukları kaynakları etkili bir şekilde yönetmelerine katkı sağlar (Alakoç Pirpir, 2011; Driessen ve ark., 2016; Neslitürk, 2013; Ünal, 2015). Ebeveynleri, çocukları ile ilgili olarak kurumsal eğitim sürecinin kapsamı hakkında bilgilendirerek, bu süreçteki rollerine ilişkin farkındalıklarını artırır (Şahin ve Özyürek, 2010). Böylece okulda ve evde verilen eğitim paralellik göstererek çocuğun başarısının okulda artırılması planlanır (Hamner ve Turner, 2001; McDonald Culp ve ark., 2000; Temel, 2001; Temel ve Kurtulmuş, 2013).

Çocukların farklı alanlarda sağlıklı bir gelişim göstermeleri, büyük ölçüde ebeveynlerin çocuğu ilgilendiren her konuda gerekli bilgi ve becerilere sahip olmaları ve çocuklarıyla olumlu ve tutarlı bir etkileşim içinde sağlıklı davranışlar sergilemeleri ile mümkündür. Bu nedenle ailelerin bu ihtiyaçlarını karşılayacak eğitim programlarının hazırlanması ve ailelerin yararlanmasına yönelik planlamaların yapılması gerekir (Ünal, 2015). Bu kapsamda hazırlanan eğitim programlarının ebeveyn ve çocuk üzerinde olumlu etkiler yarattığı bilinmektedir (Hadeed, 2004; Kağıtçıbaşı ve ark., 2001; Kağıtçıbaşı ve ark., 2009; Lee ve Croninger, 1994; Masten ve Coatsworth, 1998). Çocukların özellikle beş yaşına kadar en üst düzeyde gelişebildikleri düşünüldüğünde, anne babaların çocuğun bulunduğu çevreyi ve şartları düzenleyebilmesine katkı sağlayacak eğitim programlarının var olması son derece önemlidir (Şahin ve Özyürek, 2010). Nitekim yapılan pek çok çalışma, aile eğitim programlarının çocuğun gelişim alanlarına olumlu yönde katkı sağladığını ortaya koyarken (Akgün, 2008; Beyazıt, 2017; Karakuzu, 2015; Neslitürk, 2013), eğitim programlarının daha çok anne eğitimi üzerinde yoğunlaştığı (Akgün, 2008; Şahin ve Özyürek, 2010), ebeveyn becerilerini

geliştirmeye yönelik olumlu etkilere sahip olduğunu göstermektedir (Bağartarhan ve Nazlı, 2013; Beyazıt, 2017; Proctor ve Brestan Knight, 2016).

Eğitim programının oluşturulma süreci; planlama, geliştirme, deneme, uygulama, değerlendirme ve yeniden düzenleme aşamalarında gerçekleşir (Akpınar, 2010; Erden, 1998). Aile eğitimi anne babalara yönelik destekleyici nitelik taşır ve temel hedefleri şu şekilde özetlenebilir:

- Anne ve babaların çocuğun gelişimi hakkında bilgilendirilmesini sağlamak,
- Çocukların farklı yaşlara özgü davranış ve becerileri hakkında farkındalık oluşturacak, her yaşa ait gelişim özelliklerini tanımalarına yardımcı olmak,
- Ebeveynlere sağlıklı iletişim kurmanın yollarını öğreterek, çocuk yetiştirme tutumları hakkında bilgilenmelerini sağlamak,
- Çocuk ve aile hakları konusunda farkındalık yaratmak,
- Yaşayarak öğrenmelerini sağlamak ve bu yolla bilgiyi davranışa dönüştürmelerine katkı sağlamak,
- Çocuğun kendi kendine kararlar alabilmesine, bu kararları ifade etmesine, uygulamasına, kişisel yeteneklerini kullanabilmesine fırsat tanıyan uygun ortamlarda yetişmesine katkı sağlamaktır (Ersoy ve Tezel Şahin, 1999; Kılınç, 2011).

1.4.1. Aile Eğitim Modelleri

Etkili çocuk yetiştirme yollarını öğrenme konusunda ebeveynlere büyük sorumluluk düştüğü bilindik bir gerçektir. Pek çok ebeveynin çocuk gelişimine ilişkin yeni bilgilerden haberdar olsalar da bu bilgileri hayata geçirme sürecinde yetersiz kaldıkları görülmektedir (Akgün, 2008). Deneme-yanılma yöntemi kullanılarak büyütülen çocuk, bu süreçte ciddi sıkıntılar yaşayabilmekte, ebeveyn çocuk etkileşimi olumsuz olarak etkilenmektedir. Çocuğun gelişimi için yaşamsal bir önem taşıyan anne çocuk etkileşimi yaşam boyu etkisini sürdürür. Çocuk için erken yaşlarda sunulan yeterli uyaran, destekleyici eğitim ortamının varlığı, olumlu anne çocuk etkileşimi çocuğu pozitif yönde etkiler. Ailelerin çocuklarıyla çok fazla zaman geçirmeleri ve ilk eğitimleri olması nedeni ile ailelere verilecek eğitim oldukça önemlidir (Chow, 2004). Aile eğitim programları ailelerin çocuk gelişimi ve eğitimi konusundaki farkındalığını artırır (Jameson, 2008). Ailelerin çocuk yetiştirme ile ilgili inanış ve davranışları üzerinde değişimler oluşturarak (Davis Kean, 2005) aileleri geliştirir (Wright, 2002). Aile eğitim programları sayesinde aileler ebeveynlikle ilgili sorumlulukları yerine getirmeyi öğrenirken, aynı zamanda aile bağlarını güçlendirirler (Gomby, 2005).

Dünyada ve ülkemizde ailelerin ihtiyaçlarına yönelik çeşitli eğitim programları yürütülmektedir. Farklı kaynaklarda farklı anne baba eğitim modellerine rastlanmakla birlikte, aile eğitimi evde ve kurumda, bireysel ve grup olarak yapılabilir (Fazlıoğlu, 2012; Köksal Akyol ve Bilbay, 2016; Özdemir, 2013; Özyürek, 2010; Şahin ve Özyürek, 2010; Tezel ve ark., 2013). Aile eğitim modelleri Şekil 1.8’de verilmiştir.



Şekil 1.8. Aile Eğitim Modelleri

Ev Merkezli Aile Eğitimi: Bu modelde, eğiticiler anne babalar ile ev ortamında beraber çalışmakta (Fazlıoğlu ve ark., 2018), rutin ev ziyaretleri ile program doğrultusunda hazırlanan etkinlikler uygulanarak ve ebeveynlerin uygulamaları gözlemlenerek (Özdemir, 2010), ebeveynlere kendi çocuklarının eğitimleri ile ilgili yol gösterilmektedir (Powell, 1990). Ev ziyaretlerinin süresi ve sıklığı farklılık göstermekle birlikte, temel amaç dezavantajlı çocukların sağlıklı büyüme ve gelişimlerini desteklemektir. Ev ziyaretleri ile aile bireylerine eğitimler verilerek, ev ortamı çocuğun tüm gelişim alanlarını destekleyecek biçimde düzenlenmektedir (Temel ve Kurtulmuş, 2013). Evde gerçekleştirilen uygulamaların, gereksinimleri doğal ortamında saptamak ve gidermek, aile üyeleriyle birlikte destekleyici çalışmaları planlamak ve sonraki uygulamalar için örnek çalışmalar oluşturmak açısından önemli olduğu belirtilmektedir (Fazlıoğlu, 2012). Çünkü anne babalar becerileri doğal ortamında öğrendiklerinde, bunları transfer ederken daha az güçlük yaşamaktadır (Myers, 1996). Programın üstün yönü, evde yaşanması olası problem davranışlara müdahale olanağı vermesidir (Özdemir, 2010).

Kurum Merkezli Aile Eğitimi: Bu program anne-baba-eğitimci etkileşimini temel almakla birlikte, içerik olarak farklılık gösterir. Ailelerin eğitim ihtiyaçları belirlendikten sonra profesyonel, yarı profesyonel, gönüllüler tarafından eğitimler verilir (Myers, 1996). Eğitimci düzenli olarak grup toplantıları yapar ve ebeveynleri ihtiyaçları doğrultusunda bilgilendirir. Ebeveynlere verilen eğitsel materyalleri evde çocuklarıyla birlikte kullanarak, gelişimsel destek sağlamaları ve belirli aralıklarla yapılan ev ziyaretleri ile ev ortamının zenginleştirilmesi hedeflenir. Kurum merkezli eğitimde eğitimci aynı anda yirmi veya daha fazla anne babaya eğitim vermekle birlikte, öncelikli olarak dezavantajlı, sosyo-ekonomik açıdan elverişsiz koşullarda yaşayan, gelişimsel risk taşıyan, 36-72 aylık çocuklara verilen bir eğitim uygulamasıdır (Şahin ve Akyürek, 2010). Eğitimler genelde seminer şeklinde verilmekte ve önceden belirlenmiş belirli bir program dahilinde, uzmanlar tarafından gerçekleştirilmektedir. Eğitim sürecinde, sözel-fiziksel ipuçları, model olma, rol oynama, pekiştirme vb. bilimsel yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Program ailelere kazandırılan eğitimsel beceriler vasıtasıyla ev ortamında düzenleme yapmalarına olanak vererek, çocuklarına yeni beceriler kazandırmayı amaçlar. Kurum merkezli uygulamaların avantajı anne babaların birbirlerinden öğrenmeleri ve başarılarını paylaşması iken (Fazlıoğlu, 2012; Tavil ve Karasu, 2013), dezavantajları ev ortamı için yeterince genelleme fırsatının olmaması, bireyselleştirme imkanının düşük olması, aile ve eğitimci etkileşiminin sınırlı olmasıdır (Özdemir, 2010).

Kurumlarda Ev Merkezli Aile Eğitimi: Bu eğitim ebeveynlerin ya da ebeveynlerle birlikte çocukların da eğitildiği iki farklı uygulamadan oluşmakla birlikte, anne-baba-eğitimci etkileşimi temel alınmaktadır. Sıfır-altı yaş çocukların ebeveynleri hedef kitleyi oluşturmakta, ailelerin çocuk gelişimi konusunda bilgi ve becerilerinin artırılması, bireysel sorunlara yardımcı olmak, çocuğun gelişiminde ailenin önemi noktasında farkındalık yaratmak ve ailelerin çocuk ve aile ile ilgili hizmetlerden haberdar edilmelerini sağlamak hedeflenmektedir (Temel ve Kurtulmuş, 2013).

Çocuktan Çocuğa Eğitim: Londra Üniversitesinde başlayan (Baykal ve Turla,1995) çocuktan çocuğa eğitim yöntemi evde, okulda ve dışarıda, çocukların öğrendiklerini diğer çocuklara aktarması olarak tanımlanabilir. Program, aktarımı yapan çocuğun bilgi ve davranışlarında gelişme sağlarken, öte yandan öğrenmenin gerçekleşmesini kolaylaştırıcı bir yönü vardır. Başka bir ifade ile eğitim, çocuklara kendilerinden yaşça küçük çocukların gelişimlerini desteklemeye yönelik bilgi ve becerileri kazandırmayı amaçlar (Fazlıoğlu, 2012; Şahin ve Özyürek, 2010). Genellikle kendisinden küçük kardeşinin bakımı ile ilgili ihtiyaçlarını karşılayan çocuğun farklı konularda eğitim alması sağlanarak, öğrenen ve öğreten konumundaki çocukları geleceğe hazırlar. Çocukların eğitim sayesinde edindikleri bilgi ve becerileri ebeveynleri ve diğerlerine aktarmalarına olanak verir. Böylece sağlık, beslenme, bakım, sosyal-duygusal gelişim vb. konular hakkında eğitilen çocuklar bu bilgileri toplumdaki diğer bireylere aktarırlar (Myers, 1996; Şahin ve Özyürek, 2010; Tezel Şahin ve Özyürek, 2010).

Uzaktan Eğitime Dayalı Aile Eğitimi: Kitle iletişim araçlarından destek alınarak gerçekleştirilen aile eğitimi, kullanılan yöntemlerin çeşitlilik göstermesi nedeni ile içeriğinde değişik uygulamalara yer verir. Radyo, internet, televizyon, gezici tiyatro, ilan panoları vb. kullanılarak alternatif farkındalık çalışmaları ile program desteklenmektedir. Program aynı anda çok fazla ebeveyne ulaşması, olumsuz coğrafi şartların neden olduğu sorunları ortadan kaldırmak ve eğitim kurumlarındaki eksiklikler gibi pek çok durumda ebeveynlere ulaşması açısından büyük yarar sağlar. Ancak ebeveynlerin öğrenme düzeylerinin farklılığı, programın etkisini ortaya koyacak dönütlerin alınamaması gibi bazı yetersizlikleri de program bünyesinde barındırmaktadır (Temel ve Kurtulmuş, 2013).

Gezici Hizmet: Anneleri çalıştığı için çocuklarını güvenli bir yere bırakmak zorunda olan göçmen işçilerin çocuklarına bakım sağlamak için geliştirilen mobil kreşler programı, çocuğun fiziksel, bilişsel, dil, sosyal ve duygusal gelişimini içine alan bir uygulamadır (Anandalakshmy ve Balagopal, 1999; Şahin ve Özyürek, 2010).

Proje okullaşma oranının düşük olduğu illerden başlanarak, eğitim kurumundan yararlanamayan çocukların çoğunlukta olduğu bölgelerde, çocukların tüm gelişimsel alanlarını destekleyerek, ailelerin de eğitimini esas almaktadır (Temel ve Kurtulmuş, 2013).

Okul Öncesi Eğitim ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitimi: Millî Eğitim Bakanlığının 2013 yılında revize ettiği (Ünlü Çetin, 2016) program; aile katılımının önemi, aile katılımının amacı ve ilkeleri, aile eğitim çalışmaları ve aile katılım çalışmaları ile ilgili ayrıntılı bilgi sunmaktadır. Destek eğitiminin ailelerin okula uyum sürecinde çocuklarına yardımcı olmalarını sağlamak, çocuklarının gelişimleri hakkında bilgi sahibi olmalarını, yaş gruplarına göre gelişimsel özelliklerini tanımalarını, çocuklarına destek olmalarını sağlamak, ailelerin okuldaki eğitime katılımlarını arttırmak gibi bazı amaçları vardır. Çalışmalarda yüz yüze eğitim modeli benimsenmiştir. Konular ailelerin aktif katılımını arttırmak için farklı tekniklerle zenginleştirilmiştir. Aile eğitim programındaki aile çalışmaları; oyun kartları, öz değerlendirme kartları, cümle tamamlama, soru cevap kartları, oyuncak ve kitap paylaşımı gibi tekniklerle değerlendirilmektedir (OBADER, 2013).

Dünyada Uygulanan Aile Eğitim Programları

Bu bölümde dünyada uzun yıllardır uygulanan aile eğitim programlarına yer verilmiştir.

Head Start: Alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen ailelerin çocuklarının gelişimlerini desteklemek amacı ile 1960 yılında, Marian Wright Edelman tarafından Amerika Birleşik Devletleri'nde geliştirilmiştir (Beyazıt, 2017: Değirmenci ve Karahisar, 2015; Deniz, 2009; Garcés ve ark., 2002; Kartal, 2018). Her bir çocuğun tüm potansiyelini geliştirici fırsatlar ve gerekli ortamı sağlayarak, yoksul çocukların (3-6 yaş) olanaklarını arttırmak (Essa, 2014; Morrison; 2012), çocukların hareket,

bilişsel, fiziksel, sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemek, onları okula hazırlamak, eğitimlerinde başarılı olmalarını sağlamak, azınlık göçmen ailelerini destekleyerek çocuklarının eğitime katılımlarını sağlamak ve çocukların toplumsal yeterliliklerini artırmak amacıyla hazırlanmıştır (Çitfçi ve Aksoy, 2015). Genellikle iki yıllıktır ve eğitimci haftada iki defa otuz dakikalık ev ziyaretleri yaparak uygulamayı gerçekleştirmektedir (Bradley ve ark., 2009; Bredekamp ve ark., 1992). Kurum ve ev merkezli yürütülen programda, ailelerin kendilerine yetebilmesini sağlamak amaçlanmaktadır. Ev merkezli programda ebeveynlere evde oyun materyali yapımı öğretilmekte, çocukların gelişim alanları ev ortamında desteklenerek, bu gelişim alanlarına katkı sağlayacak araç gereçler oluşturulmaktadır (Beyazıt, 2017; Kılınç, 2011). Temel amacı çocuğun ebeveyni ile etkili zaman geçirmesini sağlamak olan program sayesinde ebeveynlerin etkili iletişim kurma becerilerini de geliştirmektedir. Çocuğuyla oyun oynaması için gerekli alt yapı oluşturmaktadır (Çitfçi ve Aksoy, 2015; Staerke ve Spierker, 2006). Yılda en az iki defa aile için konferanslar düzenlenerek çocukların ve ebeveynlerin bireysel yeterliliğini arttırmak hedeflenir (Mcwayne ve ark., 2002; Welshman, 2010). Head Start projesi öncelikle düşük gelirli, bağımlılığa sahip vb. risk grubundaki ailelere ve özel gereksinimli çocuklara destek vermeyi hedeflerken (Crosser, 2005; Şahin ve Özyürek, 2010), son yıllarda çocukları okula hazırlamak, akademik becerileri desteklemek de hedeflenmektedir (Gary ve ark., 2006). Head Start programı profesyoneller, gönüllüler ve yarı-profesyoneller tarafından yürütülmekte ve programda eğitim, psikoloji, sağlık hizmetleri gibi çeşitli alanlardan gelen personel, aile ve yöneticiler ile işbirliği yapılarak multidisipliner bir çalışma gerçekleştirilmektedir (Çitfçi ve Aksoy, 2015; Temel ve Kurtulmuş, 2013).

Erken Güçlü Başlangıç (Early Head Start): İlk olarak 1995 yılında uygulanmaya başlayan programda, çocuğun, ailenin ve toplumun gelişimi hedeflenmektedir (Çitfçi ve Aksoy, 2015; Golas ve ark., 2006; Love ve ark., 1997; Love ve ark., 2005). Hamilelikten başlayarak düşük sosyo-ekonomik seviyedeki anne adaylarına, doğumdan itibaren üç yaşına kadar çocuklara destek vererek, anne ve çocuğun gelişiminin desteklenmesi ve anne-bebek ilişkisinin geliştirilmesi

amaçlanmaktadır (Beyazıt, 2017; Çitfçi ve Aksoy, 2015; Fenichel ve Mann, 2001; Howard ve ark., 2011). Erken Güçlü Başlangıç Programı küçük çocuklu ailelere toplum merkezli ortamlarda hizmet sağlar. Ailelere eğitimlerini tamamlama, yeni beceriler edinme, iş bulma gibi farklı konularda yardımcı olurken, çocukların eğitim programlarına tam anlamı ile katılmaları konusunda destek vermektedir (Qusenberry ve Clark, 2011; Zigler ve Styfco, 2004). Erken Güçlü Başlangıç Programı düşük sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların sosyal ve duygusal, dil, dikkat, bilişsel ve akademik becerilerinin gelişimini destekler (Mattera ve ark., 2013; Welshman, 2010). Çocukların sağlık durumlarını iyileştirmek, ebeveynlerin becerilerini arttırmak, ev ortamında düzenlemeler yaparak, ekonomik yetersizliklerin çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmayı ve annenin sağlıklı bir gebelik geçirmesini sağlamayı amaçlar (Aksoy ve Çitfçi, 2015; Kartal, 2018; Keller ve McDade, 2000; Raikes ve ark., 2013; Whipple ve Wilson, 1996). Bu kapsamda ebeveyn veya çocuğun bakımını üstelenen kişilere yönelik ev ziyaretleri ve grup toplantıları düzenlenerek, aileye çeşitli malzemeler ve ekipmanlar ile destek sağlar (Bredekamp, 2015; Chazen ve ark., 2013; Korfmacher ve ark., 2008). Kurum merkezli programa katılan aileler daha çok tam ya da yarı zamanlı bir işte çalışır iken, ev merkezli programa katılan aileler genelde çalışmayan kişilerden oluşmaktadır (Golas ve ark., 2006).

Okulöncesi Çağda Çocukları Olan Ailelere Yönelik Evde Eğitim Programı (HIIPY/ Home Instruction Program for Parents of Preschool Youngsters): HIIPY ev merkezli bir program olup, 1968-1969 yıllarında İsrail’de başlatılmış, Kanada, Almanya, İtalya, Yeni Zelanda, Arjantin, Danimarka, Filipinler, İsviçre gibi pek çok ülkede uygulanmıştır (Baker ve ark., 1999; Barnett ve Belfied, 2006). 3-5 yaş arasında çocuk sahibi olan, alt sosyo-ekonomik gelir seviyesine sahip ebeveynler için hazırlanan programın (Powell ve Cassidy, 2001) çocukların okul deneyimi şansını arttırmak, ilkokula hazırlamak, okul başarılarını arttırmak, annelerin çocuk gelişimi ve eğitimi konularında bilgilenmelerini sağlamak, çocukların zihinsel gelişimlerini desteklemek gibi pek çok amacı vardır (Şahin ve Özyürek, 2010). Program ile çocuk ve ebeveyni arasında güçlü bir etkileşim kurulmasını esas almaktadır. (Çitfçi ve

Aksoy, 2015). Otuz haftalık zaman diliminde ev ziyareti ve grup toplantısı şeklinde uygulanan program, otuz- altmış dakika şeklinde iki yıl boyunca ev merkezli olarak sürdürülmektedir (Baker ve ark., 1999; Beyazıt, 2017; Şahin ve Özyürek, 2010). Ev ziyaretleri sırasında hikâye kitapları ve etkinlik örnekleri ile uygulamalı çalışmalar yapılmaktadır. Anneler okur-yazar değil ise evdeki büyük kardeş annenin yerini alabilmektedir. Annenin bu tür faaliyetleri çocuğuyla uygulaması beklenmektedir (Tezel ve Kurtulmuş, 2013). Program ebeveyn-çocuk ilişkisini geliştirerek, çocuğun sosyal yaşamın bir parçası olmalarını hedeflemektedir (Liddell, 2003).

High/ Scope Perry Okul Öncesi Projesi (High Scope Perry Preschool Project):

David Weilkart tarafından geliştirilmiş programın amacı, okul başarısı açısından risk altındaki çocuklarda kaliteli okul öncesi programının kısa ve uzun süreli etkilerini belirlemektir. Etkinlikleri planlama, uygulama ve değerlendirme becerilerine sahip, iki yıllık sertifikalı öğretmenlerle, küçük sınıflarda çocuklarla yapılmıştır. Tüm çocukların öğrenebileceği düşüncesi üzerine kurulmuştur (Westheimer, 2003). Program ev ziyaretleri ve düzenli olarak yapılan grup toplantılarını kapsamaktadır (Ömeroğlu ve ark., 2001). Çocukların olaylar ve fikirlerle doğrudan ilişki kurması temeline dayanan etkin öğrenme yaklaşımına dayanmaktadır. Eğitimci rehber konumundadır ve çocuklara kendi eylemleri hakkında düşünmeleri için yardımcı olmaktadır (Arıkan, 2012; Beyazıt, 2017). Programda zengin öğrenme materyallerine yer verildiği gibi, çocuklar kendi etkinliklerini planlayarak, “planla, yap, gözden geçir” sürecine ilişkin beceriler kazanmaktadır (Çitçi ve Aksoy, 2015; Scheweinhart, 2007). Planlama zamanı günün başında yaklaşık on beş dakikalık bir zamanı içermekte, eğitimci çocuklarla bir araya gelerek çocukların ne yapmak istediklerini öğrenmektedir. Planların gerçekleştirilmesinden çocuklar sorumlu olup, yetişkinler sadece çocuklarını gözlemleyerek, çocukları problem çözmeye teşvik etmek ve yol göstermekten sorumludurlar. Etkinlik sonrasında çocukların ne yaptığına ilişkin bir değerlendirme yapılır. Çocukların yaptıkları hakkında konuşmaları, karşılaştıkları problemleri ortaya koymaları, faaliyetlerini anlatmaları ya da resim çizmek, model oluşturma vb. yoluyla planlarını gözden geçirmeleri sağlanır (Aral ve ark., 2002; Arıkan, 2012; Weikart, 1990). High/Scope Perry Okul

Öncesi Programı kapsamında düzenli olarak ailelerle çocuk yetiştirmeye yönelik grup toplantıları ve öğretmen tarafından 90 dakika süren haftalık ev ziyaretleri düzenlenir. Bu ziyaretlerin bir saati ebeveyn, yarım saati çocukla gerçekleştirilmekte ve ailelere çocukların duygularını kontrol etme, sosyal, bilişsel, fiziksel yeteneklerini desteklemeye yönelik destek sunulmaktadır (Çiftçi ve Aksoy, 2015; Kartal, 2010; Ömeroğlu ve ark., 2001).

Minnesota Erken Çocukluk Aile Eğitimi Programı (ECFE/ Minnesota Early Childhood): Çocuğun doğumundan anaokulu dönemine gelene kadar eğitilmesi ve desteklenmesini esas alan program, 1973 yılında Amerika’da uygulanmaya başlanmış, günümüze kadar ulaşmıştır. Erken çocukluk eğitimi, ebeveyn çocuk etkileşimi ve aile eğitimi içermektedir (Alakoç Pirpir, 2011; Beyazıt, 2017; Çiftçi ve Aksoy, 2015; Kartal, 2018; Sarı Yıldırım ve Girli, 2018). Oyun, gözlem, tartışma programın temel yapısıdır. Çocuklar ve ailelerini desteklemek amacıyla pek çok pilot uygulama modeli geliştirilen programda çocukların bilişsel becerilerini geliştirmek amacıyla dönem boyunca haftada iki saat uygulanacak etkinliklere yer verilmektedir (Şahin ve Tezel, 2010). Otuz hafta boyunca devam eden programda aileler kırk saatlik bir eğitim almaktadır. Bebekleri/çocukları ile oynayabilecekleri oyunlar, çocuk gelişimi ve eğitimine yönelik verilen bilgiler programın içeriğini oluşturmaktadır (Sarı Yıldırım ve Girli, 2018). Çocukların olumsuz davranışları ile karşılaşan ebeveynlerin bu duruma nasıl tepki verecekleri, çocukların ihtiyaçları karşılanırken ne gibi sorumluluklar alacakları, olumlu rol model olabilme, çocukların duygularını ifade etmelerini destekleme gibi durumlar programın genel çıktılarıdır. Çocuk yetiştirme konusunda ailelerin özgüvenini destekleyen program çocukların akademik alanda gelişmesine katkı sağlamaktadır (Kartal, 2018).

Öğretmen Olarak Ebeveynler Programı (Parent as Teacher PAT): Missouri eyaletinde başlayan programın hedef kitlesi anne adayları ve çocuklarıdır. Altı farklı ülkede çok sayıda aileye hizmet vermiş olan (Wagner ve ark., 2002) programda, ailenin gereksinimlerine ve kültürel özelliklerine göre uyarlama yapılmaktadır.

Programda ev ziyareti ve grup toplantıları düzenlenmekte, çocuk gelişimini desteklemek, ebeveynin kendine güvenmesini sağlamak, ebeveynlik uygulamalarını güçlendirmek için belirli aralıklarla gelişim takip ve izleme çalışmaları yapılmaktadır (Beyazıt, 2018; Çitfçi ve Aksoy, 2015; Shelly ve ark., 2003; Wagner ve ark., 2002; Zigler ve ark., 2008) soruna ilişkin çözüm yolları öğretilir (Gomby ve ark., 1999; Pfannenstiel ve ark., 2003). Ev ziyaretleri yaklaşık olarak 45-60 dakika sürmekte, ayda iki defa gerçekleştirilmektedir. Grup toplantıları oturumlar şeklinde gerçekleştirilir. Her oturumda oyun, gözlem ve tartışma olmak üzere toplam üç temel öge bulunur (Wagner ve ark., 2002).

Eşit Başlangıç Programı (Even Start Program): İlk olarak 1989 yılında uygulanmaya başlanan program (Besharov ve ark., 2011) yetişkin, erken çocukluk, ebeveyn desteği ve ebeveyn-çocuğun beraber eğitildiği uygulama içeriklerinden oluşmaktadır. Bu programda anne ve babalar sınıf ortamında eğitilmekte, sıfır-üç yaş arasındaki çocuklara yönelik çeşitli eğitim hizmetleri sunulmaktadır. Ortalama yedi ay süren programda, ailelerin eğitime katılmaları zorunlu kılınmakta ve eğitimciler tarafından ailelere yönelik ev ziyaretleri yapılarak, öğrenilenlerin günlük yaşantılar yoluyla desteklenmesi sağlanmaktadır. Programda ayrıca ebeveyn-çocuk ilişkisi üzerinde durulmakta, nitelikli zaman geçirmeyi sağlayan etkinlikler ile ebeveynlerin çocuğun öğrenme sürecinde aktif rol almaları sağlanarak, ebeveynlik becerileri konusunda desteklenmektedir (Beyazıt, 2017; Kartal, 2018).

Portage Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Programı: Özel gereksinimli veya risk altındaki çocuklara ve ailelerine yardım amacıyla geliştirilmiş projede, 0-6 yaş arası çocuklar ve ailelerine ulaşmak hedeflenmiş ev merkezli aile odaklı bir sistem olarak geliştirilmiştir (Kartal, 2018). Ev ortamında uzmanların, ebeveynlere ebeveyn-çocuk etkileşimi, çocuk gelişim hakkında bilgi vermesi, uygulamaları göstermesi ve doğal ortamlarında gözleme dayanmaktadır. Yapılan haftalık ev ziyaretlerinde aile ile birlikte gelişim alanlarına yönelik öğretim planları yapılarak hedef beceriler belirlenmektedir (Özdemir, 2010). Özel gereksinimli çocukların

kabullenilmesi açısından oldukça yararlıdır. Anne babaları, öğretici olarak değerlendiren ve ev temelli, çevresel yaklaşımı temel alan bir aile eğitim programı olan Portage programının en temel özelliği; uygulamalarda doğal ortamın etkin bir şekilde kullanılmasıdır. Ev ziyaretini gerçekleştiren uzmanlar, Portage modeli ve Portage programı ile ilgili gerekli eğitimlerden geçmiş lisanslı uzmanlardır. Bu uzmanların görevi; bütün aile için öğrenme etkinliklerini zevkli ve eğlenceli bir hale getirmek, yetersizlik görülen gelişim alanlarında ailenin çocuk ile çalışması ve gelişimini desteklemesi için cesaretlendirmek ve bilgi sunmaktadır (Cavkaytar, 2013).

Türkiye’de Uygulanan Aile Eğitim Modelleri

Ülkemizde aile eğitimleri genel olarak sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı ailelerin çocuklarına yönelik hazırlanmış, bu çocukların ailelerine ulaşmayı amaç edinmiştir. Farklı kurum ve kuruluşlar tarafından gerçekleştirilen bu eğitim programlarında çocuk gelişimi ve eğitimi, anne baba tutumları gibi farklı konulara yer verilmektedir (Kılıç, 2013).

Anne Çocuk Eğitim Programı (AÇEP): Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) çatısı altında uygulama çalışmalarına geçilmiştir (Şahin ve Özyürek, 2010). Programın amacı annelere ulaşarak, annenin çocuğun gelişimindeki eğitici yönünü artırılmaktır. Böylelikle, kadının bir birey olarak desteklenmesi, eğitici kimliğinin güçlendirilmesi ve çocuğun gereksinimlerinin doğal ortamında karşılanabilmesi sağlanır (Bekman, 1998). Toplam 25 hafta, her bir toplantının üç saatlik grup çalışmaları şeklinde gerçekleştirildiği program (Çağdaş ve Şahin Seçer, 20115) aile planlaması ve üreme sağlığı ile zihinsel eğitim olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır (Beyazıt, 2017; Bekman ve Gürlesel, 2005; Kartal, 2018; Şahin ve Özyürek, 2010). Anne destek programı sohbet şeklinde gerçekleştirilir. Anneler her hafta çocuklarının gelişimine destek sağlayacak çeşitli konularda (beslenme, tuvalet eğitimi vb.) bilgilendirilmektedir. Böylece annelerin, çocuklarının gelişimini daha

yakından takip ederek bilinçli ve destekleyici olmaları sağlanır. Üreme sağlığı ve aile planlaması programında anneler, üreme sağlığı ve aile planlamasına katkı sağlayan farklı konularda bilgilendirilmektedir. Zihinsel destek programında ise annelere çocuklarıyla evde beraber uygulama yapacakları çalışma formları, hikayeler verilmekte, böylece çocuğun bilişsel olarak desteklenerek, eğitime hazırlanması amaçlanmaktadır (AÇEV, 2011; Kılınç, 2011).

Baba Destek Programı (BADEP): Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) tarafından babaların da çocuklarının gelişiminde etkin rol oynamalarını sağlamak amacıyla, başlangıçta on bir babanın katılımı ile beş haftalık bir pilot uygulama ile başlanmıştır (Yıldız, 2015). İlköğretim okulları ve halk eğitim merkezlerinde uygulanan program, babaların destek hizmetlerden yararlanarak, çocuk gelişimine ilişkin farklı alanlarda bilgi ve beceri edinmelerini sağlar. Program ayrıca babaların çocuklarıyla daha sağlıklı etkileşime girmelerini sağlamak amacıyla babalarda davranış değişikliği oluşturmayı hedefler. Program 3-11 yaş aralığında çocuk sahibi olan, okuma-yazmayı bilen, her eğitim düzeyindeki babaları hedef kitle olarak tanımlar (Cavkaytar, 2010; Cavkaytar, 2013; Kartal, 2018). Haftada iki-iki buçuk saatlik toplantılar şeklinde gerçekleşen program, on-on iki hafta boyunca devam eden oturumlardan oluşmaktadır (Beyazıt, 2017).

Okul Öncesi Veli Çocuk Eğitim Programı (OVÇEP): Anne Çocuk Eğitimi Vakfı işbirliği ile yürütülen OVÇEP'e Projesine pilot çalışma şeklinde İstanbul ilinde 2000 yılında başlanmış, otuz iki ilde uygulanmaya devam edilmektedir. Okul öncesi eğitim almakta olan altı yaşındaki çocukları hedefleyen program, aile ve okul işbirliğini güçlendirerek, çocuğa verilen eğitimin niteliğinin artırılmasını, çocuğun ilköğretime hazırlanması, desteklenmesi, çocuğa verilen eğitimin birbirini tamamlar nitelikte olmasını, çocuklarda bilişsel gelişimin, sayısal ve sözel becerilerin desteklenmesine yönelik çalışmaları içermektedir. "Çocuk Eğitim Programı (ÇEP)" ve "Veli Destek Programı (VDP)" şeklinde program uygulanır. Uygulamalar esnasında eğitimcilere danışmanlık yapılmaktadır. Türkiye çapında uygulanmakta

olan program, yirmi dört ay sürmektedir (Beyazıt, 2017; Çiftçi ve Aksoy, 2015; Kartal, 2018; Şahin ve Özyürek, 2010).

Anne Baba Olmak Seminerleri: Anne Çocuk Eğitim Vakfı tarafından hazırlanmış olan “Anne Baba Olmak” seminerleri 0-14 yaş aralığında çocuk sahibi olan ebeveynleri çocuk gelişimi ve iletişimle ilgili çeşitli konularda bilgilendirmeyi amaçlayıp, toplam on ilde ailelere yönelik olarak gerçekleştirilmiştir (AÇEV, 2010-2011 Faaliyet Raporu; Kartal, 2018). Program kapsamında üç saatlik toplantılar şeklinde anlatım, canlandırma vb. farklı yöntemler kullanılarak belirlenen konu başlıklarında seminerler şeklinde düzenlenmiştir (Çiftçi ve Aksoy, 2015).

Anne Eğitimi Programı: 1988 yılında bir çalışmanın sonuçlarına dayanarak olarak ortaya çıkan, ilk olarak halk eğitim merkezlerinde yürütülmeye başlanan Anne Eğitim Programı hem ev hem kurum merkezlidir. 0-2 yaş aralığında çocuğa sahip olan anneler için ev ziyareti ile bireysel uygulamalar, 2-4 yaş aralığında çocuğa sahip olan anneler için ise kurum merkezinde grup uygulamaları şeklinde gerçekleştirilmiştir. Programın içeriği çocuğun gelişimsel özellikleri dikkate alınarak hazırlanmış, çocuğun gelişimsel ihtiyaçları ile ilgili farklı konularda (sağlık, beslenme, anne-baba tutumu vb.) bilgilerden, çocukların gelişim düzeyine uygun olarak hazırlanmış oyun içeriklerinden oluşmaktadır (Çağdaş ve Seçer, 2006; Şahin ve Özyürek, 2010).

Aile Çocuk Eğitim Programı: Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi tarafından ilk olarak 1988 yılında başlatılan programın sonuçlarına dayanarak Anne-Çocuk Eğitimi Programı geliştirilmiştir. 1993-2004 yılları arasında toplam 59 ilde, öğretmen desteği ile 33.034 anneye ulaşılmıştır (MEB Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı, 2006). Programın hedef kitlesi sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı grupta yer alan çocuklar ve aileleridir. Program Aile Eğitim Programı (AEP) ve Gelişimsel Eğitim Programı (GEP) olmak üzere iki bölümden

oluşmaktadır. Aile Eğitim Programı (AEP)'nda sıfır-iki, iki-dört ve dört-altı yaş aralığında çocuk sahibi olan annelere yönelik hazırlanmış, programın içeriği çocuk gelişimi, çocuk beslenmesi, çocukta iletişim, oyun ve oyuncak vb. konulardan oluşmaktadır. Programda annelerin çocuklarıyla birlikte oynayıp, çocuklarını daha iyi tanımaları hedeflenmektedir. Gelişimsel Eğitim Programı (GEP)'nda ise çocuğun gelişimsel özelliklerine uygun olarak hazırlanan etkinlikler, grup toplantısı ve ev ziyareti şeklinde annelere öğretilmekte, annenin uygulamaları izlenerek onlara rehberlik edilmektedir (Çiftçi ve Aksoy, 2015).

Anne-Baba-Çocuk Eğitim Projesi: 1997-1998 eğitim-öğretim yılı içerisinde Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü tarafından uygulanmaya başlanan eğitim projesi ile özellikle kadınların eğitilmesi amaçlanmıştır. Anne-Baba-Çocuk Eğitim Projesi sayesinde toplumsal hayata yön veren üreme sağlığı, çocuk gelişimi ve eğitimi, eş seçimi ve eşler arası ilişki, akraba evliliklerinin yol açacağı toplumsal problemler vb. konulara vurgu yapılmıştır. Başta kadınlar olmak üzere bütün aile üyelerinin bu konulara yönelik farkındalık geliştirerek, bilinçlendirilmesi amaçlanmıştır. Programın uygulama süreci bölgesel gereksinimlere göre ayarlanmakla birlikte, saatlik, günlük ve haftalık programlar şeklinde uygulanmıştır (Çiftçi ve Aksoy, 2015; MEB Eğitim Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı, 2004).

Ana-Baba Okulu: Ana Baba Okulu programı İstanbul Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından 1989 yılında uygulanmaya başlamıştır. Toplamda 32 saatlik bir eğitim dönemi içerisinde, sekizer saatlik eğitim programı şeklinde gerçekleştirilmiştir (Çiftçi ve Aksoy, 2015; Kartal, 2018). Programın hedefleri; ebeveynlerin çocuklarına istenilen davranışlar ve alışkanlıklar kazandırmalarına, çocukların öz denetim kazanmalarına, çocukların kendilerini rahatlıkla ifade edebilmelerini sağlamaktır. Programda ebeveyn-çocuk iletişimi, başarıyı destekleyen aile rolü, ebeveyn tutumları, gelişim özellikleri, boşanma, çalışan anneler, cinsel gelişim gibi pek çok konuda rehberlik edilmektedir (Apaydın ve Canel, 2011; Şahin ve Özyürek, 2010; Temel ve Kurtuluş, 2013; Yıldız, 2015).

1.5. Oyun Temelli Anne Eğitimi

Çocuklar ilk eğitimsel deneyimlerini aile ortamında edinirler. Bu süreçte aileler çocuklarına rehberlik eder ve onları yönlendirirler (Özel ve Zelyurt, 2016). Hayata savunmasız başlayan, bir kılavuzun yönlendirmesine ihtiyaç duyan bebek, birilerinin yardımını olmadan hayatta kalmayı başaramaz. Yeni doğana yaşamsal desteği sağlayıcı rolü üstlenen anne, bebeğin gelişimine yön verir, bebek ilk onunla etkileşime geçer (Çağdaş, 2009). Vygotsky' ye göre öğrenme ve gelişim süreçleri bir öğretici ya da aktarıcı topluluğu içerisinde gerçekleşir. Anne çocuğun ilk öğreticisidir, onun aracılığı ile çocuk dünyayı keşfeder, kavrar ve tanır. Annenin bu süreçte ve sonrasında çocuğuna sergilediği tutumu, onun hayatı boyunca etkiler. Çocuğun anneye kurduğu ilişkinin niteliği, diğer bireylerle kuracağı ilişkinin belirleyicisi olur (Çiftçi, 1991; Kandır ve Alpan, 2008; Ross ve ark., 2005; Sands ve ark., 2009).

Çocuğun yaşamında belirleyici bir güce sahip olan annenin çocuğun gelişimini etkileyen konularda bilgili olması ve öğrendiklerini davranışa dönüştürebilmesi, belirli bir program çerçevesinde eğitilmesini gerekli kılmaktadır (Akgün, 2008; Kılınç, 2011; Üstünoğlu 1991). Ailelerin kendilerini çocuk gelişimi ve eğitimi ile ilgili alanlarda geliştirmeleri, temel hak ve sorumluluklarına yönelik farkındalık edinmeleri için gerekli olan bilgi, tutum ve becerilerin eğitim uygulamaları ile sistemli bir boyut kazanması destek eğitimlerin temel hedeflerindendir. Bu tür eğitim uygulamaları sayesinde ebeveynler kişisel potansiyellerinin farkına vararak, güçlü yönlerini keşfeder, böylece aldıkları eğitimler sayesinde ihtiyaç duydukları alanda özgüvenlerini geliştirirler (Gordon, 2015). Destek eğitim uygulamaları ebeveyn-çocuk arasında karşılıklı olarak pozitif yönde bir etki yaratır. Gerçekleştirilen farklı eğitim uygulamaları sonucunda; ebeveynlerin çocukları ile ilgili konularda kendilerini özgüvenli hissettiği, problem çözme becerilerinde ilerleme kaydettikleri, çocukları ile daha sağlıklı ilişki kurdukları, onları anlamak için çaba sarf ettiklerini göstermektedir (Gonzalez ve ark.,

2007; Landy ve Menna, 2006). Erken çocukluk yıllarında çocukla birlikte geçirilecek zamanın önemli bir bölümünü oyun etkinliklerinin alması her anne çocuk açısından önemi büyüktür. Bu dönemde çocuk beslenme ve bakımı kadar oyuna da ihtiyaç duyar (Driscoll ve Easterbrooks, 2007; Özyürek ve Gürleyik, 2016). Anne-çocuk ilişkisinin oldukça önemli olduğu bu yıllar pek çok gelişim alanında olduğu gibi sosyal ve duygusal gelişim açısından da kritik bir dönemdir. Çocuk gelişme sürecinde kendi var oluşunu oyunla gerçekleştirir. Montessori'ye göre "oyun çocuğun işidir". Bu nedenle oyundan aldığı hazza yönelme eğilimi yüksektir. Oyun, çocuk için uzlaştıran, birleştirici bir uyum sağlama sürecidir. Oyunun bu uzlaştırmacı yönü, oyunun çocuk üzerindeki sosyal ve duygusal doyumunu da açıklamaktadır (Tuğrul, 2015). Karşılıklı etkileşime dayalı oyunlar yoluyla çocuk sevinç, korku, kaygı vb. çeşitli duyguları öğrenebilmekte, çeşitli rolleri üstlenerek bu roller arasındaki ilişkileri ve tepkileri tanımaktadır. Dahası kendi duygusal tepkilerini kontrol etme ve başkalarının tepkilerini gözlemleme yeteneğini oyunla geliştiren çocuk, duygusal açıdan pek çok sorununu kendi başına çözebilecek seviyeye ulaşabilmektedir. Oyunlar aracılığıyla çocuk kendisi ve başkaları için sorumluluk almayı öğrenmektedir. Bu da çocuğun özgüvenini geliştirmektedir. Çocuk, ruhsal sorunlarını da oyuna yansıtabilmekte, böylece duygusal yönden rahatlamakta ve oyunu bir boşalım aracı olarak kullanmaktadır (Özdemir, 2006; Sevilgen, 2013).

İnsanoğlunun var olduğu günden bugüne yaşamının önemli bir parçası olan oyun ebeveyn-çocuk arasında bir bağ görevi üstlenerek, ebeveyn-çocuk arasındaki ilişkiyi güçlendirmekte, çocuğu sosyal-duygusal açıdan desteklemektedir. Ebeveyn-çocuk ilişkisine dayalı oyun etkinliklerinde çocuklar rahatlıkla duygularını anlayarak, kendilerine ilişkin yeterlilik kazanırlar ve ebeveynleriyle iletişimlerini iyileştirirler (Chong ve Abdullah, 2006). Oyun dolu etkileşimler, duygusal tepkiler, sağlıklı çocuk gelişimi ve etkili ebeveynliği desteklemektedir. Oyun temelli destek eğitimler hem çocuk hem de anne için oldukça önemlidir (Shine ve Acosta, 2000). Destek eğitimlerin içeriğini oluşturan oyun etkinlikleri çocuğun yaşı, hedef kitlenin ihtiyaç duyduğu konulara göre şekillenmekte, kullanılan yöntem ve içerik programdan programa değişiklik göstermektedir. Ebeveyn çocuk ilişkisini güçlendirmeye yönelik

hazırlanan bu tür destekleyici programlar annelerin çocuklarıyla oyun oynaması, hikâye okuması, açık iletişim kurması, çocuklarına sorumluluk vermesi gibi farklı uygulamalardan oluşmakta ve anne-çocuk ilişkisine olumlu yönde katkı sağlayarak pozitif bir etki oluşturmaktadır (Gonzalez ve ark., 2007; Landy ve Menna, 2006; Pherson ve Robinson, 1990; Riesch ve ark., 2003; Thompson ve Harm, 2000). Oyuna dayalı bu tür bir ilişki öğrenme sürecini daha doğal ve eğlenceli kılarak çocuğun tüm gelişim alanlarına olumlu yönde katkı sunmakta (Driscoll ve Earterbooks 2007; Marchand ve ark., 2002; Shine ve Acosta, 2000) ve çocuğun yalnız oynadığı oyunlara göre içeriğin daha zengin olmasını sağlamaktadır (Haight ve Miller, 1992).

1.6. Kaynak Özetleri

Dünyada sosyal-duygusal gelişim ve ebeveyn-çocuk ilişkisini güçlendirmeye yönelik destek çalışmalarının etkisini ayrı ayrı ele alan farklı çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Çocukların gelecekte iyi yetişkinler olmaları, akademik başarılarının ve uyumlarının artırılması amacı ile sosyal duygusal gelişimlerine odaklanılması gerektiği (Dalkılıç, 2014; Gökçe, 2013; Humphrey ve ark., 2007; Humphrey ve ark., 2008; Kaya ve Tuna, 2008; Seven, 2008; Şentürk, 2007; Zeidner ve ark., 2002) ve çocuğun temel bakıcısı olan annesi ile etkileşimine odaklanılmasının önemli olduğu belirtilmektedir (Akgün, 2008; Öngider, 2013; Schmidt ve ark., 2002). Konu ile ilgili deneysel nitelik taşıyan araştırmalar sayıca az olup, 60-72 aylık çocuklarla gerçekleştirilmiş (Durualp, 2009; Gültekin, 2014; Kaçır, 2015; Vural, 2006) oldukları, 12-36 aylık bebeklerin sosyal duygusal gelişimleri ile ilgili yapılan araştırmaların ise oldukça sınırlı olduğu (Alpan, 2006; Dışlıklı, 2007) görülmektedir. Yapılan literatür taramasında annelerin oyun temelli bir yaklaşımla çocuklarının sosyal-duygusal gelişimlerini nasıl destekleyebilecekleri ve çocuklarıyla olan ilişkilerini nasıl daha etkili hale getirebilecekleri konusunda desteklenmelerinin etkisini ele alan herhangi bir çalışmaya ulaşılmamıştır.

Bu bölümde ilgili araştırmalar; sosyal-duygusal gelişim, anne-çocuk ilişkisi ve oyun temelli eğitim ile ilgili yapılmış çalışmalar şeklinde incelenmiştir.

1.6.1. Sosyal-Duygusal Gelişimle İlgili Araştırmalar

Izard ve ark. (2001)'nin hazırladığı çalışmada, çocukların duygularını anlama becerini desteklemeye yönelik hazırlanan eğitim ile çocukların sosyal davranışları ve akademik becerileri üzerindeki etkisinin ortaya konması amaçlanmıştır. Düşük sosyo ekonomik düzeydeki 72 çocuk çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Okul öncesi eğitime devam eden çocuklar, beş yaşından dokuz yaşına kadar dört yıl süreyle izlenmiştir. Araştırma sonucunda; hazırlanan eğitim programının çocukların sosyal davranışları ve akademik becerilerini olumlu yönde etkilediği, problemleri azalttığı, iletişimi olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Çocukların ilerleyen yıllardaki sosyal ilişkisi ve akademik becerileri üzerinde başkalarının yüz ifadelerini tanıyabilme ve duyguları anlayabilmenin önemli olduğu ortaya konmuştur.

Ekinci Vural (2006)'ın yapmış olduğu aile katılımlı çalışmada altı yaş grubundaki çocuklar için hazırlanan sosyal beceri programı sayesinde gelişimlerinin desteklenmesi amaçlanmıştır. Çalışma okul öncesi eğitime devam eden 40 çocuk ve ailesi ile gerçekleştirilmiştir. Çocuklara Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği, Psikolojik Gözlem Formu ve ailelere Aile Katılım Ölçeği kullanılarak veriler elde edilmiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desenle yürütülen çalışma toplam sekiz hafta sürmüştür. 43 etkinlikten oluşan eğitim programı deney grubundaki çocuklarla yürütülmüştür. Araştırma sonunda; deney grubundaki çocukların ve ailelerinin son test puanlarının kontrol grubunda yer alan çocuklar ve ailelerine göre anlamlı derecede artış gösterdiği bulunmuştur.

Çalışkan Çoban (2007) tarafından yapılan çalışmada, annelere ve çocuklara yönelik hazırlanan yaratıcı drama eğitimi ile sosyal beceri sorunu yaşayan çocukların sosyal beceri düzeyleri üzerinde eğitiminin etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Sosyometri Testi, Walker-McConnell Sosyal Yeterlik Ölçeği ve Okul Uyum Ölçeği kullanılarak verilere ulaşılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında aynı sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden toplam 20 çocuk çalışmanın örneklem grubunu oluşturmuştur. Annelere ve çocuklara yönelik hazırlanan yaratıcı drama eğitimi haftada iki gün, iki saat toplam on hafta şeklinde uygulanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların sosyometrik ölçümlerine ilişkin sonuçlar incelendiğinde; drama eğitimi sonrasında grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmüştür. Çocukların sosyometrik ölçümleri incelendiğinde ise iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

DeRosier ve Gilliom (2007) tarafından yapılan çalışmada sosyal-duygusal problem yaşayan çocukların ebeveynlerine yönelik hazırlanan eğitim programının etkililiğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Eğitim uygulamaları 42 ebeveyn ile gerçekleştirilmiştir. Çocuklar İçin Davranış Değerlendirme Formu (BASC), Ebeveynlik Ölçeği ve Benlik Ölçeği kullanılarak verilere ulaşılmıştır. Hazırlanan eğitim programı yaklaşık olarak 50 dakika sürmüş, her oturum alanında iki uzman eğitimci, psikolog eşliğinde gerçekleştirilerek çalışmalar video ile kayıt altına alınmıştır. Sonuç olarak çocukta geliştirmek istenilen becerilerin, çocuğun yakın çevresine sunulan eğitim uygulamaları ile daha ileri bir düzeye çıkartılabileceği ortaya konmuştur. Ebeveynlerin sosyal problemi çözümleme durumu ile çocukların duygusal işlevlerinde ve sosyal becerilerinde artış olduğu görülmüştür.

Güner'in (2008) yapmış olduğu, eğitici drama uygulamalarının beş-altı yaş grubu çocukların sosyal-duygusal uyumları üzerindeki etkisinin incelenmesinin amaçlandığı çalışmada, Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği kullanılarak veriler elde edilmiştir. Anasınıfına devam eden 211 çocuk ve öğretmenlerine ulaşılmıştır. Çalışmanın ikinci aşaması olarak, çocuklar ile haftanın belirli saatlerinde drama

uygulama gerçekleştirilmiş, sonuç olarak haftada bir-iki saat drama uygulamasına katılmış grubun sosyal uyum puanlarının yaşa göre farklılık gösterdiği, programlarında drama uygulamalarına üç-dört saat yer verilen çocukların sosyal duygusal uyum puanlarının, hiç drama uygulamasına katılmamış gruba göre yüksek olduğu bulunmuştur.

Ceylan (2009)'ın yapmış olduğu sosyal duygusal davranışlar üzerinde yaratıcı drama eğitiminin etkisinin incelenmesinin amaçlandığı çalışma, deney ve kontrol grubu şeklinde beş yaşındaki okul öncesi eğitime devam eden toplam 90 çocukla gerçekleştirilmiştir. Okul öncesi eğitime devam eden, deney grubundaki çocuklara on iki hafta boyunca Sosyal-Duygusal Davranışlara Yönelik Yaratıcı Drama Eğitim Programı uygulanmıştır. Araştırmada Vineland Sosyal-Duygusal Erken Çocukluk Ölçeği, Oyun ve Boş Zaman Ölçeği kullanılmıştır. Programın uygulanması sonrasında yapılan son test puanlarının deney grubu lehine olduğu bulunmuştur. Ölçeklere ait son test ve kalıcılık testi puanları arasında farkın anlamlı olduğu saptanmıştır.

Kim ve ark. (2011) tarafından Güney Kore'de saldırgan davranışlar gösteren küçük çocuklar ve ebeveynleri için hazırlan çalışma Sosyal Beceri Eğitim Programı ve Ebeveyn Eğitimi Programı'nın etkilerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Seul bölgesinde ebeveynleri ve öğretmenler tarafından saldırgan olarak değerlendirilen 128 çocuk ile pilot uygulama yapılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu toplam 20 çocuk (K=15, E=5) oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği (PSBS-T), Okulöncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Akran Formu (PSBS-P), Ebeveynlik Stres Endeksi (PSI) ve Ebeveynlik Yeterlilik Duygu Ölçeği (PSOC) kullanılmıştır. Sonuç olarak çocuğun eğitiminde yakın çevrenin önemli bir etkisi olduğu, anne eğitim programlarının yaygınlaştırılması gerektiği belirtilmiştir. Grupları arasında ön test ve son test puanları arasında farkın anlamlı olduğu saptanmıştır.

Öztürk Samur (2011) çalışmasında Değerler Eğitimi Programı'nın okul öncesi eğitime devam eden çocuklar üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Konya ilinde toplam 44 çocuk ile çalışma yürütülmüştür. Okul Öncesi Davranışsal ve Duygusal Dereceleme Ölçeği ve Genel Bilgi Formundan yararlanılarak verilere ulaşılmıştır. Deney grubunu oluşturan çocuklara üç ay boyunca, haftada üç gün eğitim programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Araştırma sonucunda duyguları düzenleme, okula hazır bulunuşluk, sosyal güven, toplam sosyal duygusal gelişim son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Özdemir Topaloğlu (2013) tarafından yapılan çalışmada dört-beş yaş grubundaki okul öncesi eğitime devam eden çocuklarda sosyal beceri eğitim programının akran ilişkisine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. 20 çocuk kontrol, 20 çocuk deney olmak üzere toplam 40 çocukla çalışma gerçekleştirilmiştir. Çocuk Davranış Ölçeğinden yararlanılarak verilere ulaşılmıştır. Ölçekler program öncesinde ve sonrasında çocuklar için öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Eğitim haftada iki gün olmak üzere toplamda on hafta şeklinde uygulanmıştır. Her uygulama sonrasında eğitim programı çocuk- program- öğretmen açısından değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda Etkinlik Temelli Eğitim Programı'nın çocuk-akran ilişkisini geliştirmede olumlu yönde bir etki meydana getirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Uysal ve Kaya Balkan (2015)'in hazırladığı çalışmada sosyal beceri eğitimi almanın, çocukların sosyal beceri düzeyleri ve benlik kavramı üzerindeki etkisinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 4-6 yaş arasındaki 131 (K=59, E=72) çocuk ve 39 anne oluşturmaktadır. Purdue Okul Öncesi Çocuklar İçin Benlik Kavramı Ölçeği, Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği ve Aile Bilgi Formu kullanılarak verilere ulaşılmıştır. Çocuk Sosyal Beceri Geliştirme Eğitimi (Deney I) haftada iki gün uygulanan on altı oturumdan oluşmuştur. Anneler için hazırlanan Anne Eğitim Programı (Deney II) ise annelere çocuk gelişimi ve eğitimi, sosyal

beceri geliştirmeye yönelik bilgiler vermeye yönelik oturumlardan oluşmuştur. Sosyal Beceri Geliştirme Eğitimi'nin çocuklarda sosyal becerileri geliştirmeye yönelik olumlu farklılıklar yarattığı belirlenirken, anne katılımlı sosyal beceri eğitimi alan çocukların benlik puanlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Kılıç'ın (2016) yapmış olduğu çalışmada çocuklarda Sosyal Becerileri Arttırmaya Yönelik Eğitim Programı'nın çocukların sosyal becerilerine etkisi ile sosyal beceriler ve mizaç arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Deneysel desende gerçekleştirilen çalışma deney grubunda 26, kontrol grubunda 29 çocukla yürütölmüştür. Haftada üç kez, toplamda sekiz uygulama şeklinde yürütölen eğitim programı öncesinde ve sonrasında veri toplama aracı olarak Denver II Gelişimsel Tarama Testi, Sosyal Beceri Ölçeği, Çocuk Davranış Listesi ve Genel Bilgi Formu uygulanmıştır. Çalışma sonunda verilen eğitimin çocuklarda olumlu yönde etki yarattığı ortaya konulmuştur.

Sevgen (2016) tarafından yapılan çalışmada, yaratıcı drama ile Sosyal Beceri Eğitimi'nin anaokulu çocuklarının sosyal gelişimlerine ve yaratıcılıklarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak bir okulun iki farklı sınıfında öğrenim gören toplam 60 çocuğa sosyal becerilerini değerlendirmek amacı ile okul öncesi dönemdeki Sosyal Beceri Ölçeği (4-6 yaş) ve Torrance Yaratıcı Düşünme Testi şekil Formu, çocukların yaratıcılıklarını geliştirmek için Yaratıcı Drama Eğitim Programı uygulanmıştır. Sonuç olarak; Uygulanan Programının çocukların yaratıcı davranışlarını ve sosyal becerilerini olumlu yönde geliştirdiği, deney grubunda yer alan çocukların program sonrasında Torrance Yaratıcı Düşünme Testi-şekil formundan aldıkları akıcılık ve orijinallik puanları ile Sosyal Beceri Ölçeğinden aldıkları puanların program öncesi puanlarına göre arttığı saptanırken, kontrol grubunda bir farklılık olmadığı görölmüştür.

Çetingöz ve Yıldırım Doğru (2017) tarafından yapılan çalışmada, göç eden çocukların stresle başa çıkabilme durumları üzerinde sosyal beceri eğitim programının etkisinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. İzmir il merkezinde okul öncesi eğitime devam eden toplam 28 çocuk, deney ve kontrol grubu şeklinde araştırmanın örneklem grubunu oluşturmaktadır. Öğretmen Kontrol Listesi, Ebeveyn Kontrol Listesi ve Çocuk Kontrol Listesi kullanılarak verilere ulaşılmıştır. Deney grubuna McGinnes tarafından geliştirilen Sosyal Beceri Eğitim Programı'nın stresle başa çıkabilme becerisi bölümü uygulanmıştır. Altı hafta süren program, okul öncesi eğitime devam eden çocuklar için haftada üç gün, toplam on sekiz etkinlikten oluşmaktadır. Araştırma sonucunda stresle baş edebilme sürecinde göç eden çocuklara uygulanan eğitim programının etkili olduğu belirlenmiştir.

Atli (2019) tarafında yapılan çalışmada Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programının 18-24 aylık bebeklerin bilişsel gelişimlerine ve adaptif davranışlarına etkilerinin incelenmesin amaçlanmıştır. Çalışma Van il merkezinde aile sağlığı merkezine kayıtlı anneler ve bebekler ile yürütülmüştür. Deney ve kontrol grubunda 30 bebek çalışmanın örneklemi oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Küçük Çocuklar İçin Bilişsel Değerlendirme Aracı- KÇBDA ve Adaptif Davranış Değerlendirme Sistemi-3 (ADDS-3) kullanılmıştır. Araştırmanın nicel sonucuna göre Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programı deney grubundaki bebeklerin bilişsel ve adaptif davranışları, toplum içerisindeki davranışlar, okul öncesi işlevler, ev yaşantısı, sağlık ve emniyet, öz bakım, sosyal yaşam ve motor beceriler boyutları üzerinde anlamlı bir farklılık ortaya koymuştur.

1.6.2. Anne-Çocuk İlişkisi ile İlgili Araştırmalar

Tsuk (1997) tarafından yapılan çalışmada agresif tutum sergileyen/sergilemeyen çocukların oyun etkinlikleri yoluyla anneleri ile kurdukları etkileşimin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Deney ve kontrol grubu şeklinde gerçekleştirilen çalışmanın örneklem grubunu 60 anne oluşturmaktadır. Deney grubu (n=30) için 15 hafta süren bir eğitim programı uygulanmış, her grup da bir yıl süreyle takip edilmiştir. Araştırmada Çocuk Davranış Ölçeği ile Ebeveyn-Çocuk Erken İlişkisel Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Sonuç olarak agresif ve agresif olmayan gruplar arasında anlamlı bir fark bulunduğu görülmüştür. Agresif çocukların annelerinin agresif olmayan çocukların annelerine göre daha az duyarlı oldukları bulunmuştur. Agresif çocuklar oyun oynarken anneleriyle daha az olumlu etkileşim kurarken, agresif olmayan çocukların anneleriyle oyun etkinlikleri sırasında daha uzun süreli karşılıklı etkileşim kurdukları gözlenmiştir.

Yuen ve ark. (1997)'nin göçmen aileler ile yapmış olduğu çalışmada problemli davranış sergileyen çocuklara sahip olan ebeveynlerin stres ve ebeveynlik kabul durumlarının oyun davranışlarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma toplam 35 ebeveyn ile gerçekleştirilmiştir. Toplam on hafta anne-babalara ebeveynlik eğitimi verilmiştir. Araştırmada Ebeveynlik Kabul-Stres Ölçeği, Problem Kontrol Listesi kullanılarak verilere ulaşılmıştır. Sonuç olarak deney grubundaki ebeveynler ile gerçekleştirilen eğitim sonunda oyun etkinliklerinin ebeveyn çocuk ilişkisi üzerinde olumlu etki yarattığı, empati becerisini geliştirdiği, çocuk kabulünü arttırdığı, çocukların problemli davranışlarında azalma olduğu, kontrol grubu ile aralarında anlamlı düzeyde farklılık olduğu saptanmıştır.

Wendland Carro ve ark. (1999) tarafından gerçekleştirilen çalışmada annelerin yeni doğan bebeği ile olumlu ve hassas bir etkileşim kurma becerisi edinmesi amaçlanmıştır. Doğumdan iki ya da üç gün sonra taburcu edilen toplam 36 anne ve yeni doğan bebek çalışmanın örneklemi oluşturmaktadır. Çalışma deney ve kontrol

grubu şeklinde yürütülmüş, annenin doğum sonrası yenidoğan ile etkileşimini arttırmak için deney grubuna müdahale programı uygulanırken, kontrol grubuna sadece temel bakım becerileri anlatılmıştır. Uygulamadan yaklaşık otuz gün sonra ev ziyareti yapılarak, doğal ortamlarında bebek banyosu, serbest oyun etkinlikleri vb. sırasındaki uyumun gözlemlenerek değerlendirilmiştir. Deney grubundaki annelerin kontrol grubu annelere göre bebeği yatıştırma, göz kontağı kurma, çocuğu ile temasa geçme, ağlama ve vokal değişiklikleri ayırt etmede olumlu tepkiler gösterdikleri saptanmıştır. Bulgular anne-bebek etkileşimin arttığını ortaya koymuş ve programda kullanılan video, kaset gibi basit materyallerin annelerin bebeklerine karşı olumlu tepkilerini arttırdığını göstermiştir.

Nicholson ve ark. (2002) tarafından yapılan çalışmada, bir-beş yaş aralığındaki çocuklara bakım hizmeti veren (anne, baba ve büyükanne), çocuklarına sözel ve fiziksel şiddet uygulayan toplam 26 ebeveynle psiko-eğitimsel anne baba programı uygulanmıştır. Toplam on hafta süren eğitim programı; dört bölümden oluşmaktadır. Eğitim programının ilk bölümünde ebeveynlerin çocuklarının duygu ve düşüncelerini nasıl etkiledikleri, çocuklarının olumsuz davranışları ile karşılaştıklarında onlarla nasıl başa çıkabilecekleri, bu davranışlara verdikleri tepkiler ve öfke yönetimi öğretilmektedir. İkinci bölümde anne ve babalara çocuklarının gelişimsel özelliklerini ve bireysel farklılıklarını fark etme ve çocuklarına verdikleri tepkilerin kontrol edilmesine yönelik uygulamalar yer almaktadır. Üçüncü bölümde ebeveynlik, disiplin stratejileri konularında gönüllülere destek sağlanırken, dördüncü bölümde problemlı davranışlarla karşılaşıldığında nasıl davranılması gerektiği ile ilgili bilgi ve beceriler öğretilmektedir. Uygulamalar bireysel ya da küçük grup görüşmeleri şeklinde, otuzar dakika olarak yürütülmüştür. Çalışmanın sonunda deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunurken, bu gruptaki ebeveynlerin kontrol grubundakilere göre sözel ve fiziksel şiddet uygulama düzeylerinde düşüş, öfke ve streste seviyelerinde azalma saptanmıştır.

Öztop (2003) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, depresyonu olan annelerin bebeklerinin ruhsal ve gelişimsel düzeylerinin anne-bebek ilişkisi üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklem grubunu 14-38 aylık bebeği olan anneler oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grubu şeklinde gerçekleştirilen çalışmada Psikolojik Değerlendirme Formu, Vileland Uyum Davranış Ölçeği, Ankara Gelişim Tarama Envanteri, Denver II Gelişim Tarama testi kullanılmıştır. Annelere bebeklerin bilişsel ve duygusal gelişimini desteklemeye, anne bebek ilişkisini geliştirmeye yönelik ebeveynlik eğitimi uygulanmıştır. Sonuç olarak depresyonu olan annelerin bebeklerinin daha fazla sorun yaşadığı ve güvensiz bağlanma oranlarının yüksek olduğu bulunmuştur.

Vicento ve Verisimo (2006) tarafından yapılan çalışmada annelerin bebeklerine masaj yapma durumlarının anne-bebek ilişkisine etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma deney ve kontrol grubu ile gerçekleştirilirken, çalışmanın örneklemine her iki gruba eşit olarak dağılan toplam 194 anne ve bebek oluşturur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Annelik İlişki Tutumları Ölçeği, Annelik Tecrübe Ölçeği, Ebeveynlik Memnuniyeti Ölçeği ve Maternal Ayrılma Anksiyete Ölçeği kullanılmıştır. Deney grubundaki bebeklere anneleri tarafından düzenli olarak bebek masajı yapılmıştır. Sonuç olarak deney grubu lehine farklılık olduğu, bebeklerine masaj yapan annelerin diğer gruptaki annelere göre bebekleriyle kurdukları ilişkinin daha güçlü olduğu, bebeklerine karşı olumlu tutum sergiledikleri görülmüştür.

Gonzalez ve ark. (2007) tarafından hapisanedeki annelere yönelik hazırlanan Ebeveyn Eğitim Programı ile mahkûm annelerin topluma ve aileye yeniden entegre olmaları, ebeveyn eğitimi ile çocukları için olumlu ebeveynlik rolleri sergilemelerine katkı sağlanması amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemine 219 anne oluşturmaktadır. Aile ilişkilerini güçlendirme ve olumlu davranışlara teşvik etmeye yönelik hazırlanan program toplamda on beş haftalık uygulamalardan oluşmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak annelerin hapse girmeden önce çocuklarıyla ne kadar zaman

harcadıkları, çocuklarını en son ne zaman gördükleri, çocuklarıyla temas halinde kalmak için ne tür iletişim yollarını kullandıklarını ortaya koymaya yönelik Genel Bilgi Formu kullanılmıştır. Sonuç olarak programın ebeveyn-çocuk ilişkilerini iyileştirmeye katkı sağladığı bulunmuştur.

Çağdaş ve ark. (2010)'nın yapmış olduğu çalışma anne benlik gelişimi ve anne-çocuk ilişkisi üzerinde Etkili Annelik Eğitimi'nin etkisini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Çalışmanın örneklem grubunu altı yaşında çocuğu olan 32 anne oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grubu şeklinde gerçekleştirilen çalışmada deney grubundaki annelere 13 oturumdan oluşan, haftada bir gün, doksan dakika şeklinde uygulanmıştır. Aile Çocuk İlişkileri Ölçeği ile Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği kullanılarak verilere ulaşılmıştır. Sonuç olarak verilen anne eğitimin annelerin benlik gelişimi ve anne-çocuk ilişkisi üzerinde olumlu etki yarattığı ortaya konmuştur.

Kılınç (2011) 'ın yapmış olduğu çalışmada, anneye ve bebeye beraber uygulanan Anne Çocuk Etkileşim Programı'nın bebeklerin bilişsel becerileri ve annelerin çocuk yetiştirme davranışlarına etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışma Bolu il merkezindeki bir aile sağlığı merkezine kayıtlı 24-36 aylık bebek sahibi olan toplam 75 anne ve bebek ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada Bilişsel Beceri Ölçeği, Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği ve 4X3'lük split pilot desen kullanılmıştır. Anne Çocuk Etkileşim Programı haftada bir gün altmış dakika birinci deney grubuna, hazırlanan diğer Anne Eğitim Programı haftada bir gün doksan dakika ikinci deney grubuna, son olarak hazırlanan iki program da haftada iki gün altmışar dakika şeklinde üçüncü deney grubuna uygulanmıştır. Sonuç olarak deney ve kontrol grubundaki bebeklerin Bilişsel Beceri Ölçeği alt boyutlarına ilişkin öntest puanları arasında farklılık bulunmadığı, birinci ve üçüncü deney grubundaki bebeklerin Bilişsel Beceri Ölçeği alt boyutlarına ilişkin öntest ve sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.

Yılmaz Bolat (2011)'ın yapmış olduğu çalışmada, beş-altı yaş grubunda çocuğu olan ebeveynler için hazırlanan eğitim programının ebeveyn tutum ve davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Adana il merkezinde bağımsız anaokuluna devam eden çocukların ebeveynleri (n=100) ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Öğretmen Olarak Anne Baba Envanteri Türkçe'ye uyarlanarak kullanılmıştır. On iki hafta boyunca haftada bir gün bir-iki saat anne-babalara çocukla iletişim, çocuk gelişimi, davranış gelişimi, aile modelleri gibi farklı konularda eğitimler verilmiştir. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol grubundaki anne-babalara uygulanan ölçekten aldıkları puanlar karşılaştırıldığında; ölçeğin alt boyutları ve toplam puanı arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.

Lindo ve ark.'nın (2012) yapmış olduğu çalışmada, Çocuk Ebeveyn İlişki Terapi programı ile ebeveynlerin empatisini arttırmak, ebeveynlik yetisini geliştirmek, ebeveyn-çocuk ilişkisinin niteliğini yükseltmek ve çocuğun problem davranışlarını azaltmak amaçlanmıştır. Çalışma Head Start ekolünden esinlenerek, okulda başarısız olma riski olan çocuklara sahip ebeveynlerde Çocuk Ebeveyn İlişki Terapisi'nin etkinliğini sınamak için hazırlanmış bir karma metot yaklaşımıdır. Beşi kadın biri erkek olmak üzere çocuğu okul öncesi eğitim alan altı ebeveyn çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Program on oturum şeklinde, haftada bir gün aktif katılım yoluyla gerçekleştirilmiştir. Ailelerden ayrıca 30 dakikalık çocuk merkezli ev oyunları etkinliği yapmaları istenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Ebeveyn Stres Endeksi ile Çocuk Davranışı Kontrol Listesi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Ebeveyn Stres Endeksi ve Çocuk Davranışı Kontrol Listesi'nin bazı alt ölçeklerinde iyileşmeler olduğu görülmüştür. Nitel bulgular sonrasında bütün katılımcıların ebeveynlik stresinde düşme olduğunu, ebeveyn-çocuk ilişkilerinde iyileşme ve çocuklardaki davranış problemlerinde azalma olduğunu göstermiştir.

Göktaş (2015)'ın dört-beş yaş grubundaki çocuklarla gerçekleştirilen çalışmada, çocukların sosyal becerileri ve anne-çocuk ilişkisine Aile Katılımlı Sosyal

Beceri Eğitim Programı'nın etkisinin incelenmesini amaçlanmıştır. Çocuk Anne-Baba İlişki Ölçeği ve Sosyal Beceri Ölçeği kullanılarak verilere ulaşılmıştır. Çalışma grubunu Deney Grubu 1'de 34 çocuk, 34 anne, 34 baba; Deney Grubu 2'de 32 çocuk; Deney Grubu 3'de 30 çocuk; 30 anne, 30 baba; Kontrol grubunda 32 çocuk, 32 anne, 32 baba oluşturmaktadır. Öğretmenler tarafından iki deney grubuna (2 ve 3) sekiz haftalık aile katılımını esas alan program uygulanmıştır. Kontrol grubuna herhangi bir müdahale yapılmamıştır. Programın Deney Grubu 1, Deney Grubu 2 ve Deney Grubu 3'teki anneleri-çocukları arasındaki ilişkiyi geliştirme yönünde olumlu etki yarattığı, kontrol grubu üzerinde anne-çocuk ilişki düzeylerinde herhangi bir değişiklik olmadığı saptanmıştır.

Deans ve ark. (2016)'nın yapmış olduğu çalışmada doğum sonrası anne depresyonun anne-bebek bağlanması üzerindeki etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Vaka çalışması şeklinde gerçekleştirilen araştırmada on oturumdan oluşan, annenin bebeğine yönelik duyarlı etkileşim kurmasına katkı sağlayacak bir psiko eğitim programı uygulanmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen bir Depresyon Ölçeği kullanılarak verilere ulaşılmıştır. Sonuç olarak uygulanan müdahale programının anne-bebek ilişkisi üzerinde pozitif yönde bir etki yarattığı görülmüştür.

Leung ve ark. (2016)'ın yapmış olduğu çalışma okul öncesi dönemde gelişimsel yetersizliğe sahip çocukları olan ebeveynlerin üzerinde Mutlu Ebeveynlik Programı'nın etkililiğini değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Eğitim programı eğitim psikologları ve stajyer öğretmenlerce uygulanmıştır. Deney grubu (n=62) ve kontrol grubu (n=57) şeklinde yürütülen çalışmaya 119 ebeveyn dahil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak Eybery Çocuk Davranış Envanteri, Ebeveynlik Stres Formu, Ebeveynlik Ölçeği kullanılmıştır. Sekiz oturumdan oluşan program çocuklardaki davranış problemlerinin azaltılmasında, ebeveynlik stresinin azaltılması ve ebeveynlerde olumlu disiplin geliştirmede etkili bulunmuştur.

Özel ve Zelyurt'un (2016) yapmış olduğu çalışmada beş- yedi yaş arasında çocuk sahibi olan anne-babalara yönelik hazırlanan eğitimin, aile-çocuk ilişkisi üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Malatya il merkezindeki 200 çocuğun ebeveynlerine eğitim verilerek, programın ebeveyn çocuk ilişkisine etkisi incelenmiştir. Çalışmada deney ve kontrol gruplu arasındaki farkı ortaya koymak için eğitim öncesinde "Aile Çocuk İlişkileri Ölçeği" kullanılmıştır. Deney grubundaki anne ve babalara (n=100) sekiz hafta, doksan dakika süren eğitimler verilmiştir. Sekiz haftanın sonunda her iki gruba yeniden ölçek uygulanmıştır. Araştırmada verilen eğitimin anne-babaların çocuklarıyla kurdukları iletişimi olumlu yönde etkilediği, çocuklarını daha iyi anlama becerileri geliştirdikleri, ebeveyn ve çocuk arasındaki diyalogun daha çok güçlendiği belirlenmiştir.

1.6.3. Oyun Temelli Eğitimle İlgili Araştırmalar

Jang (2000) tarafından yapılan çalışmada çocuk merkezli oyun eğitiminin ebeveynlerin stres düzeyi, anne-çocuk etkileşimi ve çocukların problem davranışları üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlar. Çalışmanın örneklem grubunu 30 ebeveyn oluşturmaktadır. Porter Ebeveyn Kabul Ölçeği, Ebeveynlik Stres Endeksi ve Problem Kontrol Listesi kullanılarak verilere ulaşılmıştır. Uygulama 3-9 yaş arasında çocuk sahibi olan annelerle bir okul öncesi eğitim kurumunda gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak ebeveynlerle çocukları arasındaki etkileşimlerde ve çocuk kabul düzeyinde artış olurken, çocukların problemlili davranışlarında azalma olduğu saptanmıştır.

Grskovic ve Goetze (2008) tarafından yapılan çalışma çocuk merkezli oyun eğitiminin anne çocuk ilişkisi üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır. 33 anne çalışmanın deney ve kontrol grubunu oluşturmaktadır. Çocuk Davranış Ölçeği, Anne-Baba Stil Ölçeği ve Demografik Bilgi Formu kullanılarak verilere ulaşılmıştır. Oyun etkinlikleri kayıt altına alınarak sonrasında bilgisayar ortamında analiz

edilmiştir. Sonuç olarak çocuk merkezli oyun etkinliğinin eğitim alan deney grubundaki annelerin oyun oynama becerisi üzerinde olumlu etki yarattığı, çocuklarını anlama, empati geliştirme, anne-çocuk ilişkisinin kalitesinin kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılık olduğu saptanmıştır.

Durualp ve Aral (2010) tarafından yapılan, altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi'nin etkisinin incelenmesinin amaçlandığı çalışma, Çankırı il merkezindeki 60-72 ay aralığındaki toplam 96 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada Sosyal Beceri Ölçeği kullanılmıştır. Kontrol gruplu deneysel desen kullanılarak, 24 oyun etkinliğinden oluşan program haftada üç gün, sekiz hafta olmak üzere deney grubundaki çocuklara uygulanmıştır. Araştırma sonucunda sosyal beceri puanları ile gruplar arasında farklılık olduğu saptanmıştır.

Marziyeh ve Khaidzir (2010)'in yapmış olduğu çalışma çocuk merkezli oyun eğitiminin ebeveyn çocuk ilişkisi üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlar. 24 anne ve çocuk çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak için oyun öncesi-sonrasında Gözlem Formu ve VanFleet'in Hedefleri ve Anlatı Tepki Formu kullanılmıştır. On beş dakikalık anne-çocuk oyun etkinlikleri değerlendirilerek not edilmiş, toplamda beş hafta süren bir uygulama yapılmıştır. Sonuç olarak, çocuk merkezli oyun etkinliklerinin olumlu yönde bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Yeşilyaprak ve Akgün (2010) tarafından yapılan çalışmada, dört-beş yaşında çocuk sahibi olan annelerin çocukları ile kurdukları ilişkinin üzerinde oyuna dayalı eğitim programının etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini toplamda 27 anne oluştururken; çalışma deney (n=10), plasebo (n=8) ve kontrol grupları (n=9) şeklinde yürütülmüştür. Çocuk Ana-Baba İlişki Ölçeği ve video kayıtları kullanılarak veriler toplanmıştır. Deney grubundaki anneler yedi hafta süren 90 dakikalık eğitime katılırken, eğitimi takip eden beş hafta boyunca anneler aldıkları

eğitimi ev ortamında kullanarak çocuklarıyla oyun merkezli (30dk.) etkinlikler gerçekleştirmiştir. Sonuç olarak uygulanan oyuna dayalı programının anne-ocuk ilişkisi olumlu yönde etkilediği, ailede yer alan diğer üyelerle kurulan etkileşimi arttırdığı, ilişkileri güçlendirecek yeni ebeveynlik becerileri geliştirmeye katkı sağladığı bulunmuştur.

Gzalan (2013) tarafında yapılan çalışmada, beş-altı yaş grubundaki çocukların dil ve dikkat becerileri üzerinde Oyun Temelli Dikkat Eğitim Programı'nın etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın rneklem grubunu toplamda 62 ocuk oluştururken, 5 Yaşındaki ocuklar İçin Konsantrasyon Testi, Peabody Resim Kelime Testi ve Kişisel Bilgi Formu kullanılarak veriler toplanmıştır. Program toplamda on hafta, haftada iki kez ortama 30-40 dakika şeklinde yrtlmştir. Sonuç olarak deney ve kontrol grupları arasında dil ve dikkat becerileri arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu, programın çocukların beceri düzeylerini olum yönde etkilediği saptanmıştır.

Türkoğlu ve Uslu (2016)'nın çalışmasında Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı'nın beş-altı yaş çocukların bilişsel gelişimleri üzerindeki etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın rneklemini Konya ilinde MEB'e bağlı okullara devam eden 44 ocuk oluştururken, Thurstone Temel Kabiliyetler Testi kullanılarak verilere ulaşılmıştır. Gerçek deneme modelinde yrtlen çalışmada uygulanan program toplamda 24 oturum şeklinde, haftada iki defa ve 60 dakika şeklinde gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak uygulanan eğitim programının çocukların bilişsel gelişimleri üzerinde etkisi olduğu ve etkisinin kalıcı olduğu saptanmıştır.

Yapılan araştırmaların tümü, erken çocukluk yıllarında verilen destek eğitim çalışmalarının ocuk gelişimi üzerinde olumlu etkileri olduğunu ve ebeveynlerin ocuk gelişimi ve eğitimi konularında bilgi ve beceriler edinmesini sağlayacak eğitim programlarının önemini ortaya koymuştur. Bu araştırmanın amacı ise annelere

verilecek olan Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim Destek Programı'nın, 24-30 aylık bebeklerin sosyal-duygusal gelişimleri ve anne bebek ilişkisi üzerinde etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda;

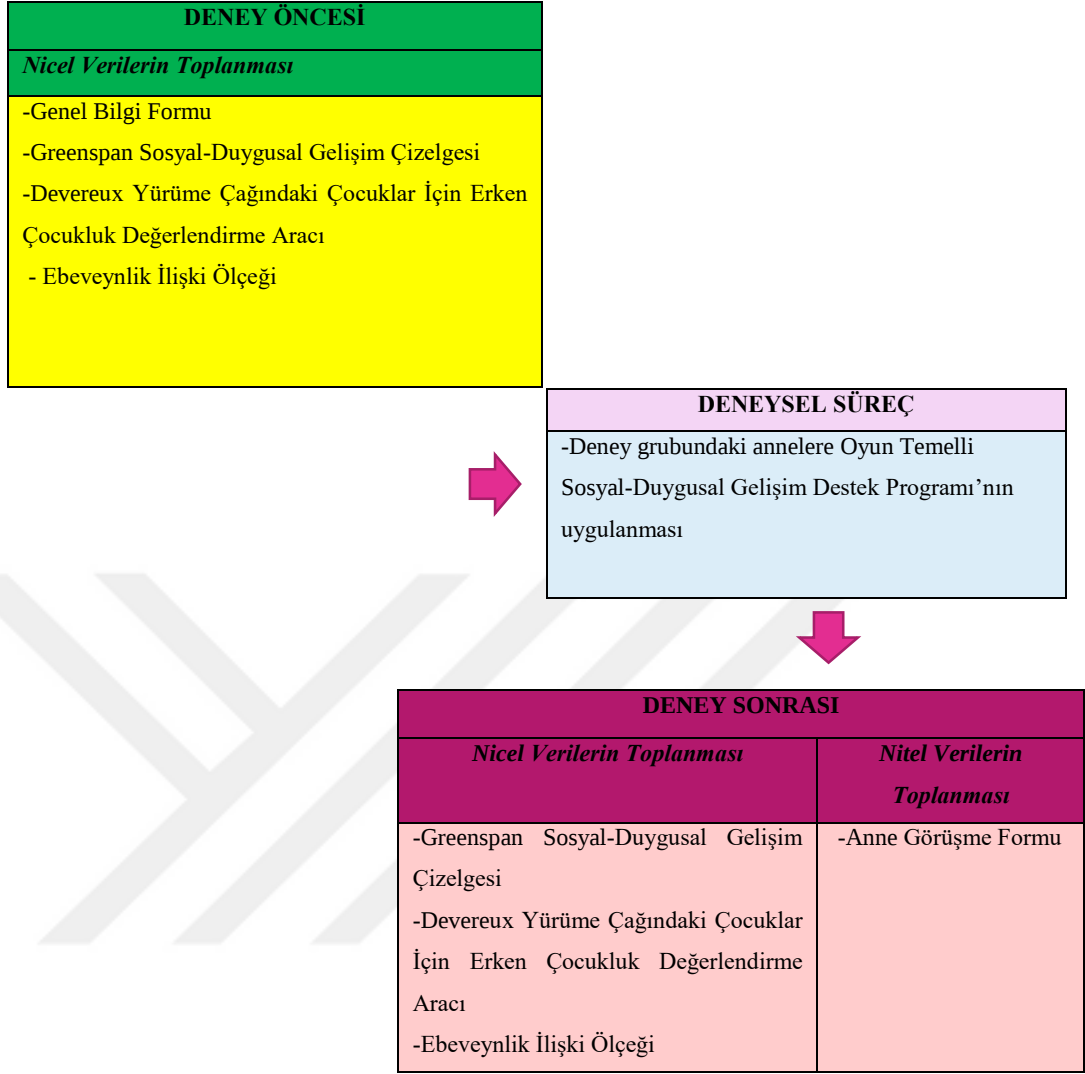
- 24-30 aylık çocuklara sahip olan annelere yönelik Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim Destek Programının geliştirilmesi,
- Oyun etkinlikleri yoluyla uygulanacak programla bebeklerin sosyal-duygusal gelişiminin ve anne-bebek ilişkisinin desteklenmesi,
- Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim Destek Programının sosyal-duygusal gelişim ve anne-bebek ilişkisi üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi hedeflenmiştir.

2. GEREÇ ve YÖNTEM

Bu araştırmada, 24-30 aylık bebeklerin annelerine yönelik hazırlanan Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim Destek Programı'nın bebeklerin sosyal-duygusal gelişimlerine ve anne-bebek ilişkisine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bölümde araştırmanın desenine, çalışma grubuna, kullanılan veri toplama araçlarına ve veri toplama sürecine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Deseni

Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim Destek Programı'nın 24-30 aylık bebeklerin sosyal-duygusal gelişimlerine ve anne-bebek ilişkisine etkilerinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada karma araştırma yöntemlerinden açımlayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Karma yöntem, yürütölen çalışmanın derinlemesine incelenebilmesi için zengin veriler sunarak çalışmanın daha anlaşılır olmasını sağlar (Powell ve ark., 2008). Bu desende, ilk olarak nicel verilerin toplanması ve özömlenmesi birincil önceliktedir. Sonrasında nitel verilerin toplanarak, bu verilere ilişkin özömlenmenin yapılması süreci gelir. Böylece çalışmayı yüröten araştırmacı, nitel sonuçların ilk aşamada elde edilen nicel sonuçları açıklamada nasıl yardımcı olduğunu yorumlar (Baki ve Gökçek, 2012; Creswell ve Plano Clark, 2018; Teddlie ve Tashakkori, 2015).



Şekil 2.1. Karma Yöntem Akış Şeması

Araştırmanın nicel boyutunda ön test, son test ve kalıcılık testi kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Desende bağımlı değişken bebeklerin sosyal-duygusal gelişimleri ve anne-bebek ilişkisi, bağımsız değişken ise bağımlı değişkenler üzerinde etkisi incelenen Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim Destek Programı'dır.

Araştırma 2x3'lük karışık desenle (deney ve kontrol grubu X ön test, son test ve kalıcılık testi) gerçekleştirilmiştir. Karışık desende, en az iki bağımsız değişkenin

bağımlı değişken üzerinde etkisi incelenmektedir. Bu değişkenlerden biri deneklerin farklı zamanlardaki tekrarlı ölçümlerini (ön test-son test-kalıcılık testi), diğeri ise yansız olarak belirlenen gruplara uygulanan deneysel işlem koşullarını tanımlamaktadır (Büyüköztürk, 2007). Bu araştırmada kullanılan desendeki iki düzeyli birinci faktör deneysel işlemi, yani annelere on hafta süreyle Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim Destek Programının uygulandığı deney grubu ile kontrol (herhangi bir müdahalede bulunulmayan) grubunu, gruplar içi değişkeni ise ön test, son test ve kalıcılık testi ölçümlerini karşılamaktadır.

Çizelge 2.1. Deneysel Desenin Simgesel Sunumu

Grup		Ön test		Son test	Kalıcılık Testi
DG	R	O ₁	OTSDGDP	O ₃	O ₅
KG	R	O ₂	X	O ₄	-

DG: Deney grubunu,

KG: Kontrol grubunu,

R: Deneklerin gruba yansız atandığını,

O₁-O₃: Deney grubuna yapılan ön test ve son test ölçümlerini,

O₂-O₄: Kontrol grubuna yapılan ön test ve son test ölçümlerini

O₅: Deney grubunun kalıcılık testi ölçümlerini,

OTSDGDP: Deney grubuna uygulanan Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim Destek Programı'nı ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2007).

Araştırmanın nitel boyutunda ise durum araştırması deseni kullanılmıştır. Bu desen, ayrıntıları açıklamak, olası açıklamaları gerçekleştirmek, bir olayı değerlendirmek amacıyla kullanılır (Aytaçlı, 2012; Öztürk ve ark., 2012; Saban ve Ersoy, 2016). Bu araştırmada Oyun Temelli Sosyal- Duygusal Gelişim Destek Programının etkililiği hakkında anne görüşleri nitel boyutta değerlendirilmiştir. Verilere yarı yapılandırılmış görüşme formu (Anne Görüşme Formu) ile ulaşılmıştır. Deney sonrasında annelere uygulanan Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim

Destek Programının annelerin beklentilerini ne düzeyde karşıladığına yönelik bir görüşme yapılmıştır.

Deney sürecinde her bebek için programın başında ve sonunda olmak üzere iki defa ev ziyareti yapılmış, ev ziyaretleri yoluyla annelerin bebeklerine uygulamaları nasıl aktardıkları gözlemlenmiştir. Benzer şekilde etkinlik değerlendirme formu ile bebeklerin anneleriyle yaptıkları oyun etkinliklerini uygularken neler yaşadıklarını, bebeklerin uygulama sırasında neler hissettiklerini değerlendirmeleri istenmiştir. Annelerin bu süreçteki değerlendirmelerinin amacı önerilen oyun etkinliklerinin ev ortamında sürdürülebilirliğini sağlamaktır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017 yılında Kayseri il merkezinde bulunan aile sağlığı merkezlerine kayıtlı olan, herhangi bir gelişim destek programına devam etmemiş, zamanında doğan, engele yönelik herhangi bir tanı almamış 24-30 aylık bebeğe sahip anneler oluşturmuştur. İki aşamada gerçekleştirilen çalışmanın ilk aşamasında Greenspan Sosyal-Duygusal Gelişim Çizelgesi (Greenspan Social Emotional Growth Carth), Devereux Yürüme Çağındaki Çocuklar İçin Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (Devereux Early Childhood Assessment for Toddlers) ve anne-bebek ilişkisini değerlendirmek için Ebeveynlik İlişki Ölçeği (BASC-3 Parenting Relationship Questionnaire) isimli ölçme araçlarının geçerlik-güvenirlik çalışması yapılmıştır. Bu kapsamda geçerlik güvenirlik çalışmasına ilişkin verileri toplamak amacıyla 24-30 ay arasında bebeği olan 240 anneye ulaşılmış, üç ölçme aracı da 240 anneye uygulanmıştır. Çalışmanın geçerlik güvenirlik çalışmasına dahil olan annelere ait demografik bilgiler **Çizelge 2.2'** de verilmiştir.

Çizelge 2.2. Geçerlik Güvenirlik Çalışmasına Dahil Olan Annelerin Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler	Grup	n	%
Bebğin Cinsiyeti	Kız	120	50
	Erkek	120	50
	Toplam	240	100
Bebğin Yaşı	24-25 ay	80	33.3
	26-27 ay	80	33.3
	28-30 ay	80	33.3
	Toplam	240	100
Anne yaşı	30 yaş ve altı	72	30
	31-40 yaş	163	67.9
	41-50 yaş	4	1.6
	51 yaş ve üzeri	1	0.5
	Toplam	240	100
Anne öğrenim düzeyi	İlkokul	-	-
	Orta okul	-	-
	Lise	44	18.4
	Üniversite	196	81.6
	Toplam	240	100

Çizelge 2.2’ de geçerlik-güvenirlik çalışmasına dahil olan annelere ait demografik özellikler incelendiğinde; cinsiyet ve yaş dağılımlarının eşit olduğu görülmektedir. Her yaş grubundan bebeğe sahip olan 80’er anneden veri toplanmıştır. Annelerin yaşlarına ilişkin dağılımlar incelendiğinde; %67.9’unun 31-40 yaş aralığında olduğu, %81.6’sının üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

Araştırmanın çalışma grubunun oluşturulması için Etik Kurul Kararı (Ek1) ile Kayseri İl Merkezi Aile Sağlığı Müdürlüğü’ne başvurulmuştur. Müdürlükteki ilgili komisyonun değerlendirmeleri sonucunda, Kayseri il merkezindeki ilçeler arasında Anayurt, Talas, Bahçelievler ve Yenidoğan ilçelerinden birer Aile Sağlığı

Merkezinde araştırmanın yürütülmesi izni alınmıştır (Ek 2). Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının geçerlik-güvenirlik çalışmaları için gerekli veriler ile deneysel sürece ilişkin veriler izin alınan ilçelerdeki anne ve bebeklerden toplanmıştır.

Geçerlik-güvenirlik çalışmalarının tamamlanmasının ardından, ikinci aşamada araştırmanın temel amacı doğrultusunda bu aile merkezlerinden deney ve kontrol grubundaki anneler seçilmiştir. Programın uygulanması süreci öncesinde belirlenen aile sağlığı merkezlerine kayıtlı olan, 24-30 ay aralığında bebeği bulunan ve araştırmaya katılmaya gönüllü anneler arasından deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur.

Çalışma kapsamında deney grubundaki annelere Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim Destek Programı uygulanmıştır. Kontrol grubundaki annelere bebeklik döneminin genel özellikleri ile anne bebek ilişkisinin önemine ilişkin genel bilgiler verilmiştir.

Deneysel süreç içerisinde ön test uygulamaları, Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim Destek Programı'nın uygulanması, sontest ve kalıcılık testi değerlendirmeleri düşünüldüğünde, verilerin toplanması ve uygulama sürecinde araştırmanın amacı doğrultusunda 24-30 aylık bebek sahibi olan annelere ulaşılması planlandığından, öntest uygulamalarına 24-26 ay aralığında bebekleri olan annelerle başlanmıştır. Aile sağlığı merkezinde hemşireler tarafından annelere çalışma hakkında bilgi verildikten sonra görüşmeyi kabul eden 27 anne aile sağlığı merkezine davet edilmiştir.

Aile sağlığı merkezlerinde annelerle görüşüldükten ve araştırmacı tarafından çalışma hakkında bilgi verildikten sonra, bilgilendirilen annelerden 20'si çalışmaya katılmayı kabul etmiş ve çalışmaya alınması uygun görülmüştür. Çalışmaya

katılmayı kabul eden anneler onam formlarını ayrıntılı olarak okuyarak imzalamışlardır (Ek 3). Aynı şekilde kontrol grubu için de deney grubunun sosyo-ekonomik düzeyine denk, deney grubundaki annelerin bebekleriyle mümkün olduğunca cinsiyet ve sosyo-ekonomik şartlar açısından denk 33 anne belirlenmiş ve aile sağlığı merkezine davet edilmiştir. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan 20 anne araştırmaya dahil edilmiştir. Çalışmanın deney (20) ve kontrol (20) gruplarını oluşturan annelere ait demografik bilgiler **Çizelge 2.3'** de verilmiştir.



Çizelge 2.3. Deney ve Kontrol Grubundaki Anne ve Bebeklerinin Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler		Grup					
		Deney		Kontrol		Toplam	
		n	%	n	%	n	%
Bebğin cinsiyeti	Kız	6	30	9	45	15	37.5
	Erkek	14	70	11	55	25	62.5
	Toplam	20	100	20	100	40	100
Bebğin yaşı	24 ay	7	35	7	35	14	35
	25 ay	7	35	7	35	14	35
	26 ay	6	30	6	30	12	30
	Toplam	20	100	20	100	40	100
Kardeş sayısı	Kardeşi yok	15	75	12	60	27	67.5
	Bir kardeş	2	10	6	30	8	20
	İki kardeş ve üzeri	3	15	2	10	5	12.5
	Toplam	20	100	20	100	40	100
Doğum sırası	İlk çocuk	15	75	11	55	26	65
	Orta/ortadan biri	3	15	7	35	10	25
	Son çocuk	2	10	2	10	4	10
	Toplam	20	100	20	100	40	100
Anne yaşı	30 yaş ve altı	15	75	9	45	24	60
	31-40 yaş	5	25	11	55	16	40
	41-50 yaş	-	-	-	-	-	
	51 yaş ve üzeri	-	-			-	--
	Toplam	20	100	20	100	40	100
Baba yaşı	30 yaş ve altı	8	40	6	30	14	35
	31-40 yaş	10	50	11	55	21	52.5
	41-50 yaş	1	5	3	15	4	10
	51 yaş ve üzeri	1	5	-	-	1	2.5
	Toplam	20	100	20	100	40	100

Çizelge 2.3. Devamı

Anne öğrenim düzeyi	İlkokul	-	-	-	-		
	Ortaokul	-	-	-	-	-	
	Lise	-	-	1	5	1	2.5
	Üniversite	20	100	19	95	39	97.5
	Toplam	20	100	20	100	40	100
Baba öğrenim düzeyi	İlkokul	-	-	-	-	-	-
	Ortaokul	3	15	-	-	3	7.5
	Lise	-	-	2	10	2	5
	Üniversite	17	85	18	90	35	87.5
	Toplam	20	100	20	100	40	100

Çizelge 2.3’ de görüldüğü gibi deney grubundaki bebeklerin %70’ i erkek iken, bu oran kontrol grubunda %55’tir. Deney ve kontrol grubunda 24 ve 25 aylık bebeklerin eşit dağılım gösterdiği (%35), 26 aya doğru bu oranın düştüğü (%30) görülmektedir. Bebeklerin deney grubunda %75’i, kontrol grubunda %60’ı tek çocuktur. Deney grubundaki bebeklerin %75’i, kontrol grubundaki bebeklerin %55’i ise ilk çocuk olarak doğmuştur. Annelerin yaşlarına bakıldığında çoğunluğu deney grubunda 30 yaş ve altında (%75) iken, kontrol grubunda ise çoğunluğun 31-40 yaş (%55) aralığında olduğu dikkat çekmektedir. Babaların yaşlarına bakıldığında deney ve kontrol grubunda 31-40 yaş üzerindeki babaların (deney %50, kontrol %55) en yüksek orana sahip olduğu bulunmuştur. Deney grubundaki annelerin tamamının, kontrol grubundaki annelerin %95’inin, babaların ise deney grubunda %85’i kontrol grubunda %90’ının üniversite mezunu olduğu dikkat çekmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak bebekler ve annelere ilişkin demografik özellikleri belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen Genel Bilgi Formu, bebeklerin sosyal-duygusal gelişimlerini değerlendirmek için Greenspan Sosyal-Duygusal Gelişim Çizelgesi (Greenspan Social Emotional Growth Carth), Devereux Yürüme Çağındaki Çocuklar İçin Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (Devereux Early

Childhood Assessment for Toddlers) ve anne-bebek ilişkisini değerlendirmek için Ebeveynlik İlişkisi Ölçeği (BASC-3 Parenting Relationship Questionnaire) bu çalışma kapsamında uyarlaması yapılarak uygulanmıştır. Ayrıca deney grubundaki annelere Oyun Temelli Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programı'nın uygulanması sonrasında programın etkililiğine ilişkin görüşlerini değerlendirmek üzere Anne Görüşme Formu uygulanmıştır.

2.3.1. Genel Bilgi Formu

Genel Bilgi Formunda bebeğe ve aileye ilişkin bazı bilgileri elde etmek amacı ile bebeğin/ annenin adı-soyadı, bebeğin cinsiyeti, doğum tarihi, kardeş sayısı ve doğum sırası, annenin ve babanın yaşı, öğrenim düzeyine ilişkin sorular yer almaktadır (Ek 4).

2.3.2. Greenspan Sosyal-Duygusal Gelişim Çizelgesi

0-42 ay arasındaki çocuklar için bir tarama aracı olarak Greenspan (2004) tarafından geliştirilen Greenspan Sosyal-Duygusal Gelişim Çizelgesi (Greenspan Social Emotional Growth Carth), çocuğun sosyal-duygusal işlevlerini denetlemeyi, erken müdahale için hedefler koymayı, sosyal-duygusal sorunları belirlemeyi ve araştırma çalışmalarında çocuğun sosyal-duygusal yeteneklerini değerlendirmeyi amaçlayan bir ölçme aracıdır. Aracın geçerlik ve güvenirlik çalışmasına ilişkin veriler Amerika'da toplam 456 çocuktan elde edilmiştir. Geçerlik güvenirlik çalışmalarının yapıldığı çocukların yaş grupları; 0-3 ay (n=89), 4-5 ay (n=54), 6-9 ay (n=51), 10-14 ay (n=56), 15-18 ay (n=50), 19-24 ay (n=53), 25-30 ay (n=53) ve 31-42 ay (n=50) şeklindedir. Değerlendirme aracının güvenirlik çalışmaları için Cronbach's Alfa katsayısı hesaplanmış, tüm alfa değerleri beklenen güvenirlik katsayısının üstünde bulunmuştur. İçsel tutarlılığa ilişkin Cronbach's Alpha

katsayıları standardizasyon örneklemini kullanılarak hesaplanmıştır. Toplam Büyüme Puanı katsayıları .83 ile .94 arasında, Duyusal İşlem Puanı ise .76 ve .91 arasında değişmektedir. Ölçeğin geçerliği yapı geçerliğine dayalı olarak incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre maddeler hedeflenen yaş aralıklarına uygun olduğu, maddede yer alan becerilerin çocuklar tarafından sergilenebildiği ve o maddenin hedeflenen yaş aralığına uygun olduğu kabul edilmiştir (Greenspan, 2004).

Ölçek toplam 35 maddeden oluşmakta ve çocuğun ihtiyaçlarını karşılamak için yeteneklerini ne şekilde kullandığını, hisleriyle nasıl hareket ettiğini, ne düşündüğünü ve ne şekilde iletişim kurduğunu değerlendirmek amacıyla ebeveynler, eğitimciler veya diğer bakım vericiler tarafından doldurulmaktadır. Ölçeği dolduracak kişi bütün maddeleri okuyarak ve çocuğun bu davranışları ne dereceye kadar sergilediğini değerlendirmektedir. Maddeler davranışın ne sıklıkta gözlemlendiğine ilişkin altılı likert tipinde değerlendirme formu üzerinde yanıtlanmaktadır. Her bir maddeye ilişkin olarak; değerlendiremedim 0, hiç bir zaman 1, bazen 2, yarı yarıya 3, çoğu zaman 4 ve her zaman 5 puan olarak değerlendirilmektedir. Ölçme aracının uygulanması sonucunda her çocuk için sosyal-duygusal gelişime ilişkin toplam puan elde edilmektedir. Bakım veren bu şıklardan uygun olanı işaretlemelidir. Uygulama yaklaşık on dakika sürmektedir. Doldurulması gereken maddelerin sayısı, çocuğun yaşıyla orantılı olarak artış göstermektedir (Greenspan, 2004). Örneğin dört-beş aylık bir bebek için doldurulan şıklar birinci sorudan başlayarak on üçüncü sorunun doldurulması ise son bulmaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin yaş grubuna göre dağılımı aşağıda verilmiştir.

Duygusal Aşamalar	Yaş (Aylara Göre)	Maddeler
Aşama 1 Öz düzenleme ve çevreye ilgi	0-3 ay	1-11
Aşama 2 İlişki kurabilme	4-5 ay	1-13
Aşama 3 Duyguları interaktif ve amaçlı bir şekilde kullanabilme	6-9 ay	1-15
Aşama 4a İnteraktif duygusal sinyalleri veya iletişim kurmak için jestleri kullanma	10-14 ay	1-17
Aşama 4b İnteraktif duygusal sinyalleri veya sorunları çözmek için jestleri kullanma	15-18 ay	1-21
Aşama 5a Niyetlerini ya da duygularını iletmek için sembolleri veya düşünceleri kullanma	19-24 ay	1-24
Aşama 5b Temel ihtiyaçlarından fazlasını ifade etmek için semboller veya düşünceleri kullanma	25-30 ay	1-28
Aşama 6 Duygular ve düşünceler arasında mantıksal köprüler oluşturabilme	31-41 ay	1-35

Şekil 2.2. Greenspan Sosyal-Duygusal Gelişim Çizelgesinde Yer Alan Maddelerin Yaş Grubuna Göre Dağılımı

Ölçme araçlarının uygulanması sonucunda elde edilen puanlara göre çocuğun sosyal becerileri kazanma durumu *tam kazanım*, *gelişmekte olan* ve *olası güçlükler* şeklinde derecelendirilir. *Tam Kazanım (Full Mastery)*; çocuğun gerekli becerilere ilişkin yeterlilik ve kazanıma sahip olduğunu, *Gelişmekte Olan (Emerging Mastery)*; çocuğun daha fazla çalışmaya gereksinim duyduğunu, ilerleme göstermemesi durumunda ilave değerlendirmeler gerekebileceğini, *Olası Güçlükler (Possible Challenges)*; çocuğun gerekli becerileri tam olarak kazanımı için ilave değerlendirme ve müdahale gerekebileceğini ifade etmektedir (Greenspan, 2004). Bu çalışma kapsamında Greenspan Sosyal-Duygusal Gelişim Çizelgesi'nden elde edilen toplam puanlar kullanılmıştır.

Greenspan Sosyal-Duygusal Gelişim Çizelgesi'nin Geçerlik Çalışması

Bu araştırma kapsamında öncelikle, Greenspan Sosyal-Duygusal Gelişim Çizelgesi'nin dil geçerliği yapılmıştır. Uyarlama yabancı dilde geliştirilerek güvenilirliği ve geçerliği kanıtlanmış bir ölçme aracının başka bir dilde ve kültürde geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılarak kullanılabilir hale gelmesi sürecidir. Bu

nedenle ölçme aracında yer alan bütün maddeler dilsel ve kültürel uyumun sağlanması, ölçeğin eş değerliğinin korunması, alan uzmanlarının yanı sıra dil uzmanlarının da sürece dahil olması, ortak görüş oluşturarak standardizasyonun korunması gereği vurgulanmaktadır (Seçer, 2015).

Greenspan Sosyal-Duygusal Gelişim Çizelgesi ilk olarak alana ve dile hâkim iki çevirmen tarafından İngilizce 'den Türkçe'ye çevrilmiş, sonrasında farklı iki çevirmen tarafından tekrar Türkçe'den İngilizceye çevirileri yapılmıştır. Yapılan çeviriler arasında tutarlılık incelenerek ölçme aracına son şekli verilmiştir. Türkçe'ye çevirisi yapılan ölçme araçları çocuk gelişimi, okul öncesi eğitim, bebeklik dönemi alanlarında çalışan yedi uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan ölçekte yer alan her bir maddenin araştırmanın amacına, çalışılan yaş grubuna ve Türk kültürüne uygunluğunu “uygun, kısmen uygun, uygun değil” şeklinde inceleyerek ve orjinal formla karşılaştırarak değerlendirmeleri ve görüşlerini “açıklama” kısmına yazmaları istenmiştir. Her bir madde için bütün uzmanlardan gelen öneriler değerlendirilip, gerekli düzeltmeler yapılarak ölçme aracına son şekli verilmiştir. Uzman görüşünden gelen ölçme araçlarının kapsam geçerliği ile ilgili olarak Lawshe tekniği kullanılmıştır.

Lawshe tekniğinde uzman görüşleri toplanarak kapsam geçerliğini değerlendirmek amacıyla hesaplanan Kapsam Geçerlik Oranı (KGO), ölçekte yer alan maddelerin ölçülmek istenen alanı temsil edip etmediğini belirlemek amacıyla kullanılmıştır (Çam ve Baysan Arabacı, 2010). Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ) ölçekte yer almasına karar verilen maddelerinin ortalamalarından elde edilen bir test istatistiğidir (Lawshe,1975) Maddelerin toplam KGO'larının ortalamaları alınarak Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ) hesaplanır (Yurdugül, 2005). Ancak az sayıda (5-9) uzmanla yapılan çalışmalarda Kapsam Geçerlik Oranı (KGO)> Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ)'nden olabilir. Bu durumda maddelerin ölçekte yer alıp almamasına ilişkin kararları tutarlı hale getirmek için Kappa istatistiğine başvurulur. Kapsam geçerlilik oranının formülü aşağıda verilmiştir.

$$KGO = \frac{N_G}{N/2} - 1$$

KGO: Kapsam geçerlik oranı

NG: Maddeye “gerekli/uygun” diyen uzman sayısı

N: Maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısı

Ölçme araçlarının değerlendirilmesine ilişkin yedi uzmanın görüşü alındığından, kapsam geçerliği ile ilgili kabul edilebilir KGO değeri 0,99 olarak ifade edilmektedir (Veneziona ve Hooper, 1997). KGO, maddenin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek için geliştirilen bir ölçüttür. Bu kapsamda ayrıca, maddelerin Kappa değeri de incelenmiş ve formülü aşağıda verilmiştir.

$$Kappa = \frac{(\frac{N_G}{N}) - P_c}{1 - P_c}$$

Kappa değeri $[0.60 \leq Kappa \leq 0.74]$ arasında olduğunda uzman görüş uyumunun ilgili madde için “iyi”; $[Kappa \geq 0.75]$ olduğunda ise “mükemmel” düzeyde olduğu belirtilmektedir (Fleiss, 1981; Yurdugül ve Bayraktar, 2012).

Greenspan Sosyal-Duygusal Gelişim Çizelgesi 'ne ilişkin kapsam geçerliği sonuçları Çizelge 2.4'de sunulmuştur.

Çizelge 2.4. Lawshe Tekniği 'ne Göre Greenspan Sosyal-Duygusal Gelişim Çizelgesi'nin Kapsam Geçerliğine İlişkin Sonuçlar

Madde No	UZMAN GÖRÜŞLERİ				KAPPA
	Uygun	Kısmen Uygun	Uygun değil	KGO	
1	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
2	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
3	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
4	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
5	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
6	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
7	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
8	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
9	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
10	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
11	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
12	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
13	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
14	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
15	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
16	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
17	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
18	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
19	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
20	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
21	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
22	6	0	1	0.75 ⁺	0,84 ^{**}
23	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
24	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
25	6	0	1	0.75 ⁺	0,84 ^{**}
26	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
27	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
28	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
29	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
30	6	0	1	0.75 ⁺	0,84 ^{**}
31	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
32	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
33	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
34	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
35	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
Uzman Sayısı=7					
KGO=0,99					
KGİ=0,98					

Çizelge 2.4'de Lawshe tekniği 'ne göre Greenspan Sosyal-Duygusal Gelişim Çizelgesi'nin kapsam geçerliği çalışması sonuçlarına yer verilmiştir. Madde 22, Madde 25 ve Madde 30'da Kapsam Geçerlik Oranı (KGO)= 0.75 bulunmuştur. Bu maddelere bağlı olarak Kapsam Geçerlik Oranı (KGO)>Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ) olduğu saptanmıştır. Madde bazında bir kaybın olup olmadığının sağlamlasının yapılması için Kappa istatistiği uygulanmıştır. Kappa istatistiği sonucunda; üç maddenin Kappa değeri 0,84, diğer maddelerin Kappa değeri ise 1,00 bulunmuştur. Dolayısıyla $Kappa \geq 0.75$ olduğu için uzman görüşleri arasındaki uyumun

“mükemmel” olduğu tespit edilerek, ölçekte herhangi bir madde kaybı yaşanmamıştır. Sonuç olarak Lawshe tekniği kullanılarak yapılan analiz sonucunda atılan madde olmamış ve kapsam geçerlik çalışması tamamlanmıştır.

Uzman görüşleri alınarak son şekli verilen Greenspan Sosyal-Duygusal Gelişim Çizelgesi'nin maddelerinin uygulanabilirliği, anlaşılabilirliği, uygulayıcıya pratik kazandırmak ve aksayan yönleri tespit etmek amacıyla pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama kartopu örnekleme yöntemi ile ulaşılan, 24-30 aylık normal gelişim gösteren bebeklerin anneleri ile yapılmıştır. Pilot uygulamaya her ay grubundan dörder anne olmak üzere toplamda 28 anne dahil edilmiştir. Pilot uygulamanın ardından ölçme aracıyla ilgili herhangi bir değişiklik yapılmasına gerek duyulmamıştır. Pilotlama sonrasında ölçeklerin anneler tarafından anlaşıldığı ve uygulamada problem yaşanmadığı görülmüştür. Pilotlamadan sonra ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik uygulamaları için uygun olduğu belirlenmiştir.

Greenspan Sosyal-Duygusal Gelişim Çizelgesinin geçerlik ve güvenirlik uygulamaları kapsamında öncelikle bir örneklem belirlenmesi yoluna gidilmiştir. Örneklem büyüklüğü, ilişkilerin güvenilir bir şekilde kestirilebilmesi açısından önemlidir. Güvenilir faktörler çıkarabilmek için 200 kişilik örneklem genel olarak yeterli olacağı, faktör sayısının az ve açık olduğu durumlarda bu rakamın yarı yarıya düşürülebileceği, ancak iyi sonuçlar elde edebilmek için büyük örneklemle çalışmanın yararlı olacağı belirtilmektedir (Atli 2019; Kline, 1994). Bu nedenle Greenspan Sosyal-Duygusal Gelişim Çizelgesinin geçerlik ve güvenirlik çalışmasından daha iyi sonuçlar elde etmek için 24-30 aylık bebeği olan 240 anneye ulaşılmıştır.

Greenspan Sosyal-Duygusal Gelişim Çizelgesinin geçerliğini sınama yollarından biri olarak *yapı geçerliği* kapsamında araştırmaya katılan 24-30 aylık bebekleri olan annelerin bebeklerinin aylara göre gelişim farklılıklarını ortaya

çıkarmayı amaçlayarak, elde edilen puanların aylara göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Ölçme aracından elde edilen puanların yaş aralıklarındaki farklılaşmalarını test etmek amacıyla bebekler 24-25, 26-27 ve 28-30 olmak üzere üç gruba ayrılmıştır.

Ölçekten elde edilen ham puanların belirlenen ay gruplarına göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu bağlamda ölçeğin tamamından elde edilen puanlara ait dağılımlar normal olduğu için tek yönlü ANOVA analizi yapılarak aylara göre farklılık olup olmadığı test edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Çizelge 2.5’de yer almaktadır.

Çizelge 2.5. Greenspan Sosyal-Duygusal Gelişim Çizelgesi’nin Yaş Gruplarına Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

ANOVA	Yaş Grubu	N	$\bar{X}$	sd	F	p
GSDGÇ	24-25 ay	80	96,50	2	39,57	0,00
	26-27 ay	80	115,61			
	28-30 ay	80	115,12			

Çizelge 2.5 incelendiğinde; tek yönlü ANOVA analizi sonuçlarına göre Greenspan Sosyal-Duygusal Gelişim Çizelgesi’den elde edilen puanların ay gruplarına göre anlamlı bir farklılığa sahip olduğu görülmektedir. Çocukların aylarına bağlı olarak sosyal-duygusal becerilerinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Ölçme aracından alınan puanlar yaşın artmasıyla birlikte artış göstermektedir. Arı ve Yaban (2016), Dinç (2012), Erdoğan (2002) ve Gizir (2002), Karaoğlu ve Ünüvar (2017) ve Şen (2009)’in de çalışmalarında benzer bulguları elde ettikleri görülmüştür. Dolayısıyla Çizelge 2.5’de yer alan sonuçlar doğrultusunda, Greenspan Sosyal-Duygusal Gelişim Çizelgesinin ay gruplarına göre farklılıkları ortaya koymada etkili olduğu söylenebilir.

Ölçeğin geçerliğini sağlamanın yollarından biri olan ölçüt geçerliği ile benzer ölçeklerle korelasyonuna bakılmaktadır (Başol ve Gencel, 2013). Bu çalışma kapsamında literatürde çocukların genel gelişimlerini değerlendirmek için Savaşır ve ark. (1995)'nın geliştirdiği Dil-Bilişsel, İnce-Motor, Kaba Motor ve Sosyal Beceri-Özbakım olmak üzere dört gelişim alanından oluşan Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE) kullanılmıştır. Bu nedenle AGTE'nin sosyal-öz bakım alt boyutundan elde edilen puanlar ile Greenspan Sosyal-Duygusal Gelişim Çizelgesi (GSDGÇ)'nden elde edilen puanlar arasındaki ilişki incelenmiştir. AGTE'ne ait veriler, araştırmaya katılan bebekler arasındaki her ay aralığından seçilerek elde edilmiştir. AGTE'ne ait veriler normal dağılım göstermediğinden, ölçeklerin toplam puanları arasındaki korelasyonlar Spearman Korelasyon Katsayısı ile hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Çizelge 2.6'da verilmiştir.

Çizelge 2.6. Ankara Gelişim Tarama Envanteri ile Greenspan Sosyal-Duygusal Gelişim Çizelgesi'nin Arasındaki Korelasyon Katsayıları

		GSDGÇ
AGTE	r	0,44
	p	0,02
	N	28

Çizelge 2.6'da Ankara Gelişim Tarama Envanteri ile Greenspan Sosyal-Duygusal Gelişim Çizelgesinden elde edilen puanlar arasındaki korelasyon incelendiğinde; Spearman Korelasyon Katsayısı değerlerinin 0,44 ($p<0,05$) olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda Ankara Gelişim Tarama Envanteri ile Greenspan Sosyal-Duygusal Gelişim Çizelgesi'nin benzer yapıları ölçtükleri doğrulanmıştır. Sonuçlar Ankara Gelişim Tarama Envanteri ile Greenspan Sosyal-Duygusal Gelişim Çizelgesi'nin benzer ölçeklere dayanaklı geçerliğine yani ölçüt geçerliğine işaret etmektedir.

Güvenirlik kavramı bir psikolojik testte elde edilen sonuçların kararlılık göstermesi, uygulamadan uygulamaya değişiklik göstermemesi olarak tanımlanmaktadır. Bir ölçeğin güvenilirlik katsayısı, o ölçeğin hatalardan ne ölçüde arınık olduğunu göstermektedir (Seçer, 2015). Greenspan Sosyal-Duygusal Gelişim Çizelgesi'nin güvenilirliği, *test-tekrar test güvenilirliği* hesaplanarak incelenmiştir. Test-tekrar test güvenilirliğinde kullanılacak veriler 28 bebek için anneden 1.5-2 haftalık ara ile elde edilmiştir. Greenspan Sosyal-Duygusal Gelişim Çizelgesi çalışma grubunu oluşturan 28-30 aylık bebekler için 28. Maddeye kadar uygulanmıştır. 28 maddelik formun tekrar uygulanmasından elde edilen puanlar normal dağılım göstermektedir. Bu doğrultuda Greenspan Sosyal-Duygusal Gelişim Çizelgesi'nin ilk ve 2 hafta sonra uygulanmasından elde edilen verilerin tutarlılığı Pearson Momentler Çarpımı ile hesaplanmıştır. 28. Maddeye kadar ulaşılabilen sadece dört bebek olduğundan bir önceki kesme noktası olan 24 maddeden elde edilen puanların dağılımlarına bakılmış ve dağılımın normalden sapma gösterdiği belirlendiğinden ilk ve ikinci uygulamadan elde edilen verilerin tutarlılığını belirlemek için Spearman Korelasyon Katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Çizelge 2.7'de verilmiştir.

Çizelge 2.7. Greenspan Sosyal-Duygusal Gelişim Çizelgesi'nin Test Tekrar Test Güvenirliği

Ölçek	Test tekrar test güvenilirliği
<i>GREENSPAN Sosyal-Duygusal Gelişim Çizelgesi</i>	
GSDGÇ Toplam 24 madde	,916
GSDGÇ Toplam 28 madde	,949

Çizelge 2.7 incelendiğinde; 28 bebekten elde edilen puanların test tekrar test güvenilirliği için hesaplanan korelasyon katsayıları 916 – ,949 aralığında, anlamlı ve pozitif yönde olduğu görülmektedir. Bu katsayılar ilgili ölçeğin zamana göre tutarlı sonuçlar gösterdiğini ortaya koymaktadır.

2.3.3. Devereux Yürüme Çağındaki Çocuklar İçin Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı

2-5 yaş arasındaki çocukların sosyal ve duygusal sağlığına ilişkin ihtiyaçlarının desteklenmesi amacıyla LeBuffe ve Naglieri (1999) tarafından ilk kez geliştirilen Devereux Yürüme Çağındaki Çocuklar İçin Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (Devereux Early Childhood Assessment for Toddlers) Mackrain, LeBuffe ve Powell tarafından (2007) doğumdan sonraki ilk 4 hafta-18 ayı içine alan DECA Infant (DECA-I) ve 18-36 ayı içine alan DECA Toodler (DECA-T) olmak üzere tekrar gözden geçirilmiştir (Mackrain ve ark., 2007). Çocuğun ebeveynleri ve/veya bakıcıları tarafından tamamlanan bir davranış değerlendirme ölçeğidir. Ölçeğin uygulanması yaklaşık olarak 10-15 dakika sürmektedir. Geçerlik-güvenirlik çalışması Amerika'nın 29 eyaletinde toplam 2185 çocuğun ebeveynleri ve/veya bakıcılarından oluşan bir örnekleme gerçekleştirilmiştir. Değerlendirme aracının geçerlik çalışmaları için yapılan test tekrar test ilişki katsayısı DECA-I için 0,83-0,94, DECA-T için 0,72-0,99 olarak bulunmuştur. Geçerlik çalışması kapsamında yaşlara ilişkin sonuçlar karşılaştırılmış, yaşlara göre alınan puanlar arasında önemli farklılıkların olduğu belirlenmiştir (Mackrain ve ark., 2007).

DECA-I Girişimcilik (18 madde) ve Bağlanma İlişkileri (15 madde) şeklinde iki boyuttan oluşmaktadır. Bu çalışma kapsamında kullanılan DECA-T Girişimcilik (11 madde), Bağlanma İlişkileri (18 madde) ve Öz Düzenleme (7 madde) şeklinde üç boyuttan oluşmaktadır. *Girişimcilik* boyutunda, yürüme çağındaki bebeğin kendi gereksinimlerini karşılamak için bağımsız düşünce ve eylemlerden yararlanma becerisi değerlendirilir. Bebeğe ilgi gösterme, başkalarını rahatlatmaya çalışma, -mış gibi yapma oyunu oynama ve kendi arkasını toplamaya çalışması gibi durumlar bu boyutta yer alır. *Bağlanma İlişkileri* boyutunda, bebek ile aile üyeleri, öğretmenler gibi yetişkinlerle kurulan, güçlü ve uzun süreli ilişkiler değerlendirilir. *Öz Düzenleme* boyutunda ise bebeğin duygularını kontrol etme, yönetme, odaklanma ve dikkati sürdürme becerisini ölçmeye yönelik maddeler yer almaktadır. Maddeler bebeğin hayal kırıklığıyla baş etmesi, rutindeki değişikliklere uyum göstermesi ve günlük

rutine kolaylıkla uyma gibi durumları değerlendirmeye yöneliktir (Mackrain ve ark., 2007).

Ölçek toplam 36 maddeden oluşmakta ve değerlendirici kişinin bebeği en az günde iki-üç saat, haftada iki-üç gün, dört hafta boyunca gözlemlemesi gerekmektedir. Bakım vericilerin bebeğin maddelerde yer alan durum/davranım/eylemleri bebeğin son dört hafta boyunca ne sıklıkla yaptığını değerlendirerek çocukta doğrudan gözlemlediği davranışları dikkate alarak formu doldurması beklenmektedir. Uygulama yaklaşık on dakika sürmektedir. Maddeler beşli likert tipinde değerlendirme formu üzerinde yanıtlanmaktadır. Her bir maddeye ilişkin olarak; asla 0, nadiren 1, bazen 2, sıklıkla 3, çok sık 4 olarak değerlendirilmektedir. Ölçeğin puanlaması Girişimcilik, Bağlanma İlişkileri ve Öz Düzenleme boyutlarına ilişkin puanlar ile toplam puanlardan elde edilmektedir (Mackrain ve ark., 2007).

Devereux Yürüme Çağındaki Çocuklar İçin Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı'nın Geçerlik Çalışması

Araştırma kapsamında öncelikle, Devereux Yürüme Çağındaki Çocuklar İçin Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı'nın dil geçerliği yapılmıştır. Devereux Yürüme Çağındaki Çocuklar İçin Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı alana ve dile hâkim iki çevirmen tarafından İngilizce 'den Türkçe'ye çevrilmiş, sonrasında farklı iki çevirmen tarafından tekrar Türkçe'den İngilizceye çevirileri yapılmıştır. Yapılan çeviriler arasında tutarlılık incelenerek ölçme aracına son şekli verilmiştir. Türkçe'ye çevirisi yapılan ölçme aracı çocuk gelişimi, okul öncesi eğitim, bebeklik dönemi alanlarında çalışan yedi uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan ölçekte yer alan her bir maddenin araştırmanın amacına, çalışılan yaş grubuna ve Türk kültürüne uygunluğunu “uygun, kısmen uygun, uygun değil” şeklinde inceleyerek ve orijinal formula karşılaştırarak değerlendirmeleri ve görüşlerini “açıklama” kısmına yazmaları

istenmiştir. Her bir madde için bütün uzmanlardan gelen öneriler değerlendirilip, gerekli düzeltmeler yapılarak ölçme aracına son şekli verilmiştir. Uzman görüşünden gelen ölçme araçlarının *kapsam geçerliği* ile ilgili olarak Lawshe Tekniği kullanılmıştır.

Devereux Yürüme Çağındaki Çocuklar İçin Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı'na ilişkin kapsam geçerliliği sonuçları Çizelge 2.8'de sunulmuştur.



Çizelge 2.8. Lawshe Tekniği 'ne Göre Devereux Yürüme Çağındaki Çocuklar İçin Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı'nın Kapsam Geçerliğine İlişkin Sonuçlar

ALT BOYUTLAR	Madde No	UZMAN GÖRÜŞLERİ			KGO	KAPPA
		Uygun	Kısmen Uygun	Uygun değil		
BAĞLANMA İLİŞKİLERİ	1	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	2	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	4	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	5	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	6	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	7	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	8	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	11	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	13	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	14	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	15	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	17	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	18	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	20	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	22	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	24	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	25	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	36	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
Uzman Sayısı=7						
KGO=1						
KGİ=1						
ÖZ DÜZENLEME	3	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	21	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	23	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	30	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	33	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	34	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	35	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
Uzman Sayısı=7						
KGO=1						
KGİ=1						
GİRİŞİMCİLİK	9	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	10	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	12	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	16	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	19	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	26	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	27	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	28	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	29	6	0	1	0.75 ⁺	0,84 ^{**}
	31	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	32	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
Uzman Sayısı=7						
KGO=0,99						
KGİ=0,98						

Çizelge 2.8'de Lawshe tekniği 'ne göre Devereux Yürüme Çağındaki Çocuklar İçin Erken Çocukluk Değerlendirme Aracının kapsam geçerliği sonuçlarına yer verilmiştir. Bağlanma ilişkileri alt boyutu ve Öz Düzenleme boyutunda KGİ $\geq$ 0,99 bulunmuştur. Madde bazında bir kaybın olup olmadığının sağlamasının yapılması

için Kappa istatistiği uygulanmıştır. Madde 29’da Kappa değeri 0,84, diğer maddelerin Kappa değeri ise 1,00 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla [$Kappa \geq 0.75$] olduğundan; uzman görüşleri arasındaki uyumun “mükemmel” olduğu görülmüş, Lawshe Tekniği’ne göre Devereux Yürüme Çağındaki Çocuklar İçin Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı’nın kapsam geçerliği sonucunda herhangi bir madde kaybı yaşanmamıştır.

Uzman görüşleri alınarak son şekli verilen Devereux Yürüme Çağındaki Çocuklar İçin Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı’nın maddelerinin uygulanabilirliği, anlaşılabilirliği, uygulayıcıya pratik kazandırmak ve aksayan yönleri tespit etmek amacıyla pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamaya kartopu örnekleme yöntemi ile ulaşılan, 24-30 aylık normal gelişim gösteren bebeklerin anneleri ile yapılmıştır. Pilot uygulamaya her ay grubundan dörder anne olmak üzere toplamda 28 anne dahil edilmiştir. Pilot uygulamanın ardından ölçme aracıyla ilgili herhangi bir değişiklik yapılmasına gerek duyulmamıştır. Pilotlama sonrasında ölçme aracının anneler tarafından anlaşıldığı ve uygulamada problem yaşanmadığı görülmüştür. Pilotlamadan sonra ölçme aracının geçerlik ve güvenirlik uygulamaları için uygun olduğu belirlenmiştir.

Devereux Yürüme Çağındaki Çocuklar İçin Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı geçerlik ve güvenirlik uygulamaları kapsamında öncelikle bir örneklem belirlenmesi yoluna gidilmiştir. Güvenilir faktörler çıkarabilmek için 200 kişilik örneklemin genel olarak yeterli olacağı, faktör sayısının az ve açık olduğu durumlarda rakamın yarıya düşürülebileceği, ancak büyük örneklemle çalışmanın iyi sonuçlar elde edebilmek adına yararlı olabileceği belirtilmektedir (Atli 2019; Kline, 1994). Bu nedenle Devereux Yürüme Çağındaki Çocuklar İçin Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı’nın geçerlik ve güvenirlik çalışmasından daha iyi sonuçlar elde etmek için 24-30 aylık bebeği olan 240 anneye ulaşılmıştır.

Devereux Yürüme Çağındaki Çocuklar İçin Erken Çocukluk Değerlendirme Aracına ait alt boyutların, araştırmaya katılan 24-30 ay arasındaki çocukların aylara göre gelişim farklılıklarını ortaya çıkarıp çıkaramayacağını test etmek amacıyla, ölçeğin tamamından ve alt ölçeklerden elde edilen ham puanların belirlenen yaş gruplarına göre farklılık gösterip göstermediği incelemek için yapı geçerliği bakılmıştır. Bu bağlamda ölçeğin tamamından ve alt boyutlarından elde edilen puanlara ait dağılımlar normal olmadığı için Kruskal-Wallis analizleri yapılarak aylara göre farklılık olup olmadığı test edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Çizelge 2.9’da yer almaktadır.

Çizelge 2.9. Devereux Yürüme Çağındaki Çocuklar İçin Erken Çocukluk Değerlendirme Aracının Yaş Gruplarına Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Kruskal-Wallis	Yaş Grubu	N	SO	Sd	Ki-kare	p
Bağlanma İlişkileri	24-25 ay	80	91,77	2	49,72	0,00
	26-27 ay	80	105,24			
	28-30 ay	80	164,49			
Öz Düzenleme	24-25 ay	80	85,54	2	53,90	0,00
	26-27 ay	80	111,49			
	28-30 ay	80	164,46			
Girişimcilik	24-25 ay	80	83,01	2	59,78	0,00
	26-27 ay	80	111,96			
	28-30 ay	80	166,53			
Toplam	24-25 ay	80	86,61	2	57,08	0,00
	26-27 ay	80	108,16			
	28-30 ay	80	166,73			

Çizelge 2.9’de Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre; Bağlanma İlişkileri, Öz Düzenleme ve Girişimcilik alt boyutlarından ve ölçme aracının tamamından elde edilen puanların yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılığa sahip olduğu görülmektedir. Çocukları aylarına bağlı olarak sosyal-duygusal becerilerinde anlamlı bir artış olduğu belirlenmiştir. Konu ile ilgili çalışmalar incelendiğinde; Arı ve Yaban (2016), Dinç (2012), Erdoğan (2002), Gizir (2002), Karaoğlu ve Ünüvar (2017), Savaşır (1992), Şen (2009) ve Temel ve ark., (2005)’nın çalışmalarında benzer bulguları elde ettikleri görülmüştür. Dolayısıyla Çizelge 2.9’da yer alan sonuçlar doğrultusunda, alt boyutlar ve ölçeğin tamamından elde edilen puanların yaş

gruplarına göre farklılaşmasından dolayı Devereux Yürüme Çağındaki Çocuklar İçin Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı'nın yaş gruplarına göre farklılıkları ortaya koymada yeterli olduğu söylenebilir. Ancak bu farkın ortaya çıkmasında ölçme aracının amacına hizmet etmesinin yanında, bebeklerin yaş gruplarına göre sahip olduğu gerçek farklılıklar da neden olmuş olabilir. Bu nedenle ölçme araçlarının yapı geçerliğine ait başka kanıtları da incelemekte fayda vardır. Bir ölçekteki alt boyutlara ait ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olması, her alt ölçeğin farklı bir boyuta işaret ettiğinin bir diğer göstergesi olarak alınabilir (Başol ve Gencel, 2013). Bu amaç doğrultusunda, alt ölçeklerden elde edilen puanlar arasındaki farkı ikili olarak incelemek için, alt boyutlardan elde edilen puanlar ölçekte de normal dağılıma sahip olduğundan dolayı İlişkili Örneklem t-Testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Çizelge 2.10'da yer almaktadır.

Çizelge 2.10. Devereux Yürüme Çağındaki Çocuklar İçin Erken Çocukluk Değerlendirme Aracının Alt Boyutlarına Ait İlişkili Örneklem t-Testi Sonuçları

İlişkili Örneklem t- Testi		
Alt Ölçekler	Fark	p
Bağlanma İlişkileri-Öz düzenleme	25,23	0,00
Bağlanma İlişkileri-Girişimcilik	-16,30	0,00
Öz düzenleme-Girişimcilik	-8,93	0,00

Çizelge 2.10 incelendiğinde Devereux Yürüme Çağındaki Çocuklar İçin Erken Çocukluk Değerlendirme Aracında yer alan bütün alt boyutlara ait ortalama farkların manidar olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda ölçme aracının testine ait her alt boyutun ayrı bir yapıyı ölçtüğü ve ölçeğe anlamlı bir katkıda bulunduğu yorumu yapılabilir.

Gelişim bir süreç izlemektedir ve bu süreç içerisinde ilerleme gösteren bir seyri vardır. Ülkemizde 0-6 yaş arası çocukların gelişimlerini değerlendirmek için çeşitli ölçekler kullanılmaktadır (Yurteri Tiryaki, 2018). Gelişimsel değerlendirme için en yaygın olarak kullanılan ölçeklerden biri olan Ankara Gelişim Tarama

Envanteri kullanılarak ölçüt geçerliği test edilmiştir. Bu nedenle AGTE'nin sosyal-öz bakım alt boyutundan elde edilen puanlar ile Devereux Yürüme Çağındaki Çocuklar İçin Erken Çocukluk Değerlendirme Aracından elde edilen puanlar arasındaki ilişki incelenmiştir. AGTE'ne ait veriler, araştırmaya katılan bebekler arasındaki her ay aralığından belirli sayılarda seçilerek elde edilmiştir. AGTE ölçeğine ait veriler normal dağılım göstermediğinden, ölçeklerin toplam puanları arasındaki korelasyonlar Spearman Korelasyon Katsayısı ile hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Çizelge 2.11'de verilmiştir.

Çizelge 2.11. Ankara Gelişim Tarama Envanteri ile Devereux Yürüme Çağındaki Çocuklar İçin Erken Çocukluk Değerlendirme Aracından Elde Edilen Puanlar Arasındaki Korelasyon Katsayıları

		DECA-T
AGTE	r	0,45
	p	0,01
	N	

Çizelge 2.11'de Ankara Gelişim Tarama Envanteri ile Devereux Yürüme Çağındaki Çocuklar İçin Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı'ndan elde edilen puanlar arasındaki korelasyon incelendiğinde, Spearman Korelasyon Katsayısı değerinin 0,45 ($p < 0,05$) olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda Ankara Gelişim Tarama Envanteri ile Devereux Yürüme Çağındaki Çocuklar İçin Erken Çocukluk Değerlendirme Aracının benzer yapıları ölçtükleri doğrulanmıştır. Sonuçlar benzer ölçeklere dayanaklı geçerliğe yani ölçüt geçerliğine işaret etmektedir.

Devereux Yürüme Çağındaki Çocuklar İçin Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı'nın Güvenirlik Çalışması

Devereux Yürüme Çağındaki Çocuklar İçin Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı'nın *Bağlanma İlişkileri, Öz Düzenleme, Girişimcilik* ile ölçeğin bütününde hem ilk uygulama ve hem tekrar uygulamasından elde edilen puanlar normal dağılım göstermektedir. Devereux Yürüme Çağındaki Çocuklar İçin Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı'nın zamana bağlı tutarlı sonuçlar verip vermediği *test-tekrar test güvenirliliği* hesaplanarak incelenmiştir. Test-tekrar test güvenirliliğinde kullanılacak veriler 28 bebek için anneden 2 haftalık ara ile elde edilmiştir. Ölçeklerin güvenirlilik çalışması sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır. Devereux Yürüme Çağındaki Çocuklar İçin Erken Çocukluk Değerlendirme Aracının alt boyutları ve tamamı için ilk ve tekrar uygulamaların her ikisi ya da sadece birisi için elde edilen puanların normal dağılımdan sapma gösterdiği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, ilk ve sonraki değerlendirmeler arasındaki tutarlılığı değerlendirmek için Spearman Korelasyon Katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Çizelge 2.12'de verilmiştir.

Çizelge 2.12. Devereux Yürüme Çağındaki Çocuklar İçin Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı'nın Test Tekrar Test Güvenirliliği

Ölçek	Test tekrar test güvenirliliği
DECA-T	
Bağlanma İlişkileri	,993
Öz Düzenleme	,990
Girişimcilik	,993
DECA Toplam	,994

Çizelge 2.12 incelendiğinde; test tekrar test güvenirliliği için hesaplanan korelasyon katsayılarının, 990 – ,994 aralığında, anlamlı ve pozitif yönde olduğu görülmektedir. Bu katsayılar ilgili ölçme aracı ve alt boyutlarının zamana göre tutarlı sonuçlar verdiğini göstermektedir.

2.3.4. Ebeveynlik İlişki Ölçeği

Kmaphaus ve Reynolds (2015) tarafından geliştirilen BASC-3 Parenting Relationship Questionnaire (Ebeveynlik İlişki Ölçeği EİÖ) anne-babanın veya benzer rol üstlenen bireyin ebeveyn-çocuk ilişkisine ilişkin bakış açısını belirlemek için tasarlanmıştır. Bağlanma ve katılım gibi ebeveyn-çocuk ilişkisinin geleneksel boyutlarını değerlendirmenin yanı sıra, ebeveynlik stili, ebeveynlik güveni, stres gibi konularda da bilgi edinilmesine olanak tanımaktadır. Ölçeğin okul öncesi (2-5 yaş) ve çocuk/ergen (6-18 yaş) olmak üzere iki formu vardır. Uygulanması yaklaşık 10-15 dakikada sürmektedir. Ölçek çocukların anne ve/veya babalarına (veya çocuğun bakımından sorumlu olan kişilere) uygulanmaktadır. Ebeveynlik İlişki Ölçeği'nin Kmaphaus ve Reynolds (2015) tarafından yapılan geçerlik güvenirlik çalışması Amerika'nın 39 eyaletinde toplam 1500 çocuğun anne ve/veya babalarından (veya çocuğun bakımından sorumlu olan kişilerden) oluşan bir örnekleme gerçekleştirilmiştir. Geçerlik güvenirlik çalışmalarının yürütüldüğü çocukların yaş grupları; 2-5 yaş (n=300), 6-9 yaş (n=300), 10-12 yaş (n=300), 13-15 yaş (n=300) ve 16-18 yaş (n=300) şeklindedir. Değerlendirme aracının güvenirliği için Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmış, tüm alfa değerleri beklenen güvenirlik katsayısının üstünde bulunmuştur. Test tekrar test güvenirlik çalışması örneklem grubundaki 2-18 yaş aralığı için çocuğun bakımından sorumlu olan 228 yetişkin ile yürütülmüştür. Testler arasındaki ilişki katsayısı okul öncesi formu için 0,81, çocuk/ergen formu için 0.84 olarak bulunmuştur. Geçerlik çalışması kapsamında ölçme aracının alt boyutları arasındaki korelasyon değerleri 0.78-0.93 arasında bulunmuş ve ölçeğin geçerliği doğrulanmıştır (Kamphaus ve Reynolds, 2015).

Ebeveynlik İlişki Ölçeğinin okul öncesi (2-5 yaş) formundaki alt boyutlar; Bağlanma, Disiplin Uygulamaları, Katılım, Ebeveynlik Güveni ve İlişkisel Engellenme iken, çocuk ve ergen (6-18 yaş) formunda bu alt boyutlara İletişim ve Okul Memnuniyeti de eklenmektedir.

Bağlanma: Anne-babada çocuğa karşı yakınlık, empati ve anlayış duygularına neden olan ebeveynle çocuk arasındaki duygusal, bilişsel ve davranışsal ilişkiyi ölçer. Ebeveynlik İlişki Ölçeği bağlanmayı çocuğun duygu ve düşüncelerine ilişkin anne-babanın farkındalığını ve sıkıntılı zamanlarda anne babanın çocuğu rahatlatma becerisini ölçerek değerlendirir (Kamphaus ve Reynolds, 2015).

Disiplin Uygulamaları: Çocuğun uygunsuz davranışlarına karşı anne babanın çocuğu cezalandırma eğilimini ölçer. Anne babanın kural koyma ve kurallara uymayı ne derece desteklediğini yansıtır. Disiplin uygulamalarını anne babalara çocuğa sınır koymada ne kadar istekli olduklarına ve gerektiğinde kuralları uygulamadaki becerilerine ilişkin sorular sorarak ölçer.

Katılım: Anne baba ve çocuğun birlikte çeşitli ortak etkinliklere katılım derecesinin yanında, anne babanın çocuğun etkinliklerine ilişkin sahip olduğu bilgiyi ölçer. Etkinliklerin planlanması ve katılımına ne kadar dahil olduklarını belirtmelerini isteyerek ölçer.

Ebeveynlik Güveni: Anne babanın ebeveynlik sürecine etkin olarak dahil olduğunda ve ebeveynliğe ilişkin kararları verirken duyduğu rahatlık, kontrol ve özgüven duygusunu ölçer.

İlişkiyel Engellenme: Anne-babanın çocuğun davranış ve duygularını anlayabilme ve kontrol edebilme sürecinde yaşadığı stres veya sıkıntı düzeyinin yanı sıra, olağan ebeveynlik durumlarında aşırı tepki verme ve engellenmiş hissetme eğilimini ölçer.

İletişim: Anne baba ile çocuk arasındaki bilgi alışverişinin niteliğini ve güven ilişkisinin oluşumunu destekleyen etkili dinleme becerilerini, kendilerine iletilen olağan, günlük bilgilerin miktarına ve bu bilgiyi ne kadar iyi anladığına ilişkin sorular sorarak ölçer.

Okul Memnuniyeti: Anne babanın okulun çocuğun eğitsel ve duygusal ihtiyaçlarını yeterince karşıladığına ilişkin duydukları inancı ölçer. İletişim ve Okul Memnuniyeti boyutları çocuk-ergen formunda yer almakta olup, bu çalışmada ebeveyn ilişkisi Bağlanma, Disiplin Uygulamaları, Katılım, Ebeveynlik Güveni ve İlişkisel Engellenme boyutlarında değerlendirilmiştir.

Ebeveynlik İlişki Ölçeğinin bu çalışma kapsamında kullanılmayan çocuk-ergen formunda ise toplam 60 madde bulunmaktadır. Bütün maddelerin doldurulması esasına dayanan, ölçekteki maddeler 4'lü likert tipinde değerlendirme formu üzerinde yanıtlanmaktadır. Her bir maddeye ilişkin olarak; asla (0) , bazen (1) , sık sık (2) ve her zaman (3) şeklinde puanlanarak değerlendirilmektedir.

Bağlanma, Disiplin Uygulamaları, Katılım, Ebeveynlik Güveni ortalama puan aralığı 41-59'dur. 31-40 arasındaki puanlar ebeveyn-çocuk ilişkisinde olası veya gelişmekte olan, dikkatlice izlenmesi gereken sorunlara işaret eder. 30 veya altındaki puanları, ise uygun bir müdahale gerektiren önemli ilişki sorunlarını gösterir. İlişkisel Engellenme boyutunda ortalama puan 60-69 arasında değişmekte olup, dikkatlice izlenmesi gereken, müdahale gerektirebilen, göreceli olarak yüksek engellenme düzeylerine işaret eder. 70 ve üstü puanlar aşırı derecede yüksek olarak değerlendirilir ve müdahale gerektirecek kadar ciddi, önemli ilişki sorunlarını belirtir (Kamphaus ve Reynolds, 2015).

Ebeveynlik İlişki Ölçeğinin Geçerlik Çalışması

Bu araştırma kapsamında öncelikle, Ebeveynlik İlişki Ölçeğinin *dil geçerliği* yapılmıştır. Ölçek alana ve dile hâkim iki çevirmen tarafından İngilizce ‘den Türkçe’ye çevrilmiş, sonrasında farklı iki çevirmen tarafından tekrar Türkçe’den İngilizceye çevirileri yapılmıştır. Yapılan çeviriler arasındaki tutarlılık incelenerek ölçme aracına son şekli verilmiştir. Türkçe’ ye çevirisi yapılan ölçme aracı çocuk gelişimi, okul öncesi eğitim, bebeklik dönemi alanlarında çalışan yedi uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan ölçekte yer alan her bir maddenin araştırmanın amacına, çalışılan yaş grubuna ve Türk kültürüne uygunluğunu “uygun, kısmen uygun, uygun değil” şeklinde inceleyerek ve orjinal formula karşılaştırarak değerlendirmeleri ve görüşlerini “açıklama” kısmına yazmaları istenmiştir. Her bir madde için bütün uzmanlardan gelen öneriler değerlendirilip, gerekli düzeltmeler yapılarak ölçme aracına son şekli verilmiştir. Uzman görüşünden gelen ölçme araçlarının *kapsam geçerliği* ile ilgili olarak Lawshe tekniği kullanılmıştır.

Ebeveynlik İlişki Ölçeğine ilişkin kapsam geçerliği sonuçları Çizelge 2.13’de sunulmuştur.

Çizelge 2.13. Lawshe Tekniği 'ne Göre Ebeveynlik İlişki Ölçeği'nin Kapsam Geçerliğine İlişkin Sonuçlar

UZMAN GÖRÜŞLERİ						
ALT BOYUTLAR	Madde No	Uygun	Kısmen Uygun	Uygun değil	KGO	KAPPA
BAĞLANMA	3	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	5	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	10	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	12	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	16	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	21	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	25	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	28	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	34	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	37	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	39	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	43	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	46	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	53	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
Uzman Sayısı=7						
KGO=1						
KGİ=1						
KATILIM	1	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	6	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	7	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	17	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	20	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	26	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	32	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	36	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	41	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	45	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	55	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
Uzman Sayısı=7						
KGO=1						
KGİ=1						
DİSİPLİN UYGULAMALARI	9	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	13	6	0	1	0.75 ⁺	0,84 ^{**}
	23	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	29	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	33	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	40	6	0	1	0.75 ⁺	0,84 ^{**}
	54	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	58	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
Uzman Sayısı=7						
KGO=0,99						
KGİ=0,98						
EBEVEYNLİK GÜVENİ	2	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	8	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	14	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	18	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	24	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	30	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	44	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}

Çizelge 2.13 Devam

	47	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	49	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	51	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	57	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	60	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
Uzman Sayısı=7						
KGO=1						
KGİ=1						
İLİŞKİSEL ENGELLENME	4	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	11	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	15	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	19	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	22	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	27	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	31	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	35	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	38	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	42	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	48	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	50	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	52	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	56	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
	59	7	0	0	1.00 ⁺	1,00 ^{**}
Uzman Sayısı=7						
KGO=1						
KGİ=1						

Çizelge 2.13 incelendiğinde; her madde için yedi uzmanın görüşlerine dayanarak Bağlanma, Katılım, Ebeveynlik Güveni ve İlişkisel Engellenme alt boyutlarında $KGİ \geq 0,99$ bulunmuştur. Disiplin Uygulamaları alt boyutunda ise $KGİ = 0,98$ bulunmuştur. Kappa istatistiği ile madde bazında bir kaybın olup olmadığının sağlamanın yapılması amaçlanmıştır. Sonuç olarak; Madde 13 ve Madde 40 da Kappa değeri 0,84, diğer maddelerin Kappa değeri ise 1,00 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla $Kappa \geq 0.75$ olduğu için, uzman görüşleri arasındaki uyumun “mükemmel” olduğu tespit edilmiştir. Bu istatistiğe bağlı olarak Lawshe Tekniği 'ne göre Ebeveynlik İlişki Ölçeğinin kapsam geçerliği sonucunda ölçekten atılan madde bulunmamaktadır.

Uzman görüşleri doğrultusunda son şekli verilen Ebeveynlik İlişki Ölçeğinin maddelerinin uygulanabilirliği, anlaşılabilirliği, uygulayıcıya pratik kazandırmak ve aksayan yönlerini tespit etmek amacıyla benzer şekilde pilot uygulama yapılmıştır.

Pilot uygulamanın ardından ölçme aracıyla ilgili herhangi bir değişiklik yapılmasına gerek duyulmamıştır. Pilotlama sonrasında ölçeklerin anneler tarafından anlaşıldığı ve uygulamada problem yaşanmadığı görülmüştür. Pilotlamadan sonra ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik uygulamaları için uygun olduğu belirlenmiştir.

Ebeveynlik İlişki Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik uygulamaları kapsamında 24-30 aylık bebeği olan 240 anneye ulaşılmıştır.

Ebeveynlik İlişki Ölçeğinin genelini ve bu ölçeğe ait alt boyutların, araştırmaya katılan 24-30 ay arasındaki bebeklerin aylarına göre (24-25 ay, 26-27 ay, 28-30 ay) ebeveynlik ilişkisine ait farklılıkları ortaya çıkarıp çıkarmayacağı incelenmiştir. Bu bağlamda *Katılım*, *Ebeveynlik Güveni*, *İlişkiyel Engellenme* alt boyutlarından ve ölçeğin tamamından elde edilen puanlara ait dağılımlar normal olduğu için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), *Bağlanma* ve *Disiplin Uygulamaları* alt boyutlarından elde edilen puanlara ait dağılımlar normal olmadığı için Kruskal-Wallis analizleri yapılarak aylara göre farklılık olup olmadığı test edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Çizelge 2.14’de yer almaktadır.

Çizelge 2.14. Ebeveynlik İlişki Ölçeğinin Yaş Gruplarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Kruskall-Wallis Testi Sonuçları

ANOVA	Yaş Grupları	N	$\bar{X}$	Sd	F	p
Katılım	24-25 ay	80	28,03	2	3,55	0,03
	26-27 ay	80	29,36			
	28-30 ay	80	29,59			
Ebeveynlik Güveni	24-25 ay	80	31,58	2	10,63	0,00
	26-27 ay	80	32,81			
	28-30 ay	80	34,15			
İlişkisel Engellenme	24-25 ay	80	35,37	2	16,26	0,00
	26-27 ay	80	36,36			
	28-30 ay	80	33,14			
EİÖ Toplam	24-25 ay	80	154,90	2	3,73	0,02
	26-27 ay	80	159,10			
	28-30 ay	80	158,36			
Kruskall-Wallis	Yaş Grupları	N	SO	Sd	Ki-kare	p
Bağlanma	24-25 ay	80	112,76	2	7,11	0,02
	26-27 ay	80	111,40			
	28-30 ay	80	137,34			
Disiplin Uygulamaları	24-25 ay	80	126,36	2	8,35	0,01
	26-27 ay	80	132,43			
	28-30 ay	80	102,71			

Çizelge 2.14 incelendiğinde; ANOVA testi sonuçlarına göre *Katılım*, *Ebeveynlik Güveni*, *İlişkisel Engellenme* alt boyutları ve Ebeveynlik İlişki Ölçeğinin tamamından elde edilen puanların yaş gruplarına göre anlamlı farklılığa sahip olduğu görülmektedir. Benzer biçimde, Kruskall-Wallis testine ait sonuçlar incelendiğinde; *Bağlanma* ve *Disiplin Uygulamaları* alt ölçeklerinden elde edilen puanların yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılığa sahip olduğu görülmektedir. Çizelge 2.14’de yer alan sonuçlar doğrultusunda, alt boyutlar ve ölçeğin tamamından elde edilen puanların yaş gruplarına göre farklılaşmasında dolayı, Ebeveynlik İlişki Ölçeğinin yaş gruplarına göre farklılıkları ortaya koymada etkili olduğu söylenebilir. Ancak bu farkın ortaya çıkmasında ölçme aracının amacına hizmet etmesinin yanında, bebeklerin yaş gruplarına göre sahip olduğu gerçek farklılıklar da neden olmuş olabilir. Bu nedenle ölçme araçlarının yapı geçerliğine ait başka kanıtları da incelemekte fayda vardır. Bir ölçekteki alt boyutlara ait ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olması her alt ölçeğin farklı bir boyuta işaret ettiğinin bir diğer göstergesi olarak alınabilir (Başol ve Gencel, 2013). Bu amaç doğrultusunda, alt ölçeklerden elde edilen puanlar arasındaki farkı ikili olarak incelemek için, ikili olarak karşılaştırılacak alt boyutlardan elde edilen puanlar normal dağılıma sahipse

İlişkili Örneklemeler t-Testi, aksi durumda Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Çizelge 2.15’ de yer almaktadır.

Çizelge 2.15. Ebeveynlik İlişki Ölçeğinin Alt Boyutlarına Ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve İlişkili Örneklemeler t-Testi Sonuçları

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi		
Alt Ölçekler	Z	p
Bağlanma- Katılım	13,45	0,00
Bağlanma-Disiplin Uygulamaları	13,43	0,00
Bağlanma-Ebeveynlik Güveni	12,94	0,00
Bağlanma-İlişkisel Engellenme	8,64	0,00
Disiplin Uygulamaları-Katılım	-12,99	0,00
Disiplin Uygulamaları-Ebeveynlik Güveni	13,43	0,00
Disiplin Uygulamaları-İlişkisel Engellenme	13,44	0,00
İlişkili Örneklemeler t- Testi		
Alt Ölçekler	Ortalama Farkı	p
Katılım-Ebeveynlik Güveni	-3,85	0,00
Katılım- İlişkisel Engellenme	-5,96	0,00
Ebeveynlik Güveni-İlişkisel Engellenme	-2,10	0,00

Çizelge 2.15 incelendiğinde Ebeveynlik İlişki Ölçeğinde yer alan bütün alt boyutlara ait ortalama farklarının manidar olduğu görülmektedir ($p<0,01$). Bu sonuçlar doğrultusunda Ebeveynlik İlişki Ölçeğine ait her alt boyutun ayrı bir yapıyı ölçtüğü ve ölçeğe anlamlı bir katkıda bulunduğu yorumu yapılabilir.

Ebeveynlik İlişki Ölçeğinin Güvenirlik Çalışması

Bir ölçeğin güvenirlik katsayısı, o ölçeğin hatalardan ne ölçüde arınık olduğunu göstermektedir (Seçer, 2015). Ebeveynlik İlişki Ölçeğinin *İlişkisel Engellenme* ve *Disiplin Uygulamaları* boyutları ve ölçeğin bütünü hem ilk uygulama ve hem tekrar uygulamasından elde edilen puanlar normal dağılım göstermektedir. Bununla birlikte Katılım, Ebeveynlik Güveni ve Bağlanma boyutları ilk ve tekrar uygulamalarının her ikisi ya da sadece birisi için elde edilen puanların normal

dağılımdan sapma gösterdiği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, normal dağılım gösteren veriler için Pearson Momentler Çarpımı, normal dağılımdan sapma gösteren veriler için Spearman Korelasyon Katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Çizelge 2.16’da verilmiştir.

Çizelge 2.16. Ölçeklerin Test Tekrar Test Güvenirliği

Ölçek	Test tekrar test güvenirligi
<i>Ebeveynlik İlişki Ölçeği</i>	
Katılım	,819
Ebeveynlik Güveni	,844
İlişkisel Engellenme	,709
Bağlanma	,717
Disiplin Uygulamaları	,948
EİÖ Toplam	,721

Çizelge 2.16 incelendiğinde; test tekrar test güvenirligi için hesaplanan korelasyon katsayılarının, 709 – ,948 aralığında, anlamlı ve pozitif yönde olduğu görülmektedir. Bu katsayılar ilgili ölçeğin ve alt boyutlarının zamana göre tutarlı sonuçlar verdiğini göstermektedir.

2.3.5. Anne Görüşme Formu

Anne Görüşme Formu deney grubundaki annelere Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim Destek Programı uygulandıktan sonra, annelerle program bitiminde yapılacak görüşmelerde kullanılmak üzere hazırlanmış ve 29.12.2019-31.12.2019 tarihleri arasında uygulanmıştır. Annelerin Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim Destek Programının bebekleri, kendileri, aile üyeleri üzerindeki etkileri ve program, uygulayıcı, materyal hakkındaki görüşlerini içeren sorulardan oluşmaktadır (Ek5).

2.4. Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim Destek Programı

Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim Destek Programı 24-30 aylık bebeklerin sosyal-duygusal gelişimlerini ve anne-bebek ilişkisini desteklemek amacıyla annelere uygulanmak üzere hazırlanmıştır.

Programı oluşturan öğelerle ilgili farklı eğitim programı tasarımları bulunmaktadır. Konu merkezli, öğrenen merkezli ve sorun merkezli program tasarımları olarak sınıflandırılan program geliştirme yaklaşımlarından öğrenen merkezli tasarımda öğrenme ön plandadır. Bu tasarım, kendi gözlem ve yaşantıları yoluyla bireyin öğrenme çabası içine girmesini esas alır. Öğrenen merkezli tasarımlar kendi içinde çocuk merkezli, yaşantı merkezli, radikal ve hümanistik tasarımlar olarak alt başlıklara ayrılır. Bu çalışma kapsamında annelere oyun merkezli bir destek sunularak, oyun konusundaki farkındalık ve becerilerini oyuna dayalı yaşantılar yoluyla desteklemek amaçlanmış olup, Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Destek Programı'nın hazırlanmasında *öğrenen merkezli tasarımlardan yaşantı merkezli tasarım* temel alınmıştır.

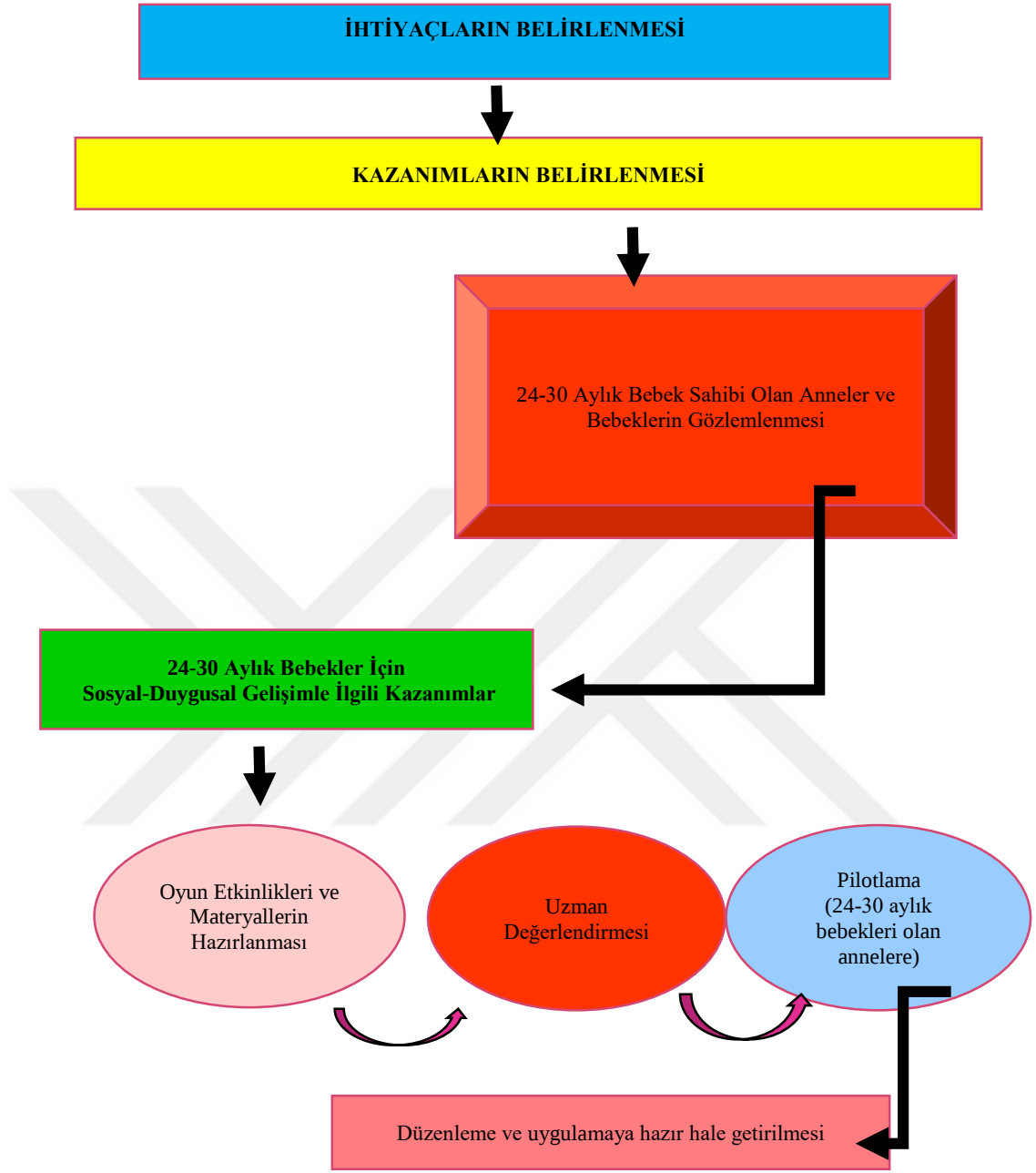
Programda *etkin katılım* ilkesine dayanan *aktif öğrenme yaklaşımı* ve *oyun temelli öğrenme yaklaşımına* yer verilmiştir. Bu yaklaşım katılımcıların eğitim etkinliklerine aktif katılım göstererek, eğlenerek etkili öğrenmelerini amaçlamaktadır. Program vasıtasıyla annelerin çocukları ile nasıl ve ne tür oyunlar oynayabilecekleri, nelere dikkat etmeleri gerektiği konusunda öğrenme yoluyla farkındalık kazandırılarak, bu farkındalığı beceriye dönüştürmeleri ve çocuklarıyla gerçekleştirecekleri oyun etkinlikleri vasıtasıyla hem bebeklerinin sosyal-duygusal gelişimlerinin desteklenmesi hem de anne-bebek ilişkisinin güçlendirilmesi amaçlanmıştır. Programda annelere yönelik sınırlı da olsa konu anlatımlarının yanı sıra, öğrenme sürecine etkin katılımın temel alındığı ve bu amaca yönelik hazırlanan bir dizi yöntemin kullanıldığı etkin öğrenme temelli bir yaklaşım söz konusudur (Kardaş ve Uca, 2016; Ün Açıkgoz, 2008). Bu yaklaşıma uygun olarak, eğitim

programı sürecinde anneler sadece birer dinleyici değil, öğrenerek kendi deneyimlerini biçimlendiren bireyler oyun, oyunun türleri, oyunun gelişime etkileri vb. olarak ele alınmıştır. Eğitim süreci boyunca özellikle ilk haftalarda annelerin grup içinde tartışmaları, görüşlerini açıklamaları, farklı kazanımlara yönelik farklı özellikteki oyunları diğer annelerle birlikte oynamaları, bu oyunları çocuklarıyla birlikte nasıl oynayabilecekleri konusunda fikir yürüterek öğrendikleri oyunları evde çocuklarıyla uygulamaları, ev ödevleri aracılığıyla eğitim programında edindikleri bilgileri kendi günlük yaşamlarında uygulamaları istenmiştir. Programın içeriği, programda yer alan oyun etkinlikleri ve eğitim ortamı annelerin aktif katılımını sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. Bu yaklaşım doğrultusunda programda anlatım, soru-cevap, tartışma, canlandırma, beyin fırtınası, problem çözme, grup çalışması ve oyun gibi yöntemler kullanılmıştır.

Araştırma için hazırlanan program; 24-30 aylık bebek sahibi olan annelere oyunlar yolu ile zengin öğrenme ortamlarını sunmayı, bebeklerin sosyal-duygusal gelişimlerini en üst düzeye ulaştırmayı ve anne-çocuk ilişkisini güçlendirmeyi amaçlayan bir içerikte düzenlenmiş, destekleyici ve önleyici boyutları olan çok yönlü bir program olma özelliği taşıyacak şekilde planlanmıştır.

2.4.1. Programın Hazırlanması ve Pilot Uygulama

Oyun Temelli Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programı'nın geliştirilmesi süreci; ihtiyaçların belirlenmesi, kazanımların oluşturulması, uzman görüşüne sunulması, kazanımlar doğrultusunda program içeriğinin ve uygulanacak oyun etkinlikleri ile materyallerin hazırlanması, programın uzman görüşüne sunulması, etkinliklerin uzman görüşü doğrultusunda düzenlenmesi ve pilot uygulanmaların gerçekleştirilerek son şeklinin verilmesi aşamalarından oluşmuştur. Aşağıda bu aşamalarda yapılan çalışmalar açıklanmaktadır.



Şekil 2.3. Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim Destek Programı Geliştirme Modeli

İhtiyaçların Belirlenmesi: Sosyal-duygusal gelişim ile ilgili alan yazın taraması yapılarak, 24-30 aylık bebeklerin gelişim özellikleri belirlenmiştir. Bu yaş grubu bebeği olan on anne ve üç eğitimci ile görüşülerek, Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim Destek Programının içeriği hakkında görüşleri alınmış, 24-30 aylık bebekler oyun ortamlarında gözlemlenmiştir. Gözlem sonuçları ile görüş ve öneriler dikkate alınarak bu yaş grubunun gelişimsel ihtiyaçları kabaca belirlenmiştir.

Kazanımların Belirlenmesi: Bebeklerin sosyal-duygusal gelişimleri ile ilgili ihtiyaçları göz önünde bulundurularak, 24-30 aylık bebeği olan annelere uygulanacak Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim Destek Programına yönelik kazanımlar belirlenmiştir. Belirlenen kazanımların uygunluğu ile ilgili olarak çocuk gelişimi, okul öncesi eğitim alanlarında uzman görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan alınan geri dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak annelere yönelik toplam 60 kazanım belirlenmiştir. Bu kazanımlar şu şekildedir:

1. Oturum Kazanımları

- *Programın genel amaç ve içeriği hakkında bilgi sahibi olur.*
- *Programa ilişkin beklentilerini söyler.*
- *Programın sağlayacağı yararları bilir.*
- *Grup kurallarını söyler.*
- *Kendisine ait özellikleri tanıtır.*
- *Çocukların sosyal-duygusal gelişim özelliklerini bilir.*
- *Kendi duygularını söyler.*
- *Sosyal-duygusal gelişimin önemini açıklar.*

2. Oturum Kazanımları

- *Çocuğunun gelişiminde oyun /oyun materyallerinin önemini açıklar.*
- *Çocuğun hangi yaşlarda hangi oyunları oynayabileceğini, neler yapabileceğini fark eder.*

3. Oturum Kazanımlar

- Kendi duygularını söyler.
- Başkalarının duygularını açıklar.
- Çocuğunun sosyal-duygusal gelişimini destekleme konusunda neler yapabileceğini sıralar.

4. Oturum Kazanımları

- Duygularını ifade etmenin önemini bilir.
- Olumsuz duyguları uygun yollarla ifade eder.
- Çocuğunun sosyal-duygusal gelişimini destekleme konusunda neler yapabileceğini sıralar.

5. Oturum Kazanımları

- Ailesiyle ilgili özellikleri tanıtır.
- Kendi haklarını korur.
- Çocuğu oyunlarla desteklerken cinsiyet ayrımcılığı yapmaması gerektiğini bilir.
- Çocuğunun sosyal-duygusal gelişimini destekleme konusunda neler yapabileceğini sıralar.
- Başkalarının haklarını korur.

6. Oturum Kazanımları

- Bir işi /görevi başarmak için kendini güdüler.
- Kendine güvenir.

7. Oturum Kazanımları

- Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.
- Dinlenilmeyen çocuğun neler hissettiğini fark eder.
- Konuşurken dinlemenin önemini bilir.

8. Oturum Kazanımları

- Farklılıklara saygı gösterir.
- Çocuğun sosyal-duygusal gelişiminin oyunla desteklenmesinin önemini bilir.

9. Oturum Kazanımları

- Farklı kültürel özellikleri açıklar.
- Annelerin çocuklarına yönelik davranışlarını açıklar.

10. Oturum Kazanımları

- Sorumluluklarını bilir.
- Çocuğunun sosyal-duygusal gelişimini destekleme konusunda neler yapabileceğini sıralar.
- Oyun sırasında sonucun değil, sürecin önemli olduğunu bilir.

11. Oturum Kazanımları

- Ortamda kurallara uyar.
- Grupla iş birliği yapar.

12. Oturum Kazanımları

- İhtiyaç duyduğunda yardım ister.
- Sahip olduğu güçlü yanlardan en az birisini bilir.
- Başkalarını ikna eder.

13. Oturum Kazanımları

- Sanat eserlerinin değerlerini fark eder.
- Kendini yaratıcı yollarla açıklar.

14. Oturum Kazanımları

- Kendine güvenir.
- Haklarını ve ihtiyaçlarını uygun şekilde ortaya koyar.
- Oyun ve çalışmalarda süre giden gruplara katılır.

15. Oturum Kazanımları

- Toplumsal yaşamda bireylerin farklı rol ve görevleri olduğunu bilir.
- Başkalarıyla uygun bir şekilde uzlaşır.
- Haklarını ve ihtiyaçlarını uygun şekilde açıklar.

16. Oturum Kazanımları

- Başkalarıyla sorunlarını çözer.
- Çocuk haklarını tanır.

17. Oturum Kazanımları

- Çocuklarına yönelik davranışlarını açıklar.
- Bilgi alışverişi yapar.
- İşbirliğinin önemini bilir.

18. Oturum Kazanımları

- Geri bildirim verir.
- Geri bildirimini kabul eder ve bunu uygun değişiklik yapar.
- Başkalarını rahatsız etmekten kaçınır.

19. Oturum Kazanımları

- Çocuğu ile ilgili hazırlanan etkinlikte görev alır.
- Bir iş üzerinde yoğunlaşır.
- Bir şey yapmaya karar verir.

20. Oturum Kazanımları

- Arkadaş edinmenin önemini bilir.
- Arkadaşları ile ilgili özellikleri tanıtır.
- Arkadaşlarının duygularını açıklar.

Programın İçeriği: On hafta boyunca, haftada iki gün, altmış dakika süreyle deney grubundaki annelere uygulanan program toplam yirmi oturumdan oluşmaktadır. Program annelerin 24-30 aylık bebekleri ile kolaylıkla gerçekleştirebilecekleri, etkileşim tabanlı, bebeklerin sosyal-duygusal gelişimine katkı sağlayacak oyun etkinliklerinden oluşmaktadır.

Anneler ile 23.10.2019-25.12.2019 tarihleri arasında gerçekleştirilen Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim Destek Programının uygulanması sürecinde deney grubundaki annelerin etkin katılımını sağlamak, sürdürmek ve bebekleriyle gerçekleştirdikleri oyun etkinliklerini gözlemlemek üzere programın başında (Ekim) ve sonunda (Aralık) iki kez ev ziyareti yapılmıştır. Kontrol grubundaki anneleri ve bebeklerine ilişkin herhangi uygulama gerçekleştirilmemiştir. Ekim ayının başında her bir anne için tek tek yapılan ziyarette ev ortamının nasıl düzenlenebileceği, bebeklerin sosyal duygusal gelişimlerini, desteklemeye yönelik genel öneriler sunulmuş, ancak bebeklerle herhangi bir birebir uygulama gerçekleştirilmemiştir. Aralık ayı sonunda yapılan ev ziyaretlerinde ise anne-bebek oyun etkinlikleri sırasında gözlemlenmiş, annelere etkinlik sürecinde nasıl davranmaları gerektiği, iletişim kurma, beden dili vb. ile annelerin süreçte ihtiyaç duyduğu konular hakkında bilgiler verilerek ev ziyareti tamamlanmıştır. Programda oturumlarda yer alan konular ve oyunlar Şekil 2.4' de verilmiştir.

Oturumlar	İçerik ve Oyunlar
1.Oturum	Programın temel amacı ve içeriği hakkında bilgi sahibi olma Eğitimcinin kendisini tanıtmayı Grup üyelerinin kendisini tanıtmayı Programın tanıtılması Grup kurallarının ve katılımcılar tarafından yerine getirilmesi gereken sorumlulukların açıklanması
2.Oturum	Oyun ve Oyunağın önemi Oyunun Çocuğun Gelişim Alanlarına etkisi Oyunun türleri “Haydi Isınalım” “Farklı Adımlarım”
3. Oturum	“Anı Topları” “Tahmin Oyunu” “Duyularımızı Geliştirelim Oyunu”
4. Oturum	“Farklı Yüzler” “Kurbaga Oyunu” “Beni Tamamla Oyunu”
5. Oturum	“Pastadan Halım” “Renkli Mandallar”
6. Oturum	“Mevsimleri Seviyorsan” “Renkli Filler Oyunu”
7. Oturum	“Şişman Kral Tüyden Hafif Prenses” “Tombala” “Kulaktan Kulağa”
8. Oturum	“Hayvanlar Çarkı” “Engel Zamanı”
9. Oturum	“Elma Kurdu” “Renkli Parkur Oyunu”
10. Oturum	“Sepetimdeki Top” “Renkli Kapaklar Oyunu”
11. Oturum	“Farklı Oyunlar” “Neler Öğrendik Oyunu”
12. Oturum	“Kör Ebe” “Sek Sek”
13. Oturum	“Sepetimdeki Meyveler” “Sandalye Kapmaca”
14. Oturum	“Renk Çubukları” “Beni Tahmin Et”
15. Oturum	“Rengarenk Oyunlar” “Çok Çeşitli Oyunlar Oyunu”
16. Oturum	“Renkli Bowling” “Grubuma Güveniyorum”
17. Oturum	“Eşlelim” “Süzgeçteki Makarnalar”
18. Oturum	“Yapışkan Toplar” “Kukladan Ellerim”
19. Oturum	“Renk Kartlarım” “Çubukları Dizerken”
20. Oturum	“Sepetimde Ne Var?” “Kapak Eşleştirme”

Şekil 2.4. Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim Destek Programın İçeriği

Gelişim Destek Etkinliklerinin ve Materyallerin Hazırlanması: Sosyal-duygusal gelişim ve ebeveyn-bebek ilişkisinin desteklenmesinin hedeflendiği bu

programda yer alan oyun etkinlikleri annelerin oturumlar sırasında diğer annelerle oynayabilecekleri, oturumlar dışındaki zamanlarda bebekleriyle birlikte evde oynayabilecekleri şekilde planlanmıştır. Bu kapsamda oturumlar için belirlenen kazanımlar doğrultusunda, 24-30 aylık bebeklerin annelerine uygulanacak olan on haftalık, haftada iki gün, onar kişilik iki grup halinde, aynı gün içerisinde farklı saatlerde (dönüşümlü) uygulanacak şekilde, yirmi oturumdan oluşan bir program hazırlanmıştır. Etkinlikler eğitimcinin onar anneden oluşan gruplarla uygulayacağı şekilde hazırlanmıştır. Program içeriğinde yer verilen oyun etkinlikleri, her oturumda en az iki tane olacak şekilde planlanmıştır (Ek 7).

Hazırlanan 20 oturumdan oluşan Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim Destek Programı'nın ilk iki oturumu tanışma, program tanıtımı ve oyun hakkındaki genel bilgilerin verilmesi ile toplamda 39 oyun etkinliğinden oluşmaktadır. Program taslağı hazırlandıktan sonra, çocuk gelişimi ve okul öncesi eğitim alanında yedi uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Uzmanların görüşleri ve önerileri doğrultusunda bazı değişiklikler yapılarak (oyun materyallerinde kullanılan malzemenin türü, miktarı, dayanıklılığı, çocukların gelişimlerine uygunluğu vb.) programda yer alacak etkinliklere son şekli verilmiş, araştırmacı tarafından etkinliklerde kullanılacak materyaller hazırlanarak çalışmaları tamamlanmıştır. Hazırlanan materyaller kolay temin edilebilen, artık materyallerden elde edilen, anneler tarafından bebekleriyle oynamak için rahatlıkla hazırlayabilecekleri, ev ortamında kolayca bulunabilecek türde hazırlanmıştır. Eğitimci annelere uygulama sırasında kullanılan materyalleri nasıl hazırlayabilecekleri konusunda bilgiler vermiş, ihtiyaç halinde annelere farklı öneriler de sunmuştur.

Deneyisel süreç öncesinde 24-30 aylık bebeği olan annelerden her ay grubunda bebeği olan ikişer anne olmak üzere toplam on dört anneye, programda yer alan tesadüfi olarak seçilen üç etkinlik uygulanmış ve uygulama sürecinde sorun olup olmadığı değerlendirilmiştir. Yapılan pilot uygulama sürecinde herhangi bir sorun

gözlenmemiş ve etkinliklerin tamamı Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim Destek Programında kullanılmak üzere etkinlik havuzuna dahil edilmiştir.

2.5. Veri Toplama Süreci

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

Aile sağlığı merkezlerinde yapılan araştırmalar iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada İngilizceden Türkçe'ye çevirisi tamamlanan Greenspan Sosyal-Duygusal Gelişim Çizelgesi, Devereux Yürüme Çağındaki Çocuklar İçin Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı ve Ebeveynlik İlişki Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında veriler toplanmıştır. İkinci aşamada ise araştırmaya katılmaya gönüllü 24-30 aylık bebeği olan 20 anneye Oyun Temelli Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programı'nın uygulanması için deney grubu oluşturulmuştur. Oturumların oyuna dayalı etkileşimli uygulamaları içermesi nedeniyle deneysel süreçte onar kişilik iki ayrı gruba çalışılmıştır. Aynı şekilde 24-30 aylık bebeği olan 20 anne kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmanın birinci aşaması olan ölçeklerin geçerlik güvenirlik aşaması Temmuz 2017-Eylül 2017 tarihleri arasında tamamlanmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasına yönelik çalışmalar ise Ekim-Ocak 2019 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

2.5.1. Ön Testlerin Uygulanması

Türkçe 'ye uyarlaması yapılan Greenspan Sosyal-Duygusal Gelişim Çizelgesi, Devereux Yürüme Çağındaki Çocuklar İçin Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı, Ebeveynlik İlişki Ölçeği ile Genel Bilgi Formu deney ve kontrol grubundaki annelere ön test olarak uygulanmıştır.

Greenspan Sosyal-Duygusal Gelişim Çizelgesi, Devereux Yürüme Çağındaki Çocuklar İçin Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı ve Ebeveynlik İlişki Ölçeği'nin her biri yaklaşık olarak 15-20'şer dakikalık sürede anneler tarafından doldurulmuştur. Öntest uygulamaları 10.10.2019-14.10.2018 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde annelerle yapılan telefon görüşmeleri sonunda uygulamanın gerçekleştirileceği yerde beşerli gruplar halinde randevular verilerek, annelerle ölçme araçları tanıtılmış, amacı ve uygulama şekli hakkında bilgi verilmiş, ölçme araçlarının yönergelere uygun doldurulması istenmiştir.

2.5.2. Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim Destek Programının Uygulanması

Araştırmanın deney grubunun oluşturulduğu Anayurt, Talas, Bahçelievler ve Yenidoğan Aile Sağlığı Merkezine kayıtlı, 24-26 aylık bebeği olan 20 anne deney grubunda çalışmak üzere seçilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan, uzman görüşleri doğrultusunda son şekli verilen ve pilot uygulaması yapılan Oyun Temelli Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programı; deney grubundaki 20 anneye onar kişilik iki ayrı grup halinde haftada iki gün olacak şekilde 20 oturumda gerçekleştirilmiştir. Program, uygulamanın kurumlarında gerçekleştirilmesi konusunda onay veren özel bir kreş ve gündüz bakımevinde yürütülmüştür. Bu kapsamda Oyun Temelli Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programı'nın uygulanacağı alanın idarecisi ise görüşülmüş, gerekli izinler alınmıştır. Bu amaçla annelerin uygulama sırasında

rahatlıkla hareket edebileceği, materyal desteğinin kolaylıkla sağlanabileceği, merkezi bir uygulama alanı olmasına dikkat edilmiştir. Uygulama esnasında annenin çocuğunu bırakabileceği bir yer bulamaması olasılığı da düşünülerek, çocuklar için bir oyun odası planlanmış, çocuklara uygulama sürecinde bakım desteği verecek çocuk gelişimi alanında eğitimli bir yardımcı eleman desteği alınmıştır.

Annelerle yapılan görüşmeler ışığında programın gün ve saati belirlendikten sonra, 20 oturumda yer alan 39 oyun etkinliği düzenli olarak uygulanmaya çalışılmıştır. Belirlenen saat ve günlerde kar tatili nedeniyle uygulama yerinin kapalı olması gerekçesi ile bir kez aksayan uygulama aynı hafta içinde belirlenen başka bir günde telafi edilmiştir. Annelere evde çocuklarıyla yapacakları uygulamalara ailenin diğer üyelerini de dahil edebilecekleri belirtilmiş, annelerden gelen dönütler sonrasında aile eğitim etkinliklerine genel olarak babaların, diğer aile üyelerinin katılmaktan zevk aldıkları belirtilmiştir.

Annelerle haftada iki gün (Salı-Cuma) yaklaşık birer saat olmak üzere 20 uygulama gerçekleştirilmiştir. Her oturum programın önceki uygulamasında verilen ev çalışmaları hakkında konuşarak, her annenin çocuğu ile gerçekleştirdiği oyun etkinlikleri sırasında yaşananlar, çocuğun bu süreçte neler hissettiği, oyundan hoşlanma durumu, annenin çocuğuna dair yaptığı gözlemler vb. hakkında konuşmalara yer verilmesi ile başlamıştır. Araştırmacı sonrasında yeni oturum hakkında annelere bilgi vererek oyun etkinliklerini gerçekleştirmiştir. Etkinliklerin uygulanması sürecinde annelerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda kimi zaman materyaller ve oyun etkinliklerinde bazı değişiklikler yapılmıştır. Örneğin; dirsek ve ayaklarından grup arkadaşına bağlanıp, ahşaptan renk blokları eşleştirmeye çalışan anneler, oyun akışını yavaşlattığı için sadece ayaktan bağlanarak etkinliği sürdürmüşlerdir. Müzikal içeriklerden oluşan etkinlikleri yapmaktan zevk aldıkları, bu tür etkinlikleri evde çocukları ile gerçekleştirirken oldukça eğlenceli dakikalar geçirdikleri ifade edilmiştir. Annelerin özellikle eğitimci tarafından hazırlanan, yaratıcı oyun materyallerine yoğun ilgi gösterdikleri, benzer şekilde materyaller

retmekten hoşlandıkları, evde çocuklarıyla yaptıkları etkinliklerde neredeyse birebir benzerlerini hazırlayarak çocuklarıyla oyun etkinlikleri yaptıkları görülmüştür (Ek6, Ek7).

Uygulayıcının annelerle yaptıkları etkinliklerin dışında, annelerin program kapsamında oynadıkları oyunları, evde çocuklarıyla birlikte oynamaları istenmiştir. Bu amaçla her oturum sonrasında annelere çocuklarıyla evlerinde gerçekleştirebilecekleri oyun etkinlikleri hakkında bilgi veren, etkinlik önerilerinin sunulduğu çalışma sayfaları verilerek annelere ev ortamında etkileşimli oyun etkinlikleri konusunda rehberlik etmek, öte yandan program kapsamında annelerle oynanan oyunların ev ortamında sürdürülebilirliğinin kontrolünü sağlamak amaçlanmıştır. Ayrıca annelerin evde bebekleriyle oyun etkinliklerini gerçekleştirmeleri sürecinde yaşadıkları, bebeklerin uygulama sırasında neler hissettikleri gibi hususları Etkinlik Değerlendirme Formu'na kaydetmeleri ve bir sonraki oturumda yanlarında getirmeleri istenmiştir. Bu etkinlik önerilerinin anneler tarafından uygulandığı görülmüştür. Uygulama sürecine ilişkin görseller Ek6'da sunulmuştur. Anneler tarafından oturum için belirlenen kazanımlar ve programın amacı doğrultusunda oyun etkinlikleri yapılmıştır. Annelerin süreçteki deneyimlerini ve önerilerini birbirlerine sunmaları sağlanmıştır. Her oturumda en az iki oyunun yer almasına zen gösterilmiştir. Deney grubundaki annelere uygulanan Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim Destek Programı'na ilişkin oturum örnekleri şu şekildedir;

Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim Destek Programının ilk oturumunda;

- Annelerle Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim Destek Programından beklentileri hakkında konuşulmuş ve annelerin birbirleriyle tanışması sağlanmış,
- Programın genel amacı ve içeriği hakkında annelere bilgi verilmiş,
- 24-30 aylık bebeklerin sosyal-duygusal gelişim zellikleri,
- Programın uygulanması sürecinde annelerin bebeklerine yönelik destek çalışmalarını nasıl yürütecekleri hakkında konuşulmuştur.

Üçüncü oturumda;

- Duyularımızı Geliştirelim
- Anı Topları
- Tahmin Oyunu adlı oyun etkinlikleri yapılmıştır.

Beşinci oturumda;

- *Pastadan Halım*
- *Renkli Mandallar*

2.5.3. Son Testlerin Uygulanması

Deney grubundaki annelere uygulanan Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim Destek Programı'nın tamamlanmasından sonra deney ve kontrol grubundaki annelere Greenspan Sosyal-Duygusal Gelişim Çizelgesi, Devereux Yürüme Çağındaki Çocuklar İçin Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı ve Ebeveynlik İlişki Ölçeği son test olarak uygulanmıştır. Sontest uygulamaları 26.12.2019 ve 28.12.2019 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Ayrıca deney grubundaki annelerle hazırlanan Anne Görüşme Formu çerçevesinde bir görüşme düzenlenmiştir. Sontest uygulamasının tamamlanmasından sonra takip eden günler içinde, 29.12.2019-31.12.2019 tarihleri arasında deney grubundaki annelerden randevu alınarak uygun oldukları gün ve saatler belirlenmiş, belirlenen günlerde annelerle bireysel görüşmeler yapılarak, annelerin Anne Görüş Formunda yer alan sorular çerçevesinde uygulanan programın bebeğe, kendilerine, aile üyelerine etkileri ile ve program, uygulayıcı, materyal hakkındaki görüşleri değerlendirilmiştir. Annelerin sorulara verdikleri yanıtlar yazılı olarak kayıt altına alınmıştır.

2.5.4. Kalıcılık Testlerinin Uygulanması

Greenspan Sosyal-Duygusal Gelişim Çizelgesi, Devereux Yürüme Çağındaki Çocuklar İçin Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı ve Ebeveynlik İlişki Ölçeği son test uygulanmasından iki hafta sonra gelişim destek programının kalıcılığını değerlendirmek amacı ile deney grubundaki annelere tekrar uygulanmıştır.

2.6. Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi

Annelere yönelik hazırlanan Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim Destek Programı'nın 24-30 aylık bebeklerin sosyal-duygusal gelişimlerine ve anne-bebek ilişkisine etkisinin olup olmadığının belirlenmesinin amaçlandığı çalışmada deney ve kontrol gruplarından elde edilen veriler nicel ve nitel veriler olmak üzere iki aşamada analiz edilmiştir.

2.6.1. Nicel Verilerin Değerlendirilmesi

Çalışmada 24-30 aylık bebekleri olan annelere uygulanan Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim Destek Programı'nın bebeklerin sosyal-duygusal gelişimlerine ve anne-bebek ilişkisine etkisi araştırılmıştır. Bu çerçevede nicel bulgular, Sosyal-Duygusal Gelişime İlişkin Bulgular ve Anne-Bebek İlişkisine İlişkin bulgular şeklinde gruplandırılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda yer alan verilerin analizi için SPSS programı kullanılmıştır.

Çalışmada öncelikle deney ve kontrol grubundaki annelere öntest ve sontest olarak uygulanan Greenspan Sosyal-Duygusal Gelişim Çizelgesi, Devereux Yürüme Çağındaki Çocuklar İçin Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı ve Ebeveynlik İlişki Ölçeği'nin sonuçları değerlendirilmiş, bebeklerin sosyal-duygusal gelişimleri ile ilgili olarak Greenspan Sosyal-Duygusal Gelişim Çizelgesi için bir puan, Devereux Yürüme Çağındaki Çocuklar İçin Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı için Bağlanma İlişkileri, Öz Düzenleme ve Girişimcilik boyutları ve DECA toplam için dört puan ve anne-bebek ilişkisi ile ilgili olarak Ebeveynlik İlişki Ölçeği için Bağlanma, Katılım, Disiplin Uygulamaları, Ebeveynlik Güveni, İlişkisel Engellenme boyutları ve EİÖ toplam için altı puan elde edilmiştir.

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

Greenspan Sosyal-Duygusal Gelişim Çizelgesi 'ne İlişkin Normallik Testi Sonuçları

Araştırma kapsamında deney ve kontrol gruplarında yer alan annelere deneysel işlem öncesi ve sonrasında uygulanan Greenspan Sosyal-Duygusal Gelişim Çizelgesi'nin ön test ile son test puanlarına ait betimsel istatistikler Çizelge 2.17'de yer almaktadır.

Çizelge 2.17. Greenspan Sosyal-Duygusal Gelişim Çizelgesi'nin Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Betimsel Sonuçlar

	Grup	N	$\bar{X}$	SS	Min.	Max.	Çarp.	Bas.
Öntest	Deney	20	111,25	16,31	92,00	170,00	2,47	9,00
	Kontrol	20	112,80	8,72	95,00	127,00	-0,39	-0,38
Sontest	Deney	20	132,25	6,71	116,00	140,00	-0,88	0,13
	Kontrol	20	117,45	6,76	103,00	125,00	-0,80	-0,26

Çizelge 2.17 incelendiğinde, Greenspan Sosyal-Duygusal Gelişim Çizelgesi'nin ön test-sontest puan ortalamaları deney grubunda 111,25 ve kontrol grubunda ortalama 112,80 olup birbirine yakındır. Son test sonuçlarına ilişkin ortalamalar incelendiğinde ise, deney grubunun son test puan ortalamalarının ($\bar{X} = 132.25$), kontrol grubuna göre belirgin biçimde yüksek olduğu ($\bar{X} = 117.45$) dikkat çekmektedir. Grupların sosyal-duygusal gelişim öntest puanlarına ilişkin basıklık-çarpıklık katsayıları incelendiğinde; kontrol grubunun öntest, deney ve kontrol grubunun sontest puanlarına ilişkin değerlerin -2 ile +2 arasında olduğu, yani normal dağılım gösterdiği, deney grubunun ön test puanlarına ilişkin değerlerin -2 ile +2 aralığı dışında olduğu, yani normal dağılıma sahip olmadığı söylenebilir.

Devereux Yürüme Çağındaki Çocuklar İçin Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı'na İlişkin Normallik Testi Sonuçları

Deney ve kontrol gruplarında yer alan annelere deneysel işlem öncesi ve sonrasında uygulanan Devereux Yürüme Çağındaki Çocuklar İçin Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı'nın *Bağlanma İlişkileri*, *Öz Düzenleme* ve *Girişimcilik* boyutları ve DECA toplama ilişkin betimsel istatistikler Çizelge 2.18'de yer almaktadır.

Çizelge 2.18. Devereux Yürüme Çağındaki Çocuklar İçin Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı'nın Bağlanma İlişkileri, Öz Düzenleme ve Girişimcilik Boyutları Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Betimsel Sonuçlar

	Test	Grup	N	$\bar{X}$	S. Sapma	Min.	Max.	Çarp.	Bas.
Bağlanma İlişkileri	Öntest	Deney	20	53,85	10,23	32,00	69,00	-0,50	-0,27
		Kontrol	20	54,20	11,59	30,00	70,00	-0,72	-0,01
	Sontest	Deney	20	61,10	8,33	44,00	70,00	-0,70	-0,81
		Kontrol	20	56,35	9,82	33,00	68,00	-1,16	0,88
Öz Düzenleme	Öntest	Deney	20	17,30	3,67	12,00	24,00	0,46	-0,84
		Kontrol	20	17,50	3,63	12,00	26,00	0,39	-0,15
	Sontest	Deney	20	20,60	5,10	12,00	28,00	-0,41	-1,10
		Kontrol	20	19,60	3,30	15,00	26,00	0,41	-0,55
Girişimcilik	Öntest	Deney	20	26,30	6,38	12,00	37,00	-0,38	-0,07
		Kontrol	20	29,35	6,14	17,00	40,00	0,12	-0,28
	Sontest	Deney	20	35,00	6,75	21,00	43,00	-0,64	-0,67
		Kontrol	20	31,70	5,11	25,00	41,00	0,22	-0,81
DECA Toplam	Öntest	Deney	20	97,45	17,53	62	128	-0,09	-0,70
		Kontrol	20	101,05	18,15	71	131	0,05	-0,70
	Sontest	Deney	20	116,70	18,92	78	139	-0,78	-0,67
		Kontrol	20	107,65	14,89	77	130	-0,32	-0,35

Çizelge 2.18'deki sonuçlar incelendiğinde; Bağlanma İlişkileri öntest puanlarının kontrol grubunda ($\bar{X} = 54.20$) deney grubuna göre, sontest puanlarının ise deney grubunda ($\bar{X} = 61.10$) kontrol grubuna göre yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Her iki grupta da öntest ve sontest puanlarına ilişkin basıklık-çarpıklık katsayı değerleri -2 ile +2 arasında olup, puanlar normal dağılım göstermektedir.

Öz Düzenleme boyutuna ilişkin betimsel sonuçlar incelendiğinde; deney ve kontrol grubu öntest puan ortalamaları birbirine çok yakın iken, son testte deney grubunun puan ortalaması ($\bar{X} = 20.60$) kontrol grubuna göre biraz yüksektir. Basıklık çarpıklık katsayısı değerleri her iki grup ve farklı değerlendirmeler için -2 ile +2 arasında olup, puanlar normal dağılım göstermektedir.

Girişimcilik boyutunda öntest değerlendirmelerinde kontrol grubunun ($\bar{X} = 29.35$), sontestte ise deney grubunun puan ortalaması ($\bar{X} = 35.00$) daha yüksektir. Her iki gruba ait öntest ve son teste ilişkin basıklık-çarpıklık katsayı değerleri -2 ile +2 arasında olup, puanlar normal dağılım göstermektedir.

DECA Toplam öntest puanlarının kontrol grubunda ($\bar{X} = 101.05$) deney grubuna göre, sontest puanlarının ise deney grubunda ($\bar{X} = 116.70$) kontrol grubuna göre yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Her iki grupta da öntest ve sontest puanlarına ilişkin basıklık-çarpıklık katsayı değerleri -2 ile +2 arasında olup, puanlar normal dağılım göstermektedir.

Ebeveynlik İlişki Ölçeği 'ne İlişkin Normallik Testi Sonuçları

Araştırma kapsamında deney ve kontrol gruplarında yer alan annelere uygulanan Ebeveynlik İlişki Ölçeği'nin *Bağlanma, Katılım, Disiplin Uygulamaları, Ebeveynlik Güveni* ve *İlişkisel Engellenme* boyutlarından elde edilen öntest ve sontest puanlarına ait betimsel istatistikler Çizelge 2.19'da verilmiştir.

Çizelge 2.19. Ebeveynlik İlişki Ölçeği'nin Bağlanma, Katılım, Disiplin Uygulamaları, Ebeveynlik Güveni ve İlişkisel Engellenme Boyutları Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Betimsel Sonuçlar

	Test	Grup	N	$\bar{X}$	SS	Min.	Max.	Çarp.	Bas.
Bağlanma	Öntest	Deney	20	30,45	6,17	19,00	42,00	0,07	-0,49
		Kontrol	20	31,25	5,93	21,00	41,00	-0,13	-0,74
	Sontest	Deney	20	37,75	5,37	20,00	42,00	-2,16	5,52
		Kontrol	20	29,30	4,23	23,00	37,00	-0,01	-1,23
Katılım	Öntest	Deney	20	21,10	5,34	10,00	33,00	-0,16	0,56
		Kontrol	20	21,40	3,66	16,00	32,00	1,18	2,43
	Sontest	Deney	20	28,90	3,26	21,00	33,00	-0,91	0,41
		Kontrol	20	21,25	3,49	15,00	28,00	0,42	-0,43
Disiplin Uygulamaları	Öntest	Deney	20	14,70	5,21	6,00	23,00	0,03	-1,47
		Kontrol	20	14,55	5,28	3,00	22,00	-0,37	-0,50
	Sontest	Deney	20	10,20	4,97	4,00	23,00	1,40	1,53
		Kontrol	20	16,90	3,45	10,00	23,00	-0,13	-0,15
Ebeveynlik Güveni	Öntest	Deney	20	21,60	3,10	16,00	27,00	-0,03	-1,04
		Kontrol	20	20,60	3,52	12,00	26,00	-0,59	0,43
	Sontest	Deney	20	24,80	3,16	18,00	29,00	-0,72	-0,05
		Kontrol	20	21,85	3,76	15,00	27,00	-0,48	-0,82
İlişkisel Engellenme	Öntest	Deney	20	35,05	3,09	30,00	41,00	-0,09	-0,65
		Kontrol	20	33,75	4,96	22,00	40,00	-0,95	0,22
	Sontest	Deney	20	22,70	13,15	2,00	41,00	-0,29	-1,33
		Kontrol	20	34,85	4,44	20,00	42,00	-1,87	6,21
EİÖ Toplam	Öntest	Deney	20	122,90	12,33	103	145	0,02	-0,79
		Kontrol	20	121,55	10,11	101	140	-0,02	-0,18
	Sontest	Deney	20	124,35	14,51	103	161	0,75	0,58
		Kontrol	20	124,15	10,59	107	146	0,10	-0,81

Çizelge 2.19'da Bağlanma boyutunda, kontrol grubunun öntest puan ortalamasının ($\bar{X} = 31.25$) deney grubundan, deney grubunun sontest puan ortalamasının ($\bar{X} = 37.75$) kontrol grubundan yüksek olduğu görülmektedir. Basıklık-çarpıklık katsayı değerleri incelendiğinde deney ve kontrol grubunun öntestleri ile kontrol grubunun sontest değerlendirmelerine ait değerlerin -2 ile +2 arasında olduğu, yani normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Deney grubunun sontest

puanlarına ilişkin basıklık çarpıklık katsayıları ise 2 ile +2 dışında olup, normal dağılım göstermemektedir.

Katılım boyutunda, deney ve kontrol gruplarının öntest sonuçları birbirine oldukça yakın olup, sontestte deney grubunun puan ortalaması ($\bar{X} = 28.90$) kontrol grubundan yüksektir. Deney grubunun öntest, deney ve kontrol grubunun sontest değerlendirmelerine ilişkin basıklık çarpıklık katsayı değerleri 2 ile +2 aralığında olup normal dağılım göstermektedir. Kontrol grubunun öntest puanları ise normal dağılım göstermemektedir.

Disiplin Uygulamaları boyutunda, deney ve kontrol gruplarının öntest puan ortalamaları birbirine oldukça yakındır. Sontestte ise deney grubu, kontrol grubuna göre daha yüksek puana sahiptir ($\bar{X} = 16.90$). Disiplin Uygulamaları boyutunda deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest puanlarına ilişkin basıklık-çarpıklık katsayıları -2 ile +2 aralığındadır ve tümü normal dağılım göstermektedir.

Ebeveynlik Güveni boyutunda hem öntest hem de sontest puanları açısından deney grubu daha avantajlı durumdadır (Deney öntest $\bar{X} = 21.60$, Deney sontest $\bar{X} = 24.80$). Basıklık-çarpıklık katsayıları ise her iki grubun öntestleri ve sontestleri bakımından -2 ile +2 aralığında olup, normal dağılım göstermektedir.

İlişkisel Engellenme boyutunda, öntest değerlendirmelerinde deney grubundaki anneler ($\bar{X} = 35.05$), sontest değerlendirmelerinde ise kontrol grubundaki anneler ($\bar{X} = 34.85$) daha yüksek puan almışlardır. Basıklık-çarpıklık katsayıları incelendiğinde ise, deney ve kontrol grubunun öntest, deney grubunun sontest puanlarına ilişkin değerler -2 ile +2 aralığında olup, normal dağılım göstermektedir. Kontrol grubunun sontest değerlendirmelerine ilişkin basıklık-

çarpıklık katsayı değerleri -2 ile +2 aralığını dışındadır ve normal dağılım göstermemektedir.

EİÖ Toplam öntest puanlarının deney grubunda anneler ($\bar{X} = 122.90$) kontrol grubuna göre, sontest puanlarının ise benzer şekilde deney grubunda ($\bar{X} = 124.35$) kontrol grubuna göre yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Her iki grupta da öntest ve sontest puanlarına ilişkin basıklık-çarpıklık katsayı değerleri -2 ile +2 arasında olup, puanlar normal dağılım göstermektedir.

Greenspan Sosyal-Duygusal Gelişim Çizelgesi için ilk aşamada her bir ölçme aracına ilişkin değerlendirme sonuçlarının destek programın uygulanması öncesinde deney ve kontrol gruplarının benzer olup olmadığını belirlemek amacıyla iki gruba ait ön test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı parametrik olmayan yöntemlerden Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. Daha sonra uygulanan Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim Destek programının etkinliğini test etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarına ait ön test- sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. Ayrıca deney ve kontrol grubundaki annelerin öntest ve sontest puanlarının farklılık gösterip göstermediğini Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile incelenmiştir. Son aşamada ise; deney grubuna sontest uygulamasından iki hafta sonra kalıcılık testi uygulanmış, öntest-sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı Friedmann Testi ile incelenmiştir.

Devereux Yürüme Çağındaki Çocuklar İçin Erken Çocukluk Değerlendirme Aracından elde edilen öntest puanlarının destek programının uygulanması öncesinde deney ve kontrol gruplarında benzer olup olmadığını parametrik yöntemlerden ANOVA testi ile incelenmiştir. Ölçeğin boyutlarından ve toplamından elde edilen verilerin analizinde (Bağlanma, Öz Düzenleme, Girişimcilik, DECA Toplam) normal dağılım gösterdiği için deney ve kontrol gruplarına ait ön test-sontest puanları

arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı ANOVA testi ile incelenmiştir. Deney grubuna sontest uygulamasından iki hafta sonra kalıcılık testi de yapılmıştır. Deney grubunda uygulama sonrasında gözlenen değişikliğin kalıcılığını test etmek için öntest-sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki fark ANOVA testi ile incelenmiştir.

Ebeveynlik İlişki Ölçeğinden elde edilen öntest puanlarının deney ve kontrol gruplarında benzer olup olmadıkları Bağlanma, Disiplin Uygulamaları, Ebeveynlik Güveni, İlişkisel Engellenme boyutları ve EİÖ toplamı fark puanları için t-Testi, Katılım boyutu için Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarına ait ön test-sontest puanları arasında farkın anlamlılığını test etmek için Bağlanma, Katılım, İlişkisel Engellenme boyutları için t-Testi yapılmıştır. Disiplin Uygulamaları, Ebeveynlik Güveni boyutları ve EİÖ toplamı için ANOVA testi ile incelenmiştir. Son aşamada ise deney grubuna ait öntest-sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı Bağlanma boyutunda Friedmann Testi ile incelenmiştir. Katılım, İlişkisel Engellenme, Disiplin Uygulamaları, Ebeveynlik Güveni boyutu ve EİÖ toplamı puanı için öntest-sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı ANOVA ile test edilmiştir.

2.6.2. Nitel Verilerin Değerlendirilmesi

Nitel veriler deney grubundaki annelere Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim Destek Programı'nın uygulanmasının ardından yapılan görüşmeler vasıtasıyla programın bebekler, anneler, aile bireyleri üzerindeki etkisini, programın, materyallerin ve uygulayıcının değerlendirilmesine ilişkin annelerin düşüncelerini belirlemek amacıyla elde edilmiştir. Annelerin görüşme esnasında sorulara verdikleri yanıtlar yazılı olarak kaydedilmiştir. Alınan nitel görüşme verileri araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Annelerin her bir soruya verdiği yanıtlardan kategoriler oluşturulmuştur. Her bir soru ile ilişkili kategoriler önce katılımcı sayısı

ve kodlama içeren tablolar halinde özetlenmiş, arkasından her bir kategoriye ilişkin anne cevaplarından alıntılar yapılarak örneklendirilmiştir. Nitel verilerin değerlendirilmesinde anneler; A1, A2, A3.....A 20 şeklinde kodlanmıştır.



3. BULGULAR

Bu araştırmada 24-30 aylık bebekleri olan annelere uygulanan Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim Destek Programı'nın bebeklerin sosyal-duygusal gelişimlerine ve anne-bebek ilişkisine etkisinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda elde edilen bulgular “Sosyal-Duygusal Gelişime İlişkin Bulgular”, “Anne- Bebek İlişkisine İlişkin Bulgular” ve “Annelerin Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim Destek Programıyla İlgili Görüşlerine İlişkin Nitel Bulgular” olmak üzere üç başlık altında ele alınmıştır.

3.1. Sosyal-Duygusal Gelişime İlişkin Bulgular

24-30 aylık bebeklerin sosyal-duygusal gelişimlerine ilişkin nicel bulgular, annelere uygulanan Greenspan Sosyal-Duygusal Gelişim Çizelgesi ve Devereux Yürüme Çağındaki Çocuklar İçin Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı'ndan alınan öntest, sontest ve kalıcılık testi puanlarına göre değerlendirilmiştir. Bu bölümde 24-30 aylık bebeklerin sosyal- duygusal gelişimlerine ilişkin nicel bulgular Greenspan Sosyal-Duygusal Gelişim Çizelgesine İlişkin Bulgular ve Devereux Yürüme Çağındaki Çocuklar İçin Erken Çocukluk Değerlendirme Aracına İlişkin Bulgular olmak üzere iki başlık altında verilmiştir.

3.1.1. Greenspan Sosyal-Duygusal Gelişim Çizelgesi'ne İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların uygulanan deneysel işlem öncesi ve sonrasına ait Greenspan Sosyal-Duygusal Gelişim Çizelgesinin öntest puanları ile sontest puanlarına ait betimsel istatistikler Çizelge 3.1'de yer almaktadır.

Çizelge 3.1. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Annelerin Bebeklerinin GSSDGÇ Öntest-Sontest Puan Ortalaması ve Standart Sapmaları

Grup	Öntest			Sontest		
	N	$\bar{X}$	SS	N	$\bar{X}$	SS
Deney	20	111,25	16,31	20	132,25	6,71
Kontrol	20	112,80	8,72	20	117,45	6,76

Çizelge 3.1’de görüldüğü gibi her iki grupta yer alan bebeklerin sosyal duygusal gelişim puanlarında deneysel süreç sonrasında bir artış gözlenmektedir. Artışın deney grubunda daha fazla olduğu dikkat çekmektedir.

Bebeklerin öntest puan ortalamalarının deney grubunda $\bar{X} = 111,25$, kontrol grubunda $\bar{X} = 112,80$ olduğu görülmektedir. Sontest ortalamaları sontest ortalaması en yüksek olan grubun deney grubu ($\bar{X} = 132,25$) olduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamında, deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların sosyal-duygusal gelişimlerine ilişkin öntest puanlarının farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla uygulanan Mann Whitney U testi sonuçları Çizelge 3.2’de yer almaktadır.

Çizelge 3.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Annelerin Bebeklerinin GSDGÇ Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

GSDGÇ	N	Fark	SD	ST	U	p
Deney	20	21,0	18,45	369,00	159,00	0,27
Kontrol	20	4,65	22,55	451,00		

Çizelge 3.2’deki Mann Whitney U testi sonuçları incelendiğinde; bebeklerin sosyal duygusal gelişimine ait öntest puanlarının deney ve kontrol gruplarında anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur ($U=159,00; p>0,05$). Başka bir

ifadeyle 24-30 aylık bebekleri olan annelere uygulanan Greenspan Sosyal-Duygusal Gelişim Çizelgesinden elde edilen öntest puanlarının deney ve kontrol gruptaki bebeklerle benzer olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlar, deney ve kontrol gruplarındaki annelerin bebeklerinin sosyal-duygusal gelişim özellikleri açısından deneysel işlem öncesinde benzer özellikler taşıdığını ortaya koymaktadır.

Çizelge 3.3. GSDGÇ Ait Öntest-Sontest Puan Farkının Deney ve Kontrol Gruplarında Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

GSDGÇ	Grup	N	SO	ST	U	p
Fark	Deney	20	29,10	581,50	28,50	0,00*
(Son test- Ön test)	Kontrol	20	11,93	238,50		

** p<0,01

Çizelge 3.3 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki bebeklerin sosyal-duygusal gelişime ait öntest ve sontest puanları anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($U_{fark}(40)=28,50$, $p<0,01$). Yani öntest ile sontest arasındaki puan farkının değişkenliğin deney ve kontrol gruplarında farklılık gösterdiği ve bu farkın deney grubu lehine olduğu söylenebilir. Diğer bir ifade ile annelere uygulanan Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim Destek Programının bebeklerin sosyal-duygusal gelişim puanlarını artırmada olumlu yönde etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim Destek Programının uygulandığı deney grubundaki anneler ile, herhangi bir uygulamanın gerçekleştirilmediği kontrol grubundaki annelerde ayrı ayrı olarak öntest-sontest puanlarının farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testine ait sonuçlar Çizelge 3.4’de yer almaktadır.

Çizelge 3.4. Deney ve Kontrol Grubundaki Annelerin Bebeklerinin GSDGÇ Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

GSDGÇ	Sontest-Öntest	N	SO	ST	z	p
Deney	Negatif sıra	0	0,00	0,00	-3,87	0,00*
	Pozitif sıra	19	10,00	190,00		
	Eşit	3				
Kontrol	Negatif sıra	2	7,50	15,00	-3,12	0,00*
	Pozitif sıra	15	9,20	138,00		
	Eşit	4				

**p<0,01

Çizelge 3.4 incelendiğinde; deney grubunda yer alan annelerin bebeklerinin deneysel işlem öncesi ve sonrası puanlarının anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($z_{\text{deney}}=-3,87$, $p<0,01$). Sıra ortalamaları ve toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın sontest puanları lehine olduğu görülmektedir. Bir başka ifadeyle uygulanan deneysel işlem sonrasında deney grubunda yer alan annelerin bebeklerinin sosyal-duygusal gelişimine ait puanları artış göstermiştir. Benzer biçimde kontrol grubunda yer alan annelerin bebeklerinin de deneysel işlem öncesi ve sonrası puanları anlamlı fark göstermektedir ($z_{\text{kontrol}}=-3,12$, $p<0,01$). Yani kontrol grubundaki bebeklerin sosyal-duygusal gelişim puanları da sontest lehine olacak biçimde farklılaşmıştır.

Araştırma kapsamında, deney grubunda yer alan çocukların Greenspan Sosyal-Duygusal Gelişim Çizelgesi'ne ait öntest, sontest ve kalıcılık testi puanlarının farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla uygulanan Friedmann Testi sonuçları Çizelge 3.5'de yer almaktadır.

Çizelge 3.5. Deney Grubunda Yer Alan Annelerin Bebeklerinin GSDGÇ Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Friedmann Testi Sonuçları

Test	N	SO	sd	χ^2	p	Anlamlı fark
Ön test	20	1,10				
Son test	20	2,90	2	32,40	0,00*	3>1, 2>1, 2>3
Kalıcılık testi	20	2,00				

Çizelge 3.5 incelendiğinde, deney grubunda yer alan bebeklerin Greenspan Sosyal-Duygusal Gelişim Çizelgesi'ne ait öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu bulunmuştur ($\chi^2 = 32,40, p < 0,01$). Farkın kaynağının belirlenmesi amacı ile yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda; sontest lehine olacak biçimde sontest ($SO_S = 2,90$) ile öntest ($SO_Ö = 1,10$), sontest ($SO_S = 2,90$) ile kalıcılık testi ($SO_K = 2,00$), kalıcılık testi lehine olacak biçimde ise kalıcılık testi ($SO_K = 2,00$) ile ön test puanları ($SO_Ö = 1,10$) arasındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, Oyun Temelli Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programını alan deney grubunun Greenspan Sosyal-Duygusal Gelişim Çizelgesi'ne ait puanlarının uygulama sonrasında ve daha sonrasında yapılan ölçümlerde ilk ölçümlere göre anlamlı bir biçimde arttığını uygulama sonrasındaki sontest puanlarının daha sonra yapılan kalıcılık ölçümlerindeki puanlardan yüksek olduğunu, yani uygulamanın etkisinin sonrasında azaldığını göstermektedir.

3.1.2. Devereux Yürüme Çağındaki Çocuklar İçin Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı 'na İlişkin Bulgular

Devereux Yürüme Çağındaki Çocuklar İçin Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı'nın annelere uygulanması sonucunda 24-30 aylık bebeklerin sosyal-duygusal gelişimleri; Bağlanma İlişkileri, Öz Düzenleme ve Girişimcilik boyutları ile aracın toplamından elde edilen puanlar üzerinden değerlendirilmiştir. DECA'nın alt boyutları ve toplamından alınan öntest puanlarının farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla uygulanan t-Testi sonuçları Çizelge 3.6'da verilmiştir.

Çizelge 3.6. Deney ve Kontrol Grubundaki Annelerin Bebeklerinin DECA'nın Alt Boyutları ile Toplam Öntest Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

DECA	Grup	N	$\bar{X}$	sd	t	p
Bağlanma İlişkileri	Deney	20	53,85	38	-0,10	0,92
	Kontrol	20	54,20			
Öz Düzenleme	Deney	20	17,30	38	-0,17	0,86
	Kontrol	20	17,50			
Girişimcilik	Deney	20	26,30	38	-1,54	0,13
	Kontrol	20	29,35			
Toplam	Deney	20	97,45	38	-0,64	0,53
	Kontrol	20	101,05			

Çizelge 3.6'da yer alan sonuçlar incelendiğinde; Bağlanma İlişkileri, Öz Düzenleme ve Girişimcilik becerileri ile test toplamına ait öntest puanlarının deney ve kontrol gruplarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ($p>0,05$). Başka bir ifadeyle alt boyutlar ve testin toplamına ilişkin öntest puanları deney ve kontrol gruplarında benzerdir. Dolayısıyla incelenen özellikler bakımından deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem öncesinde benzer özellikler taşıdığı söylenebilir.

DECA Bağlanma İlişkileri Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Çizelge 3.7. Deney ve Kontrol Grubundaki Annelerin Bebeklerinin DECA Bağlanma İlişkileri Alt Boyutundan Aldıkları Öntest-Sontest Puan Ortalaması ve Standart Sapmaları

Bağlanma İlişkileri	Öntest			Sontest		
	N	$\bar{X}$	SS	N	$\bar{X}$	SS
Deney	20	53,85	10,23	20	61,10	8,33
Kontrol	20	54,20	11,59	20	56,35	9,82

Her iki grupta yer alan bebeklerin Bağlanma İlişkileri boyutundan aldıkları puanlarda deneysel süreç sonrasında bir artış gözlenmektedir. Artışın deney grubunda daha fazla olduğu dikkat çekmektedir. Bağlanma İlişkileri boyutuna ait öntest puan ortalaması Çizelge 3.7'de gösterdiği üzere, deney grubundaki annelerin

bebeklerinin Bağlanma İlişkileri boyutundan aldıkları puanlar öntesten ($\bar{X} = 53,85$), sontestte ($\bar{X} = 61,10$) belirgin bir artış gösterirken, kontrol grubundaki öntest-sontest ($\bar{X} = 54,20$, $\bar{X} = 56,35$) puan farkı daha azdır.

Bağlanma İlişkileri alt boyutu üzerinde deneysel işlemin etkililiğini incelemek amacıyla yapılan 2*2 ANOVA desenine ait sonuçlar Çizelge 3.8’de yer almaktadır.

Çizelge 3.8. Deney ve Kontrol Grubundaki Annelerin Bebeklerinin DECA Bağlanma İlişkileri Alt Boyutundan Aldıkları Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Eta kare
Gruplar arası						
Grup (Deney -Kontrol)	96,80	1	96,80	0,57	0,46	---
Hata	6509,95	38	171,31			
Gruplar içi						
Ölçüm (Öntest-Sontest)	441,80	1	441,80	14,25	0,00**	0,27
Grup*Ölçüm	130,05	1	130,05	4,20	0,04*	0,10
Hata	1178,15	38				

**p<0,01

*p<0,05

Çizelge 3.8’de görüldüğü üzere, deney ve kontrol gruplarında yer alan annelerin bebeklerinin Bağlanma İlişkileri öntest ve sontest puanlarına ait grup (Deney-Kontrol) etkisi istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemiştir ($p>0,05$). Elde edilen bu bulgu, çocukların Bağlanma İlişkileri alt boyutunun öntest ve son test puanlarının gruplar arasında (deney-kontrol) farklılaşmadığını göstermekle birlikte, analizde değişim ihmal edildiğinden deneysel işlemin etkisi hakkında kesin bir fikir vermemektedir. Ölçüm (öntest-sontest) etkisi dikkate alındığında, bebeklerin öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık elde edilmiştir ($F_{ölçüm(1-38)}=14,25$, $p<0,01$). Elde edilen bulguya göre grup (deney-kontrol) ayrımı yapılmadan bebeklerin tamamının Bağlanma İlişkileri puanlarının ölçümlere (öntest-sontest) göre anlamlı düzeyde değiştiği söylenebilir. Uygulanan deneysel işlemin etkililiğinin belirlenmesi amacıyla yapılan Grup*Ölçüm ortak etkisi dikkate alındığında, farklı işlem gruplarında (deney-kontrol) olmakla beraber, tekrarlı ölçüm

(öntest-sontest) faktörlerinin, bebeklerin Bağlanma İlişkileri puanları üzerindeki ortak etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($F_{\text{grup} \times \text{ölçüm}(1-38)}=4,20$, $p<0,05$). Bu bulgu deney grubundaki annelere uygulanan Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim Destek Programının bebeklerin Bağlanma İlişkileri boyutuna ilişkin beceriler üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Deney grubunda yer alan bebeklerin Bağlanma İlişkileri alt boyutuna ait öntest, sontest ve kalıcılık puanlarının farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla uygulanan Tek Yönlü ANOVA Analizi sonuçları Çizelge 3.9’da yer almaktadır.

Çizelge 3.9. Deney Grubunda Yer Alan Annelerin Bebeklerinin DECA Bağlanma İlişkileri Alt Boyutundan Aldıkları Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı fark
Ölçüm	230,40	1	230,40	6,82	0,02*	2>1, 2>3, 3>1,
Hata	641,60	19	33,77			
Toplam	872,00	20				

* $p<0,05$

Çizelge 3.9’de görüldüğü üzere, deney grubunda yer alan annelerin bebeklerinin Bağlanma İlişkileri alt boyutuna ait öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($F_{\text{ölçüm}(1-20)}=6,82$; $p<0,05$). Farkın kaynağının belirlenmesi amacı ile yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda, sontest lehine olacak biçimde sontest ($\bar{X}_S = 61,10$) ile öntest ($\bar{X}_O = 53,85$) sontest ($\bar{X}_S = 61,10$) ile kalıcılık testi ($\bar{X}_K = 58,65$), kalıcılık testi lehine olacak biçimde ise kalıcılık testi ($\bar{X}_K = 58,65$) ile ön test puanları ($\bar{X}_O = 53,85$) arasındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim Destek Programına katılan deney grubundaki annelerin bebeklerinin Bağlanma İlişkileri alt boyutuna ait puanlarının uygulama sonrasında ve daha sonrasında yapılan ölçümlerde ilk ölçümlere göre anlamlı bir biçimde

arttığını; ancak uygulama sonrasındaki puanların daha sonra yapılan kalıcılık ölçümlerindeki puanlardan yüksek olduğunu, yani uygulamanın etkisinin sonrasında azaldığını göstermektedir.

DECA Öz Düzenleme Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Çizelge 3.10. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Annelerin Bebeklerinin DECA Öz Düzenleme Alt Boyutundan Aldıkları Öntest-Sontest Puan Ortalaması ve Standart Sapmaları

Öz Düzenleme	Öntest			Sontest		
	N	$\bar{X}$	ss	N	$\bar{X}$	SS
Deney	20	17,30	3,67	20	20,60	5,10
Kontrol	20	17,50	3,63	20	19,60	3,30

Çizelge 3.10’da görüldüğü gibi her iki grupta yer alan bebeklerin sosyal duygusal gelişimin Öz Düzenleme boyutunda puanlarında deneysel süreç sonrasında bir artış gözlenmektedir. Artışın deney grubunda ($\bar{X}_0 = 17,30$, $\bar{X}_S = 20,60$) olduğu, kontrol grubunda ($\bar{X}_0 = 17,50$, $\bar{X}_S = 19,60$) dikkati çekmektedir.

Araştırma kapsamında Öz Düzenleme boyutu üzerinde deneysel işlemin etkililiğini incelemek amacıyla yapılan 2*2 ANOVA desenine ait sonuçlar Çizelge 3.11’de verilmiştir.

Çizelge 3.11. Deney ve Kontrol Grubundaki Annelerin Bebeklerinin DECA Öz Düzenleme Alt Boyutundan Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Eta kare
Gruplar arası						
Grup (Deney -Kontrol)	3,20	1	3,20	0,13	0,72	---
Hata	958,80	38	25,23			
Gruplar içi						
Ölçüm (Öntest-Sontest)	145,80	1	145,80	22,16	0,00**	0,37
Grup*Ölçüm	7,20	1	7,20	1,09	0,30	---
Hata	250,00	38				

** p<0,01

Çizelge 3.11’da görüldüğü gibi, bebeklerin Öz Düzenleme becerisi üzerinde grup (deney-kontrol) etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,01$). Elde edilen bu bulgu, bebeklerin Öz Düzenleme puanlarının öntest, sontest puan ayırımı yapılmaksızın, gruplar arasında farklılaşmadığını göstermiştir. Ölçüm (öntest-sontest) etkisi dikkate alındığında, bebeklerin öntest ve sontest ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık elde edilmiştir ($F_{ölçüm(1-38)}=22,16$, $p<0,01$). Elde edilen bulguya göre grup (deney-kontrol) ayırımı yapılmadan bebeklerin tamamının Öz Düzenleme puanlarının ölçümlere (öntest-sontest) göre anlamlı düzeyde değiştiği söylenebilir. Uygulanan deneysel işlemin etkililiğinin belirlenmesi amacıyla yapılan Grup*Ölçüm ortak etkisi dikkate alındığında, farklı işlem gruplarında (deney-kontrol) olmakla beraber, tekrarlı ölçüm (öntest-sontest) faktörlerinin, bebeklerin Öz Düzenleme puanları üzerindeki ortak etkilerinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>0,05$). Bu bulgu, uygulanan Oyun Temelli Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programı’nın bebeklerin Öz Düzenleme puanlarını artırmada herhangi bir etkiye sahip olmadığını göstermiştir.

Çizelge 3.12. Deney Grubunda Yer Alan Annelerin Bebeklerinin Öz Düzenleme Alt Boyutundan Aldıkları Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı fark
Ölçüm	122,50	1	122,50	16,93	0,00**	2>1, 3>1,
Hata	137,50	19	32,03			
Toplam	260,00	20				

** p<0,01

Çizelge 3.12’de görüldüğü üzere, deney grubunda yer alan bebeklerin Öz Düzenleme alt boyutuna ait öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($F_{ölçüm(1-20)}=16,93$ $p<0,01$). Farkın kaynağının belirlenmesi amacı ile yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda, sontest ($\bar{X}_S = 20,60$) ile öntest ($\bar{X}_Ö = 17,30$) ve kalıcılık testi ($\bar{X}_S = 20,60$) ile öntest puanları ($\bar{X}_Ö = 17,30$) puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim Destek Programı’na katılan deney grubundaki annelerin bebeklerinin Öz Düzenleme alt boyutuna ait puanlarının uygulama sonrasında ve daha sonrasında yapılan ölçümlerde ilk ölçümlere göre anlamlı bir biçimde arttığını; uygulama sonrasındaki puanların daha sonra yapılan kalıcılık puanlarından farklılaşmadığını, yani uygulamanın etkisinin devam ettiğini göstermektedir.

DECA Girişimcilik Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Çizelge 3.13. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Annelerin Bebeklerinin DECA Girişimcilik Alt Boyutundan Aldıkları Öntest-Sontest Puan Ortalaması ve Standart Sapmaları

Girişimcilik	Öntest			Sontest		
	N	$\bar{X}$	SS	N	$\bar{X}$	SS
Deney	20	26,30	6,38	20	35,00	6,75
Kontrol	20	29,35	6,14	20	31,70	5,11

Çizelge 3.13’de görüldüğü gibi her iki grupta yer alan bebeklerin Girişimcilik boyutu puanlarında deneysel süreç sonrasında bir artış gözlenmektedir. Artışın deney grubunda ($\bar{X}_D = 26,30, \bar{X}_S = 35,00$), kontrol grubundan ($\bar{X}_D = 29,35, \bar{X}_S = 31,70$) daha fazladır.

Araştırma kapsamında Girişimcilik boyutu üzerinde deneysel işlemin etkililiği incelemek amacıyla yapılan 2*2 ANOVA desenine ait sonuçlar Çizelge 3.14’de verilmiştir.

Çizelge 3.14. Deney ve Kontrol Grubundaki Annelerin Bebeklerinin DECA Girişimcilik Alt Boyutundan Aldıkları Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Eta kare
Gruplararası						
Grup (Deney -Kontrol)	0,31	1	0,31	0,01	0,94	---
Hata	2187,58	38	57,57			
Gruplar içi						
Ölçüm (Öntest-Sontest)	610,51	1	610,51	34,97	0,00**	0,48
Grup*Ölçüm	201,61	1	201,61	11,55	0,00**	0,23
Hata	663,38	38				

** p<0,01

Çizelge 3.14’de görüldüğü üzere, deney ve kontrol gruplarında yer alan bebeklerin Girişimcilik öntest ve sontest puanlarına ait grup (deney-kontrol) etkisi istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemiştir ($p>0,05$). Elde edilen bu bulgu, bebeklerin Girişimcilik alt boyutuna ait öntest ve son test puanlarının gruplar arasında (deney-kontrol) farklılaşmadığını göstermiştir. Ölçüm (öntest-sontest) etkisi dikkate alındığında, bebeklerin öntest ve sontest ortalama Girişimcilik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık elde edilmiştir ($F_{ölçüm(1-38)}=34,97$, $p<0,05$). Elde edilen bulguya göre grup (deney-kontrol) ayrımı yapılmadan bebeklerin Girişimcilik puanlarının ölçümlere (öntest-sontest) göre anlamlı düzeyde değiştiği söylenebilir. Uygulanan deneysel işlemin etkililiğinin belirlenmesi

amacıyla yapılan Grup*Ölçüm ortak etkisi dikkate alındığında, farklı işlem gruplarında (deney-kontrol) olmakla beraber, tekrarlı ölçüm (öntest-sontest) faktörlerinin, katılımcıların Girişimcilik puanları üzerindeki ortak etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($F_{\text{grup*ölçüm (1-38)}} = 11,55$; $p < 0,01$). Bu bulgu, uygulanan deneysel işlemin etkili olduğunu, Oyun Temelli Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programı'nın bebeklerin Girişimcilik puanlarını arttırmada etkili olduğunu göstermiştir.

Çizelge 3.15. Deney Grubunda Yer Alan Annelerin Bebeklerinin Girişimcilik Alt Boyutundan Aldıkları Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı fark
Ölçüm	624,10	1	624,10	31,71	0,00**	2>1, 3>1,
Hata	373,90	19	19,68			
Toplam	998,00	20				

** $p < 0,01$

Çizelge 3.15'de görüldüğü üzere, deney grubunda yer alan bebeklerin Girişimcilik alt boyutuna ait öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($F_{\text{ölçüm(1-20)}} = 31,71$; $p < 0,01$). Farkın kaynağının belirlenmesi amacı ile yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda, sontest ($\bar{X}_S = 20,60$) ile öntest ($\bar{X}_O = 17,30$) kalıcılık testi ($\bar{X}_S = 20,60$) ile öntest puanları ($\bar{X}_O = 17,30$) puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu, sontest ile kalıcılık testi puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, Oyun Temelli Sosyal Duygusal Eğitim Programı'nı alan deney grubundaki annelerin bebeklerinin Girişimcilik alt boyutuna ait puanlarının uygulama sonrasında ve daha sonrasında yapılan ölçümlerde ilk ölçümlere göre anlamlı bir biçimde arttığını; ancak uygulama sonrasındaki puanların ise kalıcılık ölçümlerine ilişkin puanlardan farklılaşmadığını, yani uygulamanın etkisinin devam ettiğini göstermektedir.

Çizelge 3.16. Deney ve Kontrol Grubundaki Annelerin Bebeklerinin DECA Toplamından Alınan Öntest-Sontest Puan Ortalaması ve Standart Sapmaları

DECA Toplam	Öntest			Sontest		
	N	$\bar{X}$	SS	N	$\bar{X}$	SS
Deney	20	97,45	17,53	20	116,70	18,92
Kontrol	20	101,05	18,15	20	107,65	14,89

Çizelge 3.16’de görüldüğü gibi her iki grupta yer alan bebeklerin DECA Toplamında deneysel süreç sonrasında bir artış gözlenmektedir. Artışın deney grubunda ($\bar{X}_0 = 97,45, \bar{X}_S = 116,70$), kontrol grubundan ($\bar{X}_0 = 101, \bar{X}_S = 107,65$) daha fazladır.

Çizelge 3.17. Deney Grubunda Yer Alan Annelerin Bebeklerinin DECA Toplamından Aldıkları Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Eta kare
Gruplararası						
Grup (Deney -Kontrol)	148,51	1	148,51	0,30	0,59	---
Hata	18784,38	38	494,24			
Gruplariçi						
Ölçüm (Öntest-Sontest)	3341,11	1	3341,11	29,36	0,00**	0,44
Grup*Ölçüm	800,11	1	800,11	7,03	0,01**	0,16
Hata	4324,28	38	113,80			

** p<0,01

Çizelge 3.17’de görüldüğü üzere, deney ve kontrol gruplarında yer alan bebeklerin DECA Toplam öntest ve sontest puanlarına ait grup (deney-kontrol) etkisi istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemiştir ($p>0,05$). Elde edilen bu bulgu, bebeklerin DECA Toplamına ait öntest ve son test puanlarının gruplar arasında (deney-kontrol) farklılaşmadığını göstermiştir. Ölçüm (öntest-sontest) etkisi dikkate alındığında, bebeklerin öntest ve sontest DECA Toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık elde edilmiştir ($F_{ölçüm(1-38)}=29,36, p<0,05$). Elde edilen bulguya göre grup (deney-kontrol) ayrımı yapılmadan bebeklerin DECA Toplam puanlarının ölçümlere (öntest-sontest) göre anlamlı düzeyde değiştiği söylenebilir. Uygulanan deneysel işlemin etkililiğinin belirlenmesi amacıyla yapılan

Grup*Ölçüm ortak etkisi dikkate alındığında, farklı işlem gruplarında (deney-kontrol) olmakla beraber, tekrarlı ölçüm (öntest-sontest) faktörlerinin, katılımcıların DECA Toplam puanı üzerindeki ortak etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($F_{\text{grup}*\text{ölçüm}(1-38)}=7,03$, $p=0,01$; $p<0,01$). Bu bulgu, uygulanan deneysel işlemin etkili olduğunu, Oyun Temelli Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programı'nın bebeklerin DECA Toplam puanlarını arttırmada etkili olduğunu göstermiştir.

Çizelge 3.18. Deney Grubunda Yer Alan Annelerin Bebeklerinin DECA Toplamından Aldıkları Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı fark
Ölçüm	2624,40	1	2624,40	30,19	0,00**	2>1, 3>1,
Hata	1651,60	19	86,93			
Toplam	4276,00	20				

** $p<0,01$

Çizelge 3.18'de görüldüğü üzere, deney grubunda yer alan bebeklerin DECA Toplamına ait öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($F_{\text{ölçüm}(1-20)}=30,19$; $p<0,05$). Farkın kaynağının belirlenmesi amacı ile yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda, sontest ($\bar{X}_S = 116,70$) ile öntest ($\bar{X}_Ö = 97,45$), kalıcılık testi ($\bar{X}_k = 113,65$) ile öntest puanları ($\bar{X}_Ö = 97,45$) puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, Oyun Temelli Sosyal Duygusal Eğitim Programını alan deney grubundaki annelerin bebeklerinin DECA Toplamına ait puanlarının uygulama sonrasında ve daha sonrasında yapılan ölçümlerde ilk ölçümlere göre anlamlı bir biçimde arttığını; uygulama sonrasındaki sontest puanlarının kalıcılık testi puanlarından farklılaşmadığını, yani uygulamanın etkisinin devam ettiğini göstermektedir.

3.2. Anne-Bebek İlişkisine İlişkin Bulgular

Anne-bebek ilişkisine ilişkin nicel bulgular annelere uygulanan Ebeveynlik İlişki Ölçeği'nden alınan ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarına göre değerlendirilmiştir. Anne-bebek ilişkisine ilişkin değerlendirmeler Bağlanma, Katılım, Disiplin Uygulamaları, Ebeveynlik Güveni ve İlişkisel Engellenme boyutlarında yapılmıştır. Bu bölümde deney ve kontrol grubundaki annelerin bebekleriyle ilişkisine ilişkin nicel bulgulara yer verilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan annelerin Bağlanma, Katılım, Disiplin Uygulamaları, Ebeveynlik Güveni ve İlişkisel Engellenme becerileri ile ölçeğin toplamına ait öntest puanlarının farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla uygulanan t-Testi ve Mann Whitney U testi sonuçları Çizelge 3.19'da verilmiştir.

Çizelge 3.19. Deney ve Kontrol Grubundaki Annelerin EİÖ'nin Alt Boyutları ile Toplam Öntest Puanlarına İlişkin t-Testi ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

t-Testi	Grup	N	$\bar{X}$		SO	sd	t	p
Bağlanma	Deney	20	30,45		6,17	38	-0,42	0,68
	Kontrol	20	31,25		5,93			
Disiplin Uygulamaları	Deney	20	14,70		5,21	38	0,10	0,93
	Kontrol	20	14,55		5,28			
Ebeveynlik Güveni	Deney	20	21,60		3,16	38	0,95	0,35
	Kontrol	20	20,60		3,52			
İlişkisel Engellenme	Deney	20	35,05		3,09	38	0,99	0,33
	Kontrol	20	33,75		4,96			
EİÖ Toplam	Deney	20	122,90		12,33	38	0,38	0,71
	Kontrol	20	121,55		10,11			
Mann Whitney U Testi	Grup	N	SO	$\bar{X}$	Sd	ST	U	p
Katılım	Deney	20	14,55	21,10	5,34	419,00	191,00	0,82
	Kontrol	20	20,05	21,40	3,66	401,00		

Çizelge 3.19’da yer alan t-Testi ve Mann Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde; Bağlanma, Katılım, Disiplin Uygulamaları, Ebeveynlik Güveni, İlişkisel Engellenme ve EİÖ Toplam öntest puanlarının deney ve kontrol gruplarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p>0,05$). Başka bir ifade ile anne-bebek ilişkisi ile ilgili olarak Bağlanma, Katılım, Disiplin Uygulamaları, Ebeveynlik Güveni ve İlişkisel Engellenme becerileri ile anne-bebek ilişkisinin genelinde deney ve kontrol grupları deneysel işlem öncesinde benzer özellik göstermektedir.

Bağlanma Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Çizelge 3.20. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Annelerin Bağlanma Alt Boyutundan Aldıkları Öntest-Sontest Puan Ortalaması ve Standart Sapmaları

Bağlanma	Öntest			Sontest		
	N	$\bar{X}$	SS	N	$\bar{X}$	SS
Deney	20	30,45	6,17	20	37,75	5,37
Kontrol	20	31,25	5,93	20	29,30	4,23

Çizelge 3.20’de görüldüğü gibi Bağlanma boyutunda deney grubunda deneysel süreç sonrasında bir artış gözlenmektedir. Artışın deney grubunda $\bar{X}_0 = 30,45$, $\bar{X}_s = 37,75$ iken kontrol grubundan $\bar{X}_0 = 31,25$ iken $\bar{X}_s = 29,30$ ‘a düştüğü görülmektedir.

Ebeveynlik İlişki Ölçeği’nin Bağlanma alt boyutu açısından öntest-sontest puan farkları deney ve kontrol gruplarında karşılaştırılmasına ait t-Testi sonuçları Çizelge 3.21’de verilmiştir.

Çizelge 3.21. Bağlanma Alt Boyutuna Ait Öntest ve Sontest Puan Farkının Deney ve Kontrol Gruplarında Karşılaştırılmasına İlişkin t -Testi Sonuçları

t- Testi	Grup	N	Fark	S	sd	t	p
Fark	Deney	20	7,30	4,51	38	4,81	0,00**
(Sontest- Öntest)	Kontrol	20	-1,95	1,20			

**p<0,01

Çizelge 3.21’de görüldüğü üzere annelerin Ebeveynlik İlişki Ölçeği’nin Bağlanma alt boyutundan aldıkları öntest-sontest fark puanları, deney ve kontrol gruplar arasında göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{fark}(38)=4,81$, $p<0,01$). Puan ortalamaları bu farkın deney grubu lehine olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer bir ifade ile bu bulgu Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim Destek Programı’nın anne-bebek ilişkisine ait Bağlanma puanlarını artırmada olumlu yönde etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Deney grubunda yer alan annelerin bebeklerinin Bağlanma alt boyutuna ait öntest, sontest ve kalıcılık puanlarının farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla uygulanan Friedmann Testi sonuçları Çizelge 3.22’de yer almaktadır.

Çizelge 3.22. Deney Grubundaki Annelerin EİÖ’nin Bağlanma Alt Boyutundan Aldıkları Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Friedmann Testi Sonuçları

Test	N	SO	sd	χ^2	p	Anlamlı fark
Ön test	20	1,42	2	14,75	0,00**	2>1,2>3,3>1
Son test	20	2,60				
Kalıcılık testi	20	1,98				

**p<0,01

Çizelge 3.22’de görüldüğü üzere, deney grubunda yer alan çocukların Ebeveynlik İlişki Ölçeği’nin Bağlanma boyutuna ait öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($\chi^2 = 14,75$, $p<0,01$). Farkın kaynağının belirlenmesi amacı ile yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda, sontest lehine olacak biçimde sontest ($SO_S = 2,60$) ile

öntest ($SO_0 = 1,42$) arasındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim Destek Programı'nı alan annelerin Bağlanma puanlarının program sonrasında anlamlı bir biçimde arttığını; sonrasında yapılan kalıcılık testi puanları ölçümlerinde arasında etkisinin azaldığını göstermektedir.

Katılım Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Çizelge 3.23. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Annelerin Katılım Alt Boyutundan Aldıkları Öntest-Sontest Puan Ortalaması ve Standart Sapmaları

Katılım	Öntest			Sontest		
	N	$\bar{X}$	SS	N	$\bar{X}$	SS
Deney	20	21,10	5,34	20	28,90	3,26
Kontrol	20	21,40	3,66	20	21,25	3,49

Çizelge 3.23'de görüldüğü gibi öntest ortalamalarının deney grubunda $\bar{X} = 21,10$, kontrol grubunda $\bar{X} = 21,40$ olduğu görülmektedir. Sontest ortalamaları incelendiğinde sontest ortalaması en yüksek olan grubun deney grubu ($\bar{X} = 28,90$) olduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamında Katılım boyutu üzerinde deneysel işlemin etkililiğini incelemek amacıyla, öntest-sontest puan farkının deney ve kontrol gruplarında karşılaştırılmasına ait t-Testi sonuçları Çizelge 3.24'de verilmiştir.

Çizelge 3.24. EİÖ Katılım Alt Boyutuna Ait Öntest ve Sontest Puan Farkının Deney ve Kontrol Gruplarında Karşılaştırılmasına İlişkin t -Testi Sonuçları

t -Testi	Grup	N	Fark	S	sd	t	p
Fark	Deney	20	7,80	6,79	38	4,84	0,00**
(SontestÖntest)	Kontrol	20	-0,15	2,77			

**p<0,01

Çizelge 3.24’de görüldüğü üzere Katılım alt boyutuna ait öntest-sontest fark puanları, deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{fark}(38)=4,84$, $p<0,01$). Katılım boyutunda annelerin aldıkları öntest-sontest fark puanlarının deney ve kontrol grupları arasında farklılık gösterdiği ve bu farkın deney grubu lehine olduğunu söylenebilir. Diğer bir ifade ile bu bulgu Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim Destek Programı’nın, anne-bebek ilişkisine ait Katılım puanlarını artırmada olumlu yönde etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Deney grubunda yer alan annelerin bebeklerinin Katılım alt boyutuna ilişkin öntest, sontest ve kalıcılık testi puanlarının farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla uygulanan Tek Yönlü ANOVA sonuçları Çizelge 3.25’de yer almaktadır.

Çizelge 3.25. Deney Grubundaki Annelerin EİÖ’nin Katılım Alt Boyutundan Aldıkları Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı fark
Ölçüm	483,03	1	483,03	19,06	0,00**	2>1, 2>3, 3>1,
Hata	481,48	19	25,34			
Toplam	964,51	20				

**p<0,01

Çizelge 3.25’de görüldüğü üzere, deney grubunda yer alan annelerin Katılım alt boyutuna ait öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($F_{ölçüm(1-20)}=19,06$, $p<0,01$). Farkın

kaynağının belirlenmesi amacı ile yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda, sontest lehine olacak biçimde sontest ($\bar{X}_S = 28,90$) ile öntest ($\bar{X}_Ö = 21,10$) sontest ($\bar{X}_S = 28,90$) ile kalıcılık testi ($\bar{X}_K = 28,10$), kalıcılık testi lehine olacak biçimde ise kalıcılık testi ($\bar{X}_K = 28,10$) ile ön test puanları ($\bar{X}_Ö = 21,10$) arasındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim Destek Programı'nın bebeklerin Katılım alt boyutuna ait puanlarının sontest ve kalıcılık ölçümlerinde önteste göre anlamlı bir biçimde arttığını; ancak sontest puanlarının kalıcılık testi puanlarından yüksek olduğunu, yani uygulamanın etkisinin sontest sonrasında azaldığını göstermektedir.

Disiplin Uygulamaları Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Çizelge 3.26. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Annelerin Disiplin Uygulamaları Alt Boyutundan Aldıkları Öntest-Sontest Puan Ortalaması ve Standart Sapmaları

Disiplin Uygulamalar	Öntest			Sontest		
	N	$\bar{X}$	SS	N	$\bar{X}$	SS
Deney	20	14,70	5,21	20	10,20	4,97
Kontrol	20	14,55	14,55	20	16,90	3,45

Çizelge 3.26'de görüldüğü gibi deney grubunda yer alan annelerin Disiplin Uygulamaları alt boyutunda anne-bebek ilişkisi puanlarında deneysel süreç sonrasında deney grubundan bir düşüş gözlenirken ($\bar{X}_Ö = 14,70, \bar{X}_S = 10,20$), kontrol grubunda bir artış gözlenmektedir ($\bar{X}_Ö = 14,55, \bar{X}_S = 16,90$).

Disiplin Uygulamaları Alt Boyutuna İlişkin Bulgular ait sonuçlar Çizelge 3.27'de verilmiştir.

Çizelge 3.27. EİÖ Disiplin Uygulamaları Alt Boyutuna Ait Öntest ve Sontest Puan Farklarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Eta kare
Gruplararası						
Grup (Deney -Kontrol)	214,51	1	214,51	6,12	0,02*	0,14
Hata	1331,38	38	35,04			
Gruplarıçi						
Ölçüm (Öntest-Sontest)	23,11	1	23,11	2,15	0,15	---
Grup*Ölçüm	234,61	1	234,61	21,81	0,00**	0,37
Hata	408,78	38				

* p <0,05

** p <0,01

Çizelge 3.27’de görüldüğü üzere, annelerin Disiplin Uygulamaları puanlarında öntest ve sontest olmasına bakılmaksızın, grup (deney-kontrol) etkisi istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir ($F_{\text{grup*ölçüm}(1-38)}=6,12$; $p<0,05$). Elde edilen bu bulgu, annelerin bebeklerinin Disiplin Uygulamaları puanlarının gruplar arasında (deney-kontrol) farklılaştığını göstermektedir. Ölçüm (öntest-sontest) etkisi dikkate alındığında, annelerin Disiplin Uygulamaları öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Elde edilen bu bulgu deney ya da kontrol grubunda olduğu fark etmeksizin, bütün annelerin Disiplin Uygulamaları alt boyutundan aldıkları öntest ve sontest puanlarının farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Uygulanan deneysel işlemin etkililiğinin belirlenmesi amacıyla yapılan Grup*Ölçüm ortak etkisi dikkate alındığında, farklı işlem gruplarında (deney-kontrol) olmakla beraber, tekrarlı ölçüm (öntest-sontest) faktörlerinin, annelerin Disiplin Uygulamaları puanları üzerindeki ortak etkilerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($F_{\text{grup*ölçüm}(1-38)}=21,81$; $p<0,01$). Bu bulgu, uygulanan deneysel işlemin etkili olduğunu, deney grubundaki annelere uygulanan Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim Destek Programı’nın anne-bebek ilişkisine ait Disiplin Uygulamaları puanlarını azaltmada anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Deney grubunda yer alan annelerin Disiplin Uygulamaları alt boyutuna ilişkin öntest, sontest ve kalıcılık puanlarının farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla uygulanan Tek Yönlü ANOVA sonuçları Çizelge 3.28’de yer almaktadır.

Çizelge 3.28. Deney Grubundaki Annelerin EİÖ’nin Disiplin Uygulamaları Alt Boyutundan Aldıkları Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı fark
Ölçüm	72,90	1	72,90	6,27	0,02*	2<1, 2<3, 3<1
Hata	221,10	19	11,64			
Toplam	294,00	20				

*p <0,05

Çizelge 3.28’de görüldüğü üzere, deney grubunda yer alan annelerin Disiplin Uygulamaları alt boyutuna ait öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($F_{ölçüm(1-20)}=6,27$, $p<0,05$). Farkın kaynağının belirlenmesi amacı ile yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda, sontest lehine olacak biçimde sontest ($\bar{X}_S = 10,20$) ile öntest ($\bar{X}_Ö = 14,70$) sontest ($\bar{X}_S = 10,20$) ile kalıcılık testi ($\bar{X}_K = 12,00$), kalıcılık testi ($\bar{X}_K = 12,00$) ile ön test puanları ($\bar{X}_Ö = 14,70$) arasındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim Destek Programı’na devam eden annelerin Disiplin Uygulamaları alt boyutuna ait puanlarının uygulama sonrasında ve daha sonrasında yapılan kalıcılık ölçümlerinde ilk ölçümlere göre anlamlı bir biçimde azaldığını; son test sonrasındaki puanlarının kalıcılık testi puanlarından daha düşük olduğunu, yani uygulamanın etkisinin sonrasında azaldığını göstermektedir.

Ebeveynlik Güveni Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Çizelge 3.29. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Annelerin Ebeveynlik Güveni Alt Boyutundan Aldıkları Öntest-Sontest Puan Ortalaması ve Standart Sapmaları

Ebeveynlik Güveni	Öntest			Sontest		
	N	$\bar{X}$	SS	N	$\bar{X}$	SS
Deney	20	21,60	3,10	20	24,80	3,16
Kontrol	20	20,60	3,52	20	21,85	3,76

Çizelge 3.29’da görüldüğü gibi her iki grupta yer alan annelerin Ebeveynlik Güveni alt boyutunda anne-bebek ilişkisi puanlarında deneysel süreç sonrasında bir artış olduğu görülmektedir. Deney grubu $\bar{X}_0 = 21,60, \bar{X}_s = 24,80$ iken kontrol grubunda $\bar{X}_0 = 20,60 \bar{X}_s = 21,85$ olduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamında Ebeveynlik Güveni alt boyutuna deneysel işlemin etkililiği incelemek amacıyla yapılan 2*2 ANOVA desenine ait sonuçlar Çizelge 3.30.da verilmiştir.

Çizelge 3.30. EİÖ Ebeveynlik Güveni Alt Boyutuna Ait Öntest ve Sontest Puan Farklarına İlişkin ANOVA Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Eta kare
Gruplar arası						
Grup (Deney - Kontrol)	78,01	1	78,01	5,18	0,03*	0,12
Hata	572,88	38	15,08			
Gruplar içi						
Ölçüm (Öntest-Sontest)	99,01	1	99,01	12,44	0,00**	0,25
Grup*Ölçüm	19,01	1	19,01	2,39	0,13	---
Hata	302,48	38				

*p <0,05

**p <0,01

Çizelge 3.30’da görüldüğü üzere, deney ve kontrol gruplarında yer alan annelerin Ebeveynlik Güveni öntest ve sontest puanlarına ait grup (deney-kontrol) etkisi istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($F_{ölçüm(1-38)}=5,18$; $p<0,05$). Elde edilen bu bulgu, annelerin bebeklerinin Ebeveynlik Güveni öntest ve son test puanlarının gruplar arasında (deney-kontrol) farklılaştığını göstermiştir. Ölçüm (öntest-sontest) etkisi dikkate alındığında, annelerin Ebeveynlik Güveni öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık elde edilmiştir ($F_{ölçüm(1-38)}=12,44$; $p<0,01$). Elde edilen bulguya göre grup (deney-kontrol) ayrımı yapılmadan annelerin tamamının Ebeveynlik Güveni puanlarının ölçümlere (öntest-sontest) göre anlamlı düzeyde değiştiği söylenebilir. Uygulanan deneysel işlemin etkililiğinin belirlenmesi amacıyla yapılan Grup*Ölçüm ortak etkisi dikkate alındığında, farklı işlem gruplarında (deney-kontrol) olmakla beraber, tekrarlı ölçüm (öntest-sontest) faktörlerinin, annelerin Ebeveynlik Güveni puanları üzerindeki ortak etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>0,05$). Bu bulgu, deney grubundaki annelere uygulanan Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim Destek Programı’nın anne-bebek ilişkisine ait Ebeveynlik Güveni puanlarını arttırmada anlamlı bir etkiye sahip olmadığını göstermiştir.

Deney grubunda yer alan annelerin Ebeveynlik Güveni alt boyutuna ilişkin öntest, sontest ve kalıcılık puanlarının farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla uygulanan Tek Yönlü ANOVA sonuçları Çizelge 3.31’de yer almaktadır.

Çizelge 3.31. Deney Grubundaki Annelerin EİÖ’nin Ebeveynlik Güveni Alt Boyutundan Aldıkları Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı fark
Ölçüm	70,23	1	70,23	5,79	0,03*	2>1, 3>1,
Hata	230,28	19	12,12			
Toplam	300,51	20				

*p <0,05

Çizelge 3.31’de görüldüğü üzere, deney grubunda yer alan annelerin Ebeveynlik Güveni öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F_{ölçüm(1-20)}=5,79$; $p<0,05$). Farkın kaynağının belirlenmesi amacı ile yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda, sontest ($\bar{X}_S = 24,80$) ile öntest ($\bar{X}_Ö = 21,60$), kalıcılık testi ($\bar{X}_K = 24,25$) ile öntest puanları ($\bar{X}_Ö = 21,60$) puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu, sontest ile kalıcılık testi puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim Destek Programı’nı alan deney grubundaki annelerin Ebeveynlik Güveni alt boyutuna ait puanlarının uygulama sonrasında anlamlı bir biçimde arttığını; sontest değerlendirmesi sonrasında programın etkisinin devam ettiğini göstermektedir.

İlişkisel Engellenme Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Çizelge 3.32. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Annelerin İlişkisel Engellenme Alt Boyutundan Aldıkları Öntest-Sontest Puan Ortalaması ve Standart Sapmaları

İlişkisel Engellenme	Öntest			Sontest		
	N	$\bar{X}$	SS	N	$\bar{X}$	SS
Deney	20	35,05	3,09	20	22,70	13,15
Kontrol	20	33,75	4,96	20	34,85	4,44

Çizelge 3.32’de görüldüğü gibi deney grubunda yer alan annelerin İlişkisel Engelleme alt boyutunda anne-bebek ilişkisi puanlarında deneysel süreç sonrasında deney grubundan bir düşüş gözlenirken ($\bar{X}_Ö = 35,05$, $\bar{X}_S = 22,70$), kontrol grubunda bir artış gözlenmektedir ($\bar{X}_Ö = 33,75$, $\bar{X}_S = 34,85$).

Araştırma kapsamında İlişkisel Engellenme alt boyutu üzerinde deneysel işlemin etkililiğini incelemek amacıyla, öntest-sontest puan farkının deney ve kontrol

grubunda değişip değişmediğinin incelenmesine ait t-Testi sonuçları Çizelge 3.33’de verilmiştir.

Çizelge 3.33. EİÖ İlişkisel Engellenme Alt Boyutundan Aldıkları Öntest ve Sontest Puan Farkının Deney ve Kontrol Gruplarında Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları

t Testi	Grup	N	Fark	sd	t	p
İlişkisel Engellenme fark (Sontest- Öntest)	Deney	20	-12,35	38	-4,32	0,00**
	Kontrol	20	1,10			

**p <0,01

Çizelge 3.33’de görüldüğü üzere; annelerin İlişkisel Engellenme alt boyutundan aldıkları öntest-sontest fark puanları, deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{fark(38)}=-4,32, p<0,01$). Öntest-sontest puan farkları ve bu farkın deney grubu lehine olduğunu ortaya koymuştur. Diğer bir ifade ile bu bulgu Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim Destek Programı’nın, anne-bebek ilişkisinde İlişkisel Engellenme puanlarını azaltmada olumlu yönde etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Deney grubunda yer alan annelerin İlişkisel Engellenme alt boyutuna ilişkin öntest, sontest ve kalıcılık testi puanlarının farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla uygulanan Tek Yönlü ANOVA sonuçları Çizelge 3.34’da yer almaktadır.

Çizelge 3.34. Deney Grubundaki Annelerin EİÖ'nin İlişkisel Engellenme Alt Boyutundan Aldıkları Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı fark
Ölçüm	921,60	1	921,60	14,46	0,00**	2<1, 3<1,
Hata	1211,40	19	63,76			
Toplam	2123,00	20				

** p<0,01

Çizelge 3.34'de görüldüğü üzere, deney grubunda yer alan annelerin İlişkisel Engellenme alt boyutuna ait öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($F_{ölçüm(1-20)}=14,46$; $p<0,01$). Farkın kaynağının belirlenmesi amacı ile yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda, sontest ($\bar{X}_S = 22,70$) ile öntest ($\bar{X}_Ö = 35,05$), kalıcılık testi ($\bar{X}_K = 25,45$) ile öntest puanları ($\bar{X}_Ö = 35,05$) arasındaki farkın anlamlı olduğu, ancak sontest ile kalıcılık testi puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim Destek Programı sonrasında deney grubundaki annelerin İlişkisel Engellenme alt boyutuna ait puanlarının ilk ölçümlere göre anlamlı bir biçimde azaldığını; uygulama sonrasındaki puanların ise kalıcılık ölçümlerindeki puanlardan farklılaşmadığını, yani programın etkisinin devam ettiğini göstermektedir.

Ebeveynlik İlişki Ölçeği Toplamına İlişkin Bulgular

Çizelge 3.35. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Annelerin EİÖ Toplamından Aldıkları Öntest-Sontest Puan Ortalaması ve Standart Sapmaları

EİÖ Toplam	Öntest			Sontest		
	N	$\bar{X}$	SS	N	$\bar{X}$	SS
Deney	20	122,90	12,33	20	124,35	14,51
Kontrol	20	121,55	10,11	20	124,15	10,59

Çizelge 3.35’de görüldüğü gibi deney grubunda yer alan annelerin İlişkisel Engelleme alt boyutunda anne-bebek ilişkisi puanlarında deneysel süreç sonrasında deney grubundan bir düşüş gözlenirken ($\bar{X}_o = 35,05, \bar{X}_s = 22,70$), kontrol grubunda bir artış gözlenmektedir ($\bar{X}_o = 33,75, \bar{X}_s = 34,85$).

Çizelge 3.35’de görüldüğü gibi her iki grupta da EİÖ toplam anne-bebek ilişkisi puanlarında deneysel süreç sonrasında artış gösterdiği gözlenmektedir.

Araştırma kapsamında EİÖ toplam puanı üzerinde deneysel işlemin etkililiği incelemek amacıyla yapılan 2*2 ANOVA desenine ait sonuçlar Çizelge 3.36’de verilmiştir.

Çizelge 3.36. Ebeveynlik İlişki Ölçeği Toplam Puanına Ait Öntest-Sontest Puan Farkının Deney ve Kontrol Gruplarında Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Eta kare
Gruplararası						
Grup (Deney -Kontrol)	12,01	1	12,01	0,07	0,80	---
Hata	7324,98	38	192,76			
Gruplarıçi						
Ölçüm (Öntest-Sontest)	82,01	1	82,01	0,86	0,36	---
Grup*Ölçüm	6,61	1	6,61	0,70	0,79	
Hata	3638,88	38	95,76			

*p <0,05

Çizelge 3.36’da görüldüğü üzere, deney ve kontrol gruplarında yer alan annelerin EİÖ toplam puanlarına ait grup (deney-kontrol) etkisi istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemiştir ($p>0,05$). Elde edilen bu bulgu, çocukların EİÖ toplam puanlarının puanların gruplar arasında (deney-kontrol) farklılaşmadığını göstermiştir. Ölçüm (öntest-sontest) etkisi dikkate alındığında, annelerin öntest ve sontest EİÖ toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Elde edilen bulguya göre grup (deney-kontrol) ayrımı yapılmadan çocukların tamamının EİÖ toplam puanlarının ölçümlere (öntest-sontest)

göre anlamlı düzeyde değişmediği söylenebilir. Uygulanan deneysel işlemin etkililiğinin belirlenmesi amacıyla yapılan Grup*ölçüm ortak etkisi dikkate alındığında, farklı işlem gruplarında (deney-kontrol) olmakla beraber, tekrarlı ölçüm (öntest-sontest) faktörlerinin, katılımcıların EİÖ toplam puanları üzerindeki ortak etkilerinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>0,05$). Bu bulgu, Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim Destek Programı'nın, EİÖ toplam puanlarını arttırmada anlamlı bir etkiye sahip olmadığını göstermiştir.

Deney grubunda yer alan annelerin beklerinin EİÖ Toplam puanına ilişkin öntest, sontest ve kalıcılık testi puanlarının farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla uygulanan Tek Yönlü ANOVA sonuçları Çizelge 3.37'de yer almaktadır.

Çizelge 3.37. Deney Grubundaki Annelerin EİÖ'nin Toplam Puanına İlişkin Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Ölçüm	22,50	1	22,50	0,14	0,71
Hata	3003,50	19	158,08		
Toplam	3026,00	20			

Çizelge 3.37'de görüldüğü üzere, deney grubunda yer alan çocukların EİÖ toplamına ait öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Bu bulgu, Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim Destek Programı'nı alan deney grubundaki annelerin EİÖ toplam puanlarının uygulama sonrasında ve daha sonrasında yapılan kalıcılık ölçümlerinde ilk ölçümlere göre anlamlı bir biçimde değişmediğini göstermektedir.

3.3. Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim Destek Programına Yönelik Nitel Bulgular

Oyun Temelli Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programı'nın uygulanmasından sonra annelerin programa ilişkin görüşleri alınmıştır. Bu doğrultuda programın bebeklere, annelere ve aile üyelerine katkıları ile program, materyal ve uygulayıcı hakkındaki düşüncelerine ilişkin bulgular 3.38 ile 3.41 arasında verilmiştir.

Anne görüşleri betimsel analiz yöntemi ile değerlendirilmiş, belirlenen temalar altında benzer görüşler dikkate alınarak alt temalar oluşturmuştur. Çizelgelerde verilen alt temalar, anne görüşlerinden alıntılar yapılarak örneklendirilmiştir.

Çizelge 3.38. Annelerin Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim Destek Programının Bebekleri Üzerindeki Etkisine Yönelik Görüşleri

Görüşler	Anneler
Sosyal-duygusal gelişime katkı Diğerlerini fark etme/ onlarla oynama (n=8) Paylaşma/işbirliği (n=4) Sıra bekleme/sabırlı olma (n=4) Oyun oynama isteği uyandırma/ oyun kurabilme (n=6) Hırçınlıkta/saldırganlık düzeyinde azalma (n=9)	A1, A2, A3, A4, A5, A12, A13, A19 A1, A3, A15, A20 A1, A3, A6, A15 A1, A2, A11, A13, A15, A16 A1, A3, A4, A6, A7, A8, A14, A15, A20
Bilişsel gelişime katkı Renkleri ayırt etme (n=8) Şekilleri öğrenme (n=7) Eşleştirme yapabilme (n=7) Dikkatte artış (n=5)	A1, A2, A3, A6, A9, A13, A14, A17 A1, A2, A3, A4, A6, A9, A13 A1, A2, A3, A4, A6, A9, A13 A12, A16, A17, A18, A19
Dil gelişime katkı Kendini ifade etme (n=1) Yeni kelime öğrenme (n=7)	A7, A17 A1, A2, A4, A7, A10, A18, A19
Psiko-motor gelişime katkı Kaba motor beceri (n=7) İnce motor beceri (n=3)	A2, A4, A6, A7, A9, A13, A14 A2, A4, A7
Diğer katkılar Uyku düzeni (n=2) Yeni şeyler öğrenebilme (n=6) Yaparak yasarak öğrenme (n=2) Eğlenme- mutlu olma (n=2) Anne-bebek etkileşimi (n=7)	A4, A17 A5, A7, A8, A9, A10, A11 A6, A16 A5, A14 A2, A4, A6, A10, A12, A14, A18

Çizelge 3.38’de görüldüğü gibi programın bebekler üzerindeki etkisini ortaya koymak için annelere sorulan sorular ve annelerin verdikleri yanıtlar doğrultusunda araştırmacı tarafından beş tema oluşturulmuştur. Bu temalar “sosyal-duygusal gelişim”, “bilişsel gelişim”, “dil gelişimi”, “psiko-motor gelişim” ve “diğer katkıları” şeklinde belirlenmiştir. Temaların her biri kendi içinde alt temalardan oluşacak

şekilde sınıflandırılmıştır. Sosyal-duygusal gelişim kategorisi incelendiğinde; diğerlerini fark etme/ onlarla oynama (n=8), paylaşma/işbirliği (n=4), sıra bekleme/sabırlı olma (n=4), oyun oynama isteği uyandırma/ oyun kurabilme(n=6), hırçınlıkta/saldırganlık düzeyinde azalma (n=9) gibi programın çocukların sosyal-duygusal gelişime olumlu yönde katkı sağladığını ifade ettikleri görülmektedir. Aşağıda programın bebeklerin sosyal-duygusal gelişimine katkılarına ilişkin bazı ifadelere yer verilmiştir:

A4.Oyun etkinlikleri devam ederken çocuğumun zamanla kuzenleri ile oynadığını, parkta ya da benzeri bir yerde kısa süreli de olsa diğer çocukları keşfettiğini, onlara gülümsediğini gözlemledim.....

A6. Beklemeyi, sabretmeyi, sıralamayı, sıra beklemeyi öğrendi. Oyun hamuru yememeyi öğrendi mesela; İlk defa anneden ayrı kalmayı, anneleri oyun oynarken diğer çocuklarla kaynaşmayı öğrendi. Beraber bir şeyler yapmayı öğrendiği gibi, kimi zaman da kısa süre de olsa benden bağımsız olmayı öğrendi.....

A20. Çocuğumdaki en büyük gelişme hırçınlık diye bir şeyin kalmaması, daha sevecen, sevgi dolu olması. Herkesle paylaşımlarının ve ilişkileri arttı.

Programın bebeklerin bilişsel gelişimi üzerinde olumlu yönde bir etkisi olduğu anneler tarafından ifade edilerek, bu temaya ilişkin kategoriler; renkleri ayırt etme (n=8), şekilleri öğrenme (n=7), eşleştirme yapabilme (n=7) ve dikkatte artış (n=5) şeklinde belirlenmiştir. Annelerin “Oyun Temelli Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programının” bebeklerin bilişsel gelişime katkılarına ilişkin ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

A2. Oyunlar sayesinde özel bir çabaya gereksinim duymadan renkleri, duyguları, şekilleri öğrendiğini, şekilleri eleştirebildiğini ve bunları yaparken özellikle birlikte olduğumuz için ekstra keyif aldığını düşünüyorum

A13. Dans ettiğini, oynadığını, büyüdüğünü, renkleri, şekilleri..... pek çok şeyi öğrendiğini görmek, eğlendiğini görmek, daha mutlu olduğunu görmek...

A16.Dikkat süresi oldukça uzadı, oyunları unutmadığını, etkinlikleri tekrar tekrar yapmaktan sıkılmadığını fark ettim

Programın bebeklerin dil gelişimi üzerinde olumlu bir etkisi olduğu anneler tarafından ifade edilerek, bu temaya ilişkin kategoriler kendini ifade etme (n=1) ve yeni kelimeler öğrenme (n=7) şeklinde oluşturulmuştur. Annelerden bazılarının bu temaya ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

A 17. Benden babasına bile gitmeyen çocuk, başkalarına tebessüm etmeye, by by diye el sallamaya bile başladı.....

A18. Oyun oynarken ikili ilişkilerimizin kuvvetlendiğini, dil gelişimindeki değişimler sayesinde (birebir etkinlik yapmam, onunla konuşmam, onu tanımam ve öğrenmeye çalışmam gibi detayların gelişimdeki önemini öğrendiğim için) konuşmasında anlaşılır düzeyde farklılıklar meydana geldi.

Programın bebeklerin psiko-motor gelişimleri üzerindeki etkisi ortaya konulurken, bu etkinin çocukların kaba motor beceri (n=7) ve ince motor becerileri

(n=3) üzerinde bir etki meydana getirdiği bazı anneler tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

A2. Oyunlar sayesinde özel bir çabaya gereksinim duymadan renkleri, duyguları, şekilleri öğrendiğini, parmaklarını daha iyi kullandığını, küçük objeleri kolaylıkla bir yerden başka bir yere transfer edebildiğini.....,

A7. Oyunların bu süreçte çocuğumun hoplama, zıplama, koşma pratiği yapmasına katkı sağladığını sanıyorum. Dahası dans etmeyi sevdiğini fark ettim. Küçük pinponları, ponponları, boncukları bile zamanla takabileceğini gördüm.....

Programın bebekler üzerindeki diğer katkıları çerçevesinde: uyku düzeni (n=2), yeni şeyler öğrenebilme (n=6), yaparak yasarak öğrenme (n=2), eğlenme-mutlu olma(n=2) ve anne-bebek etkileşimine katkı (n=7) kategorileri oluşmuştur. Bu kapsamda oluşturan annelerin ifadelerinden bazıları aşağıda verilmiştir;

A4. Ev çalışmaları yaptığımız günler yorulup, enerjisini attığı için daha erken uyuduğunu gözlemledim.

A14. Programdaki materyalleri, oyunları, geçişleri rol model almaya çalıştım. Böylece daha verimli anne-baba-çocuk saatlerimiz oldu ve çok eğlendik, mutlu olduk, ilişkimiz güçlendi....

A18. Oyun etkinlikleri sürecinde aldığımız eğitimler ve uygulamadaki oyunlar sayesindeçocuğumu öğrenmede artış oldu bu nedeni ile çocuğumda dikkat süresinin arttığı, oyun oynarken ilişkilerimizin kuvvetlendiği....

Çizelge 3.39. Annelerin Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim Destek Programının Kendileri Üzerindeki Etkisine Yönelik Görüşleri

Görüşler	Anneler
Oyuna yönelik farkındalık Uygulamayı eve aktarma/ oyun materyali yapabilme (n=8) Çocuğun ritmine uygun hareket edebilme (n=3) Oyunun çocuk için önemi (n=3) Yeni şeyler öğrenme (n=3)	A2, A4, A12, A14, A16, A17, A19, A20 A5, A7, A10 A13, A18, A19 A1, A7, A8
Ebeveynliğe ilişkin farkındalık Annelik bilinci (n=7) Annelik tutumlarını gözden geçirme (n=10) Çocuğu tanıma (n=10) Çocuğun gelişiminde ebeveyn desteği (n=2)	A5, A6, A7, A10, A11, A14, A17 A2, A4, A5, A7, A8, A10, A12, A13, A14, A15, A1, A2, A3, A4, A8, A10, A13, A16, A17 A15, A6, A16
Diğer etkiler Çocukla nitelikli zaman geçirme (n=6) Gelişime uygun materyal seçimi (n=2) Teknoloji bağımlılığının azalması (n=3)	A1, A6, A11, A12, A14, A20 A4, A18 A16, A18, A20

Çizelge 3.39’da görüldüğü gibi programın anneler üzerindeki etkisi ile ilgili olarak oyuna yönelik farkındalık, ebeveynliğe ilişkin farkındalık ve diğer etkiler şeklinde üç tema oluşturulmuştur. Bu temalardan oyuna yönelik farkındalık teması; uygulamayı eve aktarma/ oyun materyali yapabilme (n=8), çocuğun ritmine uygun hareket edebilme (n=3), oyunun çocuk için önemi (n=3) ve yeni şeyler öğrenme (n=3) kategorilerinden oluşmaktadır. Annelerden bazılarının bu kategorilere ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

A2. Eskiden daha asabiydim, işten geldiğimde benimle sürekli bir şeyler yapmak isteyen çocuklarıma karşı hoşgörü düzeyim düşüktü. Oysaki ev ortamında oynayarak da insanlar iş stresinden kurtulabilirler, günleri ailesi ile daha verimli geçebilirmiş. Kızım kardeşi küçük olduğu için onunla oynamak istemezken verdiğiniz

etkinlik örnekleri, ev ödevleri oğluma, bana ve aileme olumlu yönde katkılar sağladı, oyunlar oynadık, materyaller hazırlamayı öğrendik...

A4. Evimi gereksiz oyuncaklarla doldurduğumu, bu oyuncaklarla neden oynamıyor diye düşündüğümde uygun olmayan, yaş düzeyinin üstünde ve altında kalan şeylerden sıkılabildiğini..... Çocuğu mutlu etmek için herhangi bir harcama yapmadan oyuncaklar yapabileceğimi ve bu oyuncaklarla, özellikle kendimizin yaptıkları ile evde de çocuğumuzla başka bir etkinlik yapma zamanı yakaladığımızı fark ettim...

A5. Sabretmeyi, onun sürecini tamamlaması için beklemeyi öğrendim.

A13. Çocuğumun hayatı için oyunun önemini görmezden gelirken, çocukluğumda ne kadar oyun oynamayı sevdiğimi hatırladım. Çocuklar oyunlarda daha bir çocuk....

Ebeveynliğe ilişkin farkındalık teması ise; annelik bilinci (n=7), annelik tutumlarını gözden geçirme (n=10), çocuğu tanıma (n=10) ve çocuğun gelişiminde ebeveyn desteği (n=2) şeklinde dört kategoriden oluşmaktadır. Bu kategorileri oluşturan ifadelerden bazıları aşağıda verilmiştir:

A3. Bana çocuğumu tanıma fırsatı sundu. Neler yapmaktan zevk aldığını, neler yapmaktan hoşlanmadığını, hangi tür oyunları oynarken kendini tam anlamıyla verdiğini, hangisinde daha sıkıldığını gördüm.....

A4.Hayata ve dünyaya çocuk gözüyle bakmayı öğrendim. Onu daha iyi anlayamadığım için, bana duygularını tam olarak anlatamadığını fark ettim.....

A5. Yapabilme gücümü ortama çıkardı mesela. Anne olarak ne yapabilirim. Çocuğuma ne katabilirim ne üretebilirim ne verebilirim. Sevgi mi, bilgi mi, değer mi? Kısacası hayata birkaç pencereden bakma fırsatı sundu.

A14. Oyun etkinliklerine gelmeden önce çocuğumla etkinlik yaparken çok çabuk sinirleniyor, hemen onu başaramadığı için kızıyordum.biraz daha sabırlı olmayı, çocuğum için kendimi kontrol etmeyi öğrendim. Daha sabırlı bir şekilde, doğru yönlendirme yapmanın önemini keşfettim....

Annelerin verdikleri yanıtlar doğrultusunda oluşturulan programın diğer etkileri teması ise; çocukla nitelikli zaman geçirme (n=6), gelişime uygun materyal seçimi (n=2) ve teknoloji bağımlılığının azalması (n=3) şeklindeki kategorilerden oluşmaktadır. Bu kategorileri oluşturan ifadelerden bazıları aşağıda verilmiştir;

A16. Bizim telefon bağımlılığımız vardı. Bu durum onu oldukça hırçın yaparken, beni de kızdırmışın diye bu konuda ona tolerans sağlıyordum. Ama bence bu durum duygusal bir açlıktan oluyormuş. Çünkü ne zaman oyunlar hayatımıza girdi, ben kızım ile daha fazla zaman geçirmeyi, daha doğrusu kaliteli şeyler yapmayı öğrenmeye başladım....

A20. Ben çocuğumla daha kaliteli vakit geçirmeye başladım. Bütün gün televizyon izleyerek vakit geçirmeyi tercih ediyordum. Bu eğitim sayesinde daha aktif bir anne çocuk ilişkimiz olmaya başladı. Mesela boş zamanlarımızı evde oturarak geçirmek yerine sabah yürüyüşleri yapmaya, parka gitmeye, evde alternatif oyunlar kurmaya başladık.

Çizelge 3.40. Annelerin Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim Destek Programının Aile Üyeleri Üzerindeki Etkisine Yönelik Görüşleri

Görüşler	Anneler
Babanın oyun etkinliklerine dahil olması (n=10)	A1, A3, A4, A6, A7, A11, A12, A16, A17, A20
Diğer aile üyelerinin oyun etkinliklerine dahil olması (n=7)	A3, A4, A5, A6, A15, A17,18 A1, A2, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A12, A13
Ailede paylaşımın artması (n=10)	A7, A9, A11, A12, A16, A 18
Yeni oyunlar üretme/her yerde oynama (n=6)	A2, A3, A6, A8, A9, A12, A18, A19
Nitelikli zaman geçirme (n=8)	A7, A9, A11, A12, A16, A18
Hoşgörülü olma (n=6)	

Çizelge 3.40’da görüldüğü gibi programın aile üyeleri üzerindeki etkileri; babanın oyun etkinliklerine dahil olması (n=10), diğer aile üyelerinin oyun etkinliklerine dahil olması (n=7), ailede paylaşımın artması (n=10), yeni oyunlar üretme/her yerde oynama (n=6), nitelikli zaman geçirme (n=8) ve hoşgörülü olma (n=6) şeklinde ifade edilmiştir. Bu duruma ilişkin annelere tarafından ifade edilen cümlelerden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

A4. Eşim başlarda bu süreci dışardan gözlemlerken zaman içerisinde o da sürecin bir parçası haline geldi. Sandalye kapma, kör ebe, dans vb. pek çok oyunda eşim dışında dede, babaanne gibi diğer güçleri de bu sürece dahil ettik. Oğlum gittiğimiz yerlerde tv kapatarak dikkati kendi üzerine çekip oyunlardaki gibi taklitler yapmaya çalıştı ve her yerde oynamak istedi. Daha mutlu bir çocuk olmaya başladığını herkese hissettirdi.

A5.Aile ilişkilerimizi olumlu olarak etkiledi. Teyzelerle, halalarla oyunları farklı ortamlarda farklı kişilerle oynama fırsatı yakaladık. Ortamın tek düzeliğinden kurtulduk diyebilirim....

A9. Öncelikle etkinliklerdeki oyunları aile olarak gerçekleştirmek bizi çok etkiledi. Bağımlılıklarımızın oldukça fazla olduğunu ve sınırlı bir ilişki kurduğumuzu fark ettim. Aile olarak yapabileceğimiz çok fazla şey olduğunu fark ettim. Oyunların biz anne ve babalara yönelik olması dışında çocuklar için uyarlanabilecek nitelikte olması da bizi oldukça etkiledi.

A12. Eşim özellikle sürecin bir parçası oldu. Hatta bu eğitim neden sadece annelere ki diye bayağı hayıflandığı günler oldu. Eve geldiğimizde “bugün ne oynayacağız” diye bizim dinlenmemize bile fırsat vermedi.....

A16. Aile olarak her yerde oyun oynayabileceğimizi gördük, yağmur yağıyorsa çıktık ıslandık, çamurda zıpladık, alışveriş merkezleri yerine parkları, rahatça vakit geçirebileceğimiz alanları tercih etmeye başladık. Kalabalık oyunlar için başkalarından destek aldık. Babamız bizim oyuncakları yapmamıza yardım etti. Mesela yumurta kaplarımız boyadı, topları duvara atmamız için bize bir karton düzenek hazırladı.

Çizelge 3.41. Annelerin Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim Destek Programı, Uygulayıcısı ve Materyallerine İlişkin Görüşleri

Görüşler	Anneler
Program İtina ile ayrıntılı hazırlanması (n=13) Eğlenceli olma (n=4) Çok yönlü/geliştirilebilir olma(n=6) Farklı olması (n=1) Heyecanı canlı tutma (n=4) Günlük hayata aktarılabilme (n=1)	A1, A3, A4, A6, A8, A9, A10, A11, A12, A14, A15, A18, A20 A1, A9, A13, A18 A2, A7, A8, A10, A16, A17 A4 A4, A7, A19, A20 A2
Uygulayıcı Yaşayarak öğretmesi (n=1) Mutlu/enerjik/heyecanı besleme (n=10) Grup dinamiğini harekete geçirme (n=1) Yeni şeyler üretebilme/ aktarabilme (n=3) Alan hakimiyeti (n=8) Eksik yönleri tamamlama (n=1)	A1 A1, A2, A4, A5, A7, A8, A9, A12, A13, A19 A2 A12, A18.A20 A2, A4, A5, A9, A10, A12, A13, A14 A16
Materyal İtina ile hazırlanması (n=8) Ekonomik olması (n=3) Çok yönlü/ geliştirilebilir olma (n=9) Yaratıcı/heyecan verici olması (n=3)	A1, A2, A3, A9, A10, A11, A12, A20 A2, A5, A8 A2, A4, A6, A7, A8, A10, A13, A16, A18 A8, A17, A19

Çizelge 3.41’de görüldüğü gibi, annelerin program, uygulayıcı ve materyallere ilişkin görüşleri incelendiğinde; programın itina ile ayrıntılı hazırlandığı (n=13), uygulayıcının mutlu /enerjik olması, annelerin heyecanı beslemesi (n=10), alan hakimiyetine (n=8) sahip olması, materyallerin çok yönlü/ geliştirilebilir olması (n=9) şeklinde ifadelere yer verdikleri görülmektedir. Bu ifadelere ilişkin örnek cümleler aşağıda verilmiştir:

A2. Oyun etkinliklerinde kullanılan materyaller artık materyallerden yapılmıştı. Bize fikir verdi, eve aktarımı bu yüzden kolaydı. Her zaman her yerde bulunabilecek, ekonomik şeylerin kullanılması benim için güzeldi oldu.

A4. Her hafta el emeği ile hazırlanan oyunların, oyuncakların var olması, programa ve hocama saygımı bir kez daha arttırdı..... Etkinlikler oldukça sürükleyici ve merak uyandırıcı, bütün materyaller birbirinden güzeldi.....salça kutularından nasıl şeyler yapıldığını, tombalaya nasıl emek verildiğini, ruloların nasıl güzel bir oyuncak olduğunu ve sayamadıklarım her defasında şok yaşadım.....

A5. Her şey oldukça güzel hazırlanmış, hiç sıkılmadan, her defasında daha fazla ne öğrenebilirim diye düşünerek gittim uygulamaya koşarak gittim.....Çok ince ayrıntılı bir şekilde hazırlanmış, programa uygun içerikler oyunlar, oyun materyalleri eğitici tarafından hazırlanmış emek verilmiş. Bize aktarımı başarı ile yapıldı. Her uygulama saatinde yeni yeni şeyler bize sunuldu.

A14. Program çok verimli geçti benim için çocuğumla olan ilişkimde de değişimler yarattığını düşünüyorum. Her hafta iki kez olmasına rağmen hiç sıkılmadan, koş koş geldim. Uygulama içeriğinde bütün detayların düşünülmüş olması, kızımı bırakacağım yer olmaması nedeni ile bize destek veren eğitimci aبلaya kadar itina ile düşünülmüş, herhangi bir ücret alınmaması, materyallerin özenle hazırlanması benim için her anlamda bu programı değerli kılmaktadır.

A16. Enerjisi tarif edilemeyecek kadar gerçek ve içtendi. Materyallere gelince birkaç parça olmasına rağmen bir tane tombalay yapmak için iki gün kadar uğraştım. Ama uygulamada her hafta mükemmel oyuncaklar vardı.....

A18. Program oldukça verimli ve çok eğlenceliydi. Her şey en ince detayına kadar düşünülmüştü. Şu da eksik olsaydı dediğim hiçbir şey olmadı..... Uygulayıcı karda kışta, yağmurda çamurda hep bizi harekete geçirdi. Evimizde ne varsa her şey bir oyun materyali oluverdi. Programda öğrendiklerimiz sayesinde, aynı zamanda evde

yaptığımız etkinlikler bana çok şey kattı. Başka zorlanır gibi olsam da çocuğumda bir değişim var etmek için, sonrasında hızla üretmek için çaba sarf ettim. Etkinlikler çok eğlenceli ve çok öğretici oldu.

Ayrıca annelerin bir eğitim rehberi olmadığı zaman oyun etkinliklerinin sürdürülebilirliğine ilişkin endişeler taşıdığı, sosyal-duygusal gelişim başta olmak üzere çocuğun gelişimini destekleyeme yönelik oyun etkinliklerine ulaşmakta zorluk yaşadıkları yönünde ifadeler de yer verdikleri görülmektedir. Basın-yayın organlarında yer alan çocuklara yönelik hazırlanan oyun etkinliklerinin her zaman çocukların yaşına ve gelişim düzeylerine uygun olmadığı, etkinlik sürdürülürken çocuklarının sıkıldıkları, eğitiminin ortamda olmadığı durumlarda sorumluluk almaktan kaçındıkları, bir zorunluluk olmaması halinde devamlılık gösteremedikleri yönünde ifadeler de yer verdikleri görülmüştür.

4. TARTIŞMA

Bu bölümde 24-30 aylık bebeklere sahip annelere uygulanan Oyun Temelli Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programı'nın bebeklerin sosyal-duygusal gelişimi ve anne-bebek ilişkisi üzerindeki etkisinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmadan elde edilen bulgular yorumlanarak tartışılmıştır.

Sosyal-duygusal gelişim, bireyin diğerleri ile ilişki kurmasını sağlayan bilgi, beceri, değerleri öğrendiği ve topluma uyum becerisi geliştirdiği dinamik bir süreçtir. Bu süreç, doğumla birlikte başlar ve yaşam boyu aşamalı olarak ilerler (Kılıçgün, 2015). Gelişimin karmaşık ve hızlı bir şekilde ilerlediği ilk yıllarda yaşanılanlar, yaşamın ilerleyen yıllarında bireyin gelişimini pozitif ya da negatif olarak etkilemektedir (Bee ve Boyd, 2009; Garden ve Gardiner, 2016; Thompson ve ark., 2008). Bebeklik döneminde sosyal-duygusal gelişimin sağlıklı olabilmesi anne, baba ve bebeğe bakım veren kişilerle kurulan ilişkinin niteliği ile yakından ilgilidir (Dursun, 2013). Bebeğin bakımından sorumlu olan kişileri desteklemeye yönelik çalışmalar, mevcut sorunları fark edip çözüm yolları geliştirerek, ebeveynlerin çocukları üzerinde doğrudan veya dolaylı olarak etki yaratmasına neden olur (Gülay ve Akman, 2009). Bebeğe bakım veren kişi tarafından bebeğin gelişiminin ve ihtiyaçlarının bilinmesi, bu doğrultuda yaşına ve gelişimsel becerilerine uygun olarak erken dönemde uyarılması bebeğin bakımını üstlenen yetişkinin bu doğrultuda desteklenmesi oldukça önemlidir (Bee ve Boyd, 2009; Bentzen, 2005; Gallahue ve ark., 2014; Kandır ve Alpan, 2008; Reebye ve Stalker, 2008; Saltalı, 2013; Samuel ve ark., 2000; Santrock, 2012; Turhan ve Özbay, 2016; Vertosicks 2000). Bakım veren kişi/kişiler tarafından uygun yöntem ve yaklaşımlara yer verilen eğitim uygulamaları ile bebeğin erken dönemden itibaren desteklenmesi, bu süre zarfında bebeğin değerlendirilmesi ve ihtiyaç halinde müdahalede bulunulması gelişimi açısından büyük önem taşır. Bebeği tanımadan, onun ihtiyaçlarını dikkate almadan yapabileceği bakım ve eğitimin bebeğin gelişiminde pek çok açıdan sorun yapabileceği belirtilmektedir (Şahin ve Özyürek, 2010). Erken yıllarda bebeklerin

sosyal-duygusal gelişim alanında desteklenmesinin önemi göz önünde bulundurularak, bu çalışmada 24-30 aylık bebekleri olan annelere uygulanan Oyun Temelli Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programı'nın bebeklerin sosyal-duygusal gelişimleri ve anne-bebek ilişkisi üzerindeki etkililiğinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan annelerin 24-30 ay aralığındaki bebeklerinin sosyal-duygusal gelişimlerini değerlendirmek için Greenspan Sosyal-Duygusal Gelişim Çizelgesi, Devereux Yürüme Çağındaki Çocuklar İçin Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı ve anne-bebek ilişkisini değerlendirmek için Ebeveynlik İlişki Ölçeği kullanılmıştır.

Bebeklerin sosyal-duygusal gelişim özelliklerini ortaya koymak için kullanılan Greenspan Sosyal-Duygusal Gelişim Çizelgesi ve Devereux Yürüme Çağındaki Çocuklar İçin Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı ile elde edilen öntest verilerine ilişkin bulgular incelendiğinde; Greenspan Sosyal-Duygusal Gelişim Çizelgesinde elde edilen puanlar ve Devereux Yürüme Çağındaki Çocuklar İçin Erken Çocukluk Değerlendirme Aracının tümünde ve Bağlanma, Öz Düzenleme, Girişimcilik boyutlarının öntest puanlarının birbirine yakın olduğu ve anlamlı bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır. Bu sonuç deney grubundaki bebeklere uygulanan Oyun Temelli Sosyal Duygusal Gelişim Destek programı uygulamadan önce deney ve kontrol grubundaki annelerin bebeklerinin sosyal-duygusal gelişim düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Bebeklerin sosyal-duygusal gelişim özelliklerini ortaya koymak için kullanılan Greenspan Sosyal-Duygusal Gelişim Çizelgesi tek boyutlu bir ölçme aracı olup, bebeklerin sosyal-duygusal olarak gelişimlerinin değerlendirilmesini esas alır. Gelişim yaşamın erken dönemlerinde hızlı, sürekli ve fark edilir düzeyde değişimleri içerisinde barındırır (Bee ve Boyd, 2009; Charlesworth 2014; Levine ve Munch,

2014; San Bayhan ve Artan, 2004; Trawich Smith, 2014). Bu nedenle hem deney hem de kontrol grubundaki bebeklerin sosyal-duygusal gelişimlerinde öntest ve sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Bu deney grubu lehine beklenen bir sonuçtur. Çocukların farklı alanlardaki gelişimini destekleyici ortam ve uyaranları sunmak son derece önemli olmakla birlikte, özellikle bakım veren olarak annelere sunulan destek uygulamaları direkt olarak anneyi güçlendirmek, dolaylı olarak çocuğu desteklemek için gereklidir. Özellikle bebeklik dönemindeki çocuklar açısından annelere sunulan destek programı büyük anlam taşır. Bu çalışma kapsamında deney grubundaki annelere uygulanan Oyun Temelli Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programı çocuğun gelişiminde büyük rol oynayan oyun etkinlikleri konusunda farkındalık yaratarak, oyunun önemi ve çok yönlü etkilerine dikkat çekerek, çocuklarıyla nasıl ve ne tür oyunlar oynayabilecekleri konusunda bilgi ve becerileri artırma bakımından güçlü ve uygun bir programdır. Programın küçük gruplarla gerçekleştirilmiş olması, geleneksel yöntemlerle bilgi aktarımından ziyade, annelerin aktif olduğu ve birebir oyunun bir parçası olarak, farklı gelişimsel becerilerini kullanarak, oyun uygulamalarına yer vermesi ve bu oyunları çocuklarıyla nasıl oynayabilecekleri konusunda rehber niteliğinde olması güçlü yanlarıdır. Dolayısıyla annelerin program vasıtasıyla kazandıkları farkındalığı ve becerileri bebekleriyle iletişimlerinde kullanmaları beklenmektedir. Uygulanan Oyun Temelli Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programı'nın bebeklerin gelişimsel özellikleri, ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda şekillendirilmiş olması, bebeğin bakımından öncelikli olarak sorumlu olan annelere haftada iki gün olmak üzere on hafta sürecinde uygulanmış olmasının bu sonuç üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Nitekim nitel bulgular incelendiğinde, annelerin tamamına yakınının bebeklerin sosyal-duygusal gelişiminde programın uygulanması sonrasında olumlu yönde değişiklikler olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Bu bulgular Oyun Temelli Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programının bebeklerin sosyal-duygusal gelişimleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu durumda bebeklik döneminden itibaren annelere verilecek sosyal-duygusal gelişim destek programlarının bebeklerin sosyal-duygusal gelişimleri üzerinde olumlu yönde bir etki yaratabileceği yorumu yapılabilir.

Yapılan kalıcılık testi sonuçları incelendiğinde, deney grubundaki annelere uygulanan Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim Destek Programı' nın Greenspan Sosyal-Duygusal Gelişim Çizelgesi üzerindeki etkisine bakıldığında, öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Deney grubuna uygulanan program sonrasında ölçeğe ait alınan puanların ilk ölçümlere göre anlamlı bir biçimde arttığı, uygulama sonrasındaki sontest puanlarının kalıcılık testi puanlarından yüksek olduğu, yani uygulamanın etkisinin sonrasında azaldığı saptanmıştır. Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim Destek Programı'na katılan annelerin bebeklerinin sosyal-duygusal gelişimlerine destek sağlayacak oyun etkinliklerinin planlayıp, evde uygulanması, sonrasında annelerin sürece ilişkin yaptıkları gözlemleri gruptaki diğer annelerle paylaşması şeklinde oturumlara başlanmaktadır. Annelerin etkinliği sürdürme, süreklilik sağlama, çocuklarına rehberlik etme, oyun sırasında yaşananları eğitimci ve diğer annelerle paylaşması fikir edinmesine ve anneyi destekleyici yönde motivasyon oluşturarak uygulamanın devamlılığına katkı sağlamış olabilir. Bu süreç annelerin kendilerine ilişkin karşılaştırma yapmasına, çocuğunun sosyal-duygusal gelişimine katkı sağlayacak oyun etkinliklerine ilişkin fikir edinmesine olanak sağlamıştır. Bununla birlikte kalıcılık testi puanlarının sontest sonrasında düşmesi, uygulamanın sona ermesi ile annelerde motivasyon artırıcı unsurların azalması, etkinliklerin düzenli sürdürülememiş olması olasılığı, beceri ve davranışlardaki değişimin uzun süreyi içine alan bir süreç olması gibi nedenlerden kaynaklanmış olabilir.

Bebeklerin sosyal-duygusal gelişimleri ile ilgili olarak ölçme aracı Devereux Yürüme Çağındaki Çocuklar İçin Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı'ndan elde edilen öntest ve sontest verilerine ilişkin bulgular incelendiğinde; deney grubunun lehine anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Devereux Yürüme Çağındaki Çocuklar İçin Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı'nın alt boyutlarından Bağlanma İlişkileri, Girişimcilik alt boyutlarında ve testin toplam puanında anlamlı düzeyde farklılık bulunurken, Öz Düzenleme boyutunda anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır. Çocuklarıyla karşılıklı etkileşime dayalı ilişki kuran ebeveynlerin çocuklarının işbirliği yapma, girişimcilik, uyum gibi becerilerinin olumlu yönde

etkilendiği belirtilmektedir (Clerkin ve ark., 2007; Gülay ve Akman, 2009; Spegman ve Houck, 2005). Çocuğun ihtiyaçlarının doğru zamanda ve şekilde annesi tarafından karşılanması, ilerleyen yaşlarda sosyal ilişkileri üzerinde bir etki oluşturur. Bağlanma figürü olan yetişkinin bu evredeki sevecen tavrı, sorumluluk bilinci ve çocuğa yönelik ilgisi çocuğun sosyal becerilerini ve sosyal ilişkilerini etkilemektedir (Dietz ve ark.,2005; Gülay ve Akman, 2009). Ebeveynlerin doğru model olması, çocuğa karşı olumlu tutum sergilemeleri ve becerilerin desteklenmesinin çocuğun gelişimi açısından önemli olduğu belirtilmektedir (Bayındır ve Ural, 2016; Öztapak ve Özyürek, 2018; Roman ve ark., 2014; Sevgin ve Demiröz, 2016; Üredi ve Erden, 2009). Çocuğa bakım hizmeti veren kişi/kişilerin sıcaklığı, destekleyici olması çocuğun sosyal-duygusal gelişimini (Cumming ve ark.,2003; Krasier ve Hancoks, 2003; Pianta ve Harbers, 1996; Yüceol, 2016) etkilemektedir. Anne ile bebek arasındaki sağlıklı bağlanma ilişkileri; fiziksel temas, birlikte zaman geçirme, oyun oynama gibi etkileşimler yoluyla güçlenmektedir. Anne çocuk arasındaki oyunun karşılıklı olması, duygusal içerik taşıması ve fiziksel temasa yer vermesi nedeniyle bağlanma ilişkilerini güçlendirmektedir. Oyun sosyal-duygusal açıdan çocuğu desteklemekte, çocuk oyun sayesinde sosyal ilişkileri ve aile ilişkilerini öğrenmektedir (Akgün, 2008). Bebeğe erken yaştan itibaren sunulan uyarıcılar ve gerçekleşen deneyimler ilerleyen dönemler için temel oluşturmaktadır (Aamodt ve Wang, 2011; Akgün, 2008; Akman ve Demirel, 2011; Akkoca, 2009; Alan, 2011; Delgado ve ark., 2011; Dilli, 2012; Ertem, 2006; Hortaçcu ve Kağıtçıbaşı,1999; Şen 2007; Turhan ve Özbay, 2016). Bebeklik döneminde anne-bebek arasında kurulan etkileşim bebeğin ilerleyen yıllarında sağlıklı bir gelişim göstermesine katkı sağlamaktadır (Deans ve ark., 2016; Öztap, 2003; Vicente ve Verisimo, 2006; Wendland Carro ve ark., 1999). Yapılan pek çok çalışma çocuğun yetişkinle kurduğu oyuna dayalı ilişkinin çocuğu psiko-sosyal açıdan etkilediği ve anne-çocuk ilişkisini, dolayısıyla bağlanma ilişkilerini geliştirdiği yönündedir (Akgün ve Yeşilyaprak, 2011; Driscoll ve Easterbrooks 2007; Shine ve Acosta, 2000; Tarkoçin ve Tuzcuoğlu, 2015; Toçu Bilir ve Sop, 2016).

Girişimcilik bireylerin etrafındaki fırsatları fark ederek, bu fırsatlara yönelik plan ve projeler geliştirip, bunları günlük yaşama aktararak hayatı daha yaşanılır bir hale dönüştürme uğraşıdır (Gömleksiz ve Kaan, 2009). Bu becerinin çocuklar tarafından erken yaşlardan itibaren kazanılmaya başlanması, toplumda kendine güvenen, yeniliklerin peşinde koşan, üreten, sorunların üstesinden gelme becerisi yüksek, risk alan, olumsuz durumlarda mücadele eden, istekli ve kararlı birey sayısını hızla arttırmaktadır. Girişimcilikle ilgili pek çok çalışma olmasına karşın genel olarak ülkemizde yapılan çalışmaların niversite düzeyinde olduğu görülmektedir (Avşar 2007; Bilge ve Bal, 2012; Cansız 2007; Kılıç ve ark., 2012; Korkmaz 2012; zdemir, 2015). Yurt dışında ise alan yazında ilköğretim düzeyinde bazı çalışmalara (Green, 2014; Christianti ve Suprayitno 2005) rastlanmış, kk yaş gruplarını içine alan çalışmalar olmadığı saptanmıştır. Girişimcilik kk yaşlardan itibaren çocuklara kazandırılması gereken bir beceridir. Girişimcilik becerisine sahip çocukların yetiştirilmesi için erken yaşlardan itibaren çocukların ve bakım verenlerin uygun eğitim programları ile desteklenmesi son derece önemlidir. Toplumda girişimcilik yönü yüksek, başarılı bireylerin olması için bu becerilerin edinilmesine katkı sağlayacak eğitim uygulamalarının doğrudan ya da dolaylı olarak erken yaştan itibaren çocuklara sunulması gerekir (Yurtseven ve Ergün, 2018). Ebeveynleri sayesinde bir ocuk bu süreçte yetişkin yardımıyla neler yapabileceğini keşfetmeye başlar. Bu nedenle bebeklik döneminden itibaren annelerin çocuklarının girişimcilik becerilerini desteklemesi oldukça önemlidir. Erken dönemde girişimciliği desteklemeye yönelik hazırlanan eğitim uygulamaları ile heyecanlı, girişken, meraklı, öğrenmeye açık, başarmayı hedefleyen, yeni şeyleri çözmeye ve anlamaya çalışan çocukların yetişmesi beklenir. Çocuklar yaşamın erken dönemlerinde oyun yoluyla kendisi ve evre hakkında pek çok şeyi öğrenmeye başlar. Bu yüzden çocuğun dış dünyaya karşı gösterdiği bu girişimci eylemler dışarıdan bir baskıya maruz kalmazsa olumlu yönde gelişir. Programda girişimcilik becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler olup, girişimciliğin oyunla geliştirilmesi konusunda kk yaş gruplarına yönelik ülkemizde yapılacak çalışmalara rehberlik edebileceği düşünülebilir.

Devereux Yürüme Çağındaki Çocuklar İçin Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı için yapılan kalıcılık testi sonuçları incelendiğinde, annelere uygulanan Oyun Temelli Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programı'nın Bağlanma, Girişimcilik alt boyutları ve DECA Toplama ait alınan puanların ilk ölçümlere göre anlamlı bir biçimde arttığını, uygulama sonrasında Bağlanma İlişkileri alt boyutu son test puanlarının kalıcılık testi puanlarından yüksek olduğu, yani uygulamanın etkisinin sonrasında azaldığı saptanmıştır. Girişimcilik alt boyutu ve DECA Toplamına ait puanların uygulama sonrasında ve daha sonrasında yapılan ölçümlerde ilk ölçümlere göre anlamlı bir biçimde arttığını; kalıcılık testi puanlarından farklılaşmadığı, yani uygulamanın etkisinin devam ettiği saptanmıştır. Programın bebeklerin girişimcilik becerilerini desteklemeye katkı sağladığı, oyun etkinliklerinin bebekler üzerinde heyecan ve merak yaratmada etkili olduğu, öğrenme fırsatı oluşturduğu, yeni şeyleri çözmeye ve anlamayı ilişkin etki yarattığı şeklinde ifade edilebilir. Eğitiminin hazırladığı oyun materyallerinin annelere materyal geliştirme konusunda fikir verdikleri, oyun materyalleri hazırlamaya yönelik anneleri cesaretlendirici etkisi, eğlenceli, öğretici, akıcı, kolay anlaşılır olması, özgüven geliştirme, sorunların üstesinden gelme ve alternatif düşünme becerisi geliştirmeye yönelik katkısı DECA Toplam ve Girişimcilik alt boyutunda etkinin sürdürülmesine katkı sağlamış olabilir. Bağlanma bebeklik döneminde gelişmeye başlayan, bireyin diğer bireylere karşı gösterdiği duygusal bağ olarak ifade edilir. Bireyin hayatı boyunca sürdüreceği sosyal ilişkiler üzerinde belirleyicidir. Anne-çocuk arasında kurulan sevginin gelişmesinde ve annelik rolünün benimsenmesinde etkilidir. Bağlanma ve çevresel şartlar arasında ilişkinin incelendiği çalışmada, bağlanma ile istikrarlılık arasında yakın bir ilişkinin olduğu görülmektedir (Granquist ve Kirkpatrick, 2004). Bağlanma İlişkileri boyutunda kalıcılığın devam etmemesinde, annelerin eğitim programı sürecinde edindikleri anne-bebek bağlanması ile doğrudan ilişkili olan sevgi, şefkat, ilgi gibi kavramlara yönelik edindikleri bilgi ve becerileri günlük yaşama istikrarlı olarak aktaramamaları, çocuğuyla geçirdiği zamanı etkili bir şekilde kullanamamaları, karşılıklı etkileşimi esas alan oyun etkinliklerini sürdürme konusunda kalıcılık gösterememe, uzman yardımı olmadığında duyulan kaygı ve davranışlarda değişik yaratma sürecinin uzun bir zaman alması etkili olmuş olabilir. Nitekim nitel bulgular incelendiğinde, annelerin bir eğitim rehberi olmadığı zaman

oyun etkinliklerinin sürdürülebilirliğine ilişkin endişeler taşıdığı, sosyal-duygusal gelişim başta olmak üzere çocuğun gelişimini destekleyeme yönelik oyun etkinliklerine ulaşmakta zorluk yaşadıkları yada bu etkinliklerin (basın-yayın vb.) çocukların yaşına ve gelişim düzeyine uygunluğundan emin olmadıkları, sorumluluk almaktan kaçındıkları, bir zorunluluk olmaması halinde devamlılık gösteremedikleri yönünde ifadeler yer verdikleri görülmüştür. Sosyal bir ortam olması nedeniyle uygulama ortamında annelerin oyun etkinliklerini sürdürebilme konusunda kurallara uydukları, sorumluluklarını ebeveyn olarak yerine getirdikleri, çocuklarının sosyal-duygusal gelişimi başta olmak üzere evde gerçekleştirilen oyun etkinlikleri ile davranış ve becerilerini daha iyi gözlemleme fırsatı yakaladıkları bilinmektedir. Oyun etkinliklerinin kayıt altına alınması ve sunulmasına ilişkin bir gözlem formunun olması, anneler tarafından ideal anne kavramının değerlendirilmesi şeklinde bir etki yarattığı düşünülerek etkinlikler sürdürülmüş olabilir. Uygulamanın sona ermesi ile oyunu bir ders olarak ele alan annelerin çocuğu merkeze alan uygulamalardan kaçınarak amaçsız ve serbest oyunlara yer vermeleri şeklinde durum açıklayabilir.

Ebeveyn İlişki Ölçeği ile elde edilen öntest ve sontest verilerine ilişkin bulgular incelendiğinde; Bağlanma, Katılım, İlişkisel Engellenme, Disiplin Uygulamaları boyutlarında deney grubunun lehine anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Bu bulgu Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim Destek Programı'nın anne-bebek ilişkisine ait Bağlanma, Katılım, İlişkisel Engellenme ve Disiplin Uygulamaları puanlarını artırmada olumlu yönde etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum annelerin oyun sırasında edindikleri becerileri çocuklarıyla olan iletişimde kullanmaya devam ettikleri şeklinde yorumlanabilir. Sevinç ve Evirgen'in (2004) yapmış olduğu anne eğitime dayalı çalışmada, annelerin çocukları ile eğitim sürecinde ve sonrasında olumlu ilişkiler kurduğu, çocukları ile sık sık konuştukları, onları dinlemekten zevk aldıkları, çocuğu yetiştirirken olumlu disiplin uygulamalarını kullandıkları ve anne olarak kendilerini bilinçli ve pozitif algıladıkları saptanmıştır. Akgün (2008)'ün yapmış olduğu çalışmanın sonuçları Anne Çocuk İlişkisinin Oyunla Geliştirme Eğitim Programı

anne-çocuk ilişkisi üzerinde olumlu yönde etkiye sahip olduğu, istenmeyen davranışlarda azalma görüldüğü yönündedir.

Anne-bebek etkileşimi son yıllarda erken eğitim programlarının en önemli odak noktalarından biri olarak görülmektedir. Özellikle anne-bebek arasında kurulan bebeğin diğer bireylerle kurduğu ilişkiden daha etkili olduğu, sağlıklı bir gelişim için annenin bu süreçte eğitilmesinin önemi vurgulanmaktadır. Annenin çocukla kurduğu oyuna dayalı bir ilişki çocuğun psiko-sosyal gelişimi açısından önemlidir (VanFleet, 2007). Birlikte oyun oynama anne-bebek etkileşimini artırır, anne-bebek bağlanmasını güçlendirerek, karşılıklı olarak gereksinimlerin karşılanmasını sağlar. Anne-bebek arasında kurulan ilişki karşılıklı tepkilere bağlı olarak değişir. Annenin bebeğine karşı duyarsız olması halinde etkileşimin niteliği olumsuz bir hal alır (Akgün, 2008). Bir çocuğun ebeveynleri tarafından sınırlandırılması yada engellenmesi; karar verebilme, bağımsız bir birey olma, seçim yapma, keşfetme, motive olma, hedef belirleme, hedefe ulaşma sürecinde sabırlı olma, sorumluluk alma, plan yapma ve yaptığı planı gerçekleştirme süreçlerini olumsuz yönde etkiler (Ölçer ve Yılmaz, 2019). Deney grubundaki annelere uygulanan Oyun Temelli Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programı sayesinde annelerin çocuk yetiştirirken sergiledikleri olumlu ve olumsuz davranışları gözlemlene fırsatı yakaladıkları, annelerin oturumlar sonrasına birbirlerine verdikleri geri bildirim ve paylaşımların annelik farkındalığına katkı sağladığı yönündedir. Ayrıca program kaliteli zaman geçirme konusunda somut örneklerle sahiptir. Programın içerdiği oyun örnekler ve bu kapsamda anneye verilen farklı öneriler, bir yandan anne oyun konusunda farkındalık yaratırken, öte yandan bebeğiyle olan ilişkisini güçlendirmektedir.

Çocukların olumlu davranışlar geliştirmeleri ve toplumsal hayatta sağlıklı bireyler olarak yer almalarını sağlayan önemli etmenlerden biri ebeveynin pozitif yönlü bir disiplin uygulamasıdır. Bireyin kendi kendini denetleyebilme becerisi geliştirmesini, sağlıklı tutumlar sergilemesini, karşılaşılan olumsuz davranışların ortadan kaldırılmasını sağlayan genel tutum ve davranışlar olarak ifade edilen

disiplin uygulamaları (Akcan ve Deniz, 2016; Celep, 2002; Deniz, 2011) pek çok faktörden etkilenmektedir. Yapılan çalışmalarda ebeveynlerin yaşı, eğitim düzeyleri, ebeveynlerin çocukluklarında maruz kaldıkları disiplin uygulamaları, anne baba olma bilinci ve algısı, çocuğun yaşı, cinsiyeti, çocuğun davranışları gibi faktörler disiplin uygulamalarını etkilemektedir. Ayrıca yaşanan bölge, kültür, toplumsal inanışlar ve etnik köken de disiplin uygulamaları üzerinde belirleyicidir (Akcan ve Deniz, 2011; Çatay ve ark., 2008; Morawska ve ark., 2009; Rodriguez 2008; Yağmurlu ve ark., 2005). Yapılan çalışmalar disiplin uygulamalarının olumlu ve olumsuz bir içerik taşımasına bağlı olarak çocuğun kişilik ve benlik gelişimi (Guajardo ve ark., 2009), akademik başarısı (Koch, 2008), içe ve dışa dönük davranış sergileme becerileri üzerinde doğrudan etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Gershoff ve ark., 2010; Meteyer ve Perry Jenkins, 2009; Richerson, 2007). Olumsuz disiplin uygulaması olarak adlandırılan, geleneksel eğitim uygulamaları daha çok itaate dayalıdır (Garden ve Gardener, 2010). İtaat tabanlı disiplin uygulamaları ebeveyn-çocuk ilişkisini olumsuz yönde etkilediği gibi, aynı zamanda çocuklarda bazı duygusal ve davranışsal sorunlara da neden olmaktadır (Aguilar ve ark. 2000). Bu çalışma kapsamında deney grubundaki annelere uygulanan Oyun Temelli Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programı'nın çocuk yetiştirilirken olumsuz disiplin uygulamalarından kaçınmaya, çocuğun gereksinimlerine yönelik farkındalığı arttırma, oyun ortamında empatik etkileşime yer vermeye, annelik rolü ve kabul düzeyinde artışa, stres düzeyinde azalmaya katkı sağlayan bir program olduğu söylenebilir. Başka bir ifade ile annelerin bebeklerini yetiştirirken olumsuz disipline dayalı (ceza, kızma vb.) davranışlarından programın uygulanması sonrasında kaçınmaya başladıkları yönündedir. Uygulama öncesinde ve sonrasında farklılıkların saptanması uygulanan eğitim programının etkisine bağlanabilir. Nitekim annelerden nitel bulgular incelendiğinde annelerin program sonrasında çocuklarına olumsuz disiplin uygulamaları kullanmaktan kaçındıkları, daha sabırlı oldukları ve çocuklarıyla ortak bir paydada buluşmaya çalıştıkları ifade edilmiştir.

Ebeveyn İlişki Ölçeği ile ilgili yapılan kalıcılık testi sonuçları incelendiğinde; Oyun Temelli Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programı'na devam eden deney

grubundaki annelerin Bağlanma, Katılım, Disiplin Uygulamaları alt boyutlarına ait kalıcılık puanlarının sontest sonrasında düştüğü yani uygulamanın etkisinin sontest sonrasında azaldığı belirlenirken; Ebeveynlik Güveni, İlişkisel Engellenme ve EİÖ Toplam'ından elde edilen kalıcılık testi puanlarının sontest sonrasında farklılaşmadığı, yani uygulamanın etkisinin devam ettiği saptanmıştır.

Oyun anne-çocuk ilişkisini geliştirmesinin yanında, çocuğu anlamada yararlanılacak temel yollardan birisidir. Oyun sayesinde duygusal doyum sağlayan çocuk, oyun sırasında özgürleşir ve öğrenmeye hazır bir hale gelir (Aydın, 2008; Darwish ve ark.,2001). Oyun çocuğa paylaşmayı, işbirliği yapmayı, yardımlaşmayı, planlanmayı, yenilgiyi kabullenmeyi, empati kurmayı, yaşam rollerini anlamayı, sosyal ortamlara uygun olarak davranışlarını düzenlemeyi, duygularını ifade etmeyi, sözel yönergeler uymayı ve bir gruba katılmayı öğretir (Akbaş, 2019; Aral ve ark., 2003; Craig, 2002; Durualp ve Aral, 2010; Gülay ve Akman, 2009; Oktay, 2007; Ryan 2003). Çocuğu merkeze alan oyun etkinlikleri sayesinde anne çocuğuna ilişkin daha gerçekçi beklentilere sahip olmayı, çocuğu kabulü öğretmektedir. Çocuğu merkeze alan, oyuna dayalı eğitimlerin annelerin etkin dinleme becerisini de geliştirdiği belirtilmektedir (Akgün, 2008; Glover ve Landreth, 2000; Kale ve Landreth, 2000, Kidron, 2004; Tew ve ark.,2002). Bulgularla benzer şekilde nitel sonuçlar incelendiğinde, Oyun Temelli Sosyal Duygusal Gelişimsel Destek Programı'nın anne-bebek etkileşimine katkı sağlarken, aynı zamanda annelerin çocuklarına ilişkin daha gerçekçi beklentiler geliştirerek yaşına, gelişim düzeyine uygun gerçekleştirebilecekleri oyun etkinliklerini araştırmaya başladıkları, çocuklarının ilgi duyduğu alanlara yönelik farkındalık geliştirdikleri yönünde ifadeler yer verilmiştir. Ayrıca her bir oturumun uygulanması sonrasında annelere verilen ev çalışmalarında çocuklarının oyun etkinliği sırasında neler hissettiği, nasıl davrandığı hakkında objektif çıkarımlar yapabildikleri ve grup üyeleriyle süreç ile ilgili paylaşımlar yapabildikleri görülmüştür. Oyun temelli uygulamalara dayanan eğitimler, annenin çocuğu ile etkileşim kurmanın ve ona yardım etmenin yollarını öğrendiği ölçüde uzun süreli bir etki gösterebilir (VanFleet, 2005). Bu nedenle

hazırlanan Oyun Temelli Sosyal Duygusal Gelişim Programı'nın etkisinin süreklilik göstermesini annelerin bireysel öğrenme becerileri ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Araştırmada Oyun Temelli Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programı'nın bebeklerin gelişimlerine, annelere ve diğer aile üyelerine etkisini ortaya koyabilmek için, annelerle programın uygulanmasından hemen sonra görüşmeler yapılarak elde edilen nitel veriler analiz edilmiştir. Annelerle yapılan görüşmeler sonrasında programın bebeğin gelişimi üzerindeki etkileri, annelerin oyun oynamaya yönelik farkındalığı ve ebeveyn olarak farkındalıkları, aile üyelerinin sürece dahil olması kavramları üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Nicel ve nitel verilerin birbirlerini destekleyici bulgular ortaya koyduğunu söylemek mümkündür. Eğitim programları bu bağlamda ailelerin çocuk gelişimi ve eğitimi alanında eksikliklerinin belirlenmesine, yol gösterici olmasına, farklı alanlarda donanım sağlamasına ve çocukların gelişimsel olarak desteklenmesine fırsat sunmaktadır (Çağdaş ve Sezer, 2006). Annelerden alınan görüşler; bütün annelerin programla ilgili beklentilerinin karşılandığı ve bu tür programlara yönelik olumlu bakış açısı geliştirdikleri, programın annelere yol gösterici olduğu ve profesyonel destek sağlamanın hem anne hem de bebek üzerinde olumlu katkılar sağladığı yönündedir.

Programdan sonra annelerle yapılan görüşmelerde programın bebeklerin sosyal-duygusal, bilişsel, dil ve psiko-motor gelişimine olumlu yönde katkı sağladığı ifade edilmiştir. Bu bulgular bebeklerin sosyal-duygusal gelişimine yönelik değişimlerin olduğunu, dahası gelişimin bütünlüğü ilkesine paralel olarak, farklı gelişim alanlarında da değişim ve gelişimin olduğunu ortaya koymaktadır. Oyun oynama isteği uyandırma, sıra bekleme, işbirliği yapma gibi sosyal-duygusal becerilere ek olarak eşleştirme yapabilme, renkleri ayırt etme, şekilleri öğrenme gibi bilişsel becerilerde kendini ifade edebilme ve sözcük dağarcığında gelişme gibi dilsel becerilerde ve kaba-ince motor devinimlerde gelişimin olduğu belirtilmiştir. Ayrıca eğitimin anne-bebek etkileşimini geliştirdiği, bebeklerin uyku düzenini olumlu etkilediği, bebeklerin yeni şeyler öğrenebildiği gibi etkilerini de ortaya koymuştur.

Annelerle yapılan görüşmelerde dikkat çeken bir diğer öge ise, bebeklerin teknolojik araçlara ilgisidir. Nitekim Yurteri Tiryaki'nin (2018) bebeklerle yapmış olduğu çalışmada da benzer bulgulara rastlanmıştır. Bebeklere verilen Duyusal Destek Programı'nın uygulanması ile televizyon izlemeye yönelik alışkanlıkların azaldığı, bunun yerini uygulamada yer alan etkinliklerin aldığı görülmüştür. Benzer şekilde annelerin ifadelerinden yola çıkarak teknolojiyle bağımlı etkinliklerin yerini oyun etkinliklerinin aldığı, bu sürece babaların da dahil olmaktan zevk aldığı belirlenmiştir. Ayrıca görüşler bu etkinliklerin ebeveyn olarak anne-babaları oyun materyali ve gelişim düzeyine uygun oyun etkinlikleri hazırlamaya yönlendirdiği yönündedir. Bununla birlikte, Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim Destek Programı içerisinde her oturumda ayrı oyunlara, materyallere yer verilmesinin annelerin ilgilerinin canlı tutulmasına katkı sağladığı düşünülmektedir. Bu kapsamda eğitimde yer alan materyallerin müzikle desteklenmesi, eğlenceli olması gibi özellikleri nedeniyle annelerin istekle ve zevkle sürece katıldıkları gözlemlenmiştir. Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim Destek Programı kapsamında gerçekleştirilen oturumlarda başlangıçta daha sınırlı paylaşımlar yapan annelerin, program ilerledikçe çocukları ve oyun etkinliklerine ilişkin yaptıkları gözlemleri anlatırken daha detaylı paylaşımlar yaptıkları, çocukların gözlenen davranışlarıyla ilgili kimi zaman benzer çıkarımların ortaya konulduğu, sürece ve çocuklarına ilişkin zamanla farklı alternatifler geliştirerek olası durumlara ilişkin çözüm üretebildikleri görülmüştür.

Çalışma kapsamında annelerin eğitimci tarafından anlatılan her detayı dikkatlice dinledikleri, zamanla konuşmalara dahil olmakta daha istekli oldukları, grup bilinci geliştirdikleri ve annelerin karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm üretmeye başladıkları, uygulama sırasında kullanılan materyallerin sonrasında materyal geliştirme becerilerine katkı sağladığı, daha önce hiç görmedikleri etkinliklerle karşılaştıkları ve annelerin eğitim sürecindeki uygulamalardan memnun kaldıkları vurgulanmıştır.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada deney ve kontrol grubundaki annelerin bebeklerinin sosyal-duygusal gelişimleri ile anne-bebek ilişkisi Oyun Temelli Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programının uygulanması öncesinde, sonrasında ve kalıcılık ölçümleri yapılarak değerlendirilmiş, 24-30 aylık bebeklerin sosyal-duygusal gelişimleri ve anne-bebek ilişkisi üzerindeki etkilerini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda annelere öntest, sontest ve kalıcılık testleri uygulanmıştır.

Araştırmanın nicel sonuçlarına göre; Annelere uygulanan Oyun Temelli Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programının Greenspan Sosyal-Duygusal Gelişim Çizelgesinden elde edilen puanlarda, Devereux Yürüme Çağındaki Çocuklar İçin Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı ve boyutlarından elde edilen puanlar ve anne-bebek ilişkisini değerlendirmek için Ebeveynlik İlişkisi Ölçeği'nin ile Katılım, Ebeveynlik Güveni ve İlişkisel Engellenme boyutlarında elde edilen puanlarda deney grubu lehine anlamlı farklılık yarattığı saptanmıştır.

Araştırmanın nicel sonuçlarının yanı sıra, nitel boyutta anne görüşleri programın hem bebekler hem anneler hem de diğer aile üyeleri üzerinde etkili olduğunu, annelerin beklentilerini karşıladığını ortaya koymuştur. Bu bulgular Oyun Temelli Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programının etkili bir program olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Bu noktadan hareketle oyun temelli, ebeveynlerle yapılan destek çalışmalarının çocuk gelişimi ve anne bebek-ilişkisi açısından alana katkı sağlayıcı olacağı sonucu çıkarılabilir.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda akademik araştırma ve çalışmalarda, uygulamada etkin olan çocuk gelişimciler için çeşitli öneriler sunulmuştur.

- Ülkemizde bebeklik dönemi destek çalışmalarını içeren araştırmaların yaygınlaştırılması ve bu araştırmaların farklı sosyo-ekonomik ve kültürel gruplarla uygulanması, alan çalışmaları için araştırma temelli daha fazla veri ve bu doğrultuda gelişimi destekleyici uygulamalara imkân sağlayabilir.
- Bebeklik dönemini içine alan, sosyal-duygusal gelişimi desteklemeye yönelik araştırmaların oldukça sınırlı olması dikkat çekicidir. Bebeklerde sosyal-duygusal gelişimi desteklemeye yönelik yapılacak araştırmalar alandaki açığın kapatılmasına katkı sağlayabilir.
- Benzer şekilde anne-bebek ilişkisini desteklemeye yönelik farklı yaklaşım ve uygulamaların esas alındığı, küçük gruplarla gerçekleştirilen etkileşimli çalışmaları içeren araştırmalar alandaki açığın kapatılmasına katkı sağlayabilir.
- Gelişimin belli bir dönemini içine alan bu araştırmanın farklı dönemlerde de yapılarak, çocuk üzerindeki etkilerinin gözlemlenmesi ve uzun süreli sonuçlarının değerlendirilmesi önerilebilir.
- Çalışmada kullanılan karma araştırma yöntemi araştırma konusunun farklı açılardan değerlendirilmesine katkı sağlamıştır. Çocuk gelişimi alanında standart ölçeklerin yanında, gözlem ve görüşme gibi nitel araştırma yöntemlerinin de kullanılması, küçük yaş grupları için daha ayrıntılı sonuçların ortaya konmasına katkı sağlayabilir.
- Oyun temelli eğitim programının bebeklerin sosyal-duygusal gelişimi ve anne-bebek ilişkisine olumlu yönde katkı sağladığı görülmüştür. Bu nedenle erken dönemlerde bebeklerin desteklenmesi genel gelişimleri açısından oldukça önemli katkı sağlayabilir. Oyun temelli uygulamalar risk grubundaki anne ve bebekler (şiddet görmüş, boşanmış, öğrenme güçlüğü vs.) için de uygulanabilir.
- Oyun temelli gelişimsel destek çalışmalarının proje, program ve devlet politikaları çerçevesinde geliştirilerek çalışmaların erken dönemden

itibaren ebeveyn ve çocuklara ulaşması sağlanarak, ebeveynlerin beraber katılacağı eğitim modelleri hazırlanabilir.

- Ebeveynlerin çocuğa ilişkin farklı konularda farkındalık geliştirmesi sağlanarak, çocuk gelişimi açısından sürekli ve devamlı bir eğitimin temeli oluşturabilir. Çünkü çocuğun eğitiminde en önemli rol ebeveynlere aittir. Hazırlanan eğitim programında gerekli uyarlamalar yapılarak farklı yaş gruplarını içine alan oyun etkinlikleri hazırlanabilir, Babalara, eğitimcilere, çocuğun bakımıyla yükümlü diğer kişilere yönelik programların geliştirilerek uygulanması, yaygınlaştırılması ve katılımın desteklenmesi önerilebilir.
- Bu çalışma kapsamında uygulanan Oyun Temelli Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programı'nın bebekler ve anneler üzerindeki etkilerinin yanında, aile üyelerinin de çocuğun gelişimine ve desteklenmesine yönelik farkındalık geliştirmesine de katkı sağladığı ortaya konmuştur. Bu nedenle, aile üyelerinin tamamını kapsayacak şekilde destekleyici programların hazırlanması ve etkilerinin ortaya konulmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
- Araştırma esnasında ailelerin aile sağlığı merkezindeki personellere güvendikleri ve uygulamaları önemsedikleri gözlenmiştir. Bu nedenle aile sağlığı merkezlerinde de içinde çocuk gelişimcilerin bulunduğu uzmanı olan bir ekibin aileleri çocuk gelişimi konusunda desteklemesi, özellikle sosyo-kültürel açıdan dezavantajlı bölgeler için önemli katkılar sunabilir.
- Annelerle yapılan görüşmeler ışığında televizyon izleme, telefon kullanma sürelerinde azalma olduğu belirlenmiştir. Uygulanan eğitim programının ve annelerin bebekleriyle gerçekleştirdiği oyun etkinliklerinin nitelikli zaman geçirme konusunda annelere ve bebeklere önemli katkı sağladığı düşünülmektedir. Anne ve babalara yönelik hazırlanan eğitim programların, medya bağımlılığını azaltıp azaltmadığına ilişkin araştırmalar yapılabilir.

- Çocuk gelişimi ve ebeveyn-çocuk etkileşimini esas alan, bireyselleştirilmiş, ev merkezli müdahaleleri içeren programlar hazırlanabilir.
- Sosyal-duygusal gelişim ve anne-bebek ilişkisi konusunda, ülke koşulları dikkate alınarak farklı ölçme araçları geliştirilebilir.



ÖZET

Annelere Yönelik Oyun Temelli Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programının 24-30 Aylık Bebeklerin Sosyal-Duygusal Gelişimlerine ve Anne-Bebek İlişkisine Etkisinin İncelenmesi

24-30 aylık bebek sahibi olan annelere verilen Oyun Temelli Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programının bebeklerin sosyal-duygusal gelişimlerine ve anne-bebek ilişkisine etkisinin belirlenmesinin amaçlandığı araştırmada karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Araştırmaya deney grubunda 20, kontrol grubunda 20 olmak üzere 40 anne dahil edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda araştırma kapsamında Türkçe'ye uyarlaması yapılan, Greenspan Sosyal-Duygusal Gelişim Çizelgesi, Devereux Yürüme Çağındaki Çocuklar İçin Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı ve anne-bebek ilişkisini değerlendirmek için Ebeveynlik İlişkisi Ölçeği'nden elde edilen bulgular, nitel boyutu ise annelerle yapılan görüşmelerin bulgularından oluşmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda 24-30 aylık bebek sahibi olan annelere haftada iki gün olmak üzere on hafta boyunca Oyun Temelli Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programı uygulanmıştır. Programın etkililiğini değerlendirmek için öntest-sontest ve kalıcılık testleri karşılaştırılmıştır. Ayrıca anne görüşleri doğrultusunda da program ve katkıları değerlendirilmiştir. Araştırmanın nicel sonuçlarına göre; Oyun Temelli Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programı deney grubundaki annelerin bebeklerinin sosyal-duygusal gelişimleri Girişimcilik alt boyutu ve DECA toplam (DECA); Ebeveynlik Güveni, İlişkisel Engellenme alt boyutları ve EİÖ toplamı (EİÖ) anne-bebek ilişkisi üzerinde anlamlı farklılık oraya koymuştur. Araştırmanın nitel sonuçları, programın bebeklerin sosyal-duygusal gelişimini desteklediği, anne-bebek ilişkisini artırdığını hem bebek hem de aile açısından önemli katkılar sunduğunu ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda aile, alanda çalışan uzmanlara ve araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Aile Eğitimi, Anne Bebek İlişkisi, Bebeklik Dönemi, Oyun Temelli Destek, Sosyal-Duygusal Gelişim.

SUMMARY

Examining the Effect of the Game-Based Social Emotional Development Support Program for Mothers on Social-Emotional Development of 24-30-Month-Old Infants and Mother-Infant Relationship

Explanatory sequential design, which is one of mixed research methods, was used in this study aiming to determine whether or not the Game-Based Social Emotional Development Support Program provided to mothers with 24-30 month-old infants had an effect on social-emotional development of infants and mother-infant relationship. A total of 40 mothers including 20 in the experimental group and 20 in the control group were included in the study. While quantitative dimension of the study consisted of results acquired from the Greenspan Social Emotional Growth Chart and Devereux Early Childhood Assessment for Toddlers which were adapted into Turkish within the scope of the study and the BASC-3 Parenting Relationship Questionnaire aimed at evaluating mother-infant relationship. On the other hand, qualitative dimension consisted of results acquired from the interviews conducted with mothers. According to the purpose of the study, the Game-Based Social Emotional Development Support Program was applied to mothers with 24-30-month-old infants two days a week for ten weeks. Pretest-posttest and retention tests were compared to evaluate the efficiency of the program. In addition, the program and its contributions were evaluated according to mothers' views. According to quantitative results of the study; it was found that the Game-Based Social Emotional Growth Development Program presented a significant difference in social-emotional development of infants of mothers in the experimental group, whereas the Initiative subscale and overall DECA, Parenting Confidence, Relational Frustration subscales and the overall BASC-3 presented a significant difference in mother-infant relationship. According to qualitative results of the study, it was found that the program supported infants' social-emotional development, enhanced mother-infant relationship and made important contributions in terms of both infants and families. In accordance with the results acquired as a result of the study, suggestions were made for families, field experts and researchers.

Keywords: Family Education, Game-Based Support, Infancy Period, Mother-Infant Relationship, Social Emotional Development.

KAYNAKLAR

- ABBOTT L, LANGSTON A (2006). Parents Matter Supporting the Birth to Three Matters Framework. Open Universty Pres: Mcgraw Hill Education, England.
- AÇEV (2010). Anne Çocuk Eğitim Vakfı. Erişim Adresi: [<http://www.acev.org/>]. Erişim Tarihi 6/11/2019.
- ADA Ş (2018). Oyun ve Çocuk. Çocuk ve Aile içinde (s.: 222-239), Ed.: Küçükali, R. Anı Yayıncılık, Ankara.
- ADLER A (2002). Sosyal Duygunun Gelişiminde Bireysel Psikoloji, Çev. Halis Ö., Hayat Yayınları, Ankara.
- AGRAWAL A, HEATH AC, HIBE JD, PERGADIA ML, STATHAM DJ, BUCHOLZ KK, MARTIN NG, MADDEN PA (2006). Avustralya ikizlerinde ve eşlerinde sigara ve alkol tüketimi için eşleştirme. *Davranış Genetiği*, **36**: 553-556.
- AGUILAR B, SROUFE LA, EGELAND B, CARSLON E (2000). Distinguishing the early onset persistent and adolescence onset antisocial behavior types: From birth to 16 years. *Development and Psychopathology*, **12** (2): 109-132.
- AINSWORTH MDS, BOWLBY J (1991). An ethologic approach to personality development. *American Psychologist*, **46**: 333-341.
- AKCAN TA, DENİZ Ü (2016). Okul öncesi dönem çocuklarının davranışlarının ebeveynlik uygulaması ve bazı demografik özelliklere göre incelenmesi. *Uluslar arası Sosyal Bilimler Dergisi*, **9**(47):687-695.
- AKDUMAN G (2017). Sosyal Gelişim. Erken Çocukluk Dönemi Gelişim içinde. Ankara: Vize Yayıncılık.
- AKEN V, JUNGER M, VERHOEVEN M, AKEN MAG, DEVOKIÇ M, DENISSEN, JJA (2007). Parental personality, parenting and toddlers' externalising behaviours, *European Journal of Personality*, **21**: 993-1015.
- AKGÜN E (2008). Anne çocuk ilişkisinin oyunla geliştirme eğitiminin anne çocuk etkileşim düzeyine etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- AKGÜN E, YEŞİLYAPRAK B (2010) Effectiveness of the training program in Improving mother child relationship through play. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, **43**:123-147.
- AKKOCA Y (2009). Doğum Sonrasında Anne-Bebek Bağlanmasını Etkileyen Faktörler. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri Anabilim Dalı. Ankara.

- AKMAN I, KUSÇU K, OZDEMİR N, YURDAKUL, Z., SOLAKOĞLU M, ORHAN, L, KARABEKİROĞLU A, ÖZEK E (2006). Mothers' postpartum psychological adjustment and infantile colic. *Arch Dis Child*, **91**: 417-419.
- AKPINAR B (2010). Eğitim Programları ve Öğretim, Data Yayıncılık, Ankara.
- AKSOY AB, ÇİTİFÇİ DH (2017). Duygusal Gelişim. Eğitim Psikolojisi içinde (s.:178-208), Ed.: Aral N., Duman, T., PEGEM Yayıncılık, Ankara.
- AKYOL KÖKSAL A, BİLBAY A (2019). Tarihsel Süreçte ve Farklı Kültürlerde Çocuk *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim içinde* (s.: 3-49). Ed. Köksal Akyol, A., Anı Yayıncılık, Ankara.
- ALAKOÇ PİRPIR D (2011). Anne Eğitim Programının 5-6 Yaş Çocuklarının Temel Eğitime Hazır Bulunuşluk Düzeyine Etkisinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- ALAN H (2011). Doğum Sonrası Dönemde Sosyal Desteğin Anne Bebek Bağlılığına Etkisi Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya Selçuk Üniversitesi Hemşirelik Anabilim Dalı. Konya.
- ALKAN E, KURTULMUŞ Z, ÇÜRÜK TEKİN N (2014). Aile çocuk eğitim programının annelerin çocuk yetiştirme tutumlarına ve ev ortamını düzenlenmelerine etkisinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, **22**(3): 1077-1090.
- ALPAN Y (2006). Ankara Örneğinde 12-36 Aylık Bebek ve Çocuklar İçin Sosyal ve Duygusal Değerlendirme Aracının Türk Çocuklarına Uyarlanması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ANANDALAKSHMY S, BALAGOPAL I (1999). Mobile Cries At Delhi, Bombay and Pune, India ECCD The Construction Sites, Early Childhood Counts, Programming Resources For Early Childhood Care And Development, Washington D.C. World Bank.
- APAYDIN Y, CANEL NA (2011). Aile Eğitimi Programları Üzerine Notlar. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Ankara.
- ARAL N, KANDIR A, CAN YAŞAR M (2002). Öğretmen Rehber Kitabı Okul Öncesi Eğitim ve Okulöncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin), Yapa yayınları, İstanbul.
- ARAL N, KANDIR A, CAN YAŞAR M (2002). Okulöncesi Eğitim ve Okulöncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin Geliştirilmiş) II Yayın, Ya-pa Yayıncılık, İstanbul.
- ARIM, YABAN EH (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal davranışları: mizaç ve duygu düzenlemenin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **31**(1): 125-141.
- ARIKAN A (2012). High Scope Programı Erken Çocukluk Eğitiminde Yaklaşımlar ve Programlar. Ed.: Temel F., Vize Yayıncılık, Ankara. s.:359-400.
- ARSLAN E (2015). Erken Çocukluk Döneminde Gelişim, Eğiten Kitap, Ankara.

- ASHBY JS, LOCICERO KA, KENNY M (2003). The relationship of multidimensional perfectionism to psychological birth order. *The Journal of Individual Psychology*, 59:42-51.
- ATAY M (2011). Erken Çocukluk Döneminde Gelişim, Kök Yayıncılık, Ankara.
- ATLI S (2019). Ev Merkezli Bilişsel Gelişim Destek Programının 12-24 Aylık Bebeklerin Bilişsel Gelişimlerine ve Adaptif Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişim Bölümü, Ankara.
- ATLI S, BARAN G (2019). Gelişimin Desteklenmesi. *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim İçinde* (s.:404-443). Anı Yayıncılık, Ankara.
- AVŞAR Y (2013). Üniversite öğrencilerinin KOSGEB desteklerine bakış açıları ve girişimcilik eğilimleri üzerine bir araştırma: Uşak Üniversitesi örneği, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(3):80-98.
- AVŞAROĞLU, S. (2012). Aile İçi İlişkiler ve İletişim. Kişiler Arası İlişkiler ve Etkili İletişim içinde (s.:250-270) Ed. Kaya A, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- AXLINE VM (1964). Dibs in Search Of Self, US: Ballantine.
- AYAN S, MEMİŞ U (2012). Erken çocukluk döneminde oyun. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14(2): 143-149.
- AYDIN B (2002). Gelişim Psikolojisi, SFN Yayıncılık, İstanbul.
- AYTAÇLI B (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (1): 1-9.
- AYTAR GÜNGÖR A, KAYTEZ N (2014). Ailede İletişim ve Çocuk Üzerindeki Etkileri. Etkili İletişim içinde, Ed. Aytar Güngör A, Hedef CS Yayıncılık, Ankara. s.:95-141.
- BABAROĞLU A (2016). Çocuk Psikolojisi ve Ruh Sağlığı, Vize Yayıncılık, Ankara.
- BAĞARTARHAN T, NAZLI S (2013). Ebeveyn eğitim programının annelerin ebeveynlik öz yeterliklerine etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları*, 13(31): 67-88.
- BAHÇİVAN R, GENÇÖZ ST (2005). Türk aile ilişkileri, ebeveynnin çocuk yetiştirme tutumu ve kendilik değerinin gençler tarafından belirtilen davranış problemleri ile olan ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(55):61-74.
- BAKER AJL, PIOTRKOWSKI CS, BROOKS GUNN J (1999). The home instruction program for preschool youngsters (HIPPY), The future of Children Home Visiting. *Recent Program Evaluations*, 9 (1):116-133.
- BAKİ A, GÖKÇEK A (2012). Karma Yöntem Araştırmalarına Genel Bir Bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42):1-21.
- BARAN G, YURTERİ A (2016). Aile Yaşam Döngüsü. Aile Yaşam Dinamiği içinde. Ed. G. Baran. Pelikan Yayınevi, Ankara. s.:1-24

- BARNETT WS, BELFIELD CR (2006). Early childhood development and social mobility. *The Future Of Children*, **16**(2):73-98.
- BAŞAL HA (2004). Gelişim ve Psikoloji: Nasıl Mutlu Bir Çocuk Yetiştirebiliriz. Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- BAŞOL G, GENÇEL İE (2013). Yansıtıcı düşünme düzeyini belirleme ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, **13**(2): 929-946.
- BAUMRIND, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, **11**(1): 56-95.
- BAYKAN S, TURLA A (1995). Okul Öncesi Eğitiminde İlke ve Yöntemler, Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara.
- BAYRAKÇI M (2013). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, **14**: 198-210.
- BEE H, BOYD D (2009). Çocuk Gelişim Psikolojisi. Çev.: Gündüz O., Kaknüs Psikoloji Yayınları, İstanbul.
- BEKMAN S (1998). Eşit Fırsat. Anne-Çocuk Eğitim Programının Değerlendirilmesi. Anne Çocuk Eğitim Vakfı Yayınları. İstanbul.
- BEKMAN S, GÜRLESEL CF (2005). Doğru Başlangıç, Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim, Tüsiad-T, İstanbul.
- BELSKY J (1984). The determinants of parenting: a process model. *Child Development*, **55**(1): 83-96.
- BENTZEN WR (2005). Seeing Young Children. A Guide Observing and Recording Behavior. Thomson Delmar Learning New York.
- BERGER KS (1994), The Developing Person. Through Life Span, New York: Worth Publishers Inc.
- BERK LE (2005). Infants And Children. Pearson Allyn -Bacon Boston.
- BERK LE (2013). Bebekler ve Çocuklar, Çev. Işıkoğlu Erdoğan, N., Nobel Yayıncılık, Ankara.
- BERKOWITZ L (1993). Aggression: Its Causes, Consequences and Control, New York: Mc Graw-Hill.
- BESHAROV DJ, GERMANS P, HIGHEY CA, CALL DM (2011). Even Start Family literacy programs (3 rd National Evaluation) School of Public policy university of Maryland.
- BEYAZIT U (2017). Çocuk İhmalinin Önlenmesine Yönelik Anne Eğitim Programının Etkililiği. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişim Bölümü, Ankara.

- BİLGE H, BAL V (2012). Girişimcilik eğilimi: Celal Bayar Üniversitesi öğrencileri üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, **16**(2):131-148.
- BOWBLY J (1973). Attachment. Attachment and Loss. New York, Hogarht Press.
- BRADLEY RH, CHAZAN COHEN R, RAİKES H (2009). The impact of Early Head Start on school readiness: New looks. *Early Education Development*, **20**(6): 883-892.
- BRAZELTON TB, CRAMER BG (1991). The Earliest Relationship. Parents, Infants and the Drama of Early Attachment. Kamac Books, London.
- BREDEKAMP S (2015). Erken Çocukluk Eğitiminde Etkili Uygulamalar. Çev. İn an HZ, İn an T., Nobel Akademik Yayın, Ankara.
- BREDEKAMP S, KNUTH RA, SHULMAN LG (1992). What Does Research Say About Early Childhood Education North central regional education laboratory
- BRIDGE H (2001). Increasing parental involvement in the preschool curriculum: What an action research case study revealed. *International Journal of Early Years Education*, **9** (1):5-21.
- BROCK A, DODDS S, JARVIS P, OLUSOGA Y (2009). Perspectives on Play Learning Life England: Pearson Education Limited.
- BRODESKI J, HEMBROUGH M (2007). Improving social skill in young children, an action research project. Degree of Master of Art in Teaching and Leadsip. Saint Xavier Universty, Chicago, Illinois.
- BULUŞ M, SAMUR ÖA (2017). Beş-altı yaş çocuklarının sosyal duygusal uyumunu yordama da ebeveyn benlik saygısı, temel ihtiyaçları ve öz yeterliğin rolü. *PAU Eğitim Fakültesi Dergisi*, **41**:105-116.
- BURGER JM (2006). Kişilik, Çev. Erguvan Sarioğlu, İD., Kaknüs Yayınları, İstanbul.
- BÜYÜKÖZTÜRK Ş (2007). Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı. Pegem Akademi, Ankara.
- BÜYÜKÖZTÜRK Ş, KILIÇ ÇAKMAK E, AKGÜN EÖ, KARADENİZ Ş, DEMİREL F (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Pegem Akademi, Ankara.
- CAN YAŞAR M, ÜNSAL KAYA Ü (2019). Türkiye’de 0-36 Bebek/ Çocuk Profili. *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim I içinde* (s.:54-81). Ed. Köksal Akyol, A., Anı Yayıncılık, Ankara.
- CANSIZ E (2007). Üniversite öğrencilerinin girişimcilik özelliklerinin belirlenmesi: Süleyman Demirel Üniversitesi öğrencileri üzerine bir araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- CASPE M, LOPEZ ME, WOLOS C (2007). Family involvement in elemanraty school children’s educational. Family Involvement Makes a Difference: Evidence that Family Involvement Promotes School Succes for Every Child of Every Age 2(Winter

2006/2007), MA: Harvard Family Research Project, Harvard Graduate School of Education, Cambridge.

CAVKAYTAR A (2010). Örnek Aile Eğitim Programları. Özel Eğitimde Aile Eğitimi ve Rehberliği içinde. Ankara: Maya Akademi, 289-333.

CAVKAYTAR A (2013). Örnek Aile Eğitimi Programları. Özel Eğitimde Aile Eğitimi ve Rehberliği içinde. Ankara: Vize Yayıncılık, 326-377.

CAYE J, COOKE L, MCMAHON J, KAREN R (1997). Effect of attachment and separation. *Children's Services Paractice Notes*, 2(4):1-3.

CEYLAN S (2009). Vineland Sosyal- Duygusal Erken Çocukluk Ölçeğinin Geçerlik-Güvenirlilik Çalışması ve Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Sosyal-Duygusal Davranışlarına Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

CHAN SM, BOWES J, WYVER S (2009). Chinese parenting in Hong Kong: Links among goals, beliefs and styles. *Early Child Development and Care*, 179(7): 849–862.

CHARLESWORTH R (2014). Understanding Child Development, Cengage Learning, UK.

CHAZEN CR, RAIKES HH, VOGEL C (2013). Program subgroups: patterns of impacts for home-based, center- based and mixed- approach programs. *Monographs of the society for Research in Child Development*, 78(1):93-109.

CHRISTIANI M, CHOLIMAH, SUPRAYITNI B (2005). Development of entrepreneurship learning model of early childhood. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research*, 3(3):65-70.

CHONG C, ABDULLAH HSL (2006). The Application Of Filial Therapy in Counseling. *Masalah Pendidikan Journal*, 29: 37-45.

CHOW V (2004). Parenting and Family Support. UCLA Center Families and Communities. www.healychild.ucla.edu.

CHRISTIE JF, ROSKOS KA (2006). Standards, Science and The Role of Play in Early Literacy Education. In.D.G.Singer,R.M. Golinkoff And K. Hirsh-Pasek (Eds) *Play Learning* Oxford: Oxford University Press.

CLERKIN SM, MARKES DJ, POLICARO KL, HALPERIN JM (2007). Psychometric properties of the Alabama Parenting Questionnaire- Preschool revision. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36(1):19-28.

COLE PM, MICHEL MK, TETI LOD (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (2-3): 73-102.

CORWYN RF, BRADLEY RH (1999). Determinants of paternal and maternal investment in children. *Infant ve Mental Health Journal*, 20 (3): 258-256.

- CRAIG W (1999). Childhood Social Development. London: Blackwell Publisher.
- CRESWELL JW, CLARK PL (2018). Karma Yöntem Araştırmaları: Tasarımı ve Yürütülmesi. Çev. Dede Y, Demir B., Anı Yayıncılık, Ankara.
- CROSSER S (2005). What Do We Know About Early Childhood Education? Research Based Practice. NY: Thomson Delmar Learning.
- CUMMING EM, BRAUNGART RIEKER, JM, ROCKER SCHUDLICH T (2003). Emotion and personality development in Childhood. Ed.: Lerner RM, Ann Easterbooks M, Mistry J, Weiner IB, Handbook of psychology. New Jersey: John Wiley Sonc. Inc.
- ÇAĞDAŞ A, ARSLAN E, ERBAY F, ORÇAN M (2010). Etkili annelik eğitim programının annelerin benlik saygısına ve anne çocuk ilişkisine etkisinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, **8**:(20) 7-23.
- ÇAĞDAŞ A, SEÇER ŞAHİN Z (2002). Çocuk ve Ergende Sosyal ve Ahlak Gelişimi. Ed.: Arı, R., Nobel Yayıncılık, Ankara.
- ÇAĞDAŞ A, ŞAHİN SEÇER Z (2015). Anne Baba Eğitimi, Eğiten Kitap, Ankara.
- ÇAKMAK A, ELİBOL F (2015). Çocuk ve Oyun (3. Baskı), Vıze Yayıncılık, Ankara. 78-88.
- ÇALIŞKAN ÇOBAN E (2007). Sosyal Beceri Sorunu Olan Öğrencilere ve Annelerine Uygulanan Yaratıcı Drama Etkinlikleri Programının Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Gelişim Üzerindeki Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı, İzmir.
- ÇAM OM, BAYSAN ARABACIL (2010). Tutum ölçeği hazırlamada nitel ve nicel adımlar. *Hemşirelikte Araştırma ve Geliştirme Dergisi*, **2**:59-71.
- ÇATAY Z, ALLEN R, SAMSTAG LW (2008). Maternal regulation strategies in the United States and Turkey: Abrief report. *Journal of Cross- Cultural Psychology*, **39**(5):644-649.
- ÇELENK S (2003). Okul-aile iş birliği ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **24**: 3-39.
- ÇETİNGÖZ D, YILDIRIM-DOĞRU SS (2017). Göç Eden Çocuklara Sunulan Sosyal Beceri Eğitim Programının Stresle Baş Edebilme Durumlarına Etkisinin Değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, **4**(12):187-202.
- ÇEVİK ÖZDEMİR H (2018). Aile İçi iletişim. Çocuk ve Aile içinde (s.86-107).
- ÇİFTÇİ, HD (2015). İletişim ve Temel Kavramlar. Etkili İletişim içinde. Ed. Aytar Güngör A. Hedef Cs Yayıncılık, Ankara. 10-32.
- ÇİMEN S (2000). Ankara'da üniversite anaokullarına devam eden beş altı yaş çocuklarının psiko-sosyal gelişimlerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

- ÇOBAN B, NACAR E (2006). Okul Öncesi Eğitimde Eğitsel Oyunlar, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- ÇOLAK F (2009). Geleneksel Kayseri Çocuk Oyunları ve Halk Bilimsel İncelemesi. Kömen Yayınları, Konya.
- ÇUBUKÇU Z, GÜLTEKİN M (2006). İlköğretimde Öğrencilere Kazandırılması Gereken Sosyal Beceriler. *Bilig*, **37**: 155-174.
- ÇUHADAROĞLU F, CANAT S, KILIÇ EZ, ŞENOL S, RUGANCIN, ÖNCÜ B, GÜNDÜZ HOŞGÖR A, IŞIKLI S, AVCI A (2004). Ergen ve Ruhsal Sorunları Durum Saptama Çalışması, Türkiye Bilimler Akademisi Raporları, TÜBİTAK Matbaası, Ankara.
- DALKILIÇ M (2014). Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri ile Sosyal Duygusal Uyumlarının Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- DAVIS KEAN PE (2005). The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment. *Journal of Family Psychology*, **19** (2): 294-304.
- DAVIS LL (1992). Instrument review: Getting the most from a panel of experts. *Applied Nursing Research*, **5**: 194-197.
- DEANS C, REAY R, BUİST A (2016) Addressing the mother-baby relationship in Interpersonal Psychotherapy for depression: an overview and case study. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, **34**(5):483-484.
- DEĞİRMENCİ YG, KARAHİSAR S (2015). Erken müdahale programlarında aile merkezli uygulamalara örnek bir model: mational early intervention longitudinal study ABD, *Hacettepe Üniversitesi Faculty Of Health Science Journal*, **1**(2):695-704.
- DEMİR E (2016). Oyun Temelli Baba-Bebek Etkileşim Programının Baba ve Bebek Davranışları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- DEMİREL Ö (2011). Eğitimde Program Geliştirme, Pegem Yayınları, Ankara.
- DENİZ E (2009). Erken Çocukluk Döneminde Gelişim. Maya Yayıncılık, Ankara.
- DENİZ Ü (2011). Çocuklarda olumlu davranış kazandırma. *Standard Dergisi*, **585**: 86-87.
- DENİZ Ü, ARAL N (2013). Erken Çocukluk Döneminde Gelişim. Öğretmenlik Alan Bilgisi Okul Öncesi Öğretmenliği içinde, Ed. Aral N, Deniz Ü, Kan A, Aby Yayıncılık. Ankara. 271-316.
- DEROSIER ME, GILLIOM M (2007). Effectiveness of a parent training program for improving children's social behavior. *Journal of Child and Family Studies*, **16**: 660-670.

- DIŞLIKLI S (2007). 24-36 Aylık Otistik Çocukların Sosyal ve Duygusal Gelişim Özelliklerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- DİNÇ B (2002). Okul Öncesi Eğitimin 4-5 Yaş Çocuğunun Sosyal Gelişimine Etkileri Konusunda Öğretmen Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir
- DİNÇER Ç (2007). Çocukların Yaşam Değişikliklerine Uyumu Okulöncesi Eğitimde Güncel Konular içinde. Ed. Oktay A, Unutkan PÖ, Morpa Yayıncılık, Ankara. 101-130.
- DOĞANAY G (2002) Tarih Öğretiminde Oyun. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- DOKUYAN M (2016). 12. Sınıf öğrencilerinden algılanan anne-baba tutumları ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi evren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2):1-21.
- DRISCOLL JR, EASTERBROOKS MA (2007). Young Mothers' Play With Their Toddlers: Individual Variability as a Function of Psychosocial Factors. *Infant and Child Development*, 16: 649–670.
- DRIESSEN G, SMIT F, SLEEGERS P (2005). Parental Involvement and educational achievement. *Bristh Educational Research Journal*, 31(4): 509-532.
- DRISCOLL A, NAGEL NG (2008). Early Childhood Education, Birth-Eight Sydney Pearson Education, USA.
- DRISCOLL JR, EARTERBOOKS MA (2007). Young Mothers Play with Their Toodlers: Individual Variability as a Function of Psychosocial Factors. *Infant and Child Development*, 16:649-670.
- DURUALP E, ARAL N (2014). Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi. Vıze Yayıncılık, Ankara. 11-43.
- DURUALP E, ARAL N (2015). Oyunun Gelişimi ve Türleri. Okul Öncesi Eğitimde Oyun içinde (s.: 31-54), Ed. Aksoy B, Hedef CS Yayıncılık. Ankara.
- DURKIN K (1995). Developmental Social Psychology, From Infancy to Old Age, Massachusetts, Blacwell Publishers. pp.:118-119.
- EISENBERG N, ZHOU Q, SPINRAD TL, VALIENTE C, FABES RA, LIEW J (2005). Relations among positive parenting, children's effortful control, and externalizing problems: a three-wave longitudinal study. *Child Development*, 76 (5): 1055 –1071.
- EKİNCİ 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, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

- ELIASON C, JENKINS L (2003). A Practical Guide to Early Childhood Curriculum, New Jersey: Pearson Education.
- EMRE O, ÇALIŞKAN Z, SAĞLAM M, ULUTAŞ A (2017). 0-3 Yaş Çocuk Gelişimi Gelişim Psikolojisinin Temel Esasları. Anı Yayıncılık, Ankara.
- ERDEN M (1998). Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Alkım Yayınları, İstanbul.
- ERDOĞAN F (2002). İlköğretim II. kademe öğrencilerinde sosyal becerilerin sosyo-ekonomik düzey, cinsiyet ve yaş ile ilişkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- ERGİŞİ MB (2018). Çocuk İstismar ve İhmali. Ruh Sağlığı içinde (s.:181-208), Ed.: Aytar Güngör A., Hedef CS Yayıncılık, Ankara.
- ERIKSON EH (2014). İnsanın 8 Evresi, Çev. Akkaya G., Okyanus Yayınları, İstanbul.
- ERİŞTİ A (2010). Bağlanma Sitilleri, Kişilik Özellikleri ve Evlilik Uyumu Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- ERKAN S (2015). Aile ve Aile Eğitimi ile İlgili Temel Kavramlar. Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılım Çalışmaları içinde (s.:1-45), Ed.: Temel F., Anı Yayıncılık, Ankara.
- ERSOY Ö, TEZEL ŞAHİN F (1999). 0-6 Yaş Döneminde Anne-Baba Eğitiminin Önemi. *Mesleki Eğitim Dergisi*, **1**(1): 58-62.
- ESEN MA (2008). Geleneksel çocuk oyunlarının eğitimsel değerleri ve unutulmaya yüz tutmuş Ahıska oyunları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **21** (2): 357-367.
- ESSA EL (2014). Introduction to early Childhood educational. Belmont: Wadsworth Cengage Learning differences in human sexuality. *Journal of Sex Research*, **38**(1):59-75.
- FARRER S (2004). School-based program promotes positive behaviour, reduces risk factors for drug use other problems. NIDA Notes. *National Institute on Drug Abuse*, **18** (6): 1-6.
- FAZLIOĞLU Y (2012). Çocuktan Çocuğa Yaklaşımı. Erken Çocukluk Eğitiminde Yaklaşımlar ve Programlar içinde (s.: 229-258.), Ed. Temel F, Vize Yayıncılık, Ankara.
- FELDMAN, RS (2004). Child Development. Pearson Education, America.
- FENICHEL E, MANN TL (2001). Early Head Start for low income families with infants and toddlers. *The Future of Children*, **11**(1):135-141.
- FLEER M (2013). Play in the Early Years. New York: Cambridge Univ. Press
- FLEISS J (1981). Statistical Methods for Rates and Proportions. New York: John Wiley.

- FOX NA, SHIFTER, CA (2005). Emotional Development. Child Development. Ed.: Hopkins B, Barr RG, Michel GF, Rochat P. Cambridge University Press. Hyson.
- FREUD A (2003). Çocuklukta Normallik ve Patoloji. Çev.: Babaoğlu AN., Metis Yayınları.
- FREUD S (2014). Psikanaliz Üzerine, Çev. Şipal, K., Cem Yayınları, İstanbul.
- FREY KS, BOBBITT NOLEN SV, SCHOIACK EDSTROM L, HIRSCHSTEIN MK (2005). Effects of school- based social-emotional competence program: Linking children's goals, attributions, and behavior. *Applied Developmental Psychology*, **26**: 171-200.
- FROST JL, WORTHAM SC, REIFEL S (2008). Play and Child Development, New Jersey Pearson Education, Inc.
- GALLAHUE DL, OZMUN JC, GOODWAY JD (2004). Motor Gelişimi Anlama: Genel Bakış. Çev.: Sevimay-Özer, D. ve A. Aktop, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- GANDER MJ, GANDINER HW (2010). Çocuk ve Ergen Gelişimi. Çev.: Dönmez A, Çelen N, Onur B. İmge Kitabevi, Ankara.
- GARCES E, THOMAS D, CURRIE J (2002). Longer Term Effects of Head Start. *The American Economic Review*, **92**(4): 999-1012.
- GARDEN MJ, GARDINER HW (2016). Çocuk ve Ergen Gelişimi. Çev. Onur B., İmge Yayınevi, Ankara.
- GARY TH, CRAIG SG, RICKMAN DK (2006). Early education policy alternatives: Comparing Quality and Outcomes of Head Start and State. *Prekindergarten Educational and Policy Analysis*, **28** (1):77-99.
- GAUVAIN M, PARKE RD (2010). Socialization. Handbook Of Culturel Development Psychology (pp.239-258). New York, NY: Psychology Press.
- GİZİR Z (2002). Anaokuluna Devam Eden Dört-Beş Yaş Çocuklarında Sosyal Davranışların Gelişimi ile Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- GLADDING, S.T. (2015). Aile Terapisi, Tarihi, Kuram ve Uygulamaları. Çev. Keklik Yıldırım İ. Ankara Türk Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Derneği Yayınları, Ankara.
- GLOVER G, LANDRETH G (2000). Filial therapy with native americans on the flathead reservation. *International Journal of Play Therapy*, **9**:57-80.
- GOLAS JC, HORM D, CARUSO DA (2006). Challegens in implementing center- based and Home-Based Early Head Start Programs. *Journal of Research In Childhood Education*, **21**(2):163-175.
- GOMBY DS (2005). Home Visitation in Outcomes for Children and Parents. http://www.ced.org/docs/report/report_ivk

- GOMBY DS, CULROSS PL, BEHRMAN RE (1999). Home Visiting Recent Program Evaluations Analysis and Recommendations. *The Future of Children*, **9**(1): 4-26.
- GONZALEZ A, GREENWOOD G, WENHSU J (2001). Undergraduate students' goal orientations and their relationship to perceived parenting styles. *Collages Student Journal*, **35**: 182-193.
- GONZALEZ P, ROMERO T, CERBANA CB (2007).Parent Education Program for Incarcerated Mothers in Colorado. *The Journal of Correctional Education* **58**(4):357-373.
- GORDON A, BROWNE KW (1993). Beginnings and Beyond (3rd Edition), Delmar Publishers inc.
- GORDON T (2014). Etkili Anne- Baba Eğitimi. Çev.:Tekin D, Özkan N., İstanbul.
- GÖKŞEN C (2014). Oyunların çocukların gelişimine katkıları ve Gaziantep çocuk oyunları. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, **52**: 229-259.
- GÖKTAŞ İ (2015). Aile Katılımı ve Sosyal Beceri Eğitimi Programlarının Tek Başına ve Birlikte 4-5 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerileri ve Anne- Çocuk İlişkileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- GÖMLEKSİZ MN, KAN AÜ (2009). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve girişimcilik becerilerini kazandırmadaki etkililiğinin belirlenmesi: Diyarbakır ili örneği. *Doğu Anadolu Bölge Araştırmaları*, **1**:39-49.
- GÖZALAN, E. (2013). Oyun Temelli Dikkat Eğitim Programının 5-6 Yaş Çocuklarının Dikkat ve Dil Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- GREEN KM (2014). Creative thinking exercises for entrepreneurship class. *Journal of Business Cases and Applications*, **12**: 1-10.
- GREENSPAN S (2004). Greenspan Social-Emotional Growth Chart Manual, Pearson.
- GRESHAM FM, SUGAI G, HORNER RH (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children*, **67**(3):331-344.
- GRSKOVIC JA, GOETZE H (2008). Short-term filial therapy with German mothers: Findings from a controlled study. *International Journal of Play Therapy*, **17**(1):1555-6824.
- GUAJARDO DR, SNYDER G, PETERSEN R (2009). Relationship among Parenting practices, parental stress, child behaviour and children's social-cognitive development. *Infant and Child Development*, **18**:37-60.
- GÜLAY H, AKMAN B (2009). Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceriler, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- GÜLTEKİN D (2014). Yaratıcı Drama Eğitiminin 60-72 Aylık Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişimine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim

Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı, Malatya.

- GÜNALP A (2007). Farklı Anne Baba Tutumlarının Okul Öncesi Eğitim Çağındaki Çocukların Özgüven Duygusunun Gelişimine Etkisini: Aksaray Örneği. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- GÜNER AZ (2008). Eğitici Drama Uygulamalarının 5-6 Yaş Grubu Çocukların Sosyal-Duygusal Uyumlarına Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- GÜRKAN T (2009). Okulöncesi Eğitime Giriş. Erken Çocukluk Dönemi ve Okulöncesi Eğitim içinde. Ed. Yaşar Ş., Nobel Yayıncılık, Ankara.
- GÜRŞİMŞEK I (2010). Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımını Etkileyen Faktörler. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 9(18):1-19.
- GÜRŞİMŞEK I, KEFİ S, GİRGİN G (2007). Okulöncesi eğitime babaların katılım düzeyi ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33:181-191.
- GÜVEN G, AZKESKİN K (2012). Erken Çocukluk Eğitimi ve Okulöncesi Eğitim. Erken Çocukluk Eğitimi içinde (s.: 2-50.), Ed. Diken İ., Pegem Akademi, Ankara.
- HADEED J (2004). Poverty Begins at Home: The Mother-child Education Programme (MOCEP) In The Kingdom Of Bahrain. Peter Lang Publishing.
- HAIGHT WL, MILLER PJ (1992). The Development of Everyday Pretend Play: A Longitudinal Study of Mothers' Participation. *Merrill-Palmer Quarterly*, 38: 331–348.
- HAMMER TJ, TURNER PN (2001). Parenting in Contemporary Society, (4rd Edition). Ally and Bacon: Pearson Education Company V.S.A.
- HAST F, HOLLYFIELD A (2001). More Infant and Toodler Experiences. United States: Redleaf Press.
- HATİPOĞLU SÜMER Z (1999). The effect of social skills training on perceived dimension of social skills and sociometric status of primary school students. *The Middle East Technical University, The Department of Educational Sciences, PhD Thesis*, Ankara.
- HAZAR M (2000). Beden Eğitimi ve Sporda Oyunla Eğitim. Tutibay Yayınları, Ankara.
- HIPPY International (2016). HIPPY- Home Instruction for Parents and Preschool Youngsters. Erişim: [<http://www.hippy-international.org/>].
- HOGBEN M, BYRNE D (1998). Using social learning theory to explain individual
- HOHMANN CF, WEİKART DP (2000). Küçük Çocukların Eğitimi. Çev.: Saltiel Kohen S., Ögüt Ü., Hisar Eğitim Vakfı Yayınları, İstanbul.

- HORTAÇSU N (2003). Çocuklukta İlişkiler Ana Baba, Kardeş ve Arkadaşlar. İmge Yayıncılık, Ankara.
- HOOVER DEMPSEY KV, WALKER JMT, SANDLER HM, WHETSEL D, GREEN CL, WILKINS AS, CLOSSON K (2005). Why do parent become involved?research finding and imlications. *The Elementary School Journal*, **30**:105-106
- HOWARD J, MCINNES K (2012). The Impact of Children's Perception an Activity as Play Rather Tahn not Play on Emotional Elbeing. *Child Journal*, **38** (1): 1-6.
- HOWARD K, MARTİN A, BERLİN, LJ, BROOKS GUNN JM (2011). Early mother -child seperation, parenting and child well-being in early head start families attachment and human development, *NCBI*, **13**(1): 5-26.
- HUMPHREY N, CURRAN A, MORRIS E, FARRELL P, WOODS, K. (2007). Emotional intelligence and education: a critical review. *Educational Psychology*, **27**: 235-254.
- HUMPHREY N, KALAMBOUKA A, BOLTON J, LENDRUM A, WIGELSWORTH M, LENNIE C, FARRELL P. (2008). Primary Social and Emotional Aspects of earning: Evaluation of Small Group Work. Nottingham, England: DCSF Publications.
- HYSON, M. (2004). The Emotional Development of Young Children. Teachers College Press: New York.
- IZARD C, FİNE S, SCHULTZ D, MOSTOW A, ACKERMAN B, YOUNGSTROM, E (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, **12**: 18-23.
- İNCEOĞLU M (2010). Tutum Algı İletişim, Beykent Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- İNCİ MA (2015). Çocuk Gelişimi. Sosyal Duygusal Gelişim içinde (s: 140-174), Ed. Seven S, Vize Yayıncılık, Ankara.
- JALONGO MR, ISENBERG JP (2013). Creative Thinking and Arts-Based Learning Preschool Through Fourth Grade, Loose-Leaf Version (6.Th. Ed) Upper Saddle River, Nj Pearson Merrill/ Prentice Hall.
- JANG M (2000). Effectiveness of Filial Therapy for Korean Parents. *International Journal of Play Therapy*, **9** (2):39-56
- JOHNSTON J, HALOCHA J (2010). Early Childhood and Primary Education: Readings ve Relections. Berkshire: Open Press University.
- JONES DE, GREENBERG M, CROWLEY M (2015). Early social-emotional functionning and public health The relationship between kindergarden social competence and future wellness. *Journal Information*, 105(11):2283-2290.
- KABASAKAL Z (2001). Effects of Family Education Groups on The İmprovement of Children with Adaptation Problems. Unpublished Doctoral Dissertation, Dokuz Eylul University, Institute of Educational Science, İzmir.

- KACIR O (2015). Okul öncesi 60-72 Aylık Dönem Çocuğunun Sosyal Duygusal Uyumda Eğitsel Oyunun Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- KAĞITÇIBAŞI Ç, SUNAR D, BEKMAN S (2001). Long-term effects of early intervention: Turkish low-income mothers and children. *Journal Applied Developmental Psychology*, **22**: 333-361.
- KAĞITÇIBAŞI Ç, SUNAR D, BEKMAN S, BAYDAR N, CEMALCILAR Z (2009). Continuing effects of early enrichment in adult life: The Turkish Early Enrichment Project 22 years later. *Journal of Applied Developmental Psychology*, **30** (6): 764-779.
- KAISER AP, HANCOCK TB (2003). Teaching parents new skills to support their young children's development. *Infant Young Children*, **16**(1):9-21.
- KALE AL, LANDRETH G (2000). Filial therapy with parents of children experiencing learning difficulties. *International Journal of Play Therapy*, **8**(2): 35-56.
- KAMPHAUS RW, REYNOLDS CR (2015). BASC3-PQR Parenting Relationship Questionnaire Manual, Pearson.
- KANDIR A, ALPAN Y (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Aile ve Toplum Dergisi*, **10**(4):33-38.
- KARAKUZU E (2015). Ebeveyn destekli ilkökula hazırlık programı'nın okul öncesi dönem çocuklarının ilkökula hazır bulunuşluğuna etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- KARAOĞLU H, ÜNÜVAR P (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri ve sosyal beceri düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **43**:231-254.
- KARTAL H (2018). Erken Eğitim ve Destek programları. Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılım Çalışmaları içinde (s.:157-227), Ed.: Temel F., Anı Yayıncılık, Ankara.
- KAYA K, TUNA M (2008). İlköğretim çağındaki çocukların sosyalleşmesinde televizyonun etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, **17**: 159-182.
- KELLER J, MCDADE K (2000). Attitudes of Low Income Parents Toward Seeking Help with Prenting: Implications for Practice. *Child Welfare* **3**:285-312
- KIEFF EJ, CASBERGUE MR (2000) Play Learning and Teaching. Integrating Play in to Preschool and Primary Programs. Usa: Ally And Bacon.
- KILIÇ Ç (2013). 3-6 yaş aile eğitim programının yetişkin eğitiminde program geliştirme süreci açısından değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **13**(2): 373-393.
- KILIÇ KM (2016). Okul Öncesi Çocuklarına Uygulanan Sosyal Beceri Eğitiminin Sosyal Beceri Düzeyleri Üzerindeki Etkisi ve Sosyal Beceri Düzeyleri ile Mizaç Özellikleri

Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

KILIÇ R, KEKLİK B, ÇALIŞ NE (2012). Üniversite öğrencilerinin girişimcilik eğilimleri üzerine bir araştırma: Bandırma İİBF işletme bölümü örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, **17**(2): 423-435.

KILIÇGÜN YM (2015). Sosyal Gelişim. Erken Çocukluk Döneminde Gelişim içinde (s.: 111-132.). Ed. Arslan E., Eğiten Kitap, Ankara.

KILINÇ FE (2011). Anne eğitim programı ile anne çocuk etkileşim programının 24-36 aylık çocukların bilişsel becerilerine ve annelerin çocuk yetiştirme davranışlarına etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

KILLOUGH MCGUIRE DE MCGUIRE D (2001). By Deborah Killough McGuire Linking Parents to Play Therapy: A Practical Guide with Applications, Interventions and Case Studies. Taylor Francis, Inc.

KIM MJ, DOH HS, HONG JS, CHOİ JS (2011). Social skills training and parent education programs for aggressive preschoolers and their parents in South Korea. *Child- dren and Youth Services Review*, **33**(6): 838-845.

KIDRON M (2004). Filial Therapy with İsrail Parents. Doctoral Dissertation, University of North Texas.

KLINE P (1994). An Easy Guide to Factor Analysis, NY: Routledge, New York.

KOCH PR (2008). Speaking of discipline: The nexus between discipline, parental type, parental role strain and achievement. Unpublished Doktral Dissertation, Universty of South Carolina.

KORFMACHER J, GREEN B, STAERKEL F, PETERSON C, COOK G, ROGGMAN L, FALDOWSKI RA, SHİFFMAN R (2008). Parent involvement in early childhood home visiting. *Child Youth Care Forum*, **37**:171-196.

KORKMAZ İ (2012). Sosyal Öğrenme Kuramı Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim içinde (s.247-269), Ed. Yeşilyaprak B., Pegem Akademi, Ankara.

KORMAZ O (2012). Üniversite öğrencilerinin girişimcilik eğilimlerini belirlemeye yönelik bir araştırma: Bülent Ecevit Üniversitesi örneği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, **14**(2):209-226.

KOSTERMAN R, HAGGERTY K, SPOTH R, REDMOND C (2004). Unique influence of others and fathers on their children's antisocial behaviour. *Journal of Marriage And The Famil.*, **66**:762-778.

KOTİL C (2010). Okul öncesi eğitim kurumuna yeni başlayan 5 yaş çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerine annenin ebeveyn öz yeterlik algısı ile okul beklentilerine uyum düzeyinin etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul

KÖKSAL AKYOL A, BİLBAY A (2016). Erken Çocukluk Döneminde Gelişim I, Anı Yayıncılık, Ankara.

- KÖRÜKÇÜ Ö (2019). Gelişim ile İlgili Bilgilerin Eğitime Yansıması. Erken Çocukluk Döneminde Gelişim II içinde (s.: 417-438), Ed. Köksal Akyol A., Anı Yayıncılık, Ankara.
- KURTULMUŞ Z (2003). Anne eğitim programının 4-6 yaş grubu çocuğu olan alt sosyo-ekonomik düzeydeki anne davranışları üzerindeki ve annelerin okul öncesi eğitime yönelik görüşlerine ilişkin etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- KÜÇÜKTURAN G, KELEŞ S (2019a). Sosyal Duygusal Gelişim. Erken Çocukluk Döneminde Gelişim I içinde (s.:318-362). Ed. Köksal Akyol, A., Anı Yayıncılık, Ankara.
- KÜÇÜKTURAN G, KELEŞ S (2019b). Sosyal Duygusal Gelişim. Erken Çocukluk Döneminde Gelişim içinde (s.198-241). Ed. Köksal Akyol, A., Anı Yayıncılık, Ankara.
- LANDRETH GL (1991). Play therapy: The Art of The Relationship. Munice, IN: Accelerated Development.
- LANDRETH GL (2002). Play Therapy: The Art of the Relationship, New York: Brunner.
- LANDY S, MENNA R (2006). An evaluation of group intervention for parents with aggressive young children: Improvements in child functioning , maternal confidence, parenting knowledge and attitudes. *Early Child Development and Care*, **176**(6): 605-620.
- LAWSHE CH (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, **28**(4): 563-575.
- LEBUFFE PA, NAGLIERS JA (1999). Devereux Early Childhood Assesment User's Guide and Technical Manuel, Lewisville; NC: Kaplan.
- LEE V, CRONINGER R (1994). The relative importance of home and school in the development of literacy skills for middle-grade students. *American Journal of Education*, **102**: 286-329.
- LEUNG C, CHAN S, LAM T, YAU S, TSANG S (2016). The effect of parent education program for preschool children with developmental disabilities: A randomized controlled trial. *Research in Developmental Disabilities*, **56**:18-28.
- LEVIN LE, MUNCH J (2014). Child Development: an Activite Learning Approach, Canada: Sage.
- LIDDELL M (2003). Preparing children from disadvantaged communities for school: Recent australian research. *International Journal of Social Inquiry*, **6**(2):3-16.
- LILLEMYR OF (2009). Taking Play Seriously Children and Play Early Childhood Education an Exciting Challenge. Information Age Publishing Inc.

- LINDO NA, AKAY S, SULLIVAN JM, MEANY KKW (2012). Evaluating the impact of intensive supervision on child-centered play therapy training. *International Journal of Humanities and Social Science*, **2**(1):51-59.
- LOVE JM, KISKER EE, RAIKES H, TARULLA L (1997). Overview of the Early Head Start Research and Evolution Project. *NHSA Dialogue*, **1**(4):181-192.
- LOVE JM, KISKER EE, ROSS C, RAIKES H, CONSTANTINE J, BOLLER K, BROOKS-GUNN J, CHAZAN COHEN R, TARULLO LB, SCHOCHET PZ, PAULSELL D, VOGEL C (2005). The effectiveness of early Head Start for 3-year-old children and their families: lessons for policy and programs. *Developmental Psychology*, **41**(6): 885-901.
- MACKRAIN M, POWELL G, LEBUFFE (2007). Devereux Early Childhood Assessment for Infant And Toddlers Technical Manual, Lewisville; NC: Kaplan.
- MAG AG (2011). Parents and early teachers: Sharing education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, **11**: 37–41.
- MALONE Y (2002). Social cognitive theory and choice theory: a compatibility analysis. *International Journal of Reality Therapy*, **22** (1):10-13.
- MANGELSDORF SC, WONG MS (2009). Independence / dependence. in social and emotional development in infancy and early childhood (pp. 208-218). Ed.: JB Benson, Haith MM. Academic Press.
- MARCHAND JF, HOCK E, WIDAMAN K (2002). Parent Toddler Play Interaction and Its Relation to The Home Environment USA: Kansas State University Institutional Review.
- MARJONOVIC UMEK L, FEKONJA PEKLAJ U, PODLESEK A (2014). The Effect of Parental Involvement and Encouragement on Preschool Children's Symbolic Play. *Early Childhood Development and Care*, **184** (6): 855-868.
- MARZIYEH AV, KHAIDZIR HI (2010). Parents as agents of change: what filial therapy has to offer. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, **5**: 2165–2173.
- MASTEN AS, COATSWORTH JD (1998). The development of competence in favorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, **53**: 205–220.
- MATEJEVIC M, JOVANOVIĆ D, JOVANOVIĆ M (2014). Parenting style, involvement of parents in school activities and adolescents' academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, **128**: 288-293.
- MATSON JL, MATSON ML, RIVET TT (2007). Social skills treatments with children with autism spectrum disorders. *Behavior Modification*, **31**: 682-707.
- MATTERA SK, LLYOD CM, FISHMAN M, BANGSER M (2013). A first look at the head start cares demonstration: Children's social- emotional competence. (OPRE Report 2013) New York: Head Start CARES.

- METEYER KB, PERRY JENKINS M (2009). Dyadic Parenting and children's externalizing symptoms. *Family Relations*, **58**:289-302.
- MCDONALD CULP A, HUBBS TAIT L, CULP RE, STAROST HJ (2000). Maternal Parenting Characteristics and School Involvement. Predictors of Kindergarten Cognitive Competence . Among Head Start Children. *Journal of Research in Childhood Education*, **15** (1): 5-17.
- MCLOYD VC, SMITH J (2002). Physical discipline and behavior problems in African American, european American, and hispanic children: emotional support as a moderator. *Journal of Marriage And Family*, **64**(1):40-53.
- MCWAYNE C, FANTUZZA J, HAMPTON V (2002). The Significance Of Play. *Head Start Bulletin*. **74**: 15-22.
- MCWAYNE C, HAMPTON V, FANTUZZO J, COHEN HL, 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.
- MEGGITT, C. (2012). Çocuk Gelişimini Anlamak. Çev.: Kantemir E., Optimist Yayıncılık, İstanbul.
- MERTER M (2014). Nefs Psikolojisi ve Rüyaların Dili. Kaknüs Yayınları, İstanbul.
- MOILANEN KL (2007). The adolescent self-regulatory inventory: The development and validation of a questionnaire of short-term and long-term self-regulation. *Journal of Youth and Adolescence*, **36**:835–848.
- MORAWSKA A, WINTER L, SANDERS MR (2009). Parenting knowledge and its role in the prediction of dysfunctional parenting and disruptive child behavior. *Child Care, Health and Development*, **35**(2):217-226.
- MORRISON GS (2012). Early Childhood Education Today. Upper Saadle River, N.J. Pearson Merrill / prentice Hall
- MYERS R (1996). Hayatta Kalan On İki. Çev.; Bakay RA., Ünlü E., Anne Çocuk Eğitim Vakfı Yayınları, İstanbul.
- NAPIER N, SHARKEY A (2004). Play. Child hood Studies an Introduction in (pp.149-152), Ed.: Wyse, D. Oxford: Blackwell.
- NAZLI S (2014). Aile Danışmanlığı, Anı Yayıncılık, Ankara.
- NESLİTÜRK S (2013). Anne değerler eğitimi programının 5–6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- NICHOLS MP, SCHWARTZ RC (1997). Family Therapy, Concepts and Methods. Cambridge MA: Allyn Bacon.
- NICHOLSON B, ANDERSON M, FOX R, BRENNER V (2002). One family at a time: a prevention program for at-risk parents. *Journal of Counseling andDevelopment*. **80** (3): 362-371.

- NIELSEN WL (1989). The Longitudinal Effects of Projects Head Start on Students: Overall Academic Success: A Review of the Literature. *International Journal of Early Childhood*, 21:(1),35-42.
- O'HAGAN M, SMITH M (2004). Early Years Child Care Education. Key Issues. Edinburg: Elsevier Limited.
- OAKLEY L (2004). Cognitive Development, Routledge, USA: Kanada.
- OKTAY A (2007). Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem., Epsilon Yayınları, İstanbul.
- OBADER (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı ile Aile Destek Eğitim Rehberi. [<https://www.google.com/search?q=okul%C3%B6ncesi+e%C4%9Fitimde+b%C3%BCt%C3%BCnle%C5%9Fitirilm%C5%9F+aile+e%C4%9Fitim+modeli&oq=OK&aqs=chrome.0.69j59j69i57j35i39j0l5.2300j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8>] Erişim Tarihi 7/01/2019.
- ORAL Y (2015). Sosyal Gelişim. Erken Çocukluk Döneminde Gelişim içinde (s.:111-132), Ed.: Arslan E., Vize Yayıncılık, Ankara.
- ORÇAN M (2008). Sosyal Gelişim. Erken Çocukluk Döneminde Gelişim içinde (s.:134-165). Ed. Deniz E., Maya Akademi. Ankara.
- ÖMEROĞLU E, BÜYÜKÖZTÜRK Ş, AYDOĞAN Y, ÇAKAN M, KILIÇ ÇAKMAK E, ÖZYÜREK A, GÜLTEKİN AKDUMAN G, GÜNİNDİ Y, KUTLU Ö, ÇOBAN A, YURT Ö, KOĞAR H, KARAYOL S (2015). Okulöncesi sosyal beceri destek projesinde geliştirilen ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerinin tanıtımı. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1):74-83.
- ÖMEROĞLU E, KURTULMUŞ Z, YAYLA Ş (2001). High/scope ve Head Start Eğitim Programlarında Aile Eğitimi. Gazi Üniversitesi Anaokulu- Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı, Rehber Kitaplar Dizisi Geliştirilmiş Yeni Baskı. Ya-pa Yayıncılık, İstanbul. 295- 302.
- ÖNDER A (2000). Yaşayarak Öğrenme için Eğitici Drama Kuramsal Temellerle Uygulama Teknikleri ve Örnekleri, Epsilon Yayıncılık, İstanbul.
- ÖNGİDER N (2013). Anne-baba ile okulöncesi çocuk arasında ilişki. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar Current Approaches in Psychiatry*, 5(4):420-440.
- ÖZDEMİR L (2015). Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi öğrencilerinin girişimcilik eğilimlerinin sosyo-demografik özellikler açısından değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(1):41-65.
- ÖZDEMİR N (2006). Türk Çocuk Oyunları. Akçay Yayınları, Ankara.
- ÖZDEMİR O (2010). Ailelere Sunulan Hizmetler ve Destekler. Özel Eğitimde Aile Eğitimi ve Rehberliği içinde, Vize Yayıncılık, Ankara. 52-77.
- ÖZDEMİR O (2013). Ailelerin Rehberlik Danışmanlık ve Eğitim Gereksinimlerinin Karşlanması. Özel Eğitimde Aile Rehberliği içinde. Pegem Akademi, Ankara.

- ÖZDEMİR TOPALOĞLU, A. (2013). Etkinlik Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin Çocukların Akran İlişkilerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Anabilim Dalı, Konya.
- ÖZDOĞAN B (2000). Çocuk ve Oyun. Anı Yayınları, Ankara.
- ÖZEL E, ZELYURT H (2016). Anne baba eğitiminin aile çocuk iletişimine etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, **16** (36):9-34.
- ÖZDEMİR Y, SAĞKAL AS, KORUKLU N, MELEK Ö, ÇEVİK D (2019). Ebeveynlere ve öğretmenlere uygulanan mizaç temelli müdahale programının 5-9 yaş çocukların sosyal duygusal ve öz kontrol davranışları üzerindeki etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, **9** (52):69-107.
- ÖZTABAK M, ÖZYÜREK A (2018). Okulöncesi Çocuklarda Öz Düzenleme Becerileri ile Anne- Baba Tutumları Arasındaki İlişki Üzerine Bir İnceleme. *Journal of History Culture and Art Research, Research*, **7**(5): 385-395.
- ÖZTOP DB (2003). Depresyonu Olan Annelerin Bebeklerinin Bilişsel Duygusal Gelişim ve Anne Bebek İlişkisi. Tıpta Uzmanlık Tezi Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı, Ankara.
- ÖZTÜRK A (2010). Okul Öncesi Eğitimde Oyun. Eğiten Kitabevi, Ankara.
- ÖZTÜRK SAMUR A (2011). Değerler Eğitimi Programının 6 yaş çocuklarının sosyal duygusal gelişimlerine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Konya.
- ÖZYÜREK A (2004). Kırsal bölge ve şehir merkezinde yaşayan 5-6 yaş grubu çocuğa sahip anne-babaların çocuk yetiştirme tutumlarının incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ÖZYÜREK A (2015). Çocuk ve Aile İçi İlişkiler. Çocuk Ruh Sağlığı içinde, Eğiten Kitap, Ankara. 73-99.
- PAPALIA DE, OLDS SW (1992). Human Development, USA: Mcgraw- Hill, Inc; pp.:153-155.
- PARLAKİAN R (2003). Before The Abc's: Promoting School Readiness in Infants and Toddlers. Washington DC.: Zero to Three.
- PEHLİVAN H (2011). Oyun ve Öğrenme, Anı Yayıncılık, Ankara. 94-95.
- PEKŞEN AKÇA R (2012). Ana-babaların çocuk yetiştirmede aşırı koruyucu olmaları. *Uluslararası Akademik Bakış Dergisi*, **29**:1-13.
- PEKŞEN AKÇA R, YILDIZ BIÇAKÇI (2018). Okul öncesi Materyal Gelişimi. Okul öncesinde Materyal Geliştirme Temel Konular içinde (s.:16-32). Hedef CS Yayıncılık, Ankara.
- PETTIT GS, MIZE J (1993). Substance and style: Understanding the ways in which parents teach children about social relationships. In *Learning about Relationship*, Ed.:S. Duck, Understanding Relationship Processes: Newbury park, CA: Sage. 118-151.

- PHERSON KL, ROBINSON CC (1990). Parent Education: Does it make a difference . *Child Study Journal*, **20**(4): 231-236.
- PICKOVER S (2002). Breaking the Cycle: A Clinical Example of Disrupting an Insecure Attachment System. *Journal of Mental Health Counselling*, **24**: 358-366.
- PIANTA RC, HARBERS KL (1996). Observing mother and child behavior in a problem-solving situation at school entry: Relations with academic achievement. *Journal School Psychology*, **34**(3):307-322.
- PLATON (2016). Devlet, Çev. Eyüboğlu S., Cimcoz MA., İş Bankası Yayınları, İstanbul.
- POSADA (2009). Attachment. In social and emotional development in infancy and early Childhood (pp.30-40). Ed.: JB Benson, Haith MM. Academis Press.
- POWEL DR (1990). Families and Early Childhood Programs Dc: National Associational for The Education of Young Children, Washington.
- POWELL LH, CASSIDY D (2001). Family Life Education, Mayfield Publishing, London.
- PROCTOR KB, BRESTAN KNIGHT E (2016). Evaluating the use of assessment paradigms for preventive interventions: A review of the Triple P-Positive Parenting Program. *Children and Youth Services Review*, **62**: 72–82.
- QUESENBERRY AC, CLARK PM (2011). Services for children with special needs in head start and early head start. Early Childhood intervention: Shaping the future for children with special needs and their families. Ed.: Groak C, Eidelman S, Maude SP, Kaczmarek L, California. Praeger
- RAIKES HH, BROOKS GUNN J, LOVE M (2013). Background literature review pertaining to the early head start. *Monographs of the Society For Research in Child Development*, **7**
- RAMAZAN O, ÜNSAL Ö (2012). A study on the relationship between the social emotional adaptation and behavioral problems of 60-72 month old preschoolers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, **46**: 5828-5832.
- REEBYE P, STALKER A (2008). Understanding Regulation Disorders of Sensory Processing: Management Strategies for Parents and Professionals. London: Jessica Kingsley.
- RICHERSON LA (2007). Behavioral, cognitive and affective predictors of child conduct problems in the context of parent-child interactions. Unpublished Doctoral Dissertation, Ohio University, OH.
- RIESCH SK, HENRIQUES J, CHANCHONG W. (2003). Effects of communication skills training on parents and young adolescents from extreme family types. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, **16**(4): 162-175.
- RODRIGUEZ CM, EDEN AM (2008). Disciplinary style and child abuse potential: Association with indicators of positive functioning in children with behavior problems. *Child Psychiatry and Human Development*, **39**:123-136.

- ROGOFF B (2003). The Cultural Nature of Human Development. New York: Oxford University Press.
- ROMAN AS, PİSONİ DB, KRONENBERG WG (2004). Assesment of working memory capacity in Preschool Children Using the Missing Sean Task. *Infant Child Development*, **23**(6):575-587.
- ROSS H, STEİN N, TRABASSO T, WOODY E, ROSS M (2005). The quality of family relationship within and across generations: A social relations analysis. *International Journal of Behavioral Development*, **29**:110-119.
- RYAN BJ (2003). Çocuğum Okula Başlıyor. Çev.: İzmirli, M., Hayat Yayıncılık, İstanbul.
- SAARNI C (2001). Cognition, Context and Goals: Significant Components in Social-Emotional Effectiveness. *Social Development*, **10** (1): 125- 127.
- SABAN A, ERSOY A (2016). Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri, Anı Yayıncılık, Ankara
- SAĞLAM M (2017). Aile İçi iletişim. Çocuk ve İletişim içinde (s.305-334). Ed. Aral, N., Vıze Basın Yayıncılık, Ankara.
- SALTALI N (2013). Okul Öncesi Dönemde Duygusal Becerilerin Geliştirilmesi. *Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, **3**(6): 107-119.
- SAMUEL J, MEISEL SJ, SHONKOFF JP (2000). Early Childhood Invervention: A Continuiuing Evolution. In: Handbook of Early Childhood Invervention, Ed.: Shonkoff JP, Meisel SJ. Cambridge Universty Press, USA.
- SAN BAYHAN P, ARTAN (2004). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi. Morpa Yayıncılık, Ankara.
- SANDS R, GOLDBERG GLEN R, SHİN H (2009). The Voices of Grandchildren of Grandparent Caregivers: A Strengths-Resilience Perspective. *Child Welfare*, **88** (2): 25-45.
- SANSON A, HEMPHİLL SA, SMART D (2004). Connetions between temperament and social development: A review. *Social development journal*, **13**(1): 142-170.
- SANTROCK JW (1997). Life- Span Development, (6rd Edition). The McGraw Hill, Inc. Newyork.
- SANDTROCK JM (2012). Yaşam Boyu Gelişim Psikolojisi. Çev.:Yüksel G. Nobel Yayıncılık, Ankara.
- SARI YILDIRIM H, GİRLİ A (2018). Aile Eğitiminde Yaklaşımlar. Çocuk ve Aile içinde (s.328-369), Ed.: Küçükali R., Anı Yayıncılık, Ankara.
- SAVAŞIR I, SEZGİN N, EROL N (1995). Ankara Gelişim Tarama Envanteri El Kitabı. Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi, Ankara.
- SCHAEFER ES, EDGERTON M (1985). Ebeveyn ve Çocuk, Ebeveynlerin Modernliği ile İlişkilidir, Ebeveyn İnanç Sistemleri. Erlbaum; Hillsdale, pp. 287-318.

- SCHMIDT M E, DEMULDER EK, DENHAM SA (2002). Kindergarten social emotional competence: developmental predictors and psychosocial implications. *Early Child Development and Care*, **172**:451-462.
- SCHULTZ DP, SCHULTZ SE (2005). Theories of Personality. Wadsworth Cengage Learning, Belman CA.
- SCHUNK DH (2009). Öğrenme Teorileri: Eğitimsel Bir Bakış. Çev. Şahin M., Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- SEÇER İ (2015). Psikolojik Test Geliştirme ve Uyarlama Süreci. SPSS ve LISREL Uygulamaları. Anı Yayıncılık, Ankara. 65-76.
- SEGRIN C, FLORA J (2011) Family Communication. UK: Routledge.
- SEVEN S (2008). Yedi-sekiz yaş çocuklarının sosyal becerilerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, **18** (2): 151-174.
- SEVGEN M (2016). Yaratıcı Drama Yoluyla Çocuklara Verilen Sosyal Beceri Eğitiminin Anaokulu Çocuklarının Sosyal Gelişimlerine ve Yaratıcılıklarına Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- SEVİLGİN FA (2013). Oyun Temelli Matematik Eğitim Programının Çocuğun Matematik Gelişimine Etkisinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- SEVİNÇ M (2009). Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Oyun. Morpa, Ankara.
- SEZER C (2010). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirmeyi Kullanma Düzeylerinin Belirlenmesi. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- SEZGİN E, DEMİRİZ S (2016). Çocuk davranış değerlendirme ölçeğinin (ÇODDÖ) Türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **12**(2):702-718.
- SHAFIQ M (2010). Anne Çocuk Bağlanması. Yayımlanmamış Tıpta Uzmanlık Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Tıp Fakültesi Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı, Ankara.
- SHAPIRO AF, GOTTMAN JM, CARRERE S (2009). The baby and the marriage: Identifying factors that buffer against decline in marital satisfaction after the first baby arrives. *Journal of Family Psychology*, **14**: 59-70.
- SHELLY A, JACK K, THELMA R (2003). parents as teachers advancing parent involvement in a child's education. Annual meeting of the Mid-South Education Research Association (Report Research)
- SHERIAN MD (2005). Play in Early Childhood from Birth to Six Years. London. Rutledge TAYLOR and Francis GROUP Ed. Howard, J., Alderson, D. British Publication: London. s.:48-55. 3rd Ed.

- SHINE S, ACOSTA TY (2000). Parent-child social play in a children's museum. *Family Relationship*, **49**(1): 45–52.
- SHULMAN BH, MOSAK HH (1997). Birth order and ordinal position. Two Adlerin viewu. *Journal of Individual Psychology*, **33**:114-121.
- SPEGMAN AM, HOUCK, GM (2005). Assesing the feding/eating interaction as a contex fort the development of social competence in toodlers. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*. **28**:213-236.
- STAERKEL FJ, SPIEKER S (2006). Unstable Housing a significant challenge for home visiting programs: An early Head Start Case example. *Journal of Family Social Work* , **10**(1): 61-76.
- STRAYER J, ROBERTS W (2004). Children’s Anger, Emotional Expressiveness, and Empathy: Relations with Parents’ Empathy, Emotional Expressiveness, and Parenting Practices. *Social Development*, **13** (2): 229-254.
- ŞAHİN S (2012). 0-6 Yaş Arası Çocukların Temel Gelişim Özellikleri: Fiziksel ve Sosyal-Duygusal Gelişim. Erken Çocukluk Eğitimi içinde. Ed.: Diken İ.Pegem Akademi, Ankara. 170-206.
- ŞAHİN TF, ÖZYÜREK A (2010). Anne Baba Eğitimi ve Okul Öncesinde Aile Katılımı Morpa İstanbul.
- ŞEN S (2009). Anneanne- Anne-Bebek Bağlılığının İncelenmesi. Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Doğum ve Kadın Hastalıkları Hemşireliği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir
- ŞEN M (2012). Erken Çocukluk Döneminde Oyun ve Önemi. Erken Çocukluk Eğitimi içinde. Ed. Diken İ., Pegem Akademi, Ankara. 404-427.
- ŞENDİL G, BALKAN Kİ (2005). Anne Baba Olmak, Morpa Yayıncılık, Ankara. s.: 111.
- ŞENGÜL AE, YÜKSELEN Aİ (2015). Bebeklikte Sosyal ve Duygusal Gelişim. Çocuk Gelişimi Bebeklik döneminde gelişim içinde, Ed. Turan F., Yükselen Aİ., Hedef CS Yayıncılık. Ankara. 177-195.
- ŞENTÜRK S (2007). 5–6 Yaş Çocukların Çalışan ve Çalışmayan Annelerinin Çocuk Yetiştirme Tutumları ile Bu Çocukların Sosyal-Duygusal Uyum Düzeylerinin Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, İstanbul.
- TAMAR M (2005). Changing and Continuing in Young. Çelikkol Yayıncılık, İzmir.
- TARKOÇIN S, TUZCUOĞLU N (2014). Okulöncesi eğitim kurumuna devam eden 48-66 aylık çocukları olan ebeveynlerin çocuklarıyla iletişim kurma düzeyleri ve davranış sorunları arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, **2**(8):339-354.
- TAVİL ZY, KARASUN (2013). Aile eğitim çalışmaları: bir gözden geçirme ve meta analizi, *Eğitim Bilimleri Dergisi*, **38** (168): 87-95.

- TEDDLIE C, TASHAKKORI A (2015). Karma Yöntem Araştırmalarının Temelleri. Çev. Dede Y, Demir B., Anı Yayıncılık, Ankara
- TEMEL F (2001). Okul Öncesi Eğitimde Anne Baba Katılımı Gazi Üniversitesi Anaokulu-Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı, Rehber Kitaplar Dizisi Geliştirilmiş Yeni Baskı. Yapa Yayıncılık, İstanbul. 342-358.
- TEMEL F, KURTULMUŞ Z (2013). Anne Baba Eğitimi. Okulöncesi Öğretmenliği Alan Bilgisi içinde, Ed. Aral N., Deniz Ü., Kan A., Aby Yayıncılık, Ankara. 691-725.
- TEW K, LANDRETH G, JOINER K, SOLT M (2002). Filial Therapy with Parents of Chronically III Children. *International Journal of Play Therapy*, 11(1):79-100.
- TEZEL ŞAHİN F, ÖZYÜREK A (2010). Anne Baba Eğitimi ve Okul Öncesinde Aile Katılımı, Morpa Yayıncılık, Ankara.
- THOMPSON PT, HARM NJ (2000). Parenting from prison: helping children and mothers. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 23: 61-81.
- THOMPSON RA (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (2-3):25-52.
- TRAWICH SMITH J (2013). Erken Çocukluk Döneminde Gelişim. Çev.: Akman, B., Nobel Yayıncılık, Ankara.
- TOTAN T, YÖNDEM ZD (2007). The investigation of bullying in adolescence related to parent and peer relations. *Ege Eğitim Dergisi*, 8(2): 53-68.
- TSUK KE (1997). The Emotional Relationship Between Mothers and Their Aggressive Young Children: An Observation of Mother-Child Interaction. Graduate Programme in Psychology New York University Toronto.
- TUĞRUL B (2009). Okulöncesi Eğitimde Kullanılan Öğretim Yöntemleri ve Teknikleri. Özel Öğretim Yöntemleri içinde. Ed.: Sağlam M., Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- TUĞRUL B (2013). Çocukta Oyun Gelişimi. Öğretmen Alan Bilgisi Okul öncesi Öğretmenliği içinde. Ed. Aral N., Deniz Ü., Kan A., Aby Yayıncılık, Ankara. 245-269.
- TUĞRUL B (2014). Çocuğun Gelişimini Bilmek Neden Önemlidir? Çocuk İstismarına ve İhmaline Yaklaşım Temel Bilgiler içinde, Ed. Derman O., Akademisyen Tıp Kitabevi, Ankara. 9-16.
- TUĞRUL B (2015). Oyunun Gücü. Okul Öncesi Eğitimde Oyun içinde. Ed. Aksoy B., Ankara: Hedef CS Yayıncılık, Ankara. 9-30.
- TUNCELİ Hİ, ZEMBAT R (2017). Erken Çocukluk Döneminde Gelişimin Değerlendirilmesi ve Önemi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3: 01-12.
- TUZCUOĞLU N (2007). Bir Aile Olmak: Anne Baba Olmanın Altın Kuralları, Morpa Yayıncılık, Ankara.

- TURHAN B, ÖZBAY Y (2016). Erken çocukluk eğitimi ve nöroplastisite. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, **1(2)**:58-68.
- TÜRKOĞLU B, USLU M (2016). Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programının 60-72 Aylık Çocukların Bilişsel Gelişimine Etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, **3 (6)**: 50-68.
- UYSAL A, KAYA BALKAN İ (2005). Sosyal Beceri Eğitimi Alan ve Almayan Okul Öncesi Çocukların, Sosyal Beceri ve Benlik Kavramı Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması. *Psikoloji Çalışmaları / Studies in Psychology*, **35(1)**: 27-56.
- ÜN AÇIKGÖZ K (2011). Aktif Öğrenme. Biliş Yayınevi, İzmir.
- ÜNAL F (2015). Çocuklarda İletişim Kurma. Etkili İletişim içinde, Ed. Aytar Güngör A., Hedef Cs Yayıncılık, Ankara. 61-88.
- ÜNLÜ ÇETİN Ş (2016). Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberliğinde (OBADER) toplumsal cinsiyet eşitliği vurgusunun baba katılımı özelinde incelenmesi. *Curr Res Educ*, **2(2)**:61-83.
- ÜREDİ İ, ERDEN M (2009). ÖZ- Düzenleme stratejileri ve motivasyon inançlarının yordayıcı olarak algılanan anne baba tutumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, **7(4)**:781-811.
- VAN FLEET R (1994). Filial therapy: Strengthening Parent-Child Relationship Through Play, Sarasota, FL: Professional Resource.
- VENEZIANO L, HOOPER J (1997). A method for quantifying content validity of health-related questionnaires. *American Journal of Health Behavior*, **21(1)**: 67-70.
- VERTOSICK FT (2000). Beyin Bir Kez Hava Değmeye Görsün. Tubitak Popüler Bilimler Kitapları, Ankara.
- VIVENTO S, VERİSİMO M (2006). Infant Massage Improves Baby Mother Relationship. Atlantica Universty Hihg Enstitü.
- VICENTO SC, VERİSİMO M (2006). İnfant massage improves baby mother relationship.
- VURAL DH (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. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Programı, İzmir.
- WAANDERS C, MENDEZ JL, DOWNER JT (2007). Parent characteristics, economic stress and neighborhood context as predictors of parent involvement in preschool children's education. *Journal of School Psychology*, **45(6)**: 619-636.
- WAGNER M, SPIKER D, LİNN MI (2002). The effectiveness of the parents as teachers program with low-income parents and children. *Topics in Early Childhood Special Education*, **22 (2)**: 67-81.

- WAGNER MM, CLAYTON SL (1999). The parents as teachers program: Results from two demonstrations. The future of children home visiting. *Recent Program Evaluations* 9(1):91-115.
- WEIKART DP (1990). Okul Öncesi Çocuklar İçin Temeller. High/ Scope Yaklaşımı. Erken Çocukluk Eğitiminde Farklı Modeller, Seminer bildirileri. Ed. Bekman S. UNICEF. İstanbul. s.: 63-123.
- WELSHMAN J (2010). From Head Start to Sure Start: Reflections on policy transfer. *Children and Society*, 24: 89-99.
- WENDLAND CARRO J, PICCININI CA, MILLAR WS (1999) The role of an early intervention on enhancing the quality of mother-infant interaction. *Child Development*, 70: 713-721.
- WESTHEIMER M (2003). Parents making a difference: International research on the home instruction for parents of preschool youngsters (HIPPY) program. Jerusalem: Magnes Press, Hebrew University,
- WRIGHT, JA (2002). Parents' Perspective of a Home Visiting Parent Education Program in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts in Family and Consumer Science Thesis submitted to the Graduate College of Marshall University.
- YAĞMURLU B, SANSON B, KÖYMEN SB (2005). Ebeveynlerin ve çocuk mizacının olumlu sosyal davranış gelişimine etkileri: Zihin kuramının belirleyici rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(55):1-20.
- YALÇIN H (2010). Çocuk Gelişimi, Nobel Yayıncılık, Ankara. s.: 351.
- YAMANOĞLU Ü (2009). Çocuk Yetiştirmede Aile Modeli. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Newport International University, İstanbul.
- YAŞAR M (2013). Okul Öncesi Eğitimde Sosyal ve Duygusal Öğrenme. Özel Öğretim Yöntemleri II içinde (s.:65-96), Ed. Arıkan A, Eskişehir Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir.
- YAŞAR M (2015). Okul Öncesi Dönemde Sosyal Duygusal Gelişim. Okulöncesi Dönemde Gelişim II içinde (s.: 73-86), Ed. Turan F, Yükselen Aİ., Hedef Yayıncılık, Ankara.
- YAVUZER H (2004). Ana Baba ve Çocuk. (17. Baskı) Remzi Kitabevi, İstanbul.
- YEŞİLYAPRAK B, AKGÜN E (2010) Effectiveness of the raining program in improving mother child relationship through play. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43:123-147.
- YILDIRIM, A. (2005). Kurum Bakımında Olan ve Ailesi ile Birlikte Kalan 13-18 Yaş Arası Çocuklarda Sürekli Öfke ile Depresyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.

- YILDIZ SA (2004). Ebeveyn tutumları ve saldırganlık. *Polis Bilimleri Dergisi*, **6** (3-4):131-150.
- YILDIZ Z (2015). Aile eğitim programları ve din /değer merkezli aile eğitim ihtiyacı. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, **2(22)**:159-183.
- YILMAZ BOLAT E (2011). Anne Baba Eğitiminin Beş Altı Yaş Çocuğa Sahip Anne Babaların Çocuk Yetiştirme Tutum ve Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- YILMAZ N (2003). Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim içinde, Ed.: Sevinç M., Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- YUEN T, LANDRETH G, BAGGERLY J (2002). Filial therapy with immigrant Chinese parents. *International Journal of Play Therapy*, **11(2)**: 63-90.
- YURDUĞÜL H (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, **1**:771-774.
- YURDUĞÜL H, BAYRAKTAR H (2012). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerlik ölçütleri: Kapsam geçerlik indeksi ve Kappa istatistiğinin karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, **2**:264-271.
- YURTERİ TİRYAKİ A (2018). Duygusal Destek Programının Prematüre ve Düşük Doğum Ağırlıklı Bebeklerin Farklı Alanlardaki Gelişimlerine Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- YURTSEVEN R, ERGÜN M (2018). Çocuklar için girişimcilik eğilimleri envanteri geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, **11(5)**:125-145.
- YURTSEVER KILIÇGÜN M (2015). Sosyal Gelişim. Erken Çocukluk Döneminde Gelişim içinde, Ed.: Arslan E., Eğiten kitap, Ankara.111-128.
- YÜCEOL PG (2006). Ebeveynliğin Belirleyicileri Modeli Temelinde Evlilik Uyumu, Algılanan Sosyal Destek, Çalışma Durumu, Değerler ve Anne Çocuk İlişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- ZEIDNER M, ROBERTS RD, MATTHEWS, G (2002). Can emotional intelligence be schooled? A critical review. *Educational Psychologist*, **37**: 215-231.
- ZIGLER E, PFANNENSTIEL J, SEITZ V (2008). The parents as teachers program and school success: A replication and extension. *The Journal of Primary Prevention*, **29** (2): 103-120.
- ZIGLER E, STYFCO, SJ (2004). Applying the findings of developmental psychology to improve early Childhood intervention. Early intervention: The essential readings (pp.54-72). Ed.: Feldman MA. Cornwall-Blackwell.

EKLER

Ek1.Etik Kurul Kararı

BAŞVURU NO: 32

ERCİYES ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU PROJE ONAY FORMU

Projenin Adı	Annelere Yönelik Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim Destek Programının 24-30 Aylık Bebeklerin Sosyal-Duygusal Gelişimlerine ve Anne-Bebek İlişkisine Etkisinin İncelenmesi
Projenin Niteliği	Yüksek Lisans Doktora Tezi
Proje Araştırmacıları	Raziye PEKŞEN AKÇA (Sorumlu Araştırmacı) Prof.Dr.Gülen BARAN (Danışman)
Sorumlu Araştırmacının Haberleşme Bilgileri	Raziye PEKŞEN AKÇA (Sorumlu Araştırmacı) Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi 05067035837

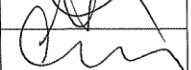
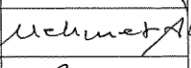
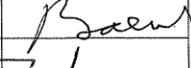
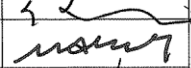
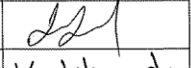
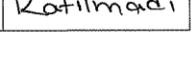
KARAR:Etik Kurulumuza başvuran **Raziye PEKŞEN AKÇA'nın "Annelere Yönelik Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim Destek Programının 24-30 Aylık Bebeklerin Sosyal-Duygusal Gelişimlerine ve Anne-Bebek İlişkisine Etkisinin İncelenmesi"** adlı yüksek lisans doktora tezi değerlendirilerek aşağıdaki sonuca ulaşılmıştır.

Proje etik açıdan uygun bulunmuştur. ☒
Projenin etik açıdan geliştirilmesi gerekmektedir. ☐
Proje etik açıdan uygun bulunmamıştır. ☐

../11/2016

ADI SOYADI

İMZA

Etik Kurul Başkanı	Prof. Dr. Mustafa ARGUNŞAH	
Üye	Doç. Dr. Kasım KARAMAN	
Üye	Prof. Dr. Celal YILDIZ	
Üye	Prof. Dr. Mehmet AKKURT	
Üye	Prof. Dr. Mustafa BAKTIR	
Üye	Doç. Dr. Mustafa DEMİRCİ	
Üye	Prof. Dr. Mustafa AKDAĞ	
Raportör	Doç. Dr. Handan ZİNCİR	
Üye	Yrd.Doç.Dr.Fatih BİRTEK	Katılmadı

Ek 2: Kurum İzni

ARAŞTIRMA TALEPLERİ DEĞERLENDİRME KOMİSYONU KARAR FORMU

KOMİSYON BİLGİLERİ	KURUM	KAYSERİ HALK SAĞLIĞI MÜDÜRLÜĞÜ
	ADRESİ:	Seyitgazi Mah. Nuh Naci YAZGAN Cad. No:2 Melikgazi /KAYSERİ Halk Sağlığı Müdürlüğü Ek Hizmet Binası: Mimarşinan Mah. Bozartı Caddesi No:180 Kocasinan KAYSERİ
	TELEFON	0 (352) 220 20 38 / Ek Hizmet Binası 0 (352) 223 16 67
	FAKS	0 (352) 222 70 16 / Ek Hizmet Binası 0 (352) 223 16 63
	E-POSTA	kayseri.hsm@sağlik.gov.tr/hsm38.tsh@sağlik.gov.tr

KARAR TARİHİ / KARAR NO	30/12/2016/201622
--------------------------------	-------------------

BAŞVURU BİLGİLERİ	KONUSU:	Annelere Yönelik Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Destek Programının 24-30 aylık Bebeklerin Sosyal-Duygusal Gelişimi ve Anne-Bebek İlişkisine Etkisinin İncelenmesi
	STATÜSÜ:	Doktora tezi
	ARAŞTIRMACI	Sorumlu Araştırmacı : Prof. Dr. Gülen BARAN Yrd. Araştırmacılar : Öğretim Görevlisi/Uzman Raziye PEKŞEN AKÇA
	BAŞVURU TARİHİ:	23.12.2016

KARAR:
Yukarıda bilgileri verilen Araştırmaya/çalışmaya ait başvuru formu ile ilgili belgeleri 30.12.2016 tarihinde Kayseri Halk Sağlığı Müdürlüğü Araştırma Talepleri Değerlendirme Komisyonu tarafından, Birinci Basamak Sağlık Hizmetleri Alanında Yapılacak Olan Araştırma İzin Talepleri Başvuru ve Değerlendirme Mercii İlkelerine göre incelenmiş olup; Araştırmanın/çalışmanın 01.01.2017 – 01.01.2019 tarihleri arasında Kayseri ili Talas 4 nolu Aile Sağlığı Merkezi (Merkez Anayurt ASM), Talas 3 Nolu Aile Sağlığı Merkezi (Sami Yapıcı ASM), Bahçelievler Aile Sağlığı Merkezi ve Talas 6 nolu Aile Sağlığı Merkezinde (Yenidoğan ASM) işleyiş ve güvenilirliğe zarar verilmeksizin mesai saatleri içerisinde, sunulan hizmetlerin aksatılmasına sebep olmaksızın bizzat araştırma ekibi tarafından yürütülmesine, araştırma kapsamında kurumumuzdan talep edilen masa ve sandalye talebinin Talas Toplum Sağlığı Merkezi tarafından karşılanmasına komisyon üye tam sayısının salt çoğunluğu ile karar verilmiştir. İlgili Araştırmaya/çalışmaya ait karar formu belirtilen sağlık tesislerinde yapılacak olan Araştırmayı/çalışmayı kapsamaktadır. Ev ziyaretleri için Kayseri Valiliği ve Kayseri İl Emniyet Müdürlüğünden izin alınması gerekmektedir.

KOMİSYON KURULU:		Uygundur		Başkan ve Üyeler	İmza
		Evet	Hayır		
Dr. Deniz GÜNEY	Halk Sağlığı Müdür Yardımcısı	x		Başkan	
Dr. Rabia Özlem ULUTABANCA	Halk Sağlığı Müdür Yardımcısı	x		Üye	
Dr. Arife Tülay ULUDAĞ	Şube Müdürü (Toplum Sağlığı Hizmetleri Şube Müdürlüğü)	x		Üye	
Dr. Kübra Kevser GÜNEBAKMAZ	Şube Müdürü (Aile Hekimliği İzleme Değerlendirme Şube Müdürlüğü)	x		Üye	
Dr. Serpil UĞURLU	Şube Müdürü (Bulaşıcı Hastalık Kontrol Programları Şube Müdürlüğü)	x		Üye	
Dr. Osman DEMİR	Şube Müdürü (Bulaşıcı Olmayan Hastalıklar Kont. Prog. Şube Müdürlüğü)	x		Üye	
Uzm. Dr. Fatma AKPINAR	Toplum Sağlığı Merkezi Başkanı (Talas Toplum Sağlığı Merkezi)	x		Üye	
Uzm. Dr. Mustafa Soner YILMAZ	Toplum Sağlığı Merkezi Başkanı (Kocasinan Toplum Sağlığı Merkezi)	x		Üye	

Not: Komisyon Kurulu başkanının her sayfada imzasının olması gerekmektedir.

Sayfa 1-1

Ek 3: Aydınlanmış Onam Formu

AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU

Sayın Anne

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı'nda Prof. Dr. Gülen BARAN danışmanlığında doktora yapmaktayım. “Annelere Yönelik Oyun Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim Destek Programının 24-30 Aylık Bebeklerin Sosyal-Duygusal Gelişimlerine ve Anne-Bebek İlişkisine Etkisinin” konulu tez çalışmasını yürütüyorum. Bu araştırma ile ilgili size bilgi vermek ve sizi, gönüllü olarak araştırmaya katılmaya davet etmek istiyorum.

Bu çalışma, araştırma amaçlı olarak yapılmaktadır ve katılım gönüllülük esasına dayalıdır. Çalışma hakkında tam olarak bilgi sahibi olduktan sonra ve sorularınız cevaplandıktan sonra eğer çocuğunuzun kayılmasını isterseniz sizden bu formun imzalanması istenecektir

Annelere yönelik oyun temelli sosyal-duygusal gelişim destek programı hazırlanarak 24-30 aylık bebeklerin sosyal-duygusal gelişimlerine ve anne-bebek ilişkisine etkileri incelenecektir. Bunu incelemek için ölçme araçlarına ihtiyaç duymaktayız. Bu çalışma için ben üç ölçme aracı kullanacağım. Bu ölçeklerin doğru bilgi verip vermediğini öğrenmem için geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yapmak zorundayım. Bu ölçekleri sizin dışınızda yaklaşık 300 anneye uygulayacağım. Uygulamalarım sonucunda bu ölçeği en doğru şekilde ölçek düzeyine getirmiş olacağım. Uygulamalar hiçbir şekilde size ve çocuğunuza zarar vermeyecektir. Bu ölçekler yurtdışında gelişim için uygulanmakta, amacım Türkiye'deki çocuklara da uygun olup olmadığını belirlemektir.

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

Size bu araştırmaya katıldığınız için herhangi bir maddi katkı verilemeyecektir. Uygulanacak program, kullanılacak materyaller ve değerlendirme için sizden herhangi bir ödeme istenmeyecektir. Aklınıza şimdi gelen veya daha

sonra gelecek soruları bana sorabilirsiniz. Telefon numaram ve adresim aşağıda bulunmaktadır. Araştırmaya katılamamak ya da araştırmadan her hangi bir aşamada sizin hakkınız ve seçiminizdir.

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

Çalışmaya katılma onayı

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

Araştırmaya katılmam konusunda zorlayıcı bir davranışla karşılaşmış değilim. Araştırma için yapılacak harcamalarla ilgili herhangi bir parasal sorumluk altına girmiyorum. Bana da bir ödeme yapılmayacaktır. Bu çalışmaya katılmayı kendi gönüllülüğüm ile kabul ediyorum.

Adı Soyadı:

Tarih ve İmza:

Araştırmayı yapan araştırmacının;

Adı Soyadı: Raziye PEKŞEN AKÇA

Adresi: Kayseri Üniversitesi
Develi Hüseyin Meslek Yüksekokulu
Çocuk Gelişim program

Seyrani Kampüsü Develi /Kayseri

Tel: 03526219091/131

Tarih ve İmza:

Ek 4: Genel Bilgi Formu

GENEL BİLGİ FORMU

1. Anne/Baba Yaş
a) 30 yaş ve altı b) 31-40 yaş c) 41-50 yaş d) 51 yaş ve üzeri
2. Anne/ Baba öğrenim durumu:
a) İlkokul
b) Ortaokul
c) Lise
d) Ön lisans
e) Üniversite
f) Lisans Üstü
3. Medeni durumu:
a) Evli b) Evli ancak ayrı yaşıyor c) Boşanmış d) Diğer.....
4. Anne eğitimi konusunda daha önceki dönemlerde eğitim alma durumu
a) Evet (süre belirtiniz)
b) Hayır

Ek 5: Aile Görüşme Formu

AİLE GÖRÜŞME FORMU

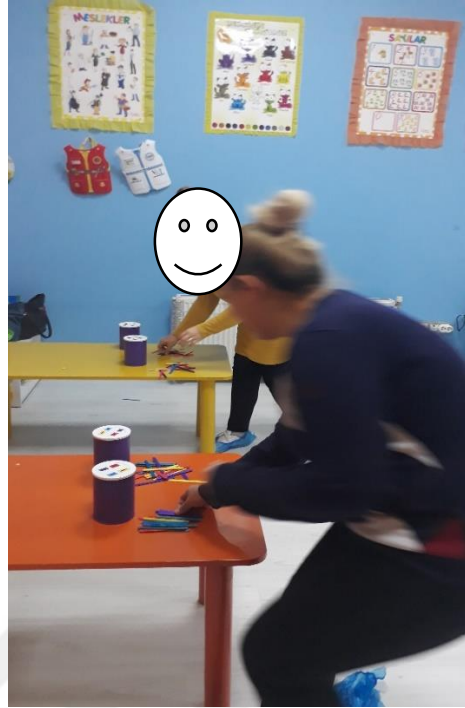
Sayın...

1. Oyun Temelli Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programı'nın 24-30 aylık bebeğinize katkıları hakkında ne düşünüyorsunuz?
2. Oyun Temelli Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programı'nın ebeveyn olarak size katkıları hakkında ne düşünüyorsunuz?
3. Oyun Temelli Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programı'nın aile ilişkilerine katkıları hakkında ne düşünüyorsunuz?
4. Program/ etkinlik ve materyal uygulayıcısı hakkında ne düşünüyorsunuz?

..

Ek 6: Uygulama Fotoğrafları









Ek 7: Uygulama İçin Geliştiren Materyallerin Fotoğrafla







Ek 8: Etkinlik Örneği ve Aile Çalışması

Kazanımlar	
• Duygularını ifade etmenin önemini bilir. • Bir olay /durumla ilgili olumsuz duygularını uygun yollarla ifade eder. • Çocuğunun sosyal-duygusal gelişimini destekleme konusunda neler yapabileceğini sıralar.	
Yöntem ve Teknik	
• Oyun • Anlatım • Soru-Cevap • Beyin Fırtınası • Grup Çalışması	
Etkinlikler	
• Farklı Yüzler • Kurbağa • Beni Tamamla	
Ekler	
• Etkinlik Değerlendirme Formu	
ÖĞRENME ve ÖĞRETME SÜRECİ	
Geçmiş Oturumun Özeti	
Eğitimci oturum başında bir önceki oturumda hangi konular üzerinde durduklarını kısaca tekrarlayarak, annelerin çocuklarıyla yapmaları istenilen etkinlikler hakkında konuşmalarını ister. Annelere ne gibi etkinlikler yaptıklarını sorar ve annelerin kendilerini ifade etmelerine fırsat verilir. Paylaşımları için annelere teşekkür ettikten sonra etkinliğe geçilir.	
ETKİNLİK 1: Farklı Yüzler	
Etkinliğin amacı:	Annelerin duyguları hakkında konuşmalarını, duygularının nedenlerini açıklamalarını sağlamak
Yöntem:	Oyun
Materyaller	Balonlar

Süre	30 dakika
Etkinliğin Uygulanması	Anneler halka şeklinde ayakta durur. Eğitimci annelerden kendisi ne yaparsa aynı hareketi yapmalarını, tekrar etmelerini ve aynı sesleri çıkarmaya çalışmalarını ister. Daha sonra eğitimci katılımcılara; <i>Bil bakalım ben neyim, kızgın bir kediyim</i> (Eğitimci suratını kızgın bir şekle dönüştürür, ellerini bağlar ve miyavlar) <i>Her gün balık yerim, çöplerde gezerim, Miyav, Miyav, Miyav....</i> <i>Bil bakalım ben neyim, mutlu bir köpeğim</i> (Eğitimci gülümser, kafasını sağa sola şirince sallar ve havlar) <i>Her gün kemik yerim, hep koşuya giderim, Hav, Hav, hav...</i> <i>Bil bakalım ben neyim, üzgün bir böceğim,</i> (Eğitimci elleriyle ağlama hareketi yaparak, alt dudağını büzer ve vızlar) <i>Her gün gözyaşı döker, bazen de küserim, Vız, Vız, Vız</i> <i>Bil bakalım ben neyim, çok sert ve ciddiğim, Kızdığım zaman yeri, gökleri inletirim,</i> (Eğitimci kaşlarını çatarak kızgın bir yüz ifadesi yapar) <i>Haydi, söyle ben kimim sinirlinin biriyim, Meee mee diye seslenirim ben bir karakeçiyim.</i> <i>Mee, Mee, Mee</i> grup dinamiğine göre etkinlik birkaç kez tekrar edilebilir. Daha sonra farklı renklerde üzerinde kalemle yüz ifadelerinin yazılı (şaşkın, üzgün vb.) olduğu balonlar annelere dağıtılır. Annelerin düdük sesiyle birlikte koşmaları ve söylenilen ifadenin yazılı olduğu balonu bularak eğitimciye getirmeleri istenir. Böylece en çok ifadeyi getirebilen anne yarışmayı kazanır.
Etkinliğin Değerlendirilmesi	• Anneler tarafından etkinlik uygulandı mı? • Grup içinde etkileşim oluştu mu? • Etkinlik sırasında herhangi bir sorun yaşandı mı? • Anneler yüz ifadelerini kullanarak farklı duyguları anlatmakta/söylemekte/taklit etmekte/ başkalarının duygularını ifade etmede zorlandı mı?

Etkinlik sonunda annelerle hangi duyguyu ifade ederken zorlandıkları, hangisinde kendilerini daha rahat hissettikleri hakkında konuşulur. Sosyal ortamlarda, çocukların duygularını uygun şekilde ifade etmelerini öğrenmelerinde yol gösterici olmanın önemine dikkat çekilerek, çocuğun kırgınlık/kıskançlık gibi duygular da yaşayabileceği, bu duyguların da kabul edilebilir duygular olduğu, çocuğun bu duygularını da uygun şekilde anlatması için teşvik edilmesi gerektiği söylenir. Bebeklerin geniş bir duygusal kapasiteye sahip olduğu ve farklı yollarla duygularını ifade ettikleri (Kandır ve Alpan, 2008) belirtilir. Vurmak ya da bağırarak, bir şeyi ağlayarak istemek ve yaptırmaya çalışmak gibi tepkiler ortaya çıktığında bu davranışların kabul edilebilir olmadığı, annelerin bu konularda net olması gerektiği ve nasıl daha farklı davranabileceği konusunda örnekler verilmesi gerektiği ifade edilir (Örn: “Ayıcık Bombo’yu evde unuttuğumuz için üzgün olduğumu biliyorum. Evet, onu çok seviyorsun ve tatile onu da götürmek istiyordun. O, en sevdiğin oyuncuğun ve onunla oynamak çok hoşuna gidiyor. Evde kaldığı için çok üzgünsün” vb.). Ailede, anne babanın çocuk üzerindeki etkisinin daha bebek dünyaya gelmeden önce başladığı, çocuğun yaşama ilişkin ilk izlenimlerinde çevresi ile olan duygusal etkileşimin önemli olduğu, anne ile çocuk arasında kurulan sağlıklı iletişimin, çocuğun sağlıklı bir kişilik geliştirmesini kolaylaştıracağı ve başkaları ile olumlu ilişkiler kurması için temel oluşturacağı (Topçugil, 2002; Kandır ve Alpan, 2008) ifade edilir.

Neler Yapacağız?

Bir sonraki oturuma kadar annelerden evlerinde bulunan herhangi bir kapı ya da benzeri bir yere iki adet balonu ip yardımı ile asmaları, bu balonların üzerine farklı duygusal yüz ifadelerine ait resimler çizmeleri, balonlardan belirli bir mesafe uzaklığa (zemine) renkli bant, tebeşir, boya vb. yardımı ile düz, zikzak vb. çizgiler çizmelerini istenir. Annelerden çocuğu ile birlikte verdiği yönergeye uygun şekilde balonlara koşmaları ve ona vurmaları (Örn. Mutsuz balon, zikzak çizginin karşısında ise zikzak şeklinde koşup, mutsuz balona vurmaya çalışılır) oyun sırasında neler yaşandığını Etkinlik Değerlendirme Formuna kaydetmeleri söylenir ve sonraki etkinliğe geçilir.

ETKİNLİK 2: Kurbağa	
Etkinliğin amacı:	Annelerin duyguları hakkında konuşmalarını, duygularının nedenlerini açıklamalarını sağlamak
Yöntem:	Oyun
Materyaller	Karton, yüz ifade şablonları, kurbağa şablonları, makas, yapıştırıcı
Süre	30 dakika
Etkinliğin Uygulanması	Eğitimci tarafından uygulama ortamına farklı duygusal yüz ifadelerine sahip kurbağa resimlerinin olduğu kartlar getirilir. Annelerin görebileceği bir yere asılır. Eğitimci annelerin farklı duygulara sahip kurbağalar hakkında konuşmalarına fırsat verir. Gerekçelerini de belirterek, kendilerini bugün hangi kurbağaya (mutlu, kızgın vb.) benzettiklerini açıklamaları istenir. Masaya renkli kartonlar, boyalar, makaslar ve yapıştırıcılar konulur. Annelerden her birinin farklı bir duyguyu temsil eden kurbağayı yapmaları istenir. Katılımcıların hepsi kurbağasını tamamladıktan sonra, eğitimci katılımcılardan ayakta bir halka oluşturmalarını ister. Annelere “Sırayla duygusunu söylediğim (mutlu, kızgın vb.) kurbağa, zemine çizilen dairenin ortasına gelerek, iki kez zıplayıp vırak vırak dedikten sonra hızla ayağa kalkacak, sonra tekrar yerine dönecek, şaşırان anne oyundan çıkacaktır” der.

	  Oyun etkinliği grup dinamiğine bağlı olarak tekrar edilerek, annelerle oyun hakkında konuşulur.
Etkinliğin Değerlendirilmesi	• Anneler tarafından etkinlik uygulandı mı? • Grup içinde etkileşim oldu mu? • Etkinlik sırasında herhangi bir sorun yaşandı mı?

Etkinlikten sonra anne çocuk ilişkisinde tutarlı olmanın, bağlanma ve çocukta kendilik duygusunun gelişmesi için son derece önemli olduğu, annenin kendi duygusal yaşamında, çocuğuna yaklaşımında tutarlı olması kadar, diğer yakınlarının yaklaşımlarının da aynı şekilde olması gerektiği ifade edilir. Anne bebek ilişkisinde süreklilik, aynılık ve tutarlılığın “temel güven duygusunun” özünü oluşturduğu, yaşamın ilk yıllarında yeterli, sağlıklı ve uygun anne çocuk ilişkisinin yaşam boyu sürecek duygusal yeterliliğin gelişimine temel olacağı (Kandır ve Alpan, 2008) belirtilir.

Neler Yapacağız?

Bir sonraki oturuma kadar annelerden farklı duygusal ifadelerin yer aldığı hayvan figürleri hazırlamaları, bu figürleri masanın üzerine ters çevirip, sırasıyla seçtikten sonra, o duyguyu tanımlamaları, neden “mutsuz”, “korkmuş” vb. şekilde hissetmiş olabilecekleri hakkında konuşmaları istenir. Bu etkinliklerle ilgili deneyimleri Etkinlik Değerlendirme Formuna kaydetmeleri belirtilerek etkinlik sonlandırılır.

Etkinlik Değerlendirme Formu

Neler Yaptık?	Neleri Kolaylıkla Yapabildi?	Neleri Yapmakta Zorlandı?
1. Etkinlik:		
2. Etkinlik:		
3. Etkinlik:		
4. Etkinlik:		









ÖZGEÇMİŞ

I-Bireysel Bilgiler

Adı: Raziye

Soyadı: PEKŞEN AKÇA

Doğum Yeri ve Tarihi: Afyonkarahisar, 1985

Uyruğu: T.C.

İletişim Adresi Telefonu: Kayseri Üniversitesi Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Çocuk Gelişim Programı. Develi/ KAYSERİ

Mail: rpeksenakca@gmail.com

II-Eğitimi

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

2007-2009 Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü/ Çocuk Gelişimi
Yüksek Lisans

2003-2007 Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu

III- Mesleki Deneyim

2008-2009 Erciyes Üniversitesi İzzet Bayraktar MYO

2009-2018 Erciyes Üniversitesi Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü,

2018.... Kayseri Üniversitesi Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü,

IV-Bilimsel İlgi Alanları

Uluslararası hakemli dergilerde yayınlanan makaleler

- ŞENOL V, ÜNALAN D, PEKŞEN AKÇA R, BAŞTURK M, (2017). Prevalence of attention-deficit/hyperactivity and other disruptive behaviour disorder symptoms among primary school-age children in Kayseri, Turkey. *Journal of International Medical Research*, 1:1-13(SSCI)
- UZUNHİSARCIKLİ E, ŞENOL V, KAVUNCUOĞLU E, PEKŞEN AKÇA R, ÇETİNKAYA F, (2016). The reevaluate statistical results of approach about pedagogy of Anatolian in parents, lived in one Anatolian City using artificial neural network and multivariate regression analysis, *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 573-584 (SSCI)

- ŞENOL V, AVŞAR E, PEKŞEN AKÇA R, ARGÜN M, AVŞAROĞLUL, KELEŞTEMUR F (2015). Assesment of mobbing behaviors exposed by the academic personnel working in university in Turkey. *Journal of Psychiatry*, **18**(1):14131 (SSCI)
- PEKŞEN AKÇA, R. YILDIZ BIÇAKCIM, AKGÜL H, ARSLAN R (2017). Assessment of the case on child development program students exposed to emotional abuse by their mothers. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 6:92-102.
- AKGÜL H., PEKŞEN AKÇA R (2017). The social problems of students in the vocational school to use social network: qualitative study, *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, **3**:1-8.
- PEKŞEN AKÇA R, BARAN G (2017). Çizgi filmlerin kavram gelişimi açısından incelenmesi. *Sobider Sosyal Bilimler Dergisi*, **4**:580-597.
- FİDAN E K., PEKŞEN AKÇA R, AKGÜL H, (2016). Candy Crush Saga oyununa yönelik ergen görüşleri: Nitel bir çalışma. *Uluslararası Akademik Bakış Dergisi*, **39**:700-715.
- PEKŞEN AKÇA R, AKGÜL H, TEKGÖZ M, (2016). Gebe kadınların beslenme alışkanlıklarının belirlenmesi. *Sobider Sosyal Bilimler Dergisi*, **3**:1-10.
- PEKŞEN AKÇA R, BARAN G (2016). Investigation of game perception of Syrian refugee children attending to first grade of primary school using picture drawing method. *International Journal Of Humanities And Social Science Invention*, **5**:16-23.
- PEKŞEN AKÇA R, AKGÜL H (2013). Tipografi kartları kullanarak okulöncesi dönemdeki çocuklarda alfabeedeki harflerin şekilleriyle ilgili farkındalığın arttırılması. *Akademik Bakış Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 1-15.
- PEKŞEN AKÇA R, ARSLAN R, AKGÜL H (2013). Okulöncesi eğitiminde çocukların sayıları öğrenmesinde resimli tipografi kartlarının etkisi. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, **3**:13-28.
- PEKŞEN AKÇA R (2012). Ana-babaların çocuk yetiştirmede aşırı koruyucu olmaları. *Akademik Bakış Dergisi*, **29**:1-13.
- PEKŞEN AKÇA R, V ŞENOL (2012). Müzik, reklam ve kitle iletişimin ergen üzerindeki etkisi. *Akademik Bakış Dergisi*, **28**:1-19.

- PEKŞEN AKÇA R, BARAN G, YILDIZ BIÇAKÇI M (2010). 15-18 yaş grubu ergenlerde giysi seçimini etkileyen faktörler. *Newwsa Journal Of New World Sciences Academy* 6(2):175-186.
- ŞENOL V, PEKŞEN AKÇA R, ÇÜMEN H (2012). Lise öğrencilerinin duygudaşlık (empati) kurma düzeylerinin belirlenmesi. *Uluslararası Akademik Bakış Dergisi*, 31 (Temmuz-Ağustos) 1-11.
- ARSLAN R, PEKŞEN-AKÇA R (2012). Çocukların eğitiminde rol model oluşturacak olan eğitimci ve usta öğretici adaylarının beslenme alışkanlıkları, *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(8):101-119.
- ŞENOL V, SOYUER F, PEKŞEN AKÇA R, ARGÜN M, (2012). Adölesanlarda uyku kalitesi ve etkileyen faktörler. *Kocatepe Tıp Dergisi*, 13(2): 93-101.

Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında (Proceedings) basılan bildiriler

- PEKŞEN AKÇA R, BARAN G (2019). Nesiller Arası Bir Kültürel Aktarım olarak Oyunlar. 74. Uluslar arası Halk Kültürü Araştırmaları Kongresi. Türkiye-Litvanya İlişkileri (Tam Metin Bildiri/ Sözlü Sunum).
- PEKŞEN AKÇA R, BARAN G (2017). Examining Cartoon Movies In Terms Of Properties Of The Turkish Culture: Sample Of Pepee, International Turkic World Symposium, Upsala, İsveç (Tam Metin Bildiri/ Sözlü Sunum).
- AKGÜL H, SÖYLEYİCİ B, PEKŞEN AKÇA R, FİDAN EK (2017). İdeal Öğrenci Ölçeği Geliştirme Çalışması, Ulead, Çanakkale, Türkiye (Tam Metin Bildiri/ Sözlü Sunum).
- PEKŞEN AKÇA R, AKGÜL H, FİDAN EK, AYDOĞDU F (2017). Çocuklara Öğrenmeyi Kolaylaştıracak Eğitsel Materyaller Tasarlama, Ulead, Çanakkale, Türkiye (Tam Metin Bildiri/ Sözlü Sunum).
- PEKŞEN AKÇA R, BARAN G (2017). Göç ve Çocuk. Ulead, Çanakkale, Türkiye (Tam Metin Bildiri/ Sözlü Sunum).
- UZUNHİSARCİKLİ E, ŞENOL V, KAVUNCUOĞLU E, PEKŞEN AKÇA R, ÇETİNKAYA F, (2016). The Reevaluate Statistical Results Of Approach About Pedagogy Of Anatolian in Parents, Lived In One Anatolian City Using Artificial Neural Network Aand Multivariate Regression Analysis, International Education Technology Conference, Dubai, Birleşik Arap Emirlikleri (Tam Metin Bildiri/ Sözlü Sunum).

- PEKŞEN AKÇA R, FİDAN EK, AKGÜL H, AKGÜL B (2016). Ailelerin Çocuk İstismar ve İhmaline Yönelik Farkındalık Durumları", Elmıs International Congress of Special Education, Konya, Türkiye (Tam Metin Bildiri/ Sözlü Sunum).
- FİDAN EK, AKGÜL H, PEKŞEN AKÇA R, AKGÜL B, SÖYLEYİCİ B (2016). İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar Oyun Bağımlılık Düzeylerini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi: Kayseri İli Örneği, Elmıs International Congress Of Special Education, Konya, Türkiye (Tam Metin Bildiri/ Sözlü Sunum).
- PEKŞEN AKÇA R (2016). Resimler Yoluyla Mülteci Çocukların Şiddet Algısı Nitel Bir Araştırma", Elmıs 2International Congress of Special Education, Konya, Türkiye, Tam Metin Bildiri/ Sözlü Sunum).
- AKGÜL H, PEKŞEN AKÇA R, FİDAN EK, SÖYLEYİCİ B (2016). Duyusal ve Davranışsal Bağlamda Gelişimsel Bir Sorun: Bir Olgu Sunumu", Elmıs 2016 International Congress Of Special Education, Konya, Türkiye, (Tam Metin Bildiri/ Sözlü Sunum).
- PEKŞEN AKÇA R, BARAN G, AKGUL H (2015). Evaluating Perceptions of Syrian Child Refugess Through Drawing, International Association of Social Science Research, Bucharest, Romanya (Tam Metin Bildiri/ Sözlü Sunum).
- AKGÜL H, PEKŞEN AKÇA R (2015). Social Development of the Age of 3-6 Years Old Children According to Mother Working Conditions, International Association of Social Science Research, Bucharest, Romanya (Tam Metin Bildiri/ Sözlü Sunum).
- AKGÜL H, PEKŞEN AKÇA R, FİDAN EK, AKGÜL B (2015). İlçede Öğrenim Gören Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Algıladıkları Kariyer Engelleri ve Çözüm Alternatifleri. 4 th International Vocational Schools Symposium Yalova, Türkiye (Tam Metin Bildiri/ Sözlü Sunum).
- PEKŞEN AKÇA R, AKGÜL H, FİDAN EK, ERDEN Z (2014).Candy Crush Saga Oyununa Yönelik Ergen Görüşleri: Nicel Bir Çalışma, 5.Ulusal Ergen Sağlığı Kongresi Ergen ve Risk Kongresi, İzmir, Türkiye (Tam Metin Bildiri/ Sözlü Sunum).
- PEKŞEN AKÇA R, CAN MERCAN E, BEYAZIT U (2013). Yakındoğu Üniversitesi Psikoloji Bölüm Öğrencilerinin Engelli Bireylere Yönelik Algıları", Elmıs Uluslararası Özel Eğitim Kongresi Akşehir, Türkiye (Özet Bildiri/ Sözlü Sunum).

- CAN MERCAN E, PEKŞEN AKÇA R, AKGÜL H (2013). Özel Eğitime Yönelik Ders Alan Öğrencilerin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Metaforik Algıları, ELMIS Uluslararası Özel Eğitim Kongresi, Akşehir, Türkiye (Özet Bildiri/ Sözlü Sunum).
- AKGÜL H, CAN MERCAN E, PEKŞEN AKÇA R (2013). Bir Grup Üniversite Öğrencilerinin Yetersizlikten Etkilenmiş Kişilere Yönelik Tutumları, Elmıs Uluslararası Özel Eğitim Kongresi, Akşehir, Türkiye (Özet Bildiri/ Sözlü Sunum).
- PEKŞEN AKÇA R, CAN MERCAN E, AKGÜL H, KAYA E, İSBİR Z, ARSLANTÜRK H (2013). İşitme Engelli Çocuklara Çarpım Tablosu Öğretmeyi Kolaylaştıracak Eğitsel Materyaller Tasarlama. Elmıs Uluslararası Özel Eğitim Kongresi, Akşehir, Türkiye (Özet Bildiri/ Sözlü Sunum).
- AKGÜL H, PEKŞEN AKÇA R (2013). Meslek Seçiminde Mesleki Rehberlik Almayan Dezavantajlı Çocuk Gelişimi Programı Öğrencilerinin Meslek Algılarının İncelenmesi, Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu, 26-28 Nisan Aksaray (Özet Bildiri/ Sözlü Sunum).
- ŞENOL V, AVSAROĞULLARI L, PEKŞEN AKÇA R, TEMUR F, KOÇ C, YILDIZ S, ARGÜN M (2010). The 2nd Euro Asian Congress on Emergency Medicine “2nd EACEM” “Knowledge, Behaviour, and Attitude of 15-18 Age Group Adolescents about First-Aid in the City of Kayseri, Turkey (Tam Metin Bildiri/ Sözlü Sunum).

Yazılan uluslararası kitaplardaki bölümler

- PEKŞEN AKÇA R (2018). Medya ve Çocuk, Çocuk Psikolojisi ve Ruh Sağlığı içinde, Edt: MERYEM FIRAT, ÇİĞDEM KAYA BAĞDAŞ, Eğiten Kitap, Ankara.
- BARAN G, PEKŞEN AKÇA R (2016). Göç ve Aile: Aile Yaşam Dinamiği içinde, Edt, BARAN, Ed., Pelikan Tıp & Teknik Kitapçılık, Ankara.
- PEKŞEN AKÇA R (2016). İşitme Bozuklukları/ Sağırılık: Tedavi Planlayıcısı içinde, Edt: YILDIZ BIÇAKCI M, PURUTÇUOĞLU E, Eğiten Kitap, Ankara.
- PEKŞEN AKÇA R (2016). Utangaçlık/Sosyal Fobi: Tedavi Planlayıcısı içinde, Edt: YILDIZ BIÇAKCI M, PURUTÇUOĞLU E, Eğiten Kitap, Ankara.
- PEKŞEN AKÇA R (2016). Dikkat/ Odaklanma, Tedavi Planlayıcısı içinde, Edt: YILDIZ BIÇAKCI M, PURUTÇUOĞLU E, Eğiten Kitap, Ankara.

- PEKŞEN AKÇA R, BARAN G (2016). Asylum and Immigration in Terms of Child Component in Turkey at the Beginning of 21 st Century: Past and Present, Ed.: Efe.R., Ayışığı M, Düzbakar D., Arslan M, St. Kliment Ohridski Univerty Press, Sofia, pp:659-669.
- PEKŞEN AKÇA R (2015). Bebeklik ve İlk Çocukluk Dönem, Atipik Gelişim Gösteren Çocukların Gelişimsel Özellikleri, Bebeklik ve İlk Çocukluk Döneminden (0-36 Ay) Gelişim, Duyguların Gelişimi ve Desteklenmesi. Ed.: Yıldız Bıçakçı M., Purutçu E., Eğiten Kitap. Ankara.
- PEKŞEN AKÇA R, ARSLAN R (2014). Çeşitli Konularda Çevre Eğitimi Etkinlikleri: Çocuk ve Çevre. Ed.: Gülay Ogelman H., Eğiten Kitap, Ankara
- YILDIZ BIÇAKÇI M, PEKŞEN AKÇA R (2014). Görsel Sanat Eğitiminde İletişim”, Okul Öncesi Dönemde Sanat Eğitimi. Ed.: İ. Ulutaş. Hedef Cs Yayınları, Ankara.
- PEKŞEN AKÇA R, YILDIZ BIÇAKÇI M (2014). Okul Öncesinde Materyal Geliştirme Temel Konular: Okul Öncesinde Materyal Geliştirme. Ed. N. Avcı. Hedef Cs Yayınları, Ankara.