



**T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
ZİHİN ENGELLİLERİN EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**ÖZEL GEREKSİNİMLİ VE TİPİK GELİŞEN ÇOCUĞA SAHİP
EBEVEYNLERİN ÇOCUKLARI İLE ETKİLEŞİMLERİNİN
KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Dilara KORKUSUZ

0000-0002-4241-0791

BURSA -2023



T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
ZİHİN ENGELLİLERİN EĞİTİMİ BİLİMDALI

ÖZEL GEREKSİNİMLİ VE TİPİK GELİŞEN ÇOCUĞA SAHİP
EBEVEYNLERİN ÇOCUKLARI İLE ETKİLEŞİMLERİNİN
KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Dilara KORKUSUZ

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Kurt

BURSA -2023

BİLİMSEL ETİŐE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Dilara Korkusuz

Tarih:12/01/2023

TEZ YAZIM KILAVUZU'NA UYGUNLUK ONAYI

“Özel gereksinimli ve tipik gelişen çocuğa sahip ebeveynlerin çocukları ile etkileşimlerinin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi” adlı Yüksek Lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan
Dilara KORKUSUZ

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KURT

Özel Eğitim ABD Başkanı
Prof. Dr. Şükrü ADA



EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS BENZERLİK YAZIM RAPORU

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

Tarih: 12.01.2023

Özel gereksinimli ve tipik gelişen çocuğa sahip ebeveynlerin çocukları ile etkileşimlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç, Tartışma ve Öneriler kısımlarından oluşan toplam 92 sayfalık kısmına ilişkin, 12.01.2023 tarihinde şahsım tarafından Turnitin adlı benzerlik tespit programından (Turnitin)* aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı %13'tür.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar hariç/dahil
- 3- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir benzerlik içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Tarih: 12.01.2023

Adı Soyadı: Dilara KORKUSUZ

Öğrenci No: 801960008

Anabilim Dalı: Özel Eğitim

Programı: Zihin Engellilerin Eğitimi Yüksek Lisans Programı

Statüsü: Yüksek Lisans

Dr. Öğr. Üyesi: Mustafa Kurt

T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Özel Eğitim Ana Bilim Dalı'nda 801960008 numara ile kayıtlı Dilara Korkusuz 'un hazırladığı "Özel gereksinimli ve tipik gelişen çocuğa sahip ebeveynlerin çocukları ile etkileşimlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi " konulu Yüksek Lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 06/02/2023 günü 12.00-14.00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin (**başarılı/başarısız**) olduğuna (**oybirliği/oyçokluğu**) ile karar verilmiştir.

Sınav Komisyonu Başkanı
Dr. Öğr. Üyesi Ufuk Özkubat
Gazi Üniversitesi

Üye
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa
Kurt Uludağ Üniversitesi

Üye
Dr. Öğr. Üyesi Gülcihan
Yazçayır Uludağ Üniversitesi

ÖNSÖZ

Bursa Uludağ Üniversitesi'nde yüksek lisans yapmaya başladığım günden itibaren farklı bir pencereden bakmamı sağlayan, araştırmacı yönümü geliştirmemi sağlayan, karşılaştığım sorunlar karşısında sabır göstererek beni dinleyen ve benimle çözümler üreten, motivasyonumu kaybettiğim dönemlerde büyük bir anlayış göstererek beni toparlayan, özel eğitimin ahlaki/etik kısmı boyutunda farkındalık kazanmamı sağlayan hem hocam hem de tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KURT'a teşekkür ederim.

Hayatım boyunca maddi ve manevi anlamda sürekli yanımda olan, benim için inişleri çıkışları olan bu yolda bana tahammül gösteren, yüksek lisans yaparken aynı anda diğer sorumluluklarımı aksatmamam için bana destek olan annem Ayşe Demiroğlu'na teşekkür ederim.

Bu süreçte manevi olarak yanımda olan ve bana inandıklarını hem sözleri hem de tutumlarıyla gösteren iş arkadaşlarım Özhan Demir, İlknur Demir, Veysel Aktan ve Fatma Demir'e desteklerinden dolayı teşekkür ederim.

Dilara Korkusuz

ÖZET

Yazar Adı ve Soyadı:	Dilara Korkusuz
Üniversite:	Bursa Uludağ Üniversitesi
Enstitü:	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ana Bilim Dalı:	Özel Eğitim Ana Bilim Dalı
Bilim Dalı:	Zihin Engellilerin Eğitimi Bilim Dalı
Tezin Niteliği:	Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı:	xiv+134
Mezuniyet Tarihi:	
Tez Danışmanı:	Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Kurt

ÖZEL GEREKSİNİMLİ VE TİPİK GELİŞEN ÇOCUĞA SAHİP EBEVEYNLERİN ÇOCUKLARI İLE ETKİLEŞİMLERİNİN KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ

Çocuk gelişimi üzerine yapılan çalışmalar, çocukların gelişiminde ebeveynlerin etkileşim davranışlarının önemli etkilerinin olduğunu ortaya koymuştur. Ebeveynlerin etkileşim davranışlarının erken dönemde çocukların bilişsel, sosyal-duygusal ve dil-iletişim gibi gelişim alanlarını desteklemektedir. Ebeveynlerinin olumlu etkileşim davranışlarının özellikle özel gereksinimli çocukların gelişiminde daha fazla etkili olduğu bilinmektedir. Yapılan araştırmalar özel gereksinimli ve tipik gelişen çocukların ebeveynlerinin etkileşim davranışları arasında farklılıklar olduğunu tespit etmektedir. Dolayısıyla bu farklılıkların nedenini anlamak, ebeveynlerin çocukları ile etkileşimlerinin niteliğini arttırmak ve özel gereksinimli çocukların gelişimlerini desteklemek amacıyla ebeveynlerin hem özel gereksinimli hem de tipik gelişen çocukları ile etkileşimlerinin incelenmesi önem arz etmektedir.

Bu araştırmada özel gereksinimli ve tipik gelişen çocuğa sahip ebeveynlerin çocukları ile etkileşimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Tarama modeli ile desenlenmiş çalışmanın katılımcı grubunu erken çocukluk döneminde (0-8 yaş) 20 özel gereksinimli çocuk (down sendromu, zihin yetersizliği, OSB), tipik gelişen kardeşleri ve ebeveynleri oluşturmaktadır. Veriler ebeveynlerin çocuklarıyla 10-15 dakikalık serbest oyun bağlamında etkileşim videoları

alınarak toplanmıştır. Etkileşim videoları Ebeveyn Davranışını Değerlendirme Ölçeği-Türkçe Versiyonu (EDDÖ-TV) ve Çocuk Davranışını Değerlendirme Ölçeği-Türkçe Versiyonu (ÇDDÖ-TV) ölçekleri ile değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler sonucunda elde edilen bulgular Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir.

Araştırma bulguları ebeveynlerin özel gereksinimli ve tipik gelişen çocukları ile etkileşimlerinde farklılıklar ve benzerlikler olduğunu ortaya koymuştur. Ebeveynlerin özel gereksinimli çocukları ile etkileşimlerinde tipik gelişen çocuklarına göre daha düşük düzeyde duyarlı-yanıtlayıcı oldukları, duygusal ifade edici olma ve başarı odaklı-yönlendirici olma etkileşim davranışlarında ise çocukları arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Kardeşlerin etkileşim davranış bulgularında, özel gereksinimli ve tipik gelişen kardeşlerin ebeveynleri ile etkileşimlerinde anlamlı farklılıklar olduğu ortaya konmuştur. Tipik gelişen kardeşler ebeveynleri ile etkileşimlerinde özel gereksinimli kardeşlerine göre daha yüksek düzeyde dikkat etkileşim davranışı ve daha yüksek düzeyde başlatma davranışı sergilemişlerdir.

Anahtar Sözcükler: *Ebeveyn-çocuk etkileşimi, özel gereksinimli çocuk, tipik gelişen çocuk, yanıtlayıcı etkileşim, yönlendirici etkileşim*

ABSTRACT

Author:	Dilara Korkusuz
University:	Bursa Uludağ University
Institute:	Institute of Educational Sciences
Department:	Special Education Department
Programme:	Education of Mentally Handicapped People
Degree Awarded:	Master' Thesis
Number of Pages:	xiv+134
Date of graduation:	
Thesis Advisor:	Asst. Prof. Mustafa Kurt

COMPARATIVE EXAMINATION OF THE INTERACTIONS OF PARENTS TO THEIR CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS AND THEIR TYPICALLY DEVELOPING CHILDREN

Studies about child development have revealed that the interaction behaviours of parents have essential effects on the development of children. Parents' interaction behaviours support children's developmental areas, such as cognitive, social-emotional, and language-communication, in the early period. It is known that the positive interaction behaviours of their parents are more effective in the development of children with special needs. Studies have found that there are differences between the interaction behaviours of parents of children with special needs and parents of typically developed children. Therefore, it is crucial to examine the interactions parents to their children with special needs and their typically developed children to understand the reason for these differences, to increase the quality of parents' interactions with their children, and to support the development of children with special needs.

In this study, it was aimed to examine the interactions of parents, who have both children with special needs and typically developing children, with their children. This study was conducted with a survey model. The participant group of the study consists of 20 children with special needs (down syndrome, intellectual disability, ASD), their typically developing siblings, and parents of children in early childhood (0-8 years old). The data were collected by videos of parents interacting with their children in the context of 10-15 minutes of free play. Interaction videos were evaluated with the Maternal Behavior Rating Scale-Turkish Version

(EDDO-TV) and the Child Behavior Rating Scale-Turkish Version (CDDO-TV) scales. The findings were analysed with the Mann-Whitney U test.

Research findings revealed differences and similarities in the interactions between parents of children with special needs and parents of typically developing children. It has been observed that parents are less sensitive-responsive in their interactions with their children with special needs than their typically developing children. It was determined that there was no significant difference between their children in interaction behaviours of being emotionally expressive and success-oriented-directing. It has been revealed that there are significant differences in the interactions of special needs and typically developing siblings with their parents. Typically developing siblings exhibited higher levels of attention interaction behavior and initiation behavior than siblings with special needs in their interactions with their parents.

Keywords: *Children with special needs, directive interactions, parent-child interaction, responsive interactions, typical developing child,*

İçindekiler

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
TEZ YAZIM KILAVUZU'NA UYGUNLUK ONAYI	ii
YÜKSEK LİSANS BENZERLİK YAZIM RAPORU	iii
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ	iv
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE	iv
ÖNSÖZ	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	viii
Tablolar Listesi	xiii
Kısaltmalar Listesi	xiv
1.BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durum	1
1.2. Amaç	3
1.3. Önem	3
1.4. Varsayımlar	5
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar	5
2. BÖLÜM	7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Ebeveyn-Çocuk Etkileşiminde Kuramsal Yaklaşımlar	7
2.1.1. Bağlanma Kuramı	7
2.1.2. Ekolojik Sistemler Kuramı	9
2.1.3. Transaksiyonel Model (Etkileşimsel Model)	11
2.1.4. Sosyal Yapılandırıcılık Kuramı	11
2.2. Dil Gelişimi	12
2.3. Bilişsel Gelişim	16
2.4. Sosyal-Duygusal Gelişim	19
2.5. Ebeveyn-Çocuk Etkileşiminin Özellikleri	23
2.5.1. Ebeveyn-Çocuk Etkileşimini Etkileyen Faktörler	26
2.5.2. Özel Gereksinimli Çocuklar ile Ebeveynlerinin Etkileşimi	31
2.6. Ebeveyn-Çocuk Etkileşim Araştırmaları	37
2.6.1. Uluslararası Alan Yazındaki Araştırmalar	52
2.6.1.1. Ebeveyn-Çocuk Etkileşimindeki Farklılıkları İnceleyen Araştırmalar	52

2.6.2. Türkiye’deki Araştırmalar	57
2.6.2.1. Ebeveyn-Çocuk Etkileşimindeki Farklılıkları İnceleyen Araştırmalar	57
2.6.2.2. Müdahalenin Etkileşim Üzerindeki Etkisini İnceleyen Araştırmalar	62
3.BÖLÜM	65
YÖNTEM	65
3.1. Araştırma Modeli.....	65
3.2. Katılımcıların Belirlenmesi	65
3.3. Katılımcılar	66
3.3.1. Çocuk Katılımcılar	66
3.3.2. Ebeveyn Katılımcılar	68
3.3.3. Kardeş Katılımcılar	69
3.4. Veri Toplama Araçları	70
3.4.1. Ebeveyn-Çocuk Video Kayıtları	70
3.4.2. Ebeveyn Davranışları Değerlendirme Ölçeği (EDDÖ)	70
3.4.3. Çocuk Davranışları Değerlendirme Ölçeği (ÇDDÖ)	71
3.4.4. Demografik Bilgi Formu	71
3.5. Uygulama Ortamı ve Veri Toplama Süreci	71
3.6. Gözlemciler Arası Güvenirlik Verilerinin Hesaplanması	72
3.7. Verilerin Toplanması ve Verilerin Analizi.....	73
3.7.1. Verilerin toplanması	73
3.7.2. Verilerin Analizi.....	73
4. BÖLÜM	74
BULGULAR VE YORUM	74
4.2. Ebeveyn-Çocuk Etkileşiminin EDDÖ İle Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular.....	75
4.2.1. Ebeveyn-çocuk etkileşiminin EDDÖ ile Değerlendirilmesine ilişkin toplam Puan Bulguları.75	
4.2.2. Ebeveyn-Çocuk Etkileşiminin EDDÖ İle Değerlendirilmesine İlişkin Alt Madde Puan Bulguları.....	76
4.3. Ebeveyn-Çocuk Etkileşiminin ÇDDÖ İle Değerlendirilmesine İlişkin.....	78
4.3.1. Ebeveyn-Çocuk Etkileşiminin ÇDDÖ İle Değerlendirilmesine İlişkin Toplam Puan Bulguları	78
4.3.2. Ebeveyn-Çocuk Etkileşiminin ÇDDÖ İle Değerlendirilmesine İlişkin Alt Madde Puan Bulguları.....	78
5. BÖLÜM	80
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	80
5.1. Tartışma.....	80
5.1.1. Ebeveynlerin ÖGÇ’ler ve TGÇ’ler ile Etkileşim Davranışlarına İlişkin Araştırma Sonuçları ..	80

5.1.2. ÖGÇ'lerin ve TGÇ'lerin Ebeveynleri ile Etkileşim Davranışlarına İlişkin Araştırma Sonuçları	87
5.2. Sonuç	90
5.3. Öneriler.....	92
5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	92
5.3.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler	92
Kaynakça.....	93
Ekler.....	111
TOPLANTI KARARI.....	115
ÖZ GEÇMİŞ	116

Tablolar Listesi

<i>Tablo</i>	<i>Sayfa</i>
1.....	38
2.....	50
3.....	38
4.....	41
5.....	67
6.....	68
7.....	69
8.....	74
9.....	75
10.....	76
11.....	78
12.....	79

Kısaltmalar Listesi

OSB: Otizm spektrum bozukluğu

ÖGÇ: Özel gereksinimli çocuk

TGÇ: Tipik gelişen çocuk

TG: Tipik Gelişen

1.BÖLÜM

GİRİŞ

Giriş bölümünde; araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durum

Erken çocukluk dönemi çocuğun gelişiminin en hızlı olduğu, bilişsel, sosyal-duygusal, motor ve dil-iletişim gibi tüm beceri alanlarının desteklendiği, kişilik gelişiminin başladığı ve yüksek oranda tamamlandığı kritik dönem olarak ifade edilmektedir. Bu dönemde çocuğun çevresi ile olan etkileşiminin niteliği çocukların bedensel, zihinsel ve sosyal gelişim alanlarını etkilemekte ve bu etki yaşamının sonraki yıllarında da belirleyici olmaktadır. Bu dönemde olumlu yönde desteklenen çocukların yaşamın sonraki yıllarında akademik, sosyal, bilişsel beceriler ile kişilik yapısının büyük ölçüde olumlu yönde ilerlediği bilinmektedir (Kuru, 2020).

Erken çocukluk dönemi yaş aralığı tartışılrsa da ‘‘0-8yaş aralığı’’ olarak kabul görmektedir (Aslan, 2002; Özmert, 2006). UNICEF (2018), Erken çocukluk dönemini ‘‘0-8 yaş aralığı’’ olarak tanımlamakta ve bu dönemde beyin gelişiminin hızlı bir şekilde gerçekleştiğini raporlamaktadır. Bu dönemde çocuklara gerçek deneyimlerin ve keşfedici fırsatların sunulması, problem durumları oluşturup probleme çözüm üretmelerini sağlamak, işitsel, görsel ve dil girdileri vermek çocukların bilişsel, sosyal-duygusal ve dil gelişimini olumlu yönde desteklemektedir (Kaya-Aydın, 2021). Çünkü çocuklar çevreleri ile sürekli bir etkileşim içerisinde ve çocukların gelişim düzeyleri çevrelerinin onlara sundukları ile sınırlıdır (Kuru, 2020).

Erken çocukluk döneminde etkileşim sürecinde en aktif kişiler birincil bakım verenler, çocukların ebeveynleridir. Çocuklar belli bir potansiyel ile dünyaya gelmiş olsalar bile ilk deneyimlerini ebeveynleri aracılığıyla tecrübe etmektedirler. Ebeveynler ilk deneyimlerini yaşadıkları ortamı çocuklarına sunmaktadırlar. Çünkü ebeveyn-çocuk arasında etkileşime dayanan bir ilişki süreci mevcuttur. Ebeveyn-çocuk arasında kurulan etkileşim, çocuğun çevresini keşfetmesi ve stres durumunda sığınacağı bir liman olarak gördüğü ebeveyni ile arasındaki güven bağına oluşturmaktadır. (Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2000; Diken, 2009; Küçükler, 2001; Mahoney ve Perales, 2005). Bu nedenle doğum öncesi süreçten yaşamın sonraki yıllarına kadar ebeveynlerin çocukların gelişimsel süreçlerinde görev ve sorumlulukları

bulunmaktadır. Çocukların erken dönemde bilişsel, dil ve sosyal-duygusal gelişimlerinde ebeveynler aktif ve önemli rol oynamaktadırlar. Çocukluk döneminde çocuğa sunulan uyaranlar ve içinde bulunduğu çevre onun gelecekteki başarısını ve yaşam kalitesini yordamaktadır. Yapılan araştırmalar yaşamın ilk yıllarında uyaran ve yaşantı yetersizliklerinin sonraki yıllarda öğrenme yaşantısını olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır (Bromwich, 1976; Kaya-Aydın, 2021; Küçük vd., 2001; Mahoney vd., 1998; Gürel-Selimoğlu, 2015).

Ebeveyn çocuk ilişkisi tek taraflı bir ilişki olmayıp ikilinin karşılıklı olarak birbirini etkilediği çift yönlü bir süreçtir. Ancak çocuğun yaşının küçük olması, erken çocukluk döneminin esnekliği, kritik dönem olarak kabul edilmesi ve hızlı öğrenme dönemi olması nedeniyle ebeveynlerin çocuklar üzerinde etkilerinin daha fazla olduğu düşünülmektedir. Ebeveyn-çocuk etkileşimi çalışmaları incelendiğinde daha çok erken çocukluk dönemine odaklanıldığı dikkat çekmektedir (Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2000; Ceber, 1998; Freeman ve Kassari, 2013; Kesiktaş, 2012; Töret vd., 2015). Erken çocukluk döneminde çocuğun en yakın çevresini oluşturan ebeveynleri onların tüm gelişim alanlarının desteklenmesi açısından önem taşımaktadır. Dolayısıyla ebeveyn-çocuk etkileşiminin boyutlarını değerlendirmek ve etkileşim sorunlarını belirlemek önemli olduğu bilinmektedir (Kars, 2017; Saygı ve Uyanık-Balat, 2013).

Ebeveyn çocuk etkileşimi 1940'lı yıllardan itibaren incelenmeye başlanmış olmasına rağmen 1970'li yıllardan itibaren araştırmalar etkileşimde bireyin değil ilişkinin incelenmesi gerektiğini iddia etmiştir (Mahoney ve Bella, 1998; Mahoney vd., 1998; Lutz vd., 2009). Transaksiyonel yaklaşım (Sameroff ve Mackenzie, 2003) ve ekolojik sistemler kuramı (Brofenbrenner, 1979) gibi kuramlar ile Vygotsky (Ergün ve Özsüer, 2006), Piaget (Bruner, 1975) gibi kuramcılar, çocuk gelişimi üzerinde çevrenin etkisine ve etkileşim süresince yakın çevre ile çocuk arasındaki karşılıklılığa vurgu yapmaktadırlar. Bu kuram ve kuramcılar çocuğun yakın çevresinin özellikle birincil bakım verenlerinin, çocuğun gelişim alanları üzerinde en fazla etkisi olduğuna dikkat çekmişlerdir (Diken, 2009).

Ebeveyn-çocuk etkileşim çalışmaları incelendiğinde, çalışmaların hem tipik gelişen çocuklarla hem de özel gereksinimli çocuklarla yapıldığı görülmektedir (Ceber, 1998; Diken, 2009; Diken ve Mahoney, 2013; Doğan vd, 2016; İrtiş ve Özdemir, 2019; Karaaslan, 2010; Kelly ve Barnard, 2017; Kesiktaş, 2012; Küçük vd., 2001; Mahoney ve Perales, 2005; Oğuz ve Sönmez, 2018; Pino, 2000). Yapılan çalışmalar ÖGÇ'ler ile TGÇ'ler arasında hem sosyal davranışlarda hem de oyun gibi etkileşimsel davranışlarda farklılıklar olduğunu göstermektedir (Ceyhun vd., 2015; Freeman ve Kasari, 2013; İrtiş, 2016; İrtiş ve Özdemir, 2019; Mahoney ve

Perales, 2005; Pino, 2000; Siller ve Sigmund, 2002; Topbaş vd., 2003). ÖGÇ'lerin ebeveynleri etkileşim sırasında daha düşük düzeyde duyarlı ve yanıtlayıcı etkileşim davranışları sergilemektedir. Etkileşim sırasında daha fazla yönlendirici davranmakta ve çocuklarının ilgilerini karşı düşük düzeyde duyarlılık göstermektedirler. Ayrıca ebeveynlerin çocukları ile etkileşimlerinden düşük düzeyde keyif aldıkları ortaya konmuştur. Bununla birlikte ÖGÇ'lerin TGÇ'lere göre etkileşim sırasında daha düşük düzeyde ortak dikkat kurdukları, etkinliğe/oyuna daha düşük düzeyde dikkat yönelttikleri, duygularını doğrudan yansıtmakta sınırlılıklar yaşadıkları ve ebeveynleri ile iş birliği yapmaktan kaçındıkları belirtilmiştir (Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2000; Dolev vd., 2009; Doussard-Roosevelt vd., 2003; Howe, 2006; Karaaslan, 2010; Kesiktaş, 2012; Mahoney vd., 1998; Mahoney ve Perales, 2005; Mustul vd., 2015; Töret vd., 2015).

1.2. Amaç

Bu çalışmanın amacı hem özel gereksinimli (OSB, down sendromu, zihin yetersizliği) hem de tipik gelişen çocuğa sahip ebeveynlerin özel gereksinimli ve tipik gelişen çocukları ile etkileşimlerini incelemektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Ebeveynlerin ÖGÇ'ler ile TGÇ'lerle etkileşim biçimleri farklılaşmakta mıdır?
 - Ebeveynlerin ÖGÇ'ler ile TGÇ'lerle "duyarlı olma" etkileşim biçimi arasında farklılıklar var mıdır?
 - Ebeveynlerin ÖGÇ'ler ile TGÇ'lerle "duygusal ifade edici olma" etkileşim biçimi arasında farklılıklar var mıdır?
 - Ebeveynlerin ÖGÇ'ler ile TGÇ'lerle "başarı odaklı- yönlendirici olma" etkileşim biçimi arasında farklılıklar var mıdır?
2. Özel gereksinimli ve tipik gelişen kardeşlerin ebeveynleri ile etkileşim biçimleri farklılaşmakta mıdır?
 - Özel gereksinimli ve tipik gelişen kardeşlerin ebeveynleri ile "dikkat" etkileşim biçimi arasında farklılıklar var mıdır?
 - Özel gereksinimli ve tipik gelişen kardeşlerin ebeveynleri ile "başlatma" etkileşim biçimi arasında farklılıklar var mıdır?

1.3. Önem

Alan yazında ebeveyn-çocuk etkileşimine yönelik yapılan araştırmalar genellikle üç şekilde incelemiştirlerdir: ÖGÇ'lerin ebeveynleri ile TGÇ'lerin ebeveynlerinin etkileşim davranışlarını karşılaştırıldığı çalışmalar (Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2000; Omak ve Sazak,

2019; Topbaş vd., 2003; Töret vd., 2015), farklı yetersizlik gruplarının etkileşim davranışlarının incelendiği araştırmalar (Diken, 2009; Doğan vd., 2016) ve tek bir yetersiz türü ile etkileşim davranışlarının incelendiği araştırmalar (Dolev vd., 2009; Mustul vd., 2016; Töret vd., 2015) olarak üç farklı şekilde incelenmiştir. Çalışmalar ister ÖGÇ'ler ve ebeveynlerini kendi içinde incelesin ister TGÇ'ler ve ebeveynleri ile karşılaştırsın genelde sonuçlar ortak bir zeminde toplanmıştır. ÖGÇ ebeveynlerinin etkileşimde daha az duyarlı-yanıtlayıcı olduklarını, etkileşimden keyif almadıklarını, daha ılımlı ya da soğuk tepkiler verdiklerini, sözel tepkilerinin az olduğunu, pekiştireç kullanma sıklığının düşük olduğunu, çocukları fazla yönlendirdiklerini bulgularken ÖGÇ'lerin ise dikkatlerinin kısa ve etkileşim başlatma ve sürdürme davranışlarının yetersiz olduğunu ve problem davranışlarından dolayı etkileşimin niteliğinin düştüğünü bulgulamışlardır (İrtiş, 2016; Karaaslan, 2010; Kesiktaş, 2012; Oğuz ve Sönmez, 2017; Pridham vd., 2009; Roggman vd., 2013).

Çalışmalar incelendiğinde ÖGÇ'ler ile ebeveynlerinin etkileşim örüntülerini anlamak için yapılan çalışmaların genellikle karşılaştırmalı oldukları dikkat çekmektedir. Ancak etkileşim sürecini mizaç, kültür, yaş, eğitim düzeyi, evlilik durumu gibi etkileyen yakın ve uzak faktörler söz konusudur ve bu nedenle bir çift için işlevsel olan tepki, davranış ya da duygu ifadesi bir başka çift için işlevsel olmayabilir (Karaaslan, 2010; Kesiktaş, 2012; Pridham vd., 2009). Dolayısıyla özel gereksinimli çocuk-ebeveyn etkileşimi incelenirken aynı ebeveynlerin hem ÖGÇ'leri hem de TGÇ'leri ile etkileşimini incelemek, etkileşimde farklılaşan davranışların tahmin edilmesini kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

Alan yazında aynı ebeveynin ÖGÇ'leri ve TGÇ'leri ile yapılan bir araştırmaya rastlanılmıştır. Doussard-Roosevelt ve diğerleri (2003) tarafından yapılan araştırma iki aşama olarak yürütülmüştür. Birinci aşamada çalışmaya katılan 24 OSB tanılı çocuk ve anneleri ile 24 TGG çocuk ve annelerinin etkileşimleri serbest oyun bağlamında incelemişlerdir. Sonuçta her iki gruptaki annelerin çocuklarıyla etkileşim davranışlarının sıklığında bir farklılık bulunmadığını ama niteliklerinin farklı olduğunu, OSB'li çocuk annelerin çocuklarını fazla yönlendirdiklerini, sözel olmayan ifadeler kullandıklarını ve fazla fiziksel yakınlık kurduğunu bulgulamışlardır. İkinci aşamada ise 24 OSB'li çocuğun olduğu gruptan yetersizliği olmayan kardeşlerinin olduğu 9 çocuk seçmişlerdir. Yani 9 OSB'li çocuk ve onların TG kardeşlerinin anneleri ile etkileşimini karşılaştırmışlardır. Çalışmanın bulguları annelerin her iki çocuklarına karşı etkileşim sıklıklarında farklılık olmadığını ancak otizmli çocukları ile daha fazla fiziksel yakınlık kurduklarını ve TGÇ'lerine daha fazla sözel uyaran sunduklarını göstermiştir.

Alan yazında ÖGÇ'lerin ebeveynleri ile etkileşimlerindeki farklılıkları anlamak ve uygun müdahale yöntemleri geliştirmek amacıyla; ÖGÇ'ler ile TGÇ'lerin ebeveynleri ile etkileşimlerinin karşılaştırıldığı (Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2000; Töret vd., 2015) ya da ÖGÇ'lerin ebeveynleri ile etkileşim örüntülerinin incelendiği araştırmalar mevcuttur (Mustul vd., 2015; Töret vd., 2015; Dolev vd., 2009). Ancak ebeveynlerin hem ÖGÇ'leri hem de TGÇ'leri ile etkileşiminin incelendiği uluslararası alan yazında tek bir çalışmaya rastlanırken ulusal alan yazında bu konuda herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. (Doussard-Roosevelt vd., 2003). Bu anlamda çalışmanın hem ulusal hem de uluslararası alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca ÖGÇ'lerin ebeveynleri ile etkileşim örüntülerini daha net ortaya koymak amacıyla etkileşime etki eden faktörleri en aza indirerek kardeşlerle yapılacak çalışmalara ağırlık verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Diğer faktörler en aza indirilerek yetersizliğin etkileşimi etkileyen büyük bir faktör olup olmadığı betimlenecektir. Bu betimleme sonucunda çocuğun gelişim alanlarını ve ailenin ihtiyaçlarını desteklemek için düzenlenmiş olan müdahale programlarının güçlendirilmesini ve yeni düzenlenecek olan müdahale programlarının içeriğini desteklemesi ve niteliklerini arttırması beklenmektedir.

1.4. Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan ÖGÇ'lerin devlet hastanesi ya da üniversite hastaneleriyle ilişkili olarak raporlarındaki tanılarının doğru olduğu varsayılmaktadır.
2. Ebeveynlerin çocukları ile oyun oynarken doğal davrandıkları varsayılmaktadır.
3. Ebeveynlerin demografik bilgi formunu doğru doldurdıkları varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma Diyarbakır ilindeki rehabilitasyon merkezlerindeki OSB, down sendromu ve zihin yetersizliği tanılı, yaşları 0-8 arasındaki 20 çocuk, özel gereksinimli çocukların 0-8 yaş arasındaki kardeşleri ve ebeveynleri ile sınırlıdır. ,

Araştırmaya katılan ÖGÇ'lerden birinin ek yetersizliği mevcuttur. Dolayısıyla bu durum ebeveyn-çocuk etkileşimini etkileyen bir faktör olup sınırlılık olarak görülmektedir.

1.6. Tanımlar

Otizm spektrum bozukluğu olan birey: OSB olan çocuklar aldıkları eğitim düzeyine ağır, orta ve hafif düzey olarak kategorize edilmiştir. OSB olan bireyler; sosyal etkileşimde, sözel olan ve olmayan iletişim becerilerinde, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılıklar nedeniyle özel eğitime gereksinim duyan birey olarak tanımlanmaktadır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2022).

Zihin yetersizliđi olan birey: Zihin yetersizliđi çocukların aldıkları eđitim dűzeylerine gűre ađır, orta ve hafif olarak kategorize edilmiřtir. Zihin yetersizliđi olan birey; zihinsel iřlevlerde, pratik uyum becerilerinde, kavramsal, űz bakım ve sosyal becerilerde sınırlılıklar yařaması nedeniyle űzel eđitime gereksinim duyan bireydir (űzel Eđitim Hizmetleri Yűnetmeliđi, 2022).

Down sendromlu olan birey: Down sendromu 21. Kromozomun fazladan bir kromozom iğermesinden kaynaklanan bir bozukluktur. Down sendromlu bireylerin fiziksel ya da zihinsel gecikmeler meydana gelmektedir (Andersson vd., 2014).

Ebeveyn yanıtlayıcılığı: Ebeveynlerin, yűz ifadesi, seslendirmeler, jestler, rahatsızlık belirtileri, beden dili, talepler ve niyetler gibi çocuğun davranışlarına uygun ve tutarlı tepkiler vermesi olarak ifade edilmektedir (Diken, 2009).

Ebeveyn yűnlendiriciliđi: Ebeveynlerin çocuklarının sűre  içerisinde etkileřim davranıřlarını yűnlendirmek için talepte bulunması, emirler vermesi ya da bařka řekillerde giriřimlerde bulunma sıklıđı olarak ifade edilmektedir (Mahoney vd, 1998; Marfo,1992).

Ebeveyn- ocuk etkileřimi: Etkileřim sırasında ebeveynin çocuđun ya da çocuđun ebeveynin dikkatini çekmek amacıyla karřılıklı olarak birbirlerine teklifler sunması ve bu tekliflere yanıt verilmesini içeren gűzlenebilir bir sűre tir (Pridham vd., 2009).

2. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Kavramsal çerçeve bölümünde; ebeveyn-çocuk etkileşimi kuramsal yaklaşımlar, dil gelişimi, bilişsel gelişim, sosyal-duygusal gelişim, ebeveyn-çocuk etkileşiminin özellikleri ve alan yazında yapılan araştırmalar yer almaktadır.

2.1. Ebeveyn-Çocuk Etkileşiminde Kuramsal Yaklaşımlar

Kuramlar gerçeği açıklamada genel taslaklar sunmaktadır. Çocuk gelişimi açısından bakıldığında ise kuramlar çocukların gelişimlerinde meydana gelen değişimleri anlamak, yorumlamak ve açıklamak amacıyla genel bir çerçeve sunmaktadırlar. Erken çocukluk dönemine yönelik kuramların büyük oranda sosyal deneyimlere ve yetişkin-çocuk etkileşimine vurgu yaptığı görülmektedir. Çocuğun gelişiminde sosyal çevre bakış açısı yüzyıllar öncesinde Japonya ve çeşitli Batı ülkelerine dayansa da (Onur, 2007) yirminci yüzyılda bu bakış açısı bilimsellik kazanmış ve çocuk yetiştirmek bilimsel bir konu haline gelmiştir. Söz konusu bazı yaklaşımlar; bağlanma kuramı, ekolojik model, transaksiyonel yaklaşımdır. Bu kuramlar çocuk gelişiminde sosyal çevrenin etkisine vurgu yapmaktadırlar (Arslan ve Diken, 2020; Dolunay-Sarıca, 2016). Çocuk gelişiminde çevrenin etkisinin daha iyi anlaşılması adına ilerleyen bölümlerde kuramlar ve belli başlı kuramcılar gözden geçirilecektir.

2.1.1. Bağlanma Kuramı: Bağlanma kuramı, çocukların ebeveynleri ile duygusal bağlarının nasıl kurulduğunu, kurulan bu bağların çocukluk dönemi itibarıyla kişiler arası ilişkileri nasıl etkilediğini ve ebeveyn ile çocuk etkileşimlerinin eğilimlerini açıklamak amacıyla Bowlby (1969) tarafından ortaya atılan bir kuramdır (Arslan ve Teze, 2016; Thomann ve Carter, 2008). Kuramın çerçevesi daha sonra Ainsworth (1989) tarafından genişletilmiştir (Capps vd., 1994; Ainsworth ve Bowlby, 1991).

Bağlanma duygusal yönü ağır basan bir durumdur (Thomann ve Carter, 2008). Yaşamın erken dönemlerinde ebeveyn ile bebek arasında oluşmaktadır. Bebeklikte bağlanma; zamanın çoğunu ebeveyni ile geçirme, korku, stres, endişe durumlarında ebeveyne yönelme ve bu durumlarda ebeveyne kavuşarak rahatlama olarak ifade edilmektedir (Soysal vd., 2005; Thomann ve Carter, 2008). Temelde bağlanma sisteminin amacı; bebeğin kendisi için tehlike olarak gördüğü durumlarda hayatta kalabilmek için ebeveyni ile yakın temas kurmasıdır (Howe, 2006; Thomann ve Carter, 2008).

Bağlanma, erken dönemde anne-çocuk ilişkilerinin sonucunda gelişmektedir (Thomann ve Carter, 2008). Bu ilişkilerin sağlıklı olması güvenli bağlanmanın yordayıcısı olmaktadır.

Aynı zamanda çocuğun ilerleyen yıllarda duygusal ve sosyal gelişimine olumlu yansımaktadır (Mutlu-Karakaş ve Şahin-Dağlı, 2019). Karşılıklı etkileşim gerektiren bu süreçte bağlanma örüntüsünü oluşturan birçok faktör bulunmaktadır. Bunların en önemlileri ebeveyn ve çocuğun mizacıdır (Howe,2006). Bebek ve ebeveyn temelde birbirini etkilemektedir. Bağlanma, ebeveynin duyarlılığı ile ilişkilidir. Ebeveynin çocuğun ihtiyaçlarına karşı duyarlı olması ve anında olumlu cevaplar vermesi güvenli bağlanma ile sonuçlanırken ebeveynin çocuğun davranışlarına karşı duyarlı olmaması, anında tepki vermemesi ya da olumsuz tepkiler vermesi ile güvensiz bağlanma gerçekleşmektedir (Şahin ve Arı; 2015). Güvenli bağlanan çocukların ebeveynleri ile daha fazla etkileşim başlattıklarını ve bu çocukların ebeveynlerinin daha duyarlı olduğunu ifade etmiştir. Ebeveynin mizacı duyarlı ve kabul edici ise bu durum çocuğun zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimine zemin hazırlayacaktır (Arslan ve Teze, 2016; Demirdağ, 2017).

Ebeveynin, bebeğe karşı yanıtlayıcı ve duyarlı olması kadar bebeğin mizacı da sağlıklı bir bağlanma örüntüsünün oluşması için önem arz etmektedir (Arslan ve Teze, 2016). Ebeveynin duyarlı ve yanıtlayıcı olmasının yanında çocuğun da ebeveynin duyarlılığına açık ve yanıtlayıcı olması gerekmektedir. Çocuğun ebeveyn ile sosyal etkileşimde bulunması ebeveynin duyarlılığını arttırmaktadır. Etkileşimde dengenin sağlanması sağlıklı bir bağlanma ile sonuçlanacaktır (Mutlu-Karakaş ve Şahin-Dağlı, 2019).

Bağlanma ilişkisi; güvenli bağlanma, kaygılı-kararsız bağlanma, kaçınan bağlanma ve dağınık bağlanma olarak dört şekilde sınıflandırılmıştır (Howe, 2006; Capps vd., 1994). Güvenli bağlanan çocukların; ebeveyn ile ayrılma durumunda huzursuz olan, yabancı kişilerin varlığında kolayca sakinleştirilebilen, keşfedici davranışlar sergileyen çocuklardır. Bu çocukların olumlu ve olumsuz davranışları ebeveynleri tarafından kabul edici şekilde karşılanmaktadır. Ebeveynler çocukların ihtiyaçlarına duyarlıdır (Arslan ve Teze, 2016; Howe, 2006). Kaygılı kararsız bağlanan çocuklar, ebeveynleri ile ayrıldıklarında sıkıntı ve kızgınlık yaşarlar. Ebeveynleri ile bir araya geldiklerinde kolayca sakinleşmezler. Kaygılı kararsız bağlanmada ebeveynler çocuklarının ihtiyaçlarına anında cevap vermemekte ya da tutarsız cevap vermektedirler. Kaçınan bağlanmış çocuklarda ebeveynlerinden ayrılmış olmak ya da ebeveynleri ile aynı ortamda olmak bu çocuklar tarafından ilgisiz karşılanmaktadır. Ebeveynleri ile etkileşime girme çabaları bulunmamaktadır. Kaçınan bağlanma örüntüsü geliştiren çocukların ebeveynleri, çocuklarının ihtiyaçlarına karşı duyarsız kalmaktadırlar (Arslan ve Teze, 2016; Howe, 2006; Şahin ve Arı, 2015). Son olarak Dağınık bağlanma; kararsız ve kaçınan bağlanma tipinin karmaşık şekli olarak ortaya çıkmaktadır. Bu tür bağlanan çocukların

ebeveynlerinin depresyon ve stres düzeylerinin yüksek olduğu bilinmektedir (Arslan ve Teze,2016).

Özetle bağlanma anne ile çocuk arasında doğum öncesi dönemde başlayarak erken çocukluk döneminde oluşan duygusal bağ olarak ifade edilmektedir. Bu bağın sağlam kurulması ilerleyen süreçte çocuğun bilişsel, sosyal ve duygusal gelişiminin sağlam olmasını sağlayarak çocukta sosyal ilişkilere yönelik temsillerin oluşmasına zemin hazırlamaktadır. Sağlıklı bir bağlanma örüntüsü için ebeveynin çocuğa karşı duyarlı olması gerekmektedir. Çocuğun gerek mizacı gerekse herhangi bir yetersizlik durumu ebeveyn duyarlılığını olumsuz etkileyebilmektedir. Ancak bu bağlanmanın sağlıklı kurulması önünde bir engel teşkil etmemelidir. Çocuğun iletişim kurması ya da etkileşimi engelleyici davranışları karşısında ebeveynin iletişimi arttırmak ve karşılıklılığı sürdürmek için çocuğun özelliklerini keşfetmeye istekli olması gerekmektedir (Dolunay-Sarıca, 2016; Howe, 2006).

2.1.2. Ekolojik Sistemler Kuramı: Ekolojik sistemler kuramı kişi ve bağlam ilişkisini vurgulamaktadır (Tudge vd., 2009). Bronfenbrenner tarafından 1970’lerde geliştirilen kuram Rus bebekler (matruşka bebekler) gibi iç içe geçmiş ortamlardan oluşan bir süreci ifade etmektedir. Gelişim bu iç içe geçmiş ortamların en küçük halkası ile başlamakta ve dıştaki halkalar süreç içinde çocuğun gelişimini etkilemektedir (Bronfenbrenner, 1979; Lindberg-Ahioğlu, 2013). Bronfenbrenner (1979), gelişimin bakım veren ve çocuk etkileşimin ötesinde, bu kişilerin içinde yer aldığı ekolojik sistemin bir çıktısı olduğunu ifade etmiştir. Gelişimin desteklenmesi için sadece yetişkin ve çocuğun değil bütün sistemin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Çünkü farklı ortamlarda işleyen süreçler birbirinden bağımsız ya da kopuk değildir (Bronfenbrenner, 1979; Demir, 2020).

Ekolojik kuram, karşılıklı etkileşim üzerinde durmaktadır. Sistem içerisinde birey hem sistemi etkilemekte hem de sistemden etkilenmektedir. Ekolojik bakış açısına göre gelişim, çevrenin çocuğa aktardıkları ve çocuğun davranışları ile etkileşimleri şekillendirmesini içeren karşılıklı, dinamik bir süreçtir (Lindberg-Ahioğlu, 2013). Sistem içerisinde çocuğun gelişimini doğrudan ve dolaylı etkileyen beş tane ortam mevcuttur. Bu ortamlar; mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistemdir (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner, 1986; Doğan, 2010; Eslek ve Yılmaz-Irmak, 2018).

Mikrosistem; çocuğun günlük hayatta etkileşimde bulunduğu en yakın kişileri içermektedir. Anne, baba, kardeşler ve akrabalar bu ortam içerisinde yer almaktadır. Mikrosistem, çocuğun gelişimi üzerinde en büyük etkiye sahiptir. Çocuğun sahip olduğu belirli

fiziksel ve maddi özellikleri, kişilerle deneyimlerini, etkinliklerini, kişilerarası ilişkilerini içermektedir (Adamsons vd., 2007; Bronfenbrenner, 1979; Doğan, 2010).

Mezosistem; çocuğun aktif olarak katıldığı iki ya da daha fazla ortam arasındaki karşılıklı ilişkilerini içermektedir (Bronfenbrenner, 1986). Dolayısıyla bir mezosistemi, mikrosistemler bütünü olarak ifade etmek yerinde olacaktır. Başka bir ifade ile mikrosistemler arasındaki bilgi ya da tutumları birbirine bağlamaktadır. Örneğin anne- baba evde öğrenmeye vurgu yaparken öğretmen okuldaki faaliyetlere vurgu yapmaktadır. Bu durum çocuğun öğrenmeye karşı motivasyonunu daha da arttıracaktır (Onur, 2007).

Ekzosistem; çocuğun aktif katılımcı olmadığı ancak dolaylı olarak gelişimini etkileyen ortamlardan oluşur (Özel ve Çetinkaya-Yıldız, 2020). Örneğin ebeveynlerin iş yerindeki görev ve sorumlulukları örnek verilebilir. İş yerindeki olaylar ve durumlar ebeveyni doğrudan etkilerken çocuğun gelişimini ise dolaylı olarak etkilemektedir (Doğan, 2010). Dolayısıyla çocukların gelişimi sadece aktif olarak zaman geçirdikleri ortamdan değil aynı zamanda çevresindekilerin aktif olarak zaman geçirdiği ortamlardan da etkilenmektedir (Bronfenbrenner, 1986).

Makrosistem; toplumdaki somut olmayan durumları kapsamaktadır. Belirli bir kültürdeki ya da alt kültürdeki mikro, mezo ve ekzo sistemleri birbirine bağlayan en karmaşık sistemdir, çocuk gelişiminde önemli olan toplumun inançları, tutumları, kültürü, alt kültürleri, sosyal ve ekonomik durumları içermektedir (Bronfenbrenner, 1979; Doğan, 2010; Onur, 2007). Diğer sistemler gibi somut değildir. Bu nedenle genel bir taslak sunar (Bronfenbrenner, 1977).

Kronosistem; çemberin en dışındaki sistemdir. Dolayısıyla diğer bütün sistemleri kapsamaktadır. Çocuğun yaşadığı çevrede zaman içinde meydana gelen değişimlerin çocuğun gelişimini nasıl etkilediğini açıklamaktadır. Bronfenbrenner (1986), bu değişimleri geçiş olarak ifade etmektedir. Geçişler normatif ve normatif olmayan geçişler olarak ikiye ayrılmaktadır. Normatif geçişler; çocuğun okulda kademe geçişleri, ergenlik, evlilik gibi süreçlerini ifade etmektedir. Normatif olmayan geçişler ise ölüm, ebeveynlerin boşanması, göç, hastalık gibi durumları ifade etmektedir (Bronfenbrenner, 1986; Doğan, 2010).

Sonuç olarak, çocuğun gelişimi içinde bulunduğu çevreden bağımsız değildir. Çocuk çevrenin bir ürünü olduğu gibi çevre de çocuğun ürünüdür (Onur, 2007). Bu nedenle ilişkilerde çocuk yetişkini etkilediği gibi yetişkin de çocuğu etkilemektedir. Eğer etkileşimde bulunan kişiler davranışlarını koordine ederse bu durum çocuk için beceri kazanmanın ötesine geçerek çocuğun bilişsel gelişimini destekleyecektir (Bronfenbrenner, 1977).

2.1.3. Transaksiyonel Model (Etkileşimsel Model): Transaksiyonel model de diğer kuramlar gibi çevre ve çocuk etkileşimine vurgu yapmaktadır. Çocuk gelişimi çocuk, aile ve sosyal bağlam arasındaki dinamik etkileşimler sonucu gerçekleşmektedir. Bu süreçte ebeveynlik stillerinin gelişim üzerindeki etkisinin yanında çocuğun çevre ile etkileşiminde, çocuğun da özellikleri etkili olmaktadır (Dolunay-Sarıca, 2016; Sameroff ve Mackenzie, 2003). Ebeveyn duyarlılığının çocuk tepkilerini arttırdığı yapılan bütün çalışmalarda ortak bir şekilde bulgulanmıştır. Ancak yeni araştırmalar annenin tepkilerinin sonucuna bebeğin duyarlılığının aracılık ettiğini göstermektedir (Arslan ve Diken, 2020; Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2000; Ceber, 1998; Kesiktaş, 2012; Mortensen ve Mastergeorge, 2014; Roggman vd., 2013; Spiker vd., 2002; Töret vd., 2015). Yani ebeveynin davranışları kendiliğinden ortaya çıkmayıp çocuğun özellikleri ve davranışları ile ortaya çıkarılmaktadır (Sameroff, 1975).

Genel olarak, ebeveynin çocuğun tepkilerini görme konusundaki bilişsel düzeyi ile çocuğun tepkileri aracılığıyla anne-babasına ebeveynlik doyumunu yaşatması olarak iki konuya vurgu yapılmaktadır (Sameroff, 1975). Ebeveynler dinamik olan etkileşim süresince çocuğa bazı özellikler yüklemektedirler. Çocuğun “zor ya da kolay” çocuk olması gibi etiketler ile davranışlarını bu doğrultuda şekillendirmekte ve “zor ya da kolay” olarak nitelendirdikleri çocukları yaratmaktadırlar. Bu durum da beraberinde çocuğun özelliklerine durağan olarak bakma ve tek başına değerlendirme sorununu doğurmaktadır. Kuram mizacı çocuğun değişmez özelliği olarak kavramsallaştırmak yerine çevreyi deneyimleme konusunda bireysel farklılıklar olarak anlamlandırmanın daha doğru olacağına dikkat çekmektedir. Kısaca çocuğun davranışları içinde bulunduğu ortam ile bireysel deneyimlerden kaynaklanmaktadır. Ortam farklılıkları çocuğun davranışlarında farklılığa yol açarak çocuğun davranışları üzerinde kontrol edici olmaktadır (Sameroff, 1975; Sameroff ve Mackenzie, 2003).

2.1.4.Sosyal Yapılandırıcılık Kuramı: Çocukların gelişiminin temelinde çevre ve kültür ile çocuğun bu süreçler ile kurduğu etkileşim yer almaktadır. Bu nedenle çevrenin düzenlenme şekli çocuğun gelişimini olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir. Gelişimde kültüre vurgu yapan kuramlardan biri kurucusu Vygotsky olan “sosyal yapılandırıcılık kuramıdır” (Ergün ve Özsüer, 2006). Vygotsky’e göre gelişim kültürü bir sonraki nesillere aktarma sürecidir. Gelişim kültürel faktörlerden bağımsız düşünülmemekle beraber bu faktörler ile paralellik göstermektedir (Dolunay-Sarıca, 2016; Kurt, 2020). Bu nedenle gelişim dışarıdan içeriye doğru bir içselleştirme süreci izlemektedir (Karslı, 2018). Bu süreçte davranış düzenleme başkaları tarafından başlatılmakta, yapı iskelesi (scaffolding) ve yakınsak gelişim

alanı (zone of proximal development) ile süreç içerisinde çocuk tarafından düzenlenen davranışlara doğru geçiş göstermektedir (Kol, 2011).

Kuramın açıklayıcısı görevinde temel dört kavram mevcuttur. Bunlar; anlamlandırma, bilişsel gelişim alanı, yakınsak gelişim alanı ve yapı iskelesidir. **Anlamlandırma**; çevreden alınan bilgilerin anlamlı hale getirilmesini ifade etmektedir (Kurt, 2020). **Bilişsel gelişim alanı**; çocuğun bilişsel gelişimi çevresinden bağımsız değildir. Dolayısıyla çevre, dil, kültür gibi araçların düzenlenmesi bilişsel gelişimi olumlu ya da olumsuz ilerlemesini etkilemektedir (Kurt, 2020). Gelişim sosyal düzenden bireysel düzene doğru şekillenen bir süreç izlemektedir (Yıldırım, 2016). Bu durum ‘**yakınsak gelişim alanı**’ kavramı ile açıklanmaktadır. Çeşitli kaynaklarda ‘gelişmeye açık alan’ olarak da yer almaktadır (Yıldırım, 2016). Yakınsak gelişim alanı çocuğun var olan gelişim düzeyi ile potansiyel gelişim düzeyi arasındaki farkı ifade etmektedir (Ahioğlu, 2008; Yıldırım, 2016). Gelişim bireysel bir olgunun ötesinde sosyal-kültürel etkinin altındaki bir süreç olarak nitelendirilmektedir. Bu nedenle çocuk daha yetkin birinin yardımı ile tek başına yapacağından çok daha fazlasını başarabilir ve çocuğun gelişimsel olarak daha iyi durumdaki bir akran ya da yetişkin tarafından öğrendikleri tek başına öğrendiklerinden daha değerli görülmektedir (Karlı, 2018). Son olarak ‘**yapı iskelesi**’ çocuğa problem çözme aşamasından sunulan aşamalı yardım ya da desteği ifade etmektedir. Diğerlerine göre somut olan yapı iskelesi kavramı çocuğun çevresindekilerin materyaller ya da daha farklı şekilde kontrollü olarak çocuğa sundukları ve çocuk süreci içselleştirdikten sonra geri çektikleri desteğe vurgu yapmaktadır (Ahioğlu, 2008; Yıldırım, 2016).

2.2. Dil Gelişimi

Dil, anlamların ve kavramların iletilmesi, kişinin duygu ve düşüncelerini ifade etmesi ve sosyal olarak etkileşimini sağlamak amacıyla öğrenilen karmaşık bir yapıdır (Güneş, 2010; Turan ve Ege, 2003). Bu nedenle erken dönemde çocukların dil becerilerinin desteklenmesi büyük önem arz etmektedir. Çünkü dil gelişiminin erken çocukluk döneminde hızla geliştiği bilinmektedir (Girgin, 2020; Güneş, 2010). Sosyal bir eylem olan dil kullanımı iletişim kurmanın, sürdürmenin ve düzenlemenin bir yolu olarak öğrenilmekte (Bloom, 1980; Seven, 2021) ve dil edinimi süresince çocuklar belli aşamalardan geçmektedirler. İlk olarak ağlama sesleri duyulmaktadır. Daha sonra ‘‘cıvıldaama’’ denilen bebeğin anlamsız sesler çıkardığı ve tekrar ettiği döneme geçilmektedir. Doğduğu andan altı aylık süreyi kapsayan bu dönemde çocuklar sesleri ayırt etmekte ve isimlerini tanımaktadırlar. 8-10 aylık süre zarfında birkaç kelime çıkarmaya ve bunları anlamaya başlamaktadır. Yaklaşık bir yaşında konuşmaya başlayan çocuklar bu süre zarfında sesler, kelimeler ve dil bilgisi hakkında çok şey öğrenmekte

ve yaşamlarının ikinci yılında iletişim eylemlerinin sıklığı artarak daha karmaşık iletişim şeklini almaktadır (Güleryüz, 1990; Güvendir ve Yıldız, 2014; Hoff, 2013; Temizyürek, 2007).

Dili nasıl öğrenildiğine yönelik farklı yaklaşımlar mevcuttur (Güvendir ve Yıldız, 2014; Turan ve Ege, 2003). Bazı kuramlar gelişimi yaşa göre değerlendirirken bazıları sosyal katılım ilkesine göre ve bazıları da doğuştan var olan bir yetenek olarak değerlendirmektedirler (Güvendir ve Yıldız, 2014). **Davranışçı kuram** ölçülebilen ve gözlenebilen insan davranışları ile ilgilenmekte ve zihinsel süreçleri göz ardı etmektedir (Altınörs, 2012). Davranışçılık terimini ilk kullanan Watson insan davranışlarının kökenini uyaran-tepki zinciri ile açıklamaktadır. Ona göre dil de aynı şekilde bir uyaran ve tepki sürecinde gerçekleşmektedir. Daha sonra Skinner da aynı şekilde Watson'ın iddialarını destekleyerek bireyin çevresel koşulların ürünü olduğunu ve uygun koşulların sağlanması durumunda istenilen davranışların bireylere kazandırılacağına vurgu yapmıştır. Bu nedenle diğer davranışlar gibi dil öğrenmeyi de operant koşullanma ile açıklamaktadır. Herhangi bir davranış pekiştirilmesi durumunda öğrenilir ve öyle kalır. Ebeveyn çocuğun sözel ifadelerini defalarca pekiştirerek çocuğun sözel ifade repertuarının oluşmasını sağlamaktadır. İlk etapta ebeveynler çocuğun bütün tepkilerini pekiştirirken edinim gerçekleştikçe toplum standartlarına yakın ifadeler pekiştirilmeye başlanır ve bu şekilde toplumun konuştuğu dil çocuğa kazandırılmış olur (Altınörs, 2012; Çelik, 2017; Külebi, 1997). Özetle dil edinimi için taklit, pratik yapma ve pekiştirme ilkelerine vurgu yapılmaktadır (Güleryüz, 1990; Servi, 2014). Çocuk çevresindekileri gözlemleyip model alarak dili öğrenmektedir. Çevre dil öğrenmede aktif süreçken öğrenen bu süreçte pasiftir. Ceza, pekiştirme, genelleme ve sönme ilkeleri ile dil edinimi gerçekleşmektedir. Çocuk dili doğru kullandığında yakın çevresi tarafından pekiştirilmekte ve bu şekilde çocuğun doğru kullandığı kelimeler artmaktadır. Yanlış kullandığında ise cezalandırılmaktadır. Bu şekilde çocuk doğru sözcük ile yanlış sözcüğü ayırt etmeyi öğrenmektedir (Çelik,2017; Güleryüz,1990; Güvendir ve Yıldız, 2014; Seven, 2021). Davranışçı yaklaşıma göre dil edinimi ve diğer davranışlar arasında farklılık yoktur (Güneş, 2011). Dilin yapılarını en küçük parçalara ayırarak taklit, model alma ve pekiştirme ilkeleri ile dil edinimini belli düzeyde açıklamakta ancak bütün dil öğrenmelerini açıklamakta kuram yetersiz kalmaktadır (Güleryüz, 1990; Seven, 2021; Wardhaugh, 1971).

Psikolingustik kuram, davranışçı kurama tepki olarak geliştirilmiştir. Dil öğrenmenin taklidin ötesinde dilin kurallarını öğrenmekle başladığına vurgu yapmaktadır (Güleryüz, 1990; Güneş, 2011). Kuramın savunucusu olan Noam Chomsky, dilin uyarandan bağımsız, yaratıcı, sınırsız, bağlama ve duruma göreliliğine dikkat çekmiştir (Altınörs, 2012). Çocukların dil

öğrenmeye uygun bir mekanizma ile dünyaya geldiklerini ve tıpkı yürümeyi öğrendikleri gibi dili de aynı şekilde öğrendiklerini savunmaktadır. Çocuk hangi çevrede bulunursa bulunsun dili öğrenmekte, çevre sadece çocuğun hangi dili konuşacağını belirlemektedir (Güvendir ve Yıldız, 2014). Bütün insanlarda var olan dil öğrenme mekanizması neredeyse hiçbir farklılık göstermemekte ve çocukların duymadığı yapıları kullanmasını ve anlamasını da açıklamaktadır (Çelik, 2017). Bireylerin ihtiyaç halinde daha önce hiç duymadıkları yapıları kullanmaları ve dinleyenlerin de aynı şekilde daha önce duymadıkları yapıları anlayabilmeleri, kural dışı yapıların kullanımı dilin doğuştan getirilen bir yetenek olduğunu göstermektedir (Chomsky, 1964; Çelik, 2017). Sonuç itibarıyla psikolingüistik kuram dil öğrenimini biyolojik süreçlerle açıklamakta ve bahsedilen biyolojik süreçlerin devreye girebilmesi ise ancak kişinin dile maruz kalması ile gerçekleşmektedir. Dile maruz kalma sonucu kişilerin ana dilleri belirlenmiş olur (Chomsky, 1964; Güvendir ve Yıldız, 2014).

Ancak psikolingüistik kuramın kendi içinde sınırlılıkları bulunmaktadır. Kuram, dil edinimine uygun bir mekanizmaya sahip olduğumuzu ancak bu mekanizmanın çevreyle etkileşim sonucu aktifleştiğini açıklarken çevrenin önemini yeterince açıklayamamıştır (Servi, 2014).

Bilişsel kuram, bireyin dil gelişiminde pasif bir rol oynamadığını ve çevresinden etkilendiğine vurgu yapmaktadır (Çelik, 2017; Güvendir ve Yıldız, 2014). Çocuklar temelde dili öğrenmeye hazır doğmakta ancak konuşmayı yakın çevresi aracılığıyla öğrenmektedirler (Güleryüz, 1990). Bilişsel kuramın önde gelen kuramcıları; Piaget, Vygotsky ve Bruner'dır.

Piaget'e göre; bebekler iki yaşına kadar ses üreterek ya da ses taklitlerle kendilerini ifade etmektedirler. Zamanla bebekler deneyimleri sonucu sesler ile ilgili şemalar oluşturmakta ve bu şemaları genişletmektedirler. Çevre bu şemaların oluşmasında, kullanılmasında ve genişletilmesinde etkin rol oynamaktadır (Bruner, 1975; Öztürk-Dağabakan ve Dağabakan, 2007). Yani dil dış dünyadaki bilişsel izlenimler sonucu oluşmaktadır. Çocuklar zihinlerindeki şemalarla sonradan oluşan şemaları dilsel olarak sembolleştirmekte ve şemalara uygun sözcükler öğrenilmektedir (Aksoy ve Baran, 2017). Bu nedenle dil bilişsel gelişimi etkilememekte tam tersine bilişsel gelişimin bir ürünü olarak ortaya çıkmaktadır, yani bilişsel gelişim dil gelişimini sağlamaktadır (Çelen, 1993; Güneş, 2011). Çocuklarda konuşma, benmerkezci konuşmadan sosyalleşmiş konuşmaya doğru ilerlemektedir. Benmerkezci konuşma yaşamın ilk yedi yılını kapsamaktadır. Bu dönemde çocuklar karşılarındaki kişilere bir şey ifade etme kaygısı taşımadan konuşmaktadırlar (Öztürk-Dağabakan ve Dağabakan,

2007). Benmerkezci konuşma; tekrarlama, monolog ve karşılıklı monolog olarak üç aşamada ele alınmaktadır. Karşılıklı monolog aşaması sosyalleşmiş konuşmaya en yakın aşama olmasına rağmen yine de çocuk karşısındakine duygu ve düşüncelerini aktarma kaygısı taşımamaktadır. Ancak sosyalleşmiş konuşmada çocuk artık toplum için konuşmaya başlamakta ve kendini karşısında dinletme kaygısı taşımaktadır. Sosyalleşmiş konuşma; uygun bilgi, eleştiri, istekler, sorular ve cevaplar olarak sınıflandırılmaktadır. İçsel konuşma olarak başlayan benmerkezci konuşma, çocuk toplumsallaşmaya başladığında ortadan kalkarak yerini sosyal konuşmaya bırakmaktadır (Aksoy ve Baran, 2017; Ergün ve Özsür, 2006).

Vygotsky, dil gelişimi ve bilişsel gelişimin birbirinden bağımsız olmadığını ve bilişsel gelişim gibi dil gelişiminin de sosyal etkileşim yoluyla gerçekleştiğine vurgu yapmıştır (Güneş, 2011). Ayrıca çocukların konuşma ve düşünme kapasitelerinin olduğunu, çocuğun iki yaş itibarıyla birbirinden bağımsız olan düşünme ve dil yapılarının, iki yaş itibarıyla içi içe geçtiğini ifade etmektedir. Piaget'in tersine konuşmanın dışsal konuşma olarak başladığını ve süreç içerisinde dışsal konuşmanın içsel konuşmaya dönüştüğünü iddia etmiştir. Piaget'in benmerkezci konuşmanın, sosyal yönü olmadığını reddetmekte ve çocuğun kendiyle konuşmasının problem çözme, rehberlik etme, diğerleri ile ortak durumlar yaratmaya hizmet ettiğini savunmaktadır (Dağabakan ve Dağabaka, 2007; Temizyürek, 2008). Konuşmanın ilk şekli "dışsal konuşma" olarak görülmektedir. Dışsal konuşmada çocuk iletişim kurmak, toplumsal ilişki oluşturmak ve çevresi ile etkileşimde bulunmak amacıyla dili kullanmaktadır. Çevrenin desteği ile dışsal konuşma yerini "içsel konuşmaya" bırakmaktadır. İçsel konuşma çocuğa ait konuşmaları içermekte ve daha önce çocuğun çevre ile girdiği etkileşim sonucunda oluşmaktadır (Çelen, 1993; Güvendir ve Yıldız, 2014).

Bruner, Vygotsky gibi dil öğrenmede sosyal etkileşim üzerinde durmaktadır. Bruner'a göre dil bilişsel gelişimde en önemli araçtır. Dil edinimini açıklamak için "**bilişçatısı**" kavramını kullanmıştır. Bilişçatısı kavramı, Vygotsky'in "yakınsak gelişim alanı" terimi ile aynı durumu ifade etmekte olup en genel anlamıyla çocuğun herhangi bir etkinliği sürdürmesinde veya tamamlamasında ihtiyaç duyduğu yetişkin desteği olarak ifade edilmektedir. Çocuklar çevrelerini dil aracılığıyla anlamlandırmakta dolayısıyla dil becerileri geliştirilmeden çevrenin anlamlandırılması, bilginin işlenmesi ve depolanması mümkün olmamaktadır (Güneş, 2011).

2.3. Bilişsel Gelişim

Bilişsel gelişim, bebeklikten yetişkinliğe kadar süren, bireyin çevresini anlamlandırmasını sağlayan zihinsel süreçleri yani genel anlamda içsel süreçleri ifade etmektedir (Güneş ve Güneş, 2017; Ünveren-Kapanadze, 2019). Çocuklar doğum ile yetişkinlik arasında kapsamlı, çeşitli ve karmaşık bir gelişim süreci yaşamaktadır (Flavell, 1992). Bilişsel gelişimle ilgili farklı kuramcılar, farklı görüşler ortaya atmışlardır. Kuramlar ortaya koydukları gerekçeler ile bilişsel gelişimi belli ölçüde açıklamakta ve bu açıklamalar belli ölçüde inandırıcılık taşımaktadır. Bunlardan başlıca olanları Piaget, Vygotsky ve Bruner'dır (Güneş ve Güneş, 2017; Yıldırım, 2016). Piaget, Vygotsky ve Bruner bilişsel gelişimi farklı yaş dönemlerine göre incelemişlerdir (Altay, 2012).

Piaget, bilişsel gelişimde kalıtım ve çevrenin ortak etkisine vurgu yapmaktadır. Gelişim çevre ve kalıtımın ortak sonucu olmasına rağmen çevre bilişsel gelişimin seyrini değiştirememekte sadece bilişsel gelişimin hızını etkilemektedir (Altay, 2012; Ergün ve Özsüer, 2006; Sinclair-de Zwart, 1973). Başka bir ifade ile çocukların bilişsel yapıları çevrede neyi fark ettikleri ve nasıl yorumladıklarını belirlemekte ve çevre ile etkileşim sadece kendi öğrenmelerinde aktif üreticiler olmalarını sağlamaktadır (Flavell, 1992; Tudge ve Winterhoff, 1993). Bilgi içselleştirilmiş bir eylem olup gerçeğin aynısını yansıtmamakta, kişilerin bireysel deneyimlerini yansıtmaktadır (Ergün ve Özsüer, 2006; Piaget, 1964).

Piaget'e göre bilişsel gelişim denge, dengesizlik ve yeniden denge olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Zihin, bebeklikte tutma ve emme refleksi ile ilk şemaların oluşmaya başlaması ile sürekli bir denge içerisindedir. Denge hali bireyin bütün uyarıcılara dair önceden bir anlamlandırma sürecinden geçmiş olmasını ifade etmektedir. Dengesizlik ise yeni ve anlamlandırılmamış bir uyarıcının varlığında ortaya çıkmaktadır. Dengesizlik durumunun her zaman denge durumuna gelmesi beklenen durumdur. Aksi halde bireyin bilişsel gelişimini olumsuz etkileyecektir. Denge durumu uyma ve özümleme ile iki şekilde gerçekleşmektedir. Yeni durumlarla ilk karşılaşıldığında zihin yeni durumu eski şemalar ile açıklamaya çalışmaktadır. Özümleme olarak adlandırılan bu süreçte zihindeki şemalar genişletilmiş olacaktır. Eğer zihinde karşılaşılan durumu açıklayacak şemalar yer almıyorsa bir dengesizlik oluşacak ve bu dengesizliğin denge durumuna gelmesi için yeni şemalar oluşturulmaktadır. Bu durum ise uyumsama olarak adlandırılmaktadır (Güneş ve Güneş, 2017; Flavell, 1992; Piaget, 1964; Yıldırım, 2016).

Piaget'in bilişsel gelişim kuramına göre birey bilişsel gelişim sürecinde çevreden aldığı uyarıcıları kendine özgü yorumlamakta ve şemalaştırmaktadır. Yani bireyin oluşturduğu şemalar ve dünyayı anlamlandırma şekli bireye özgüdür ve gelişimde bireyin potansiyeli önem arz etmektedir. Potansiyel, "foksiyonel değişmezler" olarak tanımlanan özümleme, uyumsama ve örgütlemidir. Çocuk düşünme biçimi ile yetişkin düşünme biçiminin birbirinden farklı olduğunu ve çocukların belli gelişim dönemlerinden geçerek yaşa bağlı olgunlaşma ile yetişkin düşünme biçimine ulaştıklarını ifade etmektedir. Piaget'in bilişsel gelişim kuramına göre çocuklar bilişsel olarak dört farklı dönemden geçmektedir (Güneş ve Güneş, 2017; Piaget, 1964; Yıldırım, 2016). Çocuklar, duyuşsal motor, işlem öncesi, somut işlemler ve soyut işlemler dönemlerinden sırası ile geçmekte, bir dönem yaşanılmadan diğeri bir dönem yaşanmamaktadır (Altay, 2012).

Çocuklar; duyuşsal motor, işlem öncesi, somut işlemler ve soyut işlemler dönemlerinden geçerek yetişkin düşünme düzeyine ulaşmaktadır. Bu dönemler birbiri ile ilişkili ve süreklilik içermektedir (Piaget, 1964). **Duyuşsal motor dönemi** yaşamın ilk 18 ayını kapsamaktadır. Bu dönemde tutma ve emme refleksleri ile ilk şemalar oluşmaktadır. Daha çok pratik bilgiler oluşmaya başlamaktadır. Bebek bu dönemde çevreye uyum sağlamaya çalışmaktadır. **İşlem öncesi dönem** okul öncesi süreci kapsamaktadır. Bu süreçte çocuk çevresindekileri keşfetmeye başlamakta ve duyuşsal motor dönemindeki şemalarını şekillendirmektedir. Yani duyuşsal-motor dönemi yeniden inşa edilmektedir. Dil ve düşünce temsilleri oluşmaya başlamaktadır. Üçüncü aşama **somut işlemler dönemi**dir. Okul sürecini kapsayan somut işlem döneminde çocuklar mantıklı düşünmeye başlamaktadırlar. Bir önceki dönemde yapılamayan beceriler yapılmaya başlanmakta ve yapılanlar ise daha üst düzey şekilde gerçekleştirilmektedir. Bu nedenle bir geçiş ya da tamamlama dönemi olarak görülebilmektedir. Son olarak **soyut işlemler döneminde** çocuk sadece nesnelere üzerinde değil varsayımlar üzerinde de düşünebilmektedir ve soyut düşünme dönemi ergenliğe denk gelmektedir, bir insanın yaş ve olgunlaşma ile bilişsel olarak gelebilecekleri son nokta aynı zamanda bilişsel gelişimin zirve yaptığı dönem olarak ifade edilmektedir. Bu dönemde akıl yürütürken somut durumlara ya da olaylara ihtiyaç duyulmamakta, varsayımlar üzerinden de işlemler yapılabilmektedir. Bu dönemde birey yetişkin düşünme düzeyine ulaşmış olacaktır (Güneş ve Güneş, 2017; Piaget, 1964; Yıldırım, 2016).

Bruner; öğrenmenin çevreden edinilenlerin alınması, işlenmesi ve saklanması gerektiren aktif bir süreç olduğunu ifade etmekte ve gelişimi evrensel bir bakış açısıyla ele almaktadır (Altay, 2012; Kol, 2011). Bilişsel gelişim için öğretici ve öğrenen gerekmektedir.

Çocuğun bir kültürün içinde olması öğrenmesi için yeterli olmamakta; aile, öğretmen ve çevredeki diğer kişilerin çocuğa kültürü yorumlayarak öğretmeleri gerekmektedir. Piaget gibi gelişimi yaşla birlikte ilerleyen bir süreç olarak ele almış ve gelişimi üç dönemde incelemiştir. Piaget'in duyu motor dönemine denk gelen **eylemsel dönemde** çocuk çevresine uyum sağlamaya çalışmakta ve dokunarak, vurarak, ısırarak yaşantılar oluşturmaktadır. Piaget'in işlem öncesi dönemine denk gelen **imgesel dönemde** çocuk çevresini görsel resimler algılamaktadır. Görsel belleği gelişmiştir ve çocuk görseller ile dünyayı algılamaktadır. Çocuğun zihninde canlananlar görsel olarak algıladıklarından ibarettir. **Sembolik dönem** Piaget'in somut ve soyut işlemler dönemine denk gelmektedir. Çocuk bu dönemle beraber önce somut durumları daha sonra soyut durumları anlamaya başlamakta ve matematik, mantık gibi soyut dili kullanabilmektedir (Altay, 2012; Kol, 2011).

Piaget ve Bruner çocuğun öğrenmesinde bireyselliğe vurgu yaparken Vygotsky toplumla etkileşime vurgu yapmaktadır (Altay, 2012; Çelik, 2017; Ergün ve Özsüer, 2006; Kol, 2011). Çocuğun bilişsel gelişiminde iki yaşına kadar doğal bir çizgi hakimken iki yaş sonrasında bilişsel gelişime büyük ölçüde çevre faktörünün de etki ettiği görülmektedir. Çocuğun sosyal çevresinin zenginliği bilişsel gelişimi olumlu etkilerken sosyal çevrenin sınırlılığı ise olumsuz etkilemektedir. Kuram; sosyal kültürel model, yakınsak gelişim alanı (zone of proximal development), yapı iskelesi (scaffolding) ve iş birlikçi öğrenme kavramları üzerine inşa edilmiştir (Tudge ve Winterhoff, 1993; Ünveren-Kapanadze, 2019). Ona göre sosyal yaşantılar düşünmeyi ve yorumlamayı şekillendirmektedir. Dil gelişiminde çocuğun dili içselleştirmesi gibi bilişsel gelişimde de çocuk çevresinin düşünce yapısını içselleştirmektedir (Dixon-Krauss, 1995). Zengin bir çevresel yaşantı, yetişkin ve daha yetkin akran desteği, bilişsel fonsiyonlar gelişmesinde önemli yer tutmaktadır. Ebeveynler, öğretmen, akranlar ve çocuğun içinde bulunduğu kültür bilişsel gelişimi tetiklemektedirler. Çocuğun başkaları ile öğrendiğinin tek başına öğrendiğinden daha kıymetli ve yetişkin desteği çocuğun potansiyelini arttırmaktadır. Yetişkinin çocuğun bilişsel gelişimini desteklemek için yapı iskelesi (scaffolding) oluşturması ve çocuğun bağımsızlık kazanması ile desteği çekmesi ve sorumluluğu tamamen çocuğa bırakması da bilişsel gelişim için önemli bir nokta olup çocuğun kademeli olarak işbirliği içinde gelişimini desteklemektedir. Bu çevre içinde doğup büyüyen çocuk çevrenin biliş düzeyi ve biçimini içselleştirecektir (Ahioglu, 2008; Dixon-Krauss, 1995; Karlı, 2018; Kol, 2011; Yıldırım, 2016; Tudge ve Winterhoff, 1993). Çünkü çevre ve kültür çocuğa bunu aktarmaktadır (Kol, 2011).

2.4. Sosyal-Duygusal Gelişim

Doğası gereği sosyal bir varlık olan bireyler, çevresi ile uyum içerisinde olmak için çaba sarf etmekte ve bu çaba onu içinde yaşadığı kültürün kurallarına karşı duyarlı hale getirmektedir (Kay ve Sağlam, 2020). Sosyal gelişim; yaşam boyu devam eden ve bireyin çevresindekilerle ilişkiler kurmasını sağlayan aktif bir süreçtir (Kay ve Sağlam, 2020). Sosyal gelişimin temellerini duygusal gelişim oluşturmaktadır. Duygusal gelişim ise biyolojik kökenli olmakla beraber öğrenme ve olgunlaşma ile gelişmektedir. Öğrenme ise sosyal etkileşim yoluyla gerçekleşmektedir. Bu bağlamda sosyal ve duygusal gelişim birbirini etkileyen iç içe geçmiş iki gelişim alanı olarak karşımıza çıkmaktadır (Dilbaz, 2020; Kandır ve Alpan, 2008; Kay ve Sağlam, 2020).

Sosyal-duygusal gelişim; şemsiye bir kavram olup beş yaşına kadar akran veya yetişkin ile kurulan güvenli ve yakın ilişki sonucunda çocuğun kendini duygusal olarak ifade etmesi, kendini düzenlemesi ve çevreyi uygun yollarla keşfetmesi olarak tanımlanmaktadır (Dilbaz, 2020; Halle ve Darling-Churchill, 2016; Kandır ve Alpan, 2008; Malti ve Noam, 2016). Sosyal-duygusal gelişimin sağlıklı bir şekilde ilerlemesi çocukların sonraki yaşantısına olumlu yansımaktadır. Hem diğer bireylerle ilişkileri hem de akademik beceriyi etkileyen sosyal duygusal gelişim giderek daha fazla önem kazanmaya başlamaktadır (Kay ve Sağlam, 2020). Sosyal duygusal gelişim temelinde bireyin kendinin ve diğerlerinin duygularını anlaması, duygularını yaşına uygun ifade etmesi ve duygusal düzenleme kapasitesi yer almaktadır (Malti ve Noam; 2016).

Sosyal-duygusal gelişimin temelleri erken çocukluk döneminde aile tarafından atılmakta ve çocukların erken çocukluk yıllarında sosyal ve duygusal gelişimi, orta çocukluk, ergenlik ve sonrasındaki gelişimlerinin temelini oluşturmaktadır (Halle ve Darling-Churchill, 2016; Kay ve Sağlam, 2020). Sosyal ve duygusal yeterlilik çocukların genel gelişimi ve gelecekteki başarısı için önemli yapı taşı olması (Halle ve Darling-Churchill, 2016) nedeniyle bu süreçte aile-çocuk arasında kurulan sağlıklı bağlar, çocuğun sosyal duygusal gelişimi ile ilişkili olup çocuğun kendine güven, kendini ifade edebilme, işbirliği, dayanışma ve yaratıcı olma gibi yönlerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Dilbaz, 2020; Pekşen-Akça, 2020).

Sosyal ve duygusal gelişimin; sosyal yeterlilik, duygusal yeterlilik, davranış sorunları ve öz düzenleme olmak üzere dört ortak alt alanı mevcuttur (Halle ve Darling-Churchill, 2016). **Sosyal yeterlilik alt alanı**, erken çocukluk literatüründe, çocukların sosyal bağlantılar kurma ve sürdürme, işbirlikçi beceriler ve esneklik gösterme ve farklı sosyal bağlamların taleplerini karşılamak için davranışları ayarlama dahil olmak üzere başkalarıyla sosyal etkileşimlerinde etkili olma derecesi olarak tanımlanır. **Duygusal yeterlilik**; kendinin ve diğerlerinin

duygularını anlamak, duygusal ipuçlarını okumak, duygusal olarak kendini düzenlemek ve duygusal ifadelerinin sonuçlarını anlamak olarak ifade edilmektedir. Davranış işlevleri süreklilik halindedir. Çocukların gelişimini, ailenin işlevselliğini ya da akran grubunun işleyişini engelleyecek şekilde davranışların gelişmesi, **davranış problemi** olarak ifade edilmektedir. **Öz-düzenleme (öz-denetim veya öz yönetim)** erken çocukluk literatüründe genel olarak dikkati odaklama, duyguları yönetme ve davranışları kontrol etme yeteneği olarak tanımlanır (Halle ve Darling-Churchill, 2016; Dilbaz, 2020).

Sosyal duygusal gelişimle ilgili farklı kuramcılar farklı kuramlar ortaya atmıştır. Bu kuramlardan bazıları; sosyal öğrenme kuramı, psikoanalitik kuram ve psikososyal gelişim kuramıdır (Pekşen-Akça, 2020).

Sosyal öğrenme kuramı 1950’li yılların ortalarında Julian Rotter tarafından ortaya atılmıştır ancak Bandura’nın katkılarıyla geliştirilmiştir (Hogben ve Byrne, 1998). Günümüzde sosyal öğrenme kuramı Bandura ile özdeşleşmiştir. Bandura insanların nasıl öğrendiklerini açıklamak için taklit ve gözlemin yetersiz kaldığını bilişsel süreçlerin de göz önünde bulundurulması gerektiğine dikkat çekmektedir. İnsanların sadece çevresel olaylar veya içsel güçler tarafından şekillendirilen ve yönlendirilen pasif organizmalar değil, kendi kendini organize edebilen, kendi kendini yansıtan ve kendi kendini düzenleyen aktif organizmalar olduğuna vurgu yapmıştır. İnsanın kendini geliştirmesi, adaptasyonu ve değişimi sosyal süreçlerle mümkün ve bu nedenle insanlar sosyal sürecin ürünleri olduğu kadar üreticileri konumunda yer almaktadırlar (Asma, 2008; Bayrakçı, 2007; Bandura, 2009; Bandura ve Walters, 1977; Demirbaş ve Yağbasan, 2005; Kurt, 2020).

Sosyal öğrenme kuramcıları, zihinsel süreçlerinin öğrenmede önemli yer tuttuğunu ifade etmektedir. Bu nedenle davranışçı kuramın insanların daha karmaşık davranışlarını açıklamada yetersiz kaldığına ve öğrenilen her davranışın sergilenmesinin gerekmediğine dikkat çekmişlerdir. Çevremizdeki olayların bizi daha çok bilişsel olarak etkilemektedir. Bilişsel süreçler, bireylerin çevrede hangi olayları gözlemleyeceklerini, gözlemlerine yükleyecekleri anlamları, olası sonuçlarını, duygusal ve motive edici yönlerini belirlemektedir. Bireylerde bu yargıların oluşması sembollerle mümkün olmaktadır. Semboller aracılığıyla insanlar deneyimlerine anlam, biçim ve süreklilik kazandırmaktadır (Bandura, 2009). Bireyler bu sembolleri kullanarak neden-sonuç ilişkisi kurabilmekte ve bütün davranışları tecrübe etmeden öğrenebilmektedirler (Bayrakçı, 2007).

Genel olarak sosyal öğrenme kuramı gözlem yoluyla öğrenmeye vurgu yapmaktadır. Ancak bu basit bir şekilde gözlem yapmaktan öte davranışı gözlemlemek, sonuçlarını kendine

göre yorumlamak, davranışı belleğe atmak ve bağlama uygun kullanmak gibi bilişsel, davranışsal ve çevresel faktörlerin(üçlü karşılıklı nedensellik) karşılıklı etkileşimini gerektirmektedir (Asma, 2008). İnsan davranışlarını anlayabilmek için hem bireyi hem de çevresini göz önünde bulundurmaya gerektirmektedir. Model almaya dayalı bu süreç dört aşamada gerçekleşmektedir (Demirbaş ve Yağbasan, 2005):

1. Dikkat süreci (attention)
2. Hatırda tutma süreci (Retention)
3. Uygulama (Motor reproduction)
4. Güdüleme (Motivation)

Dikkat etme süreci bireylerin model aldıkları davranışa yönelik seçicilikleri olarak ifade edilmektedir. Dikkat sürecini bireylerin önyargıları, bilişsel durumları ve deneyimleri gibi bir dizi faktör etkileyebilmektedir. Bireyler davranışlara dikkat etmediği durumlarda ayrıntıları kaçırabilir ya da davranışı hatırlayamazlar. **Hatırda tutma**, dikkat edilen davranışın bilgiye dönüştürülmesi ve sembollerle yapılandırılmasını içeren aktif zihinsel bir süreçtir. Davranış bu aşamada yeniden oluşturulmaktadır. Üçüncü aşama olan **uygulama**, davranışın sergilenmesidir. Son aşama ise **güdülemedir**. Sosyal öğrenme kuramı davranışın edinimi ve performans dönüştürülmesi arasından ayırım yapmaktadır. Çünkü insanlar öğrendikleri bütün davranışları sergilememektedir. Gözlem yoluyla öğrenilen davranışlar; doğrudan, dolaylı ya da kendi kendine üretilen olarak üç farklı davranış performansından etkilenmektedir. İnsanlar olumlu sonuçlanan davranışları sergileme eğilimi göstermektedir. Gözlemledikleri davranışların sonuçlarının olumlu etkisi davranışı yapmaya teşvik edici olabilirken davranışın sonucunun olumsuz etkisi davranışı sergilemekten kaçmaya neden olabilmektedir (Bandura, 2009).

Freud (1856-1939) kişilik gelişimi üzerinde erken çocukluk yıllarının önemine vurgu yapan ilk kuramcılardan biridir (Erdiller, 2020). **Psikoanalitik kuram** olarak bilinen kuram, insan gelişimini içsel süreçler ve dürtüler ile açıklamaktadır. Kişilerin içinde bulunduğu çevreyi göz ardı ettiği için de eleştiriler almaktadır (Erdiller, 2020). Freud'a göre kişiliğin üç temel unsuru vardır: İd, ego ve süperego. İd, kişiliğin ilkel yönünü oluşturmaktadır. Burada cinsellik ve saldırganlık dürtüleri bastırılmaz. Haz almak için dürtülerin giderilmesi amaçlanır. Kişinin kendini çevreden ayırması ile ego gelişmektedir. Ego, akılcıdır, kişinin isteklerini toplumun kurallarına uygun hale getirmeyi amaçlayan kişilik bölümüdür. Süperego ise kişinin içinde bulunduğu toplumun kurallarını ve değerlerini kabul etmesini sağlayan kişilik birimidir (Yılmaz-Esencan ve Rathfisch, 2017).

Kişilik beş farklı aşamadan geçerek gelişmektedir. Psiko-seksüel gelişim dönemleri olarak adlandırılan dönemlerin ilki oral dönemdir. Bu dönemde çocuğun dış dünya ile ilişkisi ağız bölgesi ile sağlanmaktadır. Bu dönem kişilik özelliklerini temelini oluşturmaktadır ve çocuk annesine bağlıdır. Anne, çocuk ile ihtiyaçları arasındaki köprü konumunda yer almaktadır. Ege çocuğun ihtiyaçları tutarlı bir şekilde karşılanırsa anne-çocuk sağlıklı bağlanma gerçekleşmektedir. Bu durum yaşamın sonraki yıllarında çocuğun diğer insanlarla sağlıklı ilişkiler kurmasına zemin hazırlamaktadır. Anal dönemde, çocukların haz merkezi ağızdan dışkılama süreçlerine yönelmektedir. Tuvalet eğitimi bu dönemde kazanılmaktadır. Bu dönemde annenin sevecen ve sabırlı davranışları çocuğun yaratıcı ve üretken olmasına temel oluşturmaktadır. Katı ve baskıcı bir anne tutumu ise inatçı ve cimri olmasına sebep olmaktadır. Çocukların cinsiyet farklılıklarının bilincine vardıkları dönem olarak ifade edilmektedir. Haz merkezi cinsel organa kaydığı bu dönemde çocuklar elektra ve oedipus komplekslerini çözmeye çalışmaktadır. Dönemin ilk başlarında kız çocuk babaya, erkek çocuk anneye hayranlık duymaktadır. Ancak bu karmaşa kız çocuğun anneye, erkek çocuğu ise babaya benzemeye çalışması ile son bulmaktadır (Yılmaz-Esencan ve Rathfisch, 2017). Latent dönemde çocuklar aile ortamından çıkarak geniş ilişkiler kurmayı öğrenmektedirler. Cinsiyet rolleri bu dönemde sağlamlaşmaktadır. Kızlar ve erkekler de gruplaşmalar görülmekte ve toplum kuralları benimsenmektedir. Son olarak genital dönem ise, bireylerin fizyolojik olgunluğa eriştikleri dönemdir. Bu dönemde cinsel nitelikte hormonlar başta olmak üzere bazı hormonların etkinlikleri artmaktadır. Bireylerin bağımsız döneme geçtikleri aşamadır. Bu dönemde bireyler ergenliğin getirdiği bedensel sorunlarla mücadele etmek durumunda kalmaktadırlar. Psiko-seksüel gelişim dönemleri insanların yaşamlarında önemine vurgu yapan Freud, bu dönemlerde tecrübe edilen yaşantıların bireylerin bütün hayatlarını etkileyeceğini vurgulamıştır. (Demir, 2016; Edwards, 1990; Yılmaz-Esencan ve Rathfisch, 2017). Kurama göre, çocuklar bu gelişim dönemlerini başarılı bir şekilde atlattıkları onların sağlıklı kişilik yapısını oluşturmasını yol açmaktadır. Bu nedenle bu dönemlerde çocukların yaşadıkları deneyimler ve çevrelerindeki bireylerin onlara karşı tepkileri önem arz etmektedir (Yılmaz-Esencan ve Rathfisch, 2017).

Psikososyal gelişim kuramı Erik Erikson (1968) tarafından geliştirilmiştir. Kuram bireylerin sağlıklı bir kişilik gelişimi için kendine özgü hedefleri olan sekiz aşamadan oluşmakta ve kişilik gelişimi yaşam boyu devam ettiğini iddia etmektedir (Özdemir vd., 2012; Rosenthal vd., 1981). Her aşama çatışma ve ortaya çıkabilecek bir krizi temsil etmektedir (Arslan ve Arı, 2008). Bu krizler, toplumun ihtiyaçları ile çatışan bireyin psikolojik ihtiyaçlarını içerdiğinden psikososyal bir yapıya sahiptir (Waterman, 1988). Bu aşamalar, artan olgunlukla birlikte yeni bir sosyal etkileşim boyutunun mümkün olması nedeniyle ortaya çıkmaktadır.

Bebeklik ve çocukluk, ilk dört temel çatışmayı kapsar: güvene karşı güvensizlik, özerkliğe karşı utanç ve şüphe, girişimciliğe karşı suçluluk ve başarıya karşı aşağılık duygusudur. İlk evre olan temel güvene karşı güvensizlik; bakım veren ile bebek arasındaki etkileşim sonucu gelişmektedir. Bakım vereninin bebeğin ihtiyaçlarına karşı tutarlı ve kabul edici tutumu güven duygusunu güçlendirirken tutarsız ve reddedici tutumları ise güven duygusunun zedelenmesine neden olabilmektedir. İkinci evre olan özerkliğe karşı kuşku ve utanç ise, çocuğun bağımsız eylemlerini içermektedir. Bu evrede ebeveynlerin kısıtlayıcı ya da sert tepkileri çocuğun yeteneklerinden şüphe duymasına yol açabilmekte ve bağımsızlık duygusunu zedelemektedir. Bu iki evredeki krizlerin sağlıklı çözülmesi diğer evreler için önkoşul niteliğindedir (Özdemir vd., 2012; Rosenthal vd., 1981).

2.5. Ebeveyn-Çocuk Etkileşiminin Özellikleri

Ebeveyn-çocuk etkileşimi çalışmaları 1970'li yıllarda çocuk gelişimi araştırmalarının odak noktası haline gelmeye başlamıştır (Kelly ve Barnard, 2017). Yapılan çalışmalarda ebeveyn-çocuk ilişkisi ile ebeveyn-çocuk etkileşimi kavramlarının birbirinin yerine kullanıldığı dikkat çekmektedir (Kesiktaş, 2012). Ancak ilişki kavramı niteliği yönünden etkileşim kavramıyla farklılaşmaktadır. İlişki; uzun süreli, karşılıklı, yanıtlayıcı ve eşgüdümlü olarak tanımlanmakta ve ayrılma ve birleşme desenlerini içermektedir. Etkileşim ise karşısındakinin dikkatini çekmek amacıyla sunulan teklifler ve bu tekliflere verilen cevapları içeren kısa süreli olaylar olarak tanımlanmaktadır. Etkileşim kavramı ölçülebilir ve gözlenebilir olarak tanımlanırken, ilişki ise bireylerin algılama biçimlerine göre farklılık gösterebilmektedir (Kars; 2017). Dolayısıyla ilişki, etkileşimi de kapsayan çatı bir kavram olup ikilinin bir arada olmadıkları zamanları da içerirken etkileşim ikilinin fiziksel olarak bir arada oldukları gözlenebilir olayları içermektedir (Pridham vd., 2010; Kesiktaş, 2012).

Ebeveyn çocuk etkileşimi her ebeveyn-çocuk ikilisi için çeşitli faktörler nedeniyle farklılık göstermektedir. Bazı ebeveyn-çocuk çifti için anlamlı ve işlevsel olabilecek etkileşim davranışı bir diğer ebeveyn-çifti için anlamlı olmayabilir (Karaaslan, 2010; Kesiktaş, 2012; Lutz vd., 2009). Ancak araştırmacılar nitelikli ve sağlıklı ebeveyn-çocuk etkileşimini tanımlarken farklı etkileşim davranışları üzerinde durmuşlardır.

Roggman ve diğerleri (2013), ebeveyn ve çocuk arasındaki sağlıklı ilişki için dört temel etkileşim davranışı belirlemişlerdir. Araştırmacıların nitelikli etkileşim için ilk ölçütleri *sevgidir*. Sıcaklık olarak ifade edilen sevgi fiziksel ya da sözel olarak olumlu duyguların ifade edilmesi olarak tanımlanmıştır. *Duyarlılık*; çocuğun ihtiyaçlarına, ilgilerine ya da ipuçlarına olumlu tepki vermedir. Çocuğun davranışlarına duyarlı olmak bilişsel beceriler, dil becerileri,

yürütücü işlevleri, sosyal beceri ve empati kurma becerilerini desteklemektedir. *Teşvik etmek/cesaretlendirmek*; çocuğun çabasının, keşiflerini, bağımsız oyununu, seçimlerini ve yaratıcılığını desteklemek olarak tanımlanmaktadır. Ebeveynin teşviki, çocuğun daha zorlu görevleri denemeye daha istekli olmaları, daha güvenli bağlanma, daha iyi sürdürülebilir dikkat ve duygu düzenleme ile ilişkidir. *Öğretme*; bilişsel uyarımı, açıklamaları, konuşmayı, ortak dikkat ve paylaşılan oyunu içerir.

Goldin (1969), nitelikli bir ebeveyn-çocuk etkileşimi için çocukların ihtiyacı olan ebeveyn davranışlarını tanımlamıştır. *Sevgi (Love)*, ikilinin etkileşiminde duygusal bağı arttırmak için şefkat, paylaşma ve ödüllendirme gibi pozitif duygular olarak ifade edilmektedir. *Talep etme (Demanding)*, etkileşimi kontrol etme, hakimiyet dengesini kurma ve doğru yönergeler kullanmak olarak tanımlanmaktadır. Son olarak *ceza (punishment)*, cezalandırıcı davranışları ve fiziksel düşmanlığı içermektedir. Goldin, etkileşim sırasında sevgi davranışının etkileşim kalitesini arttırdığını ancak ceza davranışının etkileşimin niteliğini düşürdüğünü vurgulamaktadır.

Bailey ve Wolery (1992, Akt. Kesiktaş, 2012), ebeveyn-çocuk etkileşiminde ikiliye yarar sağlayacak davranışlar beş faktör olarak ele alınmıştır. Bunlardan ilki *karşılıklık (reciprocity)*, süreç içerisinde sıra alma aracılığıyla ikilinin birbirine mesaj göndermesi ve ikilinin mesajları alarak bağlama uygun tepkiler vermesi olarak ifade edilmektedir. *Eşgüdüm (synchronization)*, ebeveyn- çocuk çiftinin birbirini etkileşimin hızına göre takip edebilmesidir. Üçüncü faktör oyun oynamadır. Araştırmacılara göre ebeveynin çocuk ile oyun oynama sıklığı, ilerleyen süreçlerde çocuğun oyun kurma ve oyun başlatma davranışlarını arttıracaktır. *Keyif alma* faktörü ebeveynin ya da çocuğun etkileşimdeki memnuniyetini ifade etmektedir. İkili etkileşimden keyif almadığı durumlarda etkileşim sonlanabilmektedir. Son olarak *dinamizm*, ikilinin birbirleriyle uyumunu ifade etmektedir. Etkileşim süresinde değişen durumlara uyum sağlayarak etkileşimi sürdürmek olarak ifade edilebilir.

Sander (1964), etkileşimi bir uyum süreci olarak tanımlamaktadır. Uyum ve *sıra alma* ile belirlenen olumlu bir karşılıklı ilişkinin gelişimini belirleyen hem ebeveynin hem de çocuğun aktif eğilimleridir. Sıra almak, ebeveynlerin çocukları ile etkileşimini anlamak, etkileşimin dengesini geliştirmek, yönergelerin sıklığını azaltmak ve yanıtların sıklığını arttırmak için ebeveynlere bir çerçeve sunmaktadır (Mahoney ve Powell, 1988). Etkileşimde ilk iki yıl için çocuğun davranışlarına göre farklılaşan beş aşama belirlemiştir. Her aşama bir tür yeniden uyumu sürecini ifade etmektedir. Bu aşamalar modülasyon yani geçiş aşaması

(doğum- 3 ay), sosyal- duygusal (3-6 ay), girişim (6-9 ay), odaklanma (9-19 ay) ve son aşama kendini ifade etmedir.

Görüldüğü gibi ebeveyn çocuk etkileşiminin nitelikli olması ebeveynin çocuğun davranışlarını anlamlandırması ve uygun tepki vermesi ile çocuğun tatmin oluşunu ebeveyne iletmesi şeklinde karşılıklılık gerektiren bir süreçtir. Çocuğun gelişim ve yaşına göre sürekli değişime uğrayan karşılıklılık (Sander, 1964), deneyim, paylaşma ve sevgi göstermeyi içeren etkileşim faktörlerinden biridir. Karşılıklılık, ebeveynin çocuğa karşı olan görev ve sorumlulukları olarak belirtilmektedir. Ebeveyn çocuğun istek ve ihtiyaçlarının farkında olabilmeli, doyurucu tepkiler verebilmelidir. Çünkü etkileşim ilk duygusal tepkilerle başlamakta ve bu tepkiler yaşamın ilk yıllarında çocuğun ihtiyaçlarına doyurucu yanıtlar vererek sağlanmaktadır. Yani karşılıklılık oluşturmanın temelinde ikilinin duygularının oluşumu yatmaktadır (Diken, 2009; Osofsky ve Thompson, 2000).

Etkileşim sürecinin ödüllendirici ve karşılıklı olması çocuğun gelişim alanlarını desteklemektedir. Bunun yanında nitelikli etkileşimin yanıtlayıcı olması gerekmektedir. Yanıtlayıcılık (responsivity); ebeveynlerin, yüz ifadesi, seslendirmeler, jestler, rahatsızlık belirtileri, beden dili, talepler ve niyetler gibi çocuğun davranışlarına uygun ve tutarlı tepkiler vermesi olarak ifade edilmektedir (Howe, 2006; Mahoney vd, 1998; Toper vd., 2019; Young-Kong ve Carta, 2013). Yanıtlayıcı etkileşim tarzına sahip annelerin çocuklarının bilişsel, dil ve sosyal- duygusal alanlarda daha yüksek gelişimsel performans gösterdiği bilinmektedir (Arslan ve Diken, 2020; Toper vd., 2019).

Mahoney ve meslektaşları (1998) ve Mahoney ve Perales (2005), araştırmalarında çocuğun gelişiminin annelerin yanıtlayıcılık düzeyleri ile ilişkili olduğunu, Siller ve Sigmund (2002), annelerin yanıtlayıcılık düzeylerinin çocukların dil gelişimini ile yüksek düzeyde ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Çalışmalar ebeveynlerin yanıtlayıcı etkileşim stillerinin hem tipik gelişen hem de özel gereksinimli çocukların gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Ancak tipik gelişen çocuklar ile özel gereksinimli çocuk annelerinin etkileşim stilleri karşılaştırıldığında, özel gereksinimli çocuk annelerinin daha az yanıtlayıcı daha fazla yönlendirici oldukları görülmektedir (Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2000; Ceber, 1998; Ceyhun vd., 2015; Diken, 2009; Doğan vd., 2016; İrtiş ve Özdemir, 2019; Mahoney vd., 1998).

Yönlendiricilik; ebeveynlerin çocuklarının süreç içerisindeki etkileşim davranışlarını yönlendirmek için talepte bulunması, emirler vermesi ya da başka şekillerde girişimlerde bulunma sıklığı olarak ifade edilmektedir (Mahoney vd, 1998; Marfo,1992). Diken (2012),

yönlendiriciliği ebeveynlerin çocuklarının davranışlarını kontrol altında tutma ihtiyacı hissetmeleri sonucu aşırı kontrol edici ve otoriter davranmaları olarak tanımlamıştır. Diken (2009), annelerin öz yeterlilikleri ve etkileşim davranışları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada, Türk annelerin çok fazla yönlendirici olduklarını bulgulamıştır. Araştırmada annelerin aşırı yönlendirici etkileşim stilini kullanmalarının nedeni olarak çocuklarını duyu-motor ve bilişsel olarak daha fazla desteklemek olduğu vurgulanmıştır. Yönlendirici etkileşim stili ile ilgili çalışmaların bazıları aşırı yönlendirici etkileşim stiline çocukların gelişimleri ile olumsuz ilişkili olduğunu belirtirken (Mahoney vd., 1986; Marfo, 1992) bazıları ise öğretilen beceri alanına göre olumlu sonuçlar doğurabileceğini vurgulamaktadır (Landry vd., 2000). Bu nedenle yönlendiricilik farklı gelişim alanlarını farklı etkileyeceği gibi öğretilen beceriye göre de olumlu ya da olumsuz sonuçlar doğurabilmekte (Arslan ve Diken, 2020) ayrıca ebeveynler yönlendirici olurken aynı zamanda da duyarlı olabilmektedirler (Kelly ve Barnard, 2017).

Görüldüğü üzere etkileşim, ebeveynlerin çocuklarının ilgi ve ihtiyaçlarının farkında olması ve bunlara uygun yanıtlar vermesi ile çocuğun ebeveynin tepkilerinden hoşnut olduğunu göstermesi şeklinde gelişen çok boyutlu bir süreçtir. Bu süreçte ebeveynlerin, etkileşimde karşılıklılığı sürdürmesi ve yanıtlayıcılıklarının yüksek olması, çocuklardan gelen ipuçlarını anlamaları ve uygun tepkiler vermeleri etkileşimin doğasını olumlu etkilerken aşırı yönlendirici olmaları, çocuklarının ilgilerini görmezden gelmeleri etkileşimin doğasını olumsuz etkilemektedir (Arslan ve Diken, 2020). Etkileşimde, ebeveynlerin davranışlarını çocuğun davranışlarına göre uyarlayacak bilişsel ve duygusal olgunluğa sahip olmasından dolayı (Mortensen ve Mastergeorge, 2014) daha baskın role sahip olduğu düşünülse bile Ekolojik ve Transaksiyonel yaklaşımların çevre, kültür ve etkileşimde çift yönlülük ilkelerine paralel olarak etkileşimin doğası gereği karşılıklılık gerektirdiği (Marfo, 1992) ve bu karşılıklı süreçte ebeveynin olduğu kadar çocuğunda katkısı olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle ebeveyn-çocuk etkileşim çalışmalarında hem ebeveynlerin hem de çocukların özellikleri dikkate alınmalıdır (Kesiktaş, 2012; Arslan ve Diken, 2020).

2.5.1. Ebeveyn-Çocuk Etkileşimini Etkileyen Faktörler: Ebeveyn-çocuk etkileşimi çift yönlü bir süreç olup bu süreçte ikili birbirinin davranışlarını etkilemektedir. Bu nedenle etkileşimde sadece ebeveynlerin ya da sadece çocukların davranışlarının etkileşimin kalitesini etkilediğini söylenmek yanıltıcı olabilmektedir (Karaaslan, 2010; Lutz, 2009). Dolayısıyla ebeveynlerin duyarlılığı, geçmiş yaşantıları, kişilik özellikleri, aile ortamı, sosyoekonomik düzeyleri, kendilerine yönelik ebeveynlik algıları, çalışma durumları/istihdam, yaşı ve eğitim

düzeyi gibi belli başlı faktörler ebeveynlerin etkileşimini etkilerken (Kesiktaş, 2012; Yağmurlu vd., 2005; Bornstein vd., 2007); çocuğun mizacı, yaşı ve yetersizliğinin olup olmaması, dil yeterlilikleri çocuğun etkileşim davranışlarını etkileyen faktörlerdendir (Bornstein vd., 2007; Spiker vd., 2002).

Ebeveynlerin kişilik özellikleri çocuktan gelen ipuçlarını yorumlamada etkin rol oynamaktadır. Bu nedenle aşırı hassas ebeveynler çocuktan gelen ipuçlarını yorumlamakta sıklıkla güçlük çekebilmektedirler. İpuçlarını doğru yorumlayamamak ve uygun tepkiler verememek etkileşim sürecini sekteye uğratarak etkileşimin kalitesini düşürebilmektedir. (Crowell ve Feldman, 1988). Duyarlılık; ikilinin alışverişi bağlamında ebeveynlerin çocuğa gösterdikleri tepkiler olarak tanımlanmaktadır. Duyarlı annelerin küçük çocuklarına öz yeterlilik, motivasyon, benlik duygusu ve güvenlik ve temel güven duygusunu aşıladıkları düşünülmektedir. Bu nedenle, küçük çocukların yeteneklerine, etkinliklerine ve çocukların müzakere etmesi gereken gelişimsel görevlere duyarlı olan ebeveynliğin, duygusal güvenlik, davranışsal bağımsızlık, sosyal olanak, sözel yetenek, sembolik yeterlilik gibi çok değerli çeşitli gelişimsel sonuçları teşvik etmektedir. Bununla birlikte ebeveynlerin çocuğa yönelik reddetme, düşmanlık, kontrol edicilik, sevgi ve şefkat gibi davranışlar da etkileşimin kalitesini etkilemektedir. Destekleyici, daha az müdahaleci ve problem çözmeye teşvik edici davranışlar etkileşimi ve dolayısıyla çocuk gelişimini desteklemektedir (Herrenkohl vd., 1995; Bornstein vd., 2007). Bahsedilen faktörlerin yanı sıra ebeveynlerin çocukluk deneyimleri ve anıları da etkilemektedir. Geçmiş deneyimler ve anılar, ebeveynlerin davranışlarını etkilediğinden dolayı çocuklar ile kurulan etkileşimler bunlardan bağımsız olmayıp doğrudan çocuğun gelişimi ile ilgilidir (Crowell ve Feldman, 1988).

Ebeveynlerin eğitim düzeyleri ile çocukların gelişim arasında ilişki bulunmaktadır. Eğitim düzeyi yüksek ebeveynler çocuklarına daha iyi bakım sağlamakta, daha fazla öğrenme fırsatı sunmakta, zengin bir öğrenme çevresi düzenlemekte ve bilimsel çocuk gelişim stratejileri/teknikleri kullanabilmektedirler (Altun, 2019; Aytar vd., 2014). Ayrıca eğitim düzeyi yüksek ebeveynler çocukları pozitif yönde desteklemek ve bununla birlikte çocukları için daha gerçekçi beklentiler geliştirebilmektedirler (Altun, 2019; Aytar vd., 2014). Ayrıca eğitim düzeyi düşük ailelere göre yüksek düzeyde yanıtlayıcı (Ergül vd., 2020) ve duyarlı ebeveynler ve aynı şekilde daha duyarlı çocuk profilleri oluşabilmektedir (Bornstein vd., 2007; Blacher vd., 2013). Araştırmalar çocukların sözcük bilgisi ve ses bilgisel farkındalık becerilerinin gelişimi ile ebeveynlerin eğitim düzeyi arasında güçlü bir ilişki olduğunu da ortaya koymaktadır (Altun, 2019; Rowe vd., 2016).

Ebeveynlerin çalışma durumları, özellikle anne istihdamı çocuk gelişiminde üzerinde durulan konulardan biri haline gelmektedir. Annelerin çalışmalarının yanı sıra hem annelerin hem de babaların daha uzun saatler çalışmaları yani ev dışında bulunmaları çocukların gelişimini olumsuz etkilemektedir. Ayrıca bazı çocuklarda zayıf bilişsel gelişim ve problem davranışlara işaret etmektedir (Bornstein vd., 2007).

Ailenin sosyoekonomik düzeyi çocuklarla iletişim kurma, teşvik etme ve rehberlik etme gibi kalıplar ile ilişkilidir. Yani yoksulluk ebeveyn-çocuk etkileşimi üzerinde belirleyici olduğu gibi çocukların işlevsellik düzeyleri üzerinde belirleyici etkiye sahiptir (Altun, 2019; Herrenkohl vd., 1995). Sosyoekonomik olarak dezavantajlı aileler, yoksulluk içinde yaşamayla bağlantılı artan çevresel stres faktörleri karşısında destekleyici ebeveyn-çocuk etkileşimlerini sürdürmekte zorlanabilirler. Düşük aile geliri ebeveynlerin stresini arttırabilir ve bu durumda çocukların bilişsel ve sosyal duygusal iyi bulunuşluklarını baltalayabilmektedir (Ergül vd., 2020; Mortensen ve Mastergeorge, 2014). Ailelerin sosyoekonomik düzeylerinin çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine katkı sağladığı araştırmalarla ortaya konmuştur. Sosyoekonomik düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarının özellikle alıcı ve ifade edici dil becerilerinde, sözcük bilgisinde ve ses bilgisel farkındalık becerilerinde, erken çocukluktan itibaren yüksek performans sergilediği bilinmektedir (Ergül vd., 2020).

Ebeveynliğe ilişkin benlik algılarının, ebeveynlerin benlik algısını etkilediğine, ebeveynlik faaliyetlerini motive ettiğine ve şekillendirdiğine ve ebeveynlik görevlerinde organizasyon ve tutarlılık sağladığına inanılmaktadır. Öz yeterlilik algıları yüksek olan ebeveynler çocukları ile iyi birer etkileşim ortağı olmaktadır. Çocuklarına karşı sıcak ve duyarlı olmakta ve çocuk gelişimi için daha etkili stratejiler kullanabilmektedirler (Bornstein vd., 2007).

Etkileşimi etkileyen bir diğer faktör sosyal destektir. Sosyal destek duygusal ya da araçsal destek olarak sağlanabilmekte ve kişilerde stresin olumsuz etkilerini azaltmakta ve sorunlarla başa çıkma becerisini geliştirmektedir (Ersoy ve Çürük, 2009; Özbey, 2012). Bu destek eşler arasında, kardeşler, aile büyükleri, akrabalar ve arkadaşlar aracılığıyla sağlanabilmektedir. Sosyal destek özellikle özel gereksinimli olan ya da risk grubunda yer alan çocuk aileleri için daha da önemli hale gelmektedir. Ailenin aldığı sosyal destek çocuğun bakımı, eğitimi ve yetersizlik durumu ile baş etmesini kolaylaştırabilmektedir (Ceber, 1998; Ersoy ve Çürük, 2009; Özbey, 2012). Özellikle özel gereksinimli çocuk ailelerinin psikolojik ve fiziksel sağlığının iyileştirilmesi açısından önemli rol oynamaktadır. Meral (2011),

gelişimsel yetersizliği olan çocuk annelerinin yaşam kalitesi algılarını incelediği araştırmada, annelerin aldıkları sosyal desteğin yaşam kalitesi algıları ile pozitif ilişkili olduğunu bulgulamıştır. Bu durum aynı zamanda çocuklar ile etkileşimlerinin niteliğine de yansımaktadır. Sosyal destek almayan ailelerin tutum ve davranışlarının sosyal destek alan ailelere göre daha az pozitif olduğu görülmektedir. Yani ebeveynlerin aldıkları sosyal destek çocuk ile etkileşime olumlu yansırken ebeveynlerin stres düzeyi ile negatif düzeyde ilişkilidir (Ersoy ve Çürük, 2009).

Son olarak ebeveynlerin içsel ya da dışsal motivasyonları yani çocukların başarıları ve başarısızlıklarına yükledikleri anlamlar ebeveynlerin duyarlılıklarını ve dolayısıyla etkileşim davranışlarını etkilemektedir. Başarı ve başarısızlıkları içsel nedenlere (yetenek) bağlayan ebeveynler, dışsal nedenlere (çocuk davranışları, görev zorunluluğu) bağlayan ebeveynlere çocukları ile daha olumlu bir etkileşim süreci yaratabilmektedirler (Bornstein vd., 2007).

Mizaç, bireylerin duygu ve davranışlarında biyolojik kökenli ve genelde sabit olan bireylere özgü farklılıkları ifade etmektedir. Çocuğun mizacı, çevresindeki olaylara nasıl tepki verdiğini de belirlemektedir. Yani çocuğun mizacı çevresiyle ilişkilerini etkilemekte ayrıca ebeveyn-çocuk etkileşiminde ebeveynlerin tepkileri üzerinde belirleyici rol oynamaktadır (Ceber, 1998). Thomas ve Chess (1986), mizaç özelliklerini tanımlayacak dokuz kategori belirlemişlerdir. Bunlar; aktivite seviyesi, ritmiklik, yaklaşma/geri çekilme, uyumluluk, duysal eşik, ruh halinin kalitesi, duygu durum ifadesinin yoğunluğu, dikkat dağınıklığı ve dikkat/ısrar süresidir. Bu özellikleri bir araya getirerek üç çocuk tipi kategorize etmişlerdir. Zor mizaçlı çocuklar; yeni durumlara uyum sağlamaları zaman alan, olumsuz tepkileri yoğun, düzenli rutinleri olmayan çocuklardır. Kolay mizaçlı çocuklar; neşeli, kolay uyum sağlayan ve rutinleri düzenli olan çocuklardır. Yavaş ısınan çocuklar ise; yeni deneyimlere yavaş uyum sağlayan ve durgun çocuklardır. Kolay mizaçlı çocuklar, bir işe daha fazla dikkatini verebilmekte, çevresinden gelen işaretlere daha açık olabilmektedirler. Dolayısıyla etkileşim sırasında ebeveyn ile daha uyumlu ve eş güdümlü olabilmektedirler. Bu uyum ebeveynin çocuğun ipuçlarını doğru yorumlaması ve uygun tepkiler vermesi ile sonuçlanarak etkileşimin karşılıklılığını arttırmaktadır. Böylece olumlu bir etkileşim atmosferi yakalanmakta ve çocuk için olumlu gelişimsel sonuçlar elde edilmesine yol açmaktadır. Ancak zor mizaçlı çocukların kontrol edilmesinin zor olması ya da ısrarcı olmaları, uyku ve yemek yeme düzenlerinin dengesiz olmaları ve çevrelerine karşı ilgisiz olmaları, bu çocukların ebeveynlerinin de zamanla çocuklarına karşı ilgisiz olmalarına yol açabilmektedir (Ceber, 1998) ve ebeveynlerin etkileşim sürecini şekillendirmelerini zorlaştırabilmektedir (Yağmurlu vd., 2005; Bornstein vd., 2007;

Thomas ve Chess, 1986). Yine de çocukların zor, kolay ve yavaş ısınan mizaçları olsa da bu durum çevreden bağımsız değildir. Ebeveyn-çocuk etkileşimi sırasında zor mizaçlı bir çocuğun ısrarını ya da problem davranışını pekiştirecek bir tepki çocuğun mizacını güçlendirecektir. Ya da aynı şekilde öfke nöbetleri geçirerek etkinlikten kaçan bir çocuğun ebeveyni etkinliği her seferinde sonlandırarak yine bu durumu pekiştirmektedir. Dolayısıyla mizacın sürekliliği düşünüldüğünde zor ya da kolay mizaçlı çocukların kalıpları yine ebeveynler tarafından esnetilebilmektedir. Zor mizaçlı çocuklarla etkileşim sırasında uyum yakalamak zor ve stresli olabilirken kolay mizaçlı çocuklar etkileşim sırasında daha uyumlu ve kontrol edilebilir olabilmektedir. Ancak unutulmamalıdır ki stres ve çatışma çocuğun gelişim sürecinin kaçınılmaz parçalarıdır. Eğer çocuğun yetenekleri ile uyumlu olursa olumlu gelişimsel sonuçlar doğururken, uyumsuz olması olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir (Thomas ve Chess, 1986).

Çocukların yaşlarının etkileşimi etkileyip etkilemediğine yönelik alan yazında üzerinde birleşilmiş bir bulgu bulunmamaktadır. Bazı araştırmalar çocuğun yaşının büyümesi ile anne duyarlılığının arttığını bulgulamıştır. Anne duyarlılığının artması etkileşime olumlu yansarak kaliteyi arttırmaktadır (Bornstein vd., 2007; Gülşen ve Özer, 2009; Özyurt, 2011). Saygı (2011), Ebeveyn-Çocuk İlişki Ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışmasında, ebeveyn-çocuk ilişkisini etkileyen babanın yaşı, ailenin gelir durumu, çocuğun yaşı, cinsiyeti, devam ettiği okul, ebeveynlerin eğitim düzeyleri gibi faktörler açısından incelemiştir. Çalışmanın bulgularına göre çocuğun yaşı büyüdükçe ebeveynlerden bağımsızlaşmakta ve bu durum ebeveyn-çocuk arasında çatışmaya yaratmaktadır. Çalışmada çocuğun yaşı ve ebeveynleri ilişkisi arasında negatif bir ilişki olduğu görülmektedir. Araştırmalardaki üçüncü bulgu ise çocuğun yaşı ile ebeveyn etkileşim davranışları arasında ilişki olmadığını ortaya koymaktadır (Kaner, 2004; Karabulut-Demir, 2007). Görüldüğü gibi çocuğun yaşının etkileşimi nasıl etkilediğine yönelik alan yazında ortak bir sonuç bulunmamaktadır.

Ebeveyn-çocuk etkileşimini etkileyen diğer bir çocuk faktörü, çocuğun risk grubunda olması ya da yetersizliğinin bulunmasıdır. Tipik gelişen bir çocuğun bile aileye katılımı aile dinamiklerini değiştirirken risk durumu ya da çocuğun yetersizliği ailenin stresini daha da arttırabilmektedir ve aile yapısını temelden etkilemektedir (Howe, 2006). TGÇ'lere göre daha fazla desteğe ihtiyaç duydukları için ÖGÇ'lerin ebeveynleri daha fazla sorumluluk almaktadırlar. Bununla birlikte ÖGÇ'ler ile ebeveynlerinin etkileşimsel davranışları TGÇ'lerin ebeveynleri ile etkileşiminden farklılaşmaktadır (Ceber, 1998; Spiker vd., 2002). ÖGÇ'ler ile TGÇ'lerin ebeveynleri ile etkileşimini inceleyen karşılaştırmalı araştırmalar iki grup arasında ebeveynlerin yanıtlayıcılık, duyarlılık ve başarı odaklı olmaları ile çocukların etkileşimi başlatma ve sürdürme etkileşim davranışlarının farklılaştığını bildirmektedir (Bakkaloğlu ve

Sucuoğlu, 2000; Ceber, 1998; Doğan vd., 2016; Doussard-Roosevelt vd., 2003; Kesiktaş, 2012; Lemanek vd., 1993; Töret vd.,2005). ÖGÇ'lerin özellikleri TG akranlarına göre daha az etkileşim başlatmakta ve etkileşimde daha pasif olabilmektedirler. Bakkaloğlu ve Sucuoğlu (2000), zihin yetersizliği olan çocuklar ile TGÇ'lerin ebeveynleri ile etkileşimi incelediği çalışmalarında, zihin yetersizliği olan çocukların daha az tepki verdiklerini, çevresine karşı ilgisiz olduklarını, etkileşimi başlatmada sınırlılıkları olduğunu ve olumlu duygularının çok az olduğunu ifade etmişlerdir. Howe (2006), ebeveyn-çocuk etkileşimi üzerinde yetersizlik türlerinin etkisini araştırdığı derleme çalışmada, yetersizliğin ebeveynlerin stres düzeylerini arttırdığını ve çocukların güvenli bağlanmasını etkilediği ortaya konmuştur. Bu farklılıklardan dolayı çocukların ebeveynleri ile etkileşimleri nitelik ve nicelik olarak farklılaşmaktadır (Turan, 2012).

2.5.2. Özel Gereksinimli Çocuklar ile Ebeveynlerinin Etkileşimi: 1970'lerde erken çocukluk müdahalelerinin önemi fark edildikçe araştırmacılar, ÖGÇ'lerin ebeveynleri ile etkileşim örüntülerini incelemeye başlamıştır. Araştırmalar hem ebeveynlerin hem de çocukların etkileşime farklı davranışlar getirdiğini aynı zamanda ikilinin karşılıklılık sürecinde farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte ilk olarak ebeveynlerin etkileşimdeki rolleri incelenmiştir (Kelly ve Barnard, 2017).

Destekleyici ebeveynlik; duyarlılık, yanıtlayıcılık, dil ve bilişsel uyarım, olumlu ilgi, olumlu duygusal etki ve ortak dikkat gibi ebeveynlik davranışlarından oluşan çok boyutlu bir durum olarak ifade edilmektedir. Destekleyici ebeveyn-çocuk etkileşiminde dil becerilerinin geliştirilmesi, daha iyi duygu düzenleme ve daha az davranış problemi gibi gelişimsel sonuçlarla ilişkilidir (Mortensen ve Mastergeorge, 2014). Destekleyiciliğin bir boyutu olan duyarlılık; duygusal uyum ve küçük çocuklarla ilgili sorumluluk, büyük ölçüde ebeveynlerin çocuklarının davranışlarını, beden dilini, yüz ifadelerini ve konuşmalarını doğru bir şekilde tanıma, anlama ve yorumlama becerilerine bağlıdır. Daha açık bir ifadeyle duyarlılık "zihinsellikle" ilgili olup karşıdakinin zihinsel durumunu okuma olarak yorumlanmaktadır. Ancak yetersizlik durumu söz konusu olduğunda çocuğun mesajları iletmesi beklendiği kadar net olamayabilir (Howe, 2006). Bakkaloğlu ve Sucuoğlu (2000), tipik gelişen ve zihin yetersizliği gösteren çocuklarda anne-çocuk etkileşimini inceledikleri araştırmada ÖGÇ'lerin, TGÇ'lere göre daha az göz kontağı kurduklarını, yetişkine daha az baktıklarını ve daha fazla ağladıklarını, daha az etkileşim başlatma ve etkileşimi devam ettirme davranışı sergilediklerini, annelerine daha az olumlu duygusal tepkiler verdiklerini belirtmişlerdir. Bu durum etkileşimin bozulmasına yol açabilmektedir (Howe, 2006).

Spiker ve meslektaşları (2002), ÖGÇ'lerin, TGÇ'lere göre etkileşimdeki farklılıklarını; duygularını dışa vuramama, sosyal etkileşim becerilerindeki sınırlılıklar, etkileşim başlatma ve sürdürmede sınırlılıklar ve pasif/yıkıcı davranışlar olarak kategorize etmiştir. İlk olarak ÖGÇ'ler duygularını dışa vurma konusunda TGÇ'lere göre sınırlılıklar göstermektedir. Duygusal ifade edici olmak etkileşimde önemli rol oynamaktadır. Etkileşim sırasında diğerlerinin yüz ifadelerini okuyabilmek kişinin tepkilerinde uyarılma yapmasına ve uygun tepkiler vermesine yol açmaktadır. Ancak ÖGÇ'lerin ebeveynleri çocukların tepkilerini okumakta zorlandıkları için bu etkileşimin doğasını bozabilmektedir. Dolayısıyla ebeveynlerin etkileşim davranışları çocukların net olmayan ya da negatif yüz ifadelerinden doğrudan ve dolaylı olarak etkilenmektedir (Kasari ve Sigman, 1997).

ÖGÇ'lerin etkileşime getirdikleri davranışlardan biri de sosyal etkileşim becerileridir. Sosyal etkileşim becerileri, etkileşimi ortaya çıkarmak ve sürdürmek ve sıra almak için göz teması, jestler ve duygusal sinyallerin kullanımını içerir. Bu tür sosyal referans bakışları, kişinin davranışını düzenlemek ve uygun şekilde yanıt vermek için kullanılır. Çocuk ile ebeveyn arasındaki karşılıklı etkileşimin temelini oluşturmaktadır (Kadak vd., 2013). Araştırmalar, ÖGÇ'lerin sosyal bakış, ortak dikkat ve sosyal referans alma açısından gecikmeler veya farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır (Kadak vd., 2013; Meirsschauts vd., 2011; Spiker vd., 2002). Çocuklar, ebeveynlerinin sundukları ipuçlarını değerlendirme konusunda sınırlılıklar göstermektedir (Kelly ve Barnard, 2017; Spiker vd., 2002). Örneğin otizmliler çocuklar sosyal etkileşim alanında büyük sınırlılıklar göstermektedir (Ceyhun vd., 2015; Leach ve Larocque, 2011). Otizmliler çocuklar daha az sosyal yönelimli, ebeveynlerin sosyal etkileşim girişimlerini daha fazla reddetme ve ebeveynlerine karşı daha az duyarlı olup ebeveynleri ile ortak ilgi alanlarına giren nesneye, olaya ya da kişiye karşı ortak dikkat becerileri normal gelişim gösteren akranlarına göre büyük sınırlılık göstermektedir (Meirsschauts vd., 2011). Otizmliler çocukların sosyal etkileşim alanında gösterdikleri bu sınırlılıklar ebeveynlerin ve çocukların günlük yaşam kalitelerini etkilediği gibi etkileşim örüntülerini de etkilemektedir ve ebeveynlerin çocukları ile karşılıklı etkileşim kurmasını zorlaştırabilmektedir (Leach ve Larocque, 2011; Töret vd., 2014).

Şafak ve Uyar (2018), görme yetersizliği olan, kör-sağır ve çoklu yetersizlikten etkilenmiş görmeyen çocukların ortak dikkat becerilerinin gelişimini inceleyen çalışmaların derlemesini yapmışlardır. Çalışma sonunda çocuklarda ortak dikkat becerilerinin geliştiği ancak gecikebildiği rapor edilmiştir. Sosyal etkileşimi etkileyen ortak dikkat becerisinin kazanımının gecikmesi ebeveynlerin çocukları ile etkileşimlerinde farklılaşmalara ya da

zorluklara neden olabileceğini ancak duyarlı bir ebeveyn etkileşim stiline bu farklılıkları ya da zorlukları telafi edeceği vurgulanmıştır.

Adamson ve diğerleri (2001), otizmlili çocukların annelerinin isteklerine nasıl tepki verdiklerini incelemiştir. Araştırma sonucuna göre TGÇ'ler annelerinin isteklerinin sadece %9'unu görmezden gelmiş ya da reddetmişlerdir. Otizmlili çocuklar ise annelerin isteklerinin %26'sını görmezden gelmiş ya da reddetmişlerdir. Bu durum otizmlili çocukların etkileşimde zor partnerler olduğunu göstermekle birlikte etkileşimin baltalanmasına ve niteliğinin düşmesine yol açmaktadır.

ÖGÇ'lerin etkileşimlerinde dikkat çeken bir diğer davranış, etkileşim başlatmada ve talep etme davranışlarında daha az spontane davranışlarıdır (Adamson vd., 2012; Küçük vd., 2001; Spiker, 2002; Töret vd., 2015). Ceyhan ve arkadaşları (2015), TGÇ'ler ve otizmlili çocuk ve ebeveynlerinin etkileşim davranışlarını karşılaştırdıkları araştırmada, otizmlili çocukların etkileşim başlatma girişimlerinde bulunmadıklarını, etkileşim sırasında TGÇ'lere göre daha pasif ve hareketsiz olduklarını, sadece ebeveynlerinin taleplerine yanıt verecek şekilde düşük düzeyde etkileşim başlattıklarını bulmuşlardır. Bakkaloğlu ve Sucuoğlu (2000), zihin yetersizliği olan bebekler ile tipik gelişen bebek ve ebeveynlerinin etkileşim davranışlarını karşılaştırmışlardır. Araştırma sonucuna göre zihin yetersizliği olan bebekler, tipik gelişen bebeklere göre daha az etkileşim başlattıklarını ve sürdürdüklerini bulmuşlardır. Diken (2012) 148 annenin ÖGÇ'lerin (dil konuşma geriliği, zihin yetersizliği ve OSB) etkileşim davranışlarını ve etkileşime katılımlarını incelemiştir. Araştırma bulgularına göre çocukların etkileşim başlatma sıklıkları düşük bulunmuştur. Kendi içinde değerlendirildiğinde otizmlili çocukların zihin yetersizliği ve dil konuşma geriliği olan çocuklara göre etkileşim başlatma ve sürdürme davranışları ise daha düşük bulunmuştur.

ÖGÇ'lerin ebeveynleri ile etkileşimini etkileyen bir diğer faktör ise çocukların pasif ya da problem davranışlarıdır (Spiker vd., 2002). Pasif ya da problem davranışlar ilerlemenin önünde büyük bir engel olarak durmaktadır. Çocuk gelişiminin önündeki bu engel ebeveynlerin daha fazla kontrolcü olmalarına neden olmaktadır. Ayrıca pasif ve problem davranışlar çocukların zamanla yardım arayışını, talep etme ve sosyal etkileşim davranışlarının sıklığının azalmasına neden olarak etkileşime zarar verebilmektedir (Linn vd., 2000; Spiker vd., 2002; Töret vd., 2014). Linn ve meslektaşları (2000), serbest oyun bağlamında bilişsel yaşları eşleştirilmiş down sendromlu ve TGÇ'lerin oyun sürelerini ve oyun boyunca pasif ve aktif olduğu süreleri gözlemlemiştir. Araştırma sonucuna göre oyunun ilk 30 dakikasında down

sendromlu çocuklar akranlarına göre daha pasif ya da oyun dışı davranışlar sergilemişlerdir. Ayrıca oyunun süresi arttıkça TGÇ'lerin oyuna katılımları artarken bunun aksine down sendromlu çocukların pasif davranışları artmıştır.

Töret ve diğerleri (2014), otizmlili çocuğa sahip annelerin günlük yaşam özellikleri, günlük oyun etkileşimleri, problem davranışlarını ve iletişim stillerini inceledikleri araştırmada, anneler çocukların tekrarlayıcı ve yıkıcı davranışlar sergilediğini ifade etmişlerdir. Tekrarlayıcı ve yıkıcı davranışlar ebeveynlerin çocukları ile olan etkileşimlerinin niteliklerinin düşük olduğunu düşünmelerine neden olmaktadır. Ayrıca tekrarlatıcı davranışları az olan OSB'li çocukların, tekrarlayıcı davranışları çok olan OSB'li çocuklardan daha uzun süre oyunlara katıldıkları bilinmektedir (Honey vd., 2007).

ÖGÇ'lerle yapılan bir dizi çalışma, çocukların etkileşimde ebeveynlerine motive edici tepkiler vermemesi ya da motive edici tepkilerinin sıklığının az olması ebeveynlerin tepkilerinin azalmasına da neden olabilmektedir. Ayrıca ÖGÇ'ler nesnelere/oyuncaklara, kişilerden daha çok dikkat etmektedirler (Kelly ve Barnard, 2017). Bu durum insanlarla etkileşimde karmaşıklığın artması ve daha yüksek düzeyde bilişsel becerilere ihtiyaç duymalarından dolayı davranışlarını düzenlemekte sınırlılık yaşamaları ile açıklanabilir (Kelly ve Barnard, 2017; Spiker vd., 2002).

Görüldüğü gibi ÖGÇ'lerin etkileşim davranışları TGÇ'lerden farklılaşabilmektedir. Etkileşimin çift yönlü doğası gereği çocukların etkileşime getirdiği davranışlar olduğu gibi ebeveynlerinin de etkileşime getirdikleri davranışlar mevcuttur (Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2000; Mustul, 2015; Spiker vd., 2002). Araştırmalar küresel boyutta erken dönemde çocukların dil, bilişsel ve sosyal gelişimlerini destekleyecek ebeveyn davranışları tanımlamışlardır (Diken, 2012; Mahoney ve Powell, 1988; Roggman vd., 2013; Spiker vd., 2002). Duyarlılık, yanıtlayıcılık, yönlendiricilik, başarı odaklılık, sıcaklık ve keyif alma gibi ebeveyn etkileşim davranışları çocukların farklı gelişim alanları ile ilişkilidir (Doussard-Roosevelt vd., 2003; Küçükler vd., 2001; Mahoney ve Powell, 1988; Marfo, 1992). Özel gereksinimli çocuk-ebeveyn araştırmaları ikili arasındaki etkileşimin ne kadar farklılaştığına odaklanmışlardır. Daha çok dil (Arslan-Armutçu, 2017; Baykal, 2011; Topbaş vd., 2003), oyun, bağlanma (Howe, 2006) ve öğrenme stilleri üzerine yapılan araştırmalar ebeveynlerin çocuklarına verdikleri bilginin genellikle iletişim ve gelişim düzeyine uygun olduğunu göstermektedir (Mahoney ve Powell, 1988). Ancak ebeveynlerin etkileşim tarzlarının farklılaştığı görülmektedir (Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2000; Ceber, 1998; İrtiş ve Özdemir, 2019). Spiker ve arkadaşları (2002),

ebeveynlerin etkileşime getirdikleri ve araştırmacıların en çok üzerinde durdukları davranışların yönlendiricilik (directiveness) ve duyarlılık (responsiveness) olduğunu bildirmişlerdir. Bu iki etkileşim tarzı diğer etkileşim davranışları ile ilişkilidir. Örneğin annenin hassasiyeti, şefkati ve sıcaklığı duyarlılık ile ilişkiyken yönlendiricilik etkileşim hızı, pekiştirici kullanma ve başarı odaklı olma davranışları ile ilişkilidir (Akt. Spiker vd., 2002; Mahoney vd., 1986; Marfo, 1992).

TGÇ'lerin ebeveynlerinin yüksek düzeyde yanıtlayıcı ve düşük düzeyde yönlendirici oldukları bilinmektedir. Böyle bir tarz ebeveynin çocuğun ipuçlarına olumlu tepki verdiği, çocuğun liderliğini ve ilgisini takip ettiği ve çocuğa önerilerde bulunduğu bir tarz olarak ifade edilmektedir. Ancak ÖGÇ'lerin ebeveynleri ile etkileşimini inceleyen araştırmalar, ebeveynlerin aşırı yönlendirici bir tarza sahip olduklarını bildirmiştir. Dolayısıyla bu sağlıklı bir etkileşime işaretir (Howe, 2006; Küçüker vd., 2001; Mahoney ve Powell, 1988; Oğuz ve Sönmez, 2017; Spiker vd., 2002). Ebeveyn yönlendiriciliği hem çocukların bilişsel yeterlilikleri hem de davranışsal çıktıları ile ilişkilidir. Bilişsel yeterliliği düşük olan çocuk ebeveynlerinin daha yönlendirici oldukları bilinmektedir (Marfo, 1992). ÖGÇ'ler yüksek düzeyde yönlendiriciliğe maruz kalmaktadırlar (Diken ve Mahoney, 2013). Bu durum düşük düzeyde çocuk gelişimsel sonucuyla ilişkilidir. Ayrıca etkileşim sırasında araya girmeye neden olmaktadır. Böylece çocuğun tepki verme fırsatını engelleyebilmektedir (Marfo, 1992; Mahoney vd., 1986).

Yönlendiricilik ile ilgili iki durum söz konusudur. İlki ebeveynlerin yönlendirici davranışları çocukların etkileşimsel girdilerini bastırmakta ya da çocukların etkileşimsel davranışlarının sıklığının az olması ebeveynleri yönlendirici olmaya yönlendirmektedir. Dolayısıyla ebeveynlerin üst limit kontrolleri davranışı yönlendirmeye ya da uygun olmayan davranışı azaltmayı amaçlarken alt limit kontrolleri ise çocuk davranışının standartların altında olduğunu algılayıp çocuğu teşvik etmeye hizmet etmektedir. Bu açıdan bakıldığında yönlendirici etkileşim tarzı ile ebeveynler etkileşimi dengelemeyi amaçlamaktadır (Marfo, 1992). Landry ve arkadaşları (2000), iki ve üç yaşındaki çocukların, ebeveyn etkileşim özellikleri ile çocuk özelliklerinin, bu çocuklar dört yaşına geldiklerinde bağımsız bilişsel ve sosyal işlevleri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma ebeveynlerin yönlendirici etkileşim tarzlarının iki ve üç yaşında olumlu gelişimsel sonuçlarla ilişki olduğunu açıklamaktadır. Ancak çocuklar dört yaşına geldiklerinde bu etkileşim tarzı gelişim sonuçları ile negatif ilişkili bulunmuştur. Dolayısıyla yönlendiricilik, aşırı yönlendirici ya da müdahaleci bir tarza dönüşmediği sürece yani kontrollü kullanıldığında yeni yürümeye başlayan çocuklar

için olumlu bile olabilmektedir (Landry vd., 2000; Marfo, 1992). Sonuçta yönlendiricilik ebeveyn çocuk arasındaki etkileşimi olumsuz etkilerken duyarlı etkileşim tarzı ebeveyn çocuk arasındaki etkileşim doğasını olumlu etkilemektedir (Arslan ve Diken, 2020).

Duyarlılık; çocuğun ipuçlarına karşı duyarlı/hassas olmayı ve tepkilerine olumlu yanıtlar vermeyi içermektedir. Bir ebeveyn becerisi olarak duyarlılık; çocuğun bakış açısını anlamayı, ipuçlarına duyarlı olmayı ve anında cevap vermeyi gerektirmektedir (Arslan ve Diken, 2020; Roggman vd., 2013; Ulutaş vd., 2016). Duyarlılığın ayırt edici yönü ebeveynlerin mevcut dikkatlerini korumaları ve değişen etkileşim sürecine göre aktivitelerini ve tepkilerini sürdürebilmeleridir (Ruble vd., 2008). Dolayısıyla ebeveynlerin ne kadar duyarlı oldukları çocuklarının tepkilerine verdikleri yanıtlar ve etkileşimi şekillendirme yeteneklerine bağlıdır (Ciciolla vd., 2013). Doğası gereği içinde karşılıklılığı da barındırdığı için güvenli bağlanma, çocuğun güvenli bağlanma, bilişsel, dil ve sosyal beceriler, kendini düzenleme ve empati kurma becerileri ile ilişkilidir (Bornstein vd., 2007; Roggman vd., 2013; Ulutaş vd., 2016). Duyarlı ebeveynlerin çocuklarını dil, bilişsel ve sosyal gelişimleri daha hızlı ve olumludur (Ciciolla vd., 2013; Feldman vd., 2004; Toper-Korkmaz, 2015). ÖGÇ'lerin problem davranışları, düşük düzeydeki sosyal etkileşimleri ve duygularını ifade etmede yaşadıkları sınırlılıklar ebeveynlerinde stres yaratabilmektedir. Ayrıca çocukların tepkilerinin tahmin etmek TGÇ'lere göre daha zor olduğu için ebeveynler olumlu tepkiler vermekte zorlanabilmektedirler. Bu durum da düşük düzeyde ebeveyn duyarlılığına neden olmaktadır (Ciciolla vd., 2013; Howe, 2006; Innocent vd., 2013).

ÖGÇ'lerin ebeveynleri ile etkileşimini inceleyen araştırmalar; ebeveynlerin TGÇ'lerin ebeveynlerine göre daha az duyarlı ve yanıtlayıcı olduklarını, yüksek düzeyde yönlendirici ve başarı odaklı oldukları, çocukları ile daha az fiziksel temas kurduklarını vurgulamıştır. Ayrıca çocukların da daha az etkileşim başlatıp sürdürdükleri ve ebeveynleri ile ortak dikkatlerinin sınırlı olduklarını bulgulamışlardır (Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2000; Diken, 2009; Doğan vd., 2016; Kars, 2017; Küçüker vd., 2001; Mahoney ve Powell, 1988; Mustul, 2015; Oğuz ve Sönmez, 2017; Toper-Korkmaz, 2015; Töret vd., 2015).

ÖGÇ'ler ile ebeveynleri arasındaki etkileşim çift taraflı ve döngüselidir. Çocuğun etkileşime aktif olarak katılımı ve sürekliliği ebeveynleri etkilemekte; ebeveynlerin davranışları, tutumları ve etkileşim örüntüleri ise çocuğun bilişsel, dil ve sosyal-duygusal gelişimini etkilemektedir (Doğan, 2014). Sonuç olarak olumlu ebeveyn-çocuk etkileşimi, ebeveynlerin çocuklarının ihtiyaçlarını fark etmesi ve ihtiyaçlarına uygun olumlu tepkiler

vermesi bununla birlikte çocuğun etkileşimden zevk aldığını ebeveynlerine iletebilmesi ile mümkündür. Ancak etkileşim karşılıklılık gerektirse de ebeveynlerin süreç içinde kontrol gücü olduğu dikkat çekmektedir (Howe, 2006; Kesiktaş, 2012; Mahoney ve Perales, 2005). Ebeveynler duyarlılıkları ve yanıtlayıcılıkları arttırılarak ve uygun düzeyde yönlendirici ve başarı odaklı olmaları sağlanarak etkileşimleri şekillendirebilmektedirler. Dolayısıyla ebeveynlere kazandırılan olumlu etkileşim davranışları ile çocukların etkileşime katılımı arttırılabilmekte ve gelişim alanları olumlu yönde desteklenebilmektedir. Bu durum alan yazında ebeveyn-çocuk etkileşimini desteklemek için uygulanan müdahale programların bulgularında açıkça görülmektedir (Demir-Öztürk ve Aksoy, 2020; Karaaslan, 2010; Karaaslan vd., 2011; Kesiktaş, 2012; Kılınç, 2011; Mahoney ve Perales, 2005; Mahoney, 2009; Toperkorkmaz, 2015).

2.6. Ebeveyn-Çocuk Etkileşim Araştırmaları

1970'lerle birlikte erken dönemde çocuk gelişiminde ebeveyn-çocuk ilişkisinin önemi fark edilmeye başlanmıştır. Çocuk gelişiminde ebeveyn davranışlarını merkeze alan görüş yerini zamanla ikilinin de etkileşime farklı davranışlar getirdiği ve sürecin ikilinin üzerinden şekillendiği bir görüşe bırakmıştır (Mahoney vd., 1998). Nitelikli bir ebeveyn çocuk etkileşimi hem TGÇ'lerin hem de ÖGÇ'lerin gelişimi için önemli görülmeye başlanmış ve araştırmalar çiftlerin etkileşim örüntülerini incelemeye başlamışlardır (Kelly ve Barnard, 2017; Kesiktaş, 2012). Sonuç olarak araştırmalar ÖGÇ'lerin ebeveynlerinin yanıtlayıcı ve duyarlı olmadıkları, yüksek düzeyde yönlendirici oldukları ve başarı odaklı olduklarını çocukların ise etkileşim başlatmada akranlarına kıyasla daha düşük performans gösterdiklerini bulgulamışlardır (Ceber, 1998; İrtiş ve Özdemir, 2019; Lemanek vd, 1993; Diken, 2012).

Tablo 1*Uluslararası Alan Yazında Ebeveyn-Çocuk Etkileşimindeki Farklılıkları İnceleyen Araştırmalar*

Yazar	Yıl	Katılımcı Grubu	Amaç	Sonuç	Veri Toplama Aracı
Bornstein, Hendricks, Haynes ve Painter	2007	Yaş ortalamaları 20 ay olan 116 kız ile 138 erkek çocuk ve anneleri	Çalışmada ebeveyn-çocuk duyarlılığı üzerine en yakın çevreden en uzağa doğru (ekonomik düzey, ebeveyn istihdamı, babanın ebeveynliği, kişilik, zeka, yaş, cinsiyet vb.) ilişkisini incelemiştir.	Sonuçta; çalışma saatleri az, eşleri ile daha uyumlu olan, ebeveynlik başarı ve başarısızlıklarını içsel nedenlere bağlayan ve daha az sınır koyan anneler ve çocuklarının daha çok kelime kullandığı anneler, çocukları ile etkileşiminde daha duyarlı bulunmuştur.	Duygusal yeterlilik ölçeği
Pino	2000	Yaşları 4-8 arasında değişen 8 down sendromlu ve 8 tipik gelişen 16 çocuk ile anneleri	Down sendromlu ve tipik gelişen çocukların serbest oyun bağlamında ve yemek yeme zamanında etkileşimlerinin incelenmesi	Down sendromlu çocuk anneleri özellikle yemek yeme zamanında daha fazla öğretim davranışları ve daha fazla yardım sunmuşlar ve tipik gelişen çocuk annelerine göre daha az sözel ifade kullanmışlardır. Down sendromlu çocuklar da özellikle yemek yeme zamanında daha fazla göz kontağı kurmuşlardır	Davranış kontrol listesi
Blacher, Baker ve Kaladjian	2013	Özel gereksinimi olan (down sendromu, gelişim geriliği,	Çocuk sendromlarının ve gözlem bağlamının annelerin	Olumsuz ebeveynlik davranışları yapılandırılmış	Ebeveyn-Çocuk Etkileşim Dereceleme Sistemi

		otizm ve serebral palsi) ve olmayan 183 anne-çocuk çifti	ebeveynlik davranışları ile ne ölçüde ilişkili olduğu incelemek	etkinliklerde ve tüm çocuk annelerinde yüksek bulunmuştur. Gruplar kendi içinde değerlendirildiğinde ise yapılandırılmış ortamda gelişimsel gecikmesi olan çocuk annelerin olumsuz davranışları tipik gelişim gösteren çocuk annelerinden daha olumsuz bulunmuştur.	
Wan ve meslektaşları	2012	Yaşları 6-10 ay arasında değişen 54 risk altındaki bebek ve 50 risk grubunda olmayan bebek	Daha büyük bir kardeşi OSB tanısı almış (risk altındaki kardeşler) 6-10 aylık bebeklerde ebeveyn-çocuk etkileşiminin genel özelliklerini, ailede OSB tanısı olmayan başka bir bebek grubuyla karşılaştırmalı olarak incelenmiştir	Risk altındaki bebek ve annelerin etkileşiminde farklılıklar bulunmuştur.	Otizimde Bağlanma İlişkili Ebeveynlik Envanteri
Mahoney ve Perales	2005	Yaşları 12-54 ay arasında değişen yaygın gelişimsel bozukluğu olan 20 çocuk ile 30 diğer gelişimsel bozukluğu olan çocuk	İlişki odaklı müdahalelerin yaygın gelişimsel bozukluk ve diğer yetersizlik türlerine sahip küçük çocuklardaki etkileri karşılaştırmalı olarak incelenmesi	Müdahale sonucunda her iki grupta da bilişsel, dil ve sosyal gelişim alanlarında ilerleme olmuştur. Ancak YGB'li çocuklar diğer çocuklardan daha fazla ilerleme kat etmiştir. Çocukların gelişimi hem ebeveyn duyarlılığı hem de	EDDÖ ÇDDÖ

Freeman ve Kasari	2013	16 OSB'Li ve 16 tipik gelişen toplamda 32 çocuk ve anneleri OSB tanlı çocukların yaş ortalamaları 49,5 ay, tipik gelişim gösteren çocukların ise 28,5 aydır.	OSB tanlı çocuklar ile ebeveynlerinin oyunlarını ne ölçüde eşleştirdiği ve oyundaki yapı iskelesinin incelenmesi	kendi temel davranışları ile ilişkili bulunmuştur OSB tanlı çocuk annelerinin daha fazla oyun başlattıkları, yönerge verdikleri ve yönlendirdiği görülmüştür. Tipik gelişen çocuk anneleri ise oyunları daha fazla genişletmiş ve daha üst seviyeye taşımışlardır.	
Siller ve Sigmund	2002	25 otizmlili, 18 gelişim geriliği olan ve 28 tipik gelişen çocuk ve temel bakım verenleri	Otizmlili çocukların temel bakım verenleri ile etkileşimindeki uyum, gelişim geriliği olan ve tipik gelişen çocuk ve ebeveyn etkileşimi ile karşılaştırılmalı olarak incelenmesi	Sonuçta otizmlili çocuk bakıcıları gelişimsel geriliği olan ve tipik gelişen çocuk bakıcıları kadar dil becerilerini çocukların gelişimlerine uygun kullanmışlar, davranışlarını çocuklarının dikkatine ve etkinliklerine göre senkronize etmişlerdir. Ayrıca yüksek düzeyde yanıtlayıcı etkileşim tarzının dil gelişimi ile yüksek düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur.	Etkileşim davranışları kodlama sistemi
Singh, Lacono ve Gray	2015	Yaşları 1-5 arasında değişen 12 sembol öncesi dönemde down sendromlu ve 12 SP'li	Sembol öncesi dönemdeki down sendromlu ve serebral palsili çocukların anneleri ve	Hem anneler hem de kardeşler yetersizliği olan çocukları karşılıklı etkileşime	Niyetli iletişim eylemleri ve iletişim eylemleri video kaydı izlenerek kodlandı.

çocuk ile onların anneleri ve kardeşleri ile etkileşimlerinin sokmak için teşvik edici kardeşleri karşılaştırılması olmuştur.

Tablo 2

Uluslararası Alan Yazında Müdahalenin Etkileşim Üzerindeki Etkisini İnceleyen Araştırmalar

Yazar	Yıl	Katılımcı Grubu	Amaç	Sonuç	Veri Toplama Aracı
Roggman, Cook, Innocenti, Norman ve Christiansen	2013	Avrupalı Amerikalı, Latin Amerikalı ve Afrika Amerikalı düşük gelirli ailelerden alınan 2048 video kullanılmıştır. Çalışmaya katılan çocukların yaşları 10-47 ay arasından değişmektedir.	Çalışmada PİCCOLO ölçeği kullanılarak Head Start, gelişim projeleri ve diğer araştırma arşivlerinden elde edilen 4500'den fazla video izlenerek başlıca ebeveynlik davranışları gösteren 89 maddenin geçerlilik ve güvenilirliğinin test edilmesi hedeflenmiştir.	Sonuçta PİCCOLA ölçeğinin ebeveyn-çocuk etkileşimini ölçmek ve değerlendirmek için güvenilir ve geçerli olduğu bulunmuştur.	PİCCOLO ölçeği
Mahoney ve Perales	2003	Yaşları 3,4 ve 5 arasında değişen 20 OSB tanılı çocuk ve anneleri	Çalışmada ilişki temelli müdahalenin OSB'li çocukların sosyal-duygusal gelişimleri üzerindeki etkililiği araştırılmıştır.	Sonuçta ön test- son test karşılaştırmaları müdahalenin annelerin çocukları ile daha duyarlı etkileşimlere girmeye teşvik etmede başarılı olduğunu göstermiştir. Anne duyarlılığındaki artış çocukların sosyal etkileşimlerinde ve sosyal	EDDÖ ÇDDÖ

					duygusal işlevlerinde artışa neden olmuştur.	
Stolt ve meslektaşları	2014	28 çok düşük doğum ağırlıklı ve 34 normal doğan çocuklar ile anneleri	Çok düşük doğum ağırlıklı erken dil ve kaliteli anne-çocuk etkileşimi ilişkisi ile 24 aylık erken anne-çocuk etkileşimi özelliklerinin dil gelişimi üzerindeki tahmini değerlerinin incelenmesi	Erken etkileşim ve dil gelişim özellikleri arasındaki ilişkiler çok düşük doğum ağırlıklı ve normal ağırlıkta doğan bebeklerde farklılaşmaktaydı.	Ebeveyn-Çocuk Erken İlişki Değerlendirme Envanteri	
Mahoney, Powell ve Finger	1986	Yaşları 12-24 ve 36 ay arasında değişen 36 down sendromlu ve 24 çocuk William ve hidrosefali tanısı olan çocuklar ve anneleri	Annelerin zihin yetersizliği olan çocukları ile etkileşim davranışlarının kalitesini değerlendirmek için tasarlanmış "Ebeveyn Davranışları Değerlendirme Ölçeğinin" kısa formunun incelenmesi	Sonuçta 18 maddelik orijinal form ile kısa form arasında duyarlılık farkı bulunmamıştır. Kısa formun en büyük avantajı ise zaman olarak ekonomik olmasıdır.	Ebeveyn Davranışları Değerlendirme Ölçeğinin kısa formu	
Mahoney, Boyce ve Fewell	1988	Müdahale yöntemleri the Infant Health and Development Program-IHDP (Bebek Sağlığı ve Gelişimi Programı), the Longitudinal Studies of the Effects and Cost of Alternative Types of Early Intervention, the Play and Learning Strategies Program- PALS ve Family-	Çalışmada dört farklı müdahale programının çocukların gelişimlerine etkilerini, ebeveyn-çocuk etkileşimini ve programlarının yoğunluklarının gelişim ile ilişkisi incelenmiştir.	Programlardan biri dışında diğer üçü çocukların temel gelişim alanlarını desteklemeyi hedeflemektedir. Çocukların temel gelişim alanlarını desteklemeyi amaçlayan programlarda ailelerin ihtiyaçlarını göz ardı edilmektedir. Çalışma sonucunda müdahale	Belirtilmemiş	

Centered Study'dır.	Outcomes	programının yoğunluğunun çocukların gelişimi ile ilişkili olmadığı dikkat çekmektedir. Çocukların ilerlemelerinin annelerin yanıtlayıcılık düzeyi ile ilişkili olduğu görülmüştür
------------------------	----------	---

Tablo 3*Türkiye’de Ebeveyn-Çocuk Etkileşimindeki Farklılıkları İnceleyen Araştırmalar*

Yazar	Yıl	Katılımcı Grubu	Amaç	Sonuç	Veri Toplama Aracı
Bakkaoğlu ve Sucuoğlu	2000	5-30 aylık zihin engelli ve tipik gelişen bebek ve anneleri	Zihin engelli ve tipik gelişen çocukların anneleri ile etkileşimleri karşılıklı olarak incelemek	Bebekler açısından, ‘’sesli/sözel etkileşim başlatma, sözel olmayan iletişim başlatma, sözel olmayan tepki verme, olumsuz tepki, tepki vermeme, etkileşim sürdürme, etkileşimli oyun oynama’’ davranışlarının sıklıkları açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Annelerin etkileşim davranışlarının sıklıkları incelendiğinde ‘’sesli/sözel etkileşim başlatma, sesli/sözel tepki verme, sözel olmayan tepki verme, etkileşim sürdürme, etkileşimli oyun oynama, ilgi, ısrar, olumlu tutum’’ davranışlarının sıklığı açısından farklılıklar bulunmuştur.	Anne-bebek etkileşim formu

Kars	2017	15 anne ile 8'i gelişimsel geriliği tanımlı ve 7'si otizm spektrum bozukluğu tanımlı toplam 15 çocuk	Çocukların ve annelerinin etkileşim davranışlarının, annelerin demografik özelliklerine göre farklılaşmış farklılaşmadığı incelenmesi	Annenin demografik özellikleri (yaş, eğitim düzeyi ve çalışma durumu) ile etkileşim davranışları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.	Anne-Çocuk Bilgi Formu PICCOLO Anne-Çocuk Gözlem Formu Çocuk Anababa İlişki Ölçeği
Topbaş, Maviş ve Özdemir	2003	Yaşları 1,5-2 arasında olan tipik gelişen altı çocuk ve anneleri ile yaşları 2,5-3 arasında değişen sekiz dil konuşma gecikmesi olan çocuk ve anneleri	Çalışmada tipik gelişen ve gecikmiş dil ve konuşma bozukluğu olan çocukların anneleri ile etkileşimlerini, amaçlı iletişim açısından incelenmesi amaçlanmıştır.	Sonuçta her iki gruptaki annelerin ifadelerindeki niyetlerin aynı olduğunu ancak toplam iletişim girişimleri arasında farklılıkların olduğu görülmüştür. Her iki grupta düzenleyici/yönlendirici olmasına rağmen amaçlarını işlevleri farklılık göstermiştir. Anneler düzenleyici/kontrol edici olmaktan daha çok talep edici bulunmuşlardır.	Belirtilmemiş
Turan	2012	Yaşları 3-4 arasında olan 88 tipik gelişen çocuk, 93 özel gereksinimli çocuk ve onların anneleri katılmıştır.	Çalışmada tipik gelişen ve özel gereksinimli olan çocukların annelerinin "çocuklarının dili nasıl öğrendiklerine yönelik inanç ve görüşleri ile çocukları ile etkileşimlerdeki uygulamaları ve tutumlarını" karşılaştırılmalı	Sonuçta özel gereksinimli çocuk anneleri daha öğretim odaklı olup yetişkin merkezli davranmışlardır. Ancak ebeveynler bol tekrarlar ile çocuklara fırsat sunup onların ilgilerini de takip etmiş ve cümlelerini genişletmişlerdir. Tipik gelişen çocuk anneleri ise	Anket

			olarak incelenmesi amaçlanmıştır.	günlük rutinlerde çocuklarını iletişim partneri olarak görerek daha çocuk merkezi davranmışlardır.	
Diken	2012	73 dil konuşma gecikmesi, 25 hafif zihinsel yetersizlik ve 50 OSB tanısı çocuklar ile anneleri	148 annenin özel gereksinimli olan (gecikmiş dil ve konuşma, hafif zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu) çocukları ile karşılıklı etkileşimlerinin incelenmesi	Dil konuşma gecikmesi olan çocuk annelerinin etkileşimleri diğer annelerden daha olumlu bulunmuştur. Ayrıca dil konuşma gecikmesi olan çocuklar daha fazla etkileşim başlatarak ebeveynleri olan etkileşimlerini desteklemişlerdir.	EDDÖ ÇDDÖ
Diken ve Mahoney	2013	Yaşları 24-72 ay arasında değişen 50 OSB tanılı çocuk ile anneleri	Türk annelerin etkileşim tarzı ile okulöncesi çocuklarının etkileşime katılımları arasındaki etkileşim incelenmesi	Sonuçta Türk annelerinin yüksek oranda yönlendirici oldukları görülmüştür.	EDDÖ ÇDDÖ
Töret, Özdemir ve Özkubat	2015	Yaşları 30-72 ay arasında OSB tanılı 40 çocuk ve anneleri	Ciddi düzeyde otizm spektrum bozukluğu tanısı olan çocuklar ile annelerinin etkileşim davranışları incelenmesi	Ebeveynlerin çocuklarına karşı aşırı yönlendirici olduğu ancak düşük düzeyde duyarlı-yanıtlayıcı oldukları görülmüştür. Çocukların ise düşük düzeyde dikkat ve etkileşim başlatma etkileşim davranışlarına sahip oldukları görülmüştür	EDDÖ ÇDDÖ

Doğan ve meslaktaşları	2016	34 OSB tanılı çocuk ve anneleri ile 28 tipik gelişen çocuk ve anneleri	OSB tanılı çocuğa sahip tipik gelişen annelerin çocukları ile etkileşimlerini karşılaştırmalı olarak incelemek	OSB'li annelerin tipik gelişen çocuk annelerine göre daha çok yönlendirici oldukları ve daha az yanıtlayıcı olduklarını göstermiştir.	Araştırmacılar tarafından geliştirilen bir kodlayıcı ile veriler toplanmıştır.
Ceyhun, Özdemir, Töret ve Özkubat	2015	30-72 aylı 30 OSB tanılı çocuk ve anneleri ile 9-27 aylık tipik gelişen çocuk ve anneleri	Tipik gelişen ve OSB'li çocuklar ile ebeveynlerinin etkileşim davranışlarının incelenmesi	OSB çocuk anneleri tipik gelişen çocuk annelerine göre düşük düzeyde duygusal ifade edici ve yanıtlayıcıyken yüksek oranda başarı odaklı ve yönlendirici bulunmuştur. Bununla birlikte OSB'li çocuklar tipik gelişen çocuklara göre daha düşük dikkat ve etkileşim başlatma davranışı sergilemişlerdir.	EDDÖ ÇDDÖ
Öztürk	2015	Yaşları 10-29 ay arasında olan 10 prematüre çocuk ile 10 tipik gelişen çocuk ve anneleri	Gelişimsel gerilik riski altındaki prematüre olan çocuklar ve anneleri ile tipik gelişen çocuklar ve anneleri arasındaki etkileşimsel davranışları belirlemek, anne etkileşim davranışlarının kendi içinde ilişkisini ve çocukların etkileşim davranışlarını etkileyen olumlu anne davranışlarının neler olduğunu ve prematüre	Prematüre çocuklar ve anneleri tipik gelişen çocuklar ve annelerinin etkileşimsel davranışları arasında farklılık olmadığı görülmüştür	EDDÖ ÇDDÖ

			çocuk-anne çiftlerinin etkileşim davranışlarını tipik gelişen çocuk-anne çiftlerinden farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir.		
Oğuz ve Sönmez	2017	36-72 aylık OSB tanılı 12 çocuk ve anne-baba çifti	36-72 ay arasındaki OSB tanılı çocuğa sahip olan anne ve babaların çocukları ile etkileşimlerinin ne düzeyde olduğu ve ebeveynlerin çocukları ile etkileşim düzeyleri arasında eğitim durumu, çocuğun cinsiyeti ve çocukta OSB görülme riski açısından fark olup olmadığını belirlemek	Annelerin babalardan daha duyarlı oldukları görülmüştür. Anne-baba ve çocuk etkileşiminde, çocuğun OSB tanılı olma olasılığının, çocuğun cinsiyeti ve anne-babanın eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.	EDDÖ ÇDDÖ
İrtiş	2016	2-6 yaş arasında 20 tipik gelişen, 11 ağır görme yetersizliği olan ve 20 az gören çocuklar ve çocukların anneleri	Tipik gelişen (TG), az gören (AG) ve ağır görme yetersizliği (AGY) olan çocuklarla annelerinin etkileşimsel davranışlarının karşılaştırılmalı olarak incelenmesi	Çocuk davranışları alt ölçeğine göre TG 'li çocuklar ile AG'li çocukların dikkat ve başlatma puanları arasında anlamlı farklılık bulunmazken TG'li ve AGY'li çocuklar arasındaki farkın büyük olduğu görülmüştür. Annelerin duyarlı-yanıtlayıcı alt ölçeği sonuçlarına göre TG'li ve AG'li çocuk anneleri arasında farklılık olduğu görülmüştür.	EDDÖ ÇDDÖ

Karaaslan	2016	11'i down sendromlu ve 16'sı otizmlı topla 27 çocuk ve anne-babaları	Anne ve babaların okul öncesi dönemdeki down sendromlu ve otizmlı çocukları ile etkileşimleri ve etkileşimlerindeki farklılıkların incelenmesi	Down sendromlu ve otizmlı çocuk annelerinin babalara göre çocukları ile etkileşimde daha duyarlı olduğu görülmüştür. Ayrıca otizmlı çocuk anne-babalarına göre down sendromlu çocuk anne-babaları daha yanıtlayıcı bulunmuştur.	EDDÖ ÇDDÖ
Arslan ve Diken	2020	30 OSB tanılı çocuk ve babaları	Türk babaların etkileşim davranışları ile yaşları 36-72 ay arasında olan OSB tanılı çocukların etkileşime katılımı arasındaki ilişkinin incelenmesi	Babaların çocukları ile etkileşiminde orta ila düşük düzeyde etkileşimsel davranışlar sergilediğini göstermiştir	EDDÖ ÇDDÖ

Tablo 4*Türkiye’de Müdahalenin Etkileşim Üzerindeki Etkisini İnceleyen Araştırmalar*

Yazar	Yıl	Katılımcı Grubu	Amaç	Sonuç	Veri Toplama Aracı
Ceber-Bakkaoğlu Sucuoğlu	ve 2001	Gelişimsel geriliği olan 40 çocuk, anneleri ve 14 baba	“Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı’na” katılan gelişimsel geriliği olan 0-3 yaş arasındaki çocuklar ve anne-babalarının etkileşim davranışlarındaki değişimin incelenmesi	Annelerin çocukları ile etkileşiminde olumlu yönde bir artış meydana gelirken babaların etkileşim davranışlarında farklılaşma meydana gelmemiştir.	Anne-Bebek Etkileşim Formu
Karaaslan	2010	6 down sendromlu, 4 zihin yetersizliği olan ve 9 otizm spektrum bozukluğu tanılı 19 çocuk ve anneleri	“Etkileşime Dayalı Erken Eğitim Programı’nın (EDEP)”, gelişimsel yetersizliği olan çocuklar ve annelerinin etkileşim davranışları ve çocukların gelişimleri üzerindeki etkisini belirleme	Deney grubundaki çocukların ve annelerinin daha fazla gelişim gösterdiğini göstermiştir. Annelerin görüşleri de bunu desteklemiştir.	EDDÖ ÇDDÖ
Diken	2009	123 anne-çocuk çifti Çocukların tanıları ifade edici dilde gerilik, hafif düzey zihin yetersizliği ve OSB	“Ebeveyn Davranışlarını Değerlendirme ölçeği ile çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği’ni” Türkçeye uyarlama	Ölçekler ebeveyn-çocuk etkileşimini değerlendirmek için geçerli ve güvenli bulunmuştur.	Demografik bilgi formu
Selimoğlu ve Özdemir	2018	Yaşları 3,4 ve 6 olan üç OSB tanılı çocuk ile anneleri	Çalışmada “ Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programının (ETEÇOM)” OSB’li çocukların sosyal etkileşim	Sonuçta çocukların sosyal etkileşim becerilerinde, anne çocuk etkileşiminde ve çocukların dil, bilişsel ve sosyal gelişim alanlarında	EDDÖ ÇDDÖ Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2- Türkçe Versiyonu

			becerileri üzerindeki etkililiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.	ilerleme olduğu görülmüştür. Ebeveynler ise programın kolay uygulanması, çocuk gelişimi ve etkileşim örüntülerine katkısına ilişkin olumlu görüşler bildirmiştir.	
Kesiktaş	2012	2 görme yetersizliği olan çocuk ve anneleri	Görme yetersizliği olan çocuklarda anne çocuk etkileşimini destekleyici çalışmaları inceleyen bir eylem araştırmasıdır.	Müdahalenin etkili olduğu görülmüştür.	Gözlem, görüşme, günlükler, kontrol listeleri, video ve ses kayıtları
Mustul	2015	İleri düzeyde işitme kayıplı çocuk ve annesi	Çalışma çok ileri düzeyde işitme kayıplı bir çocuğun annesinin etkileşim davranışlarının aile eğitimi ile incelenmesini hedefleyen bir eylem araştırmasıdır.	. Annenin etkileşim davranışlarının incelendiği eylem araştırmasında aile eğitimleri ile birlikte annenin etkileşim davranışlarında olumlu gelişmeler meydana gelmiştir. Annenin işitme kayıplı olan çocuğu ile etkileşiminde ortak dikkat kurma ve çocuğun ilgisini takip etme davranışlarında artış olduğu gözlemlenmiştir.	Video kaydı Görüşme Günlükler

2.6.1. Uluslararası Alan Yazındaki Araştırmalar

2.6.1.1. Ebeveyn-Çocuk Etkileşimindeki Farklılıkları İnceleyen Araştırmalar:

Bornstein ve diğerleri (2007), çalışmada ebeveyn-çocuk duyarlılığı üzerine en yakın çevreden en uzağa doğru (ekonomik düzey, ebeveyn istihdamı, babanın ebeveynliği, kişilik, zekâ, yaş, cinsiyet vb.) ilişkisini incelemişlerdir. Çalışmaya yaş ortalamaları 20 ay olan 116 kız çocuk ve 138 erkek çocuk olmak üzere 254 çocuk ve anneleri katılmıştır. Veriler Duygusal Yeterlilik Ölçeği kullanılarak toplandı. Bunun yanında ebeveynlerin, ebeveynlik bilgisi, sözel zekâları, ebeveynlik davranışları ve tutumları ile çocukların dil yeterlilikleri ölçülmüştür. Ebeveynler ile çocuklar arasındaki duyarlılık hiyerarşik regresyon analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuçta; çalışma saatleri az, eşleri ile daha uyumlu olan, ebeveynlik başarı ve başarısızlıklarını içsel nedenlere bağlayan ve daha az sınır koyan anneler ve çocuklarının daha çok kelime kullandığı anneler, çocukları ile etkileşiminde daha duyarlı bulunmuştur.

Pino (2000), çalışmada down sendromlu ve TGÇ'lerin serbest oyun bağlamında ve yemek yeme zamanında etkileşimlerini incelemiştir. Tekrarlanan ölçümler desenine göre planlanan çalışmaya yaşları 4-8 arasında değişen 8 down sendromlu ve 8 tipik gelişen 16 çocuk ile anneleri katılmıştır. Veriler çiftlerin serbest oyun bağlamında ve yemek yeme zamanında 10-25 dakika arasında etkileşim videolarının alınması ile toplanmıştır. Veriler önce yazıya dökülüp sonra hazırlanan ‘‘ Davranış kontrol listesi’’ ile kodlanmıştır. Davranış kontrol listesi anne ve çocuk davranışlarını içermektedir. Sonuçta down sendromlu çocuk anneleri özellikle yemek yeme zamanında daha fazla öğretme davranışları ve daha fazla yardım sunmuşlar ve TGÇ'lerin annelerine göre daha az sözel ifade kullanmışlardır. Down sendromlu çocuklar da özellikle yemek yeme zamanında daha fazla göz kontağı kurmuşlardır.

Blacher ve diğerleri (2013), çalışmalarında çocuk sendromlarının ve gözlem bağlamının annelerin ebeveynlik davranışları ile ne ölçüde ilişkili olduğu incelenmiştir. Yapılandırılmış ve yapılandırılmamış bağlamlarda üç, dört ve beş yaşlarındaki çocuklar ile ebeveynlerinin etkileşimleri gözlemlenmiştir. Çalışmaya özel gereksinimi olan (down sendromu, gelişim geriliği, otizm ve serebral palsi) ve olmayan 183 anne-çocuk çifti katılmıştır. Veriler farklı bağlamlarda çiftlerin etkileşimlerinin videoya alınması ile toplanmıştır. Analiz için ‘‘ Ebeveyn-Çocuk Etkileşim Dereceleme Sistemi’’ kullanılmıştır. Sonuçta ebeveynlik davranışları olumlu ve olumsuz olarak kategorize edilmiştir. Olumsuz ebeveynlik davranışları yapılandırılmış etkinliklerde ve tüm çocuk annelerinde yüksek bulunmuştur. Gruplar kendi içinde değerlendirildiğinde ise yapılandırılmış ortamda gelişimsel gecikmesi olan çocuk annelerin

olumsuz davranışları TGÇ'lerin annelerinden daha olumsuz bulunmuştur. Yapılandırılmamış etkinliklerde de tüm annelerin olumlu ebeveynlik davranışları yüksek bulunmuştur. Yetersizlik grupları kendi içinde karşılaştırıldığında ise down sendromlu çocuk annelerinin olumlu davranışlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Çalışmanın son bulgusu ise ebeveynlerin olumsuz davranışları çocukların yetersizliği ve problem davranışları ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğu yönündedir.

Wan ve meslektaşları (2012), çalışmada daha büyük bir kardeşi OSB tanısı almış (risk altındaki kardeşler) 6-10 aylık bebeklerde ebeveyn-çocuk etkileşiminin genel özelliklerini, ailede OSB tanısı olmayan başka bir bebek grubuyla karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Yapılandırılmış ortamda çiftlerin 6 dakikalık oyun etkileşimleri videoya alınmıştır. Çalışmaya 54 risk altındaki bebek ve 50 risk grubunda olmayan bebek katılmıştır. Bebeklerin yaşları 6-10 ay arasında değişmektedir. Verilerin kodlanmasında "Otizmde Bağlanma İlişkili Ebeveynlik Envanteri" kullanılarak keşifsel faktör analizi ile analiz edilmiştir. Sonuçta risk altındaki bebek ve annelerin etkileşiminde farklılıklar bulunmuştur. Yaş ve gelişim düzeyine göre ayarlanan analizlerde risk altındaki kardeş bebeklerin daha az canlı olduğu ve ebeveynlerinin daha yönlendirici ve daha düşük duyarlı oldukları görülmüştür. Dolayısıyla risk altındaki kardeş bebekler daha fazla yönlendiriciliğe maruz kalmışlardır.

Mahoney ve Perales (2005), çalışmada ilişki odaklı müdahalelerin yaygın gelişimsel bozukluk ve diğer yetersizlik türlerine sahip küçük çocuklardaki etkileri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Çocukların ve ebeveynlerin katıldığı boylamsal çalışma bir yıl sürmüştür. Çalışmaya yaygın gelişimsel bozukluğu olan 20 çocuk ile 30 diğer gelişimsel bozukluğu olan (bir serebral palsili, bir nörofibromatozisli, 14 konuşma bozukluğu olan ve 13 gelişimsel gecikmesi olan çocuk) çocuklardır. Çocukların yaşları 12-54 ay arasında değişmektedir. Çocuklar haftada bir saat ebeveyn-çocuk ilişki temelli müdahale eğitimi almışlardır. Seanslar evde ya da kurumda yapılmıştır. Çalışma yaklaşık bir yıl sürmüştür. Müdahalenin başında ve sonunda çocuk ve aile değerlendirme verileri toplanmıştır. Çiftlerin etkileşimleri videoya alınarak "Ebeveyn Davranışları Değerlendirme Ölçeği ve Çocuk Davranışları Değerlendirme Ölçeği" kullanılarak kodlanmıştır. Çalışma çocukların beceri edinimi ve temel gelişim davranışları ele alınarak ebeveynlere yanıtlayıcı stratejiler kazandırmayı hedeflemiştir. Müdahale sonucunda her iki grupta da bilişsel, dil ve sosyal gelişim alanlarında ilerleme olmuştur. Ancak YGB'li çocuklar diğer çocuklardan daha fazla ilerleme kat etmiştir. Çocukların gelişimi hem ebeveyn duyarlılığı hem de kendi temel davranışları ile ilişkili bulunmuştur.

Freeman ve Kasari (2013), çalışmada OSB tanılı çocuklar ile ebeveynlerinin oyunlarını ne ölçüde eşleştirdiği ve oyundaki yapı iskelesi incelenmiştir. Çalışmaya 16 OSB'li ve 16 TGÇ'li toplamda 32 çocuk ve anneleri katılmıştır. OSB tanılı çocukların yaş ortalamaları 49,5 ay, TGÇ'lerin ise 28,5 aydır. Çiftlerin yapılandırılmış ve serbest oyun bağlamında etkileşim videoları alınmıştır. Yapılandırılmış oyun bağlamında 15-20 dakika bir uzman ile etkileşim videoları alınarak çocukların oyun düzeyleri belirlenmiştir. Daha sonra çocukların ebeveynleri ile 10 dakikalık etkileşim videoları alınmıştır. Sonuçta OSB tanılı çocuk annelerinin daha fazla oyun başlattıkları, yönerge verdikleri ve yönlendirdiği görülmüştür. TGÇ'lerin anneleri ise oyunları daha fazla genişletmiş ve daha üst seviyeye taşımışlardır.

Siller ve Sigmund (2002), çalışmada otizmlı çocukların temel bakım verenleri ile etkileşimindeki uyum, gelişim geriliği olan ve tipik gelişim gösteren çocuk ve ebeveyn etkileşimi ile karşılaştırılmalı olarak incelenmiştir. Çalışmaya 25 otizmlı, 18 gelişim geriliği olan ve 28 TGÇ katılmıştır. Çiftlerin dört dakikalık etkileşim videoları alınmıştır. Etkileşim videolarını puanlamak için çiftlerin etkileşim davranışlarından oluşan kodlama sistemi oluşturulmuştur. Sonuçta otizmlı çocuk bakıcıları, gelişimsel geriliği olan ve TGÇ'lerin bakıcıları kadar dil becerilerini çocukların gelişimlerine uygun kullanmışlar, davranışlarını çocuklarının dikkatine ve etkinliklerine göre senkronize etmişlerdir. Ayrıca yüksek düzeyde yanıtlayıcı etkileşim tarzının dil gelişimi ile yüksek düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur.

Singh ve diğerleri (2015), çalışmada sembol öncesi dönemdeki down sendromlu ve serebral palsili çocukların anneleri ve kardeşleri ile etkileşimlerinin karşılaştırılması hedeflenmiştir. Çalışmaya yaşları 1-5 arasında değişen 12 sembol öncesi dönemde down sendromlu ve 12 SP'li çocuk ile onların anneleri ve kardeşleri katılmıştır. Anne-çocuk, çocuk-kardeş ve anne-çocuk-kardeş olmak üzere üç farklı etkileşim videosu alınmıştır. Videolardaki niyetli iletişim eylemleri ile iletişim eylemlerinin kodlaması yapılmıştır. Sonuçta anneler yetersizliği olan çocukları ile kardeşlerinden daha çok sembol öncesi iletişim davranışı üretmişlerdir. Üçlü etkileşimde annelerin çocukları etkileşime teşvik ettiği düşünülmektedir. Anneler çocukları için daha kolaylaştırıcı iletişim çevresi oluşturmuşlardır. Kardeşler iletişim için fırsat vermemiş olsalar bile etkileşim başlatma için teşvik edici olmuşlardır. Kısacası hem anneler hem de kardeşler yetersizliği olan çocukları karşılıklı etkileşime sokmak için teşvik edici olmuşlardır.

2.6.1.2. Müdahalenin Etkileşim Üzerindeki Etkisini İnceleyen Araştırmalar:

Roggman ve diğerleri (2013), çalışmada PİCCOLO ölçeği kullanılarak Head Start, gelişim projeleri ve diğer araştırma arşivlerinden elde edilen 4500'den fazla video izlenerek başlıca ebeveynlik davranışları gösteren 89 maddenin geçerlilik ve güvenilirliğinin test edilmesi hedeflenmiştir. Çalışmada Avrupalı Amerikalı, Latin Amerikalı ve Afrika Amerikalı düşük gelirli ailelerden alınan 2048 video kullanılmıştır. Çalışmaya katılan çocukların yaşları 10-47 ay arasından değişmektedir. Veriler 20 dakikalık etkileşim videoları alınarak toplanmıştır ve PİCCOLO ölçeği ile analiz edilmiştir. Sonuçta PİCCOLA ölçeğinin ebeveyn-çocuk etkileşimini ölçmek ve değerlendirmek için güvenilir ve geçerli olduğu bulunmuştur.

Mahoney ve Perales (2003), çalışmada ilişki temelli müdahalenin OSB'li çocukların sosyal-duygusal gelişimleri üzerindeki etkililiği araştırılmıştır. Çalışmaya 20 OSB tanılı ya da yaygın gelişimsel bozukluğu olan çocuklar ve anneleri katılmıştır. Çocukların yaşları üç, dört ve beş arasında değişmektedir. Çalışmaya 26 çift dahil edilmiştir. Ancak 14 çift daha sonra çalışmadan ayrılmıştır. Seanslar haftada bir kurumda ya da evde yürütülmüştür. Veriler müdahale öncesi ve sonrasında çiftlerin etkileşim videoları alınarak toplanmıştır. Ayrıca aileler ‘‘Bebek-Çocuk Sosyal Duygusal Değerlendirme Ölçeği’’ doldurmaları istenmiştir. Verilerin kodlanması ‘‘Ebeveyn Davranışları Değerlendirme Ölçeği ile Çocuk Davranışları Değerlendirme Ölçeği’’ kullanılarak yapılmıştır. Sonuçta ön test- son test karşılaştırmaları müdahalenin annelerin çocukları ile daha duyarlı etkileşimlere girmeye teşvik etmede başarılı olduğunu göstermiştir. Anne duyarlılığındaki artış çocukların sosyal etkileşimlerinde ve sosyal duygusal işlevlerinde artışa neden olmuştur.

Stolt ve meslektaşları (2014), çalışmada çok düşük doğum ağırlıklı erken dil ve kaliteli anne-çocuk etkileşimi ilişkisi ile 24 aylık erken anne-çocuk etkileşimi özelliklerinin dil gelişimi üzerindeki tahmini değerleri incelenmiştir. Boylamsal olan çalışmaya 28 çok düşük doğum ağırlıklı ve 34 normal doğan çocuklar ile anneleri katılmıştır. Çocukların 6, 12 ve 24. aylarda dil gelişimleri ölçülmüştür. Anne-çocuk etkileşimi ise ‘‘Ebeveyn-Çocuk Erken İlişki Değerlendirme Envanteri’’ ile ölçülmüştür. Sonuçta erken etkileşim ve dil gelişim özellikleri arasındaki ilişkiler çok düşük doğum ağırlıklı ve normal ağırlıkta doğan bebeklerde farklılaşmaktaydı. Çok düşük doğum ağırlıklı bebeklerin aynı yaşta ölçüldüğünde dil becerileri ile etkileşimleri arasında farklılık bulunmazken altı ayda ve iki yaşta önemli farklılıklar bulunmuştur.

Mahoney ve diğerleri (1986), çalışmada annelerin zihin yetersizliği olan çocukları ile etkileşim davranışlarının kalitesini değerlendirmek için tasarlanmış ‘‘Ebeveyn Davranışları

Değerlendirme Ölçeğinin’’ kısa formu incelenmiştir. Çalışmaya 60 anne-çocuk çifti katılmıştır. 36 çocuk down sendromlu ve 24 çocuk William ve hidrosefali tanısı almıştır. Çocukların yaşları 12, 24 ve 36 ay arasında değişmektedir. Veriler çiftlerin etkileşim videoları alınarak toplanmıştır. Sonuçta 18 maddelik orijinal form ile kısa form arasında duyarlılık farkı bulunmamıştır. Kısa formun en büyük avantajı ise zaman olarak ekonomik olmasıdır.

Mahoney ve diğerleri (1998), çalışmada dört farklı müdahale programının çocukların gelişimlerine etkilerini, ebeveyn-çocuk etkileşimini ve programlarının yoğunluklarının gelişim ile ilişkisi incelenmiştir. Bu dört müdahale programı; the Infant Health and Development Program-IHDP (Bebek Sağlığı ve Gelişimi Programı), the Longitudinal Studies of the Effects and Cost of Alternative Types of Early Intervention, the Play and Learning Strategies Program-PALS ve Family-Centered Outcomes Study’dır. Programlardan biri dışında diğer üçü çocukların temel gelişim alanlarını desteklemeyi hedeflemektedir. Çocukların temel gelişim alanlarını desteklemeyi amaçlayan programlarda ailelerin ihtiyaçlarını göz ardı edilmektedir. Çalışma sonucunda müdahale programının yoğunluğunun çocukların gelişimi ile ilişkili olmadığı dikkat çekmektedir. Çocukların ilerlemelerinin annelerin yanıtlayıcılık düzeyi ile ilişkili olduğu görülmüştür.

2.6.2. Türkiye'deki Araştırmalar

2.6.2.1. Ebeveyn-Çocuk Etkileşimindeki Farklılıkları İnceleyen Araştırmalar:

Bakkaoglu ve Sucuoğlu (2000), yaptıkları çalışmada zihin yetersizliği olan bebekler ile tipik gelişen bebek ve annelerinin etkileşim davranışlarını karşılıklı olarak incelemişlerdir. Çalışmaya yaşları 5-30 ay arasında olan 30 bebek ile anneleri katılmıştır. Veriler anne-bebek etkileşim formu ile toplanmıştır. Mann –Whitney U Testi ile veriler analiz edilmiştir. Sonuçta bebeklerin, ‘‘sesli/sözel etkileşim başlatma, sözel olmayan iletişim başlatma, sözel olmayan tepki verme, olumsuz tepki, tepki vermeme, etkileşim sürdürme, etkileşimli oyun oynama’’ davranışlarının sıklıkları açısından anlamlı farklılıklar bulunurken ‘‘ sesli/sözel tepki verme, uzak durma ve bağımlılık’’ davranışları sıklığı açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır. Annelerin etkileşim davranışlarının sıklıkları incelendiğinde ‘‘sesli/sözel etkileşim başlatma, sesli/sözel tepki verme, sözel olmayan tepki verme, etkileşim sürdürme, etkileşimli oyun oynama, ilgi, ısrar, olumlu tutum’’ davranışlarının sıklığı açısından farklılıklar gösterirken ‘‘model olma, yardım, ödüllendirme, tepki vermeme, uzak durma, kontrol etme’’ davranışlarının sıklığı açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Kars (2017), ilişkisel tarama modeli kullanılarak çocukların ve annelerinin etkileşim davranışlarının, annelerin demografik özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Çalışmanın katılımcıların 15 anne ile 8’i gelişimsel geriliği tanılı ve 7’si otizm spektrum bozukluğu tanılı toplam 15 çocuk katılmıştır. Veriler ‘‘Anne-Çocuk Bilgi Formu, PICCOLO Anne-Çocuk Gözlem Formu ve Çocuk Anababa İlişki Ölçeği (ÇAIÖ) ‘‘ kullanılarak toplanmıştır. PICCOLO alt ölçek puanları ile ÇAIÖ alt ölçek puanları arasındaki ilişkiye Spearman Korelasyon katsayısı ile bakılmıştır. Çalışma sonucunda annenin demografik özellikleri (yaş, eğitim düzeyi ve çalışma durumu) ile etkileşim davranışları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Anne demografik özellikleri ile çocuğun yaşı, cinsiyeti ve tanısına göre etkileşim davranışları arasında farklılık bulunmamıştır. Ebeveynlerin çocukları etkileşimlerinin orta düzeyde olumlu olduğu görülmüştür.

Topbaş ve diğerleri (2003), yaptıkları çalışmada TGÇ ve gecikmiş dil ve konuşma bozukluğu olan çocukların anneleri ile etkileşimlerini, amaçlı iletişim açısından incelemişlerdir. Çalışmaya yaşları 1,5-2 arasında olan altı TGÇ ile anneleri ve yaşları 2,5-3 arasında olan sekiz dil-konuşma gecikmesi olan çocuk ve anneleri katılmıştır. Veriler iki farklı bağlamda toplanmıştır. 15 dakikalık serbest oyun bağlamında ve 15 dakikalık yarı yapılandırılmış ortamda çiftlerin etkileşim videoları alınmıştır. Sonuçta her iki gruptaki annelerin ifadelerindeki niyetlerin aynı olduğunu ancak toplam iletişim girişimleri arasında farklılıkların olduğu

görülmüştür. Her iki grupta düzenleyici/yönlendirici olmasına rağmen amaçlarını işlevleri farklılık göstermiştir. Anneler düzenleyici/kontrol edici olmaktan daha çok talep edici bulunmuşlardır. Dil gecikmesi olan çocuk anneleri daha talep ediciyken TGÇ'lerin anneleri daha kontrolcü bulunmuştur. TGÇ'lerin anneleri yanıtlayıcı ve etkileşimsel davranışlar sergilemişlerdir. Ayrıca TGÇ oyunlara daha fazla katılım göstermişlerdir.

Turan (2012), çalışmada TGÇ'lerin ve ÖGÇ'lerin annelerinin "çocuklarının dili nasıl öğrendiklerine yönelik inanç ve görüşleri ile çocukları ile etkileşimlerindeki uygulamaları ve tutumlarını" karşılaştırılmalı olarak incelemiştir. Çalışmaya 3-4 yaşlarında çocukları olan 88'i TGÇ'li ve 93'ü ÖGÇ'li olan annesi olan 181 anne katılmıştır. Annelerin, çocuklarının dili nasıl öğrendiklerine yönelik inanç ve tutumları anket kullanılarak ölçülmüştür. Veriler "Geriye dönük eleme yöntemiyle lojistik regresyon analizi" ile analiz edilmiştir. Sonuçta iki grup arasında farklılıklar ve benzerlikler bulunmuştur. ÖGÇ'lerin anneleri daha öğretim odaklı olup yetişkin merkezli davranmışlardır. Ancak ebeveynler bol tekrarlar ile çocuklara fırsat sunup onların ilgilerini de takip etmiş ve cümlelerini genişletmişlerdir. TGÇ'lerin anneleri ise günlük rutinlerde çocuklarını iletişim partneri olarak görerek daha çocuk merkezi davranmışlardır. Her iki grupta jestlerin konuşma yordayıcısı olduğunu bilmemekte ve jestleri iletişim işlevi olarak kabul etmemişlerdir. Daha çok çocukların çıkardıkları anlamsız sesleri anlamlandırmayı tercih etmişlerdir.

Diken (2012), çalışmada 148 annenin özel gereksinimli olan (gecikmiş dil ve konuşma, hafif zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu) çocukları ile karşılıklı etkileşimleri incelenmiştir. Çalışmaya 73 dil konuşma gecikmesi, 25 hafif zihinsel yetersizlik ve 50 OSB tanısı çocuklar ile anneleri katılmıştır. Çocukların yaşları 18-72 ay arasında değişmektedir. Veriler serbest oyun bağlamında çiftlerin 15 dakikalık etkileşim videoları alınarak toplanmıştır. Verilerin analizi "Ebeveyn Davranışları Değerlendirme Ölçeği ile Çocuk Davranışları Değerlendirme Ölçeği" kullanılarak yapılmıştır. Sonuçta dil konuşma gecikmesi olan çocukların ve annelerinin puanları diğer iki gruptan daha yüksek çıkmıştır. Dil konuşma gecikmesi olan çocuk annelerinin etkileşimleri diğer annelerden daha olumlu bulunmuştur. Ayrıca dil konuşma gecikmesi olan çocuklar daha fazla etkileşim başlatarak ebeveynleri olan etkileşimlerini desteklemişlerdir.

Diken ve Mahoney (2013), çalışmalarında Türk annelerin etkileşim tarzı ile okulöncesi çocuklarının etkileşime katılımları arasındaki etkileşim incelenmiştir. Çalışmaya yaşları 24-72 ay arasında değişen 50 OSB tanılı çocuk ile anneleri katılmıştır. Veriler 20 dakikalık serbest oyun bağlamında çiftlerin etkileşiminin videoya alınması ile toplanmıştır. Videoların analizi ise

‘‘ Ebeveyn Davranışları Değerlendirme Ölçeği ile Çocuk Davranışları Değerlendirme Ölçeği’’ kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuçta Türk annelerinin yüksek oranda yönlendirici oldukları görülmüştür. Ancak bu yönlendiricilik başarıya yönelik ve duyarlılık içermektedir. Çocukların katılım düzeyi ise annelerin etkileşim tarzına göre farklılaşmaktadır. Çocuklar yüksek düzeyde yönlendirici olan annelerle daha az etkileşime girerken duyarlı ve ilgili annelerle daha fazla etkileşimde bulunmuşlardır.

Töret ve diğerleri (2015), çalışmalarında ciddi düzeyde otizm spektrum bozukluğu tanısı olan çocuklar ile annelerinin etkileşim davranışları incelenmiştir. Çalışmaya yaşları 30-72 ay arasında 40 çocuk ve anneleri katılmıştır. Veriler ebeveyn ve çocuklarının 15 dakikalık etkileşim videoları alınarak toplanmıştır. Verilerin analizi ‘‘Ebeveyn Davranışları Değerlendirme Ölçeği ile Çocuk Davranışları Değerlendirme Ölçeği’’ kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuçta ebeveynlerin çocuklarına karşı aşırı yönlendirici olduğu ancak düşük düzeyde duyarlı-yanıtlayıcı oldukları görülmüştür. Çocukların ise düşük düzeyde dikkat ve etkileşim başlatma etkileşim davranışlarına sahip oldukları görülmüştür.

Doğan ve meslektaşları (2016), çalışmanın amacı OSB tanılı çocuğa sahip TGÇ’lerin annelerin çocukları ile etkileşimlerini karşılaştırmalı olarak incelemektir. Çalışmaya 34 OSB tanılı çocuk ve anneleri ile 28 TGÇ ve anneleri katılmıştır. Çocukların yaşları 2-6 yaş arasındadır. Veriler çalışmaya dahil edilen çiftlerin serbest oyun bağlamında 15 dakika etkileşim videolarının alınması ile toplanmıştır. Verilerin analizi araştırmacılar tarafından geliştirilen kodlayıcı ile yapılmıştır. Kodlayıcı ‘‘yönlendirici olma, başarı odaklı olma, yanıtlayıcı olma, sıcak olma, etkileşimsizlik ve pekiştireç’’ başlıklarından oluşmaktadır. Sonuçlar OSB’li annelerin, TGÇ’lerin annelerine göre daha çok yönlendirici oldukları ve daha az yanıtlayıcı olduklarını göstermiştir.

Ceyhun ve diğerleri (2015), çalışmada TGÇ ve OSB’li çocuklar ile ebeveynlerinin etkileşim davranışlarının incelenmesi hedeflenmiştir. Çalışmaya 30-72 aylı 30 OSB tanılı çocuk ve anneleri ile 9-27 aylık TGÇ ve anneleri katılmıştır. Veriler serbest oyun bağlamında çiftlerin 15 dakikalık etkileşim videoları alınarak toplanmıştır. Verilerin analizi ‘‘Ebeveyn Davranışları Değerlendirme Ölçeği ile Çocuk Davranışları Değerlendirme Ölçeği’’ kullanılarak yapılmıştır. Sonuçta OSB çocuk anneleri, TGÇ’lerin annelerine göre düşük düzeyde duygusal ifade edici ve yanıtlayıcıyken yüksek oranda başarı odaklı ve yönlendirici bulunmuştur. Bununla birlikte OSB’li çocuklar, TGÇ’lere göre daha düşük dikkat ve etkileşim başlatma davranışı sergilemişlerdir.

Öztürk (2015), çalışmada gelişimsel gerilik riski altındaki prematüre olan çocuklar ve anneleri ile TGÇ'ler ve anneleri arasındaki etkileşimsel davranışları belirlemek, anne etkileşim davranışlarının kendi içinde ilişkisini ve çocukların etkileşim davranışlarını etkileyen olumlu anne davranışlarının neler olduğunu ve prematüre çocuk-anne çiftlerinin etkileşim davranışlarını tipik gelişen çocuk-anne çiftlerinden farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmaya yaşları 10-29 ay arasında olan 10 prematüre çocuk ile 10 TGÇ ve anneleri katılmıştır. Veriler serbest oyun bağlamında çiftlerin etkileşim videoları alınarak toplanmış ve "Ebeveyn Davranışları Değerlendirme Ölçeği ile Çocuk Davranışları Değerlendirme Ölçeği" kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuçta prematüre çocuklar ve anneleri ile TGÇ'ler ve annelerinin etkileşimsel davranışları arasında farklılık olmadığı görülmüştür.

Oğuz ve Sönmez (2017), çalışmada 36-72 ay arasındaki OSB tanılı çocuğa sahip olan anne ve babaların çocukları ile etkileşimlerinin ne düzeyde olduğunu belirlemek, ebeveynlerin çocukları ile etkileşim düzeyleri arasında eğitim durumu, çocuğun cinsiyeti ve çocukta OSB görülme riski açısından fark olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Betimsel olarak tasarlanan bu çalışmaya 36-72 aylık OSB tanılı çocuğa sahip 12 anne-baba çifti katılmıştır. Veriler anne ve babaların çocukları ile etkileşimleri videoya alınarak toplanmıştır. Ebeveyn Davranışları Değerlendirme Ölçeği ile Çocuk Davranışları Değerlendirme Ölçeği kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Sonuçta annelerin ve babaların çocukları ile etkileşiminde duygusal ifade edici olma ve duyarlı-yanıtlayıcı olma alt ölçeğinden ortalamanın altında puan aldıkları, başarı odaklı ve yönlendirici olma alt ölçeğinde ise yüksek puan aldıkları, dolayısıyla anne-babaların fazla başarı odaklı oldukları görülmüştür. Anne-baba ve çocuk etkileşiminde, çocuğun OSB tanılı olma olasılığının, çocuğun cinsiyeti ve anne-babanın eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

İrtiş (2016), çalışmada tipik gelişen (TG), az gören (AG) ve ağır görme yetersizliği (AGY) olan çocuklarla annelerinin etkileşimsel davranışlarının karşılaştırılmalı olarak incelenmesi hedeflenmiştir. Çalışmaya 2-6 yaş arasında 20 tipik gelişen, 11 ağır görme yetersizliği olan ve 20 az gören çocuklar ve çocukların anneleri katılmıştır. Veriler anne-çocuk çiftlerinin 15 dakikalık etkileşim videoları alınarak toplanmıştır. Verilerin analizi "Ebeveyn Davranışları Değerlendirme Ölçeği ile Çocuk Davranışları Değerlendirme Ölçeği" kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonucunda Çocuk davranışları alt ölçeğine göre TG'li çocuklar ile AG'li çocukların dikkat ve başlatma puanları arasında anlamlı farklılık bulunmazken TG'li ve AGY'li çocuklar arasındaki farkın büyük olduğu görülmüştür. AGY'li çocuklar daha az etkileşim başlatma ve etkileşimi sürdürme davranışları sergilemişler ve anneleri ile oyun oynamak yerine

yalnız oyun oynamayı tercih etmişlerdir. Annelerin duyarlı-yanıtlayıcı alt ölçeği sonuçlarına göre TG’li ve AG’li çocuk anneleri arasında farklılık olduğu görülmüştür. AG’li anneler daha az duyarlı-yanıtlayıcı bulunmuştur. Ölçeğin başarı odaklı ve yönlendirici alt başlıklarında ise AGY’li çocuk anneleri ile TG’li çocuk anneleri arasında farklılık görülmüştür. AGY’li anneler daha fazla başarı odaklı ve yönlendirici bulunmuştur.

Uyar (2016), çalışmada çoklu yetersizlikten etkilenmiş görmeyen çocukların kullandıkları jestler ile yetişkinlerin çocuklarla etkileşim davranışlarının incelenmesi hedeflenmiştir. Bütüncül çoklu durum çalışması deseni ile planlanan çalışmanın katılımcıları çocuklu yetersizlikten etkilenmiş yaşları 8-12 arasında olan görmeyen 4 çocuk, çocukların anneleri ve çocuklarla çalışan öğretmen adaylarıdır. Çalışmanın verileri çocukların evlerinde (anne-çocuk etkileşimi) ve okulda (çocuk ve öğretmen etkileşimi) yarı yapılandırılmış gözlem ile toplanmıştır. Veriler; yemek yeme, soyunma, oyun oynama, kişisel bakım ve serbest zamanların videosu alınarak toplanmıştır. Veriler betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların her birinin her ortamda bütün jest ve işlevlerini kullanmadıkları, jest kullanımlarının farklılık gösterdiği ve her çocuğun her bir ortamda kullandıkları jestlerin sıklıkları ve sayılarının farklı olduğu görülmüştür. Ayrıca her yetişkinin çocukların kullandıkları jestlere göre etkileşimlerinin farklılaştığı görülmüştür. Ancak yetişkinlerin jestler yoluyla iletişim becerilerinin desteklenmesi konusunda desteğe ihtiyacı olduğu görülmüştür.

Karaaslan (2016), çalışmada anne ve babaların okul öncesi dönemdeki down sendromlu ve otizmlilerle etkileşimleri ve etkileşimlerdeki farklılıkları incelenmiştir. Çalışmaya 11’i down sendromlu ve 16’sı otizmlilerle topla 27 çocuk ve anne-babaları katılmıştır. Veriler anne-çocuk ve baba-çocuk çiftlerinin serbest oyun bağlamında etkileşim videoları alınarak toplanmıştır. Verilerin analizi “Ebeveyn Davranışları Değerlendirme Ölçeği ile Çocuk Davranışları Değerlendirme Ölçeği” kullanılarak yapılmıştır. Sonuçta down sendromlu ve otizmlilerle çocuk annelerinin babalara göre çocukları ile etkileşimde daha duyarlı olduğu görülmüştür. Down sendromlu çocuk babalarının ise etkileşim başlatma ve dikkat ile yanıtlayıcılık puanları yüksekken başarı odaklı-yönlendirici olma puanları düşük bulunmuştur. Otizmlilerle çocuk anne-babalarına göre down sendromlu çocuk anne-babaları daha yanıtlayıcı bulunmuştur. Ayrıca çocuğun yetersizliği fark etmeksizin etkileşime katılımı anne-babanın da katılımını etkilemiştir.

Arslan ve Diken (2020), çalışmada Türk babaların etkileşim davranışları ile yaşları 36-72 ay arasında olan OSB tanılı çocukların etkileşime katılımı arasındaki ilişki incelenmiştir.

Tanımlayıcı ve ilişkisel çalışmaya 30 OSB tanımlı çocuk ve babaları katılmıştır. Veriler çiftlerin serbest oyun bağlamında 15-20 dakikalık etkileşim videoları alınarak toplanmıştır. Verilerin analizi "Ebeveyn Davranışları Değerlendirme Ölçeği ile Çocuk Davranışları Değerlendirme Ölçeği" kullanılarak yapılmıştır. Sonuçta babaların çocukları ile etkileşiminde orta ila düşük düzeyde etkileşimsel davranışlar sergilediğini göstermiştir. Babaların duyarlı-yanıtlayıcı etkileşim tarzları olumlu yönde arttığında çocukların etkileşime katılımı da artmaktadır. Babaların başarı odaklı-yönlendirici etkileşim tarzı arttığında ise çocukların katılımı düşmekte ve başka meşguliyetler bulmaktadırlar. Ayrıca babaların yaşları ve eğitim düzeyleri etkileşim davranışlarını etkilemiştir.

2.6.2.2. Müdahalenin Etkileşim Üzerindeki Etkisini İnceleyen Araştırmalar:

Bakkaoglu ve Sucuoğlu (2001), yaptıkları çalışmada "Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı'na" katılan gelişimsel geriliği olan 0-3 yaş arasındaki çocuklar ve anne-babalarının etkileşim davranışlarındaki değişimin incelenmesi hedeflenmiştir. Çalışmanın katılımcıları gelişimsel geriliği olan 40 çocuk ile onların anneleri ve 14 baba oluşturmaktadır. Veriler katılımcıların serbest oyun bağlamında etkileşim videoları alınarak toplanmış ve etkileşim davranışları "Anne-Bebek Etkileşim Formu" kullanılarak değerlendirilmiştir. Müdahale programı dört hafta merkezde, yedi ay evde yürütülmüştür. Çalışma sonucunda annelerin etkileşim sürdürme ve öğretme davranışlarında artma, ilgi ve uzak durma davranışlarının sıklığında ise azalma görülmüştür. Bebeklerin ise anneleri ile etkileşim başlatma, sürdürme ve tepki verme davranışlarında artma meydana gelmiştir. Ancak babaların bebekleri ile etkileşim davranışlarında anlamlı bir farklılık meydana gelmemiştir.

Karaaslan (2010), çalışmada "Etkileşime Dayalı Erken Eğitim Programı'nın (EDEP)", gelişimsel yetersizliği olan çocuklar ve annelerinin etkileşim davranışları ve çocukların gelişimleri üzerindeki etkisini belirlemeyi hedeflemiştir. Ayrıca annelerin EDEP ile ilgili görüşleri belirlenmiştir. Çalışmaya 6 down sendromlu, 4 zihin yetersizliği olan ve 9 otizm spektrum bozukluğu tanımlı 19 çocuk ve anneleri katılmıştır. Çalışmada öntest-sontest kontrol gruplu desen ile nitel ve nicel verilerin kullanıldığı karışık desen kullanılmıştır. Çiftlerin serbest oyun bağlamında 15 dakikalık videoları alınmıştır. Daha sonra etkileşim videoları "Ebeveyn Davranışları Değerlendirme Ölçeği ve Çocuk Davranışları Değerlendirme Ölçeği" kullanılarak analiz edilmiştir. Ayrıca katılımcı annelerin program hakkındaki görüşlerini belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Bulgular deney grubundaki çocukların ve annelerinin daha fazla gelişim gösterdiğini göstermiştir. Annelerin görüşleri de bunu desteklemiştir.

Diken (2009), Ebeveyn çocuk etkileşimini değerlendirmek için ‘‘Ebeveyn Davranışlarını Değerlendirme ölçeği ile çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeğini’’ Türkçeye uyarlamıştır. Çalışmaya 123 anne-çocuk çifti katılmıştır. Yaşları 18-72 ay arasındaki çocukların 73’ü ifade edici dilde gerilik, 14’ü hafif düzeyde zihin yetersizliği ve 36’sı OSB tanısı almıştır. Demografik bilgi formu ile çiftlerin bilgileri toplanmıştır. Ebeveyn çocuk etkileşimini değerlendirmek çiftlerin serbest oyun bağlamında ortalama 15 dakikalık etkileşim videoları alınmıştır. Yapı geçerliği için keşfedici faktör analizi, iç geçerlik için Cronbach Alpha ve madde analizine bakılmıştır. EDDÖ’nün 12 maddesi 3 alt faktörde toplanmış, ÇDDÖ’nün 7 maddesi 2 alt faktörde toplanmıştır. Sonuçta ölçekler ebeveyn-çocuk etkileşimini değerlendirmek için geçerli ve güvenilir bulunmuştur.

Gürel-Selimoğlu ve Özdemir (2018), çalışmada ‘‘ Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programının (ETEÇOM)’’ OSB’li çocukların sosyal etkileşim becerileri üzerindeki etkililiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya üç OSB’li çocuk ve anneleri katılmıştır. Çocukların yaşları 3,4 ve 6’dır. Veriler’’Ebeveyn Davranışları Değerlendirme Ölçeği ile Çocuk Davranışları Değerlendirme Ölçeği, Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2-Türkçe Versiyonu’’ ile toplanmıştır. Çalışma tek denekli deneysel desenlerden çoklu başlama düzeyi deseni ile uygulanmıştır. Uygulama çocukların devam ettiği kurumda ve evlerinde yürütülmüştür. Çalışma; katılımcıların başlama düzeyi verilerinin alınması, ETEÇOM’un uygulaması, değerlendirme ve izleme olarak dört aşamada yürütülmüştür. Sonuçta çocukların sosyal etkileşim becerilerinde, anne çocuk etkileşiminde ve çocukların dil, bilişsel ve sosyal gelişim alanlarında ilerleme olduğu görülmüştür. Ebeveynler ise programın kolay uygulanması, çocuk gelişimi ve etkileşim örüntülerine katkısına ilişkin olumlu görüşler bildirmiştir.

Kesiktaş (2012), görme yetersizliği olan çocuklarda anne çocuk etkileşimini destekleyici çalışmaları incelemiştir. Bir eylem çalışması olarak planlanan çalışmanın ilk aşamasında 4-10 yaş arasındaki görme yetersizliği olan çocukların ebeveynleri ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Çocuklarının 0-3 yaş arasında karşılaştıkları güçlükler ile bu güçlüklerle baş etme yöntemleri belirlenmiştir. Daha sonra 0-3 yaş grubuna görme yetersizliği olan iki çocuk ve anneleri ile müdahale sürecine başlanmıştır. Çalışmaya katılan çocuklardan biri 16 aylık görmeyen ve diğeri 29 aylık az gören iki erkek çocuk ile anneleridir. Toplam 27 oturum gerçekleştirilen müdahale programının verileri gözlem, görüşme, günlükler, kontrol listeleri, video ve ses kayıtları ile toplanmış ve eş zamanlı olarak analiz edilmiştir. Çalışmanın sonuçları süreç içinde işlevsel uygulamalar, karşılaşılan zorluklar ve annelerin, çocukların, araştırmacının elde ettiği kazanımlara ilişkin ipuçları sunmuştur.

Mustul (2015), çalışma çok ileri düzeyde işitme kayıplı bir çocuğun annesinin etkileşim davranışlarının aile eğitimi ile incelenmesini hedefleyen bir eylem araştırmasıdır. Veriler; video kayıtları, görüşmeler ve günlükler aracılığıyla toplanmıştır. Toplamda sekiz aile eğitiminde tümevarım analizi yapılmıştır. Annenin etkileşim davranış değişimini incelemek için ikinci, dördüncü, altıncı ve sekizinci aile eğitim kayıtları incelenmiştir. Annenin etkileşim davranışlarının incelendiği eylem araştırmasında aile eğitimleriyle birlikte annenin etkileşim davranışlarında olumlu gelişmeler meydana gelmiştir. Annenin işitme kayıplı olan çocuğu ile etkileşiminde ortak dikkat ve çocuğun ilgisini takip etme davranışlarında artış olduğu gözlemlenmiştir.

3.BÖLÜM

YÖNTEM

Yöntem bölümünde; araştırma modeli, katılımcıların belirlenmesi, katılımcılar, veri toplama araçları, uygulama ortamı ve süreci, verilerin toplanması ve analizi yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada ebeveynlerin ÖGÇ'ler ve TGÇ'ler ile etkileşimini incelemek amacıyla tarama modellerinden ‘’tekil tarama modeli’’ kullanılmıştır. Tarama modelleri şuan ya da geçmişte var olan durumları olduğu gibi ortaya koymak amacıyla büyük bir grup içerisinde, grubu temsil edebilecek küçük bir grup seçilerek grubun konuyla ilgili görüşlerini ya da özelliklerini (inanç, bilgi, tutum, ilgi vb.) betimlemeyi hedefleyen araştırma modelidir (Büyüköztürk vd., 2020). Araştırmaya konu olan durumun fotoğrafı gözlemci/araştırmacı tarafından çekilip yorumlanarak okuyucuya aktarılmaktadır. Araştırmacı var olanı değiştirmeden, nesnel bir biçimde aktardığından dolayı sadece pasif bir gözlemci konumundadır (Karasar, 2019).

Tekil tarama modelinde değişkenlerin tek tek tür ya da miktar oluşumları belirlenmektedir. Bununla birlikte değişkenin belli bir andaki durumu anlık olarak saptanabilmektedir (Büyüköztürk vd., 2020). Dolayısıyla mevcut araştırmanın, araştırma soruları gereği var olan durumu olduğu gibi ortaya koymak, ebeveynlerin ve çocukların etkileşim davranışlarını tanımlamak amacıyla ‘’tekil tarama modeli’’ kullanılmıştır.

3.2. Katılımcıların Belirlenmesi

Araştırmanın evrenini erken çocukluk dönemindeki OSB, down sendromu ve zihin yetersizliğine sahip çocuklar, ebeveynleri ve erken çocukluk dönemindeki kardeşleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Diyarbakır ilinde yaşayan ve özel eğitim merkezine devam eden ya da okulöncesi dönemde olan OSB, down sendromu ve zihin yetersizliği olan 20 çocuk, ebeveynleri ve kardeşleri oluşturmaktadır.

Örneklemin belirlenmesi için, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinde, amaçlı örnekleme yönteminin alt basamağı olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçsal örnekleme yöntemleri derinlemesine araştırma yapmaya olanak tanımaktadır. Araştırmacı seçilen durumlar arasındaki ilişkiyi keşfetmeye ve açıklamaya çalışmaktadır (Büyüköztürk vd.,2020). Ölçüt örneklemede, ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da önceden hazırlanan ölçüt listesi kullanılabilir. Mevcut çalışmada ölçütler araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Katılımcılar belirlenirken ÖGÇ'ler, ebeveynleri ve kardeşleri için aşağıdaki ölçütler belirlenmiştir.

1. ÖGÇ'lerin erken çocukluk döneminde olması (0-8 yaş)
2. Kardeşlerin erken çocukluk döneminde olması (0-8) yaş
3. ÖGÇ'lerin üniversite ya da devlet hastanesinden OSB, down sendromu ya da zihin yetersizliği tanısı almış olması
4. Çocukların ebeveynleri ile en az 3-4 dakika doğal ortamda oyunda kalma becerisi sergilemeleri
5. Ebeveynlerin çalışmaya katılımları konusunda gönüllü olmaları

Araştırmanın katılımcılarına ulaşmak amacıyla Diyarbakır ilinde bulunan özel eğitim merkezleri ziyaret edilmiştir. Gerekli görüşmeler yapıldıktan sonra izin belgeleri alınmıştır. İzinler alındıktan sonra özel eğitim merkezi kurumları ile görüşülmüş ve öğrenciler hakkında bilgiler alınmıştır. Özel eğitim kurum yöneticilerine ve öğretmenlerine araştırmanın amacı açıklanmıştır. Çalışmanın önkoşul özelliklerine uygun çocuklar belirlendikten sonra ebeveynleri ile görüşülmüştür. Çalışmaya gönüllü olarak katılacak ebeveynler belirlenmiştir. Ebeveynler ile ön görüşme yapılarak çalışma ile ilgili bilgi aktarılmıştır. Ön görüşmeler bazı ebeveynler ile evlerinde bazıları ile özel eğitim merkezinde yapılmıştır. Çalışmaya toplam 20 ÖGÇ, ebeveynleri ve kardeşleri katılmıştır.

3.3. Katılımcılar

Bu bölümde katılımcıların özellikleri ve katılımcıların nasıl belirlendiği yer almaktadır. Çalışmaya erken çocukluk döneminde olan ÖGÇ'ler (20), ebeveynleri (20) ve erken çocukluk döneminde olan kardeşleri (20) katılmıştır. ÖGÇ'lerin tanıları; zihin yetersizliği, down sendromu ve otizm spektrum bozukluğu (OSB) şeklinde farklılık göstermektedir. Katılımcıların gerçek isimleri kullanılmayacaktır. ÖGÇ'ler için ÇK 1, ÇK 2; ebeveynler için EK 1, EK 2 ve kardeşler içinde KK 1, KK 2 şeklinde kısaltmalar kullanılacaktır. Tablolardaki sıralamalar çocuk katılımcılar ve ebeveynler için eşgüdümlü olarak verilmiştir.

3.3.1. Çocuk Katılımcılar: Çalışmaya katılan çocukların yaşları 1- 8 yaş arasında değişmektedir. Çalışmaya katılan çocukların 6'sı kız ve 14'ü erkektir. 2 çocuğun down sendromu, 2 çocuğun hafif düzey zihin yetersizliği, 13 çocuğun OSB ve 3 çocuğun yaygın gelişimsel bozukluk tanısı vardır. Ayrıca çocuklardan ikisinin ek yetersizliği vardır. Çocuk katılımcıların demografik özellikleri tabloda verilmiştir.

Tablo 1*Özel Gereksinimli Çocuk Katılımcıların Demografik Özellikleri*

Çocuk katılımcı	Doğum tarihi	Takvim yaşı	Tanısı	Cinsiyeti	Ek yetersizlik
ÇK 1	18.08.2018	3 yaş 10 ay	OSB	Kız	-
ÇK 2	13.10.2017	4 yaş 8 ay	Down sendromu	Kız	-
ÇK 3	12.04.2016	6 yaş 2 ay	Hafif düzey zihin yetersizliği	Erkek	Fiziksel yetersizlik
ÇK 4	15.11.2016	5 yaş 7 ay	Yaygın gelişimsel bozukluk	Kız	-
ÇK 5	08.11.2016	5 yaş 8 ay	OSB	Erkek	-
ÇK 6	19.08.2015	6 yaş 10 ay	OSB	Erkek	-
ÇK 7	10.08.2014	7 yaş 10 ay	Hafif düzey zihin yetersizliği	Kız	-
ÇK 8	01.01.2015	7 yaş 5 ay	Yaygın gelişimsel bozukluk	Erkek	-
ÇK 9	03.10.2017	4 yaş 8 ay	OSB	Erkek	-
ÇK 10	28.06.2017	5 yaş	OSB	Erkek	-
ÇK 11	07.09.2017	4 yaş 9 ay	OSB	Erkek	-
ÇK 12	06.04.2016	6 yaş 2 ay	Yaygın gelişimsel bozukluk	Erkek	-
ÇK 13	14.07.2016	5 yaş 11 ay	OSB	Kız	-
ÇK 14	22.07.2016	5 yaş 11 ay	OSB	Erkek	-
ÇK 15	06.08.2020	1 yaş 10 ay	OSB	Erkek	-
ÇK 16	01.02.2019	3 yaş 4 ay	OSB	Erkek	-
ÇK 17	28.08.2016	5 yaş 11 ay	OSB	Erkek	-

ÇK 18	04.06.2014	8 yaş	OSB	Erkek	Dil konuşma bozukluğu
ÇK 19	13.01.2017	5 yaş 5 ay	OSB	Erkek	-
ÇK 20	17.08.2016	5 yaş 10 ay	Down sendromu	Kız	-

3.3.2. Ebeveyn Katılımcılar: Ebeveynler yaşları 24-45 yaş arasında değişmektedir. Ebeveynlerin 6'sı ilkokul, 6'sı ortaokul, 5'i lise ve 3'ü üniversite mezunudur. Katılımcı ebeveynlerin 14'ü ev hanımı, biri eczacı, biri serbest çalışmakta, biri gişe memuru, biri ürün tanıtım personeli ve biri çiftçidir. Çalışmaya birincil bakım veren olarak 19 anne ve bir baba katılmıştır. Ebeveyn katılımcıların demografik bilgileri tabloda verilmiştir.

Tablo 2

Ebeveyn Katılımcıların Demografik Özellikleri

Ebeveyn Katılımcı	Yaşı	Öğrenim Durumu	Mesleği	Çocuğa Yakınlığı
EK 1	30	İlkokul	Ev hanımı	Anne
EK 2	29	İlkokul	Ev hanımı	Anne
EK 3	29	İlkokul	Ev hanımı	Anne
EK 4	34	Ortaokul	Ev hanımı	Anne
EK 5	32	Lise	Cam balkon imalatçısı	Anne
EK 6	26	Ortaokul	Ev hanımı	Anne
EK 7	33	İlkokul	Ev hanımı	Anne
EK 8	26	Ortaokul	Ev hanımı	Anne
EK 9	45	İlkokul	Ev hanımı	Anne
EK 10	39	Üniversite	Gişe memuru	Anne
EK 11	36	Üniversite	Eczacı	Anne
EK 12	44	Üniversite	Mali müşavir	Anne
EK 13	28	Lise	Ürün tanıtım personeli	Anne
EK 14	37	Lise	Ev hanımı	Anne
EK 15	33	Lise	Ev hanımı	Anne

EK 16	24	Ortaokul	Ev hanımı	Anne
EK 17	26	Ortaokul	Ev hanımı	Anne
EK 18	29	Lise	Ev hanımı	Anne
EK 19	32	Ortaokul	Çiftçi	Baba
EK 20	32	İlkokul	Ev hanımı	Anne

3.3.3. Kardeş Katılımcılar: Kardeşlerin yaşları 3-8 yaş arasında değişmektedir. Kardeşlerin 12'si kız ve 8'i erkektir. Kardeşlerin demografik özellikleri tabloda verilmiştir.

Tablo 3

Tipik Gelişen Çocuk Katılımcıların Demografik Özellikleri

Kardeş katılımcı	Yaşı	Cinsiyeti
KK 1	5	Kız
KK 2	6	Erkek
KK 3	4	Kız
KK 4	4	Kız
KK 5	4	Kız
KK 6	4	Erkek
KK 7	4	Erkek
KK 8	4	Kız
KK 9	3	Erkek
KK 10	4	Kız
KK 11	8	Kız
KK 12	6	Kız
KK 13	4	Erkek
KK 14	6	Erkek
KK 15	7	Kız
KK 16	4	Kız
KK 17	3	Kız
KK 18	4	Kız
KK 19	4	Erkek
KK 20	4	Erkek

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada verileri toplamak amacıyla; Ebeveyn-çocuk etkileşim videoları, Ebeveyn Davranışları Değerlendirme Ölçeği (EDDÖ), Çocuk Davranışları Değerlendirme Ölçeği (ÇDDÖ) ve Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır. Aşağıda veri toplama araçlarının özellikleri ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

3.4.1. Ebeveyn-Çocuk Video Kayıtları: Video kayıtları araştırmacı tarafından ebeveynlerin ve çocukların etkileşimlerini gözlemlemek amacıyla serbest oyun bağlamında alınmıştır. Serbest oyun; herhangi bir yapılandırma olmadan çocuğun ilgisine göre oyun materyali seçmesi ve oyun örgüsü kurması olarak ifade edilmektedir (Unicef, 2021). Ebeveynlerin hem ÖGÇ'leri hem de TGÇ'leri ile serbest oyun bağlamında ayrı ayrı alınan video kayıtları ortalama 10-15 dakika arasında sürmüştür. Video kayıtları alınmadan önce çocukların yaşlarına uygun oyuncak ve materyaller hazırlanmıştır. Bu materyaller; oyuncak arabalar, oyuncak bebekler, mutfak seti, tamir seti, hayvan çiftliği seti, çivi tak-çıkart tahtası, oyun hamuru, ipe boncuk dizme oyunu, resim kağıdı, boya kalemleri, sesli kitaplar, hikaye kitapları, jenga, eylem kartları, nesne kartları, yapboz, lego ve renkli bardaklardan oluşmaktadır. Ailelerin isteklerine göre evde ya da özel eğitim kurumunda video çekimleri yapılmıştır. Video kaydı alınmadan önce ebeveynlere "Çocuğunuzla her zaman oynadığınız gibi oynayın." yönergesi verilmiş ve hiçbir müdahale yapılmaksızın etkileşim süreci kayda alınmıştır. Elde edilen video kayıtlarının ilk iki dakikası değerlendirme sürecinde dikkate alınmamıştır.

3.4.2. Ebeveyn Davranışları Değerlendirme Ölçeği (EDDÖ): Ebeveyn Davranışları Değerlendirme Ölçeği Türkçe Versiyonu (EDDÖ-TV), Mahoney tarafından ebeveynlerin çocukları ile etkileşim biçimlerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş 5'li likert tipi derecelendirme ölçeğidir (Diken, 2009). EDDÖ, Diken (2009) tarafından Türkçeye uyarlanmış ve geçerlilik-güvenirlilik çalışmaları tamamlanmıştır. EDDÖ-TV üç alt başlık ve 12 maddeden oluşmaktadır. Birinci alt başlık duyarlı-yanıtlayıcı olma; duyarlı olma, yanıtlayıcı olma, etkili olma ve yaratıcı olma etkileşim davranışlarını içermektedir. İkinci alt başlık duygusal ifade edici olma; kabullenme, keyif alma, sözel pekiştireç kullanma, sıcak olma ve duygusal ifade edici olma etkileşim davranışlarını içermektedir. Son alt başlık başarı odaklı- yönlendirici olma; başarı odaklı olma, yönlendirici olma ve etkileşim hızı etkileşim davranışlarını içermektedir.

Ölçeğin her maddesi bir ile beş arasında puanlanmakta ve en az iki farklı kodlayıcı tarafından kodlanmaktadır. Duyarlı-yanıtlayıcı olma ile duygusal ifade edici olma alt başlıklarından birden beşe doğru alınan puanlar etkileşimin niteliğinin yüksek olduğunu yani

alınan puanların beşe yakın olması ebeveynlerin yüksek düzeyde duyarlı-yanıtlayıcı ve duygusal ifade edici olduğunu ifade etmektedir. Başarı odaklı-yönlendirici olma alt başlığında üç puan alınması etkileşimin olması istenen seviyede olduğunu ifade etmekte yani üçün altında puan almak ebeveynlerin düşük düzeyde başarı odaklı-yönlendirici olduğunu ifade ederken üçün üstünde puan almak ise yüksek düzeyde başarı odaklı-yönlendirici olduklarını ifade etmektedir. Beklenen değer ebeveynlerin etkileşim sırasında üç puan almalarıdır. Ölçeğin toplam geçerliliği %73,4 iken, güvenilirliği ise her alt başlık için sırasıyla .86, .87 ve .61 olarak bulunmuştur (Diken, 2009).

3.4.3. Çocuk Davranışları Değerlendirme Ölçeği (ÇDDÖ): Çocuk Davranışları Değerlendirme Ölçeği (ÇDDÖ), Mahoney ve Wheedan (1999) tarafından çocukların etkileşim davranışlarını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması ve geçerlik güvenirlik çalışmaları Diken (2009) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek iki alt başlık ve yedi maddeden oluşmaktadır (Diken, 2009). İlk alt başlık olan dikkat; dikkat, devamlılık, katılım ve iş birliği etkileşim davranışlarını içermektedir. İkinci alt başlık başlatma; başlatma, ortak dikkat ve duygusal durum etkileşim davranışlarını içermektedir. Ölçeğin her maddesi bir ile beş puan arasında puanlanmaktadır. Çocukların maddelerden beş puan ya da beşe yakın puan almaları etkileşimin niteliğinin yüksek olduğunu ifade etmektedir (Diken, 2009). En az iki farklı kodlayıcı tarafından kodlanan ölçek 5’li likert tipi derecelendirme ile değerlendirilmektedir. 10-15 dakikalık etkileşim kayıtları alınırken ebeveynlere “Çocuğunuzla her zaman nasıl oynuyorsanız, aynı şekilde oynayın.” yönergesi verilmektedir. Ölçeğin toplam geçerliliği %63,1 güvenilirliği ise her alt başlık için sırasıyla .79 ve .91 olarak bulunmuştur (Diken, 2009).

3.4.4. Demografik Bilgi Formu: Demografik bilgi formu, araştırmacı tarafından ebeveynler ve çocuklar için hazırlanmışlardır. Ebeveynler için yaşadıkları il, yaşları, eğitim düzeyi, gelir durumu, çocuk sayıları, medeni halleri ve meslekleri ile evde yaşayan diğer bireylerle ilgili bilgileri içermektedir. Çocuklar için ise yaşları, tanıları, ailenin kaçınıcı çocuğu oldukları, ek yetersizlikleri ve yetersizliklerini belirleyen kurumu içermektedir.

3.5. Uygulama Ortamı ve Veri Toplama Süreci

Araştırma, Diyarbakır ilinde 20 özel gereksinimli çocuk, bu çocukların ebeveynleri ve kardeşleri ile yürütülmüştür. Çocukların anneleri ile yapılan görüşme sonrasında uygun günler ve saatler belirlenmiştir. Etkileşim video kayıtları ebeveynlerin isteğine göre evde ya da çocukların devam ettikleri özel eğitim merkezinde alınmıştır. Her iki ortamda da halı, masa ve sandalye mevcuttur. Bununla birlikte çocukların gelişim düzeylerine uygun materyaller/oyuncaklar ortama uygulamacı tarafından yerleştirilmiştir. Bu materyaller;

oyuncak arabalar, oyuncak bebekler, mutfak seti, tamir seti, hayvan çiftliği seti, çivi tak-çıkart tahtası, oyun hamuru, ipe boncuk dizme oyunu, resim kağıdı, boya kalemleri, sesli kitaplar, hikaye kitapları, jenga, eylem kartları, nesne kartları, yapboz, lego ve renkli bardaklardan oluşmaktadır. Araştırmacının hazırladığı oyuncaklar dışında ebeveynlerin kullanmak istedikleri oyuncaklara da yer verilmiştir. Materyaller hazırlandıktan sonra ebeveyn ve çocuk etkilenmeyecek şekilde 10-15 dakikalık etkileşim kayıtları alınmıştır. Kayıtlar alınmadan önce ebeveynlere “Çocuğunuzla her zaman oynadığınız gibi oynayın.” yönergesi verilmiştir. Kayıtlar alınırken uygulamacı herhangi bir müdahalede bulunmamıştır.

3.6. Gözlemciler Arası Güvenirlik Verilerinin Hesaplanması

Mevcut araştırmada ebeveynlerin çocukları ile etkileşimlerini analiz etmek amacıyla gözlemciler arası güvenilirlik çalışmasına yer verilmiştir. EDDÖ ile ÇDDÖ verilerine ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik hesaplaması, Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünde doktora eğitimine devam eden bir araştırma görevlisi tarafından yapılmıştır. Gözlemci, teorik ve uygulama olarak iki aşamadan oluşan EDDÖ ve ÇDDÖ eğitimini alarak ebeveyn-çocuk etkileşimini değerlendirme konusunda yetkinlik kazanmıştır.

Ebeveyn-çocuk etkileşim videolarının kura ile %50’si (10) belirlenmiş, hem etkileşim videoları hem de ölçek gözlemciye ulaştırılmıştır. Gözlemciden, her biri yaklaşık 10-15 dakika arasında değişen etkileşim videolarını izledikten sonra EDDÖ ve ÇDDÖ ile derecelendirmesi istenmiştir.

Araştırmacının ve bağımsız gözlemcinin kodlamaları (Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100 formülü kullanılarak (Erbaş, 2018) her bir etkileşim videosu için ayrı ayrı gözlemciler arası güvenilirlik hesaplanmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik sonucunun en az %80 olması beklenmektedir (Erbaş, 2018). Dolayısıyla kodlamalar sonucunda %80’in altında bulunan güvenilirlik verileri için araştırmacı ve bağımsız gözlemci etkileşim videolarını ayrı ayrı tekrar kodlamışlardır. Gözlemciler arası güvenilirlik sonucu en az %80 oluncaya dek bu işleme devam edilmiştir. Araştırmacının ve gözlemcinin görüş ayrılığına düştüğü maddeler üzerinde tartışılıp konuşulmuştur. Araştırmada ebeveynlerin hem ÖGÇ’leri hem de TGÇ’leri için, ÖGÇ’ler ve TGK’ler için dört farklı güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Güvenirlik verileri Tablo 8’de verilmiştir.

3.7. Verilerin Toplanması ve Verilerin Analizi

3.7.1. Verilerin toplanması: Ebeveyn-çocuk etkileşiminin incelendiği çalışmada veriler, EDDÖ, ÇDDÖ, Video kayıtları ve demografik bilgi formu kullanılarak toplanmıştır. Verilerin toplanma sürecinde ebeveynlerin çocukları ile kurumda ya da evde serbest oyun bağlamında 10-15 dakikalık etkileşim kayıtları alınmıştır. Ebeveynler çocukları ile ister halının üzerinde isterlerse masada doğal bağlamda serbest oyun/yapılandırılmamış oyun oynamışlardır.

Araştırmada toplam 43 etkileşim video kaydı alınmıştır. Araştırmacı verilerin kodlanmasından önce Türkiye'de EDDÖ ve ÇDDÖ' nün geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını gerçekleştiren ve bu araçların kullanımına yönelik sertifika veren kişilerden ölçeklerin eğitimini almıştır. Bir uzman kontrolünde ölçek maddelerine yönelik örnek etkileşim videosu kodlandıktan sonra eğitimden geçmiştir. Daha sonra elde edilen veriler ebeveynler için EDDÖ formuna, çocuklar için de ÇDDÖ formuna göre kodlanmıştır.

3.7.2. Verilerin Analizi: Araştırma verilerinin analizini yapabilmek amacıyla katılımcıların, EDDÖ'den ve ÇDDÖ'den aldıkları puanlara yönelik veriler normal dağılım göstermediği için puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U Testi ile analiz yapılmıştır. Mann-Whitney U Testi, verilerin normal dağılmadığı durumlarda, iki grubu karşılaştırmada kullanılan bir yöntemdir. Parametrik testlerden, bağımsız iki grubu karşılaştırmak amacıyla kullanılan t- testinin alternatifi olarak kullanılan nonparametrik testtir (Erilli, 2018).

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bulgular ve yorum bölümünde; gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin hesaplanması, EDDÖ'nün toplam puan bulguları, EDDÖ'nün alt madde puan bulguları, ÇDDÖ'nün toplam puan bulguları ve ÇDDÖ'nün alt madde puan bulguları yar almaktadır.

4.1. Gözlemciler arası Güvenirlik Verilerine İlişkin Bulgular

Gözlemciler arası güvenilirlik bulguları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 4

Gözlemciler Arası Güvenirlik Ortalamalarına İlişkin Bulgular

Sıralama	Ebeveyn		Özel gereksinimli çocuk	Tipik gelişim gösteren kardeş
	Özel gereksinimli çocuk	Tipik gelişim gösteren kardeş		
1	%82	%94	%86	%89
2	%100	%94	%100	%100
3	%85	%80	%86	%87
4	%93	%94	%84	%87
5	%90	%87	%85	%86
6	%80	%82	%82	%80
7	%88	%86	%82	%82
8	%85	%86	%88	%84
9	%86	%85	%81	%100
10	%80	%82	%90	%86
Ortalama	%86,9	%87	%86,4	%88,1

Ebeveyn katılımcıların ÖGÇ'ler ile etkileşiminde elde edilen güvenilirlik verilerinin ortalamaları, %86,9 ve TGÇ'ler ile etkileşiminde elde edilen güvenilirlik verileri ortalaması ise %87'dir. ÖGÇ'lerin ebeveynleri ile etkileşiminde gözlemciler arası güvenilirlik verileri

ortalaması %86,4 ve TGÇ'lerin ebeveynleri ile etkileşiminde gözlemciler arası güvenilirlik verileri %88,1 olarak hesaplanmıştır.

4.2. Ebeveyn-Çocuk Etkileşiminin EDDÖ İle Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Bu bölümde ebeveynlerin EDDÖ'den aldıkları toplam puanlar bulguları ile alt madde puan bulgularına yer verilmiştir.

4.2.1. Ebeveyn-çocuk etkileşiminin EDDÖ ile Değerlendirilmesine ilişkin toplam

Puan Bulguları: Ebeveynlerin ÖGÇ'ler ve TGÇ'ler ile etkileşimlerinde, EDDÖ'den aldıkları toplam puanların Mann Whitney U analizine ilişkin bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 5

Ebeveyn-Çocuk Etkileşiminin EDDÖ ile Değerlendirilmesine İlişkin Toplam Puan Bulguları

EDDÖ	Gelişim Düzeyi	Özel Gereksinimli			Tipik gelişim			p
		\bar{X}	ss	Medyan	\bar{X}	ss	Medyan	
Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma		2,49	,95	2,25	3,24	,88	3,25	0,014*
Duygusal İfade Edici Olma		2,80	1,03	3,00	3,18	,97	3,40	0,237
Başarılı Odaklı-Yönlendirici Olma		3,28	,76	3,33	3,12	,52	3,00	0,179

*p<0,05

Tablo 9 incelendiğinde ÖGÇ'ler ve TGÇ'lerin EDDÖ duyarlı-yanıtlayıcı olma puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği (p<0,05) ancak duygusal ifade edici olma ve başarı odaklı- yönlendirici olma puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir (p<0,05). Ortalama değerler incelendiğinde ebeveynlerin ÖGÇ'lerine karşı duyarlı-yanıtlayıcı olma etkileşim davranışlarını ortalaması 2,49 iken TGÇ'leri ile 3,24 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla ebeveynlerin TGÇ'lerle daha yüksek düzeyde duyarlı-yanıtlayıcı etkileşim davranışları sergiledikleri söylenebilir. Ebeveynlerin duygusal ifade edici olma ortalama puanları ÖGÇ'leri ile 2,80 iken TGÇ'leri ile 3,18 olarak ve ebeveynlerin başarı odaklı-yönlendirici olma ortalama puanları ÖGÇ'leri ile 3,28 iken TGÇ'leri ile 3,12 olarak hesaplanmıştır. Duygusal ifade edici olma ve başarı odaklı-yönlendirici olma ortalama değerleri incelendiğinde ebeveynlerin hem ÖGÇ'lerine hem de TGÇ'lerine benzer düzeyde duygusal ifade edici ve başarı odaklı-yönlendirici etkileşim davranışları sergiledikleri söylenebilir.

4.2.2. Ebeveyn-Çocuk Etkileşiminin EDDÖ İle Değerlendirilmesine İlişkin Alt

Madde Puan Bulguları: Ebeveynlerin ÖGÇ'ler ve TGÇ'ler ile etkileşimlerinde, EDDÖ'den aldıkları alt madde puanlarının Mann Whitney U analizine ilişkin bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 6

Ebeveyn-Çocuk Etkileşiminin EDDÖ İle Değerlendirilmesine İlişkin Alt Madde Puan Bulguları

EDDÖ	Gelişim Düzeyi		Özel Gereksinimli		Tipik gelişim		p
	\bar{X}	ss	Medyan	\bar{X}	ss	Medyan	
Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma							
Duyarlı olma	2,65	1,18	2,00	3,60	,99	4,00	0,012*
Yanıtlayıcı olma	2,45	1,05	2,00	3,50	1,05	3,50	0,005*
Etkili olma	2,80	1,06	3,00	3,45	,94	3,00	0,074
Yaratıcı olma	2,05	1,00	2,00	2,40	1,10	2,00	0,309
Duygusal İfade Edici Olma							
Kabullenme	2,90	1,17	3,00	3,45	1,15	3,00	0,163
Keyif alma	2,85	1,14	3,00	3,35	1,09	3,50	0,181
Sözel pekiştireç kullanma	2,55	,94	3,00	2,90	1,07	3,00	0,303
Sıcak olma	2,75	1,16	3,00	3,10	1,12	3,00	0,313
Duygusal ifade edici olma	2,95	1,15	3,00	3,10	,97	3,00	0,704
Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma							
Başarı odaklı olma	3,10	1,12	3,00	2,95	,89	3,00	0,552
Yönlendirici olma	3,65	1,14	4,00	3,25	,79	3,00	0,136
Etkileşim hızı	3,10	,55	3,00	3,15	,37	3,00	0,795

*p<0,05

Tablo 10'da alt başlıklar incelendiğinde duyarlı olma etkileşim davranışı bazında ebeveynlerin ÖGÇ'ler ve TGÇ'leri ile etkileşiminde anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Dolayısıyla ebeveynlerin TGÇ'lerine karşı daha duyarlı oldukları söylenebilir. Yine yanıtlayıcılık alt başlığı incelendiğinde ebeveynlerin etkileşim davranışları açısından

farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılığın TGÇ'lerin lehine olduğu yani ebeveynlerin TGÇ'lerine karşı daha yanıtlayıcı olduğu söylenebilir. Etkili ve yaratıcı olma alt başlıkları incelediğinde anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($p<0,05$). Dolayısıyla etkili ve yaratıcı olma etkileşim davranışlarında ebeveynlerin TGÇ'ler ve ÖGÇ'lerine karşı etkileşim davranışlarının benzer olduğunu söylemek mümkündür. Genel bir değerlendirme yapıldığında ebeveynlerin TGÇ'lerinin ilgi ve davranışlarını izleyip bunlara daha duyarlı oldukları görülmektedir. Ancak Tablo 2'de alt başlıklar incelendiğinde duyarlı olma etkileşim davranışı bazında ebeveynlerin ÖGÇ'ler ve TGÇ'leri ile etkileşiminde anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Dolayısıyla ebeveynlerin TGÇ'lerine karşı daha duyarlı oldukları söylenebilir. Yine yanıtlayıcılık alt başlığı incelendiğinde ebeveynlerin etkileşim davranışları ebeveynlerin çocukları oyunda tutma ve oyunda yaratıcı fikirler üretme konusunda çocukları arasında anlamlı farklılık görülmezken ortalama puanları da birbirine yakındır.

Duygusal ifade edici olma maddesinin alt başlıkları incelendiğinde ebeveynlerin kabullenme, keyif alma, sözel pekiştireç kullanma, sıcak olma ve duygusal ifade edici olma alt başlıklarında hem ÖGÇ'leri hem de TGÇ'leri ile arasında anlamlı farklılık hesaplanmamıştır. Genel olarak ebeveynlerin çocuklarına karşı benzer düzeyde kabullenme, keyif alma, sözel pekiştireç kullanma, sıcak olma ve duygusal ifade edici olma etkileşim davranışları sergiledikleri söylenebilir.

Başarı odaklı-yönlendirici maddesinin alt başlıkları incelendiğinde ebeveynlerin başarı odaklı olma, yönlendirici olma ve etkileşim hızı etkileşim davranışlarında da hem ÖGÇ'leri hem de TGÇ'leri ile arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Genel olarak ebeveynlerin çocuklarına karşı benzer düzeyde başarı odaklı, yönlendirici oldukları ve etkileşim hızlarının benzer olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak ebeveynlerin duygusal ifade edici ve başarı odaklı-yönlendirici etkileşim davranışlarında çocukları arasında anlamlı farklılık görülmezken duyarlı-yanıtlayıcı olma etkileşim davranışları arasında tipik gelişim gösteren çocukları lehine anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür.

4.3. Ebeveyn-Çocuk Etkileşiminin ÇDDÖ İle Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Bu bölümde ÖGÇ'lerin ÇDDÖ'den aldıkları toplam puanlar bulguları ile alt madde puan bulgularına yer verilmiştir.

4.3.1. Ebeveyn-Çocuk Etkileşiminin ÇDDÖ İle Değerlendirilmesine İlişkin

Toplam Puan Bulguları: ÖGÇ'ler ve TGÇ'lerin ebeveynleri ile etkileşiminde, ÇDDÖ'den aldıkları toplam puanların Mann Whitney U analizine ilişkin bulgular Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 7

Ebeveyn-Çocuk Etkileşiminin ÇDDÖ İle Değerlendirilmesine İlişkin Toplam Puan Bulguları

ÇDDÖ	Gelişim Düzeyi			Özel Gereksinimli			Tipik gelişim			
	\bar{X}	ss	Medyan	\bar{X}	ss	Medyan	\bar{X}	ss	Medyan	p
Dikkat	2,84	0,87	3,00	3,95	0,72	4,00	3,95	0,72	4,00	0,000*
Başlatma	2,68	0,93	2,50	3,80	0,78	3,83	3,80	0,78	3,83	0,000*

*p<0,05

Tablo 11 incelendiğinde ÖGÇ'ler ve TGK'lerin dikkat ve başlatma etkileşim davranışları arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir (p<0,05). Ortalama değerler incelendiğinde ÖGÇ'lerin dikkat ortalama puanları 2,84 iken TGK'lerin dikkat ortalama puanları 3,95 olarak hesaplanmıştır. Ortalama değerler dikkate alındığında ÖGÇ'lerin etkileşim sırasında ebeveynlerine TGK'lerinden daha az dikkat yönelttikleri söylenebilir. Başlatma maddesinin ortalama puanları incelendiğinde ÖGÇ'lerin başlatma ortalamaları 2,68 iken TGK'lerin 3,80 olarak hesaplanmıştır. Bu puanlar dikkate alındığında ÖGÇ'lerin ebeveynleri ile etkileşimlerinde TGK'lerine göre daha düşük düzeyde etkileşim başlattıkları söylenebilir.

4.3.2. Ebeveyn-Çocuk Etkileşiminin ÇDDÖ İle Değerlendirilmesine İlişkin Alt

Madde Puan Bulguları: ÖGÇ'ler ve TGÇ'lerin ebeveynleri ile etkileşiminde, ÇDDÖ'den aldıkları alt madde puanların Mann Whitney U analizine ilişkin bulgular Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 8*Ebeveyn-Çocuk Etkileşiminin ÇDDÖ İle Değerlendirilmesine İlişkin Alt Madde Puan Bulguları*

ÇDDÖ	Gelişim Düzeyi	Özel Gereksinimli			Tipik gelişim			p
		\bar{X}	ss	Medyan	\bar{X}	ss	Medyan	
Dikkat								
Dikkat		2,85	0,88	3,00	4,00	0,73	4,00	0,000*
Devamlılık		2,70	1,03	3,00	4,05	0,76	4,00	0,000*
Katılım		2,80	0,89	3,00	3,85	0,88	4,00	0,001*
İş birliği		3,00	0,97	3,00	3,90	0,79	4,00	0,002*
Başlatma								
Başlatma		2,45	1,00	2,00	3,85	0,81	4,00	0,000*
Ortak dikkat		2,60	0,82	2,50	3,65	0,75	4,00	0,000*
Duygusal durum		3,00	1,26	3,00	3,90	1,02	4,00	0,025*

*p<0,05

Tablo 12’de dikkat başlığı altında “devamlılık, dikkat, katılım ve iş birliği” alt başlıklarının ortalama ve medyan değerleri incelendiğinde TGK’lerin, ÖGÇ’lerden daha yüksek puanlar aldıkları görülmektedir. Aynı zamanda bütün alt başlıklarda anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Dolayısıyla TGK’lerin ebeveynleri ile etkileşiminde etkinliğe/oyuna daha çok dikkatlerini verdiklerini, daha çok katılım sağladıkları ve etkileşimi devam ettirmek için ebeveynleri ile işbirliği düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

İkinci olarak “başlatma” ana başlığı incelendiğinde TGK’ler ve ÖGÇ’ler arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Başlatma başlığı altında “başlatma, ortak dikkat ve duygusal durum” alt başlıklarının ortalama ve medyan değerleri incelendiğinde TGK’lerin, ÖGÇ’lerden daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. Dolayısıyla TGK’lerin ebeveynleri ile etkileşiminde etkileşim başlatma için daha fazla girişimde bulunduğu ve etkileşim sırasında ebeveynleri ile daha fazla ortak dikkat kurdukları söylenebilir. Ayrıca ÖGÇ’lere göre duygusal durumlarını ebeveynlerine daha net ifade ettikleri ya da yansıttıkları dikkat çekmektedir. Sonuç olarak ÖGÇ’ler etkileşim sırasında TGK’lerine göre daha düşük düzeyde başlatma ve dikkat etkileşim davranışları sergilemişlerdir.

5. BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Tartışma, sonuç ve öneriler bölümünde; analizler sonucu elde edilen bulguların alan yazındaki çalışmalar çerçevesinde tartışılması, tartışma ile elde edilen sonuç ve öneriler yer almaktadır.

5.1. Tartışma

Bu araştırmanın amacı ebeveynlerin hem ÖGÇ'leri hem de TGÇ'leri ile serbest oyun bağlamında etkileşimlerinde farklılıkların olup olmadığını incelemektir. Bu doğrultuda a) ebeveynlerin ÖGÇ'leri ve TGÇ'leri ile etkileşimleri farklılaşmakta mıdır? ve b) ÖGÇ'ler ve TGÇ'lerin ebeveynleri ile etkileşimleri farklılaşmakta mıdır? şeklinde iki alt soruya cevap aranmıştır. Araştırma sonucunda ebeveynlerin ve çocukların etkileşimde bulunma davranışlarında farklılaşmaların olduğu görülmüştür. Alan yazında ebeveyn-çocuk etkileşimi çalışmaları; ebeveynlerin ÖGÇ'leri ile etkileşimleri (Dolev vd., 2009; Mustul vd., 2016; Töret vd., 2015), ÖGÇ'lerin ve TGÇ'lerin ebeveynleri ile etkileşimleri (Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2000; Omak ve Sazak, 2019; Topbaş vd., 2003; Töret vd., 2015) ve farklı yetersizlik türlerine sahip çocukların ebeveynleri ile etkileşimlerinin incelenmesi (Diken, 2009; Doğan vd., 2016) olarak sınıflandırabileceğimiz üç farklı şekilde incelenmiştir. Bu araştırmanın bulguları ilerleyen bölümlerde iki ayrı başlık altında tartışılacaktır.

5.1.1. Ebeveynlerin ÖGÇ'ler ve TGÇ'ler ile Etkileşim Davranışlarına İlişkin Araştırma Sonuçları: Araştırmanın temel amacında, ebeveynlerin ÖGÇ'leri ve TGÇ'leri ile etkileşimlerin farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ebeveynlerin duyarlı-yanıtlayıcı olma, duygusal ifade edici olma ve başarı odaklı olma etkileşim davranışları serbest oyun bağlamında video kaydı alınarak ve EDDÖ-TV kullanılarak kodlanmıştır. Duyarlı-yanıtlayıcı başlığından alınabilecek en yüksek puan 20'dir (Diken, 2009). EDDÖ-TV'den alınan puan ne kadar yüksek olursa, ebeveynin çocuğun ilgisini takip ettiği, başlattığı oyunlara duyarlı olduğu, tepkilerinin motive edici olduğu ve aynı zamanda yanıtlayıcılığının yüksek olduğunu ifade edilmektedir (Howe, 2006; Mahoney ve Perales, 2005). Bu çalışmada ebeveynlerin ÖGÇ'leri ile duyarlı-yanıtlayıcı olma puan ortalamalarının 2,49, TGÇ'leri ile 3,24 olduğu görülmektedir. Dolayısıyla ebeveynlerin TGÇ'lerine karşı daha duyarlı-yanıtlayıcı olduğu söylenebilir. Alan yazındaki TGÇ'lerin ve ÖGÇ'lerin ebeveynleri ile etkileşimini inceleyen çalışmaların bulguları da benzer şekilde ebeveynlerin ÖGÇ'lerine karşı daha düşük düzeyde duyarlı-yanıtlayıcı olduğunu göstermektedir (Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2000; Ceyhun vd., 2015; Diken, 2012; Diken ve Mahoney, 2013; Doğan vd., 2016;

Spiker vd., 2002; Topper-Korkmaz, 2015; Wan vd., 2012). Bu bağlamda bu araştırmanın duyarlı-yanıtlayıcı olma ile ilgili bulgularının diğer araştırma bulguları ile örtüştüğü ifade edilebilir. Araştırma bulguları ebeveynlerin ÖGÇ'lerine, TGÇ'lerine göre daha düşük düzeyde duyarlı ve yanıtlayıcı oldukları, iş birliği sağlamada, çocuğun ilgisini takip etmede, ÖGÇ'lerin başlattıkları ya da sürdürdükleri oyunların bağlamını göz ardı ettikleri ve ÖGÇ'lerin etkileşim davranışlarını takip etmede sınırlılıkları olduğu şeklinde yorumlanabilir.

EDDÖ-TV'nin duyarlı-yanıtlayıcı olma maddesinin alt başlıkları incelendiğinde ise ebeveynlerin duyarlı olma ve yanıtlayıcı olma davranışlarında TGÇ'leri lehine anlamlı bir farklılık sergilediği görülmektedir. Alan yazındaki ebeveyn çocuk etkileşimini inceleyen çalışmaların bulguları da TGÇ'lerin ebeveynlerinin, ÖGÇ'lerin ebeveynlerinden daha duyarlı ve yanıtlayıcı olduğu yönündedir (Ceyhun vd., 2015; Töret vd., 2015; Doğan vd., 2016; İrtiş ve Özdemir, 2019; Diken ve Mahoney, 2013; Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2000; Cunningham vd., 1981). Dolayısıyla ebeveynlerin TGÇ'lerinin ipuçlarına olumlu tepki verdiği, çocuğun liderliğini ve ilgisini takip ettiği ve çocuğa önerilerde bulunduğu ancak ÖGÇ'leri ile etkileşimlerinde çocuklarının ilgisini takip etmekte zorlandıkları ve çocuklarını yüksek düzeyde yönlendirdikleri ya da başka bir etkinliğe yönlendirmede başarılı olmadıkları söylenebilir (Howe, 2006; Spiker vd., 2002).

Diken ve Mahoney (2013), ebeveynlerin duyarlı ve yanıtlayıcı etkileşim davranışlarının ortalamalarını 2,7, Mahoney vd. (2007), ise 2,9 olarak hesaplayarak bu değerlerin düşük düzeyde duyarlı ve yanıtlayıcı etkileşim davranışlarına işaret ettiklerini ifade etmişlerdir. Diken (2012), ebeveynlerin duyarlı-yanıtlayıcı etkileşim davranışlarının ortalamasını 3,01, Özbek (2019), ise 3,2 olarak hesaplayarak bu değerlerin orta düzeyde yanıtlayıcı ve duyarlı etkileşim davranışlarına işaret ettiklerini vurgulamışlardır. Bu çalışmada ebeveynlerin ÖGÇ'leri ile duyarlı olma puan ortalamaları 2,65, yanıtlayıcı olma puan ortalamaları ise 2,45 olarak hesaplanmıştır. Ebeveynlerin TGÇ'leri ile duyarlı olma puan ortalamaları 3,6, yanıtlayıcı olma puan ortalamaları 3,5 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla ebeveynlerin ÖGÇ'leri ile etkileşimlerinde düşük düzeyde duyarlı ve yanıtlayıcı, TGÇ'leri ile etkileşimlerinde orta düzeyde duyarlı ve yanıtlayıcı oldukları söylenebilir. Alan yazındaki çalışmalar da bu çalışma bulgularını destekler niteliktedir (Cunningham vd., 1981; Diken, 2012; Doğan vd., 2016; Töret vd., 2015).

Genel olarak araştırma bulguları alan yazındaki çalışmalar ile benzerlik göstermekle birlikte ebeveynlerin TGÇ'lerine karşı daha duyarlı ve yanıtlayıcı olduğunu ortaya koymaktadır. Ebeveynlerin çocuklarına karşı etkileşim biçimleri aynı zamanda çocukların

ebeveynleri ile nasıl etkileşimde bulunduğu fikrine dayanmaktadır. Daha aktif ve girişken çocukların ebeveynlerinin daha duyarlı ve yanıtlayıcı olma ihtimalinin yüksek olduğunu söylemek mümkündür (Mahoney vd., 2007). Dolayısıyla bu çalışmada ebeveynlerin TGÇ'lerinin daha fazla etkileşim başlatma, etkileşim sürdürme, daha az problem davranış göstermesi ve ÖGÇ'lerinin daha fazla pasif olması, etkileşimden kaçması, etkileşim başlatma sıklıklarının çok düşük olması ebeveynlerin, TGÇ'lerinin ipuçlarını daha kolay anlamalarına, yorumlamalarına ve tepki vermelerine neden olmuş, bu da duyarlılık ve yanıtlayıcılıklarını arttırmış olabilir.

Duyarlı-yanıtlayıcı olma maddesinin etkili olma alt başlığı incelendiğinde ebeveynlerin çocuklarına karşı etkili olma etkileşim davranışlarında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Ancak ortalama değerler incelendiğinde ebeveynlerin TGÇ'lerine karşı etkili olma etkileşim davranış ortalaması 3,45 iken ÖGÇ'leri ile etkili olma etkileşim davranış ortalaması 2,8 olarak hesaplanmıştır. Özbey (2019), ebeveynlerin etkili olma davranış puan ortalamalarını 3,1 olarak hesaplayarak bunun orta düzeyde etkili olma etkileşim davranışına, Diken ve Mahoney (2013) ise 2,9 olarak hesaplayarak düşük düzeyde etkili olma etkileşim davranışına işaret ettiğini bildirmişlerdir. Bu çalışmadaki ortalama değerler dikkate alındığında ebeveynlerin ÖGÇ'leri ile etkileşimlerinde düşük düzeyde ve TGÇ'leri ile etkileşimlerinde orta düzeyde etkili oldukları söylenebilir. Dolayısıyla anlamlı bir fark olmasa da alan yazındaki çalışmalarla benzer olarak ebeveynlerin etkileşim sırasında çocuklarını oyunda tutma, dikkatlerini çekme, ilgilerini sürdürme ve karşılıklı sıra alma becerisi ile aktif katılım sağlama konusunda TGÇ'lerine karşı daha etkili oldukları söylenebilir (Diken, 2009; Diken, 2012; Diken ve Mahoney, 2013; İrtiş ve Özdemir, 2019; Özbey, 2019; Töret vd., 2015). Bazı araştırmacılar çalışmalarında ÖGÇ'lerin ebeveynlerinin etkileşim sürdürmede daha az etkili olduğunu ve ebeveynlerin etkileşim sırasında etkili olma davranışlarının çocuğun talep etme davranışı ile ilişkili olabileceğini ifade etmişlerdir (Diken vd., 2009; İrtiş ve Özdemir, 2019). Dolayısıyla bu çalışmanın bulgularında görülen ebeveynlerin TGÇ'leri ile etkileşimlerini daha uzun süre devam ettirmeleri ve çocuklarını daha uzun süre oyunda tutabilmeleri durumunun, TGÇ'lerin daha fazla talep edici davranışlarda bulunmasından kaynaklandığı ifade edilebilir. Doğan vd. (2015), ÖGÇ'lerin ebeveynlerinin, TGÇ'lerin ebeveynlerine göre daha düşük düzeyde etkili olduklarını bulgulamışlardır. Bu bulgunun yanıtlayıcılıkla ilişkili olduğunu vurgulamış başka bir ifade ile yanıtlayıcılık düzeyi düşük ebeveynlerin daha az etkili olduklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde bu çalışmada da ebeveynlerin ÖGÇ'leri ile etkileşimlerinde düşük düzeyde yanıtlayıcı olmaları bulgusu göz önünde bulundurulduğunda

bu ebeveynlerin etkileşimlerinde düşük düzeyde etkili olma davranışı sergilemeleri beklenen bir durumdur.

Duyarlı-yanıtlayıcı olma maddesinin son alt başlığı yaratıcı değildir. Ebeveynlerin çocukları ile yaratıcı olma etkileşim davranışları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ortalama puanlar incelendiğinde ebeveynlerin ÖGÇ'leri ile yaratıcı olma puanları 2,05 iken TGÇ'leri ile ise 2,4 olarak hesaplanmıştır. Alan yazındaki diğer etkileşim çalışmaları ile karşılaştırıldığında benzer bir bulgu olarak bu çalışmada da ebeveynlerin hem ÖGÇ'leri hem de TGÇ'leri ile etkileşimlerinde yaratıcılık düzeylerinin düşük olduğu görülmekte ve ebeveynlerin etkileşimleri sırasında oyuncakları işlevleri dışında kullanamadıkları, sembolik oyun bağlamında bu oyuncakları oyuna katamadıkları görülmektedir (Arslan, 2016; Diken, 2009; Diken, 2012; Diken ve Mahoney, 2013; İrtiş ve Özdemir, 2019; Mahoney vd., 1998; Töret vd., 2015).

EDDÖ-TV'nin ikinci alt başlığı duygusal ifade edici değildir. Bu alt başlık; kabullenme, keyif alma, sözel pekiştireç kullanma, sıcak olma ve duygusal ifade edici olma maddelerini içermektedir. Duygusal ifade edici olma alt başlığından toplamda 25 puan alınabilmektedir (Diken, 2009). Bu çalışmanın bulguları incelendiğinde ebeveynlerin TGÇ'leri ile ÖGÇ'lerine karşı duygusal ifade edici olma etkileşim davranışlarında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Dolayısıyla ebeveynlerin hem ÖGÇ'lerinin hem de TGÇ'lerinin tepkilerini sözel veya sözel olmayan tepkilerle onaylama, etkileşimden keyif alma, öpme, kucaklama, ses tonunu kullanma gibi olumlu duygularını ifade etme, vücut dili ve yüz ifadelerini kullanma düzeylerinin benzerlik gösterdiği söylenebilir (Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2000). Ancak anlamlı farklılık olmasa da ebeveynlerin duygusal ifade edici olma etkileşim davranışları ortalamaları çocukları arasında farklılık göstermektedir. Ebeveynlerin duygusal ifade edici olma etkileşim davranış ortalamaları ÖGÇ'leri ile 2,8 ve TGÇ'leri ile 3,18 olarak hesaplanmıştır. Özbey (2019) OSB çocuklar ve ebeveynleri ile yaptıkları çalışmada duygusal ifade edici olma etkileşim davranış ortalamalarını 2,7 olarak; Diken ve Mahoney (2013), ise duygusal ifade edici puan ortalamalarını bu çalışma ile benzer şekilde 2,8 olarak hesaplayarak bu değer düşük düzeyde duygusal ifade ediciliğe işaret ettiğini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla bu araştırmada ebeveynlerin TGÇ'lerine kıyasla ÖGÇ'leri ile düşük düzeyde duygusal ifade edici etkileşim davranışları sergilediği söylenebilir.

Duygusal ifade edici olma maddesinin alt başlığının birinci maddesi 'kabullenme' dir. Ebeveynlerin kabullenme etkileşim davranışları çocukları arasında anlamlı farklılık göstermemektedir. Ancak ortalama puanlar incelendiğinde ebeveynlerin ÖGÇ'leri ile puan

ortalamaları 2,9 iken TGÇ'leri ile 3,45 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla bu bulgudan hareketle anlamlı farklılık olmasa da ebeveynlerin TGÇ'lerine ÖGÇ'lerinden daha yüksek düzeyde kabul edici bir tutum sergiledikleri söylenebilir. Alan yazındaki çalışmalar da bu bulguları destekler şekilde ebeveynlerin ÖGÇ'lerine karşı kabullenme etkileşim davranışının düşük düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır (Ceyhun vd., 2015; Diken, 2012; Diken ve Mahoney, 2013; Pino, 2000; Lemanek vd., 1993; Topbaş vd., 2003; Töret vd., 2015). Araştırma bulguları incelenirken ebeveynlerin etkileşim sırasında ÖGÇ'lerinin sorularını cevaplayamadıkları ya da cevaplamakta zorlandıkları durumlarda bir miktar baskı yaptıkları, ÖGÇ'leri daha fazla eleştirdikleri ve onlara daha fazla düzeltici davrandıkları görülmüştür. Bu bulgular da alan yazındaki diğer çalışmalarla paralellik göstermektedir (Ceyhun vd., 2015; Diken, 2012; Diken ve Mahoney, 2013).

Duygusal ifade edici olma maddesinin diğer alt başlığı olan "keyif alma" incelendiğinde ebeveynlerin ÖGÇ'leri ile puan ortalamaları 2,85, TGÇ'leri ile 3,35 olarak hesaplanmıştır. Anlamlı bir fark olmasa da ortalama puanlar ebeveynlerin etkileşim sırasında TGÇ'leri ile ÖGÇ'lerinden daha fazla keyif aldıklarını ortaya koymaktadır. Benzer araştırmalar da bu araştırma bulgularını desteklemektedir (Ceyhun vd., 2015; Diken, 2009; Diken, 2012; Oğuz ve Sönmez, 2017; Özbey, 2019; Lemanek vd., 1993; Töret vd., 2015). Ebeveyn çocuk etkileşiminin keyif verici olması etkileşimin kalitesi açısından önemlidir. Ebeveynin etkileşim sırasında etkinlikten keyif alması, çocuğun etkinliği sonlandırma davranışlarının daha az görülmesine neden olacağı gibi çocuk ile ebeveynin etkinliği sıkılmadan devam ettirmesine de sebep olacaktır (Bailey ve Wolery, 1992; akt. Ceyhun vd., 2015). Dolayısıyla bu çalışmada ÖGÇ'lerin etkinlikten kopmaları, etkinliği sonlandırmaları ya da problem davranışları sergilemeleri ebeveynlerinin düşük memnuniyet göstermesiyle açıklanabileceği gibi TGÇ'lerin etkinliklere uzun süreli katılımı ebeveynlerinin memnuniyet derecesinin yüksek olmasıyla açıklanabilir.

Duygusal ifade edici olma maddesinin diğer alt başlığı "sözel pekiştireç kullanma" dır. Araştırmaya katılan ebeveynlerin sözel pekiştireç kullanmasında çocukları arasında anlamlı farklılık görülmemektedir. Ortalama puanlar incelendiğinde ebeveynlerin ÖGÇ'leri ile puan ortalamaları 2,55 iken TGÇ'leri ile 2,9 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla ebeveynlerin hem TGÇ'leri hem de ÖGÇ'leri ile etkileşiminde düşük düzeyde sözel pekiştireç kullandıklarını söylemek mümkündür. Benzer şekilde Doğan vd. (2016), çalışmalarında ÖGÇ ile TGÇ ebeveynlerinin etkileşim sırasında sözel pekiştireç kullanma düzeylerinin farklılaşmadığını bulmuşlardır. Ancak alan yazındaki bazı çalışma bulguları TGÇ ebeveynlerinin ÖGÇ

ebeveynlerinden daha sık sözel pekiştireç kullandıklarını bulgularken (Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2000; İrtiş ve Özdemir, 2019) bazı çalışma bulguları ise ÖGÇ ebeveynlerinin daha sık sözel pekiştireç kullandıklarını bulgulamışlardır (Ceyhun vd., 2015; Diken, 2012). Lemanek vd. (1993), OSB, zihin yetersizliği, dil gecikmesi olan ve tipik gelişen çocuklar ile ebeveynlerinin etkileşimlerini inceledikleri çalışmalarında pekiştireç kullanmanın çocuk yeterlilikleri ile ilişkisi olduğunu ve etkileşimi güçlendirdiğini ifade etmişlerdir. Ancak bu çalışma bulguları ebeveynlerin etkileşim sırasında sözel pekiştireç kullanmalarının çocukların yetersizlikleri ile ilişkili olmadığını düşündürmektedir.

Duygusal ifade edici olma maddesinin diğer alt başlığı "sıcak olma"dır. Ebeveynlerin çocuklarına karşı sıcak olma etkileşim davranışları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ortalama puanlar incelendiğinde ebeveynlerin ÖGÇ'leri ile puan ortalamaları 2,75 iken TGÇ'leri ile 3,1 olarak hesaplanmış ve ebeveynlerin hem TGÇ'lerine hem de ÖGÇ'lerine sarılma, kucağa alma, öpme ve sevgi ifadeleri kullanma sıklıklarının benzer düzeyde olduğu görülmüştür. Alan yazındaki çalışmalar genel olarak bakıldığında gerek ebeveynlerin ÖGÇ'leri ile etkileşimlerini inceleyen çalışmalarda (Arslan, 2016; Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2000; Ceyhun vd., 2015; Diken, 2012; Diken ve Mahoney, 2013; Töret vd., 2015) gerekse TGÇ'ler ile ÖGÇ'lerin ebeveynleri ile etkileşiminin karşılaştırmalı olarak incelendiği çalışmalarda ebeveynlerin ÖGÇ'leri ile sıcak olma etkileşim davranışlarının daha düşük olduğu bulgulanmıştır (Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2000; Ceyhun vd., 2015; Dawson vd., 1990; İrtiş ve Özdemir, 2019). Alan yazındaki araştırma bulgularından farklı olarak Doğan vd. (2016), ÖGÇ'lerin ebeveynlerinin TGÇ'lerin ebeveynlerine göre daha sıcak etkileşim davranışı sergilediklerini bulgulamışlardır. Bu çalışmanın bulguları ise alan yazındaki araştırma bulgularından farklı olarak ebeveynlerin etkileşim sırasında hem ÖGÇ'lerine hem de TGÇ'lerine benzer düzeyde sıcak olma etkileşim davranışı sergilediği, çocukları ile yeterince fiziksel yakınlık kurmadıkları, düşük düzeyde olumlu yüz ifadeleri kullandıkları yönündedir. Bu bulgular da ebeveynlerin gerek ÖGÇ gerekse TGÇ'leri ile etkileşimleri sırasında sıcak olma davranışlarının çocuklarının yetersizliği ile ilgili olmadığı izlenimi vermektedir.

Duygusal ifade edici olma maddesinin son alt başlığı "duygusal ifade edici olma"dır. Ebeveynlerin ÖGÇ ve TGÇ'leri ile duygusal ifade edici olma etkileşim davranışları karşılaştırıldığında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ortalama puanlar incelendiğinde ise ebeveynlerin ÖGÇ'leri ile puan ortalamaları 2,95 iken TGÇ'leri ile 3,1 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla ebeveynlerin çocuklarıyla iletişim kurma, vücut dillerini kullanma, ses tonlarını kullanma, canlı ve neşeli etkileşim kurma düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Bu çalışma

bulgularından farklı olarak alan yazındaki bazı çalışmalar ÖGÇ ebeveynlerinin TGÇ'lere göre olumlu duyguları yansıtmakta daha sınırlı düzeyde davranışlar sergilediğini göstermektedir (Ceyhun vd., 2015; İrtiş ve Özdemir, 2019; Wan vd., 2012). Dolayısıyla bu farklılığın ebeveynin mizacı ya da yaşantısıyla mı ilgili olduğu yoksa çocukların tepkileri ve gelişimleri ile mi ilgili olduğu hususu belirsizliğini korumaktadır.

EDDÖ-TV'nin son başlığı başarı odaklı-yönlendirici değildir. Bu başlığın; başarı odaklı olma, yönlendirici olma ve etkileşim hızı olmak üzere üç alt maddesi bulunmaktadır. EDDÖ-TV'de bulunan bu maddeler olumsuz maddelerdir, negatif bir durum ifade etmektedir. Bu maddelerden yüksek puan alan ebeveynler her an çocuklarına baskı yapan, öneri sunmaktan ziyade çocukların neyi nasıl yapacaklarını söyleyen, çocukların ilgisini görmezden gelip sürekli etkileşimi kendi isteklerine göre yönlendiren ve etkileşim hızları yüksek ebeveynler olarak görüldüklerinden bu maddelerden yüksek puan alan ebeveynlerin çocukları ile etkileşiminin nitelikli olmadığı söylenebilir (Diken vd., 2009). Çalışmada ebeveynlerin ÖGÇ'leri ve TGÇ'leri ile başarı odaklı-yönlendirici olma etkileşim davranışları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p < 0,05$). Bununla birlikte ebeveynlerin hem ÖGÇ'lerine hem de TGÇ'lerine karşı sürekli öğretme davranışı sergiledikleri, çocuklarına karşı başarı odaklı ve yönlendirici oldukları ve etkileşim hızlarının yüksek olduğu da görülmektedir. Bu çalışmayı destekler nitelikte Bakkaloğlu ve Sucuoğlu (2000), da çalışmalarında ebeveynlerin öğretme davranışları arasında anlamlı farklılığın olmadığını ortaya koymuşlardır. Ancak alan yazındaki bazı çalışmalar ÖGÇ'lerin ebeveynlerin genellikle daha başarı odaklı-yönlendirici olduklarını bulmuşlardır (Ceyhun vd., 2015; Cunningham vd., 1981; Diken, 2012; Diken ve Mahoney, 2013; Mahoney ve Perales, 2005; Mahoney ve Powell, 1988; Marfo, 1992; Oğuz ve Sönmez, 2017; Özbey, 2019; Pino, 2000; Topbaş vd., 2003; Turan, 2012; Wan vd., 2012). Diken (2012), OSB, zihin yetersizliği ve dil konuşma gecikmesi olan çocukların ebeveynleri ile etkileşimini inceledikleri çalışmada OSB ve zihin yetersizliği olan çocukların ebeveynlerinin dil konuşma gecikmesi olan çocukların ebeveynlerinden daha yönlendirici olduklarını bulmuştur. Dolayısıyla zihinsel bir sürecin eşlik etmemesi durumunda ebeveynlerin yönlendiriciliklerinin azaldığını vurgulamışlardır. Bu bağlamda başarı odaklı-yönlendirici olma etkileşim davranışını sadece çocukların yetersizlik durumu ile ilişkilendirmemek bunun kültür, ebeveyn mizacı ve diğer değişkenler ile ilişkili olma ihtimalini dikkate almak gerektiği düşünülebilir (Karaaslan, 2010).

Çalışmada dikkat çeken bir diğer bulgu ise ebeveynlerin hem ÖGÇ'leri hem TGÇ'leri ile etkileşim hızlarının yüksek olmasıdır. Alan yazındaki çalışmalar da bu araştırma bulgularını

destekler niteliktedir (Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2000; İrtiş ve Özdemir, 2019; Ceyhun vd., 2015; Topbaş vd., 2013; Diken, 2012; Diken ve Mahoney, 2013). Araştırmacılar etkileşim hızının yüksek olmasının nedeninin zihinsel süreçlerdeki sınırlılıklardan dolayı ebeveynlerin çocuklara daha fazla beceri öğretmek/kazandırmak olabileceğini ifade etmektedir (Ceber, 1998; Diken, 2012; Mahoney ve Powell, 1988; İrtiş ve Özdemir, 2019; Wan vd., 2012). Alan yazındaki çalışma bulgularının tersine Töret vd. (2015), ise ciddi düzeyde OSB olan çocukların ebeveynleri ile etkileşim hızlarının düşük düzeyde olduğunu bulgulamışlardır ve araştırmacılar bu durumun ebeveynlerinin etkileşim hızlarının düşük olmasının çocuklarının yetersizlikten etkilenme derecesiyle ilgili olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir.

5.1.2. ÖGÇ'lerin ve TGÇ'lerin Ebeveynleri ile Etkileşim Davranışlarına İlişkin

Araştırma Sonuçları: Bu araştırmanın ikinci amacı ÖGÇ'ler ile TGÇ'lerinin ebeveynleri ile etkileşimlerinde farklılık olup olmadığını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda "Çocuk Davranışları Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Çocuk davranışları değerlendirme ölçeği "dikkat ve başlatma" ana başlıklarından oluşmaktadır. Dikkat ana başlığı "dikkat, devamlılık, katılım ve iş birliği" alt başlıklarından oluşmakta ve alınabilecek en yüksek puan 20'dir (Diken, 2009). Bu çalışmada ÖGÇ'ler ile TGÇ'leri arasında dikkat etkileşim davranışı açısından TGÇ'ler lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Dikkat ana başlığı puan ortalamaları incelendiğinde ÖGÇ'lerin puan ortalamaları 2,84 iken TGÇ'lerin ise 3,95 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla TGÇ'lerin ebeveynleri ile etkileşimlerinde ÖGÇ'lere göre etkinliklerde daha dikkatli oldukları söylenebilir. ÖGÇ'ler, kardeşlerine göre ebeveynleriyle etkileşimlerinde daha pasif kalmışlardır. Bu bulgu alan yazındaki diğer çalışmalarla örtüşür niteliktedir (Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2000; Ceber, 1998; Ceyhun vd., 2015; Lobato ve Hall, 1991; Töret vd., 2015).

Araştırmada dikkat başlığının ilk alt başlığı olan çocukların dikkat etkileşim davranışları arasında da anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Çocukların dikkat alt başlığı ortalama puanları ÖGÇ'lerin 2,85 iken TGÇ'lerin ise 4 olarak hesaplanmıştır. ÖGÇ'lerin, TGÇ'lerine göre etkileşim sırasında etkinliğe daha az dikkat yönelttikleri, etkinliğe/oyuna kısa süreli katıldıkları, çoğunlukla farklı etkinliklere yöneldikleri, daha çok pasif oldukları ve etkinlikten kaçtıkları söylenebilir. TGÇ'ler ise etkinliklerde daha yüksek düzeyde dikkat sergilemiş ve aynı etkinlikte/oyunda daha uzun süre kalabilmişlerdir. Alan yazındaki çalışmalar da bu bulguları destekler niteliktedir (Adamson vd., 2001; Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2000; Ceyhun vd., 2015; Diken, 2012; Diken ve Mahoney, 2013; Karaaslan, 2010; Strid vd., 2013; Töret vd., 2015).

Dikkat maddesinin ‘‘devamlılık’’ alt başlığı incelendiğinde ÖGÇ’ler ile TGÇ’lerin devamlılık etkileşim davranışları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Devamlılık ortalama puanları incelendiğinde ÖGÇ’lerin ortalama puanları 2,7 iken TGÇ’lerin ise 4,05 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla ÖGÇ’lerin, TGÇ’lerine göre etkinliğe katılmada daha az çaba sarf ettikleri, zorlandıklarında ikinci girişimde daha az buldukları söylenebilir. ÖGÇ’ler daha çok yetişkinin isteklerine ve taleplerine yanıt verme eğilimi gösterirken TGÇ’ler ise etkinliğe/oyuna katılmak için daha fazla çaba sarf etmekte ve zorlandıklarında tekrar tekrar girişimlerde bulunmuşlardır. Alan yazındaki çalışmalarda bu çalışma bulguları ile paralel şekilde ÖGÇ’lerin devamlılık etkileşim davranışlarının düşük düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır (Arslan ve Diken, 2021; Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2000; Ceyhun vd., 2015; Diken ve Mahoney, 2013; İrtiş ve Özdemir, 2019; Küçükler vd., 2001; Töret vd., 2015).

Dikkat maddesinin son başlıkları olan ‘‘katılım ve iş birliği’’ etkileşim davranışları incelendiğinde ÖGÇ’ler ve TGÇ’leri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Ortalama puanları incelendiğinde ÖGÇ’lerin katılım puan ortalamaları 2,8 iken iş birliği puan ortalamaları 3,0 olarak hesaplanmıştır. TGÇ’lerin katılım puan ortalamaları 3,85 iken iş birliği puan ortalamaları 3,9 olarak hesaplanmıştır. Ortalama değerler göz önüne alındığında ÖGÇ’ler, TGÇ’lerine göre etkileşime daha az motive olmuş, etkileşim sırasında daha çok pasif kalmış ve ilgileri daha çok dağılmıştır. Ayrıca ÖGÇ’ler TGÇ’lerine göre ebeveynleriyle etkileşim sırasında daha az iş birliğinde bulunmuş, başka etkinliklerle daha fazla meşgul olmuş ve daha fazla problem davranış sergilemişlerdir. Bu çalışma ile paralel olarak alan yazındaki çalışmalar da ÖGÇ’lerin etkinliklere katılmada düşük düzeyde motive olduklarını, etkinlik süresince düşük düzeyde katılım sağladıklarını, ebeveynleri ile iş birliği yapmaktan kaçındıklarını bulmuşlardır (Ceyhun vd., 2015; Diken, 2012; Diken ve Arslan, 2020; Diken ve Mahoney, 2013; İrtiş ve Özdemir, 2019; Töret vd., 2015).

ÇDDÖ’nün ikinci ana maddesi başlatma olup ‘‘başlatma, ortak dikkat ve duygusal durum’’ olmak üzere üç alt başlıktan oluşmaktadır. Bu alandan alınabilecek en fazla 15 puan alınabilmektedir (Diken, 2009). Bu çalışmada çocukların başlatma etkileşim davranışları arasında TGÇ’ler lehine anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ($p < 0,05$). Başlatma puan ortalamaları incelendiğinde ise ÖGÇ’lerin ortalama puanları 2,68 iken TGÇ’lerin ise 3,8 olarak hesaplanmıştır. Anlamlı farklılık ve ortalama değerler göz önüne alındığında ÖGÇ’lerin TGÇ’lerine göre daha düşük düzeyde başlatma ve ortak dikkat davranışı sergiledikleri, ebeveynleriyle etkileşimlerinde duygusal durumlarının daha düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Alan yazındaki araştırmalar da bu araştırma bulguları ile paralel şekilde ÖGÇ’lerin

TGÇ'lerine göre etkileşim başlatma ve etkileşimde ortak dikkat kurma davranışlarının düşük düzeyde olduğunu, olumlu duygusal durumlarını yansıtmada daha sınırlı olduklarını bulgulamışlardır (Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2000; Ceber, 1998; Ceyhun vd., 2015; Diken, 2012; İrtiş ve Özdemir, 2019; Mahoney ve Perales, 2003; Mahoney ve Perales, 2005; Töret vd., 2015).

Başlatma maddesinin ilk iki alt başlığı "başlatma ve ortak dikkat" etkileşim davranışlarıdır. ÖGÇ'ler ile TGÇ'lerin başlatma ve ortak dikkat etkileşim davranışları arasında anlamlı farklılık olduğu dikkat çekmektedir. Ortalama değerler incelendiğinde ÖGÇ'lerin başlatma etkileşim davranışı ortalama puanları 2,45 iken TGÇ'lerin ise ortalama puanları 3,85 olarak hesaplanmıştır. Ortak dikkat ortalamaları incelendiğinde ÖGÇ'lerin 2,6 iken TGK'lerin ise 3,65 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla TGÇ'lerin ebeveynleriyle etkileşiminde daha fazla etkinlik başlattıkları ve etkinlikte daha fazla ortak dikkat davranışı sergiledikleri söylenebilir (Adamson vd., 2012; Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2000; Ceber, 1998; Ceyhun vd., 2015; İrtiş ve Özdemir, 2019; Mahoney ve Perales, 2003; Töret vd., 2015). Sonuçta TGÇ'lerin ebeveynleri ile etkileşiminde daha fazla etkileşim başlatma girişimlerinde buldukları, ebeveynleriyle uzun süreli göz kontağı kurdukları, etkileşim sırasında mimikler, jestler, seslenmelerle ve sıra alma davranışlarıyla ebeveynlerine ilgilerini daha yüksek düzeyde göstermişlerdir.

Başlatma maddesinin son başlığı "duygusal durum" etkileşim davranışı incelendiğinde ÖGÇ'ler ile TGÇ'leri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Duygusal durum etkileşim davranışları ortalama puanları incelendiğinde ÖGÇ'lerin 3,0 iken TGÇ'lerin 3,9 olarak hesaplanmıştır. Anlamlı farklılık ve ortalama değerler düşünüldüğünde ÖGÇ'lerin etkileşim sırasında TGÇ'lerine göre daha düşük düzeyde olumlu duygular sergilediği, ebeveynlerine daha az gülümsedikleri ve daha az seslemeler yaptıkları söylenebilir. Benzer şekilde alan yazındaki diğer çalışmalar da ÖGÇ'lerin duygularını ifade etme düzeylerinin düşük olduğunu ifade etmişlerdir (Arslan ve Diken, 2020; Diken, 2012; Diken ve Mahoney, 2013; İrtiş ve Özdemir, 2019; Mahoney ve Perales, 2003). Mahoney ve Perales (2005), yaygın gelişimsel bozukluk tanılı ve diğer yetersizlik türlerine sahip çocukların ebeveynleri ile etkileşimlerini bir müdahale programı ile iyileştirmeyi hedefledikleri çalışmalarında müdahale öncesinde özel gereksinimli çocukların duygularını ifade etme düzeylerinin düşük olduğunu saptamışlardır. Dolayısıyla bu çalışmada da ÖGÇ'lerin duygularını ifade etme düzeylerinin TGÇ'lerine göre düşük düzeyde olması beklenen bir sonuçtur.

5.2. Sonuç

Bu araştırmada ilk olarak ebeveynlerin ÖGÇ'leri ve TGÇ'leri ile etkileşimlerinde farklılaşmaların olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Ölçeğin ebeveynlerin duyarlı-yanıtlayıcı olma başlığı altındaki duyarlı ve yanıtlayıcı olma maddelerindeki etkileşim davranışlarında TGÇ'lerinin lehine anlamlı bir farklılık olduğu, etkili olma etkileşim davranışlarında anlamlı olması da yine TGÇ'lerin lehine bir fark olduğu ve yaratıcı olma etkileşim davranışlarında ise çocukları arasında anlamlı farklılık olmadığı ortaya konmuştur. Ebeveynlerin duygusal ifade edici olma başlığı altındaki kabullenme ve keyif alma etkileşim davranışlarında TGÇ'leri lehine bir farklılık olduğu ancak bu farklılığın anlamlı düzeyde olmadığı bunun yanı sıra sözel pekiştireç kullanma, sıcak olma ve duygusal ifade edici olma etkileşim davranışlarında ise ÖGÇ ve TGÇ'leri arasında farklılık olmadığı ortaya konmuştur. Son olarak ölçeğin son başlığı olan başarı odaklı-yönlendirici olma etkileşim davranışlarında da ÖGÇ ve TGÇ'ler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgulanmıştır. Bu bulgular dikkate alındığında ebeveynlerin yeterince duyarlı ve yanıtlayıcı olmadıkları, ÖGÇ'lerden gelen bazı ipuçlarını doğru yorumlayamadıkları ve bazı ipuçlarını ise gözlemlemekte ve uygun tepkiler vermekte sınırlılıklar gösterdiklerini ifade etmek mümkündür. Bu durumun nedeninin TGÇ'lerin tepkilerinin ÖGÇ'lere göre daha çok tahmin edilebilir olmasından kaynaklandığı tahmin edilmektedir (Ceyhun vd., 2015). Ayrıca çalışmada ebeveynlerin çocukları ile etkileşimleri sırasında yeterince aktif olmadıkları, tepki çeşitliliklerinin sınırlı olduğu ve tepkilerinin ÖGÇ'lerine uygun olmadığı, TGÇ'lerin etkileşim davranışlarını ÖGÇ'lerine göre daha yüksek düzeyde onayladıkları ve destekledikleri ortaya konmuştur. ÖGÇ'lerin yetersizlikleri nedeniyle değişen ihtiyaçları ve tepkilerinin tahmin edilmesinin zor olmasından dolayı ebeveynler çocuklarının ilgilerini fark etmek ve ihtiyaçlarını doğru karşılayabilmek için desteğe gereksinim duymaktadırlar. İlişki temelli müdahale programlarının ÖGÇ'lerin gelişimlerini hızlandırdıkları bilinmektedir (Mahoney ve Perales, 2005; Karaaslan vd., 2011). Bu doğrultuda aile merkezli ve ilişki temelli müdahale programlarının ebeveynlerin duyarlı olma, yanıtlayıcı olma, kabullenme ve keyif alma etkileşim davranışlarını geliştirmeye odaklanmasının ebeveynlerin bu etkileşim davranışlarını arttıracığı düşünülmektedir.

Araştırmanın ikinci amacı ÖGÇ'lerin ve TGÇ'lerin ebeveynleri ile etkileşimlerinde farklılıklar olup olmadığını incelemektir. ÖGÇ'ler ile TGÇ'lerin ebeveynleri ile etkileşimlerinde hem dikkat hem de başlatma etkileşim davranışlarında anlamlı farklılıklar olduğu ortaya konmuştur. Dikkat başlığı altındaki dikkat, devamlılık, katılım ve iş birliği

etkileşim davranışlarında TGÇ'ler daha yüksek düzeyde performans sergilemişlerdir. TGÇ'ler ebeveynlerinin başlattıkları etkinliklere yüksek düzeyde dikkat gösterirken ÖGÇ'ler sık sık etkinlik değiştirme ya da daha fazla pasif kalma davranışları sergilemişlerdir. TGÇ'lerin etkinliğe katılma konusunda daha fazla motive oldukları ve memnuniyetlerini daha açık belirttikleri belirlenmiştir. ÖGÇ'ler ebeveynleri ile iş birliği yapmaktan kaçınmış, ebeveynlerinin önerilerini görmezden gelmişlerdir. Dolayısıyla ÖGÇ'lerin etkileşimi sürdürmedeki bu sınırlılıklarının ebeveynlerinin de etkileşimi sürdürme konusundaki çabalarını olumsuz etkilemiş olabileceği düşünülebilir. Çocuklarla ilgili dikkat çeken bir diğer bulgu ise ÖGÇ'lerin etkileşim başlatma etkileşim davranışlarının düzeyinin TGÇ'lere göre düşük olmasıdır. ÖGÇ'lerin etkileşim başlatmaktan ziyade ebeveynlerinin taleplerine tepki verme eğilimde oldukları ve ebeveynleri ile ortak dikkat davranışlarında düşük düzeyde performans sergiledikleri tespit edilmiştir. ÖGÇ'lerin ortak dikkat becerilerinin sınırlı olmasının beklenen bir durum olduğu (Töret vd., 2015) düşünüldüğünde ebeveynlerin çocuklarının ortak dikkat becerilerini artırma konusunda desteğe ihtiyaçları oldukları da düşünülebilir.

Sonuç olarak ilgili alan yazın ebeveynlerin çocukların etkileşim örüntülerini fark ettiklerinde çocukların etkileşim başlatma ve dikkat becerilerinde artış olacağı ortaya koymaktadır (Ceyhun vd., 2015). ÖGÇ'lerin yetersizlikleri etkileşim için bir sınırlılık olabilir. Ancak bu çalışmada TGÇ'lerin başlatma ve dikkat etkileşim davranış düzeyleri yüksek olmasına rağmen ebeveynlerin etkileşim davranışlarının düşük düzeyde olması ÖGÇ'lerin yetersizliklerinin etkileşimde sınırlayıcı büyük bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Araştırmalar daha çok çocukların yetersizliklerine odaklandıkları için ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, eğitim düzeyi, kültürel alt yapısı ve ebeveynlerin mizacı gibi faktörler araştırmalarda göz ardı ediliyor gibi görünmektedir. Ancak ebeveynlerin nasıl daha kaliteli etkileşim kuracaklarına dair alacakları eğitimlerin, ÖGÇ'lerinin etkileşim tarzına uyum sağlayarak bu durumu telafi edebilmelerine ve etkileşimlerinin niteliğini arttırabilmelerine imkân tanıyacağı tahmin edilmektedir. Dolayısıyla müdahale programları paket program olarak düzenlenmek yerine ailenin dinamiklerini dikkate alarak hazırlanmalıdır. Ailelerin çocukları ile etkileşimini analiz eden ve bu analiz doğrultusunda ailelerin ihtiyaçlarına özgü içerikler ile desenlenen aile eğitim programlarının daha olumlu sonuçlar verebileceğini söylemek mümkündür.

5.3. Öneriler

5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Ebeveynlerin çocuklarını oyunda tutma konusunda farkındalık kazanmaları açısından müdahale programlarının içerikleri düzenlenebilir. Çocukların gelişim dönemleri hakkında ailelere bireysel eğitim verilerek uygun tepkiler geliştirmeleri sağlanabilir.
- Ebeveynlerin yaratıcı olma etkileşim davranışlarını arttırmak amacıyla belirli materyallerle uzmanlar tarafından ailelere oyun eğitimleri verilebilir.
- Ebeveyn-çocuk etkileşiminde ortak dikkati arttırmak amacıyla ebeveynlere bu konuda destekleyici eğitimler verilebilir. Ayrıca çocuklarla erken dönemde ortak dikkat becerileri üzerine çalışılabilir.
- Özel gereksinimli çocukların etkileşim başlatma davranışlarını arttırmak amacıyla ebeveynlerin etkileşim hızlarını beklenen düzeyde tutmaları ve çocukların ilgilerini takip etmeleri konusunda ebeveynlerle çalışmalar yapılabilir.
- ÖGÇ'lerin yetersizliklerinden dolayı etkileşime getirdikleri sınırlılıkları en az düzeye indirmek amacıyla ailenin ihtiyaçlarını analiz edip bu analiz doğrultusunda aileye özgü içeriklerin hazırlandığı müdahale programları geliştirilebilir.

5.3.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma Türkiye'nin bir ilindeki 20 özel gereksinimli çocuk, 20 ebeveyn ve 20 kardeş ile sınırlıdır. Benzer çalışma daha kapsamlı şekilde farklı örneklem grubuna yönelik planlanabilir.
- Bu çalışmada katılımcıların etkileşimleri serbest oyun bağlamında incelenmiştir. Benzer çalışma farklı bağlamlarda (yapılandırılmış ortam, yemek zamanı, kitap bakma etkinliği...) planlanabilir.
- Bu çalışmada kardeşlerin dil gelişim düzeyleri ve oyun dönemleri eşleştirilmemiştir. Kardeşlerin dil gelişim düzeyleri ile oyun dönemleri eşleştirilerek başka bir çalışma planlanabilir.
- Araştırmada ebeveynlerin etkileşim davranışlarını belirlemek amacıyla EDDÖ kullanılmıştır. Farklı araştırma modelleri ve araştırma teknikleri kullanmak ebeveynlerin etkileşim sırasında daha farklı etkileşim davranışları sergileyebileceklerini bulgulamak açısından önemli bulgu sağlayabilir.

Kaynakça

- Adamson, L. B., Bakeman, R., Deckner, D. F., ve Nelson, P. B. (2012). Rating parent–child interactions: Joint engagement, communication dynamics, and shared topics in autism, Down syndrome, and typical development. *Journal of autism and developmental disorders*, 42(12), 2622-2635.
- Adamson, L. B., McArthur, D., Markov, Y., Dunbar, B., ve Bakeman, R. (2001). Autism and joint attention: Young children's responses to maternal bids. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22(4), 439-453.
- Adamsons, K., O'Brien, M., & Pasley, K. (2007). An ecological approach to father involvement in biological and stepfather families: *Fathering. A Journal of Theory, Research & Practice about Men as Fathers*, 5(2), 129-147.
- Ahioğlu, N.E (2008). Kültürel-tarihsel kuram çerçevesinde çocuk gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 41(1), 163-186.
- Ainsworth, M. S., ve Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American psychologist*, 46(4), 333-341.
- Aksoy, P., ve Baran, G. (2017). Annelerin cinsiyet rollerine ilişkin özellikleri ile çocukların oyuncak tercihleri ve oynadıkları oyun türleri arasındaki ilişki üzerine bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 102-136.
- Altay, D. (2012). *Ebeveyn kabul-reddi ile ilköğretim I. sınıf öğrencilerinin bilişsel gelişimi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>den alınmıştır.
- Altınörs, S. A. (2012). Dile davranışçı yaklaşımlara Chomsky'nin itirazı üzerine. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*(14), 65-90.
- Altun, D. (2019). 60-71 aylık okul öncesi dönemdeki çocukların alıcı ve ifade edici dil kelime bilgisinin teknoloji kullanımı ve ailesel faktörlere göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 8(2), 1158-1182.
- Andersson, E. M. M., Axelsson, S., Austeng, M. E., Øverland, B., Valen, I. E., Jensen, T. A., ve Akre, H. (2014). Bilateral hypodontia is more common than unilateral hypodontia in children with Down syndrome: A prospective population-based study. *European Journal of Orthodontics*, 36(4), 414-418.

- Arslan-Armutçu, O. (2017). *Bit-koç öğretmen eğitim programı'nın öğretmenlerin söz öncesi dönem Milieu Öğretim Yöntemi'ni uygulamalarında ve down sendromlu çocukların amaçlı iletişim davranışlarını arttırmada etkisinin belirlenmesi*. [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'den alınmıştır.
- Arslan, E., ve Arı, R. (2008). Erikson'un psikososyal gelişim dönemleri ölçeğinin Türkçe'ye uyarlama, güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(19), 53-60.
- Arslan, S., ve Diken, Ö. (2020). Examination of interactional behaviours between Turkish fathers and their children with autism spectrum disorder. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 12(1), 1-19.
- Arslan, E., ve Teze, S. (2016). Bağlanma Kuramı. Sargın, N., Avşaroğlu, S., ve Ünal, A. (Ed.), *Eğitim ve psikolojiden yansımalar* (ss. 71-90). Çizgi Kitabevi.
- Aslan, K. (2002). Değişen toplumda aile ve çocuk eğitiminde sorunlar. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2).
- Asma, M. (2008). *Okullar arası karşılaşmalara katılan sporcu öğrencilerin saldırganlık algılarının sosyal-bilişsel öğrenme kuramı açısından incelenmesi (Ankara İli Örneği)*. [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'den alınmıştır.
- Aydın, M. K. Erken Çocukluk Döneminde Çevre Eğitimi ve Sürdürülebilirlik. *Sürdürülebilir Çevre Dergisi*, 1(2), 53-56.
- Aytar, A. G., Aksoy, A.B., ve Kaytrez, N. (2014). Anne kişiliği ve çocuğun mizaç özelliği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 237-251.
- Bakkaloğlu, H., ve Sucuoğlu, B. (2000). Normal ve zihinsel engelli bebeklerde anne-bebek etkileşiminin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 47-58.
- Bandura, A. (2009). Social cognitive theory of mass communication. In *Media effects* (pp. 110-140). Routledge.
- Bandura, A., ve Walters, R. H. (1977). *Social learning theory* (Vol. 1). Englewood cliffs Prentice Hall.

- Baykal, G. (2011). *Dil gelişiminde gecikme gösteren çocukların annelerinin çocuğa yöneltilmiş dil kullanım özelliklerinin incelenmesi*. [Yüksek lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>den alınmıştır.
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(14), 198-210.
- Blacher, J., Baker, B. L., ve Kaladjian, A. (2013). Syndrome specificity and mother–child interactions: Examining positive and negative parenting across contexts and time. *Journal of autism and developmental disorders*, 43(4), 761-774.
- Bloom, L. (1980). Language development, language disorders, and learning disabilities: LD 3. *Bulletin of the Orton Society*, 30, 115-133.
- Bornstein, M. H., Hendricks, C., Haynes, O. M., ve Painter, K. M. (2007). Maternal sensitivity and child responsiveness: Associations with social context, maternal characteristics, and child characteristics in a multivariate analysis. *Infancy*, 12(2), 189-223.
- Bromwich, R. M. (1976). Focus on maternal behavior in infant intervention. *American journal of Orthopsychiatry*, 46(3), 439.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American psychologist*, 32(7), 513.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard university press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental psychology*, 22(6), 723.
- Bruner, J. S. (1975). From communication to language—A psychological perspective. *Cognition*, 3(3), 255-287.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Capps, L., Sigman, M., ve Mundy, P. (1994). Attachment security in children with autism. *Development and psychopathology*, 6(2), 249-261.

- Ceber, H. (1998). *Normal ve zihinsel engelli bebeklerde anne-bebek etkileşiminin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi].<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'den alınmıştır.
- Ceyhun, A.T., Özdemir, S., Töret, G., ve Özkubat, U. (2015). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuk ve ebeveynlerinin, ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin normal gelişim gösteren çocuk ve ebeveynleri ile karşılaştırılması. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 7(2), 183-211.
- Chomsky, N. (1964). Current issues in linguistic theory. Fodor, J.A., ve Katz, J.J (Ed.), *The logical basis of linguistic theory* (ss. 50-118).
- Ciciolla, L., Crnic, K. A., ve West, S. G. (2013). Determinants of change in maternal sensitivity: Contributions of context, temperament, and developmental risk. *Parenting*, 13(3), 178-195.
- Crowell, J. A., ve Feldman, S. S. (1988). Mothers' internal models of relationships and children's behavioral and developmental status: A study of mother-child interaction. *Child development*, 59(5), 1273-1285.
- Cunningham, C. E., Reuler, E., Blackwell, J., ve Deck, J. (1981). Behavioral and linguistic developments in the interactions of normal and retarded children with their mothers. *Child development*, 62-70.
- Çelen, N. (1993). Zihinsel işlev gelişiminde dilin rolü. *Eğitim ve Bilim*, 17(88).
- Çelik, İ. (2017). Noam Chomsky ve psiko-linguistik dil gelişim kuramı. *Electronic Turkish Studies*, 12(28), 193-208.
- Dawson, G., Hill, D., Spencer, A., Galpert, L., ve Watson, L. (1990). Affective exchanges between young autistic children and their mothers. *Journal of abnormal child psychology*, 18(3), 335-345.
- Demir, E. (2016). *Oyun temelli baba-bebek etkileşim programının baba ve bebek davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi*. [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'den alınmıştır.
- Demir, Ş. (2020). Zihin yetersizliği: İyi uygulamalar. Diken, İ.H., ve Bakkaloğlu, H. (Ed.), *Zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu* (ss. 131-159). Pegem Akademi.

- Demirbaş, M., ve Yağbasan, R. (2005). Sosyal öğrenme teorisine dayalı öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin bilimsel tutumlarının kalıcılığına olan etkisinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 363-382.
- Demirdağ, M. F. (2017). Bağlanma Teorisi'nin Kökenleri: John Bowlby ve Mary Ainsworth. *Düzce Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(2), 76-90.
- Demir-Öztürk, E., ve Aksoy, A. B. (2020). Oyun Temelli Baba-Bebek Etkileşim Programı'nın Baba ve Bebek Davranışları Üzerindeki Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 45(201), 425-442.
- Diken, İ. H. (2009). Turkish mothers' self-efficacy beliefs and styles of interactions with their children with language delays. *Early Child Development and Care*, 179(4), 425-436.
- Diken, İ. H. (2012). An exploration of interactional behaviors of Turkish mothers and their children with special needs: Implications for early intervention practices. *Education and Science*, 37(163), 297-309.
- Diken, Ö., ve Mahoney, G. (2013). Interactions between Turkish mothers and preschool children with autism. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51(3), 190-200.
- Diken, Ö. (2009). *Ebeveyn davranışını değerlendirme ölçeği ve çocuk davranışını değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları*. [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'den alınmıştır.
- Dilbaz, M. (2020). *Gelişimsel dil bozukluğu riski olan çocukların sosyal-duygusal ve dil gelişimleri arasındaki ilişkinin normal dil gelişimi gösteren akranları ile karşılaştırılması*. [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'den alınmıştır.
- Dixon-Krauss, L. A. (1995). Partner reading and writing: Peer social dialogue and the zone of proximal development. *Journal of Reading Behavior*, 27(1), 45-63.
- Doğan, A. (2010). Ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde akran zorbalığının incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(3), 149-162.
- Doğan, M. (2014). Yetersizliği olan çocuklar, aile ve aile eğitimi: Kavramsal ve uygulamaya dönük gelişmeler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 111-127.

- Doğan, Y., Özdemir, S., Gürel-Selimoğlu, Ö., Töret, G., Özkubat, U., ve Ceyhun-Duman, A. T. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan ve normal gelişim gösteren çocuklarda anne-çocuk etkileşiminin karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(01), 79-96.
- Dolunay-Sarıca, A. (2016). Etkileşimli kitap okuma programı (Ekop): Kuramsal Temelleri. Ergül, C. (Ed.), *Etkileşimli kitapokuma programı (EKOP)* (ss. 1-11). Eğiten Kitap.
- Doussard-Roosevelt, J. A., Joe, C. M., Bazhenova, O. V., ve Porges, S. W. (2003). Mother-child interaction in autistic and nonautistic children: Characteristics of maternal approach behaviors and child social responses. *Development and psychopathology*, 15(2), 277-295.
- Dolev, S., Oppenheim, D., Koren-Karie, N., ve Yirmiya, N. (2009). Emotional availability in mother-child interaction: The case of children with autism spectrum disorders. *Parenting: Science and Practice*, 9 (3-4), 183-197.
- Edwards, D. J. (1990). Cognitive therapy and the restructuring of early memories through guided imagery. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 4(1), 33-50.
- Erilli, N. A. (2018). *İstatistik-2 (Gözden geçirilmiş ikinci baskı)*. Seçkin.
- Erbaş, D. (2018). Güvenirlilik. Tekin-İftar, E. (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* (ss. 110-128). Anı Yayıncılık.
- Erdiller, Z. B. (2020). Erken çocukluk eğitiminde temel kuram ve yaklaşımlar. Diken, İ.H. (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* (pp. 55-90). Pegem Akademi.
- Ergül, C., Tülü, B. K., Demir, E., Akoğlu, G., Akçamuş, M. Ç. Ö., ve Kudret, Z. B. (2020). Anne eğitim düzeyi, sözcük bilgisi ve sesbilgisel farkındalık becerilerinde bir risk faktörü mü?. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(4), 711-735.
- Ergün, M., ve Özsüer, S. (2006). Vygotsky'nin yeniden değerlendirilmesi. *Afyon Karahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 269-292.
- Ersoy, Ö., ve Çürük, N. (2009). Özel gereksinimli çocuğa sahip annelerde sosyal desteğin önemi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 17(17), 104-110.

- Ertürk-Mustul,E., Turan, Z., ve Uzuner, Y. (2016). İşitme kayıplı çocuğu olan bir annenin etkileşim davranışlarının aile eğitimi bağlamında incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 17(1), 1-19.
- Esencan-Yılmaz T., ve Rathfisch, G. (2017). Psikoseksüel gelişim kuramının kadın hastalıkları ve doğum hemşireliği alanına yansımaları. *Kadın Sağlığı Hemşireliği Dergisi*, 3(2), 68-82.
- Eslek, D., ve Yılmaz-Irmak, T. (2018). Ekolojik sistemler kurami çerçevesinde göçmen çocuklar ve oyunlari üzerine bir derleme. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 347-362.
- Feldman, R., Eidelman, A. I., ve Rotenberg, N. (2004). Parenting stress, infant emotion regulation, maternal sensitivity, and the cognitive development of triplets: A model for parent and child influences in a unique ecology. *Child development*, 75(6), 1774-1791.
- Flavell, J. H. (1994). Cognitive development: Past, present, and future. *Developmental Psychology* 28(6), 998-1005.
- Freeman, S., ve Kasari, C. (2013). Parent–child interactions in autism: Characteristics of play. *Autism*, 17(2), 147-161.
- Girgin, İ. (2020). Erken çocuklukta dil gelişimi ile ilgili yazılmış makalelerin incelenmesi. *Journal of Individual Differences in Education*, 2(1), 52-63.
- Goldin, P. C. (1969). A review of children's reports of parent behaviors. *Psychological Bulletin*, 71(3), 222-236.
- Güleryüz, F. F. (1990). *48–60 aylar arasındaki Türk çocuklarının dil yapılarının incelenmesi*. [Bilim Uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>den alınmıştır.
- Gülşen, B., ve Özer, F. G. (2009). Engelli çocuğa sahip ailelerin stresle baş etme durumları. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 8(5), 413-420..
- Gürel-Selimoğlu, Ö. (2015). *Etkileşim temelli erken çocuklukta müdahale programı'nin (eteçom) otizm spektrum bozukluğu sergileyen çocukların sosyal etkileşim becerileri ve anne-çocuk etkileşimi üzerindeki etkililiği*. [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>den alınmıştır.

- Gürel-Selimoğlu, Ö., ve Özdemir, S. (2018). Etkileşim temelli erken çocuklukta müdahale programı'nın (eteçom) otizm spektrum bozukluğu sergileyen çocukların sosyal etkileşim becerileri üzerindeki etkililiği. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(3), 514-555.
- Güneş, A., ve Güneş, F. (2017). Bilişsel gelişim dönemleri ve çocuk kütüphaneleri. *Eğitim Bilim Toplum*, 15(60), 25-49.
- Güneş, F. (2010). Ninnilerin çocukların dil ve zihinsel gelişimine etkisi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 2(3), 27-38.
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148.
- Güvendir, E., ve Yıldız, I. G. (2014). *Dil edinimi*. Anı Yayıncılık.
- Halle, T. G., ve Darling-Churchill, K. E. (2016). Review of measures of social and emotional development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 8-18.
- Herrenkohl, E. C., Herrenkohl, R. C., Rupert, L. J., Egolf, B. P., ve Lutz, J. G. (1995). Risk factors for behavioral dysfunction: The relative impact of maltreatment, SES, physical health problems, cognitive ability, and quality of parent-child interaction. *Child abuse & neglect*, 19(2), 191-203.
- Hoff, E. (2013). *Language development: Introduction to the study of language development*. Cengage Learning.
- Hogben, M., ve Byrne, D. (1998). Using social learning theory to explain individual differences in human sexuality. *Journal of Sex Research*, 35(1), 58-71.
- Honey, E., Leekam, S., Turner, M., ve McConachie, H. (2007). Repetitive behaviour and play in typically developing children and children with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 37(6), 1107-1115.
- Howe, D. (2006). Disabled children, parent-child interaction and attachment. *Child & family social work*, 11(2), 95-106.
- Innocenti, M. S., Roggman, L. A., ve Cook, G. A. (2013). Using the PICCOLO with parents of children with a disability. *Infant Mental Health Journal*, 34(4), 307-318.

- İrtiş, A. (2016). *Ağır görme yetersizliği olan, az gören ve normal gelişim gösteren küçük yaş grubu çocuklarla anne -çocuk etkileşiminin karşılaştırılması*. [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'den alınmıştır.
- İrtiş, A., ve Özdemir, S. (2019). Görme yetersizliği olan ve olmayan çocuklarda anne-çocuk etkileşiminin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 44(200), 409-428.
- Kadak, M. T., Demir, T., ve Doğangün, B. (2013). Otizmde yüz ve duyguların yüz ifadelerini tanıma. *Psikiyatride güncel yaklaşımlar*, 5(1), 15-29.
- Kandır, A., ve Alpan, Y. (2008). Sosyal duygusal değerlendirme aracının (itsea) farklı sosyo-ekonomik düzeylerde uygulanması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 41-61.
- Kaner, S. (2004). *Engelli çocukları olan anababaların algıladıkları stres, sosyal destek ve yaşam doyumlarının incelenmesi*. Bilimsel araştırma projesi kesin raporu, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi (2001-0901-007). <https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12575/68087/798.pdf?sequence=1>'den alınmıştır.
- Karaaslan, O., Diken, I., ve Mahoney, G. (2011). The effectiveness of the responsive teaching parent-mediated developmental intervention programme in Turkey: A pilot study. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(4), 359-372.
- Karaaslan, Ö. (2010). *Etkileşime dayalı erken eğitim programı'nın (EDEP) gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklar ve anneleri üzerindeki etkililiği*. [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'den alınmıştır.
- Karaaslan, Ö. (2016). Comparison of social engagement of children having disabilities with their mothers and fathers. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(5), 1649–1670.
- Karabulut-Demir, E. (2007). *Ebeveyn tutum ölçeği (ETÖ)*. [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'den alınmıştır.
- Kars, H. (2017). *Özel gereksinimli çocuğu olan annelerin çocuklarıyla etkileşimlerinin ve ilişkilerinin incelenmesi (KKTC Örneği)*[Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'den alınmıştır.
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar ilkerler ve teknikler*. Nobel Akademi.

- Karşlı, T. A. (2018). Vygotsky ve Piaget'nin kuramsal yaklaşımları bağlamında insan bilişsel gelişimi üzerinde toplumsallaşma etkisi ve bilişsel gelişim sürecinde aktif bir eğitici yapı olarak toplumsallaşma: Eğitim ve bilişsel gelişim psikolojisindeki kuramsal tartışmaların tarihsel-toplumsal perspektifi. *Çeşm-i Cihan: Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi E-Dergisi*, 5(2), 61-70.
- Kasari, C., ve Sigman, M. (1997). Linking parental perceptions to interactions in young children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 27(1), 39-57.
- Kaya-Aydın, M. (2021). Erken çocukluk döneminde çevre eğitimi ve sürdürülebilirlik. *Sürdürülebilir Çevre Dergisi*, 1(2), 53-56.
- Kay, M. A., ve Sağlam, M. (2020). Çocuklarda sosyal ve duygusal gelişimi ölçmek için kullanılan ölçeklerin incelenmesi. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 10(2), 18-33.
- Kelly, J. F., ve Barnard, K. E. (2000). Assessment of parent-child interaction: Implications for early intervention.
- Kesiktaş, A. (2012). *Görme yetersizliği olan küçük çocuklarda anne-çocuk etkileşimini destekleyen müdahale örneği: Bir eylem araştırması*. [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'den alınmıştır.
- Kılınç, F. E. (2011). *Anne eğitim programı ile anne çocuk etkileşim programının 24-36 aylık çocukların bilişsel becerilerine ve annelerin çocuk yetiştirme davranışlarına etkisinin incelenmesi*. [Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'den alınmıştır.
- Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 1-21.
- Kurt, M. (2020). Yapılandırmacılık kuramı. Ekici, G. (Ed.), *Öğrenme-öğretmen kuramları ve uygulamadaki yansımaları* (ss. 852-877).
- Kuru N. (2020). Erken çocukluk eğitiminin tanımı, kapsamı ve önemi. Haktanır, G (Ed.), *Erken çocukluk eğitimine giriş* (10-26). Anı.
- Küçüker, S., Bakkaloğlu, H., ve Sucuoğlu, B. (2001). Erken eğitim programına katılan gelişimsel geriliği olan çocuklar ve anne-babalarının etkileşim davranışlarındaki

- değişimin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(01), 61-71.
- Külebi, O. (1997). Dilbilim ve dil felsefesinde bir dönüm noktası: Noam Chomsky. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 8, 76-81.
- Landry, S. H., Smith, K. E., Swank, P. R., ve Miller-Loncar, C. L. (2000). Early maternal and child influences on children's later independent cognitive and social functioning. *Child development*, 71(2), 358-375.
- Leach, D., ve LaRocque, M. (2011). Increasing social reciprocity in young children with autism. *Intervention in School and Clinic*, 46(3), 150-156.
- Lemanek, K. L., Stone, W. L., ve Fishel, P. T. (1993). Parent-child interactions in handicapped preschoolers: The relation between parent behaviors and compliance. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22(1), 68-77.
- Lindberg-Ahioğlu, N. (2013). Psikoloji ve Tarih Disiplinlerinin Bakış Açısından İnsan Davranışını Anlamak: Tarihsel Gelişim Psikolojisine Giriş. F.Çok, ve C.Karadeniz (Eds.), *Çocuklar, Gençler ve Müze Eğitimi içinde* (ss.105-138). Anı Yayıncılık.
- Linn, M. I., Goodman, J. F., ve Lender, W. L. (2000). Played out? Passive behavior by children with Down syndrome during unstructured play. *Journal of Early Intervention*, 23(4), 264-278.
- Lobato, D. J., Miller, C. T., Barbour, L., Hall, L. J., & Pezzullo, J. (1991). Preschool siblings of handicapped children: Interactions with mothers, brothers, and sisters. *Research in Developmental Disabilities*, 12(4), 387-399.
- Lutz, K.F., Anderson, L.S., Pridham, K.A., Riesch, S.K., ve Becker, P.T. (2009). Furthering the understanding of parent-child relationships: A nursing scholarship review series. Part 1: Introduction. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing* 14(4), 256-261.
- Mahoney, G. (2009). Relationship Focused Intervention (RFI): Enhancing the role of parents in children's developmental intervention. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 1(1), 79-94.
- Mahoney, G., ve Bella, J. M. (1998). An examination of the effects of family-centered early intervention on child and family outcomes. *Topics in early childhood special education*, 18(2), 83-94.

- Mahoney, G., Boyce, G., Fewell, R. R., Spiker, D., ve Wheeden, C. A. (1998). The relationship of parent-child interaction to the effectiveness of early intervention services for at-risk children and children with disabilities. *Topics in early childhood special education*, 18(1), 5-17.
- Mahoney, G., Kim, J.M., ve Lin, C. (2007). Pivotal behavior model of developmental learning. *Infants & Young Children*, 20(4), 311-325.
- Mahoney, G., ve Perales, F. (2005). Relationship-focused early intervention with children with pervasive developmental disorders and other disabilities: A comparative study. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 26(2), 77-85.
- Mahoney, G., ve Powell, A. (1988). Modifying parent-child interaction: Enhancing the development of handicapped children. *The Journal of Special Education*, 22(1), 82-96.
- Mahoney, G., Powell, A., ve Finger, I. (1986). The maternal behavior rating scale. *Topics in early childhood special education*, 6(2), 44-56.
- Malti, T., ve Noam, G. G. (2016). Social-emotional development: From theory to practice. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(6), 652-665.
- Marfo, K. (1992). Correlates of maternal directiveness with children who are developmentally delayed. *American journal of Orthopsychiatry*, 62(2), 219-233.
- Meral, B. F.(2011). *Gelişimsel yetersizliği olan çocuk annelerinin aile yaşam kalitesi algılarının incelenmesi*. [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>den alınmıştır.
- Meirsschaut, M., Roeyers, H., ve Warreyn, P. (2011). The social interactive behaviour of young children with autism spectrum disorder and their mothers: Is there an effect of familiarity of the interaction partner?. *Autism*, 15(1), 43-64.
- Mortensen, J. A., ve Mastergeorge, A. M. (2014). A meta-analytic review of relationship-based interventions for low-income families with infants and toddlers: Facilitating supportive parent-child interactions. *Infant Mental Health Journal*, 35(4), 336-353.
- Mustul, E.E. (2015). Çok ileri dereceli işitme kayıplı olan işiten bir annenin etkileşim davranışlarının aile eğitimi bağlamında incelenmesi. [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>den alınmıştır.

- Mustul, E. E., Turan, Z., ve Uzuner, Y. (2016). İşitme kayıplı çocuğu olan bir annenin etkileşim davranışlarının aile eğitimi bağlamında incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(01), 1-22.
- Mutlu-Karakaş, N., ve Şahin-Dağlı, F. (2019). Bebeklerde bağlanmanın önemi ve etkileyen etmenler. *Türk Pediatri Arşivi*, 54(2), 76-81.
- Oğuz, H., ve Sönmez, N. (2018). Otizmlı çocuğa sahip ailelerde anne-çocuk ve baba-çocuk etkileşiminin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(1), 55-77.
- Omak, S., ve Sazak, E. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki gelişimsel yetersizliği olan ve olmayan çocuklarla etkileşim davranışlarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 1067-1097.
- Onur, B. (2007). *Çocuk, tarih ve toplum*. İmge Yayınevi.
- Osofsky, J. D., ve Thompson, M. D. (2000). Adaptive and maladaptive parenting: Perspectives on risk and protective factors. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (2nd ed., pp. 54–75). New York: Cambridge University Press.
- Özbey, E.B. (2019). *36-78 aylık otizm spektrum bozukluğu(OSB) olan çocukların OSB'den etkilenme, sosyal beceri ve problem davranış düzeyi ile annelerinin etkileşim davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/'den alınmıştır>.
- Özbey, S. (2012). Ebeveynlerin evlilik uyumu ve algıladıkları sosyal destek ile altı yaş çocuklarının problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 43-62.
- Özdemir, O., Güzel-Özdemir, P., Kadak, M. T., ve Nasıroğlu, S. (2012). Kişilik gelişimi. *Psiyatriye güncel yaklaşımlar*, 4(4), 566-589.
- Özel, D., ve Çetinkaya-Yıldız, E. (2020). Kapsayıcı eğitim ve ekolojik model. *Journal of Inclusive Education in Research and Practice*, 1(2), 16-28.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2022). 25.10.2022 Tarih ve 31994 Sayılı resmi Gazete. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/10/20221025-10.htm>'den alınmıştır.

- Özmert, E.N. (2006). Erken çocukluk gelişiminin desteklenmesi-111: Aile. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 49(3), 256-273.
- Öztürk, M. (2015). *Prematüre/düşük doğum ağırlığı olan çocuğa sahip anneler ile normal gelişim gösteren çocuğa sahip annelerin çocuklarıyla olan etkileşimlerinin karşılaştırılması olarak incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>den alınmıştır.
- Öztürk-Dağabakan, F., ve Dağabakan, D. (2007). Dil ve çocukta dil gelişim kuramları. *Milli Eğitim Dergisi*, 36(174), 155-161.
- Özyurt, Ö. (2011). *Hafif zihinsel engelli çocuğu olan annelerin algıladıkları aile işleyişi ve aile yaşam kalitesinin sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>den alınmıştır.
- Pekşen Akça, R. (2020). *Annelere yönelik oyun temelli sosyal duygusal gelişim destek programının 24-30 aylık bebeklerin sosyal-duygusal gelişimlerine ve anne-bebek ilişkisine etkisinin incelenmesi*. [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>den alınmıştır.
- Piaget, J. (1964). Cognitive development in children. *Journal of research in science teaching*, 2(2), 176-186.
- Pino, O. (2000). The effect of context on mother's interaction style with down's syndrome and typically developing children. *Research in Developmental Disabilities*, 21(2000), 329-346.
- Pridham, K. A., Lutz, K. F., Anderson, L. S., Riesch, S. K., ve Becker, P. T. (2010). Furthering the understanding of parent-child relationships: A nursing scholarship review series. Part 3: Interaction and the parent-child relationship—Assessment and intervention studies. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 15(1), 33-61.
- Roggman, L. A., Cook, G. A., Innocenti, M. S., Jump Norman, V., ve Christiansen, K. (2013). Parenting interactions with children: Checklist of observations linked to outcomes (PICCOLO) in diverse ethnic groups. *Infant Mental Health Journal*, 34(4), 290-306.
- Rosenthal, D. A., Gurney, R. M., ve Moore, S. M. (1981). From trust on intimacy: A new inventory for examining Erikson's stages of psychosocial development. *Journal of Youth and Adolescence*, 10(6), 525-537.

- Rowe, M. L., Denmark, N., Harden, B. J., ve Stapleton, L. M. (2016). The role of parent education and parenting knowledge in children's language and literacy skills among White, Black, and Latino families. *Infant and Child Development*, 25(2), 198-220.
- Ruble, L., McDuffie, A., King, A. S., ve Lorenz, D. (2008). Caregiver responsiveness and social interaction behaviors of young children with autism. *Topics in early childhood special education*, 28(3), 158-170.
- Sameroff, A. (1975). Transactional models in early social relations. *Human development*, 18(1-2), 65-79.
- Sameroff, A. J., ve Mackenzie, M. J. (2003). A quarter-century of the transactional model: How have things changed? *Zero to three (J)*, 24(1), 14-22.
- Sander, L. W. (1964). Adaptive relationships in early mother-child interaction. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 3(2), 231-264.
- Saygı, D. (2011). *Ebeveyn-çocuk ilişkisi ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması ve anne-çocuk ilişkisinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>den alınmıştır.
- Saygı, D., ve Uyanık-Balat, G. (2013). Ana sınıfına devam eden çocuğu olan annelerin çocukları ile ilişkilerinin incelenmesi. *International Journal of Human Science*, 10(1), 844-862.
- Servi, C.(2014). *Gelişimsel yetersizliği olan çocuk annelerinin dil edinimine ve desteklenmesine ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>den alınmıştır.
- Seven, S. (2021). Çocuklarda dil gelişimi. Demirel, Ş., ve Seven, S. (Ed.), *Çağdaş çocuk edebiyatı* (ss. 1-16).
- Singh, S. J., Iacono, T., ve Gray, K. M. (2015). Interactions of pre-symbolic children with developmental disabilities with their mothers and siblings. *International journal of language & communication disorders*, 50(2), 202-214.
- Siller, M., ve Sigman, M. (2002). The behaviors of parents of children with autism predict the subsequent development of their children's communication. *Journal of autism and developmental disorders*, 32(2), 77-89.

- Sinclair-de Zwart, H. (1973). Language acquisition and cognitive development. In *Cognitive development and acquisition of language* (ss. 9-25). Elsevier.
- Soysal, A. Ş., Bodur, Ş., İşeri, E., ve Şenol, S. (2005). Bebeklik dönemindeki bağlanma sürecine genel bir bakış. *Klinik Psikiyatri*, 8(2), 88-99.
- Spiker, D., Boyce, G. C., ve Boyce, L. K. (2002). Parent-child interactions when young children have disabilities. In *International review of research in mental retardation* (Vol. 25, pp. 35-70). Elsevier.
- Stolt, S., Korja, R., Matomäki, J., Lapinleimu, H., Haataja, L., ve Lehtonen, L. (2014). Early relations between language development and the quality of mother-child interaction in very-low-birth-weight children. *Early Human Development*, 90(5), 219-225.
- Strid, K., Heimann, M., ve Tjus, T. (2013). Pretend play, deferred imitation and parent-child interaction in speaking and non-speaking children with autism. *Scandinavian Journal of Psychology*, 54(1), 26-32.
- Şafak, P., ve Uyar, D. (2018). Görme Yetersizliği Olan Çocuklarda Ortak Dikkat Becerisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 7(4), 366-384.
- Şahin, G., ve Arı, R., (2015). Okul öncesi çocukların duyu düzenleme becerilerinin bağlanma örüntüleri açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi* 2(5), 1-12.
- Temizyürek, F. (2008). Çocukta dil gelişim süreci. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*(7), 169-176.
- Thomann, C. R., ve Carter, A. S. (2008). Social and Emotional Development Theories. *Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development*, 199-207. doi:10.1016/b978-012370877-9.00149-3
- Thomas, A., ve Chess, S. (1986). The New York longitudinal study: From infancy to early adult life. In Plomin, R. & Dunn, E. (Eds.). *The study of temperament: Changes, continuities and challenges* (pp.39-51). Lawrence Erlbaum Associates.
- Topbas, S., Mavis, I., ve Ozdemir, S. (2003). Mothers' intentional communicative language to Turkish children with delayed and normal language development. In A.S. Ozsoy, D. Akar, M. Nakipoglu-Demiralp, E. Erguvanli-Taylan, ve A. Aksu-Koç (Eds.), *Studies in Turkish Linguistics*, (pp. 469-479). İstanbul: Boğaziçi University.

- Toper, Ö., Diken, İ. H., Vuran, S., ve Mahoney, G. (2019). The effects of home-based responsive teaching curriculum on interactional behaviors of mothers and their children with autism spectrum disorder: A mixed design study in Turkey. *International Journal of Progressive Education*, 15(6), 33-50.
- Toper-Korkmaz, Ö. (2015). *Eve dayali olarak gerçekleştirilen etkileşim temelli erken çocuklukta müdahale programının (eteçom) otizm spektrum bozukluğu tanili çocuklar ve anneleri üzerindeki etkililiği*. [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>den alınmıştır.
- Töret, G., Özdemir, S., ve Özkubat, U. (2015). Ciddi düzeyde otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ile annelerinin ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin ebeveyn ve çocuk davranışları açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(01), 1-28.
- Töret, G., Özdemir, S., Selimoğlu, Ö. G., ve Özkubat, U. (2014). Otizmlili çocuğa sahip olan ebeveynlerin görüşleri: Otizm tanımlamaları ve otizmin nedenleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(01), 1-17.
- Tudge, J. R., Mokrova, I., Hatfield, B. E., ve Karnik, R. B. (2009). Uses and misuses of Bronfenbrenner's bioecological theory of human development. *Journal of family theory & review*, 1(4), 198-210.
- Tudge, J. R., ve Winterhoff, P. A. (1993). Vygotsky, Piaget, and Bandura: Perspectives on the relations between the social world and cognitive development. *Human development*, 36(2), 61-81.
- Turan, F. (2012). Normal ve özel gereksinimli çocuğu olan annelerin çocuklarının dil edinimine ilişkin görüşleri ile çocuklarıyla etkileşim biçimlerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 289-302.
- Turan, F., ve Ege, P. (2003). Dil sorunu olan çocuklar için bütüncül dil yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(1), 31-43.
- Ulutaş, A., Aksoy, A. B., ve Çalışkan, Z. (2016). Anne-bebek etkileşimi. *Annals of Health Sciences Research*, 5(1), 38-44.
- Unicef (2018). *Erken çocukluk gelişimi*.12.06.2022. <https://www.unicef.org/turkiye/erken-%C3%A7ocukluk-geli%C5%9Fimi-e%C3%A7g>.

- Uyar, D. (2016). *Çoklu yetersizlikten etkilenmiş görmeyen çocukların kullandıkları jestler ile yetişkinlerin çocuklarla etkileşim davranışlarının incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'den alınmıştır.
- Ünveren-Kapanadze, D. (2019). Vygostky'nin sosyo-kültürel ve bilişsel gelişim teorisi bağlamında Türkçe öğretiminin değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(47), 181-195.
- Wan, M. W., Green, J., Elsabbagh, M., Johnson, M., Charman, T., ve Plummer, F. (2012). Parent–infant interaction in infant siblings at risk of autism. *Research in developmental disabilities*, 33(3), 924-932.
- Wardhaugh, R. (1971). Theories of language acquisition in relation to beginning reading instruction 1. *Language Learning*, 21(1), 1-26.
- Waterman, A. S. (1988). Identity status theory and Erikson's theory: Communalities and differences. *Developmental Review*, 8(2), 185-208.
- Yağmurlu, B., Sanson, A., ve Köymen, S. B. (2005). Ebeveynlerin ve çocuk mizacının olumlu sosyal davranış gelişimine etkileri: Zihin kuramının belirleyici rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(55), 1-20.
- Yıldırım, Y. (2016). Eğitim sosyolojisi perspektifi ile Piaget ve Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramları üzerine sosyolojik bir analiz denemesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 617-628.
- Young-Kong, N., ve Carta, J. J. (2013). Responsive interaction interventions for children with or at risk for developmental delays: A research synthesis. *Topics in early childhood special education*, 33(1), 4-17.

Ekler

EK 1

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Sayın Veli,

Bu belgenin amacı sizi araştırmanın amacından ve sürecinden haberdar etmek, çocuğunuzla nasıl oyun oynadığınızı gözlemlemek ve video kaydı almak amacıyla çalışmaya katılımınız hususunda sizden izin almaktır.

Bu araştırma Bursa Uludağ Üniversitesi'nde yürütülen bir tez çalışmasıdır. Araştırmanın amacı 0-8 yaş arasında özel gereksinimli ve tipik gelişen çocuğa sahip ebeveynlerin çocukları ile oyun etkileşimlerini incelemektir. Etkileşimlerinizi incelemek ve daha sonra analiz yapabilmek adına oyun oynarken video kamera kullanılacaktır. Hem özel gereksinimli hem de tipik gelişen çocuğunuzla ayrı ayrı oyun oynayacaksınız. Sizin de izninizle çalışma toplam 20-25 dakika sürecektir.

Kayıtlar sadece araştırmacılar tarafından izlenecek ve bu çalışma dışında kullanılmayacaktır. Sizin ve çocuklarınızın isimleri kullanılmayacaktır. İsimler yerine numaralar verilecektir.

Araştırma hakkında başka sorularınız olursa yanıtlamaktan memnun olacağım. Araştırmaya gösterdiğiniz ilgi ve ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

Dilara KORKUSUZ

Ebeveyn Bilgi Formu

Katılımcı numarası	
Yaş	
Yaşadığı il	
Eğitim Düzeyi	
Medeni Durum	
Mesleği	
Aylık gelir düzeyi	
Çalışma Durumu	
Çocuk Sayısı:	Çocukların adı / yaşı/ cinsiyeti
Evde başka özel gereksinimli olan çocuk var mı? Var ise tanısı?	

Evde çocuğun bakımıyla ilgilenen birincil bakıcı kimdir?	
Evde anne baba ve çocuk dışında sürekli sizinle yaşayan bir yakınınız var mı? Var ise yakınlık derecesi nedir?	

Çocuk Bilgi formu

Katılımcı numarası	
Yaş (Ay ve Yıl Olarak)	
Cinsiyet	
Tanısı	
Var ise ek tanısı	
Ailenin kaçınıcı çocuğu	
Yetersizliği belirleyen kurum veya kişi adı nedir?	
Yetersizliği kaç yaşında belirlendi?	

EK 2

EDDÖ-TV MADDELERİ	Gözlem no: _____ Tarih: _____ Yer: _____
	Zaman aralığı: Başlama: _____/Bitiş: _____ Toplam süre: _____
DUYARLI-YANITLAYICI OLMA	
1. Duyarlı olma	
2. Yanıtlayıcı olma	
3. Etkili olma	
4. Yaratıcı olma	
DUYGUSAL İFADE EDİCİ OLMA	
1. Kabullenme	
2. Keyif alma	
3. Sözel pekiştireç kullanma	
4. Sıcak olma	
5. Duygusal ifade edici olma	
BAŞARI ODAKLI-YÖNLENDİRİCİ OLMA	
1. Başarı odaklı olma	
2. Yönlendirici olma	
3. Etkileşim hızı	
YORUMLAR	

EK 3

ÇDDÖ-TV MADDELERİ	Gözlem no: _____ Tarih: _____ Yer: _____
	Zaman aralığı: Baş: _____/Bit: _____ Toplam süre: _____
DİKKAT	
1. Dikkat	
2. Devamlılık	
3. Katılım	
4. İş birliği	
BAŞLATMA	
1. Başlatma	
2. Ortak Dikkat	
3. Duygusal Durum	
YORUMLAR	

EK 4



BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULLARI
(Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu)

TOPLANTI KARARI

OTURUM TARİHİ

22 Ekim 2021

OTURUM SAYISI

2021-09

KARAR NO 21: Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nden alınan Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Dilara KORKUSUZ'un "Özel Gereksinimli ve Tipik Gelişim Gösteren Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Özel Gereksinimli Olan ve Olmayan Çocukları ile Etkileşimlerinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak anket sorularının değerlendirilmesine geçildi.

Yapılan görüşmeler sonunda; Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Dilara KORKUSUZ'un "Özel Gereksinimli ve Tipik Gelişim Gösteren Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Özel Gereksinimli Olan ve Olmayan Çocukları ile Etkileşimlerinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak anket sorularının Kişisel Verileri Koruma Kânunu .Kapsamında "Demografik Bilgi Formundaki Ad-Soyad" sorularının çıkarılması koşuluyla uygun olduğuna
liği ile karar verildi.

Prof. Dr. Feriudun YILMAZ
Kurul Başkanı

Prof. Dr. Abamüslim AKDEMİR
Üye

Prof. Dr. Doğan ŞENYÜZ
Üye

oybirliği ile

karar verildi.

Prof. Dr. Ayşe OĞUZLAR
Üye

Prof. Dr. vejdi BİLGİN
Üye

PrProf. Dr. Alev SINAR UĞURLU
Üye

Prof. Dr. Gülşay GÖĞÜŞ
Üye

EK 5

ÖZ GEÇMİŞ			
Adı-Soyadı	Dilara Korkusuz		
Bildiği Yabancı Diller			
Eğitim Durumu	Başlama - Bitirme		Kurum Adı
Lise	2011	2015	Ergani Anadolu Öğretmen Lisesi
Lisans	2015	2019	Gazi Üniversitesi
Yüksek Lisans	2020	2023	Uludağ Üniversitesi
Doktora			
Çalıştığı Kurum	Başlama - Ayrılma		Çalışılan Kurumun Adı
1.	2019	2020	İlgi Otizm Derneği & Özel İlgi Özel Eğitim ve Rahabilitasyon Merkezi
2.	2020	Halen	Gelincik Dağı İlkokulu-I. Kademe Orta-Ağır Zihin Yetersizliği Sınıfı
3.			
Üye Olduğu Bilimsel ve Meslekî Kuruluşlar			
Katıldığı Proje ve Toplantılar			
Yayımlar:			
Diğer:	Zihin Kuramı Eğitimi Sertifikası ETEÇOM Eğitimi Sertifikası EDDÖ-ÇDDÖ Uygulamacı Sertifikası		
Tarih		İmza	
Adı-Soyadı		Adı-Soyadı	