
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

UZAKTAN EĞİTİM YAKINDAN ETKİLEŞİM BABA EĞİTİM PROGRAMININ BABA ÇOCUK İLİŞKİSİNE, ÇOCUKLARIN MOTOR VE SOSYAL DUYGUSAL GELİŞİMLERİNE ETKİSİ

Şeyma Sultan Bozkurt

DOKTORA TEZİ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

OCAK, 2026

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren on iki (12) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Şeyma Sultan

Soyadı : Bozkurt

Bölümü : Temel Eğitim

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programının Baba Çocuk İlişkisine, Çocukların Motor ve Sosyal Duygusal Gelişimlerine Etkisi

İngilizce Adı: The Effect of Distance Education Close Interaction Father Education Program on the Father Child Relationship, Children's Motor and Social Emotional Development

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Şeyma Sultan Bozkurt

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Şeyma Sultan BOZKURT tarafından hazırlanan "Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programının Baba Çocuk İlişkisine, Çocukların Motor ve Sosyal Duygusal Gelişimlerine Etkisi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Ana Bilim Dalı'nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN

Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi .....

Başkan: Prof. Dr. Neriman ARAL

Çocuk Gelişimi Ana Bilim Dalı, Ankara Üniversitesi .....

Üye: Prof. Dr. Adalet KANDIR

Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi .....

Üye: Doç. Dr. Cansu TUTKUN

Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Bayburt Üniversitesi .....

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Nur AYDIN KILIÇ

Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi .....

Tez Savunma Tarihi: 12/01/2026

Bu tezin Temel Eğitim Ana Bilim Dalı'nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Osman ÇİMEN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü .....

Sevgili aileme ve rahmetli büyükbabama…

TEŞEKKÜR

Doktora çalışmam boyunca olduğu gibi akademik yaşantıma da değerli katkılar sunan, tezimin her aşamasında, zorlandığım her anda ve konuda bilgi ve tecrübeleriyle, nezaketi, anlayışı ve güler yüzüyle beni destekleyen ve motive eden, akademik tecrübesiyle birlikte kişiliği, duruşu ve davranışlarıyla her daim rol model aldığım değerli danışmanım sayın Prof. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN' e en içten teşekkürlerimi sunarım.

Bilgi, tecrübe ve görüşleriyle çalışmama katkı sunan ve süreç içerisinde rehberlik eden tez izleme komitesindeki değerli hocalarım sayın Prof. Dr. Adalet KANDIR ve sayın Doç. Dr. Cansu TUTKUN' a ve tez savunmamda yer alarak değerli görüşler sunan sayın Prof. Dr. Neriman ARAL ve Sayın Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Nur AYDIN KILIÇ'a çok teşekkür ederim.

Doktora eğitimim süresince, TÜBİTAK BİDEP 2211-A Yurt İçi Genel Doktora Burs Programı kapsamında maddi destek sağlayan TÜBİTAK Bilim İnsanı Destek Programları Başkanlığı'na teşekkür ederim.

Araştırmanın nicel analizleri, program geliştirme, etkinlik geliştirme ve veri toplama araçlarını geliştirme aşamalarında farklı disiplinlerden birçok akademisyenin görüşü alınmıştır. Uzman görüşleriyle sürece katkıda bulunan değerli hocalarıma teşekkür ederim. Uygulama ve veri toplama sürecine imkân sağlayan kurum yöneticisi hocalarıma teşekkür ederim.

Araştırmama gönüllü olarak ilgiyle katılan değerli babalara, eşlerini süreç boyunca destekleyen ve görüşleriyle veri toplama sürecine katkıda bulunan değerli annelere ve çalışmanın nihai hedef kitlesini oluşturan, veri toplama sürecine meraklı gözlerle katılarak heyecanımı arttıran ve beni motive eden sevgili çocuklara çok teşekkür ederim.

Hayatım boyunca olduğu gibi akademik yaşantım boyunca da desteklerini her zaman hissettiğim, en zor anlarımda yanımda olarak çok daha güçlü bir şekilde devam edebilmemi sağlayan, süreç içerisindeki tüm stresimi tolere ederek beni motive eden kıymetli babam Prof. Dr. Mustafa BOZKURT' a ve kıymetli annem Hafize BOZKURT' a, her daim ilgi,

sevgi ve desteklerini yanımda hissettiğim sevgili kardeşlerim Abdullah Tarık BOZKURT ve Mehmet Kaan BOZKURT' a en kalbi ve özel şükranlarımı sunarım.

Şeyma Sultan BOZKURT

2026

UZAKTAN EĞİTİM YAKINDAN ETKİLEŞİM BABA EĞİTİM PROGRAMININ BABA ÇOCUK İLİŞKİSİNE, ÇOCUKLARIN MOTOR VE SOSYAL DUYGUSAL GELİŞİMLERİNE ETKİSİ
(Doktora Tezi)

Şeyma Sultan Bozkurt
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Ocak 2026

ÖZ

Bu araştırma, çocuğu okul öncesi eğitime devam eden babalara yönelik hazırlanan "Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı (UEYEBEP)" nın baba çocuk ilişkisine, çocukların motor ve sosyal duygusal gelişimlerine etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem araştırmalarından gömülü desen kullanılmıştır. Çalışma grubunu Malatya ilinde yaşayan, çocuğu okul öncesi eğitime devam eden ve ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenen 19'u deney 22'si kontrol olmak üzere 41 baba, deney grubundaki 19 babanın eşleri, çocukları ve kontrol grubunda yer alan babaların çocukları olmak üzere 101 kişi oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu", "Okul Öncesi Baba Çocuk İlişki Ölçeği (OBÇİÖ)", "Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA)", "Anne Görüşme Formları", "Baba Görüşme Formları" ve "Çocuk Resimleri" kullanılmıştır. Deney grubunda yer alan babalara üç oturumu yüz yüze olmak üzere 12 oturumdan oluşan ve araştırma kapsamında geliştirilen UEYEBEP haftada 1 gün olarak 12 hafta boyunca uygulanmıştır. Bununla birlikte deney grubunda yer alan babalar eğitim programı boyunca haftada 2 gün olmak üzere toplam 20 ev etkinliğini çocuklarıyla uygulamışlardır. Kontrol grubunda yer alan babalara ve çocuklara yönelik herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Araştırma kapsamında geliştirilen Okul Öncesi Baba Çocuk İlişki Ölçeği (OBÇİÖ)'nin geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmış ve veriler SPSS ve LISREL istatistiksel paket programları kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda "Okul Öncesi Baba Çocuk İlişki Ölçeği (OBÇİÖ)" nin, "Katılım", "İletişim" ve "Esneklik" olmak üzere 3 faktör ve 28 maddeden oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ortaya konmuştur. Araştırmanın UEYEBEP kapsamında elde edilen nicel verileri SPSS paket programı ile nitel verileri ise içerik analizi ve betimsel analiz yaklaşımları ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, deney ve kontrol grubuna yapılan ön test ve son test verilerinin analizine göre UEYEBEP'in baba çocuk ilişkisi üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu ve bu etkinin program sonrasında da devam ettiği

tespit edilmiştir. GEÇDA verileri incelendiğinde programın çocukların motor ve sosyal duygusal gelişimleri üzerinde yüksek düzeyde etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Nitel bulgular değerlendirildiğinde ise ebeveynlerle yapılan görüşmelerde; programın babanın çocuğun hayatına bilinçli katılımına ve çocukla nitelikli zaman geçirme düzeyine olumlu etkilerinin olduğu, çocuklarıyla etkileşime dayalı etkinlikleri daha fazla yaptıkları belirlenmiştir. UEYEBEP sonrasında baba çocuk ilişkisinin olumlu yönde geliştiği; olumsuz baba tutum ve davranışlarının ortadan kalktığı, babaların çocuklarına karşı destekleyici ve olumlu tutumlar sergiledikleri ve çocuğun babaya karşı algılarının olumlu yönde değiştiği tespit edilmiştir. Ebeveynlerin program öncesindeki beklentilerinin karşılandığı ve bu beklentilerin üzerinde farklı katkılara da ulaşıldığı belirlenmiştir. Bununla birlikte programın baba, çocuk ve aile içi ilişkiler olmak üzere tüm aile sistemine olumlu katkıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Program boyunca babalar tarafından uygulanan ev etkinliklerinin motor gelişim ve sosyal duygusal gelişim başta olmak üzere çocukları olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Babaların ve annelerin programa ilişkin değerlendirmelerinin birbirini desteklediği ve ebeveynlerin programın eğitim süreci ve niteliği, önemi ve gerekliliği, uzaktan eğitim süreci ve eğitim içeriği hakkında olumlu değerlendirmeler yaptıkları, bununla birlikte programın geliştirilmesi ve yaygınlaştırılmasına yönelik yapıcı önerilerde bulundukları tespit edilmiştir. Çocuklarla yapılan resimlerin analizlerine göre ise çocukların program sonrası genel aile algılarının, baba algılarının, babalarına yönelik duygu ve düşüncelerinin olumlu yönde geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen nitel bulguların nicel bulguları desteklediği, açıkladığı ve kapsamını geliştirdiği belirlenmiştir. Bu sonuçlar nicel öncelikli karma- gömülü desenle yürütülen araştırmanın, nitel verilerin nicel verileri destekleme, açıklama ve yorumlama varsayımlarını sağladığını ortaya koymaktadır. Araştırmanın baba, çocuk ve aile sisteminin tamamına yönelik olumlu sonuçları göz önüne alındığında UEYEBEP'in baba çocuk ilişkisini, aile içi ilişkileri, çocukların motor ve sosyal duygusal gelişimlerini ve babaya yönelik algılarını desteklemede etkili ve uygulanabilir bir baba eğitim programı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Baba eğitim programı, baba çocuk ilişkisi, motor gelişim, sosyal duygusal gelişim, okul öncesi dönem

Sayfa Adedi : xi+ 334

Danışman : Prof. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN

THE EFFECT OF DISTANCE EDUCATION CLOSE INTERACTION FATHER EDUCATION PROGRAM ON THE FATHER CHILD RELATIONSHIP, CHILDREN'S MOTOR AND SOCIAL EMOTIONAL DEVELOPMENT

(Doctoral Thesis)

Şeyma Sultan Bozkurt

GAZİ UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATİON SCIENCES

January 2026

ABSTRACT

This study was conducted to examine the impact of the "Distance Education, Close Interaction Father Education Program (DECIFEP)" designed for fathers whose children attend preschool education on father-child relationships and children's motor and social-emotional development. A mixed-methods research design incorporating both quantitative and qualitative methods was employed. Two study groups were formed within the scope of the research. Study group consisted of 41 fathers living in Malatya province, whose children were enrolled in preschool education and who were selected using criterion sampling. This group included 19 fathers in the experimental group, 22 fathers in the control group, the spouses of the 19 fathers in the experimental group, their children, and the children of the fathers in the control group, totaling 101 individuals. The data collection tools used in the study were the "Personal Information Form," "Preschool Father-Child Relationship Scale (PFCRS)," "Gazi Early Childhood Assessment Tool (GECAT)," "Mother Interview Forms," "Father Interview Forms," and "Children's Drawings". The experimental group fathers participated in 12 sessions, including three face-to-face sessions, developed within the scope of the research and implemented once a week for 12 weeks. In addition, the fathers in the experimental group carried out a total of 20 home activities with their children twice a week throughout the education program. No activities were carried out for the fathers and children in the control group. The validity and reliability studies of the Preschool Father-Child Relationship Scale (PFCRS) developed within the scope of the research were conducted, and the data were analyzed using the SPSS and LISREL statistical package programs. The analyses revealed that the Preschool Father-Child Relationship Scale (PFCRS) is a valid and reliable measurement tool consisting of 3 factors and 28 items: "Participation," "Communication," and "Flexibility." The quantitative data obtained within the scope of the

DECIFEP study were analyzed using the SPSS software package, while the qualitative data were analyzed using content analysis and descriptive analysis approaches. The results of the study revealed that, based on the analysis of pre-test and post-test data for the experimental and control groups, DECIFEP had a significant effect on father-child relationships, and this effect continued after the program. When GECAT data were examined, it was determined that the program had a high level of impact on children's motor and social-emotional development. When qualitative findings were evaluated, interviews with parents revealed that the program had positive effects on the father's conscious participation in the child's life and the level of quality time spent with the child, and that they engaged in more interaction-based activities with their children. After DECIFEP, it was determined that the father-child relationship developed positively; negative father attitudes and behaviors disappeared, fathers displayed supportive and positive attitudes towards their children, and the child's perceptions of the father changed positively. It has been determined that parents' expectations prior to the program were met and that additional contributions beyond these expectations were also achieved. Furthermore, it has been concluded that the program has positive contributions to the entire family system, including father, child, and family relationships. It was determined that the home activities implemented by fathers throughout the program positively affected children, particularly in terms of motor development and social-emotional development. It was found that the evaluations of fathers and mothers regarding the program supported each other and that parents made positive evaluations about the program's educational process and quality, importance and necessity, distance learning process, and educational content. and that they made constructive suggestions for the program's development and dissemination. According to the analysis of the drawings made with the children, it was concluded that the children's general perceptions of their families, perceptions of their fathers, and feelings and thoughts towards their fathers developed positively after the program. It was determined that the qualitative findings obtained from the research supported, explained, and expanded the scope of the quantitative findings. These results demonstrate that the mixed-methods research conducted with a quantitative-priority embedded design fulfilled the assumptions that qualitative data would support, explain, and interpret quantitative data. Considering the positive results of the study for fathers, children, and the entire family system, it was concluded that DECIFEP is an effective and applicable father education program that supports father-child relationships, family relationships, children's motor and social-emotional development, and perceptions of fathers.

Key Words : Father education program, father child relationship, motor development, social emotional development, preschool period

Page Number : xi+ 334

Supervisor : Prof. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU ..... **i**

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ..... **ii**

JÜRİ ONAY SAYFASI ..... **iii**

TEŞEKKÜR ..... **v**

ÖZ ..... **vii**

ABSTRACT ..... **ix**

İÇİNDEKİLER ..... **i**

TABLOLAR LİSTESİ ..... **vii**

ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **ix**

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ ..... **xi**

BÖLÜM I **1**

GİRİŞ **1**

1.1. Problem Durumu 1

1.2. Araştırmanın Amacı 6

1.3. Araştırmanın Önemi 7

1.4. Varsayımlar 12

1.5. Sınırlılıklar 12

1.6. Tanımlar 13

BÖLÜM II **15**

KAVRAMSAL ÇERÇEVE **15**

2.1. Babalık Rolü ve Günümüzde Babanın Değişen Rolü 15

2.2. Babanın Çocuğun Hayatına Katılımı 19

2.3. Baba Çocuk İlişkisi 21

2.4. Babanın Çocuğun Gelişimine Etkisi 23

2.5. Baba Eğitim Programları 25

2.6. Motor Gelişimin Tanımı ve Önemi 28

2.6.1. Motor Gelişim Dönemleri 29

2.6.2. Motor Gelişimi Etkileyen Faktörler 32

2.6.3. Motor Gelişimin Desteklenmesinde Ailenin Rolü 38

2.7. Sosyal Duygusal Gelişimin Tanımı ve Önemi 39

2.7.1. Sosyal Duygusal Gelişim Dönemleri 40

2.7.2. Sosyal Duygusal Gelişimi Etkileyen Faktörler 43

2.7.3 Sosyal Duygusal Gelişimin Desteklenmesinde Ailenin Rolü 47

2.8. İlgili Araştırmalar 49

2.8.1. Baba Çocuk İlişkisi, Baba Katılımı ve Baba Eğitim Programı ile İlgili Ulusal Araştırmalar 49

2.8.2. Baba Çocuk İlişkisi, Baba Katılımı ve Baba Eğitim Programı ile İlgili Uluslararası Araştırmalar 59

BÖLÜM III **69**

YÖNTEM **69**

3.1. Araştırmanın Modeli 69

3.2. Çalışma Grubu 74

3.3. Veri Toplama Araçları 77

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu 78

3.3.2. Baba-Çocuk İlişki Ölçeği (Okul Öncesi Baba Çocuk İlişki Ölçeği OBÇİÖ) 78

3.3.3. Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA) 107

3.3.4. Baba Görüşme Formları 107

3.3.5. Anne Görüşme Formları 109

3.3.6. Çocuk Resimleri 110

3.4. Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı (UEYEBEP) 112

3.5. Veri Toplama Süreci 138

3.5.1. Deney Öncesi Verilerin Toplanması 139

3.5.2. Programın Uygulanması 140

3.5.3. Deney Sonrası Verilerin Toplanması 140

3.5.4. Kalıcılık Testlerinin Uygulanması 141

3.6. Verilerin Analizi 141

3.6.1. Nicel Verilerin Analizi 142

3.6.2. Nitel Verilerin Analizi 143

BÖLÜM IV 147

BULGULAR VE YORUM 147

4.1. Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı'nın Baba Çocuk İlişkisine Etkisine Yönelik Nicel Bulgular 147

4.1.1. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Babaların "Okul Öncesi Baba Çocuk İlişki Ölçeği (OBÇİÖ)" Ön Test Puanları Arasında Anlamlı Düzeyde Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular 149

4.1.2. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Babaların "Okul Öncesi Baba Çocuk İlişki Ölçeği (OBÇİÖ)" Son Test Puanları Arasında Anlamlı Düzeyde Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular 150

4.1.3. Deney Grubunda Yer Alan Babaların "Okul Öncesi Baba Çocuk İlişki Ölçeği (OBÇİÖ)" Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanları Arasında Anlamlı Düzeyde Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular 154

4.1.4. Kontrol Grubunda Yer Alan Babaların "Okul Öncesi Baba Çocuk İlişki Ölçeği (OBÇİÖ)" Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Anlamlı Düzeyde Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular 159

4.2. Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı'nın Çocukların Motor ve Sosyal Duygusal Gelişimlerine Etkisine Yönelik Nicel Bulgular 161

4.2.1. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların "Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA) Psikomotor Gelişim ve Sosyal Duygusal Gelişim Alt Testleri" Ön Test Puanları Arasında Anlamlı Düzeyde Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular 162

4.2.2. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların "Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA) Psikomotor Gelişim ve Sosyal Duygusal Gelişim Alt Testleri" Son Test Puanları Arasında Anlamlı Düzeyde Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular 163

4.2.3. Deney grubunda yer alan çocukların "Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA) Psikomotor Gelişim ve Sosyal Duygusal Gelişim Alt Testleri" Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Anlamlı Düzeyde Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular 165

4.2.4. Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların "Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA) Psikomotor Gelişim ve Sosyal Duygusal Gelişim Alt Testleri" Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Anlamlı Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular 167

4.3. Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı Öncesi ve Sonrası Babaların ve Annelerin Görüşlerine İlişkin Nitel Bulgular 168

4.3.1. Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı Öncesi Baba ve Annelerin Görüşlerine İlişkin Nitel Bulgular 168

4.3.2. Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı Sonrası Babaların ve Annelerin Görüşlerine İlişkin Nitel Bulgular 187

4.4. Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı Öncesinde ve Sonrasında Çocukların Aile Konulu Resimlerindeki Baba Algılarına Yönelik Nitel Bulgular 216

4.4.1. Çocuk Resimlerinin Genel Özellikleri 217

4.4.2. Ailede Yer Algısı ve Bağlılık 225

4.4.3. Aile İçi İletişim ve Duygusal Atmosfer 227

4.4.4. Resimlerdeki Baba Temsilleri 228

4.5. Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programının Nicel ve Nitel Bulgularının Birlikte Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular 235

BÖLÜM V 239

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 239

5.1. Sonuç ve Tartışma 239

5.2. Öneriler 270

KAYNAKLAR 273

EKLER 317

EK 1. Etik Kurul Araştırma İzni 318

EK 2. Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni 319

EK 3. Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı Tanıtım Broşürü 320

EK 4. Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Eğitim Programı Ayrıntılı Bilgilendirme ve Gönüllü Katılım Formu 321

Ek 5. Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Eğitim Programı Veli Onam Formu 322

Ek 6. Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni 323

EK 7. Baba Çocuk İlişki Ölçeği (OBÇİÖ) Ayrıntılı Bilgilendirme ve Gönüllü Katılım Formu 324

EK 8. GEÇDA Uygulayıcı Sertifikası 325

EK 9. GEÇDA Ölçek Kullanım İzni 326

EK 10. Çocuk Resimleri Analizi ve Psikolojik Resim Testleri Sertifikası 327

EK 11. Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı 1. Hafta 328

EK 12. Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı İletişim Kanalı 329

EK 13. Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı Eğitim Oturumları Örnekleri.....330

EK 14. Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı Telafi Oturumları Örnekleri.....331

EK 15. Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı Ev Etkinliği Örneği.....332

EK 16. 7. Hafta Yüz Yüze Gerçekleştirilen 6. Eğitim Oturumu 333

EK 17. Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı Değerlendirme Oturumu/ Kapanış Programı.....334

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı Çalışma Grubuna Ait Betimsel İstatistikler*.....76
Tablo 2. *Okul Öncesi Baba Çocuk İlişki Ölçeği Kavramlarına İlişkin Kuram ve Teori Matrisi* 81
Tablo 3. *Baba Çocuk İlişkisi Ölçekleri* 83
Tablo 4. *Kapsam Geçerliğine İlişkin Analizler*.....87
Tablo 5. *Babaların Demografik Bilgilerine Ait Betimsel İstatistikler (AFA)* 91
Tablo 6. *Babaların Demografik Bilgilerine Ait Betimsel İstatistikler (DFA)*.....93
Tablo 7. *KMO ve Barlett Testi Sonuçları* 95
Tablo 8. *Geliştirilen Ölçme Aracının Son Haline Ait Faktör Yük Değerleri, Özdeğer ve Açıklanan Varyans Oranı* 97
Tablo 9. *Ölçümlere Ait Güvenirlik Değerleri (AFA)* 98
Tablo 10. *Ölçme Aracındaki Maddelerin Ayırt Edicilik Değerleri* 99
Tablo 11. *Ölçme Aracı İçin Kestirilen Değerler ve Uyum İndekslerinin Eşik Değerleri*.101
Tablo 12. *Ölçümlere Ait Güvenirlik Değerleri (DFA)*.....105
Tablo 13. *Eğitim Oturumları Haftalık Kazanımlar Matrisi*.....121
Tablo 14. *Ev Etkinlikleri Haftalık Kazanımlar Matrisi* 122
Tablo 15. *Eğitim Programı Haftalık Yöntem Teknik Matrisi* 129
Tablo 16. *Ev Etkinlikleri Haftalık Yöntem Teknik Matrisi* 130
Tablo 17. *Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı (UEYEBEP) Uygulama Süreci Belirtke Tablosu* 134
Tablo 18. *Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Babalara Ait OBÇİÖ Betimsel İstatistikleri* 148
Tablo 19. *Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Babaların "Baba Çocuk İlişkisi Ölçeği" Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması*.....150

Tablo 20. *Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Babaların "Baba Çocuk İlişkisi Ölçeği" Son Test Puanlarının Karşılaştırılması* 151
Tablo 21. *Deney Grubunda Yer Alan Babaların "Baba Çocuk İlişkisi Ölçeği" Ön Test- Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması* 155
Tablo 22. *Kontrol Grubunda Yer Alan Babaların "Baba Çocuk İlişkisi Ölçeği" Ön test ve Son test Puanlarının Karşılaştırılması*.....160
Tablo 23. *Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocuklara Ait GEÇDA Betimsel İstatistikleri* 161
Tablo 24. *Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların "Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA) Psikomotor Gelişim ve Sosyal Duygusal Gelişim Alt Testleri" ne İlişkin Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması* 162
Tablo 25. *Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların "Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA) Psikomotor Gelişim ve Sosyal Duygusal Gelişim Alt Testleri" ne İlişkin Son Test Puanlarının Karşılaştırılması* 163
Tablo 26. *Deney Grubunda Yer Alan Çocukların "Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA) Psikomotor Gelişim ve Sosyal Duygusal Gelişim Alt Testleri" Ön Test- Son Test Puanlarının Karşılaştırılması* 166
Tablo 27. *Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların "Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA) Psikomotor Gelişim ve Sosyal Duygusal Gelişim Alt Testleri Puanlarının Karşılaştırılması* 167
Tablo 28. *Çocuk Resimlerinin Genel Özellikleri* 217
Tablo 29. *Ailede Yer Algısı ve Bağlılık*.....226
Tablo 30. *Aile İçi İletişim ve Duygusal Atmosfer* 227
Tablo 31. *Resimlerdeki Baba Temsilleri*.....229
Tablo 32. *Araştırmanın Nicel ve Nitel Bulgularının Birlikte Değerlendirilmesi*.....236

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Etkili aile eğitim programlarının ilkeleri....28
Şekil 2. Gallahue'nin üç ayaklı kum saati modeli....33
Şekil 3. Motor gelişimi etkileyen faktörler....34
Şekil 4. Sosyal duygusal gelişimi etkileyen faktörler....43
Şekil 5. Gömülü desen işlem basamakları....70
Şekil 6. Ön test son test eş değer olmayan gruplar deseni simgesel görünümü....72
Şekil 7. Araştırma süreci işlem basamakları....73
Şekil 8. Araştırmanın çalışma grubu....74
Şekil 9. Veri toplama araçları....78
Şekil 10. Ölçek geliştirme aşamaları....79
Şekil 11. Okul öncesi baba çocuk ilişki ölçeği faktörleri ve konu başlıkları....82
Şekil 12. Lawshe kapsam geçerlik oranı formülü....86
Şekil 13. Ölçek doldurma süreleri....89
Şekil 14. Ölçme aracı testi için paralel analiz sonucu elde edilen faktör grafiği....96
Şekil 15. Ölçme aracı için test edilen model (standartlaştırılmış değerler)....102
Şekil 16. Ölçme aracı için iki düzeyli ölçme modeli (standartlaştırılmış değerler)....104
Şekil 17. Okul öncesi baba çocuk ilişki ölçeği (OBÇİÖ) özellikleri....106
Şekil 18. UEYEBEP program geliştirme aşamaları....112
Şekil 19. Ebeveynlik odaklı model....125
Şekil 20. UEYEBEP konu başlıkları....126
Şekil 21. Uzaktan eğitim yakından etkileşim baba eğitim programı logosu....132
Şekil 22. Veri toplama süreci....138
Şekil 23. Katılım puanlarının grup ve ölçümlere göre değişimi....151
Şekil 24. İletişim puanlarının grup ve ölçümlere göre değişimi....152
Şekil 25. Esneklik puanlarının grup ve ölçümlere göre değişimi....153
Şekil 26. Baba çocuk ilişkisi puanlarının grup ve ölçümlere göre değişimi....154

Şekil 27. Deney grubunun katılım puanlarının ölçümlere göre değişimi.....156
Şekil 28. Deney grubunun iletişim puanlarının ölçümlere göre değişimi.....157
Şekil 29. Deney grubunun esneklik puanlarının ölçümlere göre değişimi.....158
Şekil 30. Deney grubunun baba çocuk ilişki puanlarının ölçümlere göre değişimi.....159
Şekil 31. Psikomotor gelişim puanlarının grup ve ölçümlere göre değişimi 164
Şekil 32. Sosyal duygusal gelişim puanlarının grup ve ölçümlere göre değişimi.....165
Şekil 33. Babanın çocuğun hayatına katılımı ile ilgili program öncesi ebeveyn görüşleri 170
Şekil 34. Babanın çocukla geçirdiği zaman ile ilgili program öncesi ebeveyn görüşleri ..173
Şekil 35. Baba çocuk ilişkisi ile ilgili program öncesi ebeveyn görüşleri 177
Şekil 36. Ebeveynlerin programa ilişkin beklentileri.....181
Şekil 37. Babanın çocuğun hayatına katılımı ile ilgili program sonrası ebeveyn görüşleri 188
Şekil 38. Babanın çocukla geçirdiği zaman ile ilgili program sonrası ebeveyn görüşleri .191
Şekil 39. Baba çocuk ilişkisi ile ilgili program sonrası ebeveyn görüşleri 195
Şekil 40. Ebeveynlerin programın katkılarına ilişkin görüşleri 199
Şekil 41. Ebeveynlerin ev etkinliklerine ilişkin değerlendirmeleri.....207
Şekil 42. Ebeveynlerin programa ilişkin değerlendirmeleri.....211
*Şekil 43.*Program öncesi ve sonrası aile konulu çocuk resimleri- DÇ4 220
Şekil 44. Program öncesi ve sonrası aile konulu çocuk resimleri- DÇ7 221
Şekil 45. Program öncesi ve sonrası aile konulu çocuk resimleri- DÇ16 221
Şekil 46. Program öncesi ve sonrası aile konulu çocuk resimleri- DÇ1 222
Şekil 47. Program öncesi ve sonrası aile konulu çocuk resimleri- DÇ10 222
Şekil 48. Program öncesi ve sonrası aile konulu çocuk resimleri- DÇ11 223
Şekil 49. Program öncesi ve sonrası aile konulu çocuk resimleri- DÇ13 223
Şekil 50. Program öncesi ve sonrası aile konulu çocuk resimleri- DÇ6 232
Şekil 51. Program öncesi ve sonrası aile konulu çocuk resimleri- DÇ8 233
Şekil 52. Program öncesi ve sonrası aile konulu çocuk resimleri- DÇ17 233

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

AÇEV	Anne Çocuk Eğitim Vakfı
AFA	Açımlayıcı Faktöre Analizi
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
GEÇDA	Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
OBÇİÖ	Okul Öncesi Baba Çocuk İlişki Ölçeği
UEYEBEP	Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde öncelikle araştırma konusu olarak belirlenen problem durumu kanıtları ile birlikte açıklanmıştır. Daha sonra bu problemin çözümü için belirlenen araştırma amacına değinilmiş, araştırma bulgularının-sonuçlarının ilgili alana, kişilere ve kurumlara yönelik önemi açıklanmıştır. Son olarak araştırmaya başlarken belirlenen varsayımlar, sınırlılıklar belirtilmiş araştırmadaki temel kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İnsanın dünyaya gözlerini açtığı andan itibaren hayatında var olan ve kişiliğinin, sağlıklı gelişiminin, mutlu ve başarılı bir birey olmasının temelini oluşturan çevresi ailesidir. Bu nedenle çocuğun fiziksel ve psikolojik gelişimini başarılı bir şekilde sürdürerek sağlıklı bir birey olarak yetişebilmesi için aile ortamının, ailenin çocuk yetiştirme tutumlarının/davranışlarının ve ebeveynlerin/bakım verenlerin çocukla ilişkilerinin niteliği önemli bir role sahiptir.

Çocuğun gelişiminin karmaşık bir ilişki sistemi içinde yer aldığı ve onun büyümesini, gelişimini etkileyen bu ilişki sistemleri arasında en önemli ve etkili olanın ebeveyn çocuk arasındaki ilişki olduğu belirtilmektedir (Frosch, Schoppe Sullivan & O'Banion, 2021). Bu özellikleri ile aile sistemi, çocuğun kişiliğinin şekillenmesinde ve sosyal ilişkilerinin oluşmasında olumlu-olumsuz etkileri olan bir yapıyı ifade etmektedir (Çamlıbel Çakmak, 2010). Çocuğun hayatında yeri doldurulamayacak bir konuma sahip olan ebeveynler/bakım verenler çocuğun eğitiminden de birinci derecede sorumludur. Aile ve eğitim ortak özelliklerine ek olarak farklı yönleri ile de birbiriyle bağlantılı ve karşılıklı ilişki içerisindedir. Çocuğun eğitimi, yaygın eğitim kurumu olan ailede başlamakta ve örgün eğitim ortamı olan okulda devam etmektedir (Yapıcı, 2010). Bu nedenle aile, eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçasıdır. Anne, baba çocuk ilişkisinin kalitesi çocuğun tüm gelişim alanlarını ve akademik becerilerini

etkilemektedir. Anne ve babanın çocuğun hayatında ve bakımında ortak sorumluluğa sahip olması gerektiği unutulmamalıdır.

Yakın geçmişe kadar neredeyse tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de aile içerisinde çocuğun bakım ve eğitiminden birinci derece sorumlu tutulan aile bireyi genellikle anneler olmuş babaların çocuğun hayatındaki gerekliliğine ve çocuğa karşı sorumluluklarına yeteri kadar değinilmemiştir (Taşkın, 2011). Bu anlayış doğrultusunda 1970'li yıllarda babaların "çocuğun gelişiminde katkısı unutulanlar" olarak tasvir edildiği görülmektedir (Lamb, 1975). Barker, Iles ve Ramchandani (2017), sayısız çalışmada ele alınan anne bakımı anne- çocuk bağlanma ilişkileri, anne psikopatolojisi, çocuk psikopatolojisinin gelişimi gibi kavramların annelerle ilgili faktörlerle arasındaki ilişkileri incelemeye yönelik olduğunu belirtmektedirler. Ebeveynlik programlarının genellikle çocuğun bir ebeveynini ve en yaygın olarak da annesini hedef aldığı belirtilmektedir (Jeong vd., 2024). Bu yönelim, babanın çocuğun hayatındaki yerini geri plana almakta ve toplumda var olan "çocuğun bakımı, gelişimi ve eğitiminden birinci derecede sorumlu olan kişi annedir" anlayışını beslemektedir. Bu durum, babanın çocuğu ile olan ilişkisinin çocuk üzerindeki yararlarının anlaşılamaması problemini ortaya çıkarmaktadır. Anne babanın çocuğun hayatında aynı derecede öneme sahip olduğu anlayışı yakın geçmişte eğitim alanında yapılan araştırma, uygulama ve projelerle gündeme gelmiş ve bu konuda sosyal bağlamda farkındalık artmaya başlamıştır. Bu gelişmelerle birlikte toplumumuzda çocuk bakımı ve çocuk yetiştirme ile ilgili geçmişten günümüze var olan kalıplaşmış, anne merkezli uygulamaların ve inançların değiştirilmesi için baba çocuk ilişkisinin çocuğun hayatındaki yerine ilişkin farkındalığı arttıracak araştırmaların, uygulama ve eğitim programlarının arttırılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

Babanın çocuğun hayatına katılımı ve pozitif baba çocuk etkileşimi çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyen koruyucu faktörler olarak görülmektedir (Barker vd., 2017). Araştırmalar, babanın çocuğun bilişsel (Amodia Bidakowska, Laverty & Ramchandani, 2020; Rollè vd., 2019; Shannon, Tamis LeMonda, London & Cabrera, 2002) fiziksel/motor (Kramer, 2001; Neshteruk, Nezami, Nino-Tapias, Davison & Ward, 2017; StGeorge, Fletcher, Freeman, Paquette & Dumont, 2015), sosyal duygusal (Amodia Bidakowska vd., 2020; Can, 2015; Dumont & Paquette, 2013; Meece & Robinson, 2014; Özgündüz, 2015; Stgeorge & Freeman, 2017; Türkoğlu, Çeliköz ve Uslu, 2013¸ Uzun, 2016), dil (Clark, 2009; Ersan, 2013) ve cinsel (Tezel Şahin ve Özbey, 2007) gelişim olmak üzere tüm gelişim alanlarına olumlu yönde etkisi bulunduğunu göstermektedir. Bu etkinin olumlu ya da olumsuz olma durumu baba çocuk ilişkisinin kalitesine ve yeterliğine bağlıdır. Babalar, çocukları ile birlikte etkin bir paylaşım

gerçekleştirdiklerinde çocukların sözel becerisi, zekâsı, akademik becerisi ve analitik düşünce yapısı olumlu yönde etkilenmektedir (Anlıak, 2013). Babaların çocukları ile olan ilişkileri çocukların gelecekteki hayatlarını da etkilemektedir. Baba çocuk ilişkisi ve baba katılımına yönelik yapılan boylamsal çalışmaların çocukların psikososyal uyumuna babaların etkisini açık bir şekilde ortaya koyduğu belirtilmektedir (Lewis & Lamb, 2003). Sarkadi, Kristiansson, Oberklaid ve Bremberg (2008), baba katılımının çocukların gelişimine etkisine ilişkin boylamsal araştırmaları sistematik bir şekilde incelemişlerdir. İncelenen boylamsal araştırmaların sonuçlarına göre baba katılımının çocukların sosyal, davranışsal ve psikolojik sonuçları üzerinde uzun süreli olumlu etkileri olduğu, baba katılımının erkek çocuklarda davranış sorunlarını azalttığı, genç kadınlarda psikolojik sorunların sıklığını azaltarak bilişsel gelişimi desteklediği, düşük sosyo ekonomik özelliğe sahip ailelerde suç işlemeyi ve ekonomik dezavantajı azaltarak istenen sonuçlar üzerinde farklı etkilere sahip olduğu görülmüştür. Babaların çocuklarının hayatına erken yıllardan itibaren aktif katılımlarında ve olumlu ilişki kurmaları durumunda çocukların tüm gelişim alanlarını ve ilerleyen yıllardaki yaşamlarını, sosyal ilişkilerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

Baba çocuk ilişkisinin anne- çocuk ilişkisinden farklı özelliklere ve niteliklere sahip olduğu bilinmektedir. Bu durumun genel olarak cinsiyetler arasındaki biyolojik farklılıklardan kaynaklandığı ifade edilmektedir (Lewis & Lamb, 2003). Yapılan araştırmalar babaları "çocuklarını dünyaya açan" bilgi ve güvenlerini destekleyen kişiler olarak nitelendirmektedir. Araştırma sonuçları babaların çocuklarının risk almalarını destekleme konusunda annelerden daha iyi olduğunu (Gull, Goldstein & Rosengarten, 2019); özellikle koşma, yuvarlanma, atlama, zıplama içeren risk alma, fiziksel güç, aktivite ve heyecana dayalı oyunları annelere oranla daha fazla oynadıklarını, annelerin ise genel olarak sakin, bilişsel-nesne odaklı, rol oynamaya dayalı oyunları tercih ettiklerini (Paquette, 2004; StGeorge vd., 2015), babaları ile ilişkilerinde pozitif olarak daha aktif olan çocukların daha az içselleştirme problemleri yaşadıklarını (Gaumon & Paquette, 2013) göstermektedir. Araştırma sonuçlarında görüldüğü gibi babalar çocuklarının tüm gelişim alanlarını olumlu etkilemekle birlikte cinsiyete ilişkin farklılıklar ve tutumların da etkisiyle çocukları ile iletişimlerinde fiziksel aktivitelere daha fazla yer vermekte ve bu durumun sonucu olarak çocuklarının fiziksel/motor becerilerini daha fazla geliştirmektedirler.

Günümüzde çocukların eski jenerasyona kıyasla açık alana ulaşımları ve doğal ortamda geçirdikleri zaman kısıtlıdır. Ailelerin dış ortamın güvenliğine dair şüpheleri, artan bilgisayar kullanımı, televizyon, oyun konsolları çocukların dış ortama çıkmaları noktasında caydırıcı

olabilmektedir (O'Brien, 2009). Tüm bu etmenler neticesinde çocuklar daha az fiziksel aktivite göstermekte, hareketsiz kalmakta ve fiziksel/motor gelişimleri olumsuz etkilenmektedir. Oysaki hareket, erken çocukluk döneminde mutluluk kaynağı olarak nitelendirilebilir. Bu noktada, özellikle çocukların gelişimlerinde kritik role sahip olan erken çocukluk döneminde, doğası gereği keşfetmeye açık ve sürekli hareket halinde olan çocukların hareketleri sınırlandırılmamalıdır. Davison vd. (2013), yakın geçmişte yapılan araştırma bulgularının, ebeveynlerin fiziksel aktivite uygulamalarının çocuklardaki fiziksel aktivite davranışlarının ortaya çıkmasında önemli rol oynadığını kanıtladığını belirtmektedirler. Ebeveynlerin, hareketi çocuklarının gelişiminin önemli bir parçası olarak görmeleri, çocukların hareket alanını ve çeşitliliğini arttırmaya yönelik uygulamalar yapmaları gerekmektedir (Orhan, 2019). Çocukların motor gelişimlerinin desteklenmesinde kullanılabilecek olan yöntemlerden birisi anne babaların öğretmen olarak kullanılmasıdır. Bu yöntemde çocuklarının motor gelişimlerini desteklemeye yönelik anne babalara eğitim verilerek çocuklarının gelişimini desteklemelerine katkı sağlanır (Gallahue, Ozmun & Goodway, 2014, s. 282). Bu anlamda çocuklara ve ebeveynlere yönelik uygulanacak olan erken müdahale programlarının çocukların motor gelişimlerini olumlu yönde destekleyeceği söylenebilir (Venetsanou & Kambas, 2010). Anne-babaların, bilhassa çocukların fiziksel gelişimine katkıları fazla olan babaların, bu konuda farkındalıklarının arttırılmasının gerekli olduğu söylenebilir.

Babaların çocukları ile sağlıklı ilişki kurmaları tüm gelişim alanlarını etkilediği gibi sosyal duygusal gelişimi de olumlu yönde etkilemektedir. Babanın duygusal katılımı çocuğun özgüven ve dayanıklılığını geliştirmekte, davranış düzenlemesini iyileştirmekte ve keşfetmeyi teşvik ederek sosyal becerileri etkilemektedir (Osborne & Ahinkorah, 2024).

Babalar, çocuklarının hayatındaki kritik rollerinin her zaman farkında olmayabilirler. Bu durum; yaşayış tarzı ve kültür, eğitim düzeyi, sosyoekonomik düzey, ebeveynlik rolü algısı, öz yeterlik, tutum, yaş, çocuğun cinsiyeti, eş ile olan ilişkiler, evlilik çatışması, annenin rolü gibi baba, çocuk ve aileye ilişkin birçok faktörden kaynaklanabilir. (Allport vd., 2018; Han, Liu & Xie, 2023; Planalp & Braungart Rieker, 2016). Tüm bu faktörler baba çocuk ilişkisini etkileyen faktörler olarak değerlendirilebilir. Ancak, babanın çocuğun hayatına katılımında engel olarak mazur ve geçerli görülemez. Bu faktörlerin, yani babaların çocuklarıyla ilişkileri ve çocuğun hayatına katılımları noktasında sahip oldukları yanlış kanı ve alışkanlıklarının değiştirilmesi için eğitim politikalarını belirleyen kuruluşlara, eğitim kurumlarına, öğretmenlere ve erken çocukluk eğitimi araştırmacılarına büyük oranda sorumluluk düşmektedir.

Özellikle yakın geçmişte babaların çocuğun hayatına aktif katılımının, olumlu baba çocuk ilişkisinin öneminin araştırma bulguları doğrultusunda somut şekilde anlaşılmasıyla birlikte babalara yönelik uygulanan baba eğitim programlarında artış görülmüştür. Ülkemizde, erken çocukluk döneminde baba eğitimine yönelik geliştirilmiş olan programlar incelendiğinde, Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) bünyesinde gerçekleştirilen Baba Destek Eğitim Programı (BADEP)'nda baba çocuk iletişimi ve ilişkisi, babanın çocuğun hayatına katılımı, eşi ile olan ilişkisi gibi genel konuları kapsayıcı nitelikte ele alındığı görülmektedir (Anne Çocuk Eğitim Vakfı, t.y.a). Bununla birlikte UNICEF destekli yürütülen Benim Ailem Programı'nda babalara mesajlar içeren "Baba Mektupları" sunularak her iki ebeveynin de çocuk eğitimi ve gelişiminde bilgi sahibi olmaları desteklenmiştir. Ana baba okulu, Anne-Baba Çocuk Eğitim Projesi, Gazi Üniversitesi Aile-Çocuk Eğitim Programı gibi kurum bazlı diğer ebeveyn eğitim programlarına bakıldığında bu programların Benim Ailem Programı'nda olduğu gibi anne babaların her ikisine yönelik programlar olduğu görülmektedir. Aile eğitim programlarının ortak amaçları çocuk gelişimi, anne baba tutumları, çocukla iletişim, eşler arası sorunlar, çocuklarda uyum ve davranış problemleri gibi konu başlıkları ile ebeveynleri çocuk eğitimi ve bakımı noktasında bilinçlendirmektir (Tezel Şahin & Özyürek, 2016, s. 52-55) Kurum bazlı eğitim programlarının yanı sıra araştırmalar kapsamında geliştirilen baba eğitim programları da yer almaktadır. Bu eğitim programlarının içerikleri incelendiğinde; baba çocuk ilişkisi (Özkan, 2014; Sorakın ve Çerkez, 2022; Tezel Şahin, 1998; Tutkun, 2017; Uzun, 2016) babaların çocukları ile geçirdiği zamanın niteliğini arttırma (Ünüvar, 2008) baba katılımı (Taşkın & Erkan, 2009; Tutkun, 2017), baba tutumları (Alibeyoğlu, 2009), babalık rolü algısı (Şalcı, 2020) gibi babanın çocuğun hayatındaki yerine yönelik genel ve kapsayıcı programlar uygulandığı görülmektedir. Bununla birlikte baba eğitim programının çocukların sosyal becerilerine (Uzun, 2016), dil gelişimine (Ersan, 2013), bebeklerin gelişimine (Demir, 2016), çocukların oyun becerilerinin gelişimine (Şalcı, 2020) etkisinin incelenerek baba eğitiminin çocukların belirli gelişim alanlarına ve becerilerine etkisine de bakılmıştır. Genel ve özel bir alana yönelik olarak yapılan tüm baba eğitim programlarının amaçları doğrultusunda babaların çocuklarıyla olan ilişkilerini, iletişimlerini ve çocukların gelişimlerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Bu noktadan hareketle, baba çocuk ilişkisini, çocukların motor gelişimlerini ve sosyal duygusal gelişimlerini desteklemeye yönelik bir baba eğitim programının hazırlanmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Babalara yönelik hazırlanan eğitim programlarının baba, çocuk, eşler ve eğitim olmak üzere birçok açıdan faydası olduğu görülmektedir. Bu nedenle bu eğitim programlarına babaların

katılımının sağlanmasının ve programların yaygınlaştırılmasının gerekli olduğu söylenebilir. Ancak, anne babaların aile eğitim programlarına, aile katılım çalışmalarına katılım düzeyleri ve katılmalarına engel durumların araştırıldığı çalışmalarda ailelerin genel olarak en fazla zaman yetersizliğinden ve iş koşullarından dolayı aile eğitimi/katılımı çalışmalarına dâhil olamadıkları görülmüştür (Akkaya, 2007; Argon & Kıyıcı, 2012; Bilaloğlu & Aktaş Arnas, 2019; Brock & Edmunds, 2010; Ersen, 2020; Görür, 2020; Güven, 2011; Işık, 2007; La Paro, Kraft Sayre & Pianta, 2003; Menon, 2013; Ogelman, 2014; Savacool, 2011; Tezel Şahin & Yıldırım, 2018; Toran & Özgen, 2018). Bu dezavantajı ortadan kaldırmak için eğitim programlarında zaman, mekân açısından avantaj oluşturabilecek şekilde uzaktan eğitimden faydalanılabilir. Bu doğrultuda, babalara uygulanan 'Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı (UYEBEP)'nın baba çocuk ilişkisine, çocukların motor ve sosyal duygusal gelişimlerine etkisi var mıdır?" sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, "Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı" nın baba çocuk ilişkisine, çocukların motor ve sosyal duygusal gelişimlerine etkisinin incelenmesidir. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Deney ve kontrol grubunda yer alan babaların "Okul Öncesi Baba Çocuk İlişki Ölçeği (OBÇİÖ)" ön test puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?
2. Deney ve kontrol grubunda yer alan babaların "Okul Öncesi Baba Çocuk İlişki Ölçeği (OBÇİÖ)" son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?
3. Deney grubunda yer alan babaların "Okul Öncesi Baba Çocuk İlişki Ölçeği (OBÇİÖ)" ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?
4. Kontrol grubunda yer alan babaların "Okul Öncesi Baba Çocuk İlişki Ölçeği (OBÇİÖ)" ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?
5. Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların "Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA) Psikomotor Gelişim ve Sosyal Duygusal Gelişim Alt Testleri" ön test puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?
6. Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların "Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA) Psikomotor Gelişim ve Sosyal Duygusal Gelişim Alt Testleri" son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

7. Deney grubunda yer alan çocukların “Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA) Psikomotor Gelişim ve Sosyal Duygusal Gelişim Alt Testleri” ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?
8. Kontrol grubunda yer alan çocukların “Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA) Psikomotor Gelişim ve Sosyal Duygusal Gelişim Alt Testleri” ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?
9. Deney grubunda yer alan babaların ve annelerin eğitim programı öncesinde baba çocuk ilişkisine ve eğitim programına yönelik görüşleri nelerdir?
10. Deney grubunda yer alan babaların ve annelerin eğitim programı sonrasında baba çocuk ilişkisine ve eğitim programına yönelik görüşleri nelerdir?
11. Deney grubunda yer alan çocukların eğitim programı öncesinde ve sonrasında aile konulu resimlerinde baba çocuk ilişkisi algıları nasıldır?
12. Araştırmadan elde edilen nicel veriler, nitel bulgularla birlikte değerlendirildiğinde nasıl açıklanmakta ve yorumlanmaktadır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Çocuğun toplumsallaşmasında en etkili kurum olma özelliğine sahip olan aile (Elkin, 1995), çocuğu doğum öncesinden ilk çocukluk yıllarına ve yaşamının sonuna kadar fizyolojik olduğu kadar sosyal duygusal, toplumsal ve ekonomik yönden de biçimlendiren ve onun bütüncül gelişimini, topluma uyumunu olumlu veya olumsuz yönde etkileyen (Tezel Şahin, 2007) ve bu bakımdan toplumun temelini oluşturan bir sistemdir (Çiftçi, 2023; Duran, 2022; Kır, 2011). Çocuğun aile içindeki rolü toplum içindeki rolünü de biçimlendirmekte (Demirbaş, 2025), aile kültürel, duygusal ve ekonomik aktarımın başlıca taşıyıcısı konumunda yer almaktadır (Aynacı, 2025). Bu özellikleri ile sürekli dönüşüm içinde olan aile aynı zamanda bu dönüşümü de yansıtan dinamik bir kurumdur (Aysan & Aracı, 2025).

Ailenin toplumu etkileyen, toplumun varlığını ve sürekliliğini sağlayan en önemli sistemlerden biri olmasının yanı sıra tarihsel süreç içerisinde toplumda meydana gelen sosyal kültürel, siyasi, ekonomik değişimler, küreselleşme ve dijitalleşme süreçleri de aile sistemini etkilemektedir (Akın, Tüfekçioğlu & Ergün, 2025; Kurtdaş, 2025; Ozan, 2025). Bu yönüyle aile hem toplumu etkileyen hem de toplumdan etkilenen bir kurum olarak değerlendirilebilir. Biyoekolojik sistem kuramı perspektifinden bakıldığında çocuğun yakın çevresindeki en önemli ilişki ağını temsil eden mikro sistemde yer alan aile, çocuğun gelişimini doğrudan etkileyerek onu topluma hazırlamakta ve bu noktada aile bireylerinin gelişimi destekleyici eğitim uygulamaları önem

taşımaktadır. Aile sahip olduğu bu işlevleri ile diğer toplumsal sistemleri etkilemektedir. Bununla birlikte kültürel değerler, toplumsal cinsiyet rolleri, iş koşulları, eğitim, sağlık ve sosyal politikaları içeren bu toplumsal sistemlerden de etkilenmektedir (Bee & Boyd, 2020, s. 698; Berk, 2020; Ünal, 2021, s. 12). Aile ve toplum arasındaki bu dinamik süreç aile sisteminin güçlendirilmesinin toplumsal gelişime katkısını ortaya koymaktadır. Nitekim günümüz Türk toplumunda ve aile yapısında yaşanan sorunların tespit edilmesi ve çözülmesinin gereklilik haline gelmesi, ailenin devlet politikaları çerçevesinde ele alınmasını ve 2025 yılının "Aile Yılı" olarak ilan edilmesini beraberinde getirmiştir (Çevik, 2025; T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2025). Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı bu konuda birincil derecede sorumlu çatı kurum olarak faaliyet ve uygulamalar gerçekleştirmekte (Özdemir, 2025) bununla birlikte diğer bakanlıklarla işbirliği içerisinde Türkiye genelinde etkinlikler, eğitimler, yarışmalar, kampanya ve politikalar uygulanmaktadır (T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2025). 2025 Aile Yılı'nın aile konusundaki toplumsal ve akademik farkındalığın arttırılması noktasında önemli bir adım olduğu belirtilmektedir (Güneş, Güleryüz & Kılcan, 2025). Toplumun temelini oluşturan aile yapısının devlet politikası olarak ele alınması aynı zamanda aile sistemine yönelik politika, uygulama, araştırma ve çalışmaların arttırılması bu sistemin güçlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Aile sistemini güçlendirmek için ilk olarak ebeveynlerin ebeveyn algılarının, çocukla ve birbirleriyle olan iletişimlerinin güçlendirilmesi, çocuk gelişimi ve eğitimi ile ilgili bilgi ve farkındalıklarının arttırılması gerektiği söylenebilir. Aile sistemini güçlendirmenin ise aile eğitimi ile gerçekleştirilebileceği belirtilmektedir (Güneş vd., 2025). Aile sisteminin yalnızca anne veya babanın işlevselliğinin belirli yönlerine odaklanmak yerine karmaşık bir sistem olarak incelenmesi gerektiğine ilişkin net bir kabul oluştuğu belirtilmektedir. Çocuğun gelişiminin desteklenmesinde bu karmaşık sistemde yer alan ebeveynlerin her ikisinin de desteklenmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır. Aile sistemine bakış açısı ve çocuğun gelişimindeki kritik rolüne ilişkin yaşanan bu değişimlerle birlikte geçmişte akademik araştırmalarda yeterli derecede yer verilmeyen babalara yönelik babanın çocuğun hayatına aktif katılımı, baba çocuk ilişkisi, babanın çocuğun gelişimi üzerindeki olası etkileri gibi konularda yapılan araştırma, uygulama ve programlarda istikrarlı bir artış yaşanmıştır (Barker vd., 2017; Frosch vd., 2021). Babalara uygulanan bu programların amaç ve içeriklerinde birtakım farklılıklar olmakla birlikte genel olarak amaçlanan babaları çocuk gelişimi ve eğitimi noktasında bilinçlendirmektir.

Erken çocukluk döneminde baba çocuk ilişkisine yönelik 2008-2017 yılları arasında yapılmış olan lisansüstü tezlerin incelendiği araştırma sonucuna göre çalışmaların çoğunlukla tarama modelinde gerçekleştirildiği, babanın çocuk ve aile için önemi göz önüne alındığında ilgili alanın gelişimi açısından yeterli sayıda olmadığı görülmüştür (Uzun, Simsar ve Karaca, 2019). 2017-2025 yılları arasında yapılmış olan lisansüstü tezlere bakıldığında ise bağlanma (Özkan, 2019), motivasyon (Gözübüyük, 2020) , ebeveynlik rolü algısı (Güzel, 2019), öz düzenleme becerileri (Özsoy Yanbak, 2019), çocukta Otizm Spektrum bozukluğu olması (Özdereli, 2019), boşanma (Doğan, 2019) gibi çeşitli faktörlerin baba çocuk ilişkisi üzerindeki etkisi, babalık rolü algısına yönelik ilişkisel araştırmalar (Uzun, 2019; Ünlü, 2022; Yıldız, 2019) ve ebeveyn görüşü (Gül, 2019) , baba ilgi düzeyi ile çocukların sosyal becerileri arasındaki (Taşyürek Teker, 2019), baba katılımı ile çocukların matematik becerileri arasındaki ilişki (Özdemir, 2018) babaların tükenmişlik, çocuk sevme ve babalık niteliklerinin (Sarı, 2021), çocuk sevme düzeyi ile çocuklarıyla ilgilenme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Ekici, 2021), madde kullanım bozukluğu olan babaların baba algılarının ve aile içi ilişkilerinin incelenmesi (Bekkaya, 2024), daha önce baba destek programına katılmış olan babaların baba katılım rollerinin yarı yapılandırılmış görüşmelerle nitel olarak incelenmesi (Sönmez, 2021), 0-6 yaş çocuğu olan babaların çocukluk döneminde algıladıkları ebeveynlik ilişkileri ile kendi ebeveynlik tutumları arasındaki ilişkinin (Candan, 2021), 6-12 aylık bebeği olan babaların kendi babalarıyla ilişki düzeyleri ile bebekleriyle bağlanma durumları arasındaki ilişkinin (Kışla, 2021), babaların ve büyükbabaların çocuk yetiştirme tutumları, babalık rol algıları ve çocukla ilgi düzeylerinin incelenmesi (Köse, 2024), pandemi döneminde baba katılımı (Mamur, 2021), okul öncesinde baba katılımı ve baba çocuk ilişkisinin incelenmesi (Büyükceran, 2021), özel gereksinimli çocuğa sahip olan babaların; görüşleri ve deneyimleri (Acar, 2017; Çobanoğlu, 2019; Görgün, 2021), babaların çocuğun hayatına katılımları ile anne bekçiliğinin ilişkisi (Kıraççı, 2021) ve baba aracılı video ile model olma eğitiminin çocuk üzerindeki etkisine (Diner Evren, 2021) yönelik araştırmalar yapılmıştır. Sadece babalara yönelik yüksek lisans (Alibeyoğlu, 2009; Böyükmedar, 2022; Ersan, 2013; Kızıl Sürücüler, 2019; Mutlu, 2018; Özkan, 2014; Özgündüz, 2015; Şalcı, 2020; Şölen, 2020) ve doktora düzeyinde yapılan (Aminadabi, 2021; Başaran, 2024; Demir, 2016; Ergün Arslanlı, 2024; Ertör, 2022; Tezel Şahin, 1998; Tutkun, 2017; Uzun, 2016; Ünüvar, 2008; Yıldırım, 2023) deneysel/karma çalışmalar da olduğu tespit edilmiştir. Babalarla ilgili lisansüstü çalışmaların çoğunluğu tarama modelinde ve durum tespitine dayalı yüksek lisans çalışmalarıdır. Baba eğitimine yönelik eğitim bilimleri ve sağlık bilimleri alanlarında yapılan deneysel/karma çalışmaların son yıllarda nispeten artış göstermesi babanın çocuğun hayatındaki yeri ve önemine ilişkin literatüre katkı

sağlaması bakımından olumlu bir gelişme olarak değerlendirilmektedir. Bununla birlikte bu alana yönelik daha fazla araştırma yapılmasına ihtiyaç olduğu söylenebilir. Yeni amaç, yöntem ve tekniklerle farklı ve daha kapsamlı uygulamaların yapılması ve babalara çocuğun hayatına aktif katılımları, olumlu baba çocuk ilişkisi, çocukla nitelikli zaman geçirme, çocuğun gelişimini destekleyebilme gibi konularda eğitim verilerek, onların ilgili konularda çocuklarına yönelik uygulama yapmalarının desteklenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Mevcut araştırma ile nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntemle farklı bir örneklemde ve farklı bir öğrenme modeli olarak uzaktan eğitim yöntemiyle baba çocuk ilişkisini ve babanın çocuğun hayatına katılımını geliştirmeye yönelik bir eğitim programı hazırlanmıştır. Ayrıca program boyunca gönderilen ev etkinlikleri ile babaların uygulayıcı olarak sürece aktif katılımları sağlanmıştır. Bu özellikleri ile değerlendirildiğinde mevcut araştırmanın, babanın çocuk üzerindeki olumlu etkilerinin tespit edilmesi, babaların ebeveynlik becerilerinin geliştirilmesi yoluyla aile sisteminin güçlendirilmesi ve bu alanda farkındalığın arttırılması açısından özgün olduğu ve alanyazına sağlayacağı katkı bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmada; baba eğitim programının yanı sıra baba çocuk ilişkisine yönelik bir ölçek geliştirilmiştir. Okul öncesi dönem çocuğa sahip olan babaların çocukları ile olan ilişkilerine yönelik olarak Türkiye'de kullanılan ölçek sayısı oldukça sınırlıdır ve genelde yurtdışından uyarlanarak geçerlik güvenirliği yapılan ölçekler (Akgün & Yeşilyaprak, 2010; Bartan, 2010; Özkan, 2014; Tutkun & Tezel Şahin, 2017; Uzun & Baran, 2015) kullanılmaktadır. Bu nedenle mevcut araştırmada, Türk kültürüne uygun Okul Öncesi Baba Çocuk İlişki Ölçeği (OBÇİÖ)' nin geliştirilmiş olmasının araştırmanın orijinal yönünü oluşturduğu ve ilgili konuda yapılacak araştırmalara ve alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Günümüzde artan kentleşme, nüfus ve trafik yoğunluğu, istismar, kaçırılma, yaralanma gibi nedenlerden dolayı güvenlik endişeleri gibi etmenler çocukların ev ortamından dışarıya fazla çıkamamaları, yapılandırılmamış dış mekân oyunlarına daha az zaman ayrılması ve ev içinde artan teknoloji kullanımına (Aarts, Wendel Vos, van Oers, van de Goor & Schuit, 2010; Carver, Timperio & Crawford, 2008; Cevher Kalburan, 2014; Ernst, 2017; McCurdy, Winterbottom, Mehta & Roberts, 2010; O'Brien, 2009) neden olmaktadır. Çocukların sınırlı hareket imkânına sahip olmaları ve durağan bir yaşam sürdürmeleri ise fiziksel sağlığı (McCurdy vd., 2010) ve motor becerilerin gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle çocukların motor gelişimlerini destelemeye yönelik programlara ihtiyaç duyulmaktır. Araştırma kapsamında hazırlanan eğitim programı ile baba çocuk ilişkisini desteklemekle birlikte çocukların motor

gelişimlerini desteklemeye yönelik etkinlikler planlanarak eğitim sürecinde bu etkinlikleri babaların çocuklarına uygulamaları sağlanmıştır. Program baba çocuk ilişkisini güçlendirmeye yönelik bir programdır. Programda yer alan ilgili içeriklerin ve babaların programda öğrendikleri bilgi, beceri ve tutumlarının, çocukları ile iletişim ve etkileşimlerinin çocukların sosyal duygusal gelişimlerini de olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda, motor gelişimi destekleyici etkinliklerin yanı sıra baba çocuk ilişkisini güçlendirmeye ve çocukların sosyal duygusal gelişimlerini desteklemeye yönelik etkinliklere de yer verilmiştir. Bu özelliklerin programın özgün ve güçlü yönlerini oluşturduğu düşünülmektedir.

Mevcut araştırmada, babaların eğitime katılımlarında engel oluşturan iş koşulları, zaman yetersizliği gibi nedenlerin ortadan kaldırılması için baba eğitim programı uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilmiştir. Programın uzaktan eğitim olması ile birlikte uzaktan eğitimin dezavantajlarını ortadan kaldırmak amacıyla 3 eğitim oturumu yüz yüze yapılmıştır. Mevcut araştırmanın, uzaktan ve yüz yüze olmak üzere farklı iki aile eğitim yaklaşımını içermesi ve babaların katılımını kolaylaştıran uzaktan eğitim yönteminin etkilerini ortaya koyması bakımından da özgün olduğu ve alanyazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında uygulanan UEYEBEP'in ve baba çocuk ilişkisinin değerlendirilmesi sadece Okul Öncesi Baba Çocuk İlişki Ölçeği (OBÇİÖ) ve babaların görüşlerine yönelik olarak tek taraflı yapılmamıştır. Program boyunca eşlerini gözlemleme fırsatı bulan annelerin görüşme soruları aracılığıyla program hakkında, eğitim programı öncesinde ve sonrasında eşlerinin çocukları ve kendileri ile ilişkileri hakkında görüşleri alınmıştır. Böylece babaların ve annelerin görüşleri alınarak ilgili verilerin birbirini destekleyip desteklemediği belirlenmiş ve baba çocuk ilişkisine yönelik elde edilen verilerin geçerliği arttırılmıştır.

Program öncesi ve sonrasında baba çocuk ilişkisi, babanın çocuğun hayatına katılımı ve çocukların baba algılarının nasıl bir değişim gösterdiğini daha kapsamlı ve geçerli bir şekilde ortaya çıkarmak amacıyla baba ve annelerin görüşlerinin ve Okul Öncesi Baba Çocuk İlişki Ölçeği (OBÇİÖ) verilerinin yanı sıra babalarıyla iletişim halinde olan ve onları gözlemleyen çocukların baba algıları da incelenmiştir. Araştırmanın deney grubunu oluşturan çocuklar okul öncesi dönemde yer aldıkları ve okuma yazma bilmedikleri için çocukların baba algılarının ortaya çıkarılmasında, onların en etkili ifade araçlarından biri olan çocuk resimleri kullanılmıştır. Bu kapsamda aile konulu resim çalışması aracılığı ile çocukların eğitim programı öncesinde ve sonrasında baba çocuk ilişkisine ve babalarına yönelik algıları belirlenmiştir.

Çocukların motor ve sosyal duygusal gelişimlerinin desteklenmesi programın diğer amaçlarını oluşturmaktadır. Bu doğrultuda çocukların motor ve sosyal duygusal gelişimlerinin değerlendirilmesi birebir çocuk gözlemlerine dayalı olan "Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı / GEÇDA Psikomotor Gelişim ve Sosyal Duygusal Gelişim Alt Testleri" (Temel, Ersoy, Avcı ve Turla, 2015) aracılığı ile araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarının anne, baba, çocuk ve araştırmacı olmak üzere araştırmada yer alan tüm kişiler tarafından çok boyutlu, kapsamlı ve daha objektif bir şekilde değerlendirilmesinin araştırmanın özgün ve güçlü yönünü oluşturduğu düşünülmektedir.

İfade edilen tüm bu özellikler araştırmanın farklı ve özgün nitelikleri olarak değerlendirilmektedir. Bu araştırmanın babalara, annelere ve çocuklara olumlu yönde katkı sağlayacağı, yapılacak olan diğer araştırma, proje, program ve uygulamalar için kurumlara, akademisyenlere, öğretmenlere yol gösterici nitelikte ve önemli olduğu düşünülmektedir.

Baba eğitim programının yanı sıra Türk kültürüne uygun geliştirilmiş olan baba çocuk ilişki ölçeğinin yapılacak olan araştırma, proje ve uygulamalarda kullanılarak ilgili alanyazına katkı sağlayacağı için önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmada geçerli olabilecek varsayımlar aşağıda belirtilmiştir:

- Araştırma kapsamında geliştirilen Okul Öncesi Baba Çocuk İlişki Ölçeği (OBÇİÖ)" nin baba çocuk ilişkisini ortaya koyacak bir ölçek olacağı varsayılmaktadır.
- Araştırma kapsamında kullanılan "Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA) Psikomotor Gelişim ve Sosyal Duygusal Gelişim Alt Testleri" nin çocukların motor gelişimlerini ve sosyal duygusal gelişimlerini ortaya koyacağı varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- Malatya ili merkezinde yaşamını sürdüren ve araştırmaya gönüllü katılım sağlayan babalar ve bu babaların eşleri ile sınırlıdır.
- Malatya ili merkezinde anne babası ile birlikte yaşayan 4-6 yaş grubu okul öncesi eğitime devam eden ve tipik gelişim gösteren çocuklar ile sınırlıdır.

- Antalya ilinde yaşayan ve çocuğu okul öncesi eğitime devam eden ve araştırmaya gönüllü katılım sağlayan babalarla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Motor Gelişim: Bir çocuğun hareket kalıplarını ve becerilerini kazandığı süreçtir (Malina, 2004). Yaşam döngüsü boyunca motor davranıştaki kesintisiz değişimdir (Gallahue, vd., 2014).

Sosyal Duygusal Gelişim: Çocuğun kendini ifade edebilmesi, duygularını kontrol edebilmesi, kendisiyle ve çevresiyle barışık ve uyum içinde olabilmesidir (Kandır ve Alpan, 2008).

Baba Eğitimi: Babaların çocuklarının hayatına katılımı, baba çocuk-ilişkisi, çocuğun gelişim özellikleri, çocukla etkili zaman geçirme, çocuğun gelişimini destekleme gibi konularda bilgi ve farkındalıklarını arttırmak amacıyla yüz yüze, online grup toplantıları, seminerler, atölyeler, haber mektupları, videolar gibi araçlarla gerçekleştirilen eğitim programlarıdır.

Baba-Çocuk İlişkisi: Baba ile çocuk arasında çocuğun doğumundan önce başlayan ve özellikle doğumdan sonra artarak devam eden, yaşam boyu süren ve çocuğun tüm gelişim alanlarını destekleyen, paylaşım, etkileşim, iletişim süreçlerini içeren ve çocuğun yetişkinlikteki davranış ve rollerini etkileyen bağdır.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde öncelikle araştırmanın problem durumunun çıkış noktası olarak belirtilen babalara yönelik; babalık rolü ve günümüzde babanın değişen rolü, babanın çocuğun hayatına katılımı ve baba çocuk ilişkisi başlıkları altında ilgili literatür ışığında bilgilere yer verilmiştir. Daha sonra babanın çocuğun gelişimine etkileri ve baba eğitim programlarına değinilmiştir. Babalar ile ilgili bilgiler verildikten sonra motor gelişimin tanımı ve önemi başlığı altında; motor gelişim dönemleri, motor gelişimini etkileyen faktörler ve motor gelişimin desteklenmesinde ailenin rolüne ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Sosyal duygusal gelişimin tanımı ve önemi başlığı altında; sosyal duygusal gelişim dönemleri, sosyal duygusal gelişimi etkileyen faktörler ve sosyal duygusal gelişimin desteklenmesinde ailenin rolüne değinilmiştir. Son olarak ilgili araştırmalar başlığı altında; baba çocuk ilişkisi, baba katılımı ve baba eğitim programı ile ilgili yapılmış olan ulusal ve uluslararası araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Babalık Rolü ve Günümüzde Babanın Değişen Rolü

Anneler kadar babaların da çocuklarının hayatında son derece önemli kişiler oldukları göz önüne alındığında babalığın, babalık rolü algısının tanımlanmasının ve günümüzde babanın değişen rolünün açıklanmasının gerekli olduğu (Mercan ve Tezel Şahin, 2017) düşünülmektedir.

Babalık, eşin hamile olduğunun öğrenilmesinden itibaren başlamaktadır. Babalık kimliği ise gebelikten itibaren başlamakta ve doğrum sonrası devam ederek ortalama 3 yılda gelişmektedir. Baba olmak bir erkeğin yaşamının her aşamasına önemli izler bırakarak hayatında kalıcı değişikliklere yol açan bir olaydır (Özkan, Çelebioğlu, Üst & Kurudirek, 2016). Babada derin izler bırakan babalık sürecinin çocuk üzerinde de derin izler bıraktığı ve bu nedenle bir erkeğin

baba olmadan önce baba olmayı kabul etmiş olmasının çocuğun sağlıklı gelişimi için önemli olduğu vurgulanmaktadır (Erol, Canbeldek & Işıkoğlu, 2023). Bu yönleri ile değerlendirildiğinde babalığa geçiş süreci yeni sorumluluklar ve aile dinamiklerinde değişikliklerle birlikte zorlu bir dönem olarak ifade edilebilir (Tohotoa vd., 2011). Babalık rolü algısını şekillendiren önemli faktörlerden birisi toplumdur. Toplumdaki aile yapısı, toplumun erkeğe atfettiği roller, anne-babalığa ilişkin beklentileri gibi faktörler babalık rolü ve babalık rolüne ilişkin toplum algısını biçimlendirmektedir (Mercan & Tezel Şahin, 2017).

Aile, toplumsal cinsiyet kavramanın yeniden üretildiği ve toplumsal değişimin etki ve sonuçlarının en belirgin biçimde yansıdığı toplumsal kurumdur. Geleneksel cinsiyet rolleri düşünüldüğünde aile içerisinde kadınlar; doğuran, büyüten, bakan, evi çekip çeviren gibi anlamsal rollere sahiptir. Erkekler ise ailenin dış ilişkilerini düzenleyen, kamusal alanda başarılı olan, ailenin geçimini sağlayacak parayı kazanan, aileyi koruyup kollayan gibi araçsal rollere sahiptir (Dündar, Durugönül ve Arıkan, 2011).

Dünya genelinde 1970'li yıllar öncesinde aile içerisinde çocuktan birinci derece sorumlu tutulan kişi genellikle anneler olmuş babalar çocuk yetiştirme noktasında sorumluluk almamışlardır (Lamb, 1979). Genel olarak birçok toplumda, bu yıllara kadar çocuklarla ilgilenmek, ebeveynlik yapmak daha çok annelerin ilgi alanı olmuştur. Bu nedenle babalar çoğunlukla çocuklarıyla vakit geçirme, "sırdaş olma" fırsatını kaçırmışlardır (Taşkın, 2011). Bu doğrultuda akademik alanda yapılan araştırmalar da anneler üzerine yoğunlaşmıştır (Barker vd., 2017). Bu bakış açısı anne davranışlarının çocuk üzerindeki etkilerine yönelik çok önemli bilgi kaynakları sağlarken babanın çocuk üzerindeki etkileri, baba çocuk ilişkisi gibi konuların yeterince araştırılmaması sorununu beraberinde getirmiştir (Taşkın, 2011).

Tarihsel süreç içerisinde incelendiğinde yaşanan toplumsal, sosyolojik, ekonomik değişimlerle birlikte babalığa atfedilen rollerde ve bakış açısında farklılıklar olduğu görülmektedir. Geçmişte babalık rolü ahlak öğreticiliği ile nitelendirilmekte ve babaların birinci derece sorumluluklarının çocuklara güzel ahlak, değerler öğretmek olduğu düşünülmekteydi. Daha sonraki dönemlerde sanayileşme ile birlikte babaların ahlak öğreticilik rolleri devam etmekle beraber bu rol birincil olma özelliğini kaybetmiş ve yerini "eve ekmek getiren" rolüne bırakmıştır. Bu dönemde iyi baba olmanın kriteri ve babaların birincil sorumlukları eve ekmek getirmek, evin ekonomik gelirini sağlamak olarak görülmüştür. İkinci dünya savaşının meydana getirdiği olumsuz şartlarla birlikte ise babaların birincil derece sorumlulukları özellikle de oğullarına cinsiyet rol örneği olmaları olarak görülmüştür. 1970'lere gelindiğinde babalara bakış açısında köklü değişiklikler oluşmaya başlamıştır. Artık babalar sadece

çocuğuna ahlak öğreten, eve ekmek getiren ve cinsiyet rol modeli olan kişi olarak değerlendirilmemiş çocuğun hayatına aktif olarak katılan, çocuğunu yetiştiren, bakımını sağlayan, çocuğun hayatında merkezi rol ve sorumluluklara sahip yeni yetiştirici babalar olarak görülmüştür (Lamb, 1987).

Tüm bunların yanı sıra sürekli değişen sosyal standartlar, aile yapısının çekirdek aileye dönüşmesi, çekirdek aile içerisindeki bireylerin rol ve sorumluluklarının değişmesi, kadının eğitim düzeyinin artması, beklentiler, kadınların iş hayatına girme oranlarındaki yükseliş ve bunun sonucu olarak annelerin sorumluluklarının artması, artan sorumluluklarını tek başına yerine getirmekte zorlanan kadınların daha fazla desteğe ihtiyaç duymaları, boşanmaların artışı, boşanmış ya da dul olan erkeklerin tek başına çocuğun sorumluluğunu üstlenmeleri gibi toplumsal değişimlerle birlikte babanın varlığının veya yokluğunun çocuk üzerindeki çok yönlü etkileri üzerine yapılan birçok bilimsel araştırma babanın rolünü değiştirmiş ve geliştirmiştir. Toplum hayatındaki bu değişimler babaların babalık rolü ve çocuğun gelişim ve eğitimindeki rolüne olan ilgiyi arttırmıştır. Bu doğrultuda, 1990'lı yıllara gelindiğinde yapılan araştırma ve incelemeler artış göstermiştir. Geçmişteki toplumsal ve kültürel beklentiler babanın çocuğun yaşamına, psikolojik gelişimine katılımına yönelik olarak değişmeye başlamıştır (Anlıak, 2013; Cabrera, Tamis LeMonda & Bradley, Hofferth & Lamb, 2000; Kuzucu, 2011; Marsiglio, Amato, Day & Lamb, 2000; Mestermann vd., 2024; Taşkın, 2011; Tezel Şahin ve Özbey, 2007; Yorulmaz, 2019; Zeybekoğlu, 2013; Zhong, 2023). Bu değişimlerle baba figürü ekonomik sağlayıcılık rolünden sıyrılarak çocuğun bakımında aktif sorumluluk alan, duygusal olarak erişilebilir olan ebeveyn olarak aile sisteminde merkezi bir role taşınmıştır (Çevik, 2025). Bununla birlikte babalık rolünün yalnızca kişi tarafından kazanılmadığı, ilişkisel ve kültürel yollarla kişiye diğer bireyler tarafından verilen bir rol olduğu ifade edilerek babanın aile içi ilişkilerinin, baba çocuk etkileşiminin ve çocuğun babaya bakış açısının babalık rolündeki önemi vurgulanmıştır (Brown Weinstock, Gold, Edin & Nelson, 2025). Bosoni ve Mazzucchelli (2019), babalığın 1980-1999 dönemi ile yeni milenyum arasında toplumsal, kültürel ve demografik açıdan nasıl dönüştüğünü belirlemek için ilgili dönemlerdeki uluslararası araştırmaları incelemişlerdir. Araştırma sonucunda; iki dönem arasında süreklilik olduğu, babalığın çocukla ve anneyle ilişkiyi içeren ilişkisel boyutunun her iki dönemde de merkezi konumda yer aldığı ve milenyumla birlikte geniş bir anlam kazandığı görülmüştür. Ayrıca, 1980-1999 yıllarında babalığın daha çok somut ebeveynlik uygulamaları, kimlik ve aile ilişkileri ile ele alınırken yeni milenyumda bakım, katılım, deneyim, erkeklik ve aile iş dengesi gibi daha geniş ve karmaşık bir çerçevede ele alındığı, güncel çalışmalarda katılımın temel bir

kavram olarak yer aldığı ve babaların çocukların yaşamında aktif ve sürekli varlığının vurgulandığı belirtilerek babalık rolünün zaman içinde genişlediği, derinleştiği ve farklı babalık stillerinin bir arada var olduğu ifade edilmiştir. Son yıllarda yapılan araştırmalarda babaların olumlu katılımını teşvik etmeye daha fazla önem verilmiştir (Brown vd., 2024). Bununla birlikte babalığa ilişkin araştırmaların artık sadece babanın çocuğun hayatına katılımını inceleyen bir alan olmaktan çıktığı, babaların çoğunlukla ebeveynlik sürecine dahil olduğunun kabul edilmesiyle "babalar sürece katılıyor mu? katılmıyor mu?" sorusunun geride bırakıldığı ve babanın çocuklarıyla yaptıkları faaliyet ve uygulamaların çocuk gelişimi açısından neden önemli olduğu sorusuna odaklanıldığı belirtilmektedir (Volling & Bornstein, 2025). Babaların, babalığa ilişkin bakış açılarının ve algılarının incelendiği bir araştırmada; babaların otoriter ve cinsiyete dayalı rol paylaşımını benimseyen geleneksel rol anlayışına sahip olmadıkları ve çocuğuyla yakın ilişki kuran, oyun oynayan ve gerektiğinde bakımını sağlayan babalık algısını benimsedikleri tespit edilmiştir (Erol vd., 2023). Yakın zamanda babalığa ilişkin yapılan araştırmaların artış göstermesi, baba katılımı, baba çocuk ilişkisi kavramlarının vurgulanması ve babalığın daha derin bir kavram olarak ele alınması olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Ancak tüm bu gelişmelerle birlikte ebeveynlerle ilgili araştırmaların çoğunluğunun hala annelerle yapıldığı ve babalarla ilgili öğrenilecek çok şey olduğu ifade edilmektedir (Cabrera, 2019; Doğan & Özkardeş, 2024; Mestermann vd., 2024). Ayrıca ilişki dinamikleri, ırk, kültür, toplumsal cinsiyet ve ekonomik koşulların babalık algısını ve baba katılımını etkilediği (Green, Chuang, Parke & Este, 2019; Marsiglio & Cohan, 2000) ifade edilmektedir. Toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin sürdüğü ve köklü ataerkil normların yer aldığı toplumlarda babaların geleneksel babalık anlayışlarının devam ettiği, kendilerini temel olarak maddi desteği sağlayan, toplumsal katılım ve annelik bakımını denetleyen kişiler olarak tanımladıkları, duygusal bakım ve doğrudan çocuk yetiştirme sorumluluğunun büyük ölçüde kadınlara ait olarak görüldüğü (Gebresilase vd., 2025), kız çocuğu babalarının disiplin sağlayıcı, geçim sağlayan ve hane reisi olma şeklindeki geleneksel babalık rollerine sahip oldukları ve fiziksel sevgi göstermelerinin sınırlı olduğuna ilişkin (Lesch & Ismail, 2014) araştırma sonuçları yer almaktadır. Bu sonuçlar, dünya genelinde toplumsal, sosyal-kültürel ve ekonomik değişimlerle her ne kadar babalığa bakış açısında olumlu gelişme yaşansa da bu durumun kültüre, toplumsal değerlere ve yaşantılara göre değişebileceğini ve babalara yönelik daha fazla araştırma ve uygulamaya ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Tarihsel süreç içerisinde babalık rolüne ilişkin değişimlerde de görüldüğü gibi babalar günümüzde sadece çocuklarıyla iyi vakit geçiren, eve ekmek getiren kişi gibi araçsal rollere

sahip değillerdir. Bu nedenle günümüzde babaların babalık rolü algılarının olumlu yönde şekillenmesi ve gelişmesinin ve bu bakış açısını desteklemeye yönelik uygulamalar yapılmasının baba çocuk ilişkisini, çocuğun gelişimini, eşler arası ilişkileri ve uzun vadede toplumsal düzeni olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir.

2.2. Babanın Çocuğun Hayatına Katılımı

Geçmişten günümüze babalık rolüne, babalara ve baba katılımına artan ilgi ile birlikte babaların çocuklarının yaşamına katılım yolları ve neden bazı babaların çocuğun hayatına, bakımına diğer babalardan daha fazla katılım sağladığı gibi sorular gündeme gelmiş (McBride, Schoppe & Rane, 2004) ve baba katılımı kavramı ön plana çıkmıştır. Baba katılımı kavramı ile sadece babanın çocuğuna ne kadar zaman ayırdığı ve ne yaptığına odaklanılmaması gerektiği, bu kavram ile baba çocuk ilişki kalitesinin, babaların ve çocukların duygusal, davranışsal ve bilişsel süreçlerinin karşılıklı etkileşiminin bütüncül, çok boyutlu ve kuramsal temelli bir yaklaşımla ele alınması gerektiği vurgulanmaktadır (Palkovitz, 2019). Baba katılımında kullanılan modellerden birisi "Çok Boyutlu Lamb Modeli" dir. Bu model 3 ayrı kategoride baba katılımını kavramsallaştırmaktadır (McBride vd., 2004).

Lamb, Pleck, Charnov ve Levine (1985) tarafından geliştirilen bu modele göre 3 tür baba katılımı vardır. Bunlar Etkileşim, Ulaşılabilir Olma ve Sorumluluktur.

> *Etkileşim:* Babanın çocuğuna bakması, çocuğuyla etkinlik paylaşımında bulunması gibi doğrudan teması, iletişimi içeren katılım türüdür.
>
> *Ulaşılabilir Olma:* Bu katılım türü etkileşim için babanın potansiyel olarak ulaşılabilir olduğunu ifade etmektedir. Doğrudan etkileşim olsa da olmasa da babanın çocuk için mevcut veya erişilebilir olduğu katılım türüdür.
>
> *Sorumluluk:* Bu katılım türü çocukla geçirilen zamanın miktarını ifade etmemektedir. Babanın çocuk için ulaşılabilir olan kaynakları düzenlemesini ve çocuğun bakımını üstlenmesini, niteliksel olarak çocuğuyla kaliteli ve verimli zaman geçirmesini içermektedir. Bu katılım türü babanın çocuğa bakan kişi için ortamı düzenlemesi, çocuğu doktora götürmesi, çocuğun yeni kıyafetlere ihtiyacı olup olmadığını bilmesi gibi çocukla birebir etkileşimi ve çocuğun hayatına, bakımına katılımda sorumluluk almayı içermektedir (Lamb vd., 1985).

Pleck (2010), ilerleyen yıllarda yapılan araştırmalar ve gözlemleri neticesinde; Lamb, Pleck, Charnov ve Levine (1987) ile geliştirdikleri üç boyutlu baba katılımı modelinin araştırmalarda sınırlı olarak kullanıldığını, erişilebilirlik ve sorumluluk boyutunun ihmal edildiğini, baba katılımının genel olarak toplam süre üzerinden değerlendirilerek çocuk gelişimini açıklamada

yetersiz kaldığını ve katılımın niteliğinin niceliğinden daha belirleyici olduğuna ilişkin araştırma sonuçlarının artış gösterdiğini ifade etmiştir. Bu doğrultuda, Pleck (2010), modelin kullanımına ilişkin araştırmalar ve baba katılımının temel değerlendirme kriterlerindeki değişimler sonucunda baba katılımının niteliğini, etkileşimsel içeriğini ve boyutlar arasındaki ayrımı daha net ortaya koyabilmek adına "Çok Boyutlu Lamb" modelini revize etmiştir.

Baba katılımına yönelik revize edilen yeni kavramsallaştırma; *pozitif etkileşim faaliyetleri, sıcaklık ve duyarlılık* ile *kontrol* olmak üzere üç temel bileşeni içermektedir. Ayrıca *dolaylı bakım* ve *süreç sorumluğu* olmak üzere iki yardımcı bileşen yer almaktadır. Temel bileşenler baba katılımının gerçekte nasıl ölçümlendiğini yansıtmaktadır. Yardımcı bileşenler orijinal modeldeki sorumluluk bileşeninin iki farklı yönünü açıklığa kavuşturmaktadır (Pleck, 2010). *Pozitif etkileşim faaliyetleri;* çocuğun gelişimini destekleme olasılığı yüksek ve daha yoğun türde etkileşimi içeren oyun oynama, kitap okuma, spor yapma gibi faaliyetleri kapsamaktadır. Başlangıçta tanımlanan katılım kavramının değiştirilmiş biçimidir. *Sıcaklık ve duyarlılık*; çocuğa yakınlık ve duyarlılığı içeren sarılma, sevgi gösterme ve çocuğu takdir etme gibi davranışları kapsamaktadır. *Kontrol;* gözetim ve karar vermeyi içeren sınır koyma, disiplin uygulama, çocuğun nerede olduğunu bilme gibi durumları kapsamaktadır. Yardımcı bileşenleri oluşturan *dolaylı bakım*; çocuğun bakımını seçmek, mal ve hizmetleri satın almak, düzenleme ve dolaylı sosyal bakımı içeren çocuk için yapılan ancak doğrudan etkileşim içermeyen faaliyetleri kapsamaktadır. *Süreç sorumluluğu ise* çocuğun katılımına ilişkin ilk dört bileşendeki ihtiyaçların karşılanıp karşılanmadığını izlemeyi kapsamaktadır (Barker vd., 2017). Baba katılım modeli ve revize edilen modelde görüldüğü gibi babanın özellikle çocuğun hayatına aktif katılımında çocukla birebir iletişimi ve etkileşimi içeren etkinliklerin, duygusal yakınlığın, kontrol ve disipline yönelik uygulamaların, çocuğun bakımını içeren faaliyetleri organize etmenin ve sürece ilişkin değerlendirmenin önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Babanın çocuğun hayatına katılımı ve çocukla geçirdiği zaman önemli olmakla birlikte geçirilen zamanın düşmanca ve çatışma içerisinde sürdürülmesinin çocuğa zarar vereceği unutulmamalıdır (Cabrera, 2019). Sağlıklı bir baba çocuk ilişkisinin kurulabilmesi için babanın çocuğun hayatına aktif katılımının ve baba katılım modellerindeki tüm bileşenlerde sorumluluk almasının önemli olduğu söylenebilir. Bununla birlikte çocuk ile etkileşime girmek, nitelikli zaman geçirmek, çocuk ihtiyaç duyduğu anda ulaşılabilir olmak ve en önemlisi de geçirilen zamanın niceliğinden ziyade niteliğine dikkat etmek önemlidir.

2.3. Baba Çocuk İlişkisi

Çocuk ve anne baba arasındaki bağlanma ilişkisinin gelişimi insan sosyal ve duygusal gelişiminin en önemli yönlerinden birini teşkil etmektedir (Lamb, Hwang, Ketterlinus & Fracasso, 1999). Bowlby' nin bağlanma teorisi çocukların sosyal ilişkileri ve benlik duygularının temelinin ebeveyn çocuk ilişkisi olduğunu varsaymaktadır (Palkovitz, 2019). Ancak, Bowlby araştırmalarında kadın ebeveyni vurgulamıştır. Özellikle bebeklik döneminde babaların sadece duygusal olarak eşlerine yardımcı olduklarını ve genellikle annelerin gölgesinde kaldıklarını savunmuştur (Bretherton, 1992). İlerleyen dönemlerde ise ilk kez Schaffer ve Emerson (1964), baba bebek bağlanması üzerine araştırmalar yapmışlar ve bebeklerin babalarına da bağlanma gerçekleştirdiği yönünde bulgulara ulaşmışlardır. Daha sonraki yıllarda baba bebek ilişkisi ve bağlanmasına yönelik yapılan araştırmalar da bu bulguları destekler nitelikte sonuçlara ulaşmıştır (Cordell, Parke & Sawin, 1980; Lamb, 1975).

Araştırmalar uzun süre babaların çocuklarının uzun vadeli gelişimlerinde oynayabilecekleri eşsiz rolü dışlayarak çoğunlukla anne ilişkilerine odaklanmışlardır (Mallers, Charles, Neupert & Almeida, 2010). Ancak doğumdan itibaren babalar da anneler gibi bebekleri ile etkileşime girmektedirler ve aralarında bir ilişki gelişmeye başlamaktadır. Bununla birlikte, babalar annelere göre genellikle çocuklarıyla farklı türden etkileşime girerler ve farklı roller üstlenirler (Lamb & Lewis, 2010). Araştırma sonuçlarında anne çocuk ilişkilerinin baba çocuk ilişkisine oranla daha yakın ve daha az çatışmalı olduğu (Zhang & Chen, 2010), babaların annelere oranla çocuklarıyla daha az etkileşimsel zaman geçirdikleri (de Mendonça, Cossette, Strayer & Gravel, 2011), annelerin ilişkilerinin çocuğun bakımını sağlamaya odaklı iken babaların çocuklarıyla özellikle fiziksel uyaranlı oyunlarla etkileşim kurdukları (Lamb, Frodi, Hwang, Frodi & Steinberg, 1982) görülmüştür.

Babaların çocukları ile ilişkileri bebeklikten yetişkinliğe kadar farklı özellikler içerebilmektedir. Baba bebek iletişimine bakıldığında; annelerden farklı bir etkileşimin söz konusu olduğu görülmektedir. Bebeğin yaşamın ilk yıllarında beslenme, alt değiştirme, uyutma gibi öz bakım becerilerine yönelik ilgiye ve bakıma ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyaçlarla ilgilenen ebeveyn çoğunlukla anneler olmaktadır. Annelerin bebekleri ile olan ilişkileri genel olarak şefkat, fiziksel ve ruhsal olarak doyurma, bakımı ile ilgilenme ile ilgiliyken babaların bebekleri ile ilişkileri genel olarak yakınlık kurma, fiziksel olarak tutma, kollarında sallama ve oyun ile alakalıdır (Tezel Şahin, 1998). Bununla birlikte anne ve babaların bebeklerine yaklaşımlarında, oyunda etkileşimi destekleme, bebekleriyle kısa kelimelerle iletişim kurma, bebeklerinin

tepkilerine karşılık verme gibi noktalarda benzer ilişki kurdukları görülmüştür (Cabrera, Fitzgerald, Bradley & Roggman, 2014).

Çocukluk dönemine gelindiğinde ise çocukların anne-babaların ilgi ve bakımına ihtiyacı devam etmekle birlikte birtakım becerileri kendi kendilerine yapabildikleri ve bu nedenle babaların çocukları ile daha fazla etkileşim kurdukları, oyun, aktivite vb. etkinlikler gerçekleştirebildikleri söylenebilir. Babaların bebeklik dönemine kıyasla çocukluk döneminde çocuk yetiştirme noktasında rollerinin artış gösterdiği belirtilmektedir (Deneault, Bureau, Yurkowski & Moss, 2020). Babaların çocuklarını kızdırma eğilimlerinin daha fazla olduğu, çocuklarıyla vurma, atlama, zıplama ve risk almaya dayalı etkinlikleri daha fazla oynadıkları, cinsiyet rollerinin sosyalleştirilmesini destekledikleri belirtilmiştir (Cabrera vd., 2014). Babaların bebeklikten okul öncesi döneme kadar çocuklarıyla ilişkilerinde oyuna yönelik aktivitelerin artış gösterdiği sonraki yıllarda ise azalma eğiliminde olduğu görülmüştür (Amodia Bidakowska vd., 2020).

Ergenlik döneminde ise çocuklar duygusal arayışları sırasında genellikle anne babalardan uzaklaşarak sosyal çevreye ve arkadaşlara yönelmektedirler. Bu dönemde ergenler ve babalar arasında daha az yakınlık ve artan çatışmalar görülebilmektedir. Ergenlerdeki hormonal değişimler ile birlikte babanın orta yaş stresi gibi etmenler baba ergen ilişkisini olumsuz etkileyebilmektedir (Kuzucu, 1999, s. 47; Yılmaz, 2020).

Yetişkin çocuk baba ilişkisinde ise anne babanın yaşlanması ve güçsüz düşmeleri ile birlikte ilişkide sorumluluk birçok durumda yetişkin çocuğa geçmektedir. Bununla birlikte ilişkide yardım ve destek tek yönlü değildir. Yetişkin çocuk anne babalarına yaşlılık, hastalık, alışveriş, ev işi gibi konularda yardım ederken babalar da parasal yardım, çocuk bakımı ve yetiştirilmesi gibi konularda çocuklarını destekleyerek hayatlarına katılmaya devam ederler (İçli, 2008).

Araştırma sonuçlarında da görüldüğü gibi babalar genellikle çocuklarıyla annelere oranla daha az etkileşim kurmakta ve bu etkileşim çoğunlukla oyun odaklı, fiziksel uyaranlı, hareketli etkinlikler yoluyla kurulmaktadır. Bununla birlikte babaların çocukları ile olan ilişkileri çocuğun gelişim dönemine göre değişiklikler gösterebilmektedir. Ancak hangi dönemde olursa olsun babanın çocuğun hayatına aktif ve etkin katılımı ve kaliteli baba çocuk ilişkisi çocuğun fiziksel ve ruhsal yönden sağlıklı bir birey olarak yetişebilmesi için önemlidir.

2.4. Babanın Çocuğun Gelişimine Etkisi

Babalarla yapılan ilk çalışmalar genel olarak baba yoksunluğunun veya mevcut babaların sadece ekonomik olarak ve çocukla geçirilen zaman açısından değerlendirilmesine yönelikken ilerleyen yıllardaki çalışmalar babaların çocukların gelişimlerine etkisi olduğunu vurgulamıştır (Tamis LeMonda, Shannon, Cabrera & Lamb, 2004). Babaların ulaşılabilirlik, sorumluluk alma ve katılım boyutlarıyla çocuklarının hayatına farklı şekillerde katılımları, baba katılımının veya baba çocuk ilişkisinin kalitesi, çocukların tüm gelişim alanlarını doğrudan veya dolaylı olarak farklı düzeylerde olumlu yönde etkilemektedir (Cabrera, Shannon & Tamis LeMonda, 2007; Lamb, 2010, s. 8). Babalar davranışları, tutumları ve ilettikleri mesajlarla çocuğu doğrudan; ekonomik destek sağlama, anneye duygusal, araçsal destek sağlama, ev içi işlere katılarak davranış modeli sunma gibi yollarla ise dolaylı olarak etkilemektedirler (Lamb, 2010, s. 9). Bu etkiler doğum öncesinde başlayıp yaşam boyu devam etmektedir (Cabrera vd., 2014). Yapılmış olan araştırmalarda babaların çocuklarının dil, bilişsel ve duygusal düzenleme becerilerini olumlu yönde etkilediği (Cabrera vd., 2007), çocukların sosyal geleneksel kurallara ilişkin bilgi ve algılarını olumlu yönde etkilediği (Özyürek & Tezel Şahin, 2015), babalarının yakından ilgilendiği çocukların daha yüksek öğrenme kazanımları gösterdikleri (Ndijuye & Basil Tandika, 2022), babalara verilen destek programının çocukların dil gelişimi üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmüştür (Ersan, 2013). Babalar çocuklarının bakımlarına etkin bir şekilde katıldıklarında çocukların daha az dürtüsel davranışlar gösterdikleri, etkin katılımın özellikle kız çocuklarında düşük saldırganlık ve erkek çocuklarında yüksek öz düzenleme becerileri ile ilişkili olduğu görülmüştür (Meece & Robinson, 2014). Babaların çocuklarının eğitimlerine katılmaları ve olumlu baba çocuk etkileşimi hem babalar hem de çocukların gelişimi açısından olumlu sonuçlar doğurmaktadır (Rahmah, 2020). Babalar çocuklarının cinsiyet kimliği ve toplumsal cinsiyete dayalı davranışlarının gelişiminde önemli rol oynamaktadırlar (Lamb, 1980). Bununla birlikte baba yoksunluğunun çocukların refah düzeyi, akademik başarısı, sağlıkları, psikososyal uyum ve saldırganlık kontrolü üzerinde ve özellikle erkek çocukların cinsiyet rolü ve cinsiyet kimliği gelişimi üzerinde olumsuz etkileri olduğu belirtilmektedir (DeBell, 2008; Lamb, 2010, s. 5). İlgili literatür ve araştırma sonuçlarında görüldüğü gibi babalar çocuklarının tüm gelişim alanlarını doğrudan veya dolaylı olarak etkilemektedirler. Bu etkinin olumlu veya olumsuz olması babanın bilgi, beceri, tutum ve davranışlarına bağlıdır. Babanın çocuğun gelişimindeki rolünü bağlanma kuramı çerçevesinde ele alan Palm (2014), ilgili araştırmaları inceleyerek babaların da anneler kadar bağlanma ilişkileri kurma kapasitesine sahip olduğunu, babaların çocuklarına karşı duyarlı, erişilebilir ve tutarlı şekilde

etkileşimde bulunmalarının çocukların babaya güvenli bağlanma geliştirmesini sağladığını ve nitelikli baba çocuk etkileşimlerinin çocukların duygusal düzenleme, özgüven, sosyal yeterlik gelişimine ve yeni durumlara yönelimi üzerinde katkıları bulunduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle babalığın yalnızca çocuğun yaşamında mevcut olmayı değil çocuğun duygusal ihtiyaçlarına duyarlı, erişilebilir ve ilişkisel olarak karşılık veren bir baba olmayı gerektirdiğini vurgulamıştır.

Babaların çocukları ile ilişkilerinin niteliğine ve özelliklerine bakıldığında babaların annelere oranla çocukları ile ilişkilerinde hareketli, uyarıcı ve duygusal açıdan yoğun oyunlara daha fazla yer verdikleri görülmektedir (Lamb, 2010, s. 3; Palm, 2014). Amodia Bidakowska vd. (2020), babaların çocuklarıyla oyunlarını ve bu oyunların çocukların gelişimlerine etkisini sistematik analiz yoluyla incelemişlerdir. Araştırma kapsamında konu ile ilgili 78 çalışma incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre babaların çocuklarıyla geçirdikleri zamanın büyük bir kısmının boğuşmacalı, fiziksel oyunlardan oluşan eğlenceli aktiviteleri içerdiği ve bu etkileşimlerin çocukların bilişsel, sosyal duygusal gelişimlerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Babaların çocuklarını hareketli, sert yuvarlanmaya dayalı etkinlikler için cesaretlendirmeleri ve bu etkinliklere katılımları çocukların risk alma becerilerini olumlu yönde etkilemekte ve yaralanma risklerini düşürmektedir (Gull vd., 2019; StGeorge vd., 2015). Bu oyunlar fiziksel gelişimle birlikte çocukların sosyal yeterliklerini, duygusal becerilerini ve özgüvenlerini de desteklemektedir (StGeorge & Freeman, 2017). Babaların çocukları ile spor aktiviteleri yapmalarının çocukların fiziksel sağlığı ve baba çocuk ilişkisi üzerinde anlamlı derecede olumlu etkisi olduğuna yönelik araştırma bulguları da mevcuttur (Knoester & Randolph, 2019).

Araştırma sonuçlarında da görüldüğü gibi babalar çocuklarının hayatına aktif olarak katılım gösterdiklerinde ve pozitif baba çocuk ilişkisi kurulduğunda çocukların tüm gelişim alanlarının olumlu etkilendiği görülmektedir. Babaların çocuklarıyla ilişkilerinde genellikle fiziksel uyaranları içeren etkinliklere yer vermelerinin temelde motor gelişimi desteklemekte olduğu ve bununla birlikte diğer gelişim alanlarına da olumlu katkılarının olduğu söylenebilir. Örneğin baba çocuğuyla fiziksel aktiviteye dayalı bir oyun oynadığında; yapılan etkinlik çocuğun motor gelişimini olumlu yönde desteklemekle birlikte babanın davranışları çocuğa cinsiyet rol modeli oluşturmakta, oyun sırasında oluşan farklı, riskli durumlar çocuğun problem çözme vb. zihinsel süreçlerini harekete geçirmekte, oyun sırasında kurulan etkileşim sosyal becerilerini desteklemektedir denilebilir.

2.5. Baba Eğitim Programları

Dünyaya gözlerini yeni açmış ve neredeyse tamamen yardıma muhtaç bir bebeğin fiziksel ve psikolojik sağlığını korumanın, onu verimli, yardımsever ve topluma faydalı bir birey olarak yetiştirmenin sorumluluğunun en zor ve en çok çaba gerektiren işlerden birisi olduğunu belirten Gordon (2020), her yıl milyonlarca yeni anne babanın bu görevi üstlendiğini ve bu süreçte desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir. Bu noktada aile eğitimi kavramı ön plana çıkmaktadır. Aile eğitimi, "anne babaların çocuklarının gelişim ve eğitim sürecine katılımlarını sağlamak, çocuklarını sağlıklı bir biçimde yetiştirebilmeleri ve anne babalıkları konusunda destek vermek amacıyla geliştirilmiş ve organize edilmiş etkinliklerin tümü" olarak tanımlanmaktadır (Tezel Şahin & Özyürek, 2016). Aile eğitimi ile ebeveynlerin çocuk gelişimi, çocuğa yaklaşım ve çocuk eğitimi konusunda bilinçlendirilmesi ve bu sayede çocuğun ebeveyni tarafından uygun şekilde desteklenmesi, aile ortamını çocuk için eğitsel bir ortama çevirmekte ve onun içinde bulunduğu çevreden soyutlanmadan eğitilmesini sağlamaktadır (Çağdaş & Seçer, 2015, s. 2). Bu programlar aracılığıyla ebeveynler desteklenerek mikro düzeyde sağlıklı ebeveyn çocuk iletişimine ve aile sistemine, makro düzeyde ise topluma katkı sağlanacağı söylenebilir. Bu katkıların istenilen düzeyde olabilmesi için aile eğitimlerinin anne ve baba olmak üzere her iki ebeveyne de odaklanması önemli bir unsur olarak değerlendirilebilir.

Ülkemizde ulusal çapta yapılan eğitim programlarına bakıldığında bu programlarda genel olarak annelerin ön planda olduğu ve eğitimlerin annelere yönelik olduğu ya da anne babaların ikisini kapsayan eğitimler yapıldığı görülmektedir. Bu programlar genel olarak Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV), Millî Eğitim Bakanlığı, üniversiteler ve çeşitli sivil toplum kuruluşları tarafından yürütülmektedir (Tezel Şahin & Özyürek, 2016, s. 2016, s. 45-57). Babalara yönelik yapılan eğitim programlarının ise daha sınırlı olduğunu söylemek mümkündür:

Baba Destek Programı (BADEP): Bu programlardan birisi Türkiye'de baba eğitimi anlamında en kapsamlı çalışmayı içeren ve AÇEV kapsamında geliştirilen *Baba Destek Programı (BADEP)'* dır. Program, babaların çocuklarının hayatına katılımlarında sorumluk almalarını, çocukları ile demokratik bir ilişki kurmalarını geliştirmek, çocuklarıyla daha fazla ve nitelikli zaman geçirmelerini desteklemek ve şiddet içerikli davranışlarının azalmasını sağlamak için 1996 yılında uygulanmaya başlanan bir baba destek programıdır. Program kapsamında 3-6 ve 7-11 yaş aralığında çocuğu olan babalara 13 hafta annelere ise 2 hafta eğitim verilmektedir. Bu eğitimler, belediye ve okullar olmak üzere babaların kolay erişebileceği ortamlarda haftada bir gün ve genellikle akşam saatlerinde gönüllü eğitimciler araçlığıyla uygulanmaktadır. AÇEV'in

verilerine göre kurulduğu zamandan bu yana 60.000'den fazla baba bu eğitimlere katılmıştır (Anne Çocuk Eğitim Vakfı, t.y.a).

AÇEV Tarafından Geliştirilen Kampanyalar: AÇEV baba eğitimini yaygınlaştırmak, babaların baba algısını güçlendirmek, ebeveynlik becerilerini desteklemek için çeşitli kampanyaları hayata geçirmiştir. Bu kampanyalar babalara yönelik bilgilendirici dokümanları ve eğitimsel uygulamaları içermesi bakımından baba eğitimi kapsamında ele alınabilir. 2012 yılında başlatılan *Sen Benim Babamsın Kampanyası* ile babalığın önemi ve babanın çocuğun hayatındaki yeri ile ilgili farkındalık oluşturmak amacıyla paneller, TV ve radyo programları düzenlenmiştir. 2017 yılında hayata geçirilen *İlk İş Babalık* kampanyası ile babaların çocuklarının bakım ve gelişiminde sorumluluk alması, çocuklarıyla iletişimlerinin güçlendirilmesi, babalık rolüne ilişkin bu değişimlerin toplumsal düzeyde benimsenmesi amacıyla aile, mahalle, arkadaş ortamı ve iş yeri gibi ortamlarda kullanılmak üzere ilgili babalığa yönelik yayınlar çıkarılmış, eğitimler, seminerler, sohbetler, sergiler, şenlikler ve sosyal medya iletişimleri düzenlenmiştir. Ayrıca kampanya, "Eşitlik için Babalar da Burada Projesi" kapsamında Birleşmiş Milletler Kadın Birimi'ne bağlı Birleşmiş Milletler Güven Fonu desteğiyle yürütülmüştür. 2018 yılında hayata geçirilen *Babayım* kampanyası ile ilgili babalık kavramına yönelik mesajları içeren afiş, billboard çalışmaları, broşür, balon, tişört ve çıkartmalar hazırlanarak bu materyaller çeşitli etkinliklerde kullanılmış ve toplumsal düzeyde farkındalık oluşturulması amaçlanmıştır. Bu kampanya da "Eşitlik için Babalar da Burada Projesi" kapsamında Birleşmiş Milletler Kadın Birimi'ne bağlı Birleşmiş Milletler Güven Fonu desteğiyle yürütülmüştür. *Baba Olmak Var ya! / Benim Babam Var Ya!* kampanyası 2023 yılında hayata geçirilmiştir. Bu kampanya ile babaların baba olmak konusunda hissettiklerine yönelik mesajları ve çocukların babalarını anlattığı mesajları yoluyla babanın çocuğun hayatına katılımı, etkili iletişim, demokratik ilişki kurma gibi konularda kurum ve kişilerde farkındalık ve tutum değişikliği oluşturmak amaçlanmıştır (Anne Çocuk Eğitim Vakfı, t.y.b).

Baba Eğitim Programı: UNICEF, Ev Temelli Erken Çocuk Eğitimi (EÇE) programına ek olarak Baba Eğitim Programı'nı geliştirmiştir. EÇE sosyo ekonomik açıdan dezavantajlı toplumlarda yaşayan 3-5 yaş arası çocukların annelerini hedeflemektedir. Baba Eğitim Programı ise bu programdan yararlanan annelerin ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilmiştir. Baba Eğitim programı annelere uygulanan ve 11 hafta süren programla eş zamanlı olarak yürütülmektedir. Program boyunca babalara çocuklara yönelik sesli kitap ve ebeveynlik hakkında bilgilendirici kitapçıklar gönderilmektedir. Kitapçıklarla babaların çocuk gelişimini desteklemeye ilişkin bilgi ve farkındalıkları geliştirilirken, hikâye kitapları ile babaların

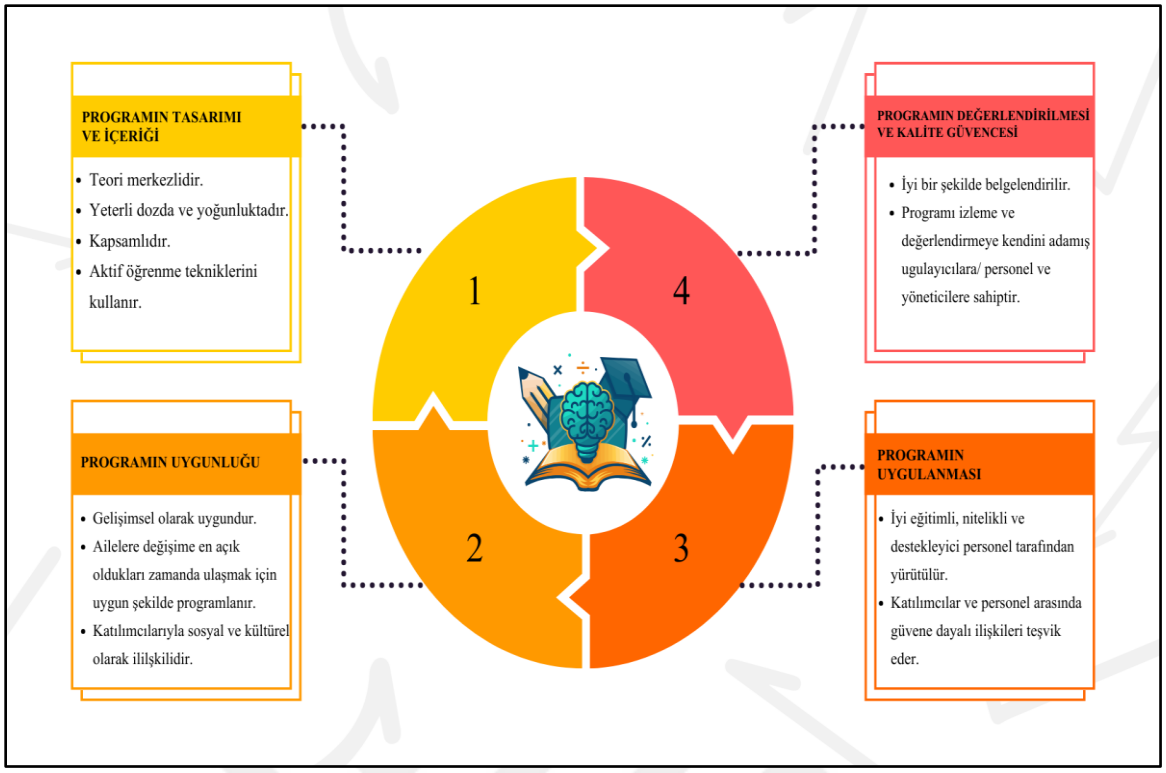
çocuklarıyla etkileşimli kitap okumaları, çocuklarıyla daha çok bağ kurmaları, onların bakım ve gelişim sürecine dahil olmaları sağlanmaktadır. Program Covid-19 salgınının başladığı Mart 2020 tarihinden itibaren uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilmektedir. Bu program ile bugüne kadar 2.872 babaya ve 4.867 çocuğa ulaşıldığı belirtilmektedir (Güler, 2021).

Benim Ailem Eğitim Programı: UNICEF desteği ile oluşturulan *Benim Ailem Eğitim Programı* kapsamında ise babalara yönelik olarak "*Baba Mektupları"* projesi gerçekleştirilerek babaların eğitime aktif katılımları ve çocuk gelişimi, bakımı noktasında farkındalıklarının artması ve çocuklarıyla olumlu ilişkileri desteklenmiştir (Tezel Şahin & Özyürek, 2016, s. 54).

Baba Destek Eğitimi Kurs Programı: Millî Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen Baba Destek Eğitimi Kurs Programı, 3-6 yaş ve 7-11 yaş arası olmak üzere 2 ayrı program şeklinde düzenlenmektedir. 3-6 yaş programında; babaların çocuğun gelişimi, ihtiyaçları, evdeki iş ve sorumluluğa ilişkin demokratik tutum, evlilik ve aile içi iletişim konularında bilgi ve farkındalıklarının arttırılması amaçlanmaktadır. 7-11 yaş programında ise 3-6 yaş grubu programının amaçlarına ek olarak babaların öğretmen-veli iş birliğine aktif rol almaları amacı yer almaktadır. Program kapsamında 33 binden fazla babanın eğitim aldığı belirtilmektedir (MEB, 2021).

Babam Yanımda Projesi: eTwinning programı çerçevesinde Avrupa Okul Eğitim Platformu tarafından desteklenen Türkiye ve Bulgaristan'dan farklı okulların katıldığı uluslararası ortak eğitim projesidir. Projede, babaların çocuklarının eğitim sürecine aktif katılımını, çocukla nitelik zaman geçirmelerini desteklemek ve baba çocuk ilişkisini güçlendirmek amacıyla babalara yönelik bilgilendirme toplantıları, online seminerler ve çeşitli aile katılım etkinlikleri düzenlenmektedir (European Commission, 2025).

Bu eğitim programlarının içeriğine bakıldığında genel olarak baba çocuk ilişkisi, babanın çocuğun hayatına katılımı, çocuk gelişimi gibi konularda babaların bilgi ve farkındalıklarını arttırarak olumlu baba çocuk ilişkisine katkıda bulunmayı amaçladığı söylenebilir. Baba eğitim programı babaların ebeveynliğe ilişkin becerilerinin, çocukla ilişkilerinin ve iletişimlerinin geliştirilmesinde, babalar aracılığıyla çocuğun gelişiminin desteklenmesinde etkili bir şekilde kullanılabilir. Baba eğitimi programının başarılı bir şekilde tamamlanabilmesi için programa özgü ilkelerin belirlenmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda Small, Cooney & O'Conner (2009) tarafından ebeveyn eğitimini de kapsayan ve kanıta dayalı etkili eğitim programları için belirlenen ilkeler önemli bir çerçeve sunmaktadır.



Şekil 1. Etkili aile eğitim programlarının ilkeleri

Baba eğitim programı geliştirilirken şekil 1'de sunulun ilkelere uygun bir planlama yapılması programın etkililiğini arttıracaktır. Çünkü Small vd. (2009) tarafından literatürdeki programlar dikkate alınarak belirlenen ilkeler incelendiğinde programın tasarımından değerlendirme aşamasına kadar; teorik alt yapı, içerik, kapsam, yöntem ve teknik, ailelere uygunluk, nitelikli uygulayıcı, kapsamlı ve süreç odaklı değerlendirme gibi bileşenlerle programın etkililiğini ve kalitesini arttırıcı unsurların yer aldığı görülmektedir. Bu ilkelerle birlikte baba eğitim programı hazırlarken takip edilmesi gereken aile eğitim programı geliştirme aşamalarını bilmek ve bu aşamalara uygun, sistematik bir program hazırlamak istenilen hedeflere ulaşılmasında kritik rol oynamaktadır. Baba eğitim programı geliştirme basamakları ve bu basamaklarda yapılması gerekenlere ilişkin detaylı bilgi ve açıklamalar araştırma kapsamında geliştirilen baba eğitim programına ilişkin olarak çalışmanın yöntem bölümünde yer alan Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı (UEYEBEP) alt başlığında sunulmuştur.

2.6. Motor Gelişimin Tanımı ve Önemi

Motor gelişim, "Bir çocuğun hareket kalıplarını ve becerilerini kazandığı süreçtir" (Malina, 2004). Motor gelişimi, "yaşam döngüsü boyunca motor davranıştaki kesintisiz değişim" olarak tanımlayan Gallahue vd. (2014), motor gelişimin hem süreç hem de ürün olarak incelendiğini

belirtmektedirler. Süreç olarak motor gelişim bireyin bebeklikten yaşlılığa kadar motor davranışlarındaki değişimi etkiyen biyolojik, çevresel ve görevsel faktörleri ifade ederken ürün olarak motor gelişim ise motor davranış ve motor performanstaki yaşa bağlı değişimleri, genel olarak zaman içindeki tanımlayıcı ve normatif değişiklikleri ifade eder (s. 14-15).

Hareket, insan yaşamının her anında vardır. Doğumla birlikte refleksif olarak başlayan bu hareketler büyüme, gelişme ve deneyimler ile birlikte çok daha karmaşık hareketlere doğru gelişmektedir (Tepeli, 2007, s. 7). Erken çocukluk dönemi çocukların fiziksel aktivite davranışlarının temellerinin atıldığı ve hareket kalıplarının ortaya çıktığı kritik bir dönem olarak ifade edilmektedir (Walsh, Crawford, Cameron, Campbell & Hesketh, 2017). Vücudun büyük kaslarının kullanıldığı motor becerileri ile birlikte el-göz koordinasyonunu gerektiren ve ince hareketleri içeren becerilerin geliştirilmesi erken çocukluk döneminin önemli bir gelişimsel görevi olarak vurgulanmaktadır (Kuther, 2018). Çocuklar erken çocukluk döneminde edinmiş olmaları gereken temel hareket becerilerinde uzmanlaşmadıkları zaman daha karmaşık becerileri öğrenmeye karşı isteksiz ve çekingen olmaktadırlar. Bu durum da "Sportif Yeterlik Engeli" olarak adlandırılmakta ve çocuğun uzun vadede motor gelişimini olumsuz etkileyebilmektedir. Bu nedenle çocuklara erken yıllardan itibaren temel hareket becerilerinin kazandırılmasının ve bu sürecin etkileşimli bir şekilde oyun, drama, alan gezisi gibi eğlenceli yollarla desteklenmesinin önemli olduğu söylenebilir (Kerkez, 2012). Erken çocukluktaki sağlıklı motor gelişiminin çocuk üzerinde uzun vadede etkisi olduğu görülmektedir. Motor gelişim üzerine yapılmış olan boylamsal bir araştırma sonucuna göre çocukların motor becerilerdeki yeterliğinin ergenlikte fiziksel aktiviteyi olumlu yönde etkilediği görülmüştür (Barnett, Van Beurden, Morgan, Brooks & Beard, 2009). Başka bir araştırmada ise çocuklara yönelik geliştirilen temel motor beceri eğitiminin çocukların temel motor beceri düzeylerini olumlu düzeyde etkilediği tespit edilmiştir (Brian, Goodway, Logan & Sutherland, 2017). Sağlıklı motor gelişimi çocuklarda fiziksel aktiviteyle birlikte diğer gelişim alanlarını da olumlu yönde etkilemekte ve insan yaşamında önemli bir yere sahip olmaktadır.

2.6.1. Motor Gelişim Dönemleri

Çocukların motor gelişimlerini desteklemek için takvim yaşının yanı sıra hangi gelişim döneminde hangi becerilere sahip olmaları gerektiğinin de bilinmesi gerekmektedir (Şahin, 2018, s. 137). Motor gelişim dönemlerine bakıldığında bu dönemlerde bir takım hareket becerilerinin olduğu görülmektedir. Bu hareketler motor gelişim dönemlerine bir pencere açmakta ve bu dönemin özelliklerini yansıtmaktadır. Bu hareket becerileri temel olarak denge

hareket becerileri, yer değiştirme hareket becerileri ve manipülatif hareket becerileri olmak üzere 3 kategoride toplanmaktadır. Bu kategorilerde yer alan hareket becerileri vücudu dengede tutmayı içeren denge hareketlerinden ince ve kaba motor becerilerin birlikte kullanılmasına dayalı daha karmaşık bir süreci içeren manipülatif hareketlere doğru gelişim göstermektedir. Bu hareket becerilerinin sıralı bir şekilde ilerlemesini, belirli dönemlerde belirli hareket becerilerinin gözlenmesini içeren modelde; Refleksif Hareketler Dönemi, İlkel Hareketler Dönemi, Temel Hareketler Dönemi ve Özelleşmiş Hareketler Dönemi olmak üzere 4 dönem yer almaktadır (Gallahue vd., 2014, s. 48-50).

Refleksif Hareketler Dönemi: Bu dönem, motor gelişime temel oluşturan refleksleri içermektedir. Refleksler insan hareketlerinin ilk halidir ve öğrenilmeden kendiliğinden gerçekleştiği için beceriden ziyade yetenek olarak değerlendirilmektedir. İlk motor tepkileri oluşturan refleksler bebeğin ilk bilgi edinme kaynağıdır. Bu ilkel reflekslerin iki ana özelliği; beslenme ve korunmadır. Refleksler sayesinde bebek çevresini keşfetmekte, dokunma, ışık, ses gibi uyaranlara karşı istem dışı refleksleri hareketi tetiklemektedir. Bu refleksler yiyecek arama, koruyucu tepkiler gibi ilkel reflekslerden avuç içi yakalama, birincil adım atma ve emekleme gibi duruşa ilişkin reflekslere doğru gelişim göstermektedir. Dönemin sonuna doğru refleksif hareketlerden istemli hareketlere doğru gelişim başlamaktadır (Gallahue vd., 2014, s. 49-51; Şahin, 2018, s. 139). Bu refleksler aynı zamanda olası sinir sistemi problemlerinin belirlenmesinde önemlidir. Bir refleksin yokluğu, normalden zayıf veya daha güçlü olması, ortadan kalkması gerekirken devam etmesi gibi durumlar nörolojik sıkıntılara işaret etmektedir (Ramazan & Güven, 2019, s. 137). Bu dönemdeki refleksler daha sonra gelişecek olan motor beceriler için temel oluşturmaktadır (Berk, 2020, s. 144).

İlkel Hareketler Dönemi: İstemli hareketlerin ilk biçimini oluşturan ilkel hareketler bu dönemde görülmeye başlamaktadır. Doğumla başlayıp 2 yaşına kadar devam eden bu dönem baş, gövde, boyun kontrolünü içeren denge hareketlerini, uzanma, kavrama, bırakmayı içeren manipülatif hareketleri ve emekleme yürüme gibi yer değiştirme hareketlerini içerir. Bebeğin bağımsız olarak hayatta kalabilmesi ve gerekli motor becerileri kazanabilmesi için bu üç hareketi öğrenmesi ve uygulayabilmesi gerekmektedir (Çiçek, 2021, s. 15). Bu dönemde hareket becerilerinin kazanılma sırası genel olarak değişmemektedir. Ancak, biyolojik, çevresel vb. faktörlere bağlı olarak kazanılma hızlarında değişiklikler olabilmektedir. Yani, olgunlaşma hareketlerin belirli sırada ortaya çıkmasını, çevresel faktörler ise ortaya çıkış hızını düzenlemektedir. İlkel hareketlerin ortaya çıkmasında kemik, kas ve sinir sisteminin gelişimi

ile birlikte yetişkinler tarafından bebeğe sunulan deneyim fırsatları da önemlidir (Gallahue vd, 2014, s. 51; Özer, 2018, s. 80; Ulaş, 2019, s. 138).

Temel Hareketler Dönemi: Temel hareketler dönemi erken çocukluk dönemini içine alan 2- 7 yaş arasındaki çocukların ilkel hareketlerden daha fazla gelişim gösterdikleri bir dönemdir. Çocuklar bu dönemde birçok hareket becerisini deneyerek uzmanlaşırlar. Örneğin, koşma, zıplama gibi yer değiştirme hareketleri, fırlatma, yakalama gibi manipülatif hareketler, denge tahtasının üzerinde durma gibi denge hareketleri bu dönemde kazanılması beklenen hareket becerileridir. Bu beceriler sadece olgunlaşma ile gelişmemektedir. Olgunlaşmanın yanı sıra çevresel faktörler, çocuğun bu hareketleri yapmasını destekleyecek ortam ve koşullar temel hareket becerilerinin gelişiminde oldukça etkili bir rol oynamaktadır. Bu beceriler çocukların tüm yaşamları boyunca kullanacakları günlük becerileri içermesi bakımından önemlidir (Gallahue vd., 2014, s. 52). Büyük motor ve küçük motor becerileri içeren temel hareket becerileri, çocukların ilerleyen yıllarda çeşitli spor dallarında, oyunda ve diğer fiziksel aktivitelerde sergileyecekleri hareketler için önemli olan koordinasyonun temelini oluşturmaktadır (Yamaner, 2021, s. 19). Örneğin voleybol oynarken sıçrama, topu yakalama, hedefe atma, dengede durma gibi temel hareket becerilerinin olgunluk düzeyinde ve doğru şekilde yapılması gerekmektedir.

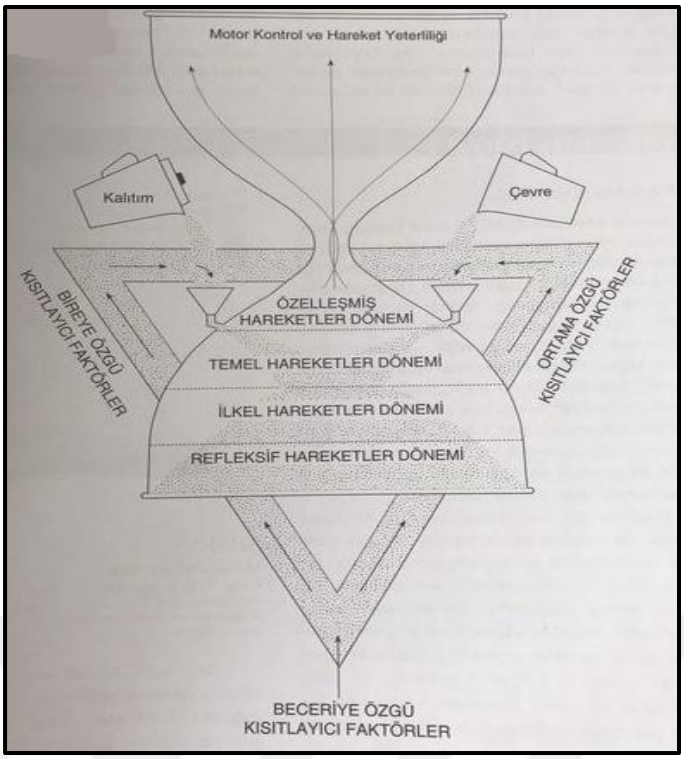
Temel hareketler döneminde çocuk önce kendi bedeninin hareket becerisini anlamak için ve bunu denemek için çaba göstererek hareketi başlangıç evresinde yapar. Daha sonra bedeni üzerinde kontrol sağladıkça hareketi daha iyi yapmaya başlayarak ilk evreye geçer. Dönemin sonunda ise uyumlu ve kontrollü gelişmiş hareketlerini mekanik olarak etkili bir şekilde gerçekleştirerek olgunlaşma evresini tamamlar (Nalbant, 2020, s. 47). Temel hareket becerilerinde olgunlaşma aşamasının tamamlanması çocuklarda temel hareket becerilerini yaşam boyu sürdürme ve sporla ilgili olumlu tutum geliştirmede etkili olmaktadır (Boz, 2019, s. 25). Üç aşamada edinilen temel becerilerin öğretilmesinde çocuğa yanlış örnekler sunulması, sınırlı öğrenme olanakları, yetersiz duyu hareket bütünleşmesi gibi durumlar onun bir beceriyi yaparken beden parçalarının farklı olgunluk seviyesinde olmasına neden olabilir (Özer, 2018, s. 86). Yanlış öğretilen bir hareketin düzeltilmesi ise hareketin ilk kez öğrenilmesinden daha zordur (Nalbant, 2020, s. 47). Bu dönemde çocuklara temel hareket becerilerinin gelişimine yönelik deneyim fırsatlarının sunulması onların ilerleyen yıllardaki spora ilişkin hareket becerilerinin oluşmasında, motor, bilişsel ve sosyal duygusal gelişimlerinin ilerlemesinde önemlidir (Yamaner, 2021, s. 22). Bu nedenle motor gelişimi dönemi olarak temel hareket becerilerini içeren erken çocukluk yıllarında çocuğun ilk çevresini oluşturan ebeveynlerin temel

hareket becerilerini destekleme noktasında bilinçlenmeleri ve çocuklarına doğru rol model olabilmeleri için ebeveynlerin eğitim programları ile desteklenmeleri gerektiği söylenebilir.

Özelleşmiş Hareket Becerileri: Bu dönem temel hareketlerden daha kapsamlı bir süreci içermektedir. Daha önceki dönemlerde motor hareketleri kazanma, sergilemede ustalaşma gibi süreçlerden geçen birey artık bu dönemde hareketi günlük yaşam, eğlenme ve spor gibi daha karmaşık süreçleri içeren alanlarda bir araç olarak kullanmaktadır. Örneğin; çocuğun sekme, atlama gibi temel hareketleri bu dönemde halk oyunları, atletizm gibi daha karmaşık ve özelleşmiş hareket formlarına dönüşmektedir. Bu nedenle temel becerilerin kazanılması ve bu becerilerde ustalaşma özelleşmiş becerilerin öğrenilmesine zemin hazırlamaktadır (Gallahue vd., 2014, s. 54). Branşlaşma evresi olarak da ifade edilen bu dönemde çocuk ilgi duyduğu ve yetenekleri ile uyumlu olan branş seçimini yapmaktadır (Ulaş, 2019, s. 145). Çocukların bu dönemde becerilerini üst düzeyde uygulayabilmeleri için yetişkinler tarafından desteklenmeleri gerekmektedir (Nalbant, 2020, s. 49). Bununla birlikte özelleşmiş hareketler döneminde bireyin hareketi yaşamına aktif olarak dahil etmesi, harekete ilişkin faaliyetlerde rol alması için erken çocukluk yıllarını kapsayan temel hareket becerileri döneminde uygun öğrenme ve deneyim fırsatlarına sahip olması gerektiği söylenebilir.

2.6.2. Motor Gelişimi Etkileyen Faktörler

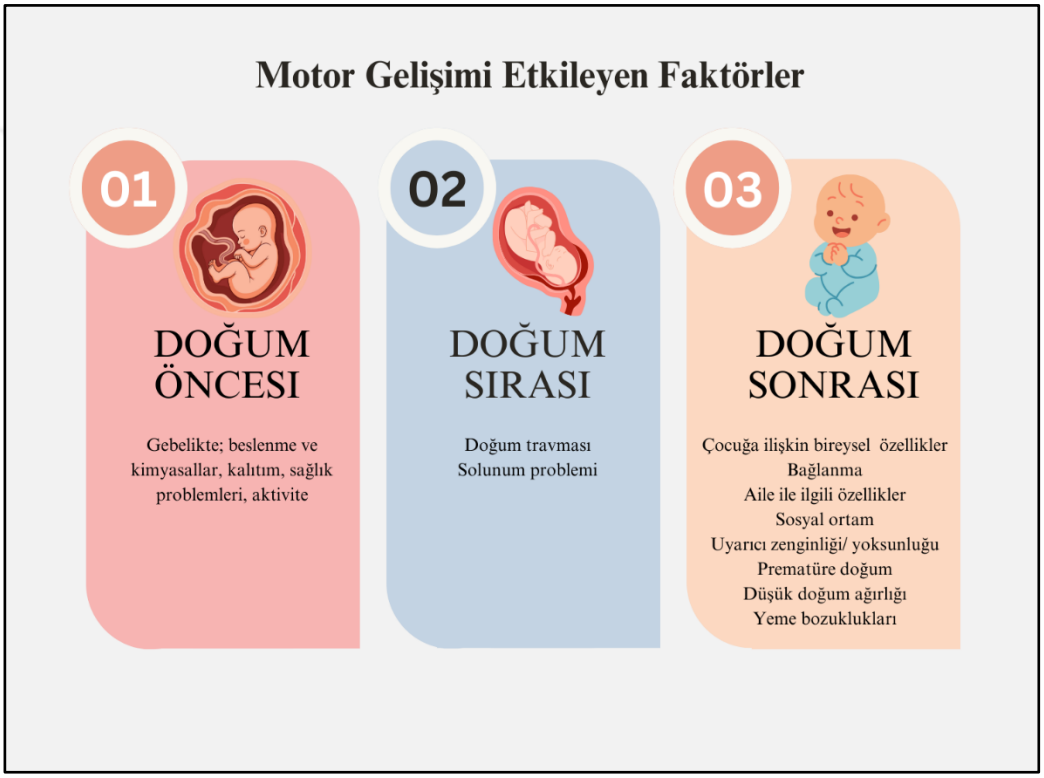
Doğum öncesinden başlayarak bebeklikte ve ilerleyen dönemlerde motor gelişimi etkileyen birtakım faktörler vardır. Bu noktada, Gallahue'nin 3 ayaklı kum saati modeline bakmakta fayda vardır.



Şekil 2. Gallahue'nin üç ayaklı kum saati modeli. Gallahue, D. L., Ozmun, J. C., & Goodway, J. D. (2014). *Motor gelişimi anlamak* (D. S. Özer & A. Aktor Çev.). Ankara: Nobel. kaynağından alınmıştır.

Bu modele göre insan bir kum saatine benzetilmiştir. Kum saatinin içine hayat nesneleri olan "kum" ların koyulması gerekmektedir. Bu kumlar iki farklı kaptan kum saatine dolmaktadır. Bu kaplardan birisi kalıtım, diğeri ise çevre kabıdır. Kalıtım kabının kapağı varken çevre kabının yoktur. Çünkü genetik kap hamilelikte belirlenmiştir ve içerisindeki kum miktarı sabittir. Çevre kabı ise kapaksızdır. Yani kum saatine daha fazla kum doldurulabilir. Modelde yer alan bu kum kapları motor gelişimi etkileyen kalıtım ve çevreyi temsil etmektedir. İlk iki dönem olan refleksif hareketler ve ilkel hareketler çoğunlukla kalıtım sürecini içermekle birlikte temel hareketler döneminde çevre faktörü önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle çocuğun hareket gelişiminde destekleyici, uyaranlarla dolu, cesaretlendirici bir çevrenin olmasının önemli olduğu söylenebilir (Gallahue vd., 2014, s. 56-57)

Gallahue'nin kum saati modelinde de görüldüğü gibi yaşam boyu motor gelişimi etkileyen kalıtımsal ve çevresel faktörler söz konusudur. Bu faktörleri bilmek çocuğun motor gelişimini engelleyen durumların önceden tespit edilmesi ve gerekli önlemlerin alınması açısından önemlidir (Yılmaz, 2019, s. 22). Bu faktörler literatürde farklı sınıflandırmalarla ifade edilmekle birlikte genel çerçeve olarak doğum öncesi faktörler, doğum sırasında etkileyen faktörler ve doğum sonrası faktörler olarak 3 grupta ele alınabilir. Motor gelişimi etkileyen faktörler (Gallahue vd., 2014; Berk, 2020; Boz, 2019; Özer & Özer, 2014; Saygın, 2019; Şahin, 2018; Yılmaz, 2019) şekil 3' te sunulmuş ve alt başlıklarda açıklanmıştır.



Şekil 3. Motor gelişimi etkileyen faktörler

Doğum Öncesi Faktörler: Doğum öncesinde hamilelik süresince; beslenme, kullanılan ilaçlar, alkol kullanımı, enfeksiyonlar, gebelik toksemisi, kan uyuşmazlığı, annenin duygusal durumu, yaşı, hamilelikte radyasyona maruz kalma ve enfeksiyon geçirme durumu, şeker hastalığı, kromozom ve gene bağlı bozukluklar, kalıtım ve ırk çocukların motor gelişimleri üzerinde etkili olan faktörlerdir (Özer ve Özer, 2014, s. 43; Şahin, 2018, s.127). Erken yaşam deneyimleri ile motor gelişimin ilişkisinin çocukluk ve ergenlik döneminde incelendiği bir boylamsal araştırmada, annelerin erken yaştaki hamileliğinin ve hamilelikte hipertansiyonun erkek çocuklarda daha fazla olmak üzere hem erkek hem de kız çocuklarda düşük doğum ağırlığına neden olduğu, hamilelikte sigara kullanımının ve stresin ise kız çocuklarda ilerleyen yıllardaki

motor gelişimi daha fazla oranda olumsuz etkilediği kısacası doğum öncesi, doğum sırasında ve doğum sonrası süreçte yaşanan olayların motor gelişim üzerinde etkili olduğu görülmüştür (Grace, Bulsara, Robinson & Hands, 2016). Ayrıca gebelik döneminde yapılan kontrollü ve düzenli aktivitenin anne ve bebek için olumlu etkileri bulunmaktadır (Şahin, 2018, s. 127).

Doğum Sırasında Etkileyen Faktörler: Doğum sırasında meydana gelen travmalar çocuk üzerinde olumsuz etkilere neden olmaktadır. Ani basınç durumunda, kafatası kanamasının sonucu olarak beyinde hasar çıkabilmekte ve bu durum motor gelişimi olumsuz etkileyebilmektedir (Şahin, 2018, s. 128). Bebeğin doğum sırasında yeterli oksijen alamaması "perinatalanoksiya" olarak isimlendirilmekte ve bebeğin boynuna kordon dolanması, en son başın çıkması, uzun süren doğum gibi nedenlerde bu durum ortaya çıkmaktadır. Oksijen yetersizliği beyin hasarına bağlı kas koordinasyon problemi olarak bilinen beyin felci (serabralpalsi), zihinsel gerilik ve epilepsi gibi birçok rahatsızlığa neden olabilmektedir. Örneğin beyin felcinde çocukta irade dışı titreme, felç olma ve zihinsel gerilik gibi birçok rahatsızlıklar oluşmaktadır (Berk,2020, s. 134; Özer ve Özer, 2014, s. 52). Tüm bu etmenler çocuğun motor gelişimini etkilemektedir.

Doğum Sonrası Faktörler: Motor gelişime etki eden bireysel faktörler; gelişimin yönü, büyüme hızı, farklılaşma ve bütünleşme , hazır bulunuşluk, , kritik ve hassas öğrenme dönemleri, bireysel farklılıklar, filogeni ve ontogenidir (Gallahue vd., 2014, s. 65-69). Bireye özgü bu özellikler çocuğun motor gelişimini etkilemektedir. Örneğin, gelişimin yönü baştan ayağa, genelden özele doğrudur. Bu doğrultuda bebek önce oturur, sonra sürünür, emekler ve daha sonra yürümeye başlar. Çocuklarda kaba motor becerileri ince motor becerilerden önce gelişir. Örneğin, çocuklar topu yakalarken küçük yaşlarda tüm kollarıyla ve vücuduyla yakalamaya çalışırken ilerleyen yıllarda elleriyle yakalarlar. Çocuklar ilk kalem tutmaya başladıklarında kelemi ellerinin tamamıyla tutarak gelişigüzel karalamalar yaparlar. Ancak zamanla deneyim ve olgunlaşmayla birlikte baş ve işaret parmağını kullanarak yetişkinler gibi kalem tutabilirler. (Deniz, 2018, s. 36; Gallahue vd., 2014, s. 65; Saygın, 2019, s. 41). Gelişimin yönü ile birlikte hızı da motor gelişimi etkilemektedir. Normal büyüme hızı motor gelişim için önemlidir. Büyüme hızındaki telafi edilemeyecek gerilikler motor gelişimi olumsuz etkileyebilmektedir. Gelişime bağlı olarak hareketteki farklılaşma ve bütünleşmeler de motor becerilerin kazanılması sürecinde önemli bir faktördür. Farklılaşma bebeklikteki kaba hareketlerin yaş ve gelişimle birlikte daha fonksiyonel olmasını, bütünleşme ise kas grupları ve duygusal sistemlerin birbiri ile koordineli şekilde bir araya gelmesini içermektedir. Gelişime özgü özelliklerle birlikte çocuğun bir motor beceriyi öğrenmesi için biyolojik, çevresel ve fizyolojik

yönden buna hazır olması gerekmektedir. Bu noktada hazırbulunuşluk kavramı öne çıkmaktadır. Hazırbulunuşluğun hareket eğitiminde ve hareket becerilerinin öğretiminde en önemli faktörlerden birisi olduğu vurgulanmaktadır (Serin & Okludil, 2020). Örneğin bir çocuğun yeterli bilişsel becerilere sahip olması ve kalem tutmak için kaslarının olgunlaşmış olması ilkokula hazır olduğu anlamına gelmemektedir. Okula başlamaya bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel olarak da hazır olması gerekmektedir (Saygın, 2019, s. 37; Gallahue vd., 2014, s. 66-67). Hazırbulunuşlukla birlikte çocuğun gelişim sürecinde yeni becerileri en etkin ve yeterli şekilde öğrenebilecekleri hassas dönemler bulunmaktadır. Çocuklar, belirli uyaranlara karşı daha hassas oldukları dönemlerde bir dizi özel yetenek ve becerileri edinerek fiziksel ve biyolojik gelişimlerini devam ettirirler (Montessori, 2015, s.35). Bu dönemler motor gelişim açısından önemli ve değerlendirilmesi gereken dönemlerdir. Gelişim belirli bir sıra izlemekle birlikte her çocuğun gelişimsel özelliklerinin ortaya çıkışında farklılıklar bulunmaktadır. Bu bireysel farklılıklar motor gelişimi etkilemektedir. Örneğin bazı bebekler 11 aylıkken yürümeye başlarken bazıları on üç- on beşinci aylarda yürüyebilirler. Uzanma, yakalama, bırakma gibi filogenik beceriler otomatik olarak ortaya çıkma eğilimindeyken, yüzme, bisiklete binme, paten sürme gibi ontogenetik beceriler öğrenme ve çevresel fırsatlara bağlıdır. Çocukların belirli biyolojik temele sahip oldukları ancak hareket kalıplarını kazanma hızının ve büyüklüğünün çevresel koşullara bağlı olduğu belirtilmektedir (Deniz, 2018, s. 37; Gallahue vd., 2014, s. 68-69). Bu nedenle erken çocukluk yıllarında zengin uyarıcı çevreye sahip, çocukların bireysel farklılıklarına hitap eden ve eğlenmeye vurgu yapan oyun deneyimleri motor gelişim açısından önemlidir (Berk, 2020, s. 315).

Doğumdan itibaren sosyal bir çevrenin içinde yaşayan bireyin gelişiminde çevresel faktörler son derece önemlidir (Ceylan, 2018, s. 69). Çocuğun motor gelişimini etkileyen en önemli çevresel faktör ailedir (Venetsanou & Kambas, 2010). Anne baba ve çocuk arasındaki bağlanma, ilişki düzeyi ve kalitesi çocuğun gelişiminin hızını ve kapsamını etkilemektedir (Gallahue vd., 2014, s. 70). Bu doğrultuda çocuğun yetiştiği ortamdaki çeşitli farklılıklar bebeklik ve çocukluk dönemindeki motor gelişimi etkileyen önemli faktörlerden birisidir. Çocuğun yetiştirilme tarzı zamanla değişim gösteren çok faktörlü bir yapıdır. Cinsiyet farklılığı da çocukların yetiştirilme tarzını etkilemektedir. Bu farklılık ilk 3 yıla kadar çok belirgin olmasa da 3 yaştan itibaren bazı motor becerilerde cinsiyete bağlı farklılıklar görülmektedir. Bu farklılıklarda çocukların babalarıyla, yetişkinlerle deneyim sıklıklarına (Örneğin kız çocuklar babalarıyla ne kadar fiziksel aktivite yapmakta?) etkileşimlerine ve neler yaptıklarına bakmak gerekmektedir (Malina, 2004).

Çocuğun yetiştiği sosyal ortam, yaşam standartları, ailenin büyüklüğü, kardeş sayısı, ailenin sosyoekonomik durumu, ebeveynin eğitim düzeyi gibi faktörler de motor gelişimi etkileme potansiyeline sahiptir. (Venetsanou & Kambas, 2010). Yapılan araştırmalar, çocuğun yaşı ve deneyimlerinin (Cleland & Gallahue, 1993; Ecevit & Şahin, 2021) annelerin ebeveynlik tutumlarının ve öz yeterlik algılarının (Kıvanç, 2020), sosyo ekonomik durumun (Grace vd., 2016) yanı sıra demir eksikliği (Kökoğlu, 2015), yeme bozuklukları (Gallahue vd., 2014, s. 75) gibi rahatsızlıkların da çocukların motor gelişimleri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte kaliteli ve yeterli eğitim ortamlarının ve okul öncesi eğitimin de çocukların motor gelişimi üzerinde etkisi büyüktür (Venetsanou & Kambas, 2010).

Genel olarak bu faktörler;

1. Nöromüsküler olgunlaşma,
2. Çocuğun fiziksel büyümesi ve davranışsal özellikleri,
3. Fiziksel büyüme, biyolojik olgunlaşma ve davranışsal gelişmenin temposu,
4. Önceki hareket deneyimlerinin kalan etkileri,
5. Yeni hareket deneyimleridir (Malina, 2004).

Bu faktörlerin tamamı çocuğun yetiştirildiği fiziksel ve sosyokültürel çevrelerde meydana gelmektedir. Çevresel deneyimler büyüme ve olgunlaşma ile etkileşime girerek motor gelişim ve yeterliği etkilemektedir (Malina, 2004). Bu noktada uyarıcı zenginliği veya yoksunluğu öne çıkmaktadır. Motor becerilere ilişkin deneyim yoksunluğu ve sınırlılıkların çocukların normal gelişimini geciktirebileceği belirtilmektedir (Gallahue, vd, 2014, s. 72). Bu nedenle çocuklara erken yıllardan itibaren hareket yapma fırsatının ve uygun öğrenme deneyimlerinin sunulması gerekmektedir.

Çocuğun doğum şekli de motor gelişim üzerinde etkilidir. Sezaryen doğumların daha düşük motor gelişimle ilişkili olduğu görülmüştür (Grace vd., 2016). Erken doğum (prematüre) ve düşük doğum ağırlığı da yeni doğan için bir risk oluşturmakta ve motor gelişimini olumsuz etkilemektedir (Gallahue, vd, 2014, s. 73). Bununla birlikte annenin doğum öncesindeki beslenmesi gibi doğum sonrasında bebeğin beslenmesi de motor gelişimi etkilemektedir (Ramazan & Güven, 2019, s. 162). Bu nedenle çocuğun sağlıklı ve dengeli beslenmesi motor gelişim için önemlidir.

Çocukların motor gelişimleri, doğum öncesi faktörlerden doğum sonrasına kadar kalıtım, cinsiyet, doğum sırasında meydana gelen travmalar, çocuğun bireysel gelişim özellikleri, aile tutumları, deneyimler, hastalıklar gibi birçok faktörden etkilenmektedir. Motor gelişimin

sağlıklı bir şekilde devam edebilmesi ve bu faktörlerin olumsuz etkilerinin azaltılması için özellikle erken çocukluk döneminde çocuklara motor gelişimini destekleyici deneyim ve öğrenme fırsatlarının sunulmasının, bu noktada ebeveynlerin bilinçlendirilmesinin, motor gelişime yönelik ebeveynlere ve çocuklara müdahale programlarının uygulanmasının gerekli olduğu söylenebilir.

2.6.3. Motor Gelişimin Desteklenmesinde Ailenin Rolü

Çocuk ilk eğitimini ailede almakta, kişilik gelişiminin, olumlu davranış kazanımının, ruhsal ve fiziksel yönden sağlıklı bir birey olmasının temelleri ailede atılmaktadır (Tezel Şahin ve Cevher Kalburan, 2009). Bu nedenle ebeveynler, çocuklarının yeni şeyler öğrenmelerini sağlayan, bilişsel, motor, dil, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyen (Tezel Şahin, 2007), iletişim becerilerini geliştirmede, yeni deneyimler elde etmelerinde ve öğrenmelerinde etkili olan ilk informal ve formal öğretmenleridir (Orçan, Kaçan, Yazıcı ve Kandır, 2016). Çocukların tüm gelişim alanlarında olduğu gibi motor alanda da sağlıklı bir şekilde gelişim gösterebilmelerinde aile en önemli faktörlerden birisidir. Motor gelişimi etkileyen doğum sonrası faktörlerde de ifade edildiği gibi çocuğun aile ile olan ilişkisi, anne-baba ile bağlanma düzeyi ve kalitesi gelişim hızını ve kapsamını etkilemektedir (Gallahue vd., 2014, s. 70). Ailelerin çocuk yetiştirme tutumları motor becerilerin gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır (Özer ve Özer, 2014, s. 57). Çocuklarına aşırı baskı uygulayan, otoriter tutuma sahip aileler ya da aşırı koruyucu aileler çocuklarının çevrelerini keşfetmelerini destekleme noktasında sınırlayıcı olacaktır. Bu nedenle ailelerin çocuk yetiştirirken kontrolü elden bırakmamakla birlikte çocuklarının motor becerilerini geliştirecek olan aktivitelere katılmalarını desteklemelerinin önemli olduğu söylenebilir.

Ailelerin yaşam tarzı da çocuklarının motor gelişimini etkilemektedir. Ailelerin çocuklarının fiziksel aktivite yapmalarını destekleme noktasında zaman ve enerji bulamamaları çocukların hareket becerilerinin gelişimini sınırlandırmaktadır. Aileler evdeki zamanlarının çocuğunu televizyon, telefon gibi pasif etkinliklerle geçirdiklerinde çocuklar da ailelerini rol model alacaklardır (Özer ve Özer, 2014, s. 124). Sosyal duygusal gelişim, bilişsel gelişim, dil gelişimi ve öz bakım becerilerinde olduğu gibi motor gelişime ilişkin becerilerin de çocuğa öğretilmesi gerekmektedir (Pica, 2019). Yetişkinler için kolay ve sıradan olan motor becerilerin çocuklarda kazanımı zaman ve yetişkin desteği gerektirmektedir (Özer, 2018, s. 76). Bu nedenle ailelerin çocuklarıyla fiziksel aktiviteye dayalı etkinlikler yapmaları sağlıklı motor gelişimi ve motor becerilerin öğrenilmesi açısından önemlidir.

Karmaşık motor becerilerin öğrenilmesinde günlük oyunların gerçekleştiği fiziksel çevre önemli bir rol oynamaktadır. Ebeveynler, çocuklarına koşma, zıplama, fırlatma ve tırmanma gibi hareketleri yapabilecekleri, gelişimlerine uygun materyallerin yer aldığı ortamı sağladıklarında ve çocuklarını cesaretlendirdiklerinde çocuklar bu becerileri gerçekleştirmek ve zorlukların üstesinden gelmek için hevesle çaba sarf edeceklerdir (Berk, 2020, s. 313). Bu çabalar da çocukların motor gelişimlerini olumlu yönde etkileyecektir.

Fiziksel aktivitenin fiziksel, zihinsel ve duygusal sağlık için faydalı olduğu ve çocuk sağlığını desteklemek için babalara odaklanılması gerektiği vurgulanmaktadır (Prochnow vd., 2022). Anne babaların çocukları ile ilişkilerine bakıldığında özellikle babaların çocuklarıyla fiziksel aktiviteye dayalı oyunları tercih ettikleri bilinmektedir. Babalar annelere oranla çocuklarını risk almaya daha çok yönlendirmektedirler. Bu durum da çocukların motor becerilerini olumlu yönde etkilemektedir (Amodia Bidakowska vd., 2020; Gull vd., 2019; Knoester & Randolph, 2019; StGeorge vd., 2015). Bu nedenle babaların çocuklarıyla fiziksel aktivite yapma düzeyleri ve bu etkinliklerin kalitesi motor gelişimde önemli faktörler olarak değerlendirilebilir.

Anne babaların çocuklarının motor becerilerini desteklerken kullandıkları yöntem ve tekniklerle, olumlu ebeveyn çocuk iletişimi ile aynı zamanda sosyal duygusal gelişime de katkıda bulundukları düşünülebilir. Bu nedenle, ebeveynlerin çocuklarının motor gelişimlerini desteklemelerinden söz ederken çocukların sosyal duygusal gelişimlerinin de ele alınması önemli görülmektedir.

2.7. Sosyal Duygusal Gelişimin Tanımı ve Önemi

Sosyal duygusal gelişim genel anlamıyla, "çocuğun kendini ifade edebilmesi, duygularını kontrol edebilmesi, kendisiyle ve çevresiyle barışık ve uyum içinde olabilmesidir" (Kandır & Alpan, 2008). Çocuk sosyal değişim dürtüsüyle dünyaya gelmekte ve bebeklikten itibaren kendinin merkezde olduğu bir bakış açısından uyumlu bir yetişkin olmaya doğru bir gelişim göstermektedir (Fazlıoğlu, 2018, s. 154). Sosyal duygusal gelişim bu özellikleriyle çocukların yaşam boyunca sağlıklı gelişiminde, mutluluğunda, hayata uyum sağlamalarında, etkili ilişkiler kurabilmelerinde ve yeterli özgüvene sahip olmalarında önemli bir role sahiptir (Nur & Kale, 2020; Yıldız & Çetin, 2018). Çocuklar, doğumla birlikte sosyalleşmeye adım atmakta, ağlama, gülme gibi tepkiler çevreleriyle ilk etkileşimlerini oluşturmakta, bu etkileşimler ve deneyimler ile sosyal duygusal gelişim erken çocukluk döneminde şekillenmektedir (Tutkun, 2012). Sosyal duygusal gelişimin ön koşulu olarak nitelendirilebileceğimiz sosyal etkileşimler, insan

yaşamının birçok yönünü etkileyen önemli unsulardır (Nur ve Kale, 2020). Çocukların ilk yıllarda sosyal etkileşim neticesinde edindikleri, sosyal uyum ve becerileri ileri yıllardaki sosyal uyum ve becerilerine temel teşkil etmektedir (Günindi ve Kandır, 2012). Bu nedenle sosyalleşme süreci ve sosyal gelişim çocuğun yaşamındaki en önemli aşamalardan birisi olarak ifade edilmektedir (Fazlıoğlu, 2018).

Duyguları tanıma, anlama, ifade etme, işbirliği gibi sosyal duygusal beceriler çocukluk dönemi boyunca ilk olarak ev ve erken çocukluk eğitim kurumlarında doğal etkileşim sürecinde dinleme, gözleme ve pratik yapma yoluyla gelişmektedir (Nur ve Kale, 2020). Bu nedenle tüm gelişim alanlarında olduğu gibi sosyal duygusal gelişimin de erken çocukluk döneminde etkin bir şekilde desteklenmesi önemlidir.

Yaşam boyu gelişmekle birlikte okul öncesi dönemde büyük oranda şekillenen sosyal duygusal gelişimde ailenin etkisi yadsınamayacak kadar önemlidir ve bu dönemde verilen etkin destek, eğitim ve sağlıklı ebeveyn çocuk ilişkisi çocuğun sosyal duygusal gelişimini, psikolojik dayanıklılığını, algılama gücünü, sosyal uyum ve becerilerini geliştirmede kritik rol oynamaktadır (Davet & Ata, 2025; Kandır ve Alpan, 2008). Çocuklar, okul öncesi eğitim kurumuna başlayana kadar aile bireyleri ve yakın çevresindeki diğer insanlarla etkileşime girmekte ve bu etkileşimler neticesinde kendi davranış kalıplarını oluşturmaktadır (Tutkun, 2012). Bu nedenle, sosyal duygusal gelişimin desteklenmesi noktasında ilk ve birincil sorumluluk ailelere düşmektedir.

2.7.1. Sosyal Duygusal Gelişim Dönemleri

İnsanoğlunun sosyalleşme süreci ve bu sürecin temellerini oluşturan sosyal becerilerin nasıl öğrenildiği, sosyal gelişim dönemleri ve kişiliğin nasıl oluştuğu farklı kuramlarla açıklanmıştır (Nur & Kale, 2020, s. 63). Bowlby bağlanma kuramı ile çocuk ile ebeveyn arasında kurulan bağlanma ve bağlanma sürecindeki davranış örüntülerine göre bağlanma türlerini ortaya koymuştur. Erken bağlanma deneyimlerinin bireyin ilişkilerini ve gelişim görevlerindeki başarısını etkilediğini vurgulamaktadır (Ainsworth & Bowlby, 1991). Güvenli bağlanmanın, çocukların sosyal gelişimlerini, diğer bireylerle sağlıklı iletişim kurabilmelerini ve duygusal güven duygusu geliştirilebilmelerini desteklediği ifade edilmektedir (Pleck, 2007). Erken çocuklukta özellikle de bebeklik döneminde en önemli sosyal duygusal özelliklerden birisi bağlanmadır ve bebek ihtiyaçları zamanında ve yeterli şekilde karşılayan, ilgi ve sevgi gösteren, tepkilerine cevap veren anne babaya veya anne baba yerine geçen bakım verene bağlanmaktadır

(Fazlıoğlu, 2018, s. 160). Bu noktada çocuğun bebeklik döneminde ebeveyni ile kurduğu iletişim ve bağlanma örüntülerinin sosyal duygusal gelişiminde önemli rol oynadığı söylenebilir.

Freud çocukların yaşamlarının belirli dönemlerinde ortaya çıkan ve çözmeleri gereken temel fiziksel gereksinimlerinin giderilmesiyle kişiliğin oluştuğunu savunarak oral, anal, fallik, gizil ve genital olmak üzere 5 aşamadan oluşan psikoanalitik gelişim kuramını geliştirmiştir. Kurama göre çocuğun her evrede gelişimini sağlıklı bir şekilde tamamlayabilmesi için içinde bulunduğu dönemin cinsel dürtüsünü, gelişimsel çatışmasını çözecek bir çevreye sahip olması gerekir. Çocuğun ilk yıllarında içinde yaşadığı çevrenin, ebeveyn iletişimlerinin yetersiz olması dönemin gereksinimlerinin karşılanmamasına, çözülmemiş sorunlara ve bu sorunların diğer dönemlere aktarılmasıyla normal olmayan davranışlara neden olmaktadır. Bu durum ise yetişkinlikteki kişiliği etkilemektedir (Bee & Boyd, 2020, s. 521; Senemoğlu, 2012, s. 72). Kurama göre çocuğun kişiliğinin sağlıklı bir şekilde gelişmesinde aile ortamındaki ve diğer ortamlardaki bireylerle etkileşimlerinin niteliğinin ön plana çıktığı ve yanlış ebeveyn tutumlarının çocukların ilgili döneme bağımlı kalmasına ve kişilik problemlerinin oluşmasına neden olacağı söylenebilir.

Erikson ise sosyal duygusal gelişimin açıklanmasında önemli yere sahip olan psikososyal gelişim kuramı ile Freud'un psikoseksüel gelişim kuramındaki varsayımlarının birçoğuna katılmakla birlikte bireyin kişiliğinin yaşam boyu gelişmekte olduğunu savunarak sosyal gelişimi yaşamın tamamını kapsayacak şekilde; güvene karşı güvensizlik, bağımsızlığa karşı utanç ve şüphe, girişkenliğe karşı suçluluk, başarıya karşı aşağılık duygusu, kimlik kazanmaya karşı rol karmaşası, dostluk kazanmaya karşı yalnız kalma ve üretkenliğe karşı durgunluk olmak üzere 8 aşamaya ayırmıştır. Bununla birlikte cinsel dürtüden ziyade kişilik gelişiminde toplumun etkisine ve gelişimin sosyal yönlerine vurgu yaparak kişilik gelişiminin kapsamını genişletmiştir. Kurama göre sekiz aşamanın her biri bir çatışma ile karakterize edilmiştir ve her çatışma iki uçlu sonuçlar doğurma potansiyeline sahiptir. Bireyin her iki tarafı da deneyimleyerek bir senteze ulaşması gerekir. Çatışma yapıcı ve tatmin edici bir şekilde çözülürse sonraki aşamadaki sağlıklı gelişimi destekler ancak süresi geçmesine rağmen hala devam ederse veya sağlıklı bir şekilde çözülmezse olumsuz kişilik yapına dahil olarak bozulmuş benlik yapısına ve uyum sorunlarına neden olur (Bee & Boyd, 2020, s. 521-524; Erikson, 1956, s. 46; Fazlıoğlu, 2018, s.173). Çocuğun sosyal duygusal gelişimi için son derece önemli olan bu krizlerin çözümünde çocuğun içinde bulunduğu aile ve diğer ortamlardaki bireylerle etkileşimlerinin önemli rol oynadığı söylenebilir. Örneğin güvene karşı güvensizlik

çatışmasının yer aldığı yaşamın ilk yılında ebeveyni ile güvene dayalı bir ilişki geliştirmeyen çocuğun bu kriz çözülene kadar ebeveynlere ve diğer bireylere güven noktasında sıkıntı yaşayabileceği söylenebilir. Girişkenliğe karşı suçluluk duyma döneminde yer alan 3-6 yaş grubu çocukların sosyal ortam ve oyunlarında ebeveyn tarafından baskıcı ve otoriter bir tutumla kısıtlanmalarının, çocuk eğitiminde tehdit ve cezanın sık kullanımının çocukların ilerleyen yıllardaki girişkenliklerini olumsuz etkileyeceği söylenebilir.

Ebeveynlerin çocuklar için uygun rol model oluşturmaları sosyal becerilerin, beceri, tutum ve değerlerin öğrenilmesinde önemlidir. Bu noktada Albert Bandura'nın sosyal bilişsel öğrenme kuramı ön plana çıkmaktadır. Sosyal bilişsel öğrenme kuramına göre çocuklar çevrelerinde gördükleri davranışları sadece taklit etmezler aynı zamanda bilişsel olarak işleyerek davranış haline getirirler (Senemoğlu, 2012, s. 216). Çocuktaki sosyal beceri göstergeleri genel olarak davranışlar olduğu için çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesi ve şekillendirilmesinde sosyal bilişsel kuramın önemli etkisinin olduğu belirtilmektedir (Karataş, 2019, s.9).

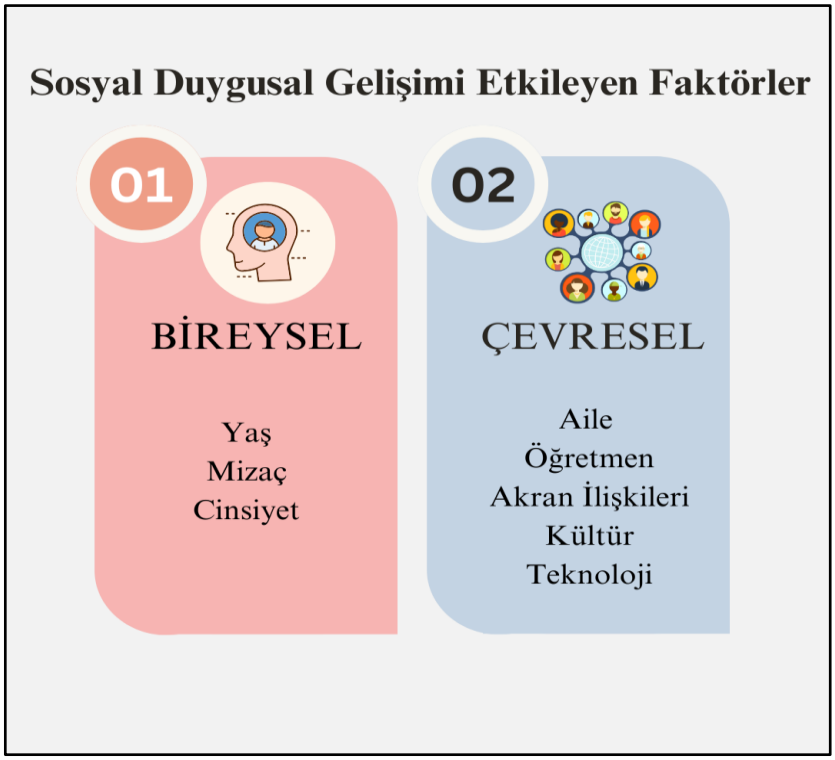
Bronfenbrenner'ın Biyoekolojik Sistem Kuramı'na göre ise çocuğun gelişimini etkileyen birtakım sistemler bulunmaktadır. Bu sistemler aile, okul gibi çocuğun gelişimini doğrudan etkileyen mikrosistemden yasalar ve kuralları içeren ve çocuğu dolaylı olarak etkileyen makrosisteme doğru genişlemektedir. Birçok kuramda ailenin etkisi vurgulanmakla birlikte Biyoekolojik sistem kuramında çocuğun gelişimini etkileyen çeşitli çevresel sistemlerin birbiri ile ilişkisi vurgulanmaktadır. Her sistem çocuğun sağlıklı gelişiminde doğrudan veya dolaylı etkilere sahiptir. Aile, toplumun etkilerinin süzülerek çocuğa ulaştığı bir filtre olarak ifade edilmektedir. Bu nedenle çocuğun gelişimi ve eğitiminde aileden başlayarak tüm sistemlerin dikkate alınması gerekmektedir (Bee & Boyd, 2020, 698-699). Kurama göre birey, kendi gelişimine aktif katılmakla birlikte çevresini de etkilemekte, sosyal ilişkilerinde ve yaşamının her döneminde iç içe geçmiş olan bu sistemler bireyi etkilemektedir (Karataş, 2019, s. 11). Biyoekolojik sistem perspektifinden bakıldığında çocuğun gelişimini doğrudan etkileyen aile ortamının, ebeveyn becerilerinin güçlendirilmesinin önemli olduğu ve bu noktada çocuğun ekolojik çevresindeki diğer sistemleri oluşturan okul, toplum, yasa ve kanunların aile eğitimi konusunda aktif rol oynamalarının önemli ve gerekli olduğu ifade edilebilir.

İlgili kuramlar incelendiğinde çocukların sağlıklı bir yetişkin olabilmelerinde, sosyal duygusal gelişim ve kişilik gelişiminde özellikle erken çocukluk döneminin kritik bir rol oynadığı görülmektedir. Kuramlarda farklı özellikler, gelişimsel çatışma, aşama ve sistemlerle ifade edilmekle birlikte sosyal gelişimin temellerinin çocuğun içinde bulunduğu çevre ve özellikle ilk çevresini oluşturan aile ortamında atıldığı söylenebilir. Çocukların bebeklik döneminde

kurduğu bağlanmanın, bebeklikten erken çocukluğa ve yetişkinlik dönemine kadar içinde bulunduğu dönemlere ilişkin sosyal çatışmaları çözmesinin, ebeveynini ve çevresindeki bireyleri rol model alarak sosyal becerileri öğrenmesinin sosyal gelişim sürecinde önemli olduğu vurgulanmaktadır. Sosyal gelişimi ve dönemlerini açıklayan kuramlara değindikten sonra erken çocuklukta sosyal duygusal gelişimi etkileyen faktörleri incelemek çocukta sosyal gelişimin anlaşılması açısından faydalı olacaktır.

2.7.2. Sosyal Duygusal Gelişimi Etkileyen Faktörler

Sosyal duygusal gelişimde de diğer gelişim alanlarında olduğu gibi bireysel ve çevresel birtakım faktörler çocuğun gelişimini etkilemektedir. Bu nedenle çocuğun sosyal duygusal gelişimini destekleyebilmek ve sağlıklı bir birey olarak yetişmesini sağlamak için çocuktaki sosyal duygusal gelişime ilişkin krizleri, sapmaları, gelişimi olumlu veya olumsuz etkileyen faktörleri önceden belirlemek ve bu doğrultuda müdahalede bulunmak önemlidir (Fazlıoğlu, 2018, s. 173). Sosyal duygusal gelişimi etkileyen faktörler literatürde farklı sınıflandırılmakla birlikte genel olarak bireysel faktörler ve çevresel faktörler olmak üzere iki boyutta incelenebilir. Sosyal duygusal gelişimi etkileyen faktörler (Emen Parlatan & Aslan, 2020, s. 131; Kayılı, 2019, s.249; Fazlıoğlu, 2018, s. 168), şekil 4' te sunulmuş ve alt başlıklarda açıklanmıştır.



Şekil 4. Sosyal duygusal gelişimi etkileyen faktörler

Bireysel Faktörler: Bireyin dünyaya geldiğinde sahip olduğu özellikleri onu kendine özgü yapmakta ve bu özellikler tüm gelişim alanlarını etkilemekle birlikte onun sağlıklı, uyumlu ve başarılı bir hayat sürmesini sağlayan sosyal becerilerini de etkilemektedir (Emen Parlatan & Aslan, 2020, 132).

Araştırmalar çocukların takvim yaşının artmasıyla sosyal becerilerde artış olduğunu ve yaşın sosyal beceri gelişiminde etkili bir faktör olduğunu göstermektedir (Acun Kapıkıran, İvrendi & Adak, 2006; Göğer, 2018; Karaman & Dinçer, 2020; Özdemir & Özyürek, 2023; Pala Özçelik, 2020; Yaşar Ekici, 2015). Bu nedenle özellikle erken çocukluk yıllarında çocuklara yaş ve gelişim özelliklerine uygun şekilde sosyal becerilerin öğretilmesi, rol model olunması ve deneyimleme fırsatlarının sunulması ilerleyen yaşlardaki sağlıklı gelişime temel oluşturması bakımından önemlidir.

Çocuğun sosyal duygusal gelişiminde etkili olan birey kaynaklı faktörlerden birisi de mizaçtır. "Erken dönemde ortaya çıkan tepkisellikte ve öz düzenlemede sabit bireysel farklılıklar" olarak tanımlanan mizaç, çocuğun olaylar karşısındaki tepki verme biçimini ve öz düzenleme düzeyini etkilemekte ve bu durum çocuğun diğer bireylerle etkileşimini ve uyumunu belirleyerek sosyal duygusal gelişimi ve sosyal becerilerin öğrenilmesini etkilemektedir. Bununla birlikte mizacın yaş ve ebeveyn etkileşimi, çocuk yetiştirme tutumları gibi kalıtımsal ve çevresel faktörlerden etkilendiği belirtilmektedir (Berk, 2020, s. 256-262). Araştırmalar çocuğun sosyal duygusal gelişimi ile mizaca ilişkin bazı özelliklerinin ilişkili olduğunu göstermektedir (Bramlett, Scott & Rowell, 2000; Kılıç & Güngör Aytar, 2017; Sanson, Hemphill & Smart, 2004; Seguin & MacDonald, 2018; Verron & Teglasi, 2020; Zembat, Yılmaz & İlçi Küsmüş, 2018, s.52). Bu nedenle çocuklara bireysel farklılıklarına uygun şekilde yaklaşmak, onların ilgi, ihtiyaç ve gereksinimlerini göz önünde bulundurmak ve bu konuda ebeveynleri bilinçlendirmek onların sosyal duygusal gelişimleri açısından önemlidir (Zembat, Yılmaz & İlçi Küsmüş, 2018, s.52)

Araştırmalar, çocuğun cinsiyetinin de sosyal becerilerin gelişiminde etkili bir faktör olduğunu göstermektedir (Abanoz, Ogelman & Saraç, 2022; Acun Kapıkıran vd., 2006; Altay & Güre, 2012; Atmaca, Gültekin Akduman & Şepitçi Sarıbaş, 2020; Ecevit & Şahin, 2021; Göğer, 2018; Karaman & Dinçer, 2020; Liman, 2020; Maleki, Mardani, Mitra Chehrzad, Dianatinasab & Vaismoradi, 2019; Özdemir & Özyürek, 2023; Öztürk & Tortop, 2019; Pekdoğan, 2016; Seven, 2007; Türkyılmaz & Pekdoğan, 2019; Yaşar Ekici, 2015). İlgili araştırmaların çoğunluğunda kız çocukların prososyal davranışlarının erkek çocuklardan daha yüksek olduğu görülmekle birlikte erkek çocukların lehine olumlu farklılık tespit edilen araştırmalar da (Acun Kapıkıran vd., 2006; Öztürk & Tortop, 2019) yer almaktadır. Bu durumun kültürel farklılıktan

kaynaklanan cinsiyet algılarının farklılaşmasından, toplumun çocuklardan beklediği rol ve sorumlulukların çocukların davranışlarını etkilemesinden (Karaman & Dinçer, 2020) ve ebeveynlerin çocukların cinsiyetine yönelik farklı sosyalleştirme uygulamalarından kaynaklanabileceği belirtilmektedir (Atmaca vd., 2020; Emen Parlatan & Aslan, 2020, s 133). Çocuğun cinsiyeti ne olursa olsun yaşına ve gelişimine uygun şekilde sosyal becerilerin öğretilmesinin, anne ve babanın cinsiyete uygun rol model olmasının çocukların sosyal duygusal gelişimleri için önemli olduğu söylenebilir.

Çevresel Faktörler: Sosyal becerilerin kazanılmasında çocuğun ilk etkileşime geçtiği, dikkatle izlediği, rol model aldığı çevresi aile ortamıdır. Çocuklar çevrelerini ve özellikle de aile bireylerini rol model alarak gelişmekte, bilgi, beceri, davranış ve tutum kazanmaktadırlar. Bu nedenle sosyal gelişimde önemli rol oynayan aile çocuğun sosyal duygusal gelişimini etkileyen çevresel faktörlerin başında gelmektedir (Boz, Uludağ & Tokuç, 2018; Deniz, 2018, s. 44). Bu noktada ebeveynlerin çocuk yetiştirmeye hazır olmaları, yeni bir bebeğin aileye katılması noktasında ortak karar almaları ve çocuğa sergiledikleri tutumlar çocuğun sosyal duygusal gelişimini olumlu veya olumsuz yönde etkilemektedir (Fazlıoğlu, 2018, s. 169). Araştırmalar, aile ortamının (Zafarghandi & Zare'Bidaki, 2021), aile içi iletişimin (Arroyo, Nevàrez, Segrin & Harwood, 2012), ailenin gelişimsel işlevlerinin (Bagherabadi, Nikpeyma & Pashaeypoor, 2020), ebeveyn tutum ve davranışlarının (Altay & Güre, 2012; Bağcı Çetin & Öztürk Samur, 2018; Karaman & Dinçer, 2020; Pala Özçelik, 2020; Yılmaz Bolat, 2018), özellikle ebeveynlerin demokratik tutumlarının yüksek sosyal beceri düzeyi ile otoriter tutumun ise düşük sosyal beceri düzeyi ile ilişkili olduğunu (Pala Özçelik, 2020), ebeveyn çocuk ilişkisinin (Dere Çiftçi, 2016; Dereli & Dereli, 2017), ailenin sosyo ekonomik düzeyinin (Dereli & Dereli, 2017; Göğer, 2018; Pekdoğan, 2016; Seven, 2007), anne baba eğitim seviyesinin (Dereli & Dereli, 2017; Liman, 2020; Pekdoğan, 2016; Türkyılmaz & Pekdoğan, 2019), anne baba yaşının (Liman, 2020), kardeşe sahip olmanın (Bağcı Çetin & Öztürk Samur, 2018; Ogelman & Erten Sarıkaya, 2014) ve kardeş sayısının (Liman, 2020; Seven, 2007) sosyal gelişim üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçları aile içi ilişkilerin ve aileye ilişkin özelliklerin çocukların sosyal duygusal gelişimlerini etkilediğini göstermektedir. Bu nedenle ebeveynlerin çocuğa yaklaşım, tutum, davranışlar ve çocuk gelişimi konularında bilgilendirilmelerinin önemli olduğu söylenebilir.

Çocuklar okul öncesi eğitime başladıkları andan itibaren ilk sosyal çevreleri olan aile dışında yeni bir sosyal çevreyi oluşturan okul ortamında zamanlarının büyük bir bölümünü öğretmen ve akranlarıyla geçirmektedirler. Öğretmenlerin mesleki deneyimi (Maleki vd., 2019) çocukla

iletişimi ve aile ile iletişimi (Gözcü Binbir & Ertürk, 2020; Iruka, Winn, Kingsley & Orthodoxou, 2011) sosyal gelişimde önemli bir faktördür. Çocukların okulda geçirdikleri bu planlı ve sistematik zamanlarda öğretmen ve akranlarıyla kurdukları etkileşimler sosyal duygusal gelişimin desteklenmesinde önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Kayılı, 2019, s. 140). Çocukların akran ilişkileri ile sosyal becerileri arasında olumlu ilişki olduğu tespit edilmiştir (Özyürek, 2017). Bununla birlikte akranlarla kurulan etkileşim çocuğun sosyal duygusal gelişimini her zaman olumlu yönde etkilememekte, akranlarla yaşanan olumsuz durumlar veya akranların arkadaşlarıyla yaşadıkları olumsuz sosyal etkileşimlere maruz kalmak çocukta olumsuz kazanımlar oluşturabilmektedir (Kayılı, 2019, s. 249). Bu nedenle erken çocukluk yıllarında öğretmenle ve akranlarla kurulan etkileşimin niteliği çocuğun sosyal duygusal gelişiminde önemli bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Kültür ve sosyal çevrenin çocukların sosyal becerilerinin gelişiminde önemli etkisi bulunmaktadır (Feldman & Masalha, 2010; Tomé Fernàndez, Aranda Vega & ortiz Marcos, 2024). Çocuğun içinde yaşadığı toplumun kültürel norm ve değerleri sosyallik, utangaçlık-ketlenme, işbirliği- uyum, saldırganlık- karşı gelme, sosyal girişkenlik ve özdenetim gibi belirli sosyal becerilerin ifade edime biçimini, bu davranışlara yüklenen anlamları ve toplumsal tutumları, gelişim sürecini, sosyal ilişkilerin niteliğini ve işlevini etkileyebilmektedir (Chen & French, 2008; Chen, Liu & Bian, 2022). Toplumun çocuğa bakış açısı, çocuk eğitiminde önemsenen bilgi, beceri ve tutumların sosyal duygusal gelişimi etkilediği, bu nedenle toplumu oluşturan bireylerin ve ebeveynlerin çocukla iletişim ve çocuğa yaklaşım noktasında bilinçlenmeleri gerektiği söylenebilir.

Günümüzde aktif olarak kullanılan ve temelde insanların birbirileri ile iletişimlerini kolaylaştırmak için geliştirilmiş olan telefon, bilgisayar, televizyon, tablet gibi teknolojik cihazların çocuklar tarafından kontrolsüz ve uzun süreli kullanımı onların sosyalleşmelerini engellemekte ve ebeveynleriyle, akranlarıyla iletişim kurarak, oyun oynayarak edinebilecekleri birçok sosyal beceriyi kazanamamalarına neden olmaktadır (Kayılı, 2019, s. 251). Dijital çağın yüz yüze iletişimi azaltması, bireyselleştirmeyi arttırması, aile üyeleri arasında etkili zaman geçirilmesini engellemesi, aile içinde çatışmalara zemin hazırlaması, çocukların anne babaya saygısını azaltması, ahlaki değerlerde bozulmaya neden olması, argo konuşma biçiminin artması gibi etkileriyle aile içi iletişim, aile değerleri ve çocuklar üzerinde çeşitli olumsuz etkilere neden olduğu tespit edilmiştir (Topçu & Pekince, 2025). Okul öncesi dönem çocuklarının teknoloji kullanımına ilişkin yapılan araştırmalar çocukların problemli medya kullanımı arttıkça sosyal beceri düzeylerinin düştüğünü (Aslan & Topuz, 2025a), çocukların

dijital oyun bağımlılığı arttıkça psikolojik dayanıklılık düzeylerinin azaldığını (Aslan & Topuz, 2025b) göstermektedir. Ortaokul öğrencileri ile yapılan başka bir araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin internet bağımlılığı düzeyleri arttıkça sosyal beceri düzeylerinin azaldığı tespit edilmiştir (Ayyıldız, Harkın Gemicioğlu, Topçu, Demir & Kaya, 2023). Bu sonuçlar çocukların erken yıllardan itibaren teknolojik alet kullanımının kontrol altına alınmamasının ve bağımlılığın oluşmasının çocuklarda sosyal beceri düzeyinin düşmesine neden olabileceğini göstermektedir. Bu nedenle özellikle erken yıllardan itibaren çocukların teknoloji kullanımının ebeveynler tarafından bilinçli ve kontrollü bir şekilde yönlendirilmesinin önemli olduğu söylenebilir.

İlgili literatür ve araştırma sonuçlarında görüldüğü gibi çocukların sosyal duygusal gelişimleri, cinsiyet, yaş, mizaç gibi bireysel faktörlerden aile, öğretmen, akran, kültür, teknoloji gibi çevresel faktörlere kadar birçok faktörden etkilenmektedir. Sosyal duygusal gelişimin sağlıklı bir şekilde devam edebilmesi ve bu faktörlerin olumsuz etkilerinin azaltılması için özellikle erken çocukluk döneminde çocukların bireysel özelliklerine uygun deneyim ve öğrenme fırsatlarının oluşturulmasının, ailelerin bu konuda bilinçlendirilmesinin, sosyal duygusal gelişime yönelik ebeveynlere ve çocuklara müdahale programlarının yapılmasının gerekli olduğu söylenebilir.

2.7.3 Sosyal Duygusal Gelişimin Desteklenmesinde Ailenin Rolü

Çocuk, sosyal davranış ve becerilerini ilk sosyal çevresi olan aile ortamında anne baba ve diğer bireylerle etkileşimi neticesinde öğrenmektedir. (Kandır & Alpan, 2008). Çocuğun erken yıllarda aile bireyleri ile kurduğu bağın niteliği çocukların sosyal beceri ediniminde etkilidir (Ceylan & Kılınç, 2020, s. 1). Çocuğun, sosyal duygusal gelişiminde önemli bir yere sahip olan sosyalleşme becerisinin sağlıklı bir şekilde gelişebilmesi için anne babanın, çocuğu ile sağlıklı bir iletişim ve etkileşim kurması gerekmektedir (Günindi & Kandır, 2012). Bu yönüyle aile, okul öncesi dönemde çocuğun yaşamında etkili bir sosyalleşme kurumu olarak nitelendirilebilir (Kandır ve Alpan, 2008).

Çocuklar sosyalleşme sürecinde en yakın çevrelerindeki bireylerle ve özellikle anne babaları ile sürekli etkileşim kurarak, onları gözlemleyip taklit ederek öğrenme yoluyla sosyalleşmektedirler (Kandır ve Orçan, 2011). Çocuğun, aile ortamında kendine değer verildiğini hissetmesi, ihtiyaçlarının karşılanması, olumlu davranışlarının desteklenmesi, yanlış davranışlarında konuşularak düşünmeye teşvik edilmesi, toplumsal hayata daha iyi uyum

sağlayarak önce kendisine sonra da içinde bulunduğu topluma faydalı bir birey olmasını sağlayacaktır (Tezel Şahin & Cevher, 2007). Ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumları diğer gelişim alanlarında olduğu gibi sosyal duygusal gelişimde de son derece önemlidir. Kabul ve karşılık verme, kontrol ve özerklik olmak üzere üç boyut ebeveyn tutumlarını birbirinden ayırmaktadır. Otoriter, izin verici/aşırı hoşgörülü, ihmalkâr ve demokratik tutum bu üç boyut ile karşılaştırıldığında çocukların sosyal duygusal gelişimi ve sağlıklı büyümesinde demokratik tutumun destekleyici olduğu ifade edilmektedir (Berk, 2020, s. 407). Ailelerin çocuğun gelişimini bilmeleri ve çocuğu tanımaları, aktif dinleyiciler olmaları, çocuğa uygun rol model olmaları, doğru sınır koyma ve davranış kazandırma becerilerini kullanmaları, çocuklara zor durumlarda rehberlik etmeleri ve onları diğer bireylerle ilişki kurma noktasında desteklemeleri çocuğun duygusal zekasının gelişimi ve sosyal duygusal gelişiminin sağlıklı bir şekilde sürdürülmesi için önemlidir (Demiriz & Ergin, 2020, s. 146).

Araştırma sonuçları, ebeveyn çocuk ilişkisinin (Dereli & Dereli, 2017), ebeveyn tutumlarının (Yılmaz Bolat, 2017), çocukların sosyal gelişimleri üzerinde etkili olduğunu, ebeveynlere uygulanan eğitim programlarının çocukların sosyal becerilerini olumlu yönde etkilediğini (Göktaş, 2015) göstermektedir. Anne çocuk ilişkisinde olduğu gibi baba çocuk ilişkisi de çocukların sosyal duygusal gelişimlerinde (Kandır ve Alpan, 2008), sağlıklı ruhsal gelişim için temel oluşturan duygusal güvenlik ve bağlanmanın sağlanmasında kritik rol oynamaktadır (Osborne & Ahinkorah, 2024). Babalara uygulanan eğitim programlarının çocukların sosyal becerilerini olumlu yönde etkilediği (Uzun, 2016), babaların, çocukların sosyal geleneksel kurallar ile ilgili bilgi düzeylerini (Özyürek & Tezel Şahin, 2015), duygu düzenleme becerilerini olumlu yönde etkilediği (Cabrera vd., 2007), babalık rolü algısının çocukların sosyal becerilerini etkilediği (Türkoğlu & Gültekin Akduman, 2015), babalar çocuklarının bakımına etkin şekilde dâhil olduklarında çocukların daha az dürtüsel davranışlar sergiledikleri (Meece & Robinson, 2014), babası yanında olmayan çocukların ise diğer çocuklara göre daha fazla davranış problemi sergiledikleri (Geller, Garfinkel, Cooper & Mincy, 2009) görülmüştür. Yapılan boylamsal çalışmalarla, erken baba bebek bağlanmasının bebeklerin ilerleyen aylardaki olumlu davranışlarını ve baba bebek etkileşiminin kalitesini etkilediği (Hall vd., 2014), erken dönemde baba katılımının çocuklarda ilerleyen yıllardaki psikolojik rahatsızlıklara karşı koruyucu rolü olduğu tespit edilmiştir (Flouri & Buchanan, 2003). Babanın çocuğun hayatına aktif katılımı çocuğun psikolojik iyi oluşunu desteklemekte, duygusal olarak erişilebilir olması ise çocuğun duygusal zekasının, olumlu benlik algısının gelişimine katkı sağlayarak ruhsal ve duygusal dayanıklılığın temelini atmaktadır (Osborne & Ahinkorah,

2024). Babanın çocuğun hayatına etkin katılımı, yüksek kaliteli baba çocuk bağının kurulması yoluyla çocuğun sosyal duygusal yetkinliğini desteklemektedir (Zhong, 2023).

İlgili literatürde ve araştırma sonuçlarında görüldüğü gibi babalar çocukları ile olumlu etkileşime girdiklerinde ve kaliteli zaman geçirdiklerinde, çocukların sosyal duygusal gelişimi olumlu düzeyde etkilenmekte, olumlu sosyal davranışlarında artış görülmekte ve bu etkiler çocuğun ilerleyen dönemlerdeki sosyal duygusal gelişimini de şekillendirmektedir. Bu nedenle çocuğun hangi gelişim alanını desteklemek amacıyla olursa olsun babanın çocuğuyla kurduğu nitelikli etkileşimin çocuğun sosyal duygusal gelişimi üzerinde önemli rol oynadığı söylenebilir.

2.8. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde baba çocuk ilişkisi ve baba eğitim programlarına dair gerçekleştirilen ulusal ve uluslararası araştırmalara yer verilmiştir.

2.8.1. Baba Çocuk İlişkisi, Baba Katılımı ve Baba Eğitim Programı ile İlgili Ulusal Araştırmalar

Kaymak, Diken & Mahoney (2025), çevrimiçi grup müdahalesi olarak uygulanan Duyarlı Öğretim Programı'nın Türkçe versiyonunun otizmli çocuklar ve babaları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Ön test son test kontrol gruplu deneysel desenle yürütülen çalışmada 20 baba-çocuk çifti yer almıştır. Araştırmanın verileri, Anne/Ebeveyn Davranış Derecelendirme Ölçeği'nin Türkçe versiyonu, Duyarlı Öğretim Ebeveyn Strateji Profili, Çocuk Davranış Derecelendirme Ölçeği'nin Türkçe versiyonu, Öğretim- Temel Davranış Profili ve Sosyal Etkileşim Değerlendirme Aracı'nın Türkçe versiyonu kullanılarak toplanmıştır. Bununla birlikte babalardan ve annelerden memnuniyet anketleri alınarak sosyal geçerlik verileri elde edilmiştir. Araştırma sonucunda; müdahaleye katılan babaların katılmayan babalara göre Duyarlı Öğretim Programı stratejilerini kullanma düzeylerinin ve etkileşimsel davranışlarının niteliğinin anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Deney grubunda yer alan otizmli çocukların etkileşimsel davranışlarında, Duyarlı Öğretim Programı temel davranışlarında ve sosyal etkileşim davranışlarında anlamlı ilerleme ve otistik etkileşim davranışlarında iyileşme gösterdikleri belirlenmiştir. Çevrimiçi Duyarlı Öğretim Programı'na katılan babalar ve dış gözlemci olarak onların eşleri programa ilişkin yüksek memnuniyet bildirmişlerdir.

Mirzayeva & Dönmez (2025), babalık destek programlarına katılan ve katılmayan babaların katılım düzeylerinin kültürel karşılaştırmasını analiz etmek için 10 Azerbaycanlı ve 10 Türk baba olmak üzere 20 baba ile araştırma yürütmüşlerdir. Çalışma grubunda yer alan babaların yarısı (Türkiye'den 5 baba, Azerbaycan'dan 5 baba) programa aktif katılırken, diğer yarısı (Türkiye'den 5 baba, Azerbaycan'dan 5 baba) herhangi bir baba destek programına katılmamışlardır. Babalara uygulanan her iki program da pozitif ebeveynlik ve sorumlu babalık, çocuk gelişimi, çocuk bakımı, oyun, ebeveyn tutumları ve cinsiyet rolleri gibi konuları içermektedir. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından baba katılımını değerlendirmek amacıyla oluşturulan anketlerle toplanmıştır. Araştırma sonucunda; baba destek programlarına katılan Türk ve Azerbaycanlı babaların çocuklarıyla ilgilenme düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Katılımcı babalar çocuklarıyla geçirdikleri zamanın kalitesinden memnun olduklarını, programa katılmayan babalar ise özellikle Türkiye'de, kendi katılımlarından memnuniyetsizlik duyduklarını belirtmişlerdir. Programa katılan babaların okul ve eğitimle ilgili konularda daha aktif rol aldıkları, disiplin uygulamalarında fiziksel ceza yerine olumlu disiplin stratejilerine yöneldikleri belirlenmiştir. Programa katılan babalar eşleriyle işbirliği yapma, çocuklarıyla kaliteli zaman geçirme ve olumlu ebeveyn tutumları geliştirme konusunda olumlu etkiler bildirmişlerdir.

Başaran (2024), hareketli oyun baba eğitim programının baba çocuk etkileşimine, babaların harekete geçirici ve cesaretlendirici davranışları ile çocukların gelişimine etkisini incelediği ve karma yöntemlerden açımlayıcı desenle tasarladığı araştırmada 48-62 ay çocuğa sahip olan 14 deney 14 kontrol olmak üzere 28 baba ile çalışmıştır. Deney grubu babalara 10 haftalık hareketli oyun eğitim programı uygulanmıştır. Araştırmanın verileri, Denver Gelişimsel Tarama Testi II, İtiş Kakış Oyun Kalitesi Gözlem Formu, Harekete Geçirici ve Cesaretlendirici Ebeveyn Davranışları Anketi ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda; eğitim programının deney grubundaki babaların çocuklarıyla etkileşim kalitesini, harekete geçirici- cesaretlendirici ebeveyn davranışlarını anlamlı düzeyde arttırdığı tespit edilmiştir. Deney grubunda yer alan çocukların kaba motor becerilerinin kontrol grubundaki çocuklara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu, ince motor becerilerinin ise kontrol grubuna göre anlamlı olarak değişmemekle beraber deney grubunun ön test ve son test ölçümlerinde son test lehine anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Babalarla yapılan görüşmelerde ise programın babaların farkındalığını arttırdığı, baba- çocuk ve aile içi etkileşimi güçlendirdiği ve çocukların fiziksel gelişimine önemli katkılar sunduğu belirlenmiştir.

Bekkaya (2024), madde kullanım bozukluğu tanılı babaların kendi babalığına ilişkin düşünceleri, deneyimleri ve aile içi ilişkilerini incelemek amacıyla nitel bir araştırma gerçekleştirmiştir. Erken çocukluk döneminde en az bir çocuğu olan, İstanbul'da bir hastanenin Alkol ve Madde Bağımlılığı Tedavi ve Eğitim Merkezi (AMATEM)'nde ayakta tedavi alan ve madde kullanım bozukluğu tanısı olan 30 baba araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuş ve araştırma verileri Yarı Yapılandırılmış Baba Görüşme Formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda babaların çoğunun madde kullanımına 13-19 yaşları arasında başladıkları ve madde kullanımı nedeniyle birçok alanda sıkıntı yaşadıkları belirlenmiştir. Madde kullanımına bağlı olarak maddi sorunlar ve aileden uzaklaşma gibi olumsuz deneyimler yaşadıkları ve aile için tedavi olmak istedikleri tespit edilmiştir. Babaların babalığı tanımlarken en çok sorumluluk kelimesini kullandıkları, babanın aileye düşkün olması gerektiğini belirttikleri, çocuğa karşı görev ve sorumluluklarında ise ekonomik ve eğitime yönelik görevlerden bahsettikleri belirlenmiştir. Babaların çoğunluğunun çocuklarıyla ilişkilerinin iyi olduğu, en çok pişman oldukları durumun ise madde kullanımı olduğu ve madde kullanımının çocuğa sevgisizlik, ilgisizlik, maddi imkân gibi doğrudan ve dolaylı etkileri olduğu tespit edilmiştir.

Köse (2024), babaların ve büyükbabaların çocuk yetiştirme tutumlarını, babalık rol algılarını ve çocuklarına olan ilgililerini incelemek amacıyla 4-6 yaş aralığında çocuğu olan 315 baba ve onların kendi babaları olmak üzere 315 büyükbabayla araştırma yürütmüştür. Araştırma verileri Babalar için Kişisel Bilgi Formu, Büyükbabalar için Kişisel Bilgi Formu, Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği, Babalık Rolü Algı Ölçeği ve Çocuğa Yönelik Anne-Baba İlgisi Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda babaların ve büyükbabaların benzer bakış açısına sahip oldukları, ağırlıklı olarak demokratik tutumu tercih ettikleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte aşırı kontrol ve katı disiplin tutumlarında büyük babaların daha yüksek puan aldıkları, demokratik tutumda ise babaların daha yüksek puan aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Babalık rolü algısında babaların olumlu algıya yönelik puanlarının, büyükbabaların ise olumsuz algılaya yönelik puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Babaların tutumları ve babalık rolü algıları olumlu yönde arttıkça çocuğa ilgi düzeylerinin de arttığı, babalık rolündeki olumsuz algılar arttıkça çocuğa ilginin azaldığı tespit edilmiştir.

Böyükmedar (2022), 6-10 yaş aralığında çocuğu olan babalara yönelik hazırlanan "İletişim Becerileri Eğitim Programı" nın baba çocuk iletişimi üzerine etkisini incelemek amacıyla 12 deney ve 12 kontrol grubu olmak üzere 24 baba ile araştırma yürütmüştür. Araştırma verileri Kişisel Bilgi Formu, Ebeveynin Çocuğuyla İletişim Formu" ve "İletişim Becerileri Eğitim

Programı Değerlendirme Formu" ile toplanmıştır. Deney grubunda yer alan babalara 5 oturum süren "İletişim Becerileri Eğitim Programı" uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; deney grubu son test puanları ile deney ve kontrol grubu son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Anne baba görüşlerine göre babaların program sonrasında çocuklarıyla daha iyi ilişki içinde oldukları, çocuklarına daha fazla zaman ayırdıkları, çocuklarıyla daha az çatışma yaşadıkları belirlenmiştir.

Ertör (2022), Evde Baba Katılımlı Öz-Düzenleme Programı'nın 48-72 aylık çocukların öz-düzenleme becerileri ve baba katılımına etkisini incelemiştir. Karma yöntem desenlerinden deneysel müdahale deseni ile yürütülen araştırmanın örneklemini Ağrı ili merkez ilçede yaşayan ve basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen 17 deney, 17 kontrol olmak üzere 34 baba ve bu babaların çocukları oluşturmuştur. Araştırmanın verileri Kişisel Bilgi Formu, Okul Öncesi Öz-Düzenleme Ölçeği, Baba Katılımı Ölçeği (BAKÖ), Baba Görüşme Formu ve Anne Görüşme Formu aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma kapsamında deney grubunda yer alan babalara 10 hafta süresince toplamda 20 etkinlik uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Araştırma sonucunda, Evde Baba Katılımlı Öz-Düzenleme Programı'nın babalar açısından; baba rolünün ve oyunun önemini fark etme, kendi yanlışlarını fark etme, çocuğun ilgilerini keşfetme yönünden katkıları olduğu belirlenmiştir. Çocuk açısından; daha sabırlı olma, duygularını ifade etme, dikkatini yöneltme ve sürdürme ile kurallara uyma becerilerini kazandığı belirlenmiştir. Ayrıca babaların çocukları ile etkili zaman geçirmelerine bağlı olarak annelerin memnuniyet düzeyinde artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sorakın ve Çerkez (2022), baba çocuk ilişkisini güçlendirmek ve geliştirmek amacıyla baba psikoeğitim programı geliştirmişlerdir. Ön test son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılan araştırmanın çalışma grubunu deney grubunda 10, kontrol grubunda 9 olmak üzere 19 baba oluşturmuştur. Araştırmanın verilerinin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu ve Ebeveyn Çocuk İlişkisi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan baba psikoeğitim programı deney grubu babalara haftada bir gün olmak üzere sekiz hafta boyunca uygulanmıştır. Araştırma sonucunda baba psikoeğitim programının baba çocuk iletişimini önemli ölçüde geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Psikoeğitim programına katılan babaların çocuklarıyla iletişimleri, programa katılmayan babalara göre anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Babalarla yapılan görüşmelerden elde edilen verilere göre ise baba psikoeğitim programının baba çocuk iletişimini güçlendirmede ve baba katılımını arttırmada önemli bir etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Gözübüyük ve Özbey (2020) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocukların motivasyon düzeyleri ile baba-çocuk ilişkisi arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla ilişkisel tarama modelinde bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma, ilkokula bağlı anasınıfı veya bağımsız anaokulunda eğitimine devam eden 48-72 aylık 331 çocukla gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak Genel Bilgi Formu, Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği, Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği (Baba Formu) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; baba çocuk ilişkisi toplam puanlarının babanın yaşı ve babanın öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Babaların mesleğine göre uyumsuzluk ve çatışma alt boyutlarında ve ölçek toplamında aldıkları puan arasında profesyonel-yarı profesyonel meslek grubundaki babaların lehine anlamlı fark bulunurken, olumlu tepki alt boyutunda anlamlı fark bulunmamıştır. Baba çocuk ilişkisinde daha az probleme sahip olan çocukların motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şalcı (2020), okul öncesi eğitim alan çocukların babalarına uygulanan Baba Destek Programı'nın babaların babalık rolü algılarına ve okul öncesi dönem çocukların oyun becerilerinin gelişimine etkisini incelemek amacıyla karma yöntem araştırması yürütmüştür. Bartın'da bağımsız anaokuluna devam eden 5-6 yaş grubu çocuğa sahip 40 baba çalışma grubuna dahil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Babalık Rolü Algı Ölçeği, Oyun Becerilerini Değerlendirme Ölçeği ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; uygulanan eğitim programı sonrasında deney grubunda bulunan babaların babalık rolü ve çocuklarının oyun becerileri ön test, son test puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Uygulanan baba destek programının babalık rolünde ve çocukların oyun becerilerinin gelişiminde etkili olduğu görülmüştür. Aile içinde annenin iş hayatında yer almasının babaların babalık rolü algısını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Eğitim sonrasında babaların çocuk gelişimi, eğitimi ve bakımı konusunda yeterli bilgi sahibi oldukları, buna bağlı olarak eş ve çocukları arasında iletişimlerinin arttığı belirlenmiştir.

Şölen (2020), çocuğu okul öncesi eğitime devam eden babaların katıldıkları eğitim programının ebeveyn tutumları ve yaşam boyu öğrenmeye etkisine yönelik algılarını incelemek amacıyla karma modelle tasarladığı araştırmada 30 deney ve 30 kontrol grubu olmak üzere 60 baba ile çalışmıştır. Araştırma verileri, Kişisel Bilgi Formu, Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği, Ebeveyn Tutum Ölçeği ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunda bulunan babaların demokratik tutumlarının arttığı ve yaşam boyu öğrenmeye daha açık oldukları tespit edilmiştir.

Gül (2019), 3-6 yaş çocuğu olan ebeveynlerin babalık rolüne ilişkin algılarının ve babalık rolünün yeterliğine dair görüşlerinin incelenmesi amacıyla karma yöntem araştırması tasarlamış ve çalışmada zenginleştirilmiş desen kullanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda 400 anne ve 400 baba olmak üzere 800 ebeveyn, nitel boyutunda ise 10 anne ve 10 baba olmak üzere 20 ebeveyn çalışma grubuna dahil edilmiştir. Araştırma verileri Demografik Bilgi Formu, Babalık Rolü Algı Ölçeği ve Baba Görüşme Formu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda ebeveynlerin babalık rolü genel algısı arasında bir farklılık olmadığı görülmüştür. Eğitim düzeyi daha yüksek olan ebeveynlerin babalık rolü algısının daha olumlu olduğu, memur annelerin işçi ve ev hanımı annelere göre memur babaların ise işçi ve serbest meslekle uğraşan babalara göre daha olumlu babalık algısına sahip oldukları görülmüştür. Orta ve yüksek gelir düzeyine sahip ebeveynlerin düşük gelir düzeyine sahip ebeveynlere göre daha olumlu babalık rolü algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Babaların çocuk sayısı arttıkça babalık rolünün olumsuz algı boyutuna bakışlarının negatif yönde farklılaştığı tespit edilmiştir. Ebeveynlerin babalık rolünü günümüz babalık anlayışına benzer şekilde yorumladıkları, bununla birlikte geçmişteki baba figürünün etkisine yönelik ifadelerin de bulunduğu belirtilmiştir.

Aksoy ve Tatlı (2019), okul öncesi dönem çocuğu olan babaların çocuklarıyla olan ilişkileri ile babalık rolü algıları arasındaki ilişkiyi ilişkisel tarama modeli ile incelemişlerdir. Çocuğu okul öncesi eğitime devam eden 2550 baba ile yürütülen çalışmanın verileri Kişisel Bilgi Formu, Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği (Baba Formu) ve Babalık Rolü Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda; babaların yaş ortalaması arttıkça çocuklarıyla daha olumlu ilişkiler geliştirdikleri, babaların öğrenme düzeyi yükseldikçe babalık rolü algılarının da yükseldiği tespit edilmiştir. Babaların ikinci çocuklarıyla diğerlerine göre daha olumlu ilişki içinde oldukları ve ilk çocuklarıyla olan ilişkilerinde daha fazla çatışma yaşadıkları belirlenmiştir. Çocuklarıyla haftalık 24 saatten fazla zaman geçiren babaların çocukları ile ilişkilerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu, 9 saat ve daha az zaman geçiren babaların ise çocuklarıyla ilişkilerinde uyumsuzluklar yaşandığı görülmüştür. Babaların çocukları ile olan pozitif ilişkileri ile babalık rolü algıları arasında paralel bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Kızıl Sürücüler (2019), 6-12 ay bebeği olan babalara verilen eğitimin baba bebek bağlanma durumuna etkisini değerlendirmek amacıyla yarı deneysel desenle tasarladığı araştırmada 30 deney ve 30 kontrol olmak üzere 60 baba ile çalışmıştır. Araştırma verileri Sosyodemografik Bilgi Formu ve Baba Bebek Bağlanma Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda; 6-12 aylık bebeğe sahip babalara verilen eğitimin baba bebek bağlanma durumuna olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir.

Aydın Kılıç ve Tezel Şahin (2018), çocuğu okul öncesi eğitime devam eden babaların çocuğun hayatına katılımını incelemek amacıyla Ankara, Trabzon ve Erzurum illerinin merkez ilçelerinde çocuğu anaokuluna devam eden 870 babaya "Baba Katılım" ölçeğini uygulamışlardır. Araştırma sonucunda Ankara, Trabzon ve Erzurum illerinde yaşayan babaların çocuklarının hayatına benzer düzeyde katılım gösterdikleri tespit edilmiştir. İlgi ve Yakınlık alt boyutunda Ankara, Trabzon ve Erzurum illerinde babanın evlenme şekline göre anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Trabzon ve Erzurum illerinde çocuğun cinsiyeti ve babanın yaşı, Ankara ve Trabzon illerinde babanın öğrenim durumu değişkenlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Temel bakım alt boyutunda ise Ankara, Trabzon ve Erzurum illerinde babanın evlenme şekline göre fark bulunurken Ankara ve Trabzon illerinde babanın öğrenim durumu, Trabzon ilinde ise çocuğun yaşı, cinsiyeti ve babanın yaşı değişkenlerinde de istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Demir Öztürk (2018), baba bebek etkileşim düzeylerini incelemek amacıyla tek gruplu ön test-son test desenini kullandığı araştırmasında, 12 aylık bebeğe sahip 10 babaya sekiz oturumdan oluşan oyun programını uygulamıştır. Araştırmanın verileri, Kişisel Bilgi Formu, Denver Gelişimsel Tarama Testi II ve Baba-Çocuk Duygulanım, Yanıt Verme ve Meşguliyet Ölçeği (BÇDYMÖ) ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda; oyun programının baba ve bebek etkileşimlerini olumlu yönde desteklediği ve etkileşimi güçlendirdiği belirlenmiştir. Özellikle baba bebek etkileşiminde öğretici ve yanıtlayıcı olma davranışlarını arttırdığı görülmüştür. Babaların bebekleriyle oyun sürecinde daha duyarlı oldukları, bebeğin tepkilerine uygun yanıtlar verdikleri ve bebekle duygusal paylaşımlarda bulundukları görülmüştür. Bebeklerin babalarına karşı daha ilgili oldukları, karşılık verdikleri ve oyunlarından mutlu oldukları gözlenmiştir. Baba ve bebeklerde oyuncağı paylaşma, konuşmaların karşılıklı olması, duyguların paylaşılması ve dışa vurulması yönünde bir dönüşüm gerçekleştirdiği belirtilmiştir.

Dicle (2018), Baba Destek Eğitim Programı'nın çocuğu okul öncesi eğitime devam eden babaların baba katılımına etkisini incelediği araştırmayı 13 deney ve 13 kontrol grubu olmak üzere 26 babayla yürütmüştür. Ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılan araştırmada deney grubunda yer alan babalara 10 haftalık Baba Destek Eğitim Programı uygulanmıştır. Araştırmanın verileri Kişisel Bilgi Formu ve Baba Katılım Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda; deney grubu ile kontrol grubu son test verilerinde deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Baba Destek Eğitim Programı'nın okul öncesi eğitime devam eden çocuğa sahip babaların baba katılımının yükselmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tezel Şahin, Akıncı Coşgun ve Aydın Kılıç (2017) çocuğu okul öncesi eğitime devam eden babaların çocuklarıyla vakit geçirme durumlarına ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla betimsel tarama modelinde nitel bir araştırma yürütmüşlerdir. Çocuğu okul öncesi eğitime devam eden 80 baba ile gerçekleştirilen çalışmanın verileri Baba Görüşme Formu araçlığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda; babaların çocuklarıyla en fazla oyun oynayarak vakit geçirdikleri, sohbet etme, hayvanat bahçesine, parka, pikniğe gitme, tiyatro ve sinemaya gitme, kitap okuma, deney yapma, resim yapma, spor yapma ve alışveriş yapma etkinliklerini çocuklarıyla gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Babaların çocuklarıyla günlük 1-2 saat arasında vakit geçirdikleri ancak bu süreyi yeterli bulmadıkları belirlenmiştir.

Tutkun (2017), Fark Yaratan Babalar (FAYAB) Eğitim Programı'nın babaların çocuklarıyla ilişkilerine, tutumlarına ve baba katılımına etkisini inlemek amacıyla karma yöntemle tasarladığı araştırmada okul öncesi eğitime devam eden ve 48-72 ay grubunda yer alan 18 deney ve 20 kontrol olmak üzere 38 çocuğun babası ile çalışmayı gerçekleştirmiştir. Araştırma verileri İhtiyaç Belirleme Formu, Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği, BADEP Tutum Envanteri, Baba Katılım Ölçeği, Anne ve Baba Görüşme Formları ile toplanmıştır. Deney grubunda yer alan babalara 13 oturumluk FAYAB Eğitim Programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, eğitim programının babaların çocuklarıyla ilişkilerine, tutumlarına ve baba katılımına etkisi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca eğitime katılan babalar ve eşlerinin görüşleri doğrultusunda programın babaların çocuklarıyla ilişkilerine, çocuklarına karşı tutumlarına ve çocuklarıyla etkili zaman geçirerek onların hayatına katılımlarına olumlu yönde katkıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Demir (2016), Oyun Temelli Baba-Bebek Etkileşim Programı'nın (OTEBABEP) baba ve bebek etkileşim davranışları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla 12-15 aylık 40 bebek ve bu bebeklerin babaları ile (20 deney, 20 kontrol) çalışma yürütmüştür. Araştırma verileri Kişisel Bilgi Formu, Baba-Çocuk Duygulanım, Yanıt Verme ve Meşguliyet Ölçeği (B-ÇDYMÖ) ve Denver Gelişimsel Tarama Testi II ile toplanmıştır. Ön test son test izleme testi kontrol gruplu deneysel desen kullanılan araştırmada deney grubunda yer alan babalara on hafta boyunca haftada bir gün eğitim programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; B-ÇDYMÖ baba formu ve B-ÇDYMÖ çocuk formu ve B-ÇDYMÖ ikili formu ön test ve son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki bebeklerin ince motor, dil ve kaba motor alanında ön test ve son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu, kişisel-sosyal alanda ise kontrol grubu lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Deney grubundaki bebeklerin Denver II Gelişimsel Tarama Testi toplam puan, kişisel-sosyal, ince motor ve kaba motor alt boyutlarına ilişkin son

test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu, dil alanında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Uzun (2016), çocuğu anaokuluna devam eden babalara uygulanan baba eğitim programının baba-çocuk ilişkisine ve çocukların sosyal becerilerine etkisini incelemek amacıyla ön test- son test kontrol gruplu deneysel desenle yürüttüğü çalışmada 40 deney ve 40 kontrol olmak üzere 80 baba yer almıştır. Deney grubundaki babalara 12 hafta süreyle haftada bir kez baba eğitim programı uygulanmıştır. Araştırma verileri Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği ve Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda; uygulanan eğitim programından sonra deney ve kontrol grubundaki babaların çocuklarıyla ilişki düzeylerinde ve çocukların sosyal beceri düzeylerinde deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca deney grubuna yapılan kalıcılık testi sonuçlarına göre programın etkisinin devam ettiği görülmüştür.

Özkan (2014), çocuğu okul öncesi eğitime devam eden babalara uygulanan baba eğitim programının baba-çocuk ilişkisi üzerine etkisini incelemek amacıyla 25 deney grubu ve 25 kontrol grubu olmak üzere 50 babayla araştırma yürütmüştür. Araştırmanın verileri Kişisel Bilgi Formu, Aile Katılım Ölçeği ve Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda Aile Katılım Ölçeği ve Ebeveyn İlişki Ölçeğinin tüm alt boyutlarında deney ve kontrol grubu son test, deney grubu ön ve son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Aile katılım çalışmaları babaların ihtiyaçlarına, çalışma saatlerine ve ayırabilecekleri zamanlara göre planlandığında babaların programa istekle katıldıkları ve Baba Katılım Programı'nın babalar ile çocukları arasındaki ilişkiyi olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Ersan (2013), 36-48 aylar arasında okul öncesi eğitim almayan çocuğa sahip babalara uygulanan Baba Dil Destek Programı'nın çocukların kelime bilgisi bakımından dil gelişim düzeylerine etkisini incelemek amacıyla 22 deney ve 22 kontrol olmak üzere 44 baba ile çalışma yürütmüştür. Deney grubu babalar 8 hafta boyunca Baba Dil Destek Programı'na (BADİDEP) katılmışlardır. Araştırma verileri Program Değerlendirme Formu ve Peabody Resim-Kelime Testi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda; çocukların kelime bilgisi yönünden dil gelişim düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Babaların BADİDEP eğitimini çok iyi olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir.

Alibeyoğlu (2009), Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) tarafından geliştirilen Baba Destek Programı (BADEP)'nın babaların çocuklarına yönelik tutumlarına ve çocuklarıyla ilişkilerine etkisini değerlendirmek amacıyla 7-10 yaş arasında çocuğu olan 12 deney, 12 kontrol grubu

olmak üzere 24 baba ile çalışmıştır. Araştırma verileri Baba Tanıma Formu ve BADEP Tutum Envanteri ile toplanmıştır. Ön test son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılan araştırmada deney grubuna 13 oturumluk BADEP uygulanmıştır. Araştırma sonucunda son test puanları incelendiğinde BADEP' in etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Taşkın ve Erkan (2009), 2-9 yaş arası çocuğu olan babalara verilen eğitimin, babaların çocuklarıyla ilgilenme düzeylerine olan etkisini ortaya koymak amacıyla 14 babaya 10 haftalık baba eğitim programı uygulamışlardır. Araştırmanın verileri, Baba Görüşme Formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları; babalara verilen eğitim programının babaların çocukların oyununa katılma, çocuklarıyla birlikte dışarı çıkma, sözel etkileşime girme, çocuklarına yeni bir şeyler öğretme, günlük bakımlarıyla ilgilenme ve çocuklarına özel zamanlarda bakım sıklığını arttırmada etkili olduğunu göstermiştir.

Ünüvar (2008), 3-6 yaş grubu çocuğu olan babaların çocukları ile geçirdikleri zamanın niteliğinin belirlenmesi ve incelenmesi amacıyla betimsel ve deneysel olarak iki boyutlu bir araştırma gerçekleştirmiştir. Betimsel boyutta 270 baba ve 270 anne, deneysel boyutta ise 16 deney, 14 kontrol olmak üzere 30 baba çalışmaya dahil edilmiştir. Deney grubunda yer alan babalara 10 haftalık Baba Eğitim Programı uygulanmıştır. Araştırmanın verileri Zamanın Niteliğini Belirleme Anketi ve Empatik Beceri Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda babaların çocukları ile geçirdikleri zamanın niteliğini iyi düzeyde gördüğü, annelerin ise babaların çocukları ile geçirdikleri zamanın niteliğini genelde iyi düzey olarak ifade ettikleri görülmüştür. Çocukla geçirilen zamanın niteliğine ilişkin olarak baba görüşleri ile anne görüşleri anlamlı olarak farklı çıkmıştır. Babalar, çocukları ile geçirdikleri zamanın niteliğini daha yeterli algılamışlardır. Babaların çocuklarıyla geçirdikleri zamanın niteliğinin babaların yaşına, eğitim düzeyine ve çocuklarının cinsiyetine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Uygulanan baba eğitim programının, babaların çocukları ile geçirdikleri zamanın niteliğini olumlu düzeyde arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tezel Şahin (1998), 5-6 yaş grubu çocuğu olan 30 deney ve 30 kontrol grubu olmak üzere 60 babaya 8 hafta, haftada 1 saat grup toplantıları şeklinde baba eğitim programı uygulamış ve bu programın babalar üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma verileri Aile Bilgi Formu ve Baba Eğitim Ölçme Aracı ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda; çocukla kimin oyun oynadığı, çocuğa kimin kitap okuduğu, çocuğun oyuncaklarını kimin seçip aldığı maddelerinde deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Babaların çocukları ile yaşayabilecekleri bazı durumların verilip bu durumlarda babaların ne yapacağının belirtilmesini içeren maddelerde eğitim programı sonrasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca baba çocuk ilişkisi

ile ilgili maddelerde program sonrasında iki grup arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Baba çocuk ilişkisi, baba katılımı ve baba eğitim programı ile ilgili yapılan ulusal araştırmalar incelendiğinde; babalara yönelik çeşitli müdahale programları gerçekleştirildiği ve bu programların baba çocuk ilişkisi, baba katılımı, baba tutumları, baba çocuk iletişimi, baba-bebek bağlanması gibi süreçleri geliştirmeyi hedefledikleri belirlenmiştir. Müdahale içeren araştırmaların sonuçlarına bakıldığında araştırmaların amacına uygun sonuçlar elde edildiği ve programların etkili olduğu görülmüştür. Bununla birlikte babaların bilgi, beceri ve tutumlarına yönelik müdahale programlarının ağırlıkta olduğu, babayla birlikte çocuğun gelişimini hedefleyen programların ise dil gelişimi, sosyal beceri ve motor gelişim, oyun becerilerinin gelişimi ile sınırlı olarak ele alındığı görülmüştür. Müdahale içeren araştırmalarla birlikte betimsel tarama ile baba katılımı düzeyi, engelleri, çocukla geçirilen zaman ile ilgili görüşlerin alındığı, ilişkisel tarama ile baba çocuk ilişkisinin motivasyon düzeyi ile babalık rolü algısı ile ilişkisinin incelendiği çalışmalar da yapılmıştır.

2.8.2. Baba Çocuk İlişkisi, Baba Katılımı ve Baba Eğitim Programı ile İlgili Uluslararası Araştırmalar

Brandes, Saar & Baumel (2025), çocuk davranış problemleri için tasarladıkları 10 haftalık dijital ebeveynlik programının anneler ve babalar üzerindeki etkisini karşılaştırmak amacıyla 31 çifte dijital ebeveynlik eğitim programını uygulamışlardır. Araştırmanın verileri ebeveynlik yöntemleri ölçümleri (PS, APQ) ve öz yeterlik- algılanan yeterlik ölçümleri (PTC, MAPS) ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda; programın her iki ebeveyn için de çoğu ebeveynlik değişkeninde önemli, büyük etkilerle iyileşme sağladığı tespit edilmiştir. Her iki grupta da benzer düzeyde iyileşme olduğu belirlenmiştir. Fakat olumlu ebeveynlik uygulamaları konusunda anneler, ölçüm zamanından bağımsız olarak babalara kıyasla daha yüksek puanlar almışlardır. Çocuk davranış sorunlarının daha yüksek olduğu ailelerde anne baba arasındaki farkların daha az olduğu tespit edilmiştir. Dijital eğitim formatının her iki ebeveyn için de eşit olumlu etkileri olduğu ve eşit fayda sağlayabilecek potansiyele sahip olduğu belirtilmiştir.

Chuang vd. (2025), Kanada, Çin, Hong Kong ve Tayvan'da yaşayan Çinli babaların dört farklı coğrafi konumda çocuklarının hayatlarına katılım düzeylerini inceledikleri araştırmada 273 babanın çocukları ile son iş günü ve hafta sonuna ait geçirdikleri sürelere ilişkin 24 saatlik kayıtları incelemişlerdir. Araştırma sonucunda; babaların katılım düzeylerinin farklı olduğu

tespit edilmiştir. Çinli babaların diğer bölgelerdeki babalara göre çocukları ile geçirdikleri zamanın büyük çoğunluğunda oyun oynadıkları, Tayvan ve Hong Kong'ta yaşayan babaların çocuklarıyla oynamaya ve çocuklarının bakımlarına benzer düzeyde zaman ayırdıkları tespit edilmiştir. Diğer baba katılım boyutlarının coğrafi konumlara göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Çinli babaların baba katılımında farklılıklar bulunduğu, bu nedenle Çinli topluluklara yönelik hazırlanacak programlarda coğrafi konumun dikkate alınması gerektiği belirtilmiştir.

Reis, Linhares ve Vieira (2025), babaların ebeveynlik müdahale programlarına katılımını araştıran 11 ampirik çalışmayı katılımı kolaylaştıran ve engelleyen faktörlere odaklanarak sistematik olarak incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, babaların ebeveyn eğitim programına katılımının eğitim düzeyi, hane geliri ve çocukların duygusal sorunları ile pozitif ilişkili olduğu tespit edilmiştir. İlgili araştırmaların program uygulamasının esneklik, babalara odaklı müdahale ve babaların bakım rollerinin tanımlanmasının önemini vurguladığı belirtilmiştir. Sosyal destek, kültürel duyarlılık ve kişiselleştirilmiş yaklaşımların katılımı arttırmak için önemli unsurlar olarak ön plana çıktığı ifade edilmiştir.

Tully vd. (2025), çocukların davranış sorunlarını azaltmak amacıyla babaları da kapsayan çevrimiçi ebeveyn müdahalesi olan Family Man programını geliştirmişlerdir. Babaların katılımını en üst düzeye çıkarmak için birkaç yenilikçi tasarım özelliği içeren programa 2-8 yaş arası çocuklarının davranış sorunlarını yönetme konusunda destek arayan 103 anne ve 78 baba arasından rastgele seçilen 53 deney ve 50 kontrol grubu olmak üzere 103 ebeveyn dahil edilmiştir. Program sonrasında deney grubunda yer alan ebeveynlerin çocuklarının davranış sorunlarının, kontrol grubundaki ebeveynlerin çocuklarından önemli ölçüde düşük olduğu tespit edilmiştir. Programın etkilerinin 2 aylık takip sonrasında da devam ettiği, anneler ve babalar arasında önemli bir fark göstermediği belirlenmiştir.

Brown vd. (2024), 10 haftalık baba eğitim programına katılan etnik açıdan farklı ve düşük gelirli 40 babanın, odak grup görüşmeleri aracılığıyla program hakkındaki değerlendirmelerini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda; katılımcıların anlatımları incelendiğinde babaların programa katılımını teşvik eden beş tema belirlenmiştir. Bu temalar; kolaylaştırıcıların sosyal desteği, babalar arasındaki sosyal destek, aile ilişkilerinde değer verildiğini hissetme, ebeveynlik ilişkilerindeki iyileşmeler ve çocuk gelişimi hakkındaki bilgi artışıdır. Programa katılan babalar, programın içeriği ve yapısının genel olarak babalık becerilerini, kimlik gelişimlerini, çocukları ve aileleri ile olan ilişkilerini, destek gördükleri hissi üzerindeki etkileri belirterek tüm bu etkilerin baba katılımını arttırdığını belirtmişlerdir.

Forward Change (2024) kuruluşu tarafından “Fathers Crops” programı ve programın 10 yıllık sonuçlarına ilişkin veriler rapor olarak sunulmuştur. First 5 Alameda County öncülüğünde; Alemeda County Sağlık Hizmetleri Ajansı, Sosyal Hizmetler Ajansı, Çocuk Destek Hizmetleri Departmanı ve Denetimli Serbestlik Departmanı ile iş birliği içinde 2013 yılında uygulamaya başlanan “Fathers Crops” programı ile babaların ebeveynliklerini güçlendirmek, çocuklarıyla ilişkilerini güçlendirmek, hizmet sağlayan örgütleri ve kurumları daha baba-merkezli/ baba dostu hale getirmek, babaların da çocuk bakımında söz sahibi olduğu bir sistem oluşturmak amaçlanmaktadır. Program, 2013 yılından beri uygulanmaktadır. Programın 10. yılında Şubat 2023- Ocak 2024 arasında hazırlanan raporda programın babalar ve hizmet sağlayıcılar için etkileri analiz edilmiştir. Değerlendirmede doküman incelemesi, geçmiş program anketleri analizleri, kilit bilgilendirme görüşmeleri, baba odak grubu, değerlendirme anketleri ve sistem paydaşlarıyla yapılan workshoplar kullanılmıştır. Raporun babalara ilişkin sonuçlarına göre destek grubu oturumlarına katılan babaların neredeyse %90’ı program sayesinde çocuklarıyla etkileşimlerinde iyileşme olduğunu bildirmişlerdir. %80’den fazlası yeni ebeveynlik stratejileri öğrendiklerini ve bunları uyguladıklarını, %67’si ise sosyal destek ağlarını genişlettiklerini belirtmişlerdir.

Jeong vd. (2024), Kenya’da uygulanan ebeveynlik programının ilk aşamasındaki kalite ve sonuçlara ilişkin süreç değerlendirmesi yapmak için nitel bir araştırma yürütmüşlerdir. Programda, genellikle annelerden oluşan ilk bakım verenlere odaklanılmış, babalar da dahil olmak üzere diğer bakım verenler de programa davet edilmişlerdir. Kadın ve erkek bakıcılarla ve uygulama görevlileriyle derinlemesine görüşmeler ve odak grup tartışmaları gerçekleştirilerek paydaşların programa babaların katılımına ilişkin algılarına odaklanılmıştır. Araştırma sonucunda babaların katılımının az olduğu görülmüştür. Bununla birlikte görüşme yapılan paydaşlar, programa katılan az sayıdaki babanın bakım, tutum ve uygulamalarında olumlu değişiklikler olduğunu vurgulamışlardır. Babaların programa katılımındaki temel engeller kısıtlayıcı cinsiyet normları ve algılanan fırsat maliyetleri olarak tespit edilmiştir. Paydaşlar, babalara daha iyi ulaşabilmek için finansal teşvik ve esnek oturum programları dahil olmak üzere çeşitli stratejiler önermişlerdir.

Mestermann vd. (2024), çocuk ve ergen psikiyatrisi hizmetlerinden yararlanan ailelerin babalarına yönelik baba merkezli grup müdahale programı geliştirmiş ve 8 yüz yüze 8 online eğitim olmak üzere 16 babayla pilot çalışma gerçekleştirmişlerdir. Ön test son test desenine dayalı tek gruplu çalışmada programın; babaların ebeveynlik öz yeterlikleri, ebeveynlik stresleri ve çocukların değerlendirdiği baba yeterliği üzerindeki etkisini inceleyerek programın

uygulanabilirliğini ve potansiyel yararlarını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda babaların ebeveyn özyeterliğinde artış olduğu, ebeveynlik stresinde ise azalma eğilimi olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların çevrim içi ortama göre yüz yüze ortamdan daha fazla memnun oldukları belirlenmiştir. Babalar, programı yararlı, kabul edilebilir ve uygulanabilir olarak değerlendirmişlerdir. Baba merkezli aile müdahalelerinin hem baba hem de çocuk açısından potansiyel yararlar taşıdığı belirtilmiştir.

Bagheri, Salari, Malaijerdi & Nazari (2023), babalara yönelik sanal eğitimin babaların bebek bakımı konusundaki bilgi ve katılımlarına etkisini belirlemek amacıyla yarı deneysel desenle araştırma yürütmüşlerdir. Kuzey Horasan Tıp Bilimleri Üniversitesi'ne bağlı sağlık merkezinden 83 babanın katıldığı araştırmanın verileri Babanın Bebek Bakımına Katılımı Anketi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda doğumdan sonraki 2.,4. ve 6. Aylarda toplam baba katılım puanında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Babaların çalışma saatleri nedeniyle eğitimlere erişiminin zorluğu nedeniyle sanal eğitimin babaların bebek bakımına katılımını arttırmada etkili bir yöntem olarak kullanılabileceği belirtilmiştir.

Luo, Zhang & An (2023), Çin'in kırsal bölgelerinde yaşayan bekar babaların ebeveynlik özyeterliği ve baba-çocuk ilişkisini desteklemeye yönelik 13 oturumluk grup müdahalesi olan ebeveyn eğitim programını değerlendirmek amacıyla kolay örnekleme yöntemiyle belirlenen 16 bekar babaya program uygulamışlardır. Araştırma sonucunda; babaların çoğu tüm müdahale oturumlarına katılmıştır. Ebeveynlik özyeterliği, baba çocuk ilişkisi ve aile katılımının bazı alt boyutlarında ön test, son test ve kalıcılık testinde istatistiksel olarak anlamlı iyileşmeler tespit edilmiştir. Grup temelli ebeveyn eğitim programının Çin'in kırsal bölgelerinde yaşayan bekar babaları desteklediği ve çocukların iyilik halini arttırmada etkili olduğu belirtilmiştir.

Ndijuye ve Basil Tandika (2022) tarafından yapılan çalışmada, babaların çocukların gelişiminde ve öğreniminde üstlendikleri roller ve katılımlarındaki farklılıklar değerlendirilmiştir. Kırsal kamplarda yaşayan mülteciler, kırsal bölgelerde yaşayan mülteci olmayanlar, kentsel yoksullar ve kentsel varlıklı gruplardan her birinden 100'er kişi olmak üzere 5-7 yaş arasındaki 400 okul öncesi ve ilkokul öğrencisi ve 400 baba çalışmaya dahil edilmiştir. Veriler, babalara yönelik anketler ve görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Öğrenme başarısı Bracken'ın Temel Kavram Ölçeği, Algılama, İlkokul Okuma ve Matematik Değerlendirmeleri ile ölçülmüştür. Araştırma sonucunda, çocuklarının öğrenim sürecine yakından katılan babaların çocuklarının öğrenme başarılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çocukların gelişiminde ve öğreniminde babanın rolünün dört sosyal grup arasında farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Prochnow vd. (2022), babaya odaklı aile merkezli sağlık programına katılan Meksika kökenli çocukların aktif oyun davranışlarını ve sosyal ağlarındaki bağların gücünün artıp artmadığını tespit etmek amacıyla 9-11 yaş aralığındaki 42 Meksika kökenli çocuk ve aileleri ile çalışma yürütmüşlerdir. Çocukların program sonrasında ağlarındaki kişilerle daha sık aktif oyun oynadıkları tespit edilmiştir. Kızların ağlarındaki kişilerle aktif oyun sıklıklarının arttığı, bununla birlikte erkeklerin aktif oyun sıklıklarının kızlardan daha çok arttığı belirlenmiştir. En çok bildirilen destek türünün cesaretlendirme, övgü gibi motivasyonel destek olduğu ve program sonrasında erkek çocukların babayla birlikte aktivite yapma gibi daha fazla koşullu destek bildirdikleri görülmüştür. Program sonrasında oturma, ekran süresi gibi durağan etkinliklerin daha az, yürüme ve aktif oyunların daha fazla bildirildiği, erkeklerin daha çok spor, kızların ise daha çok genel aktif oyun bildirdikleri belirlenmiştir. Araştırma sonucunda; babaya odaklı aile merkezli sağlık programının çocukların sosyal ağlarındaki aktif oyun bağlarını güçlendirdiği, çocukların daha sık aktif oyun oynadıkları ve özellikle babalarından daha fazla sosyal destek aldıkları tespit edilmiştir. Programın çocukların fiziksel aktivitelerini arttırmada ve baba çocuk etkileşimini güçlendirmede etkili olduğu belirtilmiştir.

Sadeghi & Sadeghi (2022), çocukların eğitim gördükleri erken çocukluk eğitim ortamlarına babaların katılımını arttırmak için program tasarlamışlardır. Araştırma kapsamında dört farklı erken çocukluk eğitimi merkezindeki çocukların 12 babasına program uygulanmıştır. 7 hafta süren çalışmada programdan önceki iki hafta ve programdan sonraki iki hafta olmak üzere iki farklı oturumda gözlemler gerçekleştirilerek verilerin toplanmasında gözlem formları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; baba öğretmen etkileşiminde program öncesi ve sonrasında fark olduğu, program sonrasında merkeze gelip etkileşimde bulunan baba sayısında artış olduğu belirlenmiştir. Program sonrasında, öğretmenin başlattığı etkileşimlerin hafif düzeyde azaldığı, babaların başlattığı etkileşimlerin sayısının ise arttığı, eğitim amaçlı etkileşimlerin sayısında belirgin bir artış olduğu ve merkezin iç alanlarında gerçekleştirilen etkileşimlerin sıklığının arttığı tespit edilmiştir. Programın babaları çocuklarının eğitimine etkin şekilde dahil ettiği, babaların eğitime katılımını ve merkezlerle iletişimini güçlendirdiği tespit edilmiştir.

Doaltabadi & Amiri Farahani (2021), ilk kez doğum yapacak kadınların eşlerine verilen yüz yüze ve çevrim içi doğum öncesi bakım eğitiminin anne ve babanın bebeğe bağlanması üzerindeki etkisini karşılaştırmak amacıyla İran'ın Tahran kentinde üç doğum öncesi kliniğe başvuran 94 hamile kadın ve bu kadınların eşleri (28 yüz yüze eğitim, 31 sanal eğitim ve 29 kontrol grubu) ile çalışma yürütmüşlerdir. Deney grubundaki babalara yüz yüze eğitim ve

online eğitimde aynı içeriğe sahip 4 oturumluk eğitim programı uygulanmıştır. Araştırma verileri demografik özellikler ve gebelik bilgileri, annenin doğum sonrası bağlanma ölçeği ve babanın doğum sonrası bağlanma anketi ile toplanmıştır. Araştırma soncunda; deney grupları ile kontrol grubu arasında deney grupları lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bununla birlikte yüz yüze eğitim ve online eğitimin baba bebek bağlanmasını arttırmada benzer etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Johnson vd. (2021), Meksika kökenli Teksas Meksika sınırına yakın bölgelerde yaşayan baba ve çocuklara yönelik babaya odaklanan ve aile merkezli bir davranışsal eğitim programı model önerisi sunmuşlardır. Program; grup oturumları, kontrol aramaları ve ev temelli etkinliklerden oluşmaktadır. Altı haftalık süreçten oluşan programda yemek pişirme dersleri ve aktif oyunlar gibi beslenme ve fiziksel aktiviteye yönelik deneyimsel eğitim yöntemleri kullanılmıştır. Çalışmada, sunulan programın Latino aileler için kültüre duyarlı, aile merkezli sağlık programlarının geliştirilmesinde yol gösterici bir model sağlayabileceği ve beslenme ile fiziksel aktiviteyi destekleyerek kronik hastalıkların önlenmesine katkı sunabileceği vurgulanmıştır.

Xiao vd. (2020)'nin, anne çocuk ve baba-çocuk okuma yazma öğretim etkinlikleri ile çocukların okuma yazma becerileri arasındaki ilişkileri değerlendirmek için yapısal eşitlik modelini kullandıkları araştırmaya Hong Kong'ta 3 anaokulunda eğitimine devam eden 105 Çinli çocuk (51'i kız, 54'ü erkek) ve onların anne babaları katılmıştır. Araştırma verileri, Okuryazarlık Öğretim Aktivitesi, Çince Kelime Okuma Görevi, Hong Kong Kantonca Alıcı Kelime Testi ve Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği III ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, annelerin ev içinde okuryazarlık eğitim faaliyetlerine babalardan daha fazla katılmalarına rağmen sadece babaların Çin okuryazarlığı öğretim faaliyetlerine katılımının; kelime dağarcığı, sözlü bellek ve demografik değişkenler kontrol edildikten sonra çocuklarının Çince okuma becerilerini önemli ölçüde etkilediği görülmüştür. Annelerin katılımının ise çocukların Çince okuma becerilerini anlamlı şekilde etkilemediği tespit edilmiştir. Araştırma, Çinli çocukların okuma ediniminde anne ve babaların farklı rollerinin ve baba katılımının öneminin altını çizmektedir.

Lin, Li & Yang (2020), baba oyun inançlarındaki farklılıkları araştırmak ve küçük çocukların gelişimsel sonuçlarıyla ilişkisini incelemek amacıyla Gizli Profil Analizi (LPA) yoluyla kişi merkezli bir yaklaşım kullanarak küme analizi yapmışlardır. Değişkenler arası ilişkiler için de ilişkisel tarama modeli kullanmışlardır. Araştırma, Shenzhen'de yaşayan 3 yaşında çocuğu olan 163 Çinli baba ve çocukları (76 kız, 87 erkek) ile yürütülmüş olup araştırma verilerinin toplanmasında Demografik Anket, Çinli Babaların Oyun İnançları Ölçeği ve Çocuklar için Çin

Gelişimsel Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda iki profilli model onaylanmıştır; Profil 1- küçük çocukların (ön) akademik davranışlarına yüksek değer veren, serbest oyunlarına düşük değer veren "Pragmatik Babalar", porfil 2 ise serbest oyuna daha yüksek değer veren, ancak (ön) akademik davranışlara düşük değer veren "Hedonistik Babalar". İki profilde de hane geliri, çocuğun yaşı ve cinsiyeti, tek çocuk olup olmaması ile anlamlı derecede ilişki bulunmamıştır. Ancak, iki profil de baba eğitimi, babalık mesleği ve çocukların gelişimiyle önemli ölçüde ilişkili bulunmuştur. Profil 1'de en yüksek eğitim seviyesi üniversite ve üstü kademeler profil 2'de ise meslek yüksekokulu ve lise çıkmıştır. Profil 1'deki babaların çoğunluğu profesyonel, Profil 1'deki babaların çoğunluğu girişimci/işverendir. Demokratik faktörler ve maternal derecelendirme kontrol edildikten sonra pragmatik babaların çocuklarında dil ve genel gelişimi daha çok öngördüğü ancak kaba motor beceriler konusunda Hedonistik babalar ile karşılaştırıldığında daha düşük öngörüde bulundukları belirlenmiştir.

Mavrogianni & Lampropoulou (2020), işitme engelli çocuğa sahip babaların çocuklarının hayatına katılımını incelemek ve diğer özel gereksinime sahip çocuğu olan babaların ve normal gelişim gösteren çocuğa sahip babaların çocuklarının hayatına katılımı ile karşılaştırmak amacıyla okul öncesi dönemde çocuğu olan 172 baba ile araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaya dahil olan babaların 25'i işitme engelli çocuğa, 23'ü zihinsel engelli çocuğa, 30'u otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa ve 94'ü ise normal gelişim gösteren çocuğa sahiptir. Araştırmanın verilerinin toplanmasında Çocuk Bakımına İlişkin Ebeveyn Katılım Endeksi, Kaynaklar ve Stres Üzerine Holroyd Anketinin Clarke Modifikasyonu, Aile Destek Ölçeği, Ebeveyn Rolüne İlişkin İnançlar Ölçeği ve Kansas Evlilik Memnuniyeti Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; işitme engelli çocuğa sahip babaların çocuk bakımı katılımı ile diğer grupların baba katılımı arasında fark görülmemiştir. İşitme engelli çocukların babalarının otizm spektrum bozukluğu olan çocukların babalarından ve zihinsel engelli çocukların babalarından daha az stres yaşadıkları, ancak normal gelişim gösteren çocukların babalarından ise daha fazla stres yaşadıkları görülmüştür. Evlilik memnuniyeti babaların işitme engelli çocuklarının hayatına katılımını en çok etkileyen faktör olarak bulunmuştur. İşitme engelli çocuğa sahip babaların evlilik doyumları otizmli ve zihinsel engelli çocuğa sahip babalardan daha yüksek çıkmıştır. İşitme engelli çocukların babalarının normal gelişim gösteren çocukların babalarından daha fazla sosyal destek aldıkları görülmüştür. Sonuç olarak işitme engelli çocuğa sahip babaların çocuğun hayatına katılımını etkileyen faktörlerin stres ve evlilik doyumu olduğu tespit edilmiştir.

Prins, Stickel & Kaiper Marquez (2020), Pennsylvania hapishanesindeki 11 babanın, hapsedilme öncesinde ve sonrasında "Çocuğunuza/Torununuza Okuyun (RYCG)" programı aracılığıyla çocuklarının okuma yazma, öğrenme ve eğitim sürecine nasıl dahil olduklarını analiz etmek amacıyla nitel bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma verileri, video kayıtları, görüşme ve takip görüşmesi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda; "Çocuğunuza/Torununuza Okuyun (RYCG)" programının hapishanedeki babalar için çocuklarının öğrenmesine ve okuryazarlığına katkı sağlamada etkili bir uygulama olduğunu göstermiştir. Babalar program kapsamında video, not defteri ve çocuk kitapları hazırlarken duygusal çaba harcamışlar ve babaların çoğu çocuklarına doğrudan hitap ederek kişisel mesajlar bırakmışlardır. Katılımcıların çoğunluğu hapishaneye girmeden önce de çocuklarının eğitimine farklı şekillerde destek olduklarını belirtmiş ve hapishanedeyken bunu sürdürmenin yollarını aramışlardır. Program sonrasında babalar çocuklarının okuryazarlık becerilerini geliştirmek amacıyla kişiselleştirilmiş materyaller hazırlamış, eğitim ve okulun önemini vurgulamışlardır. Geri bildirimlere göre çocuklar bu materyallere olumlu ve duygusal tepkiler vermişlerdir. Programın hem çocukların öğrenme deneyimini desteklediği hem de baba çocuk bağına katkıda bulunduğu belirtilmiştir.

Zhang, Wang & Lu (2019), babaların çocukların eğitimine katılımındaki mevcut durumu ve çocuk ruh sağlığı üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla Çin'in Yancheng kentindeki 6-12 yaş arası 723'ü kız 926'sı erkek 1649 ilkokul öğrencisi ile araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma verileri Ruh Sağlığı Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda babaların %45'inin çocukların eğitiminde aktif olmadığı %28,8'inin çocuklarına eşlik etmek için yeterli zamanının olmadığı görülmüştür. Diğer babalarla karşılaştırıldığında düşük eğitim seviyesine sahip ve serbest meslek çalışanı olan babaların çocuklarının hayatına daha az katıldıkları ve çocuklarına eşlik etme olasılıklarının daha az olduğu görülmüştür. Babaları daha az katılım sağlayan çocukların en dürtüsel çocuklar oldukları görülmüştür.

Chacko, Fabiano, Doctoroff & Fortson (2018), davranışsal ebeveyn eğitimi ile paylaşarak kitap okuma yöntemini birleştiren eğitim programı ile babaların katılımını ve ebeveyn becerilerini arttırmayı ve çocukların gelişimini desteklemeyi amaçlamışlardır. Head Start merkezlerinden düşük gelirli İspanyolca konuşan 126 baba araştırmanın deney ve kontrol gruplarını oluşturmuştur. Araştırma sonucunda; deney grubundaki babaların hem gözlemlenen hem de kendi bildirdiği ebeveynlik davranışlarının, çocukların davranışlarının ve dil gelişimlerinin kontrol grubuna göre anlamlı şekilde iyileştiği tespit edilmiştir.

Lee, Knauer, Lee, MacEachern & Garfield (2018), Amerika Birleşik Devletleri'nde yürütülen ve babayı kapsayan doğum öncesi ve doğum sonrası ebeveyn eğitim programlarını, çeşitli baba sonuçlarıyla ilişkisi bakımından incelemişlerdir. Araştırma kapsamında ulaşılan 1353 makaleden çalışma kriterlerini karşılayan 21 çalışma değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda; kapsayıcı doğum dönemi baba destek programlarının çok az olduğu belirlenmiştir. Gerçekleştirilen programların; baba katılımı, eş-ebeveynlik ilişkisi, ebeveynlik bilgisi, tutumları ve ebeveyn öz-yeterliği üzerindeki etkisinin net olmadığı, en güçlü kanıta dayalı müdahalenin 3 çalışmada olduğu görülmüştür. Babalara yönelik müdahale programlarının arttırılması gerektiği ifade edilmiştir.

Frank, Keown & Sanders (2015), kanıta dayalı ebeveynlik programına (Group Triple P) baba odaklı ek içerikler ekleyerek programı uyarlamışlar ve programın çocuk davranış problemleri, ebeveynlik uygulamaları, ebeveynlik öz yeterliği ve ebeveynler arası ilişki ve işbirliğine etkisini incelemişlerdir. Ayrıca baba ve annelerin grup sürecine nasıl katkıda bulunduklarını gözlemlerle süreç analizi yoluyla değerlendirmişlerdir. Çalışmaya, 3-8 yaş aralığında davranış problemleri olan çocuklara sahip 42 aile dahil edilmiştir. Çalışma grubu deney ve kontrol olmak üzere iki gruba rastgele atanmıştır. Çocuk davranışları ve ebeveynlik uygulamaları ebeveynin kendi bildirimleri ve eş değerlendirmeleri ile incelenmiştir. Araştırma sonucunda; deney grubundaki ebeveynler kontrol grubuna göre çocuk davranış problemlerinin, işlevsiz ebeveynlik uygulamalarının ve çocuk yetiştirmeye ilişkin ebeveynler arası çatışmaların anlamlı düzeyde azaldığını belirtmişlerdir. Deney grubundaki anneler ebeveynlik öz yeterliklerinde artış bildirmiş ve eşlerini daha az işlevsiz ebeveynlik davranışı sergileyen bireyler olarak değerlendirmişlerdir. Kalıcılık testi sonucuna göre programın etkilerinin devam ettiği tespit edilmiştir. Gözleme ilişkin veriler grup oturumlarında babaların ve annelerin benzer düzeyde katkı sunduklarını göstermiştir. En sık görülen katkı türlerinin ise soru sorma ve ebeveynlik stratejilerinin uygulanması ile ilgili diğer ebeveynlerle bilgi paylaşımı olduğu belirlenmiştir. Ebeveynler arasındaki temel farklılıklarda ise babaların mizahı daha sık kullandıkları, annelerin ise kişisel deneyimlerini daha sık paylaştıkları ve ortak ebeveynlik iş birliğini daha fazla ifade ettikleri gözlemlenmiştir. Hem babaların hem de annelerin programa katılım memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

Rienks, Wadsworth, Markman, Einhorn & Etter (2011), babalara yönelik 14 saatlik ilişki eğitim programının baba katılımı üzerindeki etkisini incelemek ve baba katılımını yordayan bağlamsal, bireysel ve eş-ebeveynlik değişkenlerini belirlemek amacıyla yaş ortalaması 32 olan çoğunluğu düşük gelirli ve etnik açıdan çeşitli 137 babayla araştırma yürütmüşlerdir. Araştırma

sonucunda; baba katılımının özellikle düşük gelir, etnik kimlik, dindarlık ve ebeveynlik ittifakı ile ilişkili olduğu, ilişki becerileri öğreten atölyelere katılan babalarda katılım düzeyinin arttığı, katılmayanların ise azaldığı tespit edilmiştir. Ayrıca atölye katılımcılarında ebeveynlik ittifakındaki artışın baba katılımındaki artışı anlamlı şekilde yordadığı belirlenmiştir.

Turbiville & Marquis (2001), Ulusal Erken Çocukluk Eğitimi Derneği (NAEYC), Head Start, Part B ve Part C programları tarafından akredite edilen programlara katılan babaların programlara nasıl katıldığını, hangi etkinlikleri tercih ettiklerini ve katılımı kolaylaştıran program özelliklerini belirlemek için 800 kuruma anket göndermişlerdir. Çalışmaya 318 baba katılmıştır. Araştırma sonucunda; babaların en çok ailece katılabilecekleri etkinliklerde yer aldıkları, erkeklere özel etkinliklere düşük katılım gösterdikleri belirlenmiştir. Babaların, iki ebeveynin birlikte katıldığı etkinlikleri ve çocuğun gelişimine yardımcı olacak bilgilerin verildiği programları en kolaylaştırıcı özellikler olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Programların akşam veya hafta sonu yapılmasının katılımı arttıran bir etmen olduğu tespit edilmiştir.

Uluslararası araştırmalar incelendiğinde; özellikle son yıllarda baba eğitimi ile ilgili çok sayıda araştırma yapıldığı dikkat çekmektedir. Bununla birlikte yapılan baba eğitim programlarında online eğitimin sıklıkla kullanıldığı ve olumlu etkilerinin tespit edildiği görülmüştür. Baba eğitimlerine ilişkin müdahale programlarında amaçlanan hedeflere ulaşıldığı ve müdahalelerin etkili olduğu tespit edilmiştir. 10 yıllık çalışmaların rapor olarak sunulduğu ve ilgili alanda yapılmış çalışmaların sistematik olarak derlendiği çalışmalar yapılarak baba eğitimi, baba çocuk ilişkisi ve baba katılımına yönelik kapsamlı değerlendirme yapıldığı belirlenmiştir. Baba eğitim programlarının anne baba üzerindeki olumlu etkileriyle birlikte, çocuklardaki davranış sorunlarının azalması, oyun davranışlarının değişmesi ve sosyal ağlarının genişlemesi, fiziksel aktivitenin artması, okuma yazma becerilerinin gelişimi ve gelişime etkisi gibi çocuğa ilişkin olumlu etkilere de ulaşıldığı görülmüştür. Özellikle doğrum öncesi ve doğum sonrası bakım ve katılım programları ile baba bebek bağlanması ve baba katılımına yönelik araştırmaların artış gösterdiği dikkat çekmektedir. Ulusal ve uluslararası ilgili araştırma sonuçları değerlendirildiğinde tüm aile paydaşlarının sürece dahil olduğu, online bir baba eğitim programının yapılmasının ve program katılımcısı babalar aracılığıyla çocukların motor ve sosyal duygusal gelişiminin desteklenmesinin önemli ve gerekli olduğu söylenebilir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

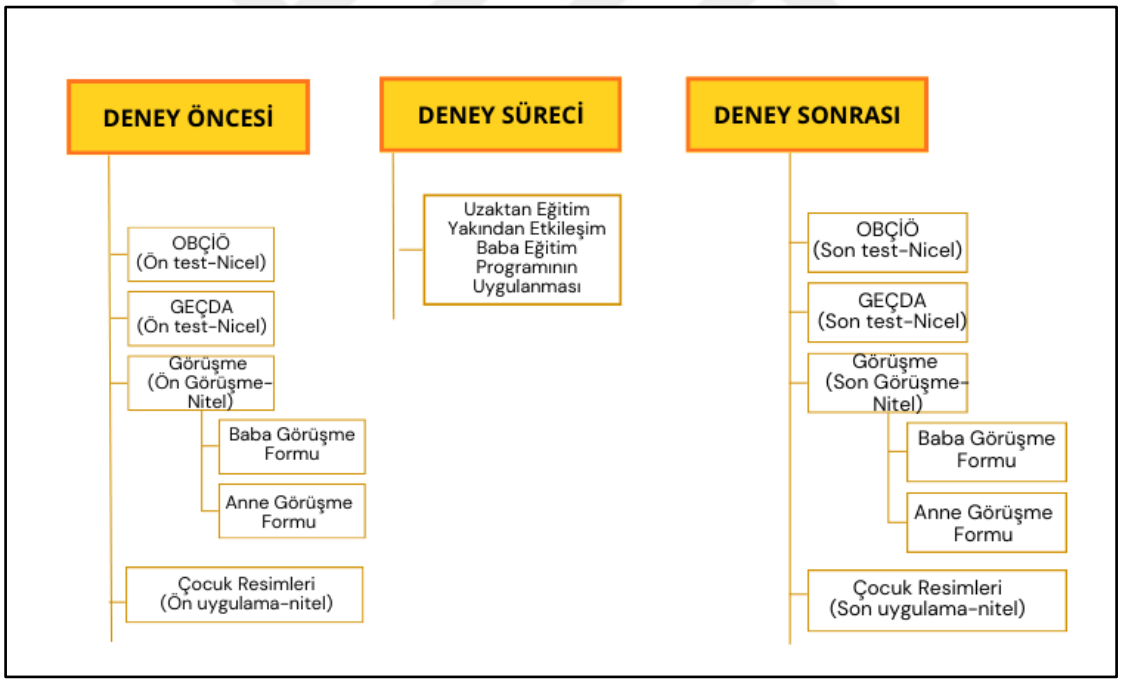
3.1. Araştırmanın Modeli

"Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı" nın baba çocuk ilişkisine, çocukların motor ve sosyal duygusal gelişimine etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma desen yöntemi kullanılmıştır. Karma yöntem araştırması, felsefi varsayımlara sahip olan bir araştırma deseni olmakla birlikte aynı zamanda bir araştırma yöntemidir. Karma yöntem, araştırmada hem nicel hem de nitel verilerin toplanmasına, analizine ve harmanlanmasına odaklanmaktadır. Karma yöntemin temel varsayımı, nicel verilerle nitel verilerin birleştirilmesinin, araştırma probleminin tek başına kullanılan herhangi bir yönteme kıyasla çok daha iyi ve kapsamlı bir biçimde anlaşılmasını sağlayacak olmasıdır (Creswell, 2021a, s. 2; Creswell & Plano Clark, 2020, s. 5-6).

Araştırmada karma yöntem desenlerinden gömülü desen kullanılmıştır. Bu desen nicel veya nitel ağırlıklı olan bir araştırmada tek bir veri seti ile yani sadece nicel ya da sadece nitel veriler ile elde edilecek cevapların yeterli olmadığı ve farklı tip veri kaynaklarına ihtiyaç duyulduğu durumlarda kullanılır. Bu desende nicel ve nitel yaklaşımlar birleştirilir ve geleneksel bir tasarım veya prosedür içine yerleştirilir. Gömülü desenler genelde ağırlıklı olarak nicel olan bir araştırmada ikincil bir araştırma sorusuna nitel verileri dâhil ederek gerçekleştirilir (Creswell & Plano Clark, 2011, s. 91). Örneğin, belli bir süre uygulanan eğitim etkinliklerinin uygulanan kişilerin belirli davranışlarını geliştirip geliştirmediğini belirlemek için nicel yöntem kullanılan bir araştırmada, nicel verileri desteklemek amacıyla uygulama yapılan kişilerin görüşlerinin

alınması gömülü desen yöntemidir. Bunun için nitel veriler de deney öncesi ve sonrasında alınmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2020, s. 266).

Bu araştırmada nicel öncelikli gömülü desen kullanılmıştır. Çalışmanın temel amacı Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı'nın baba çocuk ilişkisine, çocukların motor gelişimi ve sosyal duygusal gelişimine etkisini incelemektir. Bu doğrultuda deneysel müdahale öncesinde ve sonrasında babalara ve çocuklara ölçekler uygulanarak elde edilen nicel veriler istatistiksel yöntemlerle analiz edilmiştir. Nicel bulguları derinlemesine anlamlandırmak ve nicel sonuçların arka planına ışık tutmak amacıyla deneysel müdahale öncesinde ve sonrasında deney grubu anne ve babalarla görüşmeler ve deney grubu çocuklarla resim çalışması yapılarak nitel veriler toplanmıştır. Bu yönüyle, elde edilen nitel bulgular nicel verileri destekleyici ve açıklayıcı rol oynamaktadır. Böylece gömülü desene uygun olarak araştırmada nicel veriler öncelikli, nitel veriler ise ikincil ve tamamlayıcı konumda kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan gömülü desene ait deneysel işlem ve veri toplama sürecine ilişkin işlem basamakları şekil 5.'te sunulmuştur.



Şekil 5. Gömülü desen işlem basamakları

Gömülü desen işlem basamaklarında görüldüğü gibi deneysel müdahale öncesinde ve sonrasında nicel veriler toplanmış olup nicel verileri derinlemesine incelemek ve açıklamak için nitel veriler sürece dahil edilmiştir.

Karma desenli yöntem nicel özellik taşıdığından dolayı, araştırmanın nicel boyutunda eğitim araştırmalarında en sık kullanılan yarı deneysel desenlerden olan ön test son test eş değer

olmayan gruplar deseni (Cohen, Manion & Morrison, 2021) kullanılmıştır. Yarı deneysel desenin en yaygın uygulaması olan (Creswell, 2017, s. 172) bu desen, gerçek deneme modeli olan ön test-son test kontrol gruplu modele benzemektedir. Aralarındaki en önemli ve tek fark bu desende, deney ve kontrol grupları seçkisiz hale getirme ile eşitlenmemekte (Cohen, Manion & Morrison, 2021) deney ve kontrol grubu rasgele, atama yapılmaksızın seçilmektedir (Creswell, 2017, s. 172). Ancak, katılanların benzer örneklemden ve benzer niteliklerde olmalarına özen gösterilmekte ve belirlenen gruptakilerin hangilerinin deney hangilerinin kontrol grubu olacağı rastgele atama yöntemi ile belirlenmektedir (Cohen, Manion & Morrison, 2021, s.407; Karasar, 1995, s. 102). Her iki gruba da ön test ve son test uygulanmakta, deneysel işlem ise sadece deney grubuna uygulanmaktadır (Creswell, 2017, s. 172). Yarı deneme desenleri bilimsel değer açısından gerçek deneme desenlerinden sonra gelmektedirler. Gerçek deneme desenlerinin gerektirdiği kontrollerin sağlanamadığı durumlarda tercih edilmektedirler. Özellikle de araştırmacının değişkenler üzerinde tam bir kontrol sağlamasının zor olduğu eğitim araştırmalarında ve toplum bilimlerinde gerçek deneyler yapmak, katılımcıları rastgele seçmek mümkün olmamaktadır. Bu nedenle yarı deneysel desenler, sıklıkla kullanılan alan araştırmalarında uygulama geçerliği yüksek desenlerdir (Cohen, Manion & Morrison, 2021, s. 406; Karasar, 1995, s. 99; Şata, 2020). Bu araştırma kapsamında, baba çocuk ilişkisine yönelik hazırlanan eğitim programı uygulanmıştır. Bu programın babalar üzerinde etkili ve verimli olabilmesi ve amaçlarına ulaşabilmesi için araştırmaya katılacak olan babaların programa katılmak için gönüllü olmaları, sürece aktif bir şekilde katılım sağlamaları son derece önemlidir. Bu nedenle gerçek deneme deseni kullanılarak yansız atama ile belirlenecek grupların oluşturulmasının, programa dâhil edilecek babaların sürece katılım düzeylerinde istenilen performansın elde edilmesini sağlama noktasında yetersiz kalacağı göz önüne alınarak seçkisiz atamanın yapılmadığı yarı deneysel desen tercih edilmiştir. Bu desen doğrultusunda araştırmanın örneklem belirleme ölçütlerini karşılayan ve araştırma sürecine aktif katılım noktasında gönüllü olan babalar araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırma kapsamına dâhil edilecek olan babalar belirlendikten sonra yarı deneysel desene uygun olarak seçkisiz atama ile bir grup baba eğitim programının uygulanacağı deney grubu olarak bir grup baba ise herhangi bir uygulama yapılmayacak olan kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Araştırmada bağımlı değişkenler baba çocuk ilişkisi ile çocukların motor ve sosyal duygusal gelişim düzeyleridir. Bağımsız değişken ise “Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı” dır.

Araştırmada, kullanılan ön test son test eş değer olmayan gruplar deseninin simgesel görünümü aşağıda gösterilmektedir.

G_1	**$O_{1.1.}$**	**X**	**$O_{1.2.}$**	**$O_{1.3.}$**
G_2	**$O_{2.1.}$**	**-**	**$O_{2.2.}$**	**-**

Şekil 6. Ön test son test eş değer olmayan gruplar deseni simgesel görünümü

G_1: Deney Grubu

G_2: Kontrol Grubu

$O_{1.1.}$: Deney Grubu Ön Test Ölçümü

$O_{2.1.}$: Kontrol Grubu Ön Test Ölçümü

$O_{1.2.}$: Deney Grubu Son Test Ölçümü

$O_{2.2.}$: Kontrol Grubu Son Test Ölçümü

$O_{1.3.}$: Deney Grubu Kalıcılık Ölçümü

X : Bağımsız Değişken (Deney Grubuna Uygulanan Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı)

- : Kontrol grubuna herhangi bir işlem uygulanmayacaktır (Karasar, 1995, s. 102).

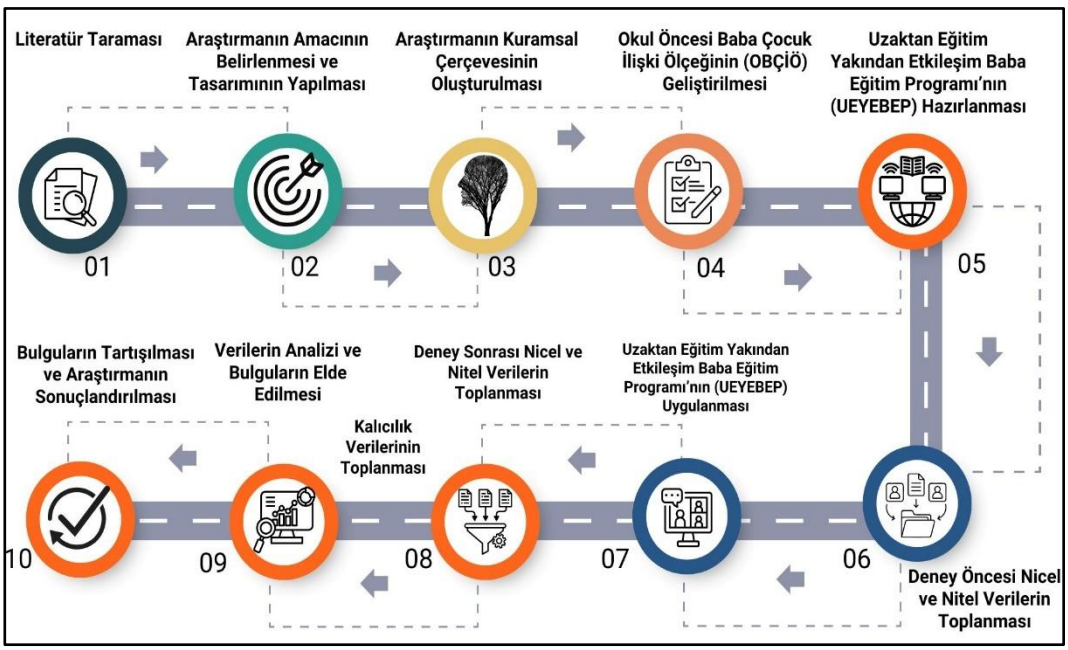
Araştırmanın nicel bölümünde çalışma kapsamında araştırmacı tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Baba Çocuk İlişki Ölçeği (OBÇİÖ)" program öncesinde ön test ve program sonrasında son test olarak deney ve kontrol grubunda yer alan babalara, ayrıca kalıcılık testi olarak deney grubunda yer alan babalara uygulanmıştır. Bununla birlikte "Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA) Psikomotor Gelişim ve Sosyal Duygusal Gelişim Alt Testleri" program öncesinde ön test ve program sonrasında son test olarak deney ve kontrol grubunda yer alan babaların çocuklarına uygulanmıştır.

Araştırma aynı zamanda nitel özellikler taşıdığından dolayı araştırmanın nitel boyutunda nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, araştırmacının gerçek yaşam, güncel bir durum veya belirli bir zaman aralığında çoklu durumlar ile ilgili gözlem, mülakat, görsel materyaller gibi birden fazla bilgi kaynağı kullanarak detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, mevcut durumu betimlediği ya da durum temaları ortaya koyduğu bir yaklaşımdır (Creswell, 2021b, s. 99). Bu araştırmada ise nitel verileri toplamak amacıyla

görüşme ve çocuk resimleri kullanılmıştır. Görüşme tekniği ile araştırılan konu ile ilgili olarak cevabı aranan soruların ilgili kişilere yöneltilerek detaylı cevapların alınması amaçlanmıştır (Büyüköztürk vd., 2020, s.158). Çocuk resimleri ile kelime dağarcığı sınırlı olan ve okuma yazma bilmeyen okul öncesi dönem çocukların baba algılarını ve baba çocuk ilişkisine yönelik duygu ve düşüncelerini belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırmanın nitel bölümünde yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanarak deney grubu babalarla ve bu babaların eşleri ile program öncesinde ve program sonrasında görüşme yapılmıştır. Ayrıca, deney grubunda yer alan babaların çocuklarıyla uygulama öncesi ve sonrasında aile konulu resim çalışması ve resme ilişkin görüşmeler yapılarak çocukların babaları ile ilişkileri hakkındaki görüşlerini resim yoluyla ifade etmeleri sağlanarak baba algıları belirlenmiştir.

Çalışmada, deney gurubundaki babalara araştırmacı tarafından hazırlanan "Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı (UEYEBEP)" uygulanmış ve çocukların motor ve sosyal duygusal gelişimini desteklemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen ev etkinliklerini babaların çocukları ile uygulamaları sağlanmıştır. Kontrol gurubundaki babalara ve çocuklarına herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Kontrol grubundaki babalar bu konuda bilgilendirilmiş olup talep etmeleri halinde bir sonraki eğitim öğretim yılında kendilerine eğitim programı düzenleneceği belirtilmiştir. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen işlem basamakları şekil 7'de sunulmuştur.

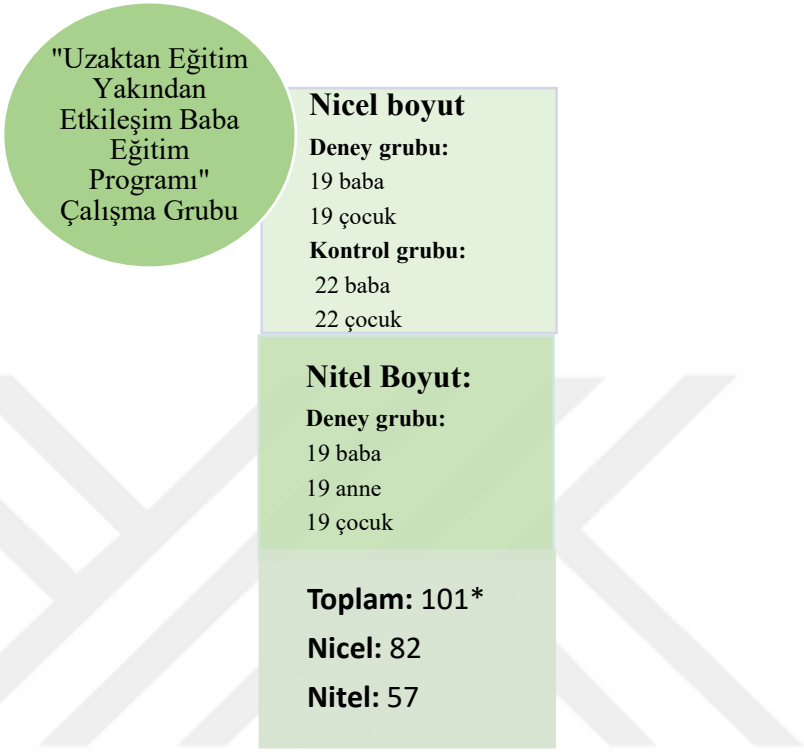


Şekil 7. Araştırma süreci işlem basamakları

Araştırma şekil 7'de sunulan işlem basamaklarına uygun olarak yürütülmüştür.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu belirlemeden önce Gazi Üniversitesi Etik Kurul Komisyonundan çalışmanın yapılabileceğine dair etik kurul izni alınmıştır (Ek 1). “Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı (UEYEBEP)” çalışma grubu şekil 8’de sunulmuştur.



*Nicel boyutta deney grubunda yer alan baba ve çocuklar nitel boyutta da yer almaktadır. Bu nedenle toplam sayı farklıdır.

Şekil 8. Araştırmanın çalışma grubu

Çalışma grubu, araştırma kapsamında geliştirilen “Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı” na dâhil edilecek deney grubu babalar, bu babaların eşleri ve çocukları ile programa dâhil edilmeyecek olan kontrol grubu babalardan ve çocuklarından oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme belli ölçütleri karşılayan veya belli özelliklere sahip olan bir veya birden fazla durumu incelemek amacıyla kullanılır. Amaçlı örnekleme, araştırmacının araştırmanın merkezi fenomeninin açıklanmasında gönüllü şekilde bilgi verecek kişileri ve araştırma mekânlarını araştırma için seçmesidir. Amaçlı örnekleme türü olan ölçüt örnekleme ise, örneklemi oluşturmak amacıyla belirlenen birtakım ölçütleri karşılayan birimlerin örnekleme dahil edilmesidir (Büyüköztürk vd., 2020, s. 92-95; Creswell, 2021b, s. 158). Bu araştırmanın çalışma grubunu belirleyebilmek için araştırmacının belirlediği ölçütler, araştırmaya dâhil edilecek olan babaların:

- 4-6 yaş aralığında okul öncesi eğitime devam eden çocuğa sahip olmaları,

- Çocuklarının tipik gelişim göstermeleri,
- Daha önce herhangi bir aile/ baba eğitim programına katılmamış olmaları,
- Araştırmaya katılmak için gönüllü olmaları
- Tam aileye sahip olmaları, ailede boşanma olmamasıdır.

Belirlenen ölçütlere göre çalışma grubunu belirleyebilmek amacıyla öncelikle Malatya İl Milli Eğitim müdürlüğünden araştırma izni (Ek 2) alınmıştır. Araştırma izni alındıktan sonra Battalgazi ve Yeşilyurt ilçe milli eğitim müdürlüklerine bağlı bağımsız anaokulları ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Okul müdürleri araştırma amacı ve kapsamı hakkında bilgilendirilmişlerdir. Velilere Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı tanıtım broşürü (Ek 3), ayrıntılı bilgilendirme ve gönüllü katılım formu (Ek 4) ve veli onam formu (Ek 5) iletilmiştir. Gelen yanıtlar doğrultusunda, Yeşilyurt ilçe milli eğitim müdürlüğüne bağlı bağımsız bir anaokulunun, çalışma grubu için belirlenmiş ölçütleri karşılamada yeterli ve uygun olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda çocuğu 2024-2025 eğitim öğretim yılında Yeşilyurt ilçe milli eğitim bakanlığına bağlı bağımsız bir anaokulunda eğitimine devam eden 50 baba çalışma grubuna dahil edilmiştir. Çalışma grubuna dahil edilen babalar gruplara yansız atama yöntemi ile seçilmiş olup bir grup deney (f= 25) ve bir grup kontrol (f=25) olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Deney grubundaki babalardan 6'sı araştırmanın ilerleyen haftalarına aktif katılmadığı için ve kontrol grubundaki babaların 3'ü son test uygulamasına katılmadığı için çalışma grubundan çıkarılmıştır. 19 baba, bu babaların eşleri (f=19) ve çocukları (f=19) deney; 22 baba ve bu babaların çocukları (f=22) ise kontrol grubunu oluşturmuştur.

Çalışma grubuna ait demografik bilgiler Tablo 1 'de sunulmuştur:

Tablo 1

Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı Çalışma Grubuna Ait Betimsel İstatistikler

Baba					
		Deney Grubu		**Kontrol Grubu**	
Özellik	**Kategori**	**f**	**%**	**f**	**%**
Yaş	25-30	-	-	1	4,55
	31-35	1	5,26	6	27,27
	36-40	15	78,95	5	22,73
	41-45	1	5,26	7	31,82
	46-51	2	10,53	3	13,64
Eğitim durumu	Lise	-	-	8	36,36
	Ön Lisans	1	5,26	3	13,64
	Lisans	14	73,68	5	22,73
	Yüksek Lisans	2	10,53	4	18,18
	Doktora	2	10,53	2	9,09
Çalışma Durumu	Çalışıyor	18	94,74	22	100
	Çalışmıyor	1	5,26	-	-
Çocuk					
		Deney Grubu		**Kontrol Grubu**	
Özellik	**Kategori**	**f**	**%**	**f**	**%**
Cinsiyet	Kız	13	68,42	15	68,18
	Erkek	6	31,58	7	31,82
Yaş	60-66 ay	4	26,32	11	50
	67-72 ay	15	73,68	11	50
Doğum sırası	İlk	10	52,63	11	50,00
	Ortanca/ortancalardan biri	-	-	2	9,09
	Son	9	47,37	9	40,91
Kardeş sayısı	0	1	5,26	1	4,55
	1	16	84,21	16	72,73
	2	2	10,53	5	22,73
Okul öncesi eğitime devam süresi	Yeni başladı/ 1 yıl	5	26,32	12	54,55
	2 yıl	9	47,37	7	31,82
	3 yıl	5	26,32	3	13,64
Anne					
		Deney Grubu		**Kontrol Grubu**	
Özellik	**Kategori**	**f**	**%**	**f**	**%**
Yaş	25-30	1	5,26	4	18,18
	31-35	7	31,58	7	31,82
	36-40	10	57,89	8	36,36
	41-45	1	5,26	3	13,64
	46 ve üzeri	-	-	-	-
Eğitim durumu	Ortaokul	-	-	1	4,55
	Lise	2	10,53	3	13,64
	Ön Lisans	1	5,26	5	22,73
	Lisans	12	63,16	11	50
	Yüksek Lisans	3	15,79	1	4,55
	Doktora	1	5,26	1	4,55
Çalışma Durumu	Çalışıyor	13	68,42	9	40,91
	Çalışmıyor	6	31,58	13	59,09
	Toplam	**19**	**%100**	**22**	**100**

Tablo 1'de deney grubunda yer alan katılımcılara ilişkin kişisel bilgiler incelendiğinde deney grubunda yer alan babaların çoğunluğunun (%78,95) 36-40 yaş aralığında olduğu, eğitim durumuna bakıldığında çoğunluğunun (%73,68) lisans mezunu olduğu ve tamamına yakınının (%94,74) çalıştığı tespit edilmiştir. Deney grubunda yer alan babaların çocuklarına ilişkin kişisel bilgiler incelendiğinde çocukların çoğunluğunun cinsiyeti kızdır (%68,42) ve çocukların çoğunluğu 67-72 ay grubunda (%73,68) yer almaktadır. Çocukların doğum sırası ve kardeş sayıları incelendiğinde çoğunluğu ilk çocuktur (%52,63) ve çoğunluğunun 1 kardeşi (%84,21) bulunmaktadır. Çocukların çoğunluğunun okul öncesi eğitime devam süresi iki yıldır (%47,37). Deney grubunda yer alan babaların eşleri (anneler) ile ilgili kişisel bilgiler incelendiğinde annelerin çoğunluğunun (%57,89) 36-40 yaş aralığında olduğu, eğitim durumuna bakıldığında ise çoğunluğunun (%63,16) lisans mezunu olduğu ve yarısından fazlasının (%68,42) çalıştığı tespit edilmiştir.

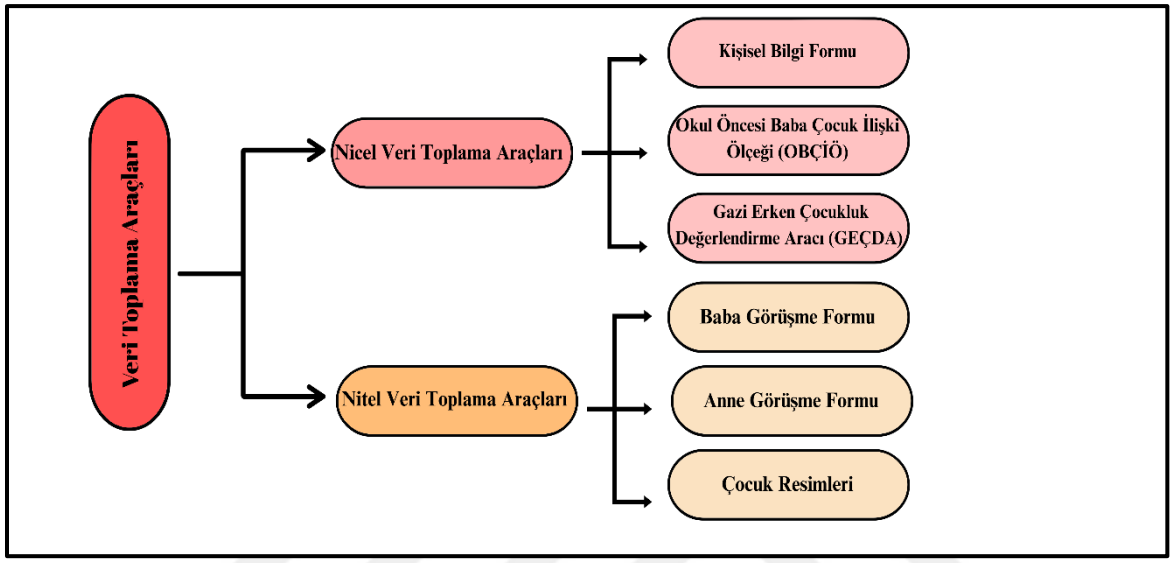
Tablo 1'de kontrol grubunda yer alan katılımcılara ilişkin kişisel bilgiler incelendiğinde kontrol grubunda yer alan babaların çoğunluğunun (%31,82) 41-45 yaş aralığında olduğu, eğitim durumuna bakıldığında çoğunluğunun (%36,36) lise mezunu olduğu ve tamamının (%100) çalıştığı tespit edilmiştir. Kontrol grubunda yer alan babaların çocuklarına ilişkin kişisel bilgiler incelendiğinde çocukların çoğunluğunun cinsiyeti kızdır (%68,18) ve çocukların yarısı 60-66 ay (%50) yarısı ise 66-72 ay grubunda (%50) yer almaktadır. Çocukların doğum sırası ve kardeş sayıları incelendiğinde yarısı ilk çocuktur (%50) ve çoğunluğunun 1 kardeşi (%72,73) bulunmaktadır. Çocukların çoğunluğu okul öncesi eğitime yeni başlamıştır (%54,55). Kontrol grubunda yer alan babaların eşleri (anneler) ile ilgili kişisel bilgiler incelendiğinde annelerin çoğunluğunun (%36,36) 36-40 yaş aralığında olduğu, eğitim durumuna bakıldığında ise yarısının (%50) lisans mezunu olduğu ve yarısından fazlasının (%59,09) çalışmadığı tespit edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, çalışma grubunda yer alan ebeveynlerin ve çocuklarının demografik bilgilerini elde etmek amacıyla "Kişisel Bilgi Formu", baba çocuk ilişkisini değerlendirebilmek amacıyla araştırmacı tarafından mevcut çalışma kapsamında geliştirilen "Okul Öncesi Baba Çocuk İlişki Ölçeği (OBÇİÖ)", çocukların motor gelişimlerini ve sosyal duygusal gelişimlerini ölçmek amacıyla Temel vd. (2005) tarafından geliştirilen "Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA) Psikomotor Gelişim ve Sosyal Duygusal Gelişim Alt Testleri" babaların program öncesinde ve sonrasında program ve baba çocuk ilişkisine yönelik görüşlerini almak amacıyla

araştırmacı tarafından geliştirilen "Baba Görüşme Formları", annelerin program öncesinde ve sonrasında program ve baba çocuk ilişkisine yönelik görüşlerini almak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen "Anne Görüşme Formları", çocukların program öncesi ve sonrasında babaları ile ilişkilerini değerlendirebilmelerini sağlamak amacıyla "Çocuk Resimleri" kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin şema şekil 9 'da sunulmuştur:



Şekil 9. Veri toplama araçları

Şekil 9'da yer verilen veri toplama araçları ile ilgili bilgilere ayrı başlıklar altında yer verilmiştir.

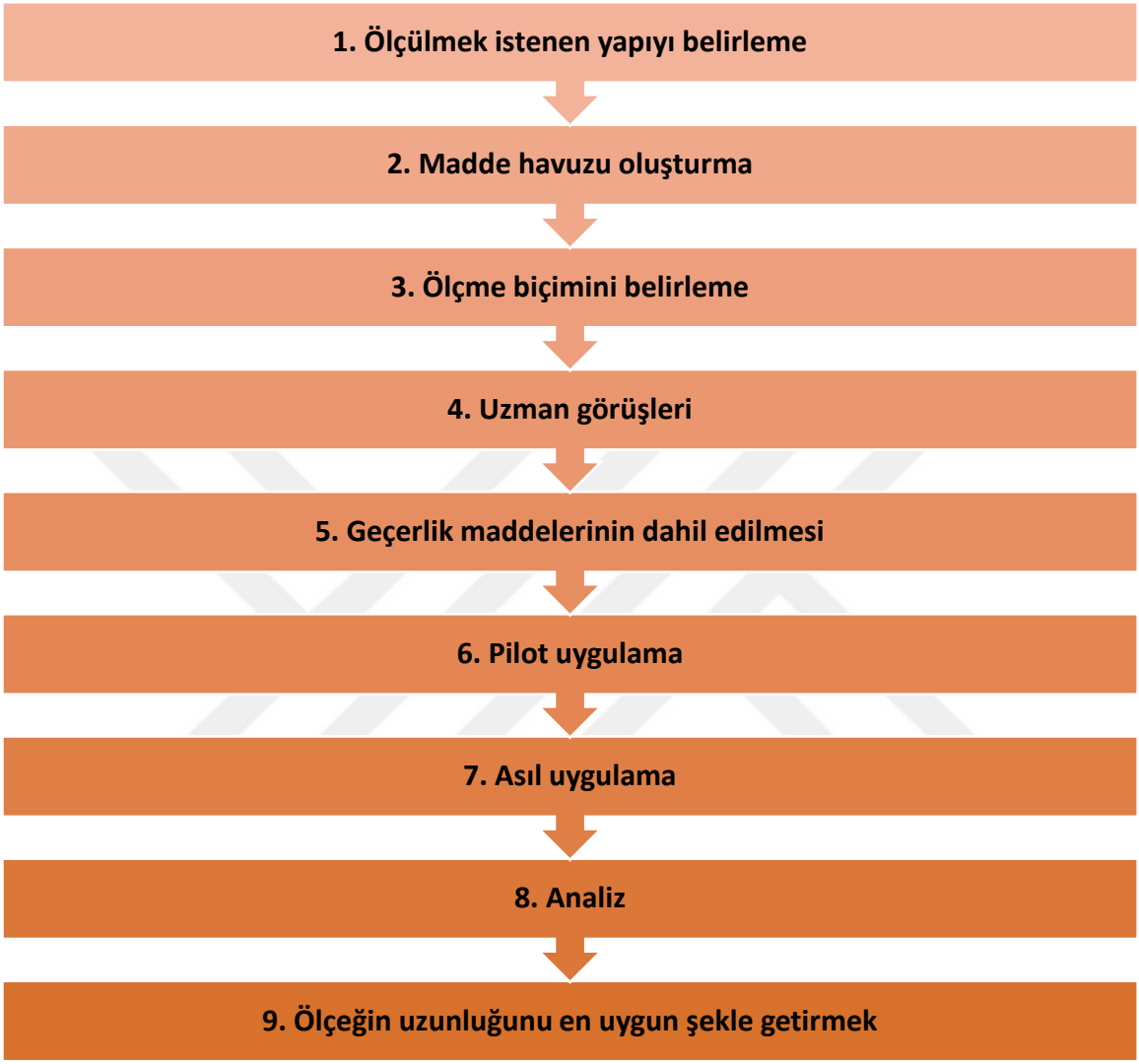
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya dâhil edilen ebeveynlerin ve çocukların kişisel bilgilerine ulaşmak amacıyla araştırmacı tarafından Kişisel Bilgi Formu hazırlanmıştır. Kişisel Bilgi Formu'nda okul öncesi eğitime devam eden çocuğun yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası, anne babanın yaşı, eğitim durumu ve çalışma durumu gibi bilgilere yönelik sorular yer almaktadır.

3.3.2. Baba-Çocuk İlişki Ölçeği (Okul Öncesi Baba Çocuk İlişki Ölçeği OBÇİÖ)

Okul öncesi dönem çocuğa (36-72 ay) sahip olan babaların çocukları ile ilişkilerini değerlendirebilmek amacıyla araştırmacı tarafından Türk kültürüne uygun bir ölçek geliştirilmiştir.

Baba Çocuk İlişki Ölçeği Geliştirme Aşamaları: Baba Çocuk İlişki Ölçeği 'nin geliştirilmesinde ölçek geliştirme ilkelerine (DeVellis, 2021) uygun olarak takip edilen aşamalar aşağıda sunulmuştur:



Şekil 10. Ölçek geliştirme aşamaları

Şekil 10' da yer verilen ölçek geliştirme aşamaları takip edilerek "Okul Öncesi Baba Çocuk İlişki Ölçeği (OBÇİÖ)" geliştirilmiştir.

1. Ölçülmek istenen yapıyı belirleme: Öncelikle ölçeğin içereceği konuyu, dayanacağı kuramı ve özgünlüğünü açık bir şekilde ortaya koymak amacıyla aile içi ilişkiler, ebeveyn çocuk ve baba çocuk ilişkisini ele alan gelişim, öğrenme, aile sistem kuramları, babalığa ilişkin teori ve modeller detaylı bir şekilde incelenmiştir (Ainsworth & Bowlby, 1991; Bandura, 1969; Beavers & Hampson, 2000; Belsky, 1984; Bee & Boyd, 2020; Bowen, 1966; Bowlby & Solomon, 1989; Bronfenbrenner, 1994; Cabrera vd., 2014; Haefner, 2014; Lamb vd., 1987; McBride vd., 2004;

Miller, Ryan, Keitner, Bishop & Epstein, 2000; Olson, 2000; Pleck, 2007; Pleck, 2010; Senemoğlu, 2012)**.**

Yapılan incelemeler sonucunda; *Biyoekolojik Sistem Kuramı, Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı, Bağlanma Kuramı, Aile Sistem Teorisi, Ebeveynlik Süreç Modeli, Circumplex (Döngüsel) Aile Modeli, Mcmaster Aile İşlevleri Modeli, Beavers'ın Sistem Modeli, Çok Boyutlu Lamb Modeli, Sosyal Sermaye Teorisi ve Baba Katılım Modeli"* Okul Öncesi Baba Çocuk İlişkisi" ölçeğinin kuramsal ve felsefi temellerini oluşturmuştur.

Ölçeğin temellerini oluşturan teori ve kuramlara göre çocuğun gelişimini doğrudan etkileyen ve ilk çevresini oluşturan aile sisteminde sağlıklı ilişki kurulabilmesi için olumlu ebeveyn çocuk bağlanmasının gerçekleşmesi (Ainsworth & Bowlby, 1991) ve aile üyelerinin birbirlerini tanıyarak bağımsız hareket edebilmeleri gerekmektedir (Bee & Boyd, 2020, s. 698; Bowen, 1966). Dengeli aile sisteminin oluşturulabilmesi için aile bütünlüğünün, esneklik ve iletişimin sağlıklı olması gerekmekte (Olson, 2000), sağlıklı ailelerde bireylerin ihtiyaçlarına önem verilmektedir (Beavers & Hampson, 2000). Ebeveynlerin bireysel özelliklerinin, çocukla ilişkilerinin ve sosyal çevrelerinin, problem çözme, iletişim, roller, duygusal katılım gibi aile işlevlerinin çocuk üzerinde ve aile içi ilişkilerde önemli etkileri bulunmaktadır (Belsky, 1984; Miller vd., 2000). Çocuklar sadece taklit yoluyla değil dikkat, hatırlama, üretim gibi bilişsel boyutları da içeren bir süreçte öğrenmekte ve bu süreçte aile önemli bir role sahip olmaktadır (Bandura, 1969; Senemoğlu, 2012). Babalar çocuğun hayatına aktif şekilde katıldığında, çocuklarının temel ve sosyal ihtiyaçlarını karşıladıklarında baba ve çocuk arasındaki duygusal bağ güçlenmekte (Lamb vd., 1987; Pleck, 2007; Pleck, 2010), aile ilişkileri, sosyoekonomik durum ve kişilik özellikleri gibi faktörler babanın ebeveynlik davranışlarını etkilemektedir (Cabrera vd, 2014).

Okul Öncesi Baba Çocuk İlişki Ölçeği'nin kuramsal ve felsefi temellerini oluşturan kuram, teori ve modellerde ebeveyn çocuk ilişkisi, baba çocuk ilişkisi ile ilgili ele alınan kavram ve boyutlara ilişkin matris tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Okul Öncesi Baba Çocuk İlişki Ölçeği Kavramlarına İlişkin Kuram ve Teori Matrisi

Kavram/ Boyut / Kuram/Model	Etkileşim	Tepki Duyarlılığı /Duyarlılık	Kontrol ve Disiplin	İletişim	Katılım	Esneklik	Roller	Aile uyumu	Benliğin farklılaşması	Problem Çözme	Aile Yansıtması	Bağlanma	Sosyal, kültürel, iş çevresi	Doğrudan Temas	Ulaşılabilirlik	Sorumluluk
Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı (Bandura, 1969)	X						X									
Bağlanma Kuramı (Bowlby, 1979)	X				X							X		X	X	X
Ekolojik Sistemler Kuramı (Bronfenbrenner, 1994)	X			X									X			
Aile Sistem Teorisi (Bowen, 1978'den akt. Haefner, 2014)		X				X			X		X					
Ebeveynlik Süreç Modeli (Belsky, 1984)					X				X				X			
"Circumplex (Döngüsel) Aile Modeli (Olson, 2000)				X		X		X								
Mcmaster Aile İşlevleri Modeli (Miller vd., 2000)		X	X	X	X		X			X						
Sistem Modeli (Beavers ve Hampson, 2000)	X					X		X								
Çok Boyutlu Lamb Modeli (Lamb, Pleck, Charnov & Levine, 1987)	X														X	X
Temel Baba Teorisi (Akt. Pleck, 2007)							X									X
Sosyal Sermaye Teorisi (Akt. Pleck, 2007)														X		X
Baba Katılım Modeli (Cabrera, Fitzgerald, Bradley ve Roggman, 2014).	X				X						X		X	X		

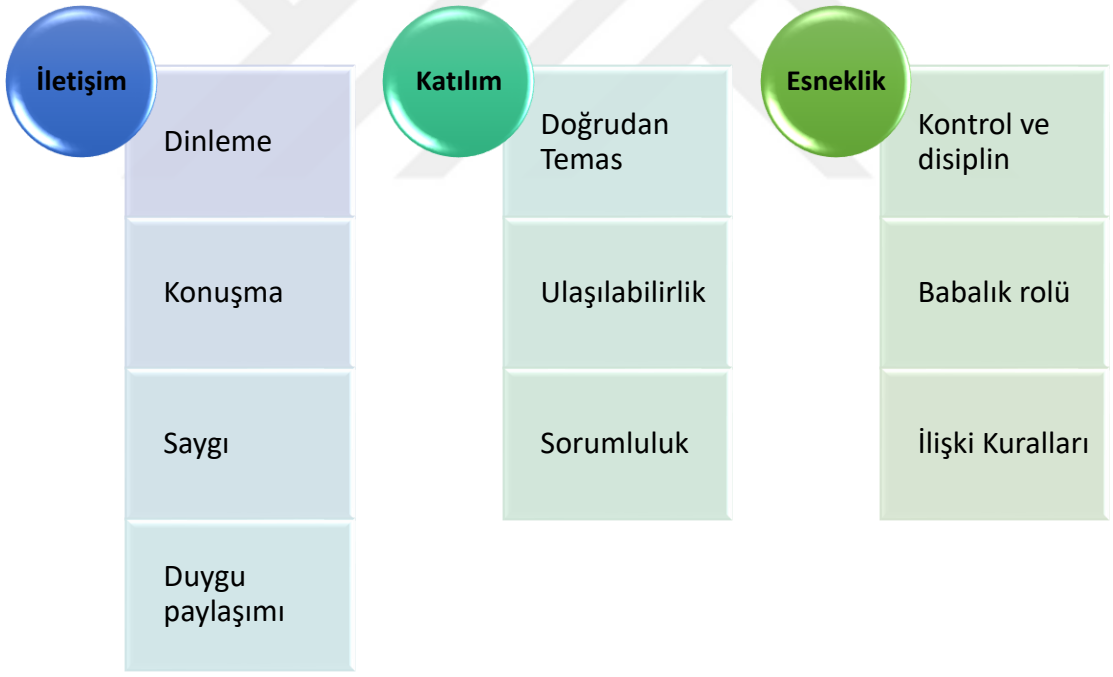
Kuramlarda ele alınan ve baba çocuk ilişkisi ile ilişkilendirilebilecek kavram ve boyutların yer aldığı tabloya göre; ebeveyn çocuk/ baba çocuk ilişkisinde en çok; Etkileşim, İletişim, Katılım, Esneklik ve Roller (babalık rolü, rol model olma vb.) kavramları vurgulanmaktadır. "Birbirini karşılıklı olarak etkileme işi" (Türk Dil Kurumu, 1932) olarak tanımlanan etkileşim, iletişimi de içine alan bir kavramdır. Aile içi etkileşimin; Ailenin Duygusal Tonu, Ebeveynin Çocuğa Karşı Tepki Duyarlılığı, Denetim Kurma Şekli ve İletişim Örüntüleri olmak üzere 4 boyutundan bahsedilmektedir (Bee & Boyd, 2020, s. 700-709).

Döngüsel Aile Modeli perspektifinden bakıldığında "İletişim", üçüncü boyuttur ve "Aile Esnekliği" ile "Aile Uyumunu" kolaylaştırıcı bir boyut olarak kabul edilir. Çok boyutlu Lamb Modeline göre Katılım; babanın çoğunu beslemesi, oyun oynaması gibi çocukla birebir etkileşimi içeren "Doğrudan Temas", babanın çocuğu için fiziksel ve psikolojik olarak ulaşılabilir olmasını içeren "Ulaşılabilirlik", çocuğun ihtiyacı olduğunda onu doktora götürme, çocuğun bakımını yapmak için çeşitli düzenlemeler yapma gibi sorumlulukları içeren "Sorumluluk" türlerinden oluşmaktadır (McBride vd., 2004). Esneklik; kontrol ve disiplini, iletişimi, rol ilişkileri ve ilişki kurallarını kapsamaktadır (Olson, 2000). Görüldüğü gibi

öğrenme, aile sistem kuramları ve baba katılım teorilerinde ele alınan farklı kavramlar birbiriyle ilişkili ve iç içedir.

Ölçeğin felsefi ve kuramsal temellerini oluşturan kuram, model ve teorilerde ele alınan kavramlardan yola çıkılarak; en sık ele alınan kavramlardan biri olan "Etkileşim" Ailenin Duygusal Tonu, Ebeveynin Çocuğa Karşı Tepki Duyarlılığı, Denetim Kurma Şekli ve İletişim olmak üzere 4 boyutuyla diğer kavramları da içine aldığından dolayı ayrı bir boyut olarak ele alınmamış, tüm boyutları kapsayan bir kavram olarak değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda; "Baba Çocuk İlişki Ölçeği" nin faktörleri "*İletişim", "Katılım" ve "Esneklik*" olarak belirlenmiş, faktörlerin belirlenmesinde ilgili kuram, teori ve modellerde ele alınan kavram ve faktörlerden yararlanılmıştır.

İletişim, Katılım ve Esneklik boyutlarıyla taslağı oluşturulan "Okul Öncesi Baba Çocuk İlişki Ölçeği" nin boyutlarına ilişkin konu başlıklarının belirlenmesinde ilgili kuram, teori ve modellerde ele alınan kavram ve faktörlerden yararlanılmıştır. İlgili faktörler ve faktörlerdeki maddelerin yazımında kullanılan konu başlıkları şekil 11'de sunulmuştur.



Şekil 11. Okul öncesi baba çocuk ilişki ölçeği faktörleri ve konu başlıkları

Ölçeğin kuramsal ve felsefi temelleri ile ölçülmek istenen yapı ve ilgili literatür taraması ile ölçeğin boyutları oluşturularak madde havuzunun oluşturulması aşamasına geçilmiştir.

2. Madde havuzunun oluşturulması: "Okul Öncesi Baba Çocuk İlişki Ölçeği" nin konusu ve içeriği ile ilgili 1. aşamada yapılan literatür taraması sonucunda ölçek maddeleri yazılarak madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzu oluşturulurken her bir maddenin içeriğinin ilgili

yapıyı yansıtacak şekilde olmasına (DeVellis, 2021) dikkat edilmiştir. Alan yazında baba çocuk ilişkisi ve ebeveynliğe yönelik yurtiçi ve yurtdışında geliştirilmiş 11 ölçek incelenmiş, ölçeklerin amaç ve kapsamı, boyutları ve alt boyutları, madde havuzları detaylı bir şekilde ele alınarak, alan yazın doğrultusunda araştırmacı tarafından yazılan ölçek maddeleriyle karşılaştırılmıştır. Ölçeklerde yer alan bazı maddeler revize edilerek ölçeğe eklenmiştir. Madde havuzunun oluşturulması aşamasında incelenen ölçekler tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Baba Çocuk İlişkisi Ölçekleri

Ölçek Adı	**Geliştirenler/Uyarlayanlar /Yıl**	**Türkçe'ye Uyarlaması/Geliştirme**	**Ölçek tipi**	**Boyutlar ve Alt Boyutlar**
Babalık rolü algı ölçeği	Kuzucu, 1999	Geliştirme	5'li likert tipi	Babalık rolü algısı Tek boyut
Baba bebek bağlanma ölçeği	Güleç, 2010	Uyarlama (Condon, 2008).	4'lü likert tipi	Sabır ve hoşgörü Etkileşimde zevk, Sevgi ve gurur
Babaların Bebek Katılım Formu	Kuruçırak, 2010	1. Kuzucu 1999 Babalık rolü algısı ölçeği üzerinden faktör analizi	5'li likert tipi	Babalık rolüne ilişkin olumlu Babalık rolüne ilişkin olumsuz Çocuk cinselliğinde babalık rolüne ilişkin algılar
	Kuruçırak, 2010	2. Katılım formu geliştirme	5'li likert tipi	Fiziksel bakım alt grubu Kişisel gelişim ve sağlık alt grubu İlgi ve oyun alt grubu
Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Envanteri	Bartan ve Tezel Şahin, 2012	Uyarlama (Gerard, 1992)	Likert tipi	Destek, Memnuniyet Katılım İletişim Disiplin Özerlik Rol
Baba Katılım Ölçeği (BAKÖ)	Sımsıkı ve Şendil, 2014	Geliştirme	5'li likert tipi	Keyfi Meşguliyet, İlgi ve Yakınlık Temel Bakım
Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği	Özkan, 2014	Geçerlik güvenirlik çalışması (Pianta, 1992)*	5'li likert tipi	Çatışma Bağlanma Olumlu ilişki
Baba- Çocuk Duygulanım, Yanıt Verme ve Meşguliyet Ölçeği	Demir ve Aksoy, 2016	Uyarlama (Tamis-LeMonda, Shannon, Pinter, Acevedo, Baumwell ve Spellmann 2002)	5'li likert tipi	Baba formu Alt Boyutları: Yanıt Verme-Öğretici Olma, Olumsuz-Müdahaleci Çocuk Formu Alt Boyutları: Duyarlılık, Olumsuzluk
Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği	Uzun ve Baran, 2015	Uyarlama (Pianta, 1992)*	5'li likert tipi	Olumlu ilişki Uyumsuzluk Çatışma
Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği	Tutkun ve Tezel Şahin, 2017	Uyarlama (Pianta, 1992)*	5'li likert tipi	Çatışma Bağlanma Olumlu ilişki
Doğum Öncesi Baba Bağlanma Ölçeği	Benli, 2019	Uyarlama (Condon, 1993)	5'li likert tipi	Bağlanmanın niteliği Bağlanmaya harcanan zaman
Rahim İçi Baba Bağlanma Ölçeği (RİBBÖ)	Dönmez ve Gümüşsoy, 2019	Geliştirme	4'lü likert tipi	Tek faktörlü bir ölçektir.
Anne Bekçiliği Ölçeği Baba Formu	Akgöz Aktaş ve Aydın, 2020	Uyarlama (Puhlman ve Pasley, 2017)	5'li likert tipi	Teşvik Kontrol Engel
Babalık Ölçeği	Uzun, 2020	Uyarlama (Dick, 2004)	5'li likert tipi	Olumlu baba katılımı, Sorumlu baba rolü, Olumsuz baba katılımı Duygusal bağlılık, Kılavuz baba rolü, Baba iletişim tutumu

*Aynı ölçeğin birden fazla uyarlaması yapıldığı için tablodaki ölçek sayısı toplam sayıdan fazladır.

Ölçeklerin amaç ve kapsamı, boyutları ve alt boyutları, madde havuzları detaylı bir şekilde ele alınmış, yapılan literatür taramaları ve ilgili ölçek incelemeleri neticesinde, "Okul Öncesi Baba Çocuk İlişki Ölçeği" madde havuzu 179 madde ile tamamlanmıştır.

3. Ölçme biçimini belirleme: Ölçme biçimi, madde havuzunun oluşturulması ile eş zamanlı olarak belirlenmiştir. Ölçekte, "bildirim ifade eden bir cümle olarak sunulan maddeyi, ifadeye katılmanın ya da onaylamanın çeşitli düzeylerini gösteren yanıtlama seçeneklerini takip etmeyi" içeren ve en yaygın madde biçimlerinden biri olan likert tipi ölçme biçiminin kullanılmasına karar verilmiştir (DeVellis, 2021, s. 93). "Okul Öncesi Baba Çocuk İlişki Ölçeği", "Kesinlikle Katılıyorum (5)", "Katılıyorum (4) ", "Kısmen Katılıyorum (3) ", "Katılmıyorum (2)" ve "Kesinlikle Katılmıyorum (1) " ifadelerinden oluşan 5'li likert tipinde ölçme biçimine sahiptir.

4. Uzman görüşleri: Ölçülmek istenen yapıyı belirleme, madde havuzu oluşturma ve ölçme biçimini belirleme aşamaları tamamlanan Okul Öncesi Baba Çocuk İlişki Ölçeği (OBÇİÖ) uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci uzman değerlendirmesi ölçeğin genel yapısı, madde sayısı, maddelerin ifadesi gibi genel değerlendirmeye ilişkindir. Okul öncesi eğitimi alanından beş, eğitim programları ve öğretim alanından bir, eğitimde ölçme ve geliştirme alanından üç olmak üzere toplam dokuz uzmandan ölçek ile ilgili uzman görüşü alınmıştır. Uzman değerlendirme formunda ölçeğin amacı, geliştirme aşamaları, felsefi ve kuramsal temelleri, alt boyutlarına ilişkin ön bilgiler, ölçek taslak formu ve uzman değerlendirme formu yer almaktadır. Uzmanlardan, ölçeğe ve ölçek maddelerine ilişkin uygun, uygun değil, düzeltme önerisi ile görüş ve önerileriniz başlıklarına ilişkin değerlendirme yapmaları istenmiştir. Uzmanlardan alınan görüşler;

- Ölçek maddelerinin oldukça fazla olduğu,
- Birbiri ile aynı anlama gelen maddelerin gruplandırılarak aralarından en uygun ve kritik nitelikte olanın seçilmesi ve diğer maddelerin çıkarılması,
- Maddelerde derecelendirme ifadelerine yer verilmemesi,
- Olumsuzluğun tek bir ekle değil müstakil bir kelime ile yükleme yakın verilmesi,
- Çocuğun babasıyla ilişkisine yönelik maddelerin çıkarılması,
- Parantez içerisindeki açıklamaların kaldırılması, olabildiğinde kısa ve öz cümlelerin kurulması,
- Likert yapının önce olumludan (Kesinlikle Katılıyorum) başlayarak sıralanması şeklindedir.

Uzman değerlendirmeleri dikkate alınarak ölçek maddeleri tekrar gözden geçirilmiş, aynı anlamı ifade eden maddeler arasından ölçeğin kuramsal alt yapısını en iyi yansıtan maddeler seçilmiştir. 50 maddeden oluşan ölçek taslağı hazırlanmıştır. Derecelendirme ifadeleri, parantez içi ifadeler kaldırılmıştır. Likert yapı sıralaması olumludan olumsuza doğru değiştirilmiştir.

Alan yazında tartışılan bir konu olan likert maddelerde orta derecede yer alan «Kararsızım» (3) seçeneğinin kullanımına ilişkin Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır:

- "*Kararsızım aslında yapı olarak katılıyorum ve katılmıyorum' un arasına düşmüyor. Likert tipli maddelerin orta kategorisinin nötr olması tanımı gereği zorunludur. Kararsızım yerine "ne katılıyor ne katılmıyorum" seçeneğinin sıklıkla kullanıldığını gözlemledim. Alanyazındaki başka ölçeklere bakarak başka bir seçenekte bulabilirsiniz."*
- *"Kararsızım konusu ise tartışmalı. Kararsızım ifadesine ölçekte yer vermenizi öneririm."*
- *"Derecelerin adlandırılması ile ilgili sorunuz, ölçme ve değerlendirme alanında çokça tartışılan bir konuyla ilgilidir. Belirttiğiniz gibi 3 puana karşılık gelen orta noktanın "kararsızım" gibi yön bildirmeyen / tarafsız katılımcılar tarafından tercih edilmesi gibi bir sorun vardır. Kesin bir cevabı bulunmamakla beraber,*

  1) Sadece iki ucu adlandırmayı (1: Hiç katılmıyorum - 5: Tamamen katılıyorum, gibi)

  2) 1: Hiç katılmıyorum - 2: Çok az katılıyorum - 3: Orta düzeyde katılıyorum - 4: Büyük ölçüde katılıyorum - 5: Tamamen katılıyorum seçeneklerinden birini kullanmanız halinde daha isabetli ölçümlere ulaşmanız mümkün olabilir."
- *"Son zamanlarda yurt dışındaki ölçek geliştirme çalışmalarında daha çok altılı likert türünde ölçeklerin olduğunu görmekteyiz. Bu anlamda sizin ölçek çalışmanızda ben de altılı likert türünün güvenirlik için daha iyi olacağını düşünmekteyim. Likert ifadelerde "Kesinlikle Katılıyorum", "Katılıyorum", "Biraz Katılıyorum", " Biraz Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde eklenebilir."*
- *"Likert ifadelerde «Kararsızım» seçeneği yerine «Orta düzeyde katılıyorum» seçeneği eklenebilir"*

DeVellis, Likert tipi ölçek derecelendirme örneğinde, orta derecedeki madde için " Eşit düzeyde doğru ve yanlış" ifadesine 6'lı Likert tipi örneği olarak " Kısmen katılıyorum", " Kısmen Katılmıyorum" ifadelerine yer vermiştir. Uzman görüşleri ve ilgili literatür doğrultusunda likert maddelerin; "Kesinlikle Katılıyorum (5)", "Katılıyorum (4)", "Kısmen Katılıyorum (3)", "Katılmıyorum (2)" ve "Kesinlikle Katılmıyorum (1)" şeklinde kullanılmasına karar verilmiştir.

Uzman görüşleri doğrultusunda revize edilen ölçek taslağı kapsam geçerliğini hesaplamak için tekrar uzman görüşüne sunulmuştur. Kapsam geçerliğinin hesaplanmasında Lawshe tekniği kullanılmıştır. Lawshe (1975) tarafından geliştirilmiş olan bu teknik 6 aşamadan oluşmaktadır:

- Uzman grubunun oluşturulması
- Taslak ölçek formlarının hazırlanması (maddelerin hazırlanması)
- Uzman değerlendirmelerinin elde edilmesi
- Maddelere ilişkin kapsam geçerlik oranlarının hesaplanması
- Ölçeğe ilişkin kapsam geçerlik indekslerinin hesaplanması ve madde seçimi
- Nihai formun oluşturulması.

Ölçeğin kapsam geçerliğine ilişkin değerlendirme yapabilmek için öncelikle uzman grubu oluşturulmuştur. Bu doğrultuda, Okul Öncesi Eğitimi alanından dört, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik alanından bir, Türkçe Eğitimi alanından iki, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme alanından iki olmak üzere toplam dokuz uzmandan ölçek ile ilgili görüş alınmıştır. Uzmanlara, uzman değerlendirme formu gönderilmiştir. Uzman değerlendirme formunda ölçeğin amacı, geliştirme aşamaları, felsefi ve kuramsal temelleri, alt boyutlarına ilişkin ön bilgiler, ölçek taslak formu ve uzman değerlendirme formu yer almaktadır. Uzmanlardan, ölçeğe ve ölçek maddelerine ilişkin uygun/ gerekli, yararlı/yetersiz, uygun değil/ gereksiz seçeneklerinden (Lawshe, 1975, s. 567) birini işaretlemeleri, görüş ve önerileriniz başlıklarına ilişkin değerlendirme yapmaları istenmiştir.

Uzman değerlendirme formlarından elde edilen verilerin kapsam geçerlik oranlarının (KGO) hesaplanmasında Lawshe'nin formülü kullanılmıştır. Bu formüle göre herhangi bir maddeye ilişkin "Gerekli" görüşünü belirten uzman sayısından toplam uzman sayısının yarısı çıkarılır ve çıkan değer toplam uzman sayısının yarısına bölünür. Formül şu şekildedir (Lawshe, 1975, s. 567) :

$$KGO = \frac{N_g - N/2}{N/2}$$

N= Toplam Uzman Sayısı

N_g= İlgili maddeyi "gerekli" olarak işaretleyen uzman sayısı

Şekil 12. Lawshe kapsam geçerlik oranı formülü

Uzmanların her bir madde için yaptıkları değerlendirmeler kapsam geçerlik hesaplama formülüne göre incelenerek her bir maddenin kapsam geçerlik oranı ve tüm maddelerin kapsam geçerlik indeksi hesaplanmıştır. İlgili değerler tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Kapsam Geçerliğine İlişkin Analizler

Maddeler	Uygun/ Gerekli	Yararlı/Yetersiz	Uygun Değil	Kapsam Geçerlik Oranı (KGO)	Maddeler	Uygun/ Gerekli	Yararlı/Yetersiz	Uygun Değil	Kapsam Geçerlik Oranı (KGO)
Madde 1	9	0	0	1	Madde 26	8	0	1	0,78
Madde 2	9	0	0	1	Madde 27	8	0	1	0,78
Madde 3	8	1	0	0,78	Madde 28	9	0	0	1
Madde 4	8	1	0	0,78	Madde 29	9	0	0	1
Madde 5*	6	1	2	0,33	Madde 30	9	0	0	1
Madde 6	9	0	0	1	Madde 31	9	0	0	1
Madde 7	9	0	0	0,78	Madde 32	8	1	0	0,78
Madde 8	8	1	0	0,78	Madde 33	8	0	1	0,78
Madde 9	8	0	1	0,78	Madde 34	9	0	0	1
Madde 10	9	0	0	1	Madde 35	8	1	0	0,78
Madde 11	8	1	0	0,78	Madde 36	8	1	0	0,78
Madde 12	8	1	1	0,78	Madde 37	9	0	0	1
Madde 13	9	0	0	1	Madde 38	9	0	0	1
Madde 14	9	0	0	1	Madde 39	8	0	1	0,78
Madde 15	9	0	0	1	Madde 40	9	0	0	1
Madde 16	9	0	0	1	Madde 41	9	0	0	1
Madde 17	9	0	0	1	Madde 42	9	0	0	1
Madde 18	9	0	0	1	Madde 43	9	0	0	1
Madde 19	9	0	0	1	Madde 44	8	1	0	0,78
Madde 20	9	0	0	1	Madde 45	9	0	0	1
Madde 21	8	1	0	0,78	Madde 46	8	1	0	0,78
Madde 22	8	1	0	0,78	Madde 47	8	1	0	0,78
Madde 23	9	0	0	1	Madde 48	9	0	0	1
Madde 24	9	0	0	1	Madde 49	8	1	0	0,78
Madde 25	8	1	0	0,78	Madde 50	9	0	0	0,78
Uzman Sayısı: 9									
Kapsam Geçerliği Ölçütü (KGO): 0.78									
Kapsam Geçerliği İndeksi (KGİ): 0.901									

*Kapsam geçerlik ölçütünden küçük değer alan madde

Kapsam geçerlik oranlarının anlamlılığını test etmede 9 uzman için 0,05 anlamlılık düzeyinde minimum kapsam geçerlik ölçütü 0,78 olarak belirtilmiştir (Ayre & Scally, 2014, s. 82; Lawshe 1975, s. 568). Bu doğrultuda, 9 uzman için belirlenen minimum kapsam geçerlik ölçütünü sağlamayan Madde 5 (KGİ=0,33 < KGO=0,75) ölçekten çıkarılmıştır. Kapsam geçerlik ölçütünü sağlayan (m> 0,78) 49 maddenin kapsam geçerlik oranlarının ortalamasına göre taslak ölçeğin tamamı için kapsam geçerlik indeksi 0,901 olarak hesaplanmıştır. Bu oran taslak

ölçeğin yüksek kapsam geçerliğine sahip olduğunu göstermektedir. Kapsam geçerliği hesaplanan 49 maddelik "Okul Öncesi Baba Çocuk İlişki Ölçeği (OBÇİÖ)" taslak formu için uzman görüşleri aşaması tamamlanmıştır.

5. Geçerlik maddelerinin dahil edilmesi: Nihai ölçeğin geçerliğini belirlemede bazı ek maddelerin dahil edilmesi tavsiye edilmektedir (DeVellis, 2021). Ölçek dolduran katılımcıların maddeleri okumadan rastgele işaretleme yapmaları ölçeğin geçerliğini, güvenirliğini, madde ve faktör analizlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle uzman görüşleri neticesinde son şekli verilen taslak forma; babaların ölçeği yanıtlarken rastgele işaretleme yapıp yapmadıklarını belirlemek için analize dâhil edilmeyecek olan bir kontrol maddesi eklenmiştir. Ölçeğin ortasında yer alan 25. Madde: "Şu anda bu formu dolduruyorsanız lütfen "Kısmen Katılıyorum" seçeneğini işaretleyiniz" olarak güncellenmiştir. Böylece ölçeği dolduran babalardan 25. Maddeye "Kısmen Katılıyorum" seçeneği dışında bir seçenek işaretleyenlerin rastgele işaretleme yaptıklarının anlaşılması ve ilgili cevapların analiz dışı bırakılması sağlanmıştır.

6. Pilot uygulama: Ölçeğin pilot uygulaması için gönüllü 31 baba ile görüşme yapılmıştır. Babalara taslak form verilerek doldurmaları istenmiştir. Ölçeğin cevaplandırma işlemi bittikten sonra babalara ölçeğin anlaşılırlığına ilişkin 4 soru yöneltilmiş ve cevapları kaydedilmiştir. Pilot uygulama aşaması tamamlanan ölçeğin maddelerinin babalar tarafından anlaşılabilir olduğu tespit edilmiş, ortalama cevaplama süresi belirlenerek ölçek asıl uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Babalara yöneltilen sorular şu şekildedir:

1. Ölçekte yer alan maddeleri cevaplarken zorlandığınız maddeler oldu mu? (ör. Madde 15'i cevaplarken …. nedenden dolayı zorlandım şeklinde belirtebilirsiniz.)
2. Tam olarak ne ifade ettiğini anlamadığınız madde veya maddeler oldu mu? (ör. Madde 11'de ne ifade edilmek istediğini anlamadım gibi)
3. Ölçeği doldurmanız ne kadar sürdü ? (ör. 10 dakikada tamamladım)
4. Maddeler hakkındaki düşünceniz nedir? (anlaşılırlık, çocuğunuzla ilişkinizi değerlendirme noktasındaki yeterliği gibi genel düşüncelerinizi belirtebilirsiniz.)

Bazı babaların görüşleri;

> *«Sorular ebeveyn çocuk ilişkisini tespit açısından güzel sorular»* (B3).
>
> *«Çocuğumla ilgili dikkat etmem gereken konuları anlamış oldum»* (B5).
>
> *«Arada kaldığım oldu ama anlamadığım olmadı. Gerekli soruların sorulduğunu düşünüyorum. Çocuğumla ne kadar ilgili olduğumu fark ettim»* (B20).

«Kesinlikle herhangi bir maddede zorlanmadım. Soruları yaşadığım ve hissettiğim şekilde cevapladım. Baba çocuk ilişkisiyle ilgili baba karakterinin davranış biçimini tanımlayacak düzeyde, babanın tavırlarını ölçümleyecek seviyede yeterli ve detaylı sorular sorulmuştur» (B26).

«Maddeler anlaşılır, dili sade ve sıkıcı değil» (B27).

Ölçeğin doldurulma sürelerine ilişkin veriler şekil 13'te sunulmuştur.

B1 4 dk	B12 8 dk	B22 8 dk
B2 6 dk	B13 5 dk	B23 25 dk
B3 10 dk	B14 10 dk	B24 7 dk
B4 6 dk	B15 20 dk	B25 10 dk
B5 6 dk	B16 6-7 dk	B26 7 dk 40 sn
B6 20 dk	B17 8 dk	B27 15 dk
B7 6 dk	B18 8 dk 40 sn	B28 7 dk
B8 10 dk	B19 10-15 dakika	B29 10 dk
B9 6 dk	B20 20 dk	B30 7 dk
B10 9 dk	B21 7 dk	B31 5 dk 10 sn
B11 8 dk		

Şekil 13. Ölçek doldurma süreleri

Babalar ölçeği doldururken süre tutulmuş ve ölçeğin ortalama cevaplanma süresi 10 dakika olarak hesaplanmıştır.

7. Asıl uygulama: Ön uygulaması tamamlanan ölçeğin asıl uygulamasına geçilmiştir. Ölçeğin uygulaması için Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden il geneli uygulama izni alınmıştır (Ek 6). Uygulama izni alınan ölçeğin linki Antalya il genelinde bulunan resmi ve özel anaokulları ve anasınıflarına gönderilmiştir. Araştırmacı, Milli Eğitim Genel Müdürlüğü'nün sayfasında (MEB, t.y) yer alan okul listelerine göre okullarla iletişime geçmiştir. Bu doğrultuda; Akseki, Aksu, Alanya, Demre, Döşemealtı, Elmalı, Finike, Gazipaşa, Gündoğmuş, İbradı, Kaş, Kemer, Kepez, Konyaaltı, Korkuteli, Kumluca, Manavgat, Muratpaşa ve Serik olmak üzere Antalya'nın tüm ilçelerinde yer alan okullarla görüşülmüş, araştırmaya katılmayı kabul eden okullara ölçek linki, ebeveynlere yapılacak açıklamalar ve uygulama izin belgeleri olmak üzere ilgili dokümanlar gönderilmiştir. Veri toplama süreci 878 veri ile tamamlanmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde, 324 babanın verisi kullanılmış, doğrulayıcı faktör analizinde ise 554 babanın verisi kullanılmıştır.

Asıl uygulama çalışma grubu: Baba- çocuk ilişki ölçeğini geliştirmek için oluşturulmuştur. Çalışma grubunu belirlemek için olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örneklemede, katılımcıların uygunluklarına ve ulaşılabilirliklerine göre olasılıksız bir seçim söz konusudur (Creswell & Creswell, 2021). Araştırmacı örneklemini kolay ulaşabileceği kişilerden oluşturarak en yakında olan bireyleri örnekleme seçer ve gerekli örneklem büyüklüğüne ulaşana dek seçim erişimi kolay olan bireyleri örnekleme dahil ederek sürece devam eder (Cohen, Manion & Morrison, 2021). Araştırmacı, 6 Şubat 2023 Kahramanmaraş merkezli depremler dolayısıyla Malatya'dan Antalya'ya ikamet etmek durumunda kalmıştır. Süreç içerisindeki zaman ve süre sınırı net olarak belirlenemediği için örneklem seçiminde uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir.

Araştırmanın evreni Antalya'da çocuğu okul öncesi eğitime devam eden babalardır. Araştırmanın örneklemini belirlemek için Antalya İl Milli Eğitim müdürlüğünden alınan araştırma izni (EK 6) ile Antalya'daki tüm bağımsız anaokulları ile ilkokul bünyesindeki anasınıflarına, araştırma onam formu ve ölçek gönderilmiştir. Anaokulları ve anasınıfları ile iletişime geçilerek araştırma hakkında detaylı bilgi verilmiş ve ölçek formuna ait linklerin babalarla paylaşılması istenmiştir. Araştırmaya katılacak olan babalardan ayrıntılı bilgilendirme ve gönüllü katılım formu (Ek 7) alınmıştır. Ölçek geliştirme literatüründe belirtilen yapı geçerliğini sınamaya yönelik ilkelere göre açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizinin (DFA) farklı örneklemlerle yapılması uygundur (DeVellis, 2021). Bu doğrultuda, ölçek geliştirme aşamasında AFA ve DFA için Antalya'da çocuğu okul öncesi eğitime devam eden farklı babalardan oluşan iki ayrı örnekleme ulaşılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizinde; araştırmanın evreni okul öncesi dönemde çocuğu olan babalardan oluşmaktadır. Örneklem ise olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme yöntemi ile seçilen 324 babadan oluşmaktadır. Veri inceleme ve temizleme sürecinde, kontrol maddesine uygun cevap vermeyen 20 baba ile araştırmaya gönüllü olarak katılmadığını belirtilen 2 baba araştırma kapsamının dışında tutulmuş ve toplam 302 baba ile araştırma yürütülmüştür. Araştırmaya katılan babaların demografik bilgilerine ilişkin betimsel istatistikler tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Babaların Demografik Bilgilerine Ait Betimsel İstatistikler (AFA)

Değişkenler	Değişken Düzeyleri	Frekans (f)	Yüzde (%)
Çocuğun cinsiyeti	Erkek	155	51,3
	Kız	147	48,7
Çocuğun yaşı	3 yaş	10	3,3
	4 yaş	58	19,2
	5 yaş	155	51,3
	6 yaş	79	26,2
Doğum sırası	İlk çocuk	181	59,9
	Ortancalardan biri	23	7,6
	Son çocuk	98	32,5
Kardeş sayısı	0	100	33,1
	1	160	53,0
	2	35	11,6
	3 ve üstü	7	2,3
Okul öncesi eğitim süresi	Okula yeni başladı	120	39,7
	1 yıl	58	19,2
	2 yıl	102	33,8
	3 yıl ve üstü	22	7,3
Baba eğitim düzeyi	İlkokul	14	4,6
	Ortaokul	23	7,6
	Lise	98	32,5
	Önlisans	36	11,9
	Lisans	108	35,8
	Lisansüstü	23	7,6
Baba çalışma durumu	Çalışıyor	286	94,7
	Çalışmıyor	16	5,3
Anne eğitim düzeyi	İlkokul	12	4,0
	Ortaokul	21	7,0
	Lise	88	29,1
	Önlisans	53	17,5
	Lisans	113	37,4
	Lisansüstü	15	5,0
Anne çalışma durumu	Çalışıyor	140	46,4
	Çalışmıyor	162	53,6
	Toplam	**302**	**100.0**

Tablo 5 incelendiğinde, çocukların cinsiyetlerinin birbirine yakın olduğu (erkek %51,3; kız %48,7) ve katılımcı babaların büyük çoğunluğunun 5 yaş (%51,3) en az ise 3 yaş (%3,3) çocuğu olan ebeveynlerden olduğu görülmektedir. Çocukların büyük çoğunluğunun ilk çocuk (%59,9) ve tek kardeşe sahip olduğu (%53) tespit edilmiştir. Çocukların okul öncesi eğitim alma durumları incelendiğinde ise en fazla okula yeni başlayan (%39,7) en az ise 3 yıl ve üzeri sürede eğitimine devam eden (%7,3) çocuktan oluştuğu tespit edilmiştir. Baba ve annelerin çoğunluğunun lisans (baba %35,8; anne %37,4) ve lise mezunu (baba %32,5; anne %29,1)

oldukları belirlenmiştir. Babaların neredeyse tümü (%94,7) annelerin ise yarısına yakının çalıştığı (%46,4) tespit edilmiştir.

Doğrulayıcı faktör analizinde; araştırmanın evreni okul öncesi dönemde çocuğu olan babalardan oluşmakta iken örneklemi ise olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi ile seçilen 554 babadan oluşmaktadır. Veri inceleme ve temizleme sürecinde, kontrol maddesine uygun cevap vermeyen 37 baba ile araştırmaya gönüllü olarak katılmadığını belirterek maddeleri işaretlemeyen 8 baba araştırma kapsamının dışında tutulmuş ve toplam 509 baba ile araştırma yürütülmüştür. Uçdeğer analizi sonucunda 9 babaya ait verinin uç değer olduğu belirlenmiş ve araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur. Sonuç olarak 500 baba ile araştırma yürütülmüştür. Araştırmaya katılan babaların demografik bilgilerine ilişkin betimsel istatistikler tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Babaların Demografik Bilgilerine Ait Betimsel İstatistikler (DFA)

Değişkenler	**Değişken Düzeyleri**	**Frekans(f)**	**Yüzde (%)**
Çocuğun cinsiyeti	Erkek	238	47,6
	Kız	262	52,4
Çocuğun yaşı	3	15	3,0
	4	112	22,4
	5	235	47,0
	6	138	27,6
Doğum sırası	İlk çocuk	294	58,8
	Ortancalardan biri	33	6,6
	Son çocuk	173	34,6
Kardeş sayısı	0	67	13,4
	1	307	61,4
	2	100	20,0
	3 ve üstü	26	5,2
Okul öncesi eğitim süresi	Okula yeni başladı	181	36,2
	1 yıl	120	24,0
	2 yıl	140	28,0
	3 yıl ve üstü	59	11,8
Baba eğitim düzeyi	İlkokul	33	6,6
	Ortaokul	72	14,4
	Lise	164	32,8
	Önlisans	56	11,2
	Lisans	142	28,4
	Lisansüstü	33	6,6
Baba çalışma durumu	Çalışıyor	479	95,8
	Çalışmıyor	21	4,2
Anne eğitim düzeyi	İlkokul	31	6,2
	Ortaokul	54	10,8
	Lise	182	36,4
	Önlisans	83	16,6
	Lisans	136	27,2
	Lisansüstü	14	2,8
Anne çalışma durumu	Çalışıyor	222	44,4
	Çalışmıyor	278	55,6
Çocuk sayısı	1	147	29,4
	2	260	52,0
	3	78	15,6
	4 ve üstü	15	3,0
	Toplam	**500**	**100.0**

Tablo 6 incelendiğinde, kız ve erkek çocukların birbirine yakın oranlarda olduğu (erkek %47,6; kız %52,4) ve katılımcı babaların en fazla 5 yaş (%47) en az ise 3 yaş (%3,0) çocuğu olan ebeveynlerden oluştuğu görülmektedir. Çocukların büyük bir kısmının (%58,8) ilk çocuk olduğu ve çoğunluğunun bir kardeşi olduğu (%61,4) tespit edilmiştir. Çocukların okul öncesi

eğitim alma durumları incelendiğinde ise en fazla okula yeni başlayan (%36,2) çocuk en az ise 3 yıl ve üzeri sürede eğitimine devam eden (%11,8) çocuktan oluştuğu tespit edilmiştir. Baba ve annelerin çoğunluğunun lise mezunu (baba %32,8; anne %36,4) oldukları babaların hemen hemen hepsinin (%95,8) annelerin ise yarısına yakının (%44,4) çalıştığı tespit edilmiştir.

Sonuç olarak; ölçek formlarına gelen yanıtlar (f= 878) incelenmiş olup uygun olmayan formlar elendikten sonra açımlayıcı faktör analizi aşamasında 302 baba, doğrulayıcı faktör analizi aşamasında ise 500 baba olmak üzere toplam 802 baba ölçek geliştirme çalışmasının örneklemini oluşturmuştur.

8. Analiz: Veri analizinde ilk olarak geliştirilen ölçme aracının yapı geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla açımlayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Verinin faktör analizine uygunluğunu değerlendirmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett küresellik testi kullanılmıştır. Ölçme aracının maddeleri arasındaki ikili korelasyonlar için Spearman sıra farkları korelasyon katsayısı kullanılmıştır. KMO değerinin 0.50 ve üstünde olması ile Barlett küresellik testinin anlamlı olması verilerin faktör analizine uygun olduğuna işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2012; Field, 2009). Ölçme aracının faktör sayısı belirlenirken; faktör özdeğerleri, saçılma grafiği, paralel analiz ve uzman görüşü dikkate alınmıştır. Ölçme aracındaki her bir maddenin ilgili faktörde çalıştığının göstergesi olarak faktör yükünün minimum .32 olması gerektiği belirtilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Ölçme aracından elde edilen ölçümlerin güvenirliğine kanıt sağlamak amacıyla Cronbach alfa (α) ve McDonald omega(ω) katsayısı kullanılmıştır. Ayrıca ölçme aracındaki maddelerin ayırt edicilik değerlerinin bir ölçüsü olarak madde toplam puan katsayıları hesaplanmış ve sınır değer olarak .20 ve üstü kabul edilmiştir (Crocker ve Algina, 2006).

Açımlayıcı faktör analizine ilişkin bulgular: İlk olarak ölçme aracındaki maddelerin ikili korelasyonları incelenerek çoklu bağlantı probleminin olup olmadığı test edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, ölçme aracındaki madde çiftleri arasında .80 ve üstü korelasyonların olmadığı belirlenmiştir. Çoklu bağlantı için maddeler arası korelasyonlar incelendikten sonra ölçme aracı için verinin faktör analizine uygunluğu için KMO ve Barlett küresellik testi yapılmış ve elde edilen bulgular tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

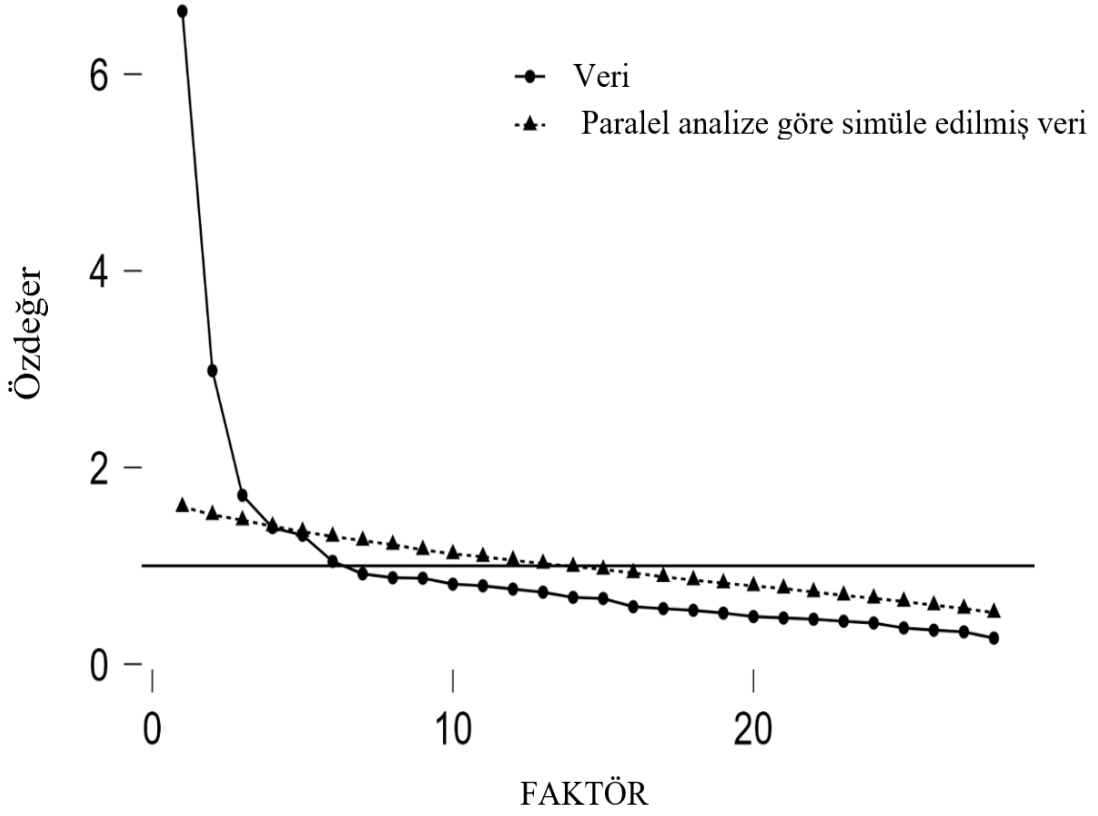
KMO ve Barlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		0.862
Barlett Testi	χ^2	4992.436
	sd	1176
	p	.000

Tablo 7'de görüldüğü üzere, ölçme aracı için KMO değeri 0.862 olduğu görülmektedir. Buna göre ölçme aracından elde edilen verinin faktör analizi yapılabilmesi için uygun olduğunu göstermektedir (Field, 2009). Barlett küresellik testi sonuçları dikkate alındığında elde edilen değerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($p<.05$). Buna göre ölçekte yer alan maddelerin genel olarak ilişkili olduğunu göstermektedir. Buna ek olarak küresellik testinin anlamlı çıkması çok değişkenli normalliğin sağlandığına da işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2012). Ayrıca çok değişkenli normallik için Mardia testi yapılmış ve veri setinin çok değişkenli normalliğe sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre ölçme aracının faktör analizine uygun olduğu belirlenmiş ve analize geçilmiştir.

İlk olarak faktör sayısı sınırlandırılmadan açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre özdeğeri 1.00'in üzerinde olan 13 faktör olduğu tespit edilmiş ve bu faktörlerin açıkladığı toplam varyansın %60.12 olduğu tespit edilmiştir. Kuramsal yapı ve saçılma grafiği incelendiğinde ölçme aracının 13 faktörlü yapıya sahip olmayacağına karar verilmiş ve faktör sayısına karar vermek için paralel analize dayalı faktör sayısı belirlenmeye çalışılmıştır. Paralel analize dayalı yapılan analizde ilk olarak önemli faktör sayısının altı olduğu tespit edilmiştir. Maddelerin hangi faktör altında toplandığını belirlemek için eğik döndürme yöntemlerinden promax yöntemi kullanılmış ve maddelerin hangi faktör altında olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Maddelerin faktör yükü incelendiğinde ilk olarak faktör yükü .32 ve altında olan maddeler belirlenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda dokuz maddenin (m2, m10, m12, m13, m14, m15, m17, m26, m38) faktör yük değerlerinin paralel analiz sonucunda önemli görülen altı faktör için .32'nin altında olduğu tespit edilmiş ve sırasıyla çıkartılarak analiz tekrar edilmiştir. Dokuz maddenin çıkartılması sonucunda paralel analize dayalı önemli faktör sayısı 4'e düşmüştür. Dört faktörlü yapı için madde faktör yükleri incelendiğinde ise dört maddenin (m6, m18, m37, m47) faktör yük değerlerinin .32'nin altında olduğu tespit edildiğinden sırasıyla bu maddeler tek tek çıkartılmıştır. Daha sonra binişik maddelerin olup olmadığı incelenmiş ve üç maddenin (m24, m31, m48) birden fazla faktöre yük verdiği başka bir deyişle binişik madde olduğu tespit edilmiştir. Bu maddeler de tek tek çıkartıldıktan sonra faktör analizi yeniden tekrarlanmış ve toplam dört faktörlü yapı elde edilmiştir. Elde edilen faktör yapısı

uzman görüşüne sunulmuş ve dördüncü faktörün altında toplanan maddelerin kuramsal yapı ile örtüşmediği belirlenmiş ve yapının üç faktörlü yapıya sahip olduğu belirtildiğinden dördüncü faktör altındaki maddeler (m8, m30, m33, m34, m36) çıkartılmıştır. Dördüncü faktörün açıkladığı varyansın %5'in altında olması ayrıca güvenirliğinin .56 (düşük güvenirlik) çıkmasından dolayı ölçme aracından çıkartılmasının uygun olacağına karar verilmiştir. Sonuç olarak üç faktörlü ve 28 maddeden oluşan bir ölçme aracı elde edilmiştir. Elde edilen yapıya ilişkin paralel analiz sonucuna ait şekilsel gösterim şekil 14'te verilmiştir.



Şekil 14. Ölçme aracı testi için paralel analiz sonucu elde edilen faktör grafiği

Şekil 14 incelendiğinde, veri ile paralel analize göre simüle edilmiş verinin kesiştiği nokta üzerinde kalan faktör sayısının üç olduğu görülmektedir. Tüm bu sonuçlar ölçme aracının üç faktörlü yapısının kabul edileceğini göstermektedir. Ölçme aracındaki maddelerin faktör yük değerleri, özdeğeri, açıklanan varyans ve toplam açıklanan varyans değerleri tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Geliştirilen Ölçme Aracının Son Haline Ait Faktör Yük Değerleri, Özdeğer ve Açıklanan Varyans Oranı

Eski madde numarası	Yeni madde numarası	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Özgül varyans
M19	M1	0.416			0.773
M20	M2	0.758			0.595
M21	M3	0.463			0.680
M22	M4	0.514			0.723
M23	M5	0.608			0.722
M25	M6	0.560			0.557
M27	M7	-0.426			0.686
M28	M8	0.770			0.508
M32	M9	0.416			0.680
M39	M10	0.486			0.650
M46	M11	-0.392			0.645
M49	M12	-0.362			0.675
M1	M13		0.673		0.627
M3	M14		0.720		0.511
M4	M15		0.718		0.603
M5	M16		0.561		0.672
M7	M17		0.668		0.570
M9	M18		0.404		0.696
M11	M19		0.517		0.739
M35	M20		0.369		0.819
M16	M21			-0.407	0.761
M29	M22			0.366	0.706
M40	M23			0.596	0.634
M41	M24			-0.590	0.631
M42	M25			-0.578	0.683
M43	M26			-0.573	0.602
M44	M27			-0.486	0.779
M45	M28			-0.574	0.678
Özdeğer	:	6.64	2.99	1.72	
Açıklanan Varyans (%)	:	23.72	10.66	6.13	
Toplam Açıklanan Varyans (%)	:	40.51			

Tablo 8 incelendiğinde, ölçme aracındaki maddelerin faktör yüklerinin .362 ile .770 aralığında değiştiği görülmektedir. Tüm maddelerin açıkladığı varyansın %40.51 olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca maddelerin özgül varyans değerlerinin .508 ile .819 olduğu ve tüm maddelerin .50 ve üzeri olduğu tespit edilmiştir. Açıklanan varyans değerinin ise %30'dan daha fazla olduğu ve her bir faktörün açıkladığı varyansın da %5'den fazla olduğu tespit edilmiştir (Yaşlıoğlu, 2017). Bu sonuç geliştirilen ölçme aracının üç faktörlü yapısının sağlandığına işaret etmektedir.

Ölçme aracından elde edilen ölçümlerin yapı geçerliğine ilişkin kanıtlar sağlandıktan sonra ölçümlerin güvenirliğine kanıt sağlamak amacıyla Cronbach alfa ve McDonald Omega katsayıları hesaplanmış ve elde edilen bulgular tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Ölçümlere Ait Güvenirlik Değerleri (AFA)

Ölçme aracı	Madde sayısı	α (%95GA)	ω (%95GA)
Faktör 1	12	.818 (.786 - .846)	.821 (.791 - .851)
Faktör 2	8	.791 (.753 - .825)	.790 (.754 - .826)
Faktör 3	8	.738 (.691- .780)	.743 (.699 - .787)
Toplam puan	28	.842 (.814 - .866)	.836 (.809 - .863)

Tablo 9 incelendiğinde, geliştirilen ölçme aracından elde edilen ölçümlerin güvenirlik değerinin iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Güvenirlik değerinin .70 ve üstü olması iyi güvenirliğe işaret ettiği (Salvucci, Walter, Conley, Fink & Saba, 1997) ve .60 ile .70 arasının ise kabul edilebilir olduğu (Griethuijsen vd., 2014) belirtildiğinden ölçme aracının alt faktörleri ve toplam puandan elde edilen ölçümlerin iyi uyuma sahip oldukları tespit edilmiştir.

Ölçme aracındaki maddelerin ayırt ediciliği için madde toplam puan korelasyonları hesaplanmış ve tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Ölçme Aracındaki Maddelerin Ayırt Edicilik Değerleri

Madde No	Madde Ortalaması ($\bar{X}$)	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu (r)
m1	4.63	.451
m3	4.48	.520
m4	4.67	.405
m5	4.30	.361
m7	4.47	.446
m9	4.05	.425
m11	4.07	.377
m16	3.89	.339
m19	4.44	.385
m20	4.70	.430
m21	4.56	.456
m22	4.73	.394
m23	4.04	.236
m25	4.65	.539
m27	2.29	.426
m28	4.24	.375
m29	3.18	. 250
m32	4.36	.441
m35	4.00	.396
m39	4.15	.422
m40	2.36	.342
m41	4.63	.257
m42	3.87	.208
m43	4.24	.344
m44	3.13	.350
m45	4.57	.277
m46	1.58	.457
m49	1.50	.488

Tablo 10 incelendiğinde, ölçme aracında yer alan maddelerin ortalamaları 1.50 ile 4.67 arasında değişmektedir. Ayırt edicilik değerleri olarak hesaplanan madde toplam puan korelasyon değerleri incelendiğinde ise .208 ile .539 aralığında olduğu belirlenmiştir. Madde toplam puan korelasyonlarının .20 ve üstü olduğu ve ayırt ediciliğinin yüksek olduğu tespit edilmiştir (Crocker ve Algina, 2006).

Veri analizinde ölçme aracından elde edilen ölçümlerin geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi, güvenirliğe ilişkin kanıtlar için Cronbach alfa ve McDonald omega katsayıları kullanılmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen ölçümlerin tutarlı ve yansız olması için sağlanması gereken varsayımlar bulunmaktadır. Bu nedenle bu varsayımların test edilmesi gerekmektedir.

Birincisi, veri setinde kayıp verinin olup olmadığını belirlemek olduğundan veri setinin kayıp veri durumuna bakılmış ve kayıp verinin olmadığı tespit edilmiştir. İkincisi, uç değerlerden etkilenme durumu göz önüne alınıp uç değerin olup olmadığı incelenmiş ve herhangi bir uç değer olmadığı tespit edilmiştir. Üçüncüsü veri setinin çok değişkenli normal dağılım varsayımı test edilmek üzere, çok değişkenli çarpıklık (Zç) ve basıklık (Zb) değerleri ile çok değişkenli çarpıklık ve basıklık için $\chi 2$ değeri ve relative multivariate kurtosis (RMK) değeri hesaplanmıştır. Mevcut çalışmada veri kümesinin çok değişkenli normal dağılım sergilemediği tespit edilmiştir (Zç = 47.70 (p = .000), Zb = 22.93 (p = .000), $\chi 2$ = 2801.28 (p = .000) ve RMK = 1.208). Çok değişkenli normallik sağlanmadığından analiz sürecinde parametre kestirim yöntemi olarak güçlü en çok olabilirlik (robust maximum likelihood, MLR) yöntemi tercih edilmiştir. DFA analizleri LISREL (versiyon 8.8) istatistiksel paket programı kullanılarak yapılmıştır. Dördüncüsü, maddeler arası ikili korelasyonlara bakılmış ve 0.80'den büyük korelasyonun olmadığı, başka bir değişle çoklu bağlantı sorununun bulunmadığı ve değişkenler arasında doğrusal ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Son olarak örneklem büyüklüğü için madde başı en az 10 katılımcı olması gerektiği alanyazında belirtmiş olduğundan çalışmada ölçeğin 28 madde olduğu ve toplam örneklem büyüklüğünün de 500 olduğu dikkate alındığında bu varsayımın da sağlandığı tespit edilmiştir.

Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin bulgular: Araştırma kapsamında ilk olarak ölçme aracı için tanımlanan ölçme modelinin uygunluğu için DFA analizleri yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin elde edilen model veri uyumu değerleri tablo 11'de verilmiştir.

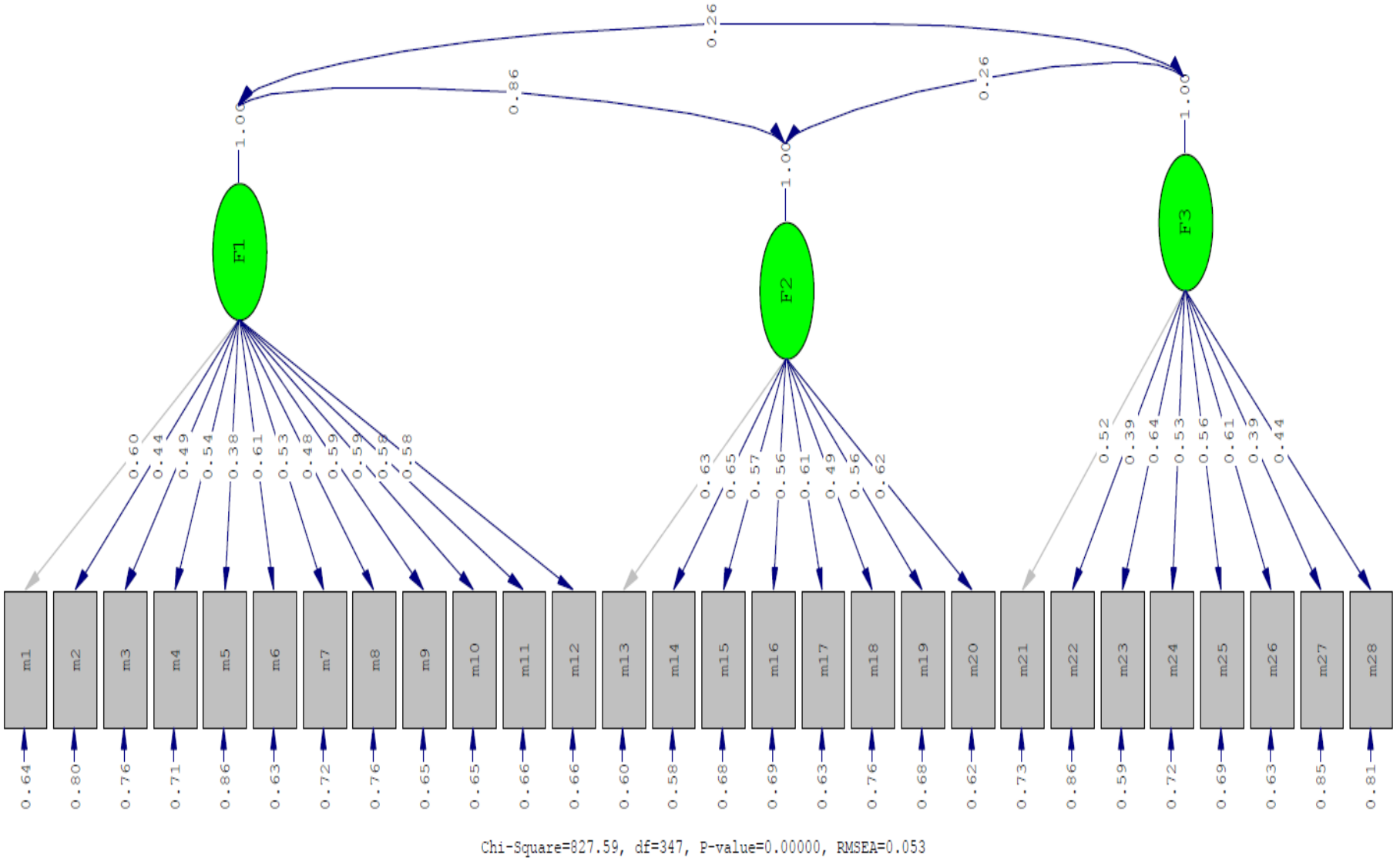
Tablo 11

Ölçme Aracı İçin Kestirilen Değerler ve Uyum İndekslerinin Eşik Değerleri

Uyum İndeksleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Kestirimler
S-Bχ2 /sd	0≤ χ2/sd<2	2 ≤χ2/sd ≤5	827.59/347=2.39
RMSEA(%90GA)	0≤RMSEA<0.05	0.05≤RMSEA≤0.10	0.053 (0.048-0.057)
NNFI	0.95≤NNFI≤1.00	0.90 ≤NNFI< 0.95	0.95
NFI	0.95≤NFI≤1.00	0.90 ≤NFI< 0.95	0.92
CFI	0.95 ≤CFI≤ 1.00	0.90 ≤CFI< 0.95	0.95
GFI	0.95 ≤GFI≤ 1.00	0.90 ≤GFI< 0.95	0.94
AGFI	0.95 ≤AGFI≤ 1.00	0.90 ≤AGFI< 0.95	0.93
SRMR	0≤ SRMR <0.05	0.05≤ SRMR ≤0.10	0.063

Kaynak: Browne & Cudeck (1992)

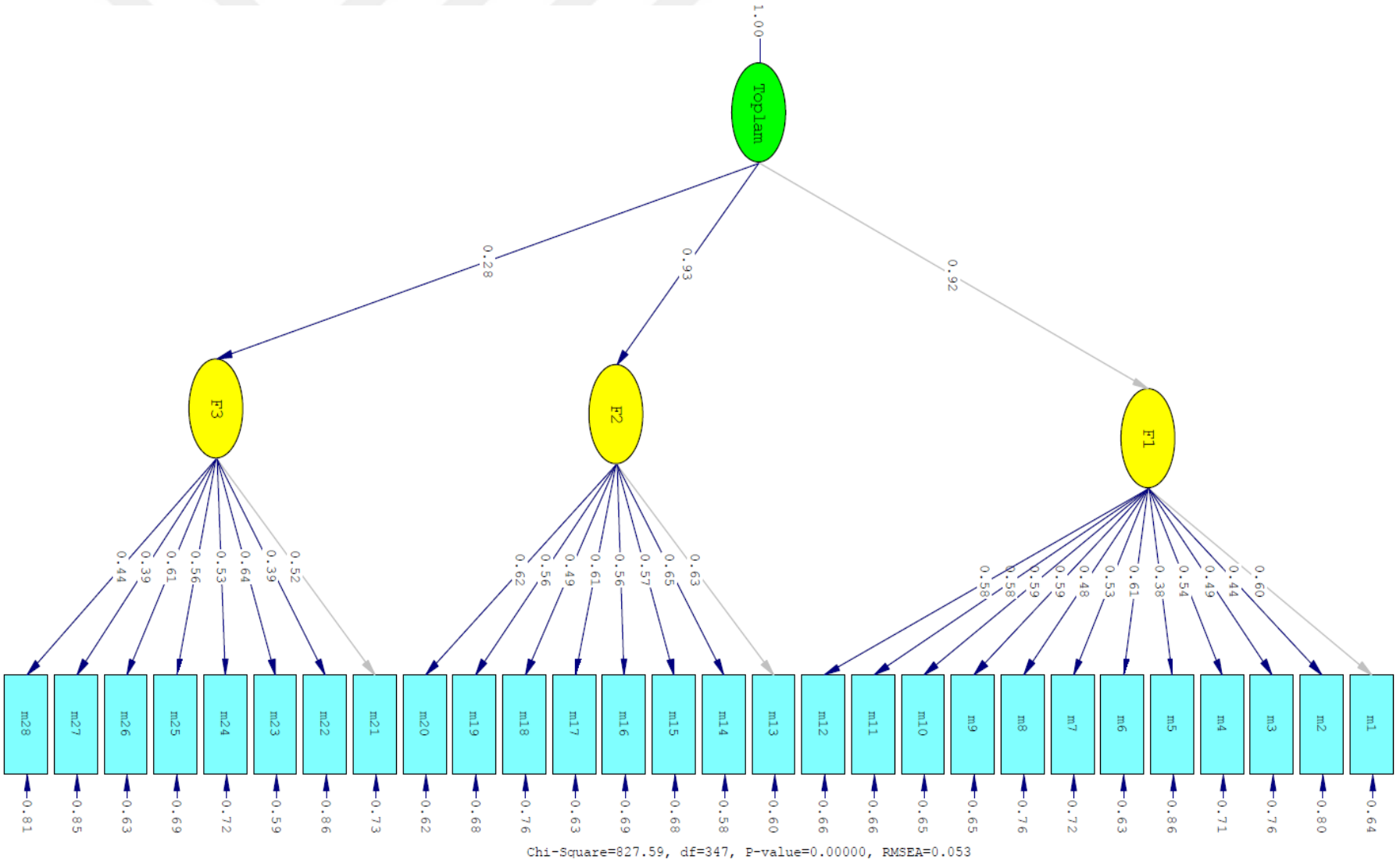
Tablo 11'de kestirilen değerler incelendiğinde, tüm uyum indekslerinin kabul edilebilir oldukları görülmektedir. Bu sonuç, ölçme aracının orijinalinde tanımlanan üç faktörlü yapının doğrulandığına işaret etmektedir. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin şekilsel gösterim şekil 15'te verilmiştir.



Şekil 15. Ölçme aracı için test edilen model (standartlaştırılmış değerler)

Şekil 10 incelendiğinde, ölçme aracındaki maddelerin faktör yüklerinin λ=0.38-0.65 aralığında ve hata varyans değerlerinin ise ε=0.58-0.86 aralığındaki değerlere sahip olduğu görülmektedir. Maddelerin faktör yüklerinin 0.30 ve üstü olması gizil yapının ölçülmesinde uygun madde olduklarına ve hata varyanslarının 0.90 değerinden düşük olması ise gizil yapının ölçülmesinde kabul edilebilir bir hata miktarına işaret etmektedir (Kline, 2011, s.6). Bu bağlamda ölçme aracındaki tüm maddelerin kabul edilebilir faktör yüküne sahip olduğu ve ilgili ölçme aracının üç faktörlü ve 28 maddeli halinin doğrulandığına ilişkin kanıt sağlanmıştır.

Ölçme aracının tek düzeyli faktör yapısı doğrulandıktan sonra alt faktörler arasındaki anlamlı ilişki ölçme aracının iki düzeyli bir yapıya sahip olduğunu işaret ettiğinden iki düzeyli model test edilmiştir. Test edilen modele ait şekilsel gösterim şekil 16'da verilmiştir.



Şekil 16. Ölçme aracı için iki düzeyli ölçme modeli (standartlaştırılmış değerler)

Şekil 16 incelendiğinde, test edilen iki düzeyli modeldeki maddelerin faktör yüklerinin λ=0.38-0.65 aralığında ve hata varyans değerlerinin ise ε=0.58-0.86 aralığındaki değerlere sahip olduğu görülmektedir. Buna göre ölçme modelinin iki düzeyli yapısının doğrulandığına ilişkin kanıtlar sağlandığı tespit edilmiştir. Bu sonuç ölçme aracından toplam puan alınmasına işaret etmektedir.

Ölçme aracından elde edilen ölçümlerin geçerliğine ilişkin kanıtlar sağlandıktan sonra güvenirliğine ilişkin kanıtlar için Cronbach alfa ve McDonald Omega katsayıları hesaplanmış ve elde edilen bulgular tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

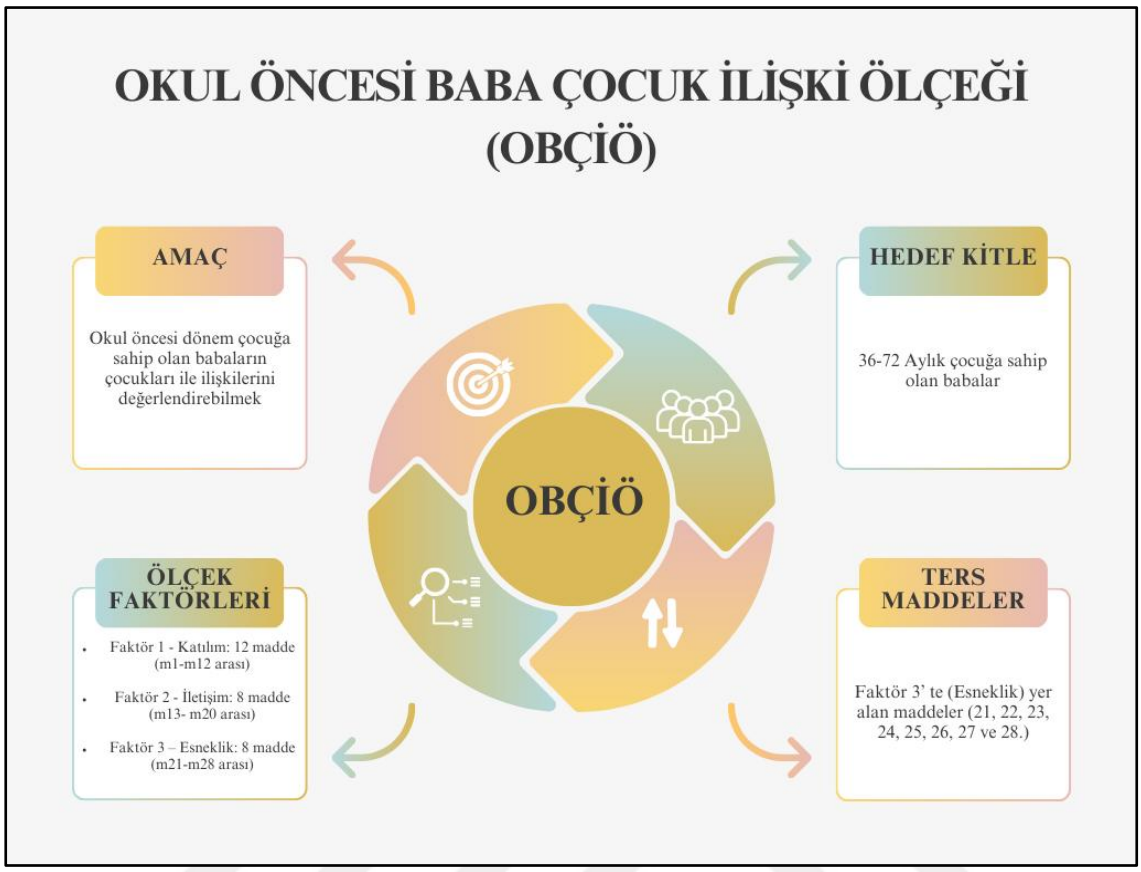
Ölçümlere Ait Güvenirlik Değerleri (DFA)

Ölçme aracı	Madde sayısı	α	ω
F1	12	.82	.82
F2	8	.81	.81
F3	8	.73	.73
Toplam puan	28	.85	.84

Tablo 12 incelendiğinde, ölçme aracından elde edilen ölçümlerin güvenirlik değerinin kabul edilebilir olduğu görülmektedir. Güvenirlik değerinin .70 ve üstü olması iyi güvenirliğe işaret ettiği (Salvucci vd., 1997) ve .60 ile .70 arasının ise kabul edilebilir olduğu (Griethuijsen vd., 2014) belirtildiğinden ölçme aracının alt faktörleri ve toplam puanından elde edilen ölçümlerin yüksek güvenirliğe sahip oldukları tespit edilmiştir.

9. Ölçeğin uzunluğunu en uygun şekle getirmek: Yapılan analizler sonucunda faktör yükleri, binişik maddeler ve uzman görüşleri dikkate alınarak belirlenen 3 faktörlü 28 maddeden oluşan Okul Öncesi Baba Çocuk İlişkisi Ölçeği uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Okul Öncesi Baba Çocuk İlişki Ölçeği (OBÇİÖ)'nin özellikleri şekil 17'de sunulmuştur.



Şekil 17. Okul öncesi baba çocuk ilişki ölçeği (OBÇİÖ) özellikleri

36-72 Aylık çocuğa sahip babaların çocukları ile ilişkilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilen Okul Öncesi Baba Çocuk İlişki Ölçeği (OBÇİÖ) **3 faktör** ve **28 maddeden** oluşmaktadır:

Faktör 1 - Katılım: 12 madde (m1-m12 arası)

Faktör 2 - İletişim: 8 madde (m13- m20 arası)

Faktör 3 – Esneklik: 8 madde (m21-m28 arası)

Faktör 3' te (Esneklik) yer alan maddeler (21, 22, 23, 24, 25, 26, 27 ve 28.) ters kodlanmaktadır.

3.3.3. Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA)

Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA) normal gelişim gösteren 0-72 ay çocukların erken tanılanması ve eğitim ihtiyaçlarının tespit edilmesi amacıyla Temel, Ersoy, Avcı ve Turla tarafından 2005 yılında geliştirilmiştir. Ölçek; Psikomotor gelişim (73 madde), bilişsel gelişim (60 madde), sosyal duygusal gelişim (56 madde) ve dil gelişimi (60 madde) alanlarını ölçmeyi amaçlayan 4 alt testten ve toplam 249 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin uygulamasında, çocuğun maddede istenen performansı gerçekleştirmesi durumunda "1", gerçekleştirememesi durumunda ise "0" puan verilmektedir. Her alt teste ait maddelerden elde edilen toplam puanlar hesaplanmakta ve çocuğun %50 başarı gösterdiği yaş dilimi, çocuğun içinde bulunduğu gelişim evresini belirten performans olarak tanımlanmaktadır (Kurnaz Adıbatmaz & Özyürek, 2019).

Aracın Türkiye geneli norm çalışması 4242 çocukla gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin, Spearman Brown İki Yarım Test Korelasyon katsayıları toplamda .82 ile .94 arasında; psikomotor alt testinde .57 ile .88, bilişsel gelişim alt testinde .47 ile .84, dil gelişimi alt testinde .52 ile .86 ve sosyal duygusal gelişim alt testinde .47 ile.81 arasında bulunmuş ve iki yarı güvenirliğin oldukça yüksek olduğu şeklinde değerlendirilmiştir (Kurnaz Adıbatmaz & Özyürek, 2019). Ölçeğin alt test puanlarının genel gelişim puanları ile korelasyonları 0.64 ile 0.93, düzeltilmiş toplam puanları ile korelasyonları ise 0.47 ile 0.81 arasında bulunmaktadır (Hafızoğlu Çelik, Er ve Yıldız Bıçakçı, 2020).

Araştırmacı, 14 Mayıs 2022 tarihinde, Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA) uygulayıcı eğitimine katılmış, ilgili eğitim ve uygulama süreci sonunda ölçeği uygulamak için gerekli uygulayıcı sertifikasını almıştır (Ek 8). Ayrıca araştırmada kullanmak üzere ölçek kullanım izni alınmıştır (Ek 9).

3.3.4. Baba Görüşme Formları

Araştırma kapsamında deney grubu babalara program öncesinde ve sonrasında uygulamak için "Program Öncesi Baba Görüşme Formu" ve "Program Sonrası Baba Görüşme Formu" geliştirilmiştir.

Program Öncesi Baba Görüşme Formu: Babaların çocuğun hayatına katılım türü ve düzeyi, çocukları ile ilişkileri, çocuklarına zaman ayırma durumları, çocukları ile geçirdikleri zamanın niteliği ve niceliği, program ile ilgili beklentileri ile ilgili sorular yer almaktadır.

Görüşme formu ile ilgili okul öncesi eğitimi alanından üç, çocuk gelişimi alanından iki olmak üzere beş uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlardan görüşme formunda yer alan soruları; soruların babalar tarafından anlaşılabilirliğini, sayı bakımından yeterliğini, babaların eğitim programına ve baba çocuk ilişkisine yönelik görüşlerinin belirlenmesi açısından uygunluğunu ve program öncesinde uygulanabilirliğini; "Uygun", "Uygun değil" ve "düzeltme önerisi" kategorilerine göre değerlendirmeleri istenmiştir. Ayrıca "Görüş ve Önerileriniz" kısmında görüşme formu ile ilgili önerilerini yazmaları istenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda bazı soruların yapısı değiştirilmiş, bazı sorulara alt sorular eklenerek sorular daha anlaşılır hale getirilmiştir.

Uzman görüşleri doğrultusunda son şekli verilen ve yarı yapılandırılmış beş sorudan oluşan "Program Öncesi Baba Görüşme Formu" eğitim programı öncesinde deney grubu babalara uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Program Sonrası Baba Görüşme Formu: Babaların çocuğun hayatına katılım türü ve düzeyi, çocukları ile ilişkileri, çocuklarına zaman ayırma durumları, çocukları ile geçirdikleri zamanın niteliği ve niceliği, programın babaların beklentilerini karşılama durumu, babaların çocukları ile ilişkilerindeki olumlu olumsuz değişimler, programın kendileri, çocukları ve eşleri üzerindeki etkileri, ev etkinlikleri ve programa ilişkin görüşlerine yönelik sorular yer almaktadır. Görüşme formu ile ilgili okul öncesi eğitimi alanından üç, çocuk gelişimi alanından iki olmak üzere beş uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlardan görüşme formunda yer alan soruları; soruların babalar tarafından anlaşılabilirliğini, sayı bakımından yeterliğini, babaların eğitim programına ve baba çocuk ilişkisine yönelik görüşlerinin belirlenmesi açısından uygunluğunu ve program öncesinde uygulanabilirliğini; "Uygun", "Uygun değil" ve "Düzeltme Önerisi" kategorilerine göre değerlendirmeleri istenmiştir. Ayrıca "Görüş ve Önerileriniz" kısmında görüşme formu ile ilgili önerilerini yazmaları istenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda bazı soruların program öncesi ile aynı kalmasına karar verilmiştir. Programla ilgili sorularda ise bazı sorulara alt sorular eklenerek sorular daha anlaşılır hale getirilmiştir.

Uzman görüşleri doğrultusunda son şekli verilen ve yarı yapılandırılmış sekiz sorudan oluşan "Program Sonrası Baba Görüşme Formu" eğitim programı sonrasında deney grubu babalara uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

3.3.5. Anne Görüşme Formları

Araştırma kapsamında deney grubu babaların eşlerine program öncesinde ve sonrasında uygulamak için "Program Öncesi Anne Görüşme Formu" ve "Program Sonrası Anne Görüşme Formu" geliştirilmiştir.

Program Öncesi Anne Görüşme Formu: Program öncesi anne görüşme formunda yer alan soruların aynısı annelerin bakış açısına göre revize edilmiştir. Formda; eşlerinin çocukları ile ilişkileri, çocuklarının babaları ile zaman geçirme durumları, geçirilen zamanın niteliği ve niceliği, annelerin program ile ilgili beklentilerine yönelik sorular yer almaktadır. Görüşme formu ile ilgili okul öncesi eğitimi alanından üç, çocuk gelişimi alanından iki olmak üzere beş uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlardan görüşme formunda yer alan soruları; soruların anneler tarafından anlaşılabilirliğini, sayı bakımından yeterliğini, annelerin eğitim programına ve baba çocuk ilişkisine yönelik görüşlerinin belirlenmesi açısından uygunluğunu ve program öncesinde uygulanabilirliğini; "Uygun", "Uygun değil" ve "düzeltme önerisi" kategorilerine göre değerlendirmeleri istenmiştir. Ayrıca "Görüş ve Önerileriniz" kısmında görüşme formu ile ilgili görüş ve önerilerini yazmaları istenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda formdaki soruların baba görüşme formundaki sorularla paralel olmasına karar verilmiştir.

Uzman görüşleri doğrultusunda son şekli verilen ve yarı yapılandırılmış beş sorudan oluşan "Program Öncesi Anne Görüşme Formu" eğitim programı öncesinde deney grubu annelere uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Program Sonrası Anne Görüşme Formu: Programın annelerin beklentilerini karşılama durumu, annelerin eşlerinin çocukları ile ilişkilerindeki değişim hakkındaki görüşleri, programın eşleri, çocukları ve kendileri açısından değerlendirilmesi, ev etkinlikleri ve programla ilgili görüşlerine yönelik sorulardan oluşmaktadır. Görüşme formu ile ilgili okul öncesi eğitimi alanından üç, çocuk gelişimi alanından iki olmak üzere beş uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlardan görüşme formunda yer alan soruları; soruların anneler tarafından anlaşılabilirliğini, sayı bakımından yeterliğini, annelerin eğitim programına ve baba çocuk ilişkisine yönelik görüşlerinin belirlenmesi açısından uygunluğunu ve program öncesinde uygulanabilirliğini; "Uygun", "Uygun değil" ve "düzeltme önerisi" kategorilerine göre değerlendirmeleri istenmiştir. Ayrıca "Görüş ve Önerileriniz" kısmında görüşme formu ile ilgili önerilerini yazmaları istenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda formdaki soruların baba görüşme formu ile paralel olmasına karar verilmiştir.

Uzman görüşleri doğrultusunda son şekli verilen ve yarı yapılandırılmış sekiz sorudan oluşan "Program Sonrası Anne Görüşme Formu" eğitim programı sonrasında deney grubu annelere uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Görüşme formları ile program öncesinde ve program sonrasında deney grubu annelere ve babalara aynı sorular yöneltilerek baba çocuk ilişkisi, eğitim programına ilişkin beklentiler, eğitim programının baba çocuk ilişkisine etkisi, ev etkinlikleri ve programa ilişkin değerlendirmelerde babalarla birlikte annelerin de görüşleri alınarak daha kapsamlı bir değerlendirme yapılması amaçlanmıştır.

3.3.6. Çocuk Resimleri

Psiko-pedagojik açıdan çocuğu yansıtan bir araç olmakla birlikte onun kişilik, zekâ ve çevre özelliklerini de yansıtan bir ifade aracı olması bakımından büyük önem taşıyan çocuk resimleri, küçük yaşlarda sözcüklerden daha etkili olan bir iletişim aracı olarak çocuğun iç dünyası ve büyüme süreci hakkında önemli bilgiler vermektedir (Diğler, 2018, s. 36). Bu doğrultuda, deney grubunda yer alan çocukların babaları ile olan ilişkilerini ve baba algılarını değerlendirebilmek için program öncesinde ve sonrasında "Çocuk Resimleri" kullanılmıştır. Program öncesinde ve sonrasında *"Bana bir aile resmi çizmeni istiyorum. Nasıl istersen öyle çizebilirsin"* yönergesi verilerek çocukların aile resmi çizmeleri istenmiştir. Aile resimleri ile çocukların program öncesi ve sonrasında baba algıları, baba çocuk ilişkisi ve genel aile algıları değerlendirilmiştir. Çocukların birbirinden etkilenmemesi için her çocukla ayrı bir odada bireysel olarak resim çalışması yapılmıştır. Resimleri objektif ve bütüncül şekilde değerlendirebilmek amacıyla ebeveynlerden çocuğa ilişkin bilgi formu alınmış ve resim çalışması sonrası çocuklarla resim hakkında görüşme yapılmıştır.

Araştırmacı, "Çocuk Resimleri" nin analizi için uzaktan eğitim, online eğitim ve süper vizyon eğitimi olmak üzere 3 aşama (60 saat) ve değerlendirme sınavından oluşan "Çocuk Resimleri Analizi ve Psikolojik Resim Testleri Sertifika Eğitimi" ne katılım sağlamış ve sertifika almıştır (Ek 10).

Aile konulu resim çalışması yapılırken Porot tarafından geliştirilen "Aile Resmi Testi" nin uygulama süreci esas alınmıştır. Bu doğrultuda; çocuk resim yaparken ailede kimlerin olduğu veya çizimlerine yönelik herhangi bir yönlendirme veya hatırlatma yapılmamıştır. Çocuğa kimin veya neyin resmini çizeceği konusunda özgür olduğu bilgisi verilmiştir.

Çocuk nasıl istiyorsa öyle resim çizmiştir. Çocuk kimin resmini çizeceğini sorduğunda ise "Ailenin resmini çiz" yönergesi tekrarlanmıştır. Resim çalışması çocuğun dikkatini dağıtmayacak, sessiz bir odada gerçekleştirilmiştir (Altınköprü, 2017; Oğuz Sarıalp, 2016).

Çocuğun resimlerini anlayabilmek ve objektif bir şekilde değerlendirme yapabilmek, değerlendirmelerde öznel bakış açısı, çıkarımda bulunma, çocukların düşüncelerine ilişkin yorumda bulunma gibi problemleri ortadan kaldırmak için resmi yapan çocukla resim hakkında görüşme yapılması gerektiği belirtilmektedir (Leonard, 2006). Bu doğrultuda, resim çalışması bittikten sonra her çocukla resim hakkında birebir görüşme yapılmıştır. Görüşmelerde çocuğun resimde kimleri çizdiği, çizdiği kişilerin özellikleri, resimle ilgili anlatmak istediklerine ilişkin sorular yöneltilmiştir.

Çocuğa İlişkin Bilgi Formu: Çocuk resimlerini değerlendirirken yalnızca resimden yola çıkarak değerlendirme yapmak hatalı sonuçlar verebilir. Bu nedenle resim çalışması yapılacak çocuğun genel tutum ve davranışları, içinde yaşadığı psikolojik, sosyo-ekonomik ve kültürel durumu, aile içi ilişkileri, yaşı, cinsiyeti, ailede kaçıncı çocuk olduğu, uyum ve davranış sorunu olup olmadığı, varsa hangi sorunların olduğu gibi çocukla ilgili bilgilerin bilinmesi ve resim değerlendirilirken göz önünde bulundurulması gerekir (Diğler, 2018, s. 44). Bu doğrultuda, deney grubunda yer alan ve resim çalışması yapılacak olan çocukların kişisel özelliklerini, aile ile ilgili demografik bilgilerini, çocukların uyum ve davranış sorunlarını, aile içi ilişkilerini, baba çocuk ilişkisinin niteliğini belirlemek ve çocuk resimleri analizinde kullanmak için "Çocuğa İlişkin Bilgi Formu" oluşturulmuştur. Çocuğa İlişkin Bilgi Formunda; aile tipi (geniş, çekirdek), çocuğun yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası, anne yaşı, anne öğrenim durumu, baba yaşı, baba öğrenim durumu, anne ve baba çalışma durumu gibi ailenin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler ve anne ve babanın çocukla günlük olarak geçirdiği zaman, baba çocuk ve anne çocuk ilişkisi, çocuğun ev içi ve ev dışı ortamlardaki olumsuz davranış veya alışkanlıklarına ilişkin sorular yer almaktadır. Çocuğa ilişkin bilgi formu okul öncesi eğitimi alanından üç, çocuk gelişimi alanından iki olmak üzere beş uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan, formda yer alan soruları ve maddeleri uzman değerlendirme formunda yer alan "uygun", "uygun değil" ve "düzeltme önerisi" seçeneklerine göre değerlendirmeleri istenmiştir. Görüş ve önerileriniz kısmına ise formla ilgili görüş ve önerilerini yazmaları istenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda bazı sorular formdan çıkarılmış, bazı sorular ise ifade açısından düzenlenmiştir. Son şekli verilen "Çocuğa İlişkin Bilgi Formu" uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Çocuğa ilişkin bilgi

formları ebeveyn görüşmeleri sırasında ebeveynlere yöneltilerek araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

3.4. Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı (UEYEBEP)

Aile eğitimi ve yetişkin eğitimi programlarının hazırlanmasında; "Problem Durumunu ve Hedef Grubu Belirleme", "Eğitim İhtiyaçlarını Belirleme", "Hedefleri Belirleme", "İçeriği Belirleme", "Eğitimde Kullanılacak Yöntem ve Teknikleri Belirleme", "Eğitim Programının Uygulama /Eğitim-Öğretim Süreci", "Değerlendirme" ve "Yaygınlaştırma" aşamaları yer almaktadır (Demirel, 2020; Duncan & Goddard, 2010; Tezel Şahin & Özyürek, 2016; Ünal, 2021) "Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı"nın geliştirilmesinde izlenen süreç şekil 18' de sunulmuş ve ilgili başlıklar altında açıklanmıştır.



Şekil 18. UEYEBEP program geliştirme aşamaları

1.Problem durumunu ve hedef grubu belirleme: Eğitim programı ile ele alınacak problemin belirlenmesi önemlidir. Çünkü ilgili problem, geliştirilmesi planlanan programa gerekçe oluşturmaktadır **(**Duncan & Goddard, 2010). "Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba

Eğitim Programı" na neden gerek duyulduğuna ilişkin detaylı bilgilere araştırmanın problem durumu başlığında yer verilmiştir.

Hedef grubun belirlenmesinde programın önceliği dikkate alınarak anne/baba/çocuk, anne/baba, sadece anne veya sadece babalar hedef gruba dahil edilebilir (Ünal, 2021). Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı'nın hedef grubu;

- Tipik gelişim gösteren, 4-6 yaş aralığında okul öncesi eğitime devam eden çocuğa sahip,
- Daha önce herhangi bir aile/ baba eğitim programına katılmamış,
- Araştırmaya katılmak için gönüllü,
- Tam aileye sahip babalardır.

Ayrıca programın temel hedef grubu babalar olmakla birlikte programa katılan babaların çocukları da hedef grubun içerisinde yer almaktadır. Çünkü program babaları desteklemenin yanı sıra babalar aracılığıyla çocuklara uygulanacak motor gelişimi ve sosyal duygusal gelişimi destekleyici etkinliklerle çocukların desteklenmesini de hedeflemektedir.

2. Eğitim ihtiyaçlarını belirleme: Geliştirilen eğitim programı temel olarak baba çocuk ilişkisini, çocukların motor ve sosyal duygusal gelişimlerini desteklemeye yönelik olduğu için içerikler önceden belirlenmiştir. Ancak, aile eğitim programı geliştirilmesinde önemli bir aşama da ihtiyaç belirlemedir. İhtiyaç belirme; anket / formlar, görüşme/mülakat, gözlem, yapılan bir eğitim çalışmasının değerlendirilmesi, ölçme araçları/testler ve kaynak tarama gibi çeşitli yöntemlerle yapılmaktadır (Ünal, 2021). Çalışma kapsamında program öncesi babalara uygulanan "Baba Çocuk İlişki Ölçeği" ve "Baba Görüşme Formu" ile babaların çocukları ile ilişkilerindeki temel sorunları ve programdan beklentileri tespit edilmiş ve çalışma grubunda yer alan babaların ihtiyaç duydukları alanların vurgusu arttırılmıştır.

3. Eğitim programının hedeflerini belirleme: Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı'nda temel amaç babaların eğitilmesi yoluyla baba çocuk ilişkisini güçlendirmek ve babalar aracılığıyla çocukların gelişimlerinin desteklenmesidir. Bu nedenle programın felsefi dayanaklarının belirlenmesi için çocukluk kavramının, çocuğa ve çocuk yetiştirmeye ilişkin düşünce, eğilim ve uygulamaların felsefi temelleri incelenmiştir.

Çocukluğun yetişkinlikten ayrı özel bir gelişim dönemi olarak ele alınmaya başlandığı 17. Yüzyıl'da filozoflar çocuklarla ilgili yeni fikirler ortaya çıkarmışlar ve ebeveynlerin çocuklarıyla, çocukluğun doğasına uygun, sağlıklı etkileşimlerinin önemi kabul edilmiştir (Hepworth Berger, 1991). Comenius (1592-1670), "Var olan her şey doğası gereği, yumuşakken kolayca bükülüp şekil verilir, ancak sertleştiğinde değiştirilmesi kolay olmaz. Balmumu yumuşakken kolayca şekillendirilebilir, sert olduğunda ise çabuk kırılır" (Comenius, 1989'dan akt. Hepworth Berger, 1991) sözleriyle çocuk yetiştirmede erken yılların önemini belirtmiştir. John Locke (1632-1704), ebeveynlerin gözlem yoluyla çocuklarının kendilerine özgü eğilimlerini anlayabileceklerini ve bu nedenle çocuklarını izlemeleri gerektiğini ve çocuklarının merak duygularını beslemelerinin, sorularını sabırla cevaplamalarının önemini vurgulamıştır (Gianoutsos, 2016). Locke ebeveynlerin çocuklarıyla ilgili sorumlulukları ve ebeveynlikle ilgili birçok konuyu tartışmış ve ebeveynlere "Çocuğunuzun önünde, onun taklit etmesini istemeyeceğiniz hiçbir şeyi yapmamalısınız" (Locke 1989'dan akt. Hepworth Berger, 1991) önerisinde bulunarak çocuk eğitiminde ebeveyn rol modelinin önemini ve etkisini vurgulamıştır. Tez kapsamında geliştirilen aile eğitim programının felsefi temelini ise Rousseau'nun öncüsü olduğu ve Pestalozzi'nin bütünsel gelişim vurgusunu yaptığı, aile katılımına ilişkin temel teşkil edilebilecek düşüncelerin savunulduğu (Hepworth Berger, 1991) natüralist eğitim anlayışına ağırlıklı olarak dayandığı söylenebilir. Pestalozzi, çocukların eğitiminde akıl (bilişsel), kalp (duyuşsal) ve el (psikomotor) birliğinin sağlanarak bütüncül bir yaklaşım kullanılması gerektiğini vurgulamıştır (Gazibara, 2013). Pestalozzi anneleri "çocuklarını besleyen ilk kişi oldukları gibi zihinlerini de besleyen ilk kişi" (Pestalozzi, 1951'den akt. Hepworth Berger, 1991) olarak nitelendirerek çocuk gelişiminde ebeveynin önemine vurgu yapmıştır. Pastalozzi'ye göre aile ortamı eğitimin temelini oluşturmakta, diğer her türlü eğitim ailedeki eğitimin devamı niteliğinde olmaktadır ve ebeveynler çocuklarına sevgiye dayalı bir bakış açısıyla kalp, akıl ve beden güçlerini bileştirerek eğitim vermelidirler (Brühlmeier, 2023). Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı (UEYEBEB), babaların çocuklarının kalp, akıl ve beden olmak üzere bütünsel gelişimlerini destekleyebilmeleri ve sağlıklı, bağımsız, kendi kendine düşünebilen, sorumluluk alabilen, içsel motivasyona sahip çocuklar yetiştirebilmeleri için babaların baba çocuk ilişkilerinin, ebeveynlik öz yeterliklerinin geliştirilmesine, çocuklarının sosyal duygusal gelişimleri ve motor gelişimlerini destekleme becerilerinin arttırılmasına ve babalar aracılığıyla çocukların gelişimlerinin desteklenmesine dayanmaktır.

Programın felsefi temelleri belirlendikten sonra kuramsal ve teorik alt yapıyı belirlemek, programın amaç ve ilkelerini, içeriğini oluşturmak için gelişim, baba çocuk ilişkisi, ebeveyn çocuk ilişkisi, aile, aile eğitimi ve yetişkin eğitimi ile ilgili kuram, teori ve modeller incelenmiş ve bütünsel bir bakış açısıyla programa entegre edilmiştir.

Programın geliştirilmesinde, "*Biyoekolojik Sistem Kuramı", "Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı", "Bağlanma Kuramı", "Deneyimsel Öğrenme Kuramı", "McMaster Aile İşlevleri Kuramı", "Aile Katılım Modeli", "Circumplex (Döngüsel) Aile Modeli", "Çok Boyutlu Lamb Modeli", "Etkileşimli Ebeveyn Çocuk İlişkisi Modeli (Gordon Modeli)", "Kolaylaştırıcı Yaklaşımla Ebeveynlik Odaklı Model" ve "Sosyal Sermaye Teorisi"* temel alınmıştır. Programın kuramsal temellerini oluşturan kuramlara ilişkin bilgiler aşağıda detaylandırılmıştır.

Biyoekolojik Sistem Kuramı: Bronfenbrenner, çocuğun gelişiminin sadece onun bireysel özellikleri ve içsel süreçleriyle değil çevresiyle birlikte ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır (Bronfenbrenner, 1994). Aile çocuğu doğrudan etkileyen ilk sistemi oluşturan mikrosistem içerisinde yer almaktadır. Bununla birlikte aile üyelerinin yer aldıkları diğer sistemler de çocuğu doğrudan veya dolaylı olarak etkilemektedir (Bee & Boyd, 2020). Çocuğun içinde yaşadığı aile ortamındaki ilişkilerin doğasını tam olarak anlayabilmek için tüm aile üyelerinin rollerinin ve işlevlerinin birbirine bağlı olduğunu kabul etmek gerekmektedir (Parke, 2004). İlgili kuram baba çocuk- ilişkisi bağlamında değerlendirilecek olursa, baba çocuk ilişkisi, babanın çocuğuyla kurduğu her türlü etkileşim, aile içi ilişkiler, bununla birlikte babanın iş, sosyal çevre vb. mikrosistem dışındaki diğer sistemlerle olan tüm ilişkileri baba-çocuk ilişkisini etkilemektedir.

Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı: Anne babalar çocuklarında kazandırmak istedikleri davranışları, ilişki kalıplarını, rol model olarak öncelikle kendileri göstermeli ve çocuklarının bu davranışlarını gözlemlemelerine fırsat vermelidirler (Senemoğlu, 2012). Ebeveynlerin kazandırmak istedikleri davranış, beceri veya tutumu bizzat sergilemeleri bunları sadece öğütle anlatmalarından çok daha etkilidir. Örneğin; anne babasının sinirlendiği zaman konuşarak iletişim kurmak yerine birbirlerine vurduğunu gören çocuk da sorunlarını şiddete başvurarak çözmeyi öğrenecektir (Bee & Boyd, 2020, s. 509). İlgili kuram baba çocuk- ilişkisi bağlamında değerlendirildiğinde babanın çocuğu ile geliştirdiği ilişki örüntüleri, babalık rolüne yönelik tutum ve davranışları baba çocuk ilişkisini etkileyen faktörler olarak nitelendirilebilir.

Bağlanma Kuramı: Bowlby & Solomon (1989), bebek ile birincil bakım veren arasında farklı zamanlarda, farklı şekillerde ve farklı derecelerde tetiklenen davranış sistemlerinin deneyimlenmesi ve uygulanması ile bağlanmanın oluştuğunu ve sürdürüldüğünü ifade etmektedirler. Bağlanmanın neredeyse her zaman anneye / birincil bakım verene olduğunu ifade eden bağlanma teorisine yönelik olarak ilerleyen dönemlerde yapılan araştırmalarla bebeklerin babalarına da bağlanma gerçekleştirdiği yönünde bulgulara ulaşılmıştır (Cordell vd., 1980; Lamb, 1975; Schaffer ve Emerson, 1964). Babaların çocuklarıyla kurdukları güvenli bağlanmanın çocukların bilişsel gelişim ve beceri kazanımının yanı sıra sosyal gelişimlerini, diğer bireylerle sağlıklı iletişim kurabilmelerini ve duygusal güven duygusu geliştirilebilmelerini desteklediği belirtilmektedir (Pleck, 2007). Baba çocuk ilişkisi bağlamında değerlendirildiğinde babanın çocuğuyla kurduğu güvenli bağlanma örüntülerinin çocuğun gelişiminde ve sağlıklı baba çocuk ilişkisinde önemli olduğu söylenebilir.

Deneyimsel Öğrenme Kuramı: Dewey, Lewin ve Piaget'nin çalışmalarına dayanan Deneyimsel Öğrenme Kuramı'nda öğrenme sürecinde deneyimin merkezi rolü vurgulanmaktadır. Kurama göre öğrenme, somut deneyim, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif deneyimleme olmak üzere dört aşamalı bir döngüden oluşmaktadır. Bu döngü öğrenenin deneyimlerini anlamlandırarak bilgiye dönüştürmesini sağlamaktadır. Kuram, öğrenmenin aktif ve sürekli bir süreç olduğunu, bireylerin deneyimlerini yansıtarak ve uygulayarak daha etkili öğrenebileceklerini savunmaktadır (Kolb, 1984). Baba eğitimi bağlamında değerlendirildiğinde babalara verilecek olan eğitimlerde onları somut deneyim, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif deneyimle sürece dahil etmenin baba çocuk ilişkisine yönelik bilgi, beceri ve tutumları etkili şekilde öğrenmelerinde faydalı olacağı söylenebilir. Bunun için eğitim oturumlarında aktif katılımı sağlayıcı etkinlikler dahil edilebilir. Evde çocukları ile uygulayabilecekleri etkinlikler sürece dahil edilerek deneyim ve gözlem yapmaları sağlanabilir.

McMaster Aile İşlevleri Kuramı: Aileyi bir sistem olarak görmekte ve bu sistemin işlevselliğini altı boyut ile değerlendirmektedir. Bu altı aile işlev boyutu; Problem çözme, iletişim, roller, duygusal tepki verme, duygusal katılım ve davranış kontrolüdür (Miller vd., 2000). Kurama göre iyi bir sisteme sahip olan ailelerde sorun çözme sürecinin etkili işlediği, aile üyeleri arasında dengeli rol dağılımı ve açık iletişim olduğu, duyguların sağlıklı bir şekilde paylaşıldığı ve anlaşıldığı, davranış kontrolünün dengeli ve sağlıklı olduğu

söylenebilir. Baba çocuk ilişkisi bağlamında değerlendirildiğinde işlevsel bir baba çocuk ilişkisi için babanın çocuğuyla etkin problem çözme ve iletişim kurma becerilerine sahip olması, çocuğunun duygusal ihtiyaçlarına uygun desteği sağlayabilmesi ve çocuğunun hayatına duygusal olarak katılım sağlayabilmesi, gerekli durumlarda davranış kontrolünü yapabilmesi gerektiği söylenebilir.

Aile Katılım Modeli: Epstein (2010), uzun yıllar süren araştırmalar sonucunda eğitimcilerin okul ve aile ortaklıkları için kapsamlı programlar geliştirmelerine olanak sağlayacak altı katılım türünden oluşan bir çerçeve model sunmuştur. Aile katılım modeline göre eğitimciler aileleri "Ebeveynlik", İletişim", "Gönüllülük", "Evde Öğrenme", "Karar Verme" ve "Toplumla İşbirliği" katılım türleri ile eğitim sürecine dahil edebilirler. Baba eğitimi bağlamında değerlendirildiğinde babalara verilecek eğitimlerle onların ebeveynlik becerileri desteklenebilir. Evde çocuklarının gelişimini ve becerilerini destekleyebilmeleri için aile eğitimi, seminer, bilgilendirme toplantısı gibi ebeveynlik aile katılım çalışmaları yapılabilir. Babaların eğitimlerde öğrendikleri bilgi ve becerileri uygulayabilmeleri için ev etkinlikleri verilerek evde öğrenme katılım çalışmaları yapılabilir. Böylece öğrendiklerini çocuklarıyla aktif şekilde deneyimleyerek babalık sürecine ve çocukların gelişimine katkı sağlanabilir.

Circumplex (Döngüsel) Aile Modeli: Ailenin işlevini Aile bütünlüğü (uyumu), Esneklik ve İletişim olmak üzere üç boyutta incelemektedir. Aile bütünlüğü; aile üyelerinin birbirlerine olan duygusal bağlılık düzeyini ifade etmektedir. Aile bütünlüğü çok düşük bağlılığı ifade eden ayrışmış aile yapısından çok yüksek bağlılığı ifade eden aşırı iç içe aile yapısına kadar değişim göstermektedir. Aile Esnekliği; ailenin roller, kurallar, liderlik ve ilişkilerdeki uyum kapasitesini ifade etmektedir. Aile esnekliği kural ve rollerin değişmediği katı aile yapısından roller ve kuralların aşırı değişkenlik gösterdiği kaotik aile yapısına kadar değişiklik göstermektedir. İletişim ise ilk iki boyutun işleyişini etkileyen çift ve aile iletişimi, dinleme becerileri, konuşma becerileri gibi süreçleri içermektedir. Açık ve etkin iletişimin aileyi dengeli bir yapıya taşıdığı zayıf iletişimin ise aileyi kopukluk, kaos, aşırı iç içelik veya katı yapıya taşıdığı belirtilmektedir (Olson, 2000). İlgili model baba çocuk ilişkisi bağlamında değerlendirildiğinde babanın çocuğuyla kurduğu duygusal bağın niteliğinin, kontrol ve disiplin sağlama yollarının, çocuğuyla iletişim tarzının, babalık rolü algısının, iletişime yönelik becerilerinin baba çocuk ilişkisini etkileyen faktörler olduğu sonucuna ulaşılabilir. Uyum, esneklik ve iletişimin ebeveynler tarafından dengeli bir şekilde sağlanmasının aile sistemi ve çocuğun gelişimi için önemli olduğu belirtilebilir.

Çok boyutlu Lamb Modeli: Lamb vd. (1987), babaları yalnızca anneye yardımcı olma ve gelir sağlama rolleriyle sınırlandıran araştırmalardan farklı olarak çok boyutlu şekilde ele almışlardır. Modele göre baba katılımı etkileşim, erişilebilirlik ve sorumluluk olmak üzere üç boyutta yer almaktadır. Babanın çocuğuyla doğrudan geçirdiği zaman ve faaliyetlerini, çocuğun ihtiyacı olduğunda ulaşılabilir olmasını ve çocuğun bakım ve gelişimi için sorumluluk almasını içeren baba katılım türlerinin dengeli bir şekilde varlığı sağlıklı baba katılımının temelini oluşturmaktadır (Lamb vd., 1987). Çok boyutlu Lamb modeli ilerleyen yıllarda pozitif etkileşim faaliyetleri, sıcaklık ve duyarlılık ile kontrol olmak üzere üç temel bileşen, dolaylı bakım ve süreç sorumluğu olmak üzere iki yardımcı bileşenden oluşacak şekilde revize edilerek baba katılımının niteliğine vurgu arttırılmış, baba katılımı ve baba çocuk etkileşimi sürecinin kapsamı genişletilmiştir (Pleck, 2010). Baba ilişkisi açısından değerlendirildiğinde babanın çocuğuyla doğrudan pozitif etkileşim faaliyetleri gerçekleştirmesinin, ihtiyaç duyduğu anlarda ulaşılabilir olarak hayatında olmasının, birlikte geçirilen zamanın niteliğinin ve çocuğunun gelişim, eğitim ve sağlıkla ilgili ihtiyaçlarında sorumluluk almasının sağlıklı baba çocuk ilişkisi açısından önemli ve gerekli olduğu söylenebilir.

Etkili Ebeveyn Çocuk İlişkisi Modeli: Gordon modeli olarak da bilinen Etkili Ebeveyn Çocuk İlişkisi Modeli' ne göre anne baba çocuk ilişkisinde aktif dinleme, ben dili ve kazanan yok yöntemine vurgu yapılmaktadır. Model, ebeveynlerin çocukları ile iletişimlerinde ödül cezaya dayalı bir disiplin yöntemi yerine çocuklarıyla kabul dili ve ben dili aracılığıyla iletişim kurmalarının, ebeveyn çocuk arasında yaşanan çatışmalarda kazanma- kaybetme yerine kazanan yok yöntemini etkin bir şekilde kullanmalarının ebeveyn çocuk ilişkisini olumlu yönde etkilediğini savunmaktadır (Gordon, 2020). Baba çocuk ilişkisi bağlamında değerlendirildiğinde babanın çocuğu ile aktif dinleme, ben dili, kazanan yok gibi yöntemler aracılığıyla kurduğu sağlıklı iletişimin çocuğun gelişimini ve olumlu baba çocuk ilişkisini desteklediği söylenebilir.

Kolaylaştırıcı Yaklaşımla Ebeveynlik Odaklı Model: Eğitim içeriği belirlenirken bu modelin bazı özelliklerinden yararlanılmış ve detaylı bilgilere ilgili başlık altında yer verilmiştir.

Sosyal Sermaye Teorisi: İlgili teori, ebeveynlerin çocukların gelişimini desteklemek için iki tür sermaye sağladıklarını belirtmektedir. Bunlardan birincisi çocuklara yiyecek, giyinme, barınma, eğitim gibi maddi kaynaklarını sağlamayı içeren finansal sermayedir. İkinci ise sosyal sermeyedir ve ikiye ayrılmaktadır. Birincisi ebeveynin davranışları ile çocuğun

bilişsel ve sosyal gelişimini, okula hazır bulunuşluğu gibi sosyalizasyon sürecini içeren aile sosyal sermeyesidir. İkincisi ise ebeveynlerin çocuklarının okul, iş, sosyal yaşam gibi daha geniş çevrelerle bağlantı kurmasını sağlayan topluluk sosyal sermayesidir (Akt. Pleck, 2007). Baba çocuk ilişkisi bağlamında değerlendirildiğinde babanın çocuğun sadece temel maddi ihtiyaçlarının karşılanmasında değil aynı zamanda dış dünyaya açılmasında ve sosyalizasyon sürecinde önemli bir figür olduğu söylenebilir.

Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı'nın eğitim öğretim süreçlerinde, eğitim oturumlarının içeriğinin hazırlanmasında, çocukların motor gelişimlerini ve sosyal duygusal gelişimlerini destekleyici ev etkinliklerinin planlanmasında programın felsefi ve kuramsal temelleri esas alınmıştır. Programın felsefi ve kuramsal alt yapısı doğrultusunda amaç ve ilkeler belirlenmiştir.

Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı'nın temel amacı "Babaların çocuklarıyla olumlu ilişki kurmalarını desteklemek" tir. Temel amaç doğrultusunda belirlenen alt amaçları;

- Babalar aracılığıyla çocukların motor gelişimlerini desteklemek,
- Babalar aracılığıyla çocukların sosyal duygusal gelişimlerini desteklemektir.

Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı'nın amaçları doğrultusunda babalara ve çocuklara yönelik belirlenen kazanımlar şu şekildedir:

Programa katılan babalar;
Kazanım 1. (BYK*1.): Çocuğun hayatındaki önemini kavrar.

Kazanım 2. (BYK2.): Babalığa ilişkin olumlu bakış açısı geliştirir.

Kazanım 3. (BYK3.): Kendi babalık algısına ilişkin farkındalık kazanır.

Kazanım 4. (BYK4.): Baba olmanın rol ve sorumluluklarını bilir.

Kazanım 5. (BYK5.): Ebeveyn tutumlarını bilir.

Kazanım 6. (BYK6.): Çocuğuna karşı hangi tutuma sahip olduğunun farkındadır.

Kazanım 7. (BYK7.): Farklı ebeveyn tutumlarının çocuk üzerindeki etkilerini bilir.

Kazanım 8. (BYK8.): Hangi ebeveyn tutumunun çocuk gelişimi için doğru olduğunu bilir.

Kazanım 9. (BYK9.): Çocuğun gelişim alanları hakkında bilgi sahibidir.

Kazanım 10.(BYK10.): Çocuğun gelişiminin desteklenmesindeki rolünün ve öneminin farkındadır.

Kazanım 11. (BYK11.): Çocuğun gelişimini desteklemek için neler yapabileceği hakkında fikir sahibidir.

Kazanım 12. (BYK12.): Çocukla iletişimde nelere dikkat etmesi gerektiğini bilir.

Kazanım 13. (BYK13.): Etkin dinleme becerilerine sahiptir.

Kazanım 14. (BYK14.): Çocukla iletişimde ben dilini nasıl kullanacağını bilir.

Kazanım 15. (BYK15.): Çocuğun hayatına aktif katılım konusunda bilgi sahibidir.

Kazanım 16. (BYK16.): Çocukla kaliteli zaman geçirme konusunda bilgi sahibidir.

Kazanım 17. (BYK17.): Çocukta olumlu disiplin oluşturma konusunda bilgi sahibidir.

Kazanım 18. (BYK18.): Çocukta davranış yönetimi konusunda bilgi sahibidir.

Kazanım 19. (BYK19.): Öfke ve stresle başa çıkma yollarını bilir.

Kazanım 20. (BYK20.): Aile içi ilişki kurallarını oluşturma konusunda bilgi sahibidir. (*BYK: Babalara Yönelik Kazanım)

Eğitim oturumlarında ele alınan kazanımlara ilişkin matris tablo 13' te sunulmuştur.

Tablo 13

Eğitim Oturumları Haftalık Kazanımlar Matrisi

Hafta	**BYK1.**Çocuğun hayatındaki önemini kavrar.	**BYK2.**Babalığa ilişkin olumlu bakış açısı geliştirir.	**BYK3.**Kendi babalık algısına ilişkin farkındalık kazanır.	**BYK4.**Baba olmanın rol ve sorumluluklarını bilir.	**BYK5.**Ebeveyn tutumlarını bilir.	**BYK6.**Çocuğuna karşı hangi tutuma sahip olduğunun farkındadır.	**BYK7.**Farklı ebeveyn tutumlarının çocuk üzerindeki etkilerini bilir.	**BYK8.**Hangi ebeveyn tutumunun çocuk gelişimi için doğru olduğunu bilir.	**BYK9.**Çocuğun gelişim alanları hakkında bilgi sahibidir.	**BYK10.**Çocuğun gelişiminin desteklenmesindeki rolünün ve öneminin farkındadır.	**BYK11.**Çocuğun gelişimini desteklemek için neler yapabileceği hakkında fikir sahibidir.	**BYK12.**Çocukla iletişimde nelere dikkat etmesi gerektiğini bilir.	**BYK 13.** Etkin dinleme becerilerine sahiptir.	**BYK 14.** Çocukla iletişimde ben dilini nasıl kullanacağını bilir.	**BYK 15.** Çocuğun hayatına aktif katılım konusunda bilgi sahibidir.	**BYK 16.** Çocukla kaliteli zaman geçirme konusunda bilgi sahibidir.	**BYK 17.** Çocukta olumlu disiplin oluşturma konusunda bilgi sahibidir.	**BYK 18.** Çocukta davranış yönetimi konusunda bilgi sahibidir.	**BYK 19.** Öfke ve stresle başa çıkma yollarını bilir.	**BYK 20.** Aile içi ilişki kurallarını oluşturma konusunda bilgi sahibidir.
1	X	X	X																	
2	X	X	X	X																
3	X			X	X	X	X	X		X		X				X		X	X	
4	X			X					X	X	X						X			
5	X			X					X	X	X						X			
6	X			X					X	X	X						X			
7	X			X								X	X	X						
8	X	X	X	X											X					
9	X			X											X	X				
10	X			X	X								X	X				X	X	
11	X			X	X								X	X				X	X	X	X
12	X	X	X							X										

Tablo 13'te görüldüğü gibi program kapsamında hedeflenen kazanımlar farklı haftalarda sarmal bir şekilde tekrar ele alınmıştır.

Baba – çocuk ev etkinliklerine katılan çocuklar;

Kazanım 1. (MGK* 1.): Yer değiştirme hareketlerini yapar.

Kazanım 2. (MGK2.): Denge hareketlerini yapar.

Kazanım 3. (MGK3.): Nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapar.

Kazanım 4. (MGK4.): Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.

(*MGK: Çocuklara Yönelik Motor Gelişim Kazanımı)

Kazanım 1. (SDGK**1.): Kendisine ait özellikleri ifade eder.

Kazanım 2. (SDGK2.): Temel duyguları tanır.

Kazanım 3. (SDGK3.): Temel duyguları ifade eder.

Kazanım 4. (SDGK4.): Başkalarının duygularını açıklar.

Kazanım 5. (SDGK5.): Olumsuz duygu ve düşüncelerini uygun yollarla ifade eder.

Kazanım 6. (SDGK6.): Bir olay veya durumla ilgili duygu ve düşüncelerini farklı yollarla ifade eder.

Kazanım 7. (SDGK7.): Sorumluluklarını yerine getirir.

Kazanım 8. (SDGK8.): Nezaket ifadelerini günlük yaşamında kullanır.

Kazanım 9. (SDGK9.): Yaşadığı problem durumunu uygun yollarla çözmeye çalışır.

Kazanım 10. (SDGK10.): Öfke ve stresle baş etme becerilerine sahiptir.

Kazanım 11. (SDGK11.): Kurallara uyar.

Kazanım 12. (SDGK12.): Bir görev veya işi yapmak için bireysel veya eşli olarak çalışabilir.

Kazanım 13. (SDGK13.): Gözlemlediği bir durum veya olayla ilgili duygu ve düşüncelerini ifade ederek değerlendirme yapabilir.

(**SDGK: Çocuklara Yönelik Sosyal Duygusal Gelişim Kazanımı)

Çocuklara yönelik kazanımlar belirlenirken okul öncesi eğitim programlarından (MEB, 2013; MEB,2024) yararlanılmıştır.

Ev etkinliklerinde ele alınan kazanımlara ilişkin matris tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

Ev Etkinlikleri Haftalık Kazanımlar Matrisi

Hafta / Etkinlik Numarası	**MGK1.** Yer değiştirme hareketlerini yapar.	**MGK2.** Denge hareketlerini yapar.	**MGK3.**Nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapar.	**MGK4.** Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.	**SDGK1.**Kendisine ait özellikleri ifade eder.	**SDGK2.**Temel duyguları tanır.	**SDGK3.**Temel duyguları ifade eder.	**SDGK4.**Başkalarının duygularını açıklar.	**SDGK5.**Olumsuz duygu ve düşüncelerini uygun yollarla ifade eder.	**SDGK6.**Bir olay veya durumla ilgili duygu ve düşüncelerini farklı yollarla ifade eder.	**SDGK7.**Sorumluluklarını yerine getirir.	**SDGK8.**Nezaket ifadelerini günlük yaşamında kullanır.	**SDGK9.**Yaşadığı problem durumunu uygun yollarla çözmeye çalışır.	**SDGK10.** Öfke ve stresle baş etme becerilerine sahiptir.	**SDGK11.**Kurallara uyar.	**SDGK12.**Bir görev veya işi yapmak için bireysel veya eşli olarak çalışabilir.	**SDGK13.**Gözlemlediği bir durum veya olayla ilgili duygu ve düşüncelerini ifade ederek değerlendirme yapabilir.
1.1.				X		X	X		X	X						X	
1.2.	X	X	X				X									X	
2.1.				X			X			X							
2.2.	X	X	X														
3.1.	X	X	X	X									X			X	
3.2.								X		X							X
4.1.	X	X	X	X		X	X									X	
4.2.								X		X							X
5.1.	X	X	X		X	X	X		X	X				X		X	
5.2.		X	X	X						X	X	X				X	
6.1.			X	X	X	X	X	X	X	X			X	X			X
6.2.			X	X				X		X							X
7.1.			X	X						X	X				X		X
7.2.		X	X	X						X						X	
8.1.	X	X	X		X	X	X			X		X	X				
8.2.	X	X				X	X	X		X						X	X
9.1.	X	X	X		X	X	X			X						X	
9.2.	X	X	X													X	
10.1	X	X	X		X	X	X						X			X	
10.2	X	X	X		X	X	X	X	X	X		X	X	X			X

Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı'na katılan babalara her hafta iki etkinlik gönderilmiştir. Bu etkinlikler çocukların motor gelişimlerini ve sosyal duygusal gelişimlerini desteklemeye yönelik etkinliklerdir. Etkinliklere ilişkin kazanımlar farklı etkinliklerde sarmal şekilde tekrar ele alınarak çocuk tarafından ilgili kazanımın elde edilmesi amaçlanmıştır.

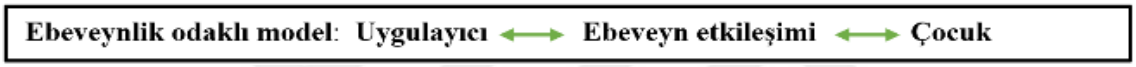
Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı'nın ilkeleri şu şekildedir:

- Program kapsamında ele alınacak konular ve içerikler alan yazındaki ilgili kuram, teori ve modeller dikkate alınarak hazırlanır.
- Programda, sürece katılan ailelerin kültürel özellikleri, inanç ve değerlerine saygı gösterilir.
- Program, süreç içerisindeki uygulamalarda babaların güçlü yönlerine odaklanır, buna uygun çözüm ve uygulama önerileri getirir.
- Program "uzaktan öğretim yoluyla eğitim" modeline dayanır.
- Programın odak noktası gelişimi destekleyen baba çocuk etkileşimleri ve olumlu baba çocuk ilişkisidir.
- Eğitimlerin planlanmasında babaların çocuklarıyla ilişkileri, çocukların sosyal duygusal ve motor gelişimleri açısından yüksek yararı gözetilir.
- Program boyunca eğitimlerde babaların aktif katılımını sağlayıcı yöntem ve teknik çeşitliliği sunulur.
- Eğitime katılan babalarla süreç için iletişim ağı oluşturulur.
- Her eğitimde bir önceki hafta verilen ve babalar tarafından evde uygulanan etkinliklerin değerlendirmesi yapılır.
- Babaların evde çocuklarıyla uygulayacakları etkinlikler yoluyla sürece aktif katılımları ve eğitimlerde öğrendiklerini deneyimlemeleri sağlanır.
- Program süresince babaların yanı sıra anneler ve çocuklar da değerlendirme sürecine alınarak ailenin tüm paydaşları değerlendirme sürecine dâhil edilir.
- Programa dâhil olan babaların ve aile bireylerinin kişisel verilerinin gizliğine dikkat edilir.
- Programda uygulama öncesi, uygulama sırası ve uygulama sonrası olmak üzere çok boyutlu süreç değerlendirmesi (CIPP) esas alınır.

5. *Eğitim programının içeriğini belirleme:* Bu aşamada eğitim programı ve ev etkinliklerinin içeriği belirlenmiştir.

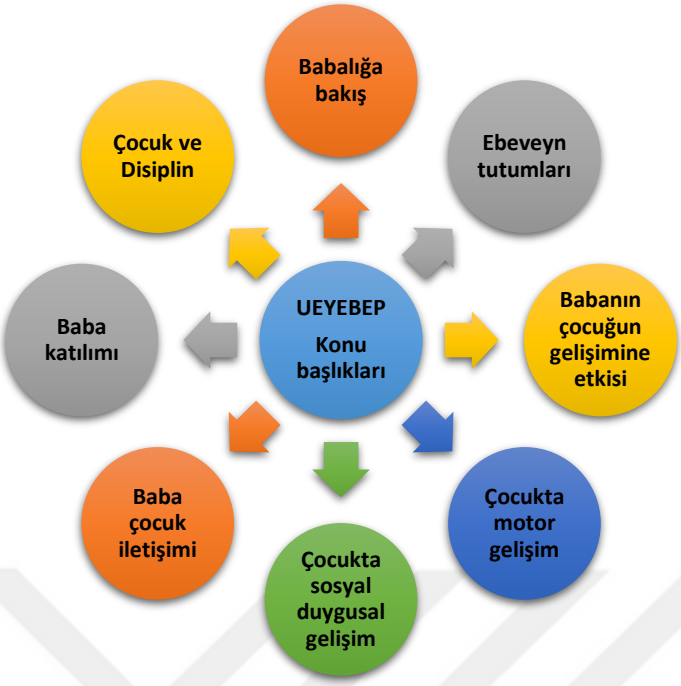
Eğitim Programı: Ne öğretelim? Sorusunun cevabını içeren (Demirel, 2020) bu aşamada, Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programının içeriğinin tasarımında, "Kolaylaştırıcı Yaklaşımla Ebeveynlik Odaklı Model'in (Roggman, Boyce & Innocenti, 2020) bazı özelliklerinden yararlanılmıştır.

Kolaylaştırıcı yaklaşımla Ebeveynlik Odaklı Model, gelişimsel ebeveynliği destekleyici bir modeldir. Bu model okul öncesi kurumlarında, toplum merkezleri, çocuk bakım merkezleri, ofis gibi farklı ortamlarda uygulanmakla birlikte esas olarak ev ortamında uygulanması önerilen bir modeldir (Roggman, Boyce & Innocenti, 2020). Araştırma kapsamında ise bu modelin uygulayıcı ve katılımcılar arası etkileşim ve işleyiş süreci esas alınmıştır. Bu model, ebeveynlerin çocuklarının gelişimlerine destek vermelerini vurgular ve eğitimci doğrudan çocuğa veya ebeveyne odaklanmaz, bundan ziyade çocuğun gelişimini destekleyen ebeveyn çocuk etkileşimine odaklanır (Roggman, Boyce & Innocenti, 2020).



Şekil 19. Ebeveynlik odaklı model

Modelde, uygulayıcı ile ebeveynin, ebeveyn ile çocuğun çift yönlü etkileşimi söz konusudur. Kolaylaştırıcı Yaklaşımla Ebeveynlik Odaklı Model'in uygulayıcı, ebeveyn, çocuk etkileşimi süreci benimsenerek uygulama süreci geliştirilen Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programında temel amaç baba çocuk ilişkisinin ve babalar aracılığıyla çocukların motor ve sosyal duygusal becerilerinin geliştirilmesini sağlamaktır. Bu doğrultuda uygulayıcı babalara vereceği eğitimler yoluyla programın amaçlarına ilişkin oluşturulan bilgilerin öğretimini sağlamıştır. Babalar ise öğrendiklerini, programda verilen etkinlikler sayesinde çocuklarıyla etkileşime geçerek uygulamışlardır. Bu yönüyle program ebeveynleri sadece bilgi düzeyinde desteklememekte baba çocuk ilişkisini, babaları ve babalar aracılığıyla çocukları uygulama düzeyinde de etkilemeyi amaçlamaktadır. Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Programı (UEYEBEP)'nın geliştirilmesinde temel alınan kuram, teori ve modellerden yola çıkılarak belirlenen temel konu başlıkları şu şekildedir:



Şekil 20. UEYEBEP konu başlıkları

Temel konu başlıkları çerçevesinde oluşturulan haftalık eğitim akışı şu şekildedir:

1. Hafta / *Tanışma:* Tanışma. Haftalık eğitim konularının paylaşılması. Eğitim gün ve saatlerinin grupla birlikte kararlaştırılması. Eğitim programının amaç ve içerikleri, süreç içerisindeki uygulamalar hakkında babaların bilgilendirilmesi. Babaların baba çocuk ilişkisi algılarına yönelik etkinlik.
2. Hafta / 1. Eğitim Oturumu: *Babalığa bakış:* Algılanan babalık rolü, babanın çocuğun hayatındaki yeri ve önemi. Gelişimi destekleyici ev etkinliği paylaşımı.
3. Hafta / 2. Eğitim Oturumu: *Ebeveyn tutumları:* Çocuk yetiştirmede kullanılan tutumlar. Ebeveyn/Baba tutumlarının çocuklar üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri, hatalı tutumlar ve çözüm önerileri. Gelişimi destekleyici ev etkinliği paylaşımı.
4. Hafta / 3. Eğitim Oturumu: *Babanın çocuğun gelişimine etkisi:* Babanın çocuğun tüm gelişim alanlarına etkisi. Gelişimi destekleyici ev etkinliği paylaşımı.
5. Hafta / 4. Eğitim Oturumu: *Çocuğun motor gelişimini anlamak ve desteklemek*: Çocukta motor gelişim. Motor gelişimin desteklenmesinde babanın rolü. Çocukta motor gelişimi desteklemek. Gelişimi destekleyici ev etkinliği paylaşımı.
6. Hafta / 5. Eğitim Oturumu: *Çocuğun sosyal duygusal gelişimini anlamak ve desteklemek:* Çocukta sosyal duygusal gelişim. Sosyal duygusal gelişimin desteklenmesinde babanın

rolü. Çocukta sosyal duygusal gelişimi desteklemek. Gelişimi destekleyici ev etkinliği paylaşımı.

7. Hafta / 6. Eğitim Oturumu: *Baba çocuk iletişimi;* Çocukla iletişimde engeller, kabul dili, etkin dinleme, iletişimde ben iletilerine işlev kazandırmak. Çocukla iletişimde dikkat edilecek noktalar. Gelişimi destekleyici ev etkinliği paylaşımı.
8. Hafta / 7. Eğitim Oturumu: *Baba katılımı 1:* Babanın çocuğun hayatına katılımı ve katılımın niteliği. Çocukla etkin zaman geçirme. İş ve çocukla zaman geçirme dengesini kurabilmek. Gelişimi destekleyici ev etkinliği paylaşımı.
9. Hafta / 8. Eğitim Oturumu: *Baba Katılımı 2:* Çocukla evde ve dışarda uygulanabilecek yöntem ve etkinlik örnekleri. Etkileşimli kitap okuma uygulamaları. Gelişimi destekleyici ev etkinliği paylaşımı.
10. Hafta / 9. Eğitim Oturumu: *Çocuk ve disiplin 1:* Çocukta davranış kontrolü, olumlu disiplin oluşturma ve sınırlar (çocuğun olumsuz duygu ve davranışlarına yaklaşım, duygu kontrolü becerilerini destekleme), çocukta zaman yönetimini destekleme (internet, oyun, ders vb. süreçlere rehberlik etme), etkin problem çözme yolları. Gelişimi destekleyici ev etkinliği paylaşımı.
11. Hafta / 10. Eğitim Oturumu: *Çocuk ve disiplin 2:* Çocukta olumlu disiplin oluşturmada kaçınılması gereken davranışlar, babanın duygu kontrolü, öfke ve stresle başa çıkma yolları, liderlik, aile içi ilişki kuralları: aile toplantıları. Gelişimi destekleyici ev etkinliği paylaşımı.
12. Hafta / *Değerlendirme, Sertifika Töreni:* Programın genel değerlendirmesinin babalarla birlikte yapılması ve programı tamamlayan babalara sertifika verilmesi.

Baba Çocuk Ev Etkinlikleri: UEYEBEP' te eğitim oturumlarına ek olarak babaların çocukları ile evde uygulayacakları baba çocuk ev etkinlikleri hazırlanmıştır. "Çocuğumla Oynuyorum" başlığı ile hazırlanan ev etkinliklerinde programın amaçlarına uygun olarak baba çocuk ilişkisini, çocukların motor ve sosyal duygusal gelişimlerini desteklemeye yönelik uygulamalar yer almaktadır. Ev etkinliklerinin içeriğinin hazırlanmasında program geliştirme sürecinin problem durumunu ve hedefleri belirleme aşamalarında incelenen araştırma, kuram ve ilgili literatürde yer alan bilgiler temel alınmıştır.

Ev etkinlikleri her hafta 2 olmak üzere toplam 20 etkinlikten oluşmaktadır. Etkinlikler ortak bir formatta hazırlanmıştır. Çocuğumla oynuyorum ev etkinliği planında; etkinliğin adı, yaş grubu, etkinliğin çocukların hangi becerilerini geliştirdiğine ilişkin bilgi, etkinlik için gerekli

olan materyaller ve etkinliğin aşamaları başlıklarından oluşmaktadır. Ayrıca aşamalardan oluşan etkinlik planlarında materyallerin ve ortamın nasıl hazırlanacağına ilişkin görseller hazırlanmıştır.

Etkinlik planlarında yer alan bilgilerin babaların anlayabileceği şekilde kısa, net ve anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir. Etkinliğin isimlerinin ilgili uygulamayı yansıtacak ve dikkat çekecek şekilde olmasına özen gösterilmiştir (Örneğin; Eller Bir Arada Görevleri Tamamla, Aynada Duygularım, Renkli Eşya Avı).

Babalara, ilgili etkinliğin çocuğun gelişimindeki önemini vurgulamak ve uygulamaya ilişkin motivasyon oluşturmak için etkinliğin çocuğun hangi becerilerini geliştireceği ifade edilmiştir. (Örneğin Balon Havada etkinliğinde yer alan bilgiler şu şekildedir: Değerli babalar, bu etkinlik çocuğunuzun bir nesneyle topa vurma, topu yakalama gibi becerilerini destekler. Çocuğunuzun çeviklik ve hareket kontrolü becerilerini destekler. Çocuğunuzla aranızdaki duygusal bağı güçlendirir. Çocuğunuzla eğlenceli zaman geçirmenizi sağlayarak aranızdaki ilişkiyi kuvvetlendirir).

Etkinlikler planlanırken evde bulunan ve kolay temin edilebilecek materyallerin seçilmesine özen gösterilmiştir (Örneğin Tam İsabet etkinliğinde belirtilen materyaller şu şekildedir: Sepet, plastik kap veya kutu, küçük top).

Etkinliğin uygulama süreci başlangıçtan bitişe kadar anlaşılır ve etkinliği betimleyici bir biçimde yazılmıştır. Babaların etkinliklerde kullanabilecekleri müziklere ilişkin linklere yer verilmiştir. Her etkinliğin sonunda babaların çocuklarına soracakları değerlendirme sorularına yer verilmiştir.

Ev etkinlikleri hazırlandıktan sonra okul öncesi eğitimi alanından üç ve çocuk gelişimi alanından iki olmak üzere beş uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan ev etkinliklerini, ev etkinliğinin 4-6 yaş grubu çocuğun gelişim özellikleri açısından, ev etkinliğinde hedeflenen kazanımlar açısından, ev etkinliğinde kullanılan yöntem ve teknikler açısından, ev etkinliği içeriğinin babalar tarafından anlaşılabilirliği açısından ve ev etkinliğinin babalar tarafından uygulanabilirliği açısından değerlendirerek "Ev Etkinlikleri Uzman Değerlendirme Formu" nda yer alan "Uygun", "Uygun Değil" ve "Açıklama" seçeneklerini doldurmaları istenmiştir. Ayrıca "Görüş ve Önerileniz" başlığında etkinliğe ilişkin görüş ve önerilerini belirtmeleri istenmiştir. Ev etkinlikleri, uzmanların; çocuk katılım ilkesine yönelik düzenleme, etkinlik planında yer alan ifadelere ilişkin düzenleme, etkinlik akışına ilişkin düzenleme, babaların çocuğa vereceği yönergeye ilişkin düzenleme,

uygulama akışına yönelik düzenleme, babalar tarafından farklı yorumlanabilecek ucu açık ifadelere ilişkin somut örnekler ekleme yönündeki önerileri dikkate alınarak revize edilmiş ve ev etkinliklerine son hali verilerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı ev etkinlikleri her hafta 2 etkinlik olmak üzere toplam 20 etkinlikten oluşmaktadır.

6. Eğitimde Kullanılacak Yöntem ve teknikleri belirleme: Eğitim oturumları 12 hafta boyunca haftada bir gün online (1., 7. ve 12. hafta yüz yüze) olarak gerçekleştirilmiştir. Eğitimlerde babaların aktif katılımını sağlayacak yöntem ve tekniklere yer verilmiştir. Eğitim oturumlarında ele alınan yöntem ve tekniklere ilişkin matris tablo 15.'te sunulmuştur.

Tablo 15

Eğitim Programı Haftalık Yöntem Teknik Matrisi

Hafta	Anlatım	Etkin öğrenme	Tartışma	Soru-cevap	Beyin Fırtınası	Buz kırma	Cümle Tamamlama	Kısa video	Konuşan Resimler	Metafor	Örnek Olay	Siz olsaydınız ne yapardınız?
1	X	X	X	X	X	X						
2	X	X	X	X	X							
3	X	X	X	X	X				X	X	X	
4	X	X	X	X			X	X	X			
5	X	X	X	X								
6	X	X	X	X		X		X			X	X
7	X	X	X	X			X			X	X	X
8	X	X	X	X	X						X	
9	X	X	X	X				X				
10	X	X	X	X				X		X	X	X
11	X	X	X	X			X	X		X	X	X
12	X	X	X	X		X						

Tablo 15'te görüldüğü gibi anlatım, tartışma, soru cevap, etkin öğrenme her eğitim oturumunda kullanılmıştır. Anlatım yöntemi ile ilgili haftanın konusuna yönelik temel bilgiler aktarılmıştır. Tartışma yöntemi ile katılımcıların görüş ve deneyimlerini paylaşmaları sağlanmıştır. Her hafta bir önceki haftanın ve evde yapılan etkinliklerin

değerlendirmesi yapılmıştır. Soru-cevap ile katılımcıların anlamadığı noktaların netleştirilmesi sağlanmış, eğitimcinin soruları ile katılımcılar sürece aktif olarak dahil edilmiştir. Etkin öğrenme yöntemi ile katılımcıların eğitim sürecine aktif bir şekilde dahil edilmesi sağlanmıştır. Beyin fırtınası, buz kırma, cümle tamamlama, kısa video, konuşan resimler, metafor, örnek olay ve siz olsaydınız ne yapardınız? yöntem ve teknikleri kullanılarak babalar sürece aktif olarak dahil edilmiştir.

Babaların evde çocukları ile yapmaları için her hafta iki adet ev etkinliği gönderilmiştir. Ev etkinliklerinde kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin matris tablo 16.'da sunulmuştur.

Tablo 16

Ev Etkinlikleri Haftalık Yöntem Teknik Matrisi

Hafta	Anlatım	Etkin Öğrenme	Soru-cevap	Oyun	Rol Oynama	Gösterip Yaptırma	Resim	Problem Çözme	Örnek olay	Hikâye	İşbirlikli öğrenme
1.1.	x	x	x				x				
1.2	x	x	x	x							x
2.1.		x	x			x					x
2.2.	x	x		x							
3.1.		x	x	x				x			x
3.2.		x	x								
4.1.		x	x	x		x					
4.2.	x	x	x							x	
5.1	x	x	x	x		x					
5.2.	x	x				x					x
6.1.	x	x	x	x	x			x	x		
6.2.		x	x				x				
7.1.	x	x	x				x				x
7.2.		x		x		x					x
8.1.	x	x	x	x				x			
8.2	x	x	x		x					x	
9.1	x	x	x	x		x					
9.2.		x		x							x
10.1.		x	x	x				x			x
10.2.	x	x	x	x	x			x			

Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı'nda 1. Hafta ve 12. Hafta haricindeki 10 eğitim oturumu boyunca babalara her hafta iki adet etkinlik verilmiştir. Babalar program boyunca çocuklarıyla evde her hafta iki etkinlik olmak üzere toplam 20 etkinlik yapmışlardır. Ev etkinliklerinde tablo 16.'da görüldüğü gibi çocukları sürece aktif şekilde dahil edecek yöntem ve teknikler kullanılmıştır.

7. Eğitim programını uygulama /öğrenme-öğretme süreci: Öğrenme öğretme süreci öğrenmenin gerçekleştiği aşama olması bakımından programın en önemli aşaması olarak ifade edilmektedir (Demirel, 2017). Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Eğitim Programı'nda, aile eğitim modellerinden Uzaktan Öğretim Yoluyla Eğitim modeli (Çağdaş & Seçer, 2015; Tezel Şahin & Özyürek, 2021) kullanılmıştır. Uzaktan eğitim, yüz yüze eğitime göre daha esnektir ve bireylerin koşullarına uyarlanabilmektedir (Tezel Şahin & Özyürek, 2016). Türkiye'de "Benimle Oynar mısın?" televizyon programı, AÇEV tarafından hazırlanan "Aile Mektupları Projesi" gibi uygulamalarla uzaktan öğretim yoluyla aile eğitim modelini benimseyen programlar uygulanmıştır (Tezel Şahin &e Özyürek, 2021). Uzaktan öğretim yoluyla aile eğitimi yüz yüze katılım imkânı olmayan veya ulaşım noktasında şartları elverişsiz ortamlarda yaşayan ailelerin eğitim sürecine katılması açısından önemli uygulamalar olarak değerlendirilebilir. Araştırma kapsamında da babaların çalışma şartlarına göre uyarlanabilmesi açısından kolaylık sağlaması, zaman, ulaşım ve maliyet açısından daha uygun olması nedeniyle uzaktan öğretim yoluyla eğitim modeli tercih edilmiştir.

Program, uzaktan öğretim yoluyla uygulanacak bir baba eğitim programı olmakla birlikte programda babalarla etkileşime, babaların sürece aktif katılımına ve babaların çocuklarla birebir etkileşimine öncelik verilmektedir. Bu nedenle programın ismi, programın süreç ve işleyişini yansıtacak şekilde "Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı (UEYEBEP)" olarak belirlenmiştir. Araştırmacı, Yapay zekâ (OpenAI, 2023) ve Canva (Canva, 2025) uygulamalarını kullanarak programın temel felsefesini ve ismini yansıtan bir logo tasarlamıştır. Programın logosu eğitim sunumlarında, ev etkinliklerinde ve babalara verilen katılım belgelerinde kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada kullanılan bazı şekillerin tasarımında da Canva (Canva, 2025) uygulaması kullanılmıştır.



Şekil 21. Uzaktan eğitim yakından etkileşim baba eğitim programı logosu

Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı'nın uygulama süreci şu şekilde gerçekleştirilmiştir;

- Programın uygulanmasında uzaktan öğretim yoluyla eğitim modeli benimsenmiştir.
- Uzaktan eğitimin etkili ve güvenli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için eğitimlerin Google Meet platformunda gerçekleştirilmesine karar verilmiştir.
- Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı'nın ilk iki eğitim oturumu deney ve kontrol grubunda yer almayan 3 baba ile gerçekleştirilmiş ve süreçte yaşanabilecek sorunlar göz önünde bulundurularak babaların değerlendirmeleri ile ön uygulama tamamlanmıştır.
- Program çevrim içi bir programdır. Ancak uzaktan eğitimin dezavantajlarını ortadan kaldırmak ve babaların araştırmacıyı ve birbirini tanıması, sürece daha aktif katılabilmesi ve katılımcılar ve araştırmacı arasındaki etkileşimi arttırmak amacıyla tanışma toplantısı, 7. Hafta/ 6. Eğitim oturumu ve kapanış oturumu yüz yüze gerçekleştirilmiştir.
- Tanışma oturumu için deney grubu babalarla iletişime geçilmiş ve uygun bir gün belirlenmiştir. 15 Mart 2025 Cumartesi günü deney grubu babaların çocuklarının okulunda tanışma toplantısı gerçekleştirilmiştir (Ek 11). Tanışma toplantısında babaların araştırmacı ve birbirleri ile tanışmalarına ve babalığa bakış açılarına yönelik etkinlikler yapılmıştır. Programın amacı, içeriği ve uygulama süreci hakkında detaylı bilgi verilmiştir.

- Tanışma toplantısında, program boyunca araştırmacı ve babaların iletişim yönteminin nasıl olacağı tartışılmış ve iletişim ağı için kapalı Whatsapp grubu kurulmasına karar verilmiştir (Ek 12).
- Eğitim gün ve saati ile ilgili hatırlatma mesajları, ev etkinliği paylaşımı, program sürecindeki bilgilendirmeler Whatsapp grubu ile gerçekleştirilmiştir. Ayrıca telafi oturumları için haftalık olarak ek gruplar açılarak bilgilendirmeler yapılmıştır.
- Tanışma toplantısında, eğitim günü Perşembe günü, telafi eğitimi günü ise Cumartesi günü olarak belirlenmiştir.
- Program çerçevesinde tanışma toplantısı ve kapanış oturumuna ek olarak 10 hafta boyunca (toplamda 12 hafta) haftada bir gün uzaktan eğitim yoluyla (7. hafta 6. eğitim oturumu yüz yüze yapılmıştır) babalarla Google Meet platformu üzerinden 60-90 dakika arası çevrim içi eğitim toplantıları gerçekleştirilmiştir.
- Eğitim oturumları babaların gönüllü onam formu doğrultusunda kayıt altına alınmış ve eğitim oturumlarından sonra araştırmacı tarafından incelenerek değerlendirilmiş ve bir sonraki eğitim oturumuna ilişkin gerekli düzenlemeler yapılarak programın etkililiği arttırılmıştır.
- Eğitim oturumlarında beyin fırtınası, konuşan resimler, soru-cevap, siz olsaydınız ne yapardınız? ve örnek olay gibi yöntem ve tekniklerle babaların eğitime aktif bir şekilde katılmaları sağlanmıştır.
- Eğitim oturumlarında sık sık babalara sorular yöneltilmiş, konuya ilişkin duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri sağlanmıştır. Babalar farklı tekniklerle eğitim sürecine aktif bir şekilde katılmışlardır.
- Eğitime ve telafi eğitimine katılamayan babalara ek telafi oturumları düzenlenmiştir. Eğitim oturumları en az 1 en fazla 15 baba ile gerçekleştirilmiştir (Ek 13) Bazı haftalarda babaların katılım durumuna göre asıl oturum, telafi oturumu ve ek telafi oturumları dahil 2-5 gün arası eğitim oturumu düzenlenmiştir. Deney grubunda yer alan babaların telafi ve ek telafi oturumları ile tüm eğitim oturumlarını tamamlamaları sağlanmıştır (Ek 14).
- Haftada bir gerçekleştirilen eğitim toplantılarına ek olarak babalarla, çocuklarıyla haftada 2 gün birlikte yapmaları için ev etkinlikleri paylaşılmıştır. Her eğitim oturumunun sonunda ev etkinlikleri tanıtılmış ve dikkat edilmesi gereken noktalarla ilgili babalara araştırmacı tarafından bilgilendirme yapılmıştır. Babalar bir sonraki eğitim oturumuna kadar etkinlikleri uygulamışlardır. (Ek 15)

- Her eğitim oturumunda ilgili haftanın konusuna başlamadan bir önceki haftanın konusu ve evde uygulanan ev etkinlikleri ile ilgili babalarla değerlendirme yapılmıştır.
- Program kapsamında deney grubunda yer alan babalar 12 hafta, haftada bir gün eğitim programına katılmış ve eğitim programlarına ek olarak çocukları ile haftada iki gün olmak üzere toplamda 20 etkinlik uygulamışlardır.
- Yüz yüze gerçekleştirilen 6. Eğitim oturumu (7. Hafta) araştırmacının görev aldığı İnönü Üniversitesi Üstün Yetenekliler Araştırma ve Uygulama Merkezinde faaliyet gösteren Çocuk Üniversitesi'nde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı yüz yüze eğitim oturumu için gönüllü olarak katılım sağlayan lisans öğrencileri ile çocuklara yönelik etkinlikler planlamıştır. İlgili eğitim hafta sonu babalar ve çocukları ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı babaları ve çocukları karşılamış ve çocuklara çocuk üniversitesini tanıtmıştır. Çocuklar lisans öğrencileri ile dikkat ve refleks oyunları, drama ve oyun etkinlikleri yaparken araştırmacı toplantı salonunda babalarla birlikte 6. Eğitim oturumunu yüz yüze gerçekleştirmiştir (Ek 16).
- Kapanış programı 31 Mayıs 2025 Cumartesi günü uygulama okulunun toplantı salonunda araştırmacı ve danışmanının, deney grubu babaların ve okul müdürünün katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Kapanış oturumunda babalarla etkinlikler yapılmış, eğitim programına ilişkin babaların, araştırmacının danışmanının, araştırmacının ve okul müdürünün duygu, düşünce ve değerlendirmeleri alınmıştır. Babalara program hediyelerinin (Şahinkanat, 2025) ve katılım sertifikasının verilmesi ile program tamamlanmıştır (Ek 17).

Deney grubu babalara uygulanan UEYEBEP'in uygulama sürecine ilişkin belirtke tablosu tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17

Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı (UEYEBEP) Uygulama Süreci Belirtke Tablosu

Eğitim Oturumu	Kazanım	Konu	Ev Etkinliği	Kazanım
1. Hafta	BYK- 1, 2,3	Tanışma-Babalık Algısı	-	-
			-	-
2.Hafta	BYK- 1,2,3,4	Babalığa bakış	1.1. Aynada Duygularım	MGK- 4 SDGK- 2,3,5,6,12
			1.2. Balon Havada Oyunu	MGK- 1,2,3 SDGK- 3,12
3.Hafta	BYK- 1,4,5,6,7,8,10,12, 15,17,18	Ebeveyn tutumları	2.1. Meyve Salatası	MGK- 4 SDGK- 3, 6,
			2.2. Renkli Eşya Avı	MGK- 1,2,3
4.Hafta	BYK- 1,4,9,10,11,16	Babanın çocuğun gelişimine etkisi	3.1. Eller Bir Arada Görevleri Tamamla	MGK-1,2,3,4 SDGK-9,12
			3.2. Film Gecesi	SDGK-4,6,13
5.Hafta	BYK- 1,4,9,10,11,16	Çocuğun motor gelişimini anlamak ve desteklemek	4.1. Hedefimiz Duygular	MGK-1,2,3,4 SDGK- 2,3,12
			4.2. Etkileşimli Kitap Okuma	SDGK- 4,6,13
6.Hafta	BYK- 1,4,9,10,11,16	Çocuğun sosyal duygusal gelişimini anlamak ve desteklemek	5.1. Duygu Parkuru	MGK-1,2,3 SDGK-1,2,3,5,6,10,12
			5.2. Aile Sofrası	MGK-2,3,4 SDGK- 6,7,8,12
7.Hafta	BYK- 1.,4.,12.,13.,14.	Baba çocuk iletişimi	6.1. Duygularımı Yönetmeyi Öğreniyorum	MGK-3,4 SDGK-1,2,3,4,5,6,9,10,13
			6.2 Resimlerle Film Gecesi	MGK- 3,4 SDGK- 4,6,13
8.Hafta	BYK- 1,2,3,4,15	Baba katılımı 1	7.1. Doğadan Sanata	MGK- 3,4 SDGK- 6,7,11,13
			7.2. Karnı Acıkmış Sincap	MGK- 2,3,4 SDGK- 6,12
9.Hafta	BYK- 1,4,15,16	Baba katılımı 2	8.1. Hazine Avı	MGK-1,2,3 SDGK-1,2,3,6,8,9
			8.2. Canlı Hikâye	MGK-1,2 SDGK- 2,3,4,6,12,13
10.Hafta	BYK- 1,4,5,13,14,17,18	Çocuk ve disiplin 1	9.1. Tam İsabet	MGK-1,2,3 SDGK- 1,2,3,6,12
			9.2. Eğlenceli Hareketler	MGK- 1,2,3 SDGK- 12
11.Hafta	BYK- 1,4,5,13,14,17,18,19,20	Çocuk ve disiplin 2	10.1. Kayıp Eşya	MGK-1,2,3 SDGK- 1,2,3,9,12
			10.2. Roller Değişirse	MGK-1,2,3 SDGK- 1,2,3,4,5,6,8,9,10,13
12.Hafta	BYK- 1,2,3,10	Değerlendirme, Sertifika Töreni	-	-
			-	-

Tablo 17.'de yer alan kazanımlar doğrultusunda oluşturulan eğitim oturumları araştırmacı tarafından deney grubu babalara 12 hafta boyunca haftada bir gün uygulanmıştır. Tabloda yer alan kazanımlar doğrultusunda hazırlanan ev etkinliklerini ise babalar tarafından 10 hafta boyunca haftada iki gün çocuklarıyla birlikte ev ortamında uygulanmıştır.

8. Aile eğitim programını değerlendirilme: Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı'nın değerlendirilmesinde**,** Stufflebeam'ın (2000), CIPP (Context, Input, Process, Product) değerlendirme modeli kullanımı benimsenmiştir. Değerlendirmenin kanıtlamak değil geliştirmek amacıyla yapıldığı CIPP modelinin kısaltmasındaki harflere karşılık gelen Bağlam (Durum), İçerik (Girdi), Süreç ve Ürün modelin 4 temel değerlendirme boyutunu oluşturur (Stufflebeam, 2000). Değerlendirme, sürecin başından sonuna kadar bu 4 temel boyut çerçevesinde sürekli olarak yapılır.

Bağlam; ihtiyaçların değerlendirilmesi, hedeflerin belirlenmesi ve belirlenirken oluşan temel sorunların tespit edilmesini ve çözümünü, *İçerik;* program planlama ve işlem değerlendirmelerini, *Ürün;* amaçlanan ve amaçlanmayan sonuçların değerlendirilmesini, sürecin yolunda gidip gitmediğinin belirlenmesini ve etkililiğin tespit edilmesini içerir (Stufflebeam, 2000). CIPP modeli ile değerlendirilen bir eğitim programında, planlama aşamasından son aşamaya kadar süreç içerisinde değerlendirmelerin yapılarak programda gerekli iyileştirilmelerin yapılması gerektiği söylenebilir.

CIPP' e göre Bağlam boyutunda; hedef kitlenin ihtiyaç ve sorunlarını belirlemek için anket, ölçek, gözlem, odak grup görüşmeleri, ziyaret vb. araçlar kullanılabilmektedir. İçerikte (girdi); ilgili yaklaşım belirlenmekte, yaklaşımın uygulamaya konulması için program yapılandırılmakta, programın durumu gözden geçirilmekte, uzman görüşleri alınarak değerlendirme yapılmaktadır. Süreç boyutu; temel olarak programın uygulanmasına ilişkin sürekli kontrolü içermekte, programda meydana gelen değişikliklerle birlikte önemli eksikliklerin de belirlenmesi ve belgelendirilmesini, bununla birlikte uygulayıcının etkililiği ve katılımcıların süreç içerisindeki katılımının değerlendirilmesini de içermektedir. Ürün ise; değerlendirmenin nasıl yapıldığı, programın performansının ölçülmesi, amaçlanan ve amaçlanmayan sonuçları, olumlu ve olumsuz sonuçları değerlendirmekte, katılımcıların uygulamaya ilişkin tutum ve görüşlerinin toplandığı ve analiz edildiği aşama olmakla birlikte, ürün değerlendirmede performans testleri, ölçekler, grup görüşmeleri kullanılabilmektedir (Stufflebeam, 2000).

Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı'nın planlama aşamasından son aşamasına kadar gerçekleştirilen süreçlerde CIPP modeline uygun olarak süreç içerisinde olası sorunların tespiti, çözüm yolları belirlenmiştir. Hazırlanan içerikler uzman görüşüne sunularak alan uzmanı dış paydaşlardan değerlendirmeler alınmış, program değerlendirmeler doğrultusunda geliştirilmiştir. Uzman görüşü aşamasında UEYEBEP eğitim oturumları ve ev etkinlikleri çocuk gelişimi ve okul öncesi eğitimi alanında uzman 5 akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Uzmanların UEYEBEP' te yer alan eğitim oturumlarını ve ev etkinliklerini değerlendirmeleri için "Uzman Değerlendirme Formu" hazırlanmıştır. Uzmanlardan eğitim oturumlarını ele alınan konu başlıklarının yeterliği, hedeflenen kazanımlar, kullanılan yöntem ve teknikler, sunularda yer alan içerik ve görsellerin ilgi çekiciliği ve anlamlılığı, içeriğin anlaşılırlığı ve yeterliği açısından değerlendirmeleri, ev etkinliklerini ise 4-6 yaş grubu çocuğun gelişim özelliklerine uygunluğu, hedeflenen kazanımlar, kullanılan yöntemler, içeriğin babalar tarafından anlaşılabilirliği ve etkinliğin babalar tarafından uygulanabilirliği açısından değerlendirmeleri ve gerekli gördükleri alanlarda görüş bildirmeleri istenmiştir. Uzman değerlendirme formu "Uygun", "Kısmen Uygun/Düzeltilebilir" ve "Uygun Değil" seçeneklerinden oluşacak şekilde hazırlanmıştır. Ayrıca formun sonunda uzmanların görüş ve önerilerini belirtebilecekleri "Görüş ve Önerileriniz" kısmı yer almaktadır. Araştırmacı her bir uzmanla iletişime geçerek eğitim programı ve eğitim etkinliklerini ve uzman değerlendirme formlarını göndermiştir. Eğitim programı ve ev etkinlikleri uzmanlardan gelen görüş ve öneriler doğrultusunda revize edilmiştir.

Süreç boyunca eğitimlerde kullanılan farklı yöntem ve tekniklerle ve babaların çocuklarıyla yaptıkları etkinliklerle süreç içi değerlendirmeler yapılmıştır. Ölçek, görüşme ve resim analizi yöntemleriyle uygulama öncesi ve sonrası katılımcıların ve deney grubunda yer alan katılımcıların aile bağlamındaki eş ve çocuklarının bilgi, tutum ve deneyimlerinin tespiti yapılmıştır. Ön değerlendirme ile ihtiyaç ve durum tespiti, süreç değerlendirmesi ile program süresince gerçekleştirilen eğitim oturumlarının ve ev etkinliklerinin katılımcılarla birlikte değerlendirilmesi, son değerlendirmeler ile programın amaçlarına ulaşma durumu ve etkililiğinin değerlendirilmesi yapılmıştır. Değerlendirmelere ilişkin veriler araştırmanın bulgular ve yorum bölümünde sunulmuş ve tartışma bölümünde ilgili literatür doğrultusunda tartışılmıştır.

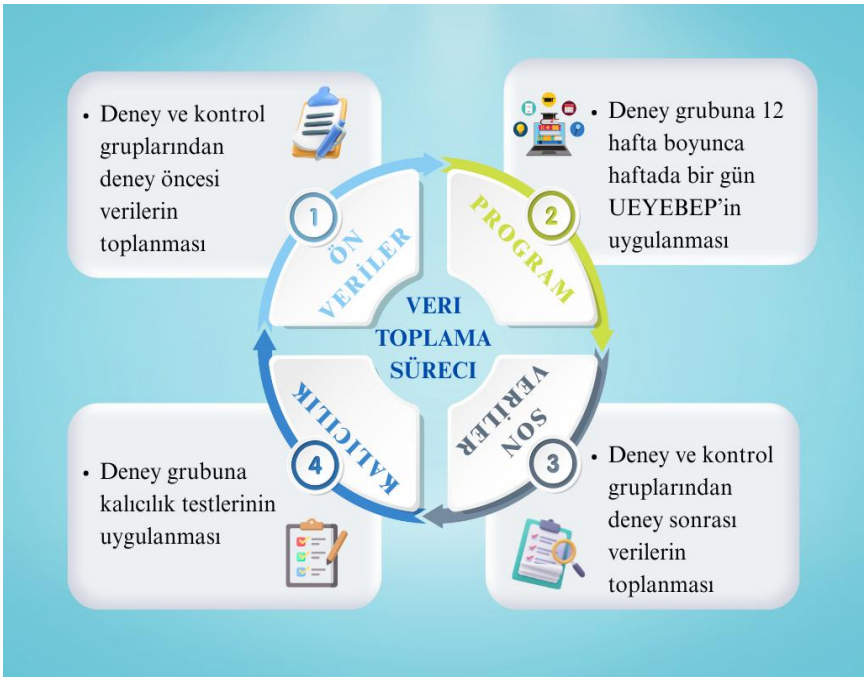
9. Yaygınlaştırma: Programın potansiyel katılımcılarının belirlenmesini, programın yayınlar ve diğer kaynaklar aracılığıyla tanıtılmasını, araştırma sonuçlarının bilimsel dergilerde yayınlanmasını ve programı uygulamak isteyenlere teknik yardım sağlanmasını içeren aşamadır

(Duncan & Goddard, 2010). Bu araştırmada yaygınlaştırma aşamasına uygun olarak araştırma sonuçları analiz edilerek bulgular kısmında sunulmuş olup tartışma ve sonuç kısmında değerlendirilmiştir. Öneriler kısmında ise potansiyel katılımcılara, benzer konularda yapılacak araştırmalara, ilgili kurum ve kuruluşlara yönelik önerilerde bulunulmuştur. Ayrıca bu tez çalışmasından üretilecek yayın ile araştırmanın ve sonuçlarının daha geniş kitlelere yaygınlaştırılması hedeflenmektedir.

Eğitim programının geliştirilmesi aşamasından uygulama ve değerlendirme aşamasına kadar Small vd. (2009) tarafından belirtilen ve baba eğitim programları başlığı altında detaylarına yer verilen program geliştirme ilkeleri dikkate alınmıştır.

3.5. Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci kronolojik olarak; deney öncesi verilerin toplanması, eğitim programının uygulanması, deney sonrası verilerin toplanması, kalıcılık testlerinin uygulanması ve veri analizi aşamalarından oluşmaktadır. Veri toplama süreci aşamaları doğrultusunda ilk olarak Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı öncesinde nicel ve nitel veriler toplanmıştır. Deney öncesi verilerin toplanması aşamasından sonra deney grubuna "Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı" uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir program uygulanmamıştır. Program bittikten sonra deney sonrası nicel ve nitel veriler toplanmıştır. Programın baba çocuk ilişkisi üzerindeki etkisinin devam edip etmediğini değerlendirmek için son testlerden 4 hafta sonra deney grubuna kalıcılık testi uygulanmıştır. Son olarak toplanan tüm veriler analiz edilmiştir. Veri toplama süreci şekil 22.'de sunulmuştur.



Şekil 22. Veri toplama süreci

Şekil 22’ de aşamalarına yer verilen veri toplama süreci alt başlıklar halinde detaylı şekilde açıklanmıştır.

3.5.1. Deney Öncesi Verilerin Toplanması

Eğitim programına başlamadan önce araştırmada kullanılacak olan nicel veri toplama araçları deney ve kontrol grubunda yer alan babalara ve çocuklarına, nitel veri toplama araçları ise sadece deney grubunda yer alan babalar, çocuklar ve annelere uygulanmıştır. Deney öncesi verilerin toplanması aşaması 10 Şubat- 7 Mart 2025 tarihleri arasında tamamlanmıştır.

Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı’nın baba çocuk ilişkisine etkisini tespit edebilmek amacıyla deney ve kontrol grubunda yer alan babalara program öncesinde ön test olarak araştırma kapsamında geliştirilen “Okul Öncesi Baba Çocuk İlişki Ölçeği (OBÇİÖ)” uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubunda yer alan babaların çocuklarının öğretmenlerine gönüllü onam formu, bilgilendirilmiş veli onam formu (çocuklara uygulama yapabilmek için) kişisel bilgi formu ve ölçek formu verilmiş ve öğretmenler aracılığı ile babalara gönderilmiştir. Babalara, ölçekte yer alan maddeleri duygu, düşünce ve davranışlarını göz önünde bulundurarak samimiyetle doldurmaları gerektiği belirtilmiştir. Kendilerine iletilen formlar ve ölçek ile ilgili sorularını iletebilmeleri için araştırmacının iletişim bilgisi paylaşılmıştır.

Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı’nın çocukların motor ve sosyal duygusal gelişimlerine etkisini değerlendirebilmek amacıyla deney grubunda yer alan çocuklara program öncesinde ön test olarak GEÇDA Psikomotor ve Sosyal Duygusal Gelişim Alt Testleri uygulanmıştır. Uygulamalar sırasında GEÇDA uygulama ilkelerine dikkat edilmiş ve anaokulunun rehberlik odasında her çocukla ayrı ayrı uygulama yapılmıştır.

Ölçekle ilgili ön testlerle eş zamanlı olarak program öncesi nitel veriler toplanmıştır. Deney grubunda yer alan babalar ve deney grubu babaların eşleri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda, deney grubunda yer alan babalar ve eşleri ile tek tek iletişime geçilerek görüşme gün ve saati belirlenmiştir. Ön görüşmelerde “Program Öncesi Baba Görüşme Formu” ve “Program Öncesi Anne Görüşme Formu” kullanılmıştır. Çocuk resimlerini değerlendirmek için kullanılacak olan “Çocuğa İlişkin Bilgi Formu” görüşme sırasında her çocuk için anne veya babadan alınmıştır. Her görüşme ortalama 20-30 dakika sürmüştür. Yapılan görüşmeler veri analizinde transkript edebilmek amacıyla katılımcıların onamı ile kayıt altına alınmıştır.

Baba ve anne görüşmelerinin yanı sıra deney grubu babaların çocukları ile resim çalışması yapılmıştır. Resim çalışması anaokulunda bulunan rehberlik odasında her çocukla birebir yapılmış ve resim çalışmasından sonra her çocukla resme ilişkin görüşme gerçekleştirilmiştir.

3.5.2. Programın Uygulanması

Ön test uygulamaları tamamlandıktan sonra programın uygulanması aşamasına geçilmiştir. Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı deney grubu babalara araştırmacı tarafından 15 Mart- 31 Mayıs 2025 tarihleri arasında 12 hafta boyunca haftada bir gün ortalama 60-90 dakika sürecek şekilde Google Meet platformu üzerinden çevrimiçi olarak uygulanmıştır.

Program çevrim içi bir programdır. Ancak uzaktan eğitimin dezavantajlarını ortadan kaldırmak ve babaların araştırmacıyı ve birbirini tanıması, sürece daha aktif katılabilmesi, babalar ve araştırmacı arasındaki etkileşimi arttırmak amacıyla tanışma toplantısı (1. Hafta), 6. Eğitim oturumu (7. Hafta) ve kapanış oturumu (12. Hafta) yüz yüze gerçekleştirilmiştir.

Bu alt başlıkta programın uygulanması aşaması veri toplama süreci aşaması olarak kısaca ele alınarak veri toplama işleminin süresi ve tarihleri hakkında bilgilere yer verilmiştir. Programa ilişkin detaylı bilgiye "Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı (UEYEBEP)" başlığı altında yer verilmiştir.

3.5.3. Deney Sonrası Verilerin Toplanması

Eğitim programı uygulandıktan sonra programın etkililiğini tespit etmek amacıyla araştırmada kullanılan nicel veri toplama araçları deney ve kontrol grubunda yer alan babalara ve çocuklarına, nitel veri toplama araçları ise sadece deney grubunda yer alan babalar, çocuklar ve annelere uygulanmıştır. Deney sonrası verilerin toplanması aşaması 02-19 Haziran 2025 tarihleri arasında tamamlanmıştır.

Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı'nın baba çocuk ilişkisine etkisini tespit edebilmek amacıyla deney ve kontrol grubunda yer alan babalara uygulama sonrasında son test olarak araştırma kapsamında geliştirilen "Okul Öncesi Baba Çocuk İlişki Ölçeği (OBÇİÖ)" uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubunda yer alan babaların çocuklarının öğretmenlerine ölçek formu verilmiş ve öğretmenler aracılığı ile babalara gönderilmiştir. Babalara, ölçekte yer alan maddeleri duygu, düşünce ve davranışlarını göz önünde bulundurarak samimiyetle doldurmaları gerektiği belirtilmiştir.

Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı'nın çocukların motor ve sosyal duygusal gelişimlerine etkisini değerlendirebilmek amacıyla deney grubunda yer alan çocuklara program sonrasında son test olarak GEÇDA Psikomotor ve Sosyal Duygusal Gelişim Alt Testleri uygulanmıştır. Uygulamalar sırasında GEÇDA uygulama ilkelerine dikkat edilmiş ve anaokulunun rehberlik odasında her çocukla birebir uygulama yapılmıştır.

Ölçekle ilgili son testlerle eş zamanlı olarak program sonrası nitel veriler toplanmıştır. Deney grubunda yer alan babalar ve deney grubu babaların eşleri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda, deney grubunda yer alan babalar ve eşleri ile tek tek iletişime geçilerek görüşme gün ve saati belirlenmiştir. Son görüşmelerde "Program Sonrası Baba Görüşme Formu" ve "Program Sonrası Anne Görüşme Formu" kullanılmıştır. Çocuk resimlerini değerlendirmek için kullanılacak olan "Çocuğa İlişkin Bilgi Formu" görüşme sırasında her çocuk için anne veya babadan alınmıştır. Her görüşme ortalama 25-50 dakika sürmüştür. Yapılan görüşmeler veri analizinde transkript edebilmek amacıyla katılımcıların onamı ile kayıt altına alınmıştır.

Baba ve anne görüşmelerinin yanı sıra deney grubu babaların çocukları ile resim çalışması yapılmıştır. Resim çalışması anaokulunda bulunan rehberlik odasında her çocukla birebir yapılmış ve resim çalışmasından sonra her çocukla resme ilişkin görüşme gerçekleştirilmiştir.

3.5.4. Kalıcılık Testlerinin Uygulanması

Programın baba çocuk ilişkisi üzerindeki etkisinin devam edip etmediğinin belirlenmesi amacıyla son test verilerinin toplanmasından dört hafta sonra kalıcılık verileri toplanmıştır. MEB eğitim öğretim yılının sona ermiş olmasından dolayı "Okul Öncesi Baba Çocuk İlişki Ölçeği (OBÇİÖ)" formu babalara Google form aracılığı ile iletilmiş ve babaların duygu, düşünce ve davranışlarını göz önünde bulundurarak ölçeği doldurmaları istenmiştir. Kalıcılık testlerinin uygulanması aşaması 17-24 Temmuz 2025 tarihleri arasında tamamlamıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırmada hem nitel hem de nicel yöntemlerle veri toplandığı için nicel ve nitel verilerin analizi ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Nicel ve nitel verilerin analizine ilişkin bilgilere ayrı başlıklar altında yer verilmiştir.

3.6.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verilerinin toplanmasında "Okul Öncesi Baba Çocuk ilişki Ölçeği (OBÇİÖ)" ve "Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA) Psikomotor ve Sosyal Duygusal Gelişim Alt Testleri" kullanılmıştır. Nicel veri toplama araçları ile Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı'nın (UEYEBEP) baba çocuk ilişkisine, çocukların motor ve sosyal duygusal gelişimlerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel veriler, SPSS paket programı kullanılarak uygun istatistiksel yöntemlerle analiz edilmiştir.

"Okul Öncesi Baba Çocuk İlişki Ölçeği (OBÇİÖ)" nin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. "Okul Öncesi Baba Çocuk İlişki Ölçeği (OBÇİÖ)" geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında; değerlendirme aracının geçerliğini sağlamak amacıyla iki aşamalı uzman görüşü gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada ölçek maddelerinin anlaşılırlığı, sayısı ve kapsamı hakkında genel değerlendirme alınmıştır. İkinci uzman görüşü aşamasında alan uzmanlarının görüşlerine dayalı kapsam geçerlik oranı (KGO) hesaplanmıştır. Veri analizinde ilk olarak geliştirilen ölçme aracının yapı geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla açımlayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Ölçme aracından elde edilen ölçümlerin yapı geçerliğine ilişkin kanıtlar sağlandıktan sonra ölçümlerin güvenirliğine kanıt sağlamak amacıyla Cronbach alfa ve McDonald Omega katsayıları hesaplanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi ile yapısı ortaya konan "Okul Öncesi Baba Çocuk İlişki Ölçeği (OBÇİÖ)" nin tanımlanan ölçme modelinin uygunluğu için doğrulayıcı faktör analizi, ölçümlerin güvenirliğine ilişkin kanıtlar için Cronbach alfa ve McDonald Omega katsayıları kullanılmıştır. Yapılan analizlere ilişkin model veri uyumu indeksleri hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda "Okul Öncesi Baba Çocuk İlişki Ölçeği (OBÇİÖ)" "Katılım", "İletişim" ve "Esneklik" olmak üzere 3 faktörden oluşmuştur.

Araştırmada, deney grubunda yer alan babalara uygulanan "Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı" öncesi ve sonrasında deney ve kontrol grubu babaların "Okul Öncesi Baba Çocuk İlişki Ölçeği (OBÇİÖ)" ne verdikleri cevaplar bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Program öncesinde ve sonrasında deney ve kontrol grubunda yer alan çocuklara uygulanan "Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA) Psikomotor ve Sosyal Duygusal Gelişim Alt Testleri" puanları bilgisayar ortamına aktarılmıştır. "Okul Öncesi Baba Çocuk İlişki Ölçeği (OBÇİÖ)" ve "Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA) Psikomotor ve Sosyal Duygusal Gelişim Alt Testleri" aracılığıyla toplanan verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. "Kişisel Bilgi Formu" ile ulaşılan verilerin analizinde frekans ve yüzde istatistikleri kullanılarak veriler çalışma grubu alt başlığında yorumlanmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen veriler, araştırma amacına uygun çeşitli istatistiksel analiz teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir. Veri setinin dağılım özelliklerini incelemek amacıyla çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları değerlendirilmiştir. Çarpıklık katsayısı dağılımın simetrik olup olmadığını, basıklık katsayısı ise dağılımın sivriliğini göstermektedir. Elde edilen değerlerin ±3.0 aralığında bulunması, verilerin normallik varsayımını karşıladığını göstermekte ve bu durum parametrik testlerin uygulanabilirliğini desteklemektedir (Kline, 2015). OBÇİÖ deney grubunun ön test, son test ve kalıcılık testi ile kontrol grubunun ön test ve son testlerinden elde edilen verilerin ölçeğin üç alt boyutunda ve toplamında ±3.0 aralığında olduğu tespit edilmiştir. GEÇDA deney ve kontrol grubu ön test ve son testlerinden elde edilen verilerin ölçeğin iki alt boyutunda ve toplamında ±3.0 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle analizlerde parametrik testler kullanılmıştır.

Gruplar arasında anlamlı farkların belirlenmesi amacıyla bağımsız örneklemler t-testi kullanılmıştır. Bu test aracılığıyla deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Bununla birlikte, gruplar içerisindeki zamana bağlı değişimleri incelemek için kontrol grubunda ön test ve son test puanları bağımlı örneklemler t-testi ile analiz edilmiştir. Deney grubunda ise ön test, son test ve kalıcılık ölçümleri arasındaki farkların anlamlılığını test etmek amacıyla tekrarlı ölçümler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

Elde edilen anlamlı farkların pratik önemini değerlendirmek için Cohen'in d etki büyüklüğü değerleri hesaplanmıştır. Cohen'in (1988) sınıflandırmasına göre d değerinin yaklaşık 0.20 düzeyinde olması küçük, 0.50 düzeyinde olması orta ve 0.80 ve üzeri olması büyük etki olarak yorumlanmıştır.

Nicel verilerin analizleri SPSS ve LISREL istatistiksel paket programları kullanılarak gerçekleştirilmiş, istatistiksel anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Bu anlamlılık düzeyi, elde edilen bulguların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını değerlendirmede temel ölçüt olarak kullanılmıştır.

3.6.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel verilerinin toplanmasında "Program Öncesi Baba Görüşme Formu", "Program Öncesi Anne Görüşme Formu", "Program Sonrası Baba Görüşme Formu", "Program Sonrası Anne Görüşme Formu", "Çocuk Resimleri", "Çocuklarla Resme İlişkin Görüşme" ve "Çocuğa İlişkin Bilgi Formu" kullanılmıştır. Nitel veri toplama araçları ile Uzaktan Eğitim

Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı öncesinde ve sonrasında deney grubunda yer alan babaların, annelerin ve çocukların baba çocuk ilişkisine yönelik duygu, düşünce ve algılarını belirlemek, program ile ilgili beklentilerini ve görüşlerini tespit etmek amaçlanmıştır. Görüşme formlarının analizinde, bulguların araştırmacının veriyle etkileşimi yoluyla verilerden çıkarıldığı (Quinn Patton, 2018, s. 453) içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi için öncelikle babalarla ve annelerle yapılan görüşmelere ilişkin ses kayıtları transkript edilerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Araştırmaya katılan deney grubundaki babalar DB1, DB2, DB3 şeklinde anneler ise babalara paralel olarak DA1, DA2, DA3 şeklinde kodlanmıştır (örn. DA1, DB1'in eşidir). İçerik analizi aşamalarına uygun olarak veriler öncelikle kodlanmıştır. Elde edilen kodlar incelenmiş ve anlam bakımından benzer olan kodlar bir araya getirilerek kodlama çerçevesi (kategori şeması) oluşturulmuştur. Kodların güvenirliğini sınamak amacıyla araştırmacı ve danışman birkaç defa bir araya gelerek kodları değerlendirmişlerdir. Farklı ve benzer kodlar incelenerek ortak bir kodlama çerçevesi oluşturulmuştur. Elde edilen kodlama çerçevesinde ortak anlam ifade eden kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Kodlama ve tema oluşturma sürecinde bazı temalar altında farklı anlam kümelerini yansıtan kategoriler oluşmuş ve bu kategoriler alt temalar olarak ifade edilmiştir. Bazı temalarda ise kodlar doğrudan bütüncül bir kavramsal yapı oluşturduğundan alt temalara ihtiyaç duyulmamış ve anlam bütünlüğü oluşturan kodlar temalar altında toplanmıştır. Ebeveyn görüşmeleri, çocuklarla yapılan resme ilişkin görüşmeler ve çocuğa ilişkin bilgi formundan elde edilen verilere kanıt oluşturması ve verilerin derinlemesine yorumlanması bakımından doğrudan alıntılara yer verilmiştir (Silverman, 2018, s.163; Yıldırım & Şimşek, 2021).

Çocuk resimlerinin analizinde ise betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Resim analizi için önceden belirlenen mevcut çerçevelere, temalara göre (Quinn Patton, 2018, s. 453) analizler gerçekleştirilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Çocuklar baba ve annelerle paralel olarak DÇ1, DÇ2, DÇ3 şeklinde kodlanmıştır (ör. DÇ1, DB1 ve DA1'in çocuğudur). Resim analizlerine kanıt oluşturması açısından çocukların resme ilişkin görüşmelerdeki ifadelerine ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Çocuk resimlerinin analizi kısmında temaların belirlenmesinde Porot Aile Resmi Testi'nin değerlendirme kriterlerinden yararlanılmıştır. Aile Çiz Testi'ne göre çocuk resmi değerlendirilirken;

- Resmin biçimsel özellikleri (niteliği, yaşa uygunluk, kâğıt kullanımı vb.)
- İlk izlenim (resmin ilk bakışta duygusal olarak nasıl bir izlenim oluşturduğu)
- İnsan figürlerine ilişkin detaylar ve resme eklenmiş diğer figürler

- Aile üyelerinin tamamının resimde olup olmadığı, çizim sıralaması, çocuğun kendisini kimin yanında çizdiği gibi aile ile ilgili özellikler dikkate alınmaktadır (Oğuz Sarıalp, 2016).

Çocuk resimlerinin analizi için araştırmanın amacı ve ilgili literatür (Akoğlu, 2023; Halmatov, 2023; Halmatov, 2024; Oğuz Sarıalp, 2016; Yavuzer, 2017) doğrultusunda önceden belirlenen temalar şu şekildedir:

1. Resmin genel özellikleri
2. Ailede yer algısı ve bağlılık
3. Aile içi iletişim ve duygusal atmosfer
4. Resimlerdeki baba temsilleri

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı'nın baba çocuk ilişkisine, çocukların motor ve sosyal duygusal gelişimlerin etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmadan elde edilen bulgular nicel bulgular, nitel bulgular ve nicel bulgularla nitel bulguların birlikte değerlendirilmesi olmak üzere ele alınmıştır;

- Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı'nın baba çocuk ilişkisine etkisine yönelik nicel bulgulara tablo 18-22 ve şekil 23-30 arasında yer verilmiştir.
- Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı'nın çocukların motor ve sosyal duygusal gelişimlerine etkisine yönelik nicel bulgulara tablo 23-27 ve şekil 31-32 arasında yer verilmiştir.
- Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı Öncesi ve Sonrası Baba ve Annelerin Görüşlerine İlişkin Nitel Bulgular şekil 33-42 arasında yer verilmiştir.
- Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı öncesinde ve sonrasında çocukların aile konulu resimlerindeki baba algılarına yönelik nitel bulgulara tablo 28-31 ve şekil 43-52 arasında yer verilmiştir.
- Nicel ve nitel bulguların birlikte değerlendirildiği bulgulara tablo 32' de yer verilmiştir.

4.1. Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı'nın Baba Çocuk İlişkisine Etkisine Yönelik Nicel Bulgular

Araştırmanın amacı doğrultusunda çalışma grubunda yer alan 19 deney grubu, 22 kontrol grubu olmak üzere toplam 41 babadan, 19 deney grubu ve 22 kontrol grubu olmak üzere toplam 41 çocuktan nicel veriler toplanmıştır. Babalara eğitim öncesi ön test uygulaması yapılmış, program sonrasında ise aynı babalardan son test ölçümleri alınmıştır. Deney grubundaki babalardan ayrıca kalıcılık ölçümleri de alınmıştır. Grupların, çalışma grubu alt başlığında yer verilen demografik bilgilerine genel olarak bakıldığında; cinsiyet, kardeş sayısı, ebeveyn eğitim

düzeyi, okul öncesi eğitime devam süresi ve ebeveyn yaş düzeyi bakımından birbirine benzer dağılımlar gösterdikleri ve belirgin bir dengesizlik olmadığı gözlenmiştir. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarından elde edilen ölçümlerin betimsel istatistikleri hesaplanmıştır.

Araştırmada deney (n = 19) ve kontrol (n = 22) gruplarında yer alan babalara ait ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Babalara Ait OBÇİÖ Betimsel İstatistikleri

Deney Grubu (n =19)					
Test	OBÇİÖ	Min.	Maks.	$\bar{X}$	SS
Ön test	Katılım	3.17	4.83	4.28	0.44
	İletişim	2.75	4.63	4.11	0.47
	Esneklik	3.00	4.75	3.76	0.48
	OBÇİÖ toplam puan	3.25	4.75	4.08	0.36
Son test	Katılım	4.25	5.00	4.65	0.23
	İletişim	3.50	5.00	4.51	0.40
	Esneklik	4.25	5.00	4.61	0.23
	OBÇİÖ toplam puan	4.25	4.93	4.60	0.20
Kalıcılık	Katılım	4.25	4.92	4.67	0.20
	İletişim	4.00	5.00	4.56	0.28
	Esneklik	3.88	5.00	4.59	0.29
	OBÇİÖ toplam puan	4.18	4.93	4.62	0.21
Kontrol grubu (n = 22)					
Test	OBÇİÖ	Min.	Maks.	$\bar{X}$	SS
Öntest	Katılım	3.75	4.67	4.31	0.32
	İletişim	3.75	4.88	4.24	0.37
	Esneklik	2.88	4.63	3.68	0.51
	OBÇİÖ toplam puan	3.71	4.68	4.11	0.30
Sontest	Katılım	3.42	4.92	4.41	0.40
	İletişim	3.50	4.88	4.28	0.41
	Esneklik	2.63	4.75	3.94	0.51
	OBÇİÖ toplam puan	3.61	4.75	4.24	0.32

Deney grubunun ön test sonuçları incelendiğinde katılım (Ort. = 4.28, SS = 0.44), iletişim (Ort. = 4.11, SS = 0.47) ve esneklik (Ort. = 3.76, SS = 0.48) değişkenlerinde benzer düzeyde değerler elde edilmiştir. Baba-çocuk ilişkisi toplam puan (Ort. = 4.08, SS = 0.36) değişkeni de benzer bir dağılım göstermiştir.

Deney grubunun son test sonuçları incelendiğinde, katılım (Ort. = 4.65, SS = 0.23), iletişim (Ort. = 4.51, SS = 0.40) ve esneklik (Ort. = 4.61, SS = 0.23) ve baba-çocuk ilişkisi toplam puan (Ort. = 4.60 SS = 0.20) olmak üzere tüm değişkenlerde anlamlı bir artış gözlenmiştir.

Kalıcılık testi sonuçları, deney grubundaki katılım (Ort. = 4.67, SS = 0.20), iletişim (Ort. = 4.56, SS = 0.28) ve esneklik (Ort. = 4.59, SS = 0.29) ortalamalarının yüksek düzeyde korunduğunu

ortaya koymuştur. Bu durum, programın etkisinin zaman içinde sürdürülebilir olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubunun ön test puan ortalamaları sırasıyla katılım (Ort. = 4.31, SS = 0.32), iletişim (Ort. = 4.24, SS = 0.37) ve esneklik (Ort. = 3.68, SS = 0.51) değişkenlerinde orta-yüksek düzeydedir. Baba-çocuk ilişkisi toplam puan (Ort. = 4.11, SS = 0.30) değişkeni de deney grubuna paralel bir eğilim göstermektedir.

Kontrol grubunun son test sonuçları incelendiğinde, katılım (Ort. = 4.41, SS = 0.40), iletişim (Ort. = 4.28, SS = 0.41) ve esneklik (Ort. = 3.94, SS = 0.51) ve baba-çocuk ilişkisi toplam puan (Ort. = 4.24, SS = 0.32) olmak üzere tüm değişkenlerde ortalamaların yükseldiği görülmektedir. Çarpıklık değerlerinin genellikle negatif olması, katılımcıların puanlarının üst düzey değerlere yoğunlaştığını göstermektedir.

4.1.1. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Babaların "Okul Öncesi Baba Çocuk İlişki Ölçeği (OBÇİÖ)" Ön Test Puanları Arasında Anlamlı Düzeyde Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında toplanan verilerin normal dağılım gösterdiği belirlendikten sonra, deney grubunda yer alan babalara eğitim programı uygulanmadan önce, deney ve kontrol grubunda yer alan babaların baba çocuk ilişkisi puanları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma, ön test yoluyla yapılmış ve iki grubun başlangıç seviyelerinin benzer olup olmadığını incelemek amacıyla bağımsız örneklem t testi ile gerçekleştirilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının baba çocuk ilişkisine ilişkin ön test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik bağımsız örneklemler t-testi sonuçları tablo 19' da sunulmuştur.

Tablo 19

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Babaların "Baba Çocuk İlişkisi Ölçeği" Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	SS	sd	t-test	*p*	d
Katılım	Deney	19	4.28	0.44	39	0.32	.750	--
	Kontrol	22	4.31	0.32				
İletişim	Deney	19	4.11	0.47	39	0.96	.342	--
	Kontrol	22	4.24	0.37				
Esneklik	Deney	19	3.76	0.48	39	0.48	.634	--
	Kontrol	22	3.68	0.51				
Baba çocuk ilişkisi toplam puan	Deney	19	4.08	0.36	39	0.30	.764	--
	Kontrol	22	4.11	0.30				

Tablo 19 incelendiğinde, katılım alt boyutu açısından deney grubunun ortalama puanı (ort. = 4.28, SS = 0.44), kontrol grubunun ortalama puanı (ort. = 4.31, SS = 0.32) ile benzer düzeydedir. İki grup arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t_{(39)} = 0.32$, p = .750). İletişim boyutunda deney grubunun ortalama puanı 4.11 (SS = 0.47), kontrol grubunun ortalama puanı ise 4.24 (SS = 0.37) olarak hesaplanmıştır. Bu fark anlamlı bulunmamıştır ($t_{(39)} = 0.96$, p = .342). Benzer şekilde, Esneklik alt boyutu açısından deney grubunun ortalama puanı 3.76 (SS = 0.48), kontrol grubunun ortalama puanı 3.68 (SS = 0.51) olup, bu farklılık da anlamlı değildir ($t_{(39)} = 0.48$, p = .634). Son olarak, baba çocuk ilişkisi toplam puanında deney grubunun ortalama puanı 4.08 (SS = 0.36), kontrol grubunun ortalama puanı 4.11 (SS = 0.30) olarak bulunmuştur. Bu fark da istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t_{(39)} = 0.30$, p = .764).

Tüm değişkenlerde p değerlerinin .05 anlamlılık düzeyinin üzerinde olması, deney ve kontrol gruplarının ön test düzeyinde baba çocuk ilişkisi açısından benzer başlangıç seviyelerine sahip olduklarını göstermektedir. Başka bir ifadeyle, deneysel müdahaleden önce gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4.1.2. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Babaların "Okul Öncesi Baba Çocuk İlişki Ölçeği (OBÇİÖ)" Son Test Puanları Arasında Anlamlı Düzeyde Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Araştırmada, deney ve kontrol gruplarının Baba Eğitim Programı uygulanmadan önceki ön test puanları karşılaştırıldıktan sonra, deney grubuna "Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı" uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir müdahale uygulanmamıştır. Bu

uygulama sürecinin tamamlanmasının ardından, her iki grubun son test ölçümleri alınmış ve gruplar arasındaki farklılıklar incelenmiştir. Elde edilen bulgular tablo 20 'de sunulmuştur.

Tablo 20

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Babaların "Baba Çocuk İlişkisi Ölçeği" Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	SS	sd	t-test	*p*	d
Katılım	Deney	19	4.65	0.23	39	2.34	.024	0.72
	Kontrol	22	4.41	0.40				
İletişim	Deney	19	4.51	0.40	39	1.76	.086	--
	Kontrol	22	4.28	0.41				
Esneklik	Deney	19	4.61	0.23	39	5.27	.000	1.65
	Kontrol	22	3.94	0.51				
Baba çocuk ilişkisi toplam puan	Deney	19	4.60	0.20	39	4.22	.000	1.33
	Kontrol	22	4.24	0.32				

Tablo 20 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının baba çocuk ilişkisi son test toplam puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olduğu görülmektedir ($t_{(39)} = 4.22$, $p < .05$, $d = 1.33$).

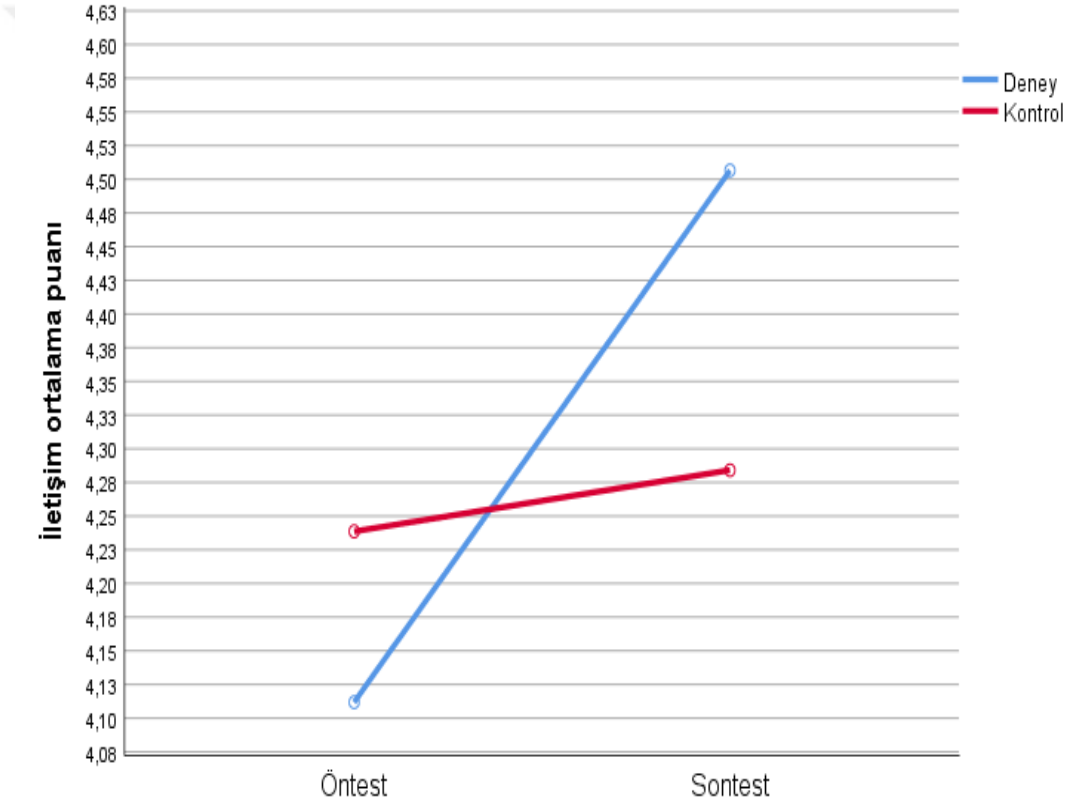
Katılım alt boyutuna ilişkin son test puanlarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($t_{(39)} = 2.34$, $p < .05$, $d = 0.72$). Ortalamalar incelendiğinde deney grubundaki babaların katılım son test puanlarının (ort. = 4.65, SS = 0. 23) kontrol grubundan (ort. = 4.41, SS = 0.40) daha yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. Anlamlı bulunan farklılığın pratikteki anlamlılığı için etki büyüklüğü hesaplanmış ve baba eğitim programının katılım puanları üzerinde orta düzeyde etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Katılım alt boyutunun grup ve ölçümlere göre değişimi şekil 23'te verilmiştir.



Şekil 23. Katılım puanlarının grup ve ölçümlere göre değişimi

Şekil 23 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun katılım düzeylerinin ön test puanlarının benzer düzeyde olduğu son test ölçümlerinde ise deney grubunun daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

İletişim alt boyutuna ilişkin son test puanlarının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($t_{(39)} = 1.76$, $p > .05$). Ortalamalar incelendiğinde, deney grubundaki babaların iletişim puanlarının (ort. = 4.51, SS = 0.40) kontrol grubundaki babaların iletişim puanlarından ort. = 4.28, SS = 0.41) daha yüksek olduğu fakat bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Buna göre uygulanan baba eğitim programının iletişim düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. İletişim puanlarının grup ve ölçümlere göre değişimi şekil 24'te verilmiştir.

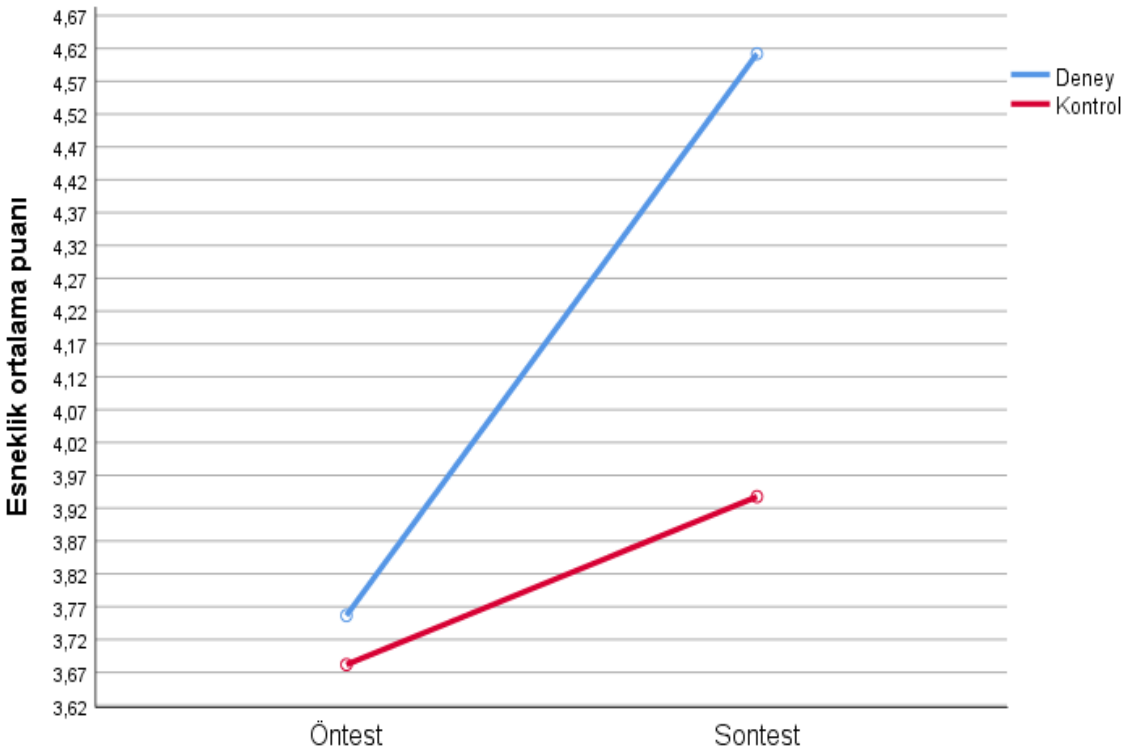


Şekil 24. İletişim puanlarının grup ve ölçümlere göre değişimi

Şekil 24 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun iletişim puanlarının ön test puanlarında deney grubu daha düşük iken, son test ölçümlerinde daha yüksek olduğu tespit edilmiş ve kontrol grubuna göre değişimi daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. İstatistiksel olarak anlamlı farklılık çıkmamasına rağmen grafiksel olarak anlamlı bir değişimin olduğu görülmektedir. Baba eğitim programının etkililiğini belirlemek için her iki grubun son test ölçümlerinden ön test ölçümleri çıkartılıp fark puanları incelenmiştir (Büyüköztürk, 2012). Bu bağlamda fark puanları için bağımsız örneklemler t-testi yapılmış ve puan farkının gruplara göre istatistiksel

olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($t_{(39)}$ = 2.30, p = .027, d = 0.72). Deney grubu fark ortalaması = 0.40 (ss = 0.50) iken kontrol grubu fark ortalamasının = 0.05 (SS = 0.48) olduğu tespit edilmiş ve baba eğitim programının iletişim puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkiye sahip olduğu ve bu farkın pratikte orta düzey etki büyüklüğüne sahip olduğu tespit edilmiştir.

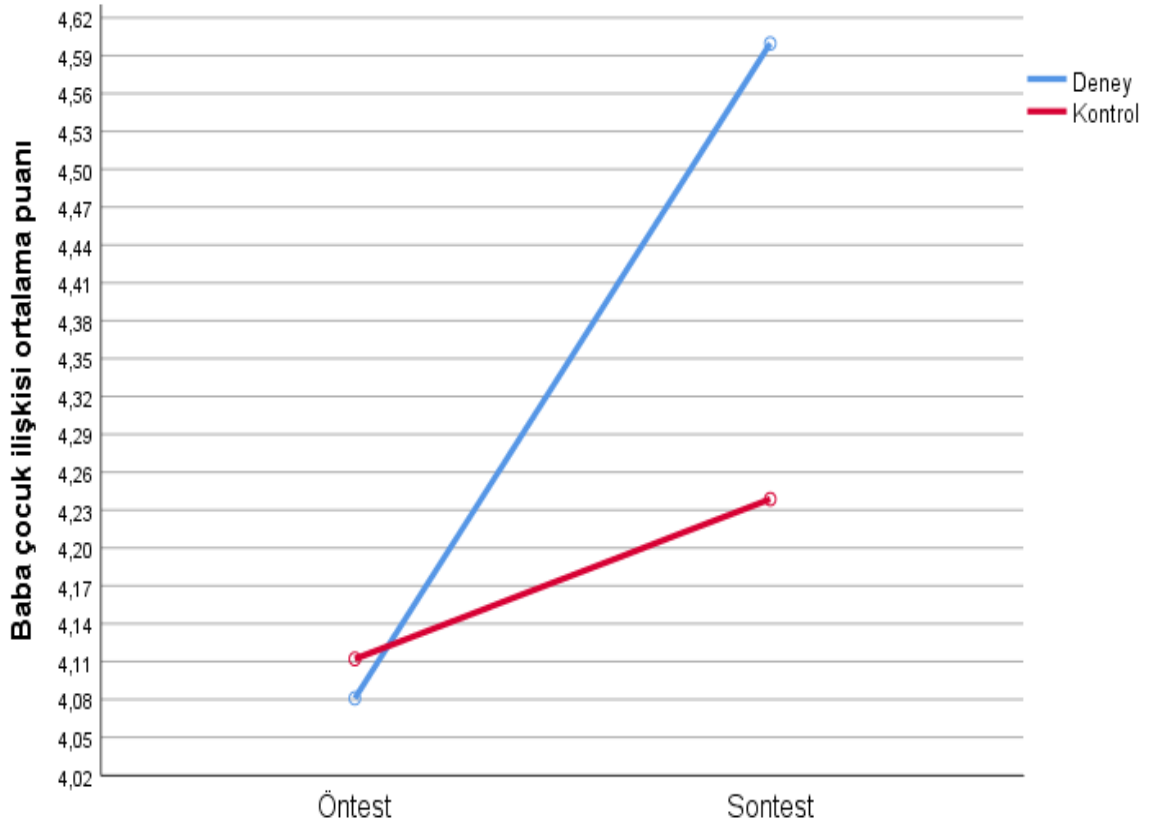
Esneklik alt boyutuna ilişkin son test puanlarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($t_{(39)}$ = 5.27, p < .05, d = 1.65). Ortalamalar incelendiğinde deney grubu son test puanlarının (ort. = 4.61, SS = 0.23) kontrol grubu son test puanlarından (ort. = 3.94, SS = 0.51) daha yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. Anlamlı bulunan farklılığın pratikteki anlamlılığı için etki büyüklüğü hesaplanmış ve baba eğitim programının esneklik düzeyleri üzerinde büyük etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Esneklik puanlarının grup ve ölçümlere göre değişimi şekil 25' te verilmiştir.



Şekil 25. Esneklik puanlarının grup ve ölçümlere göre değişimi

Şekil 25 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun esneklik puanlarına ilişkin ön test ölçümlerinin benzer düzeyde olduğu son test ölçümlerinde ise deney grubunun daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Baba çocuk ilişkisi toplam puanına ilişkin son test ölçümlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($t_{(39)} = 4.22$, $p < .05$, $d = 1.33$). Ortalamalar incelendiğinde deney grubun son test puanlarının (ort. = 4.60, SS = 0.20) kontrol grubunun son test puanlarından (ort. = 4.24, SS = 0.32) daha yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. Anlamlı bulunan farklılığın pratikteki anlamlılığı için etki büyüklüğü hesaplanmış ve baba eğitim programının baba çocuk ilişkisi üzerinde büyük etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Baba çocuk ilişki puanlarının grup ve ölçümlere göre değişimi şekil 26'da verilmiştir.



Şekil 26. Baba çocuk ilişkisi puanlarının grup ve ölçümlere göre değişimi

Şekil 26 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun baba çocuk ilişkisi toplam puanlarının ön test ölçümlerinin benzer düzeyde olduğu son test ölçümlerinde ise deney grubunun daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

4.1.3. Deney Grubunda Yer Alan Babaların "Okul Öncesi Baba Çocuk İlişki Ölçeği (OBÇİÖ)" Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanları Arasında Anlamlı Düzeyde Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunda yer alan babaların ön test puanları ile son test puanları karşılaştırıldıktan sonra ilk olarak deney grubunda yer alan babaların ön test, son test ve

kalıcılık testine ilişkin puanlarını karşılaştırmak için tekrarlı ölçümler için ANOVA testi yapılmıştır. Deney grubunun ön test, son test ve kalıcılık testi puanları karşılaştırılmış ve tablo 21' de sunulmuştur.

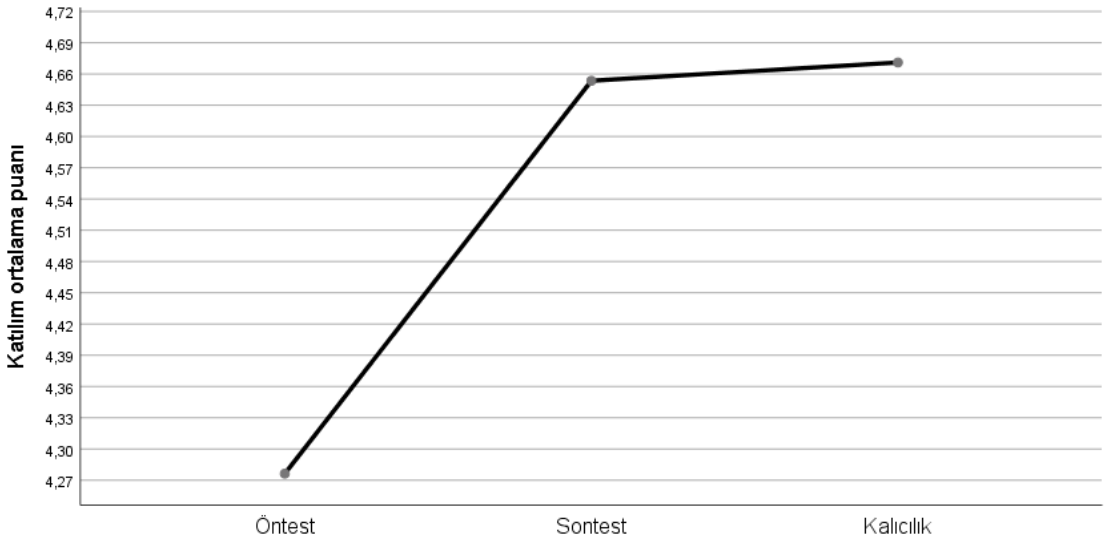
Tablo 21

Deney Grubunda Yer Alan Babaların "Baba Çocuk İlişkisi Ölçeği" Ön Test- Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması

Değişken	Test	N	$\bar{X}$	SS	sd	F-test	*p*	Fark
Katılım	Ön test (1)	19	4.28	0.44	1-18	10.81	.004	2 > 1 3 > 1
	Son test (2)	19	4.65	0.23				
	Kalıcılık (3)	19	4.67	0.20				
İletişim	Ön test (1)	19	4.11	0.47	1-18	7.43	.002	2 > 1 3 > 1
	Son test (2)	19	4.51	0.40				
	Kalıcılık (3)	19	4.56	0.28				
Esneklik	Ön test (1)	19	3.76	0.48	1-18	55.34	.000	2 > 1 3 > 1
	Son test (2)	19	4.61	0.23				
	Kalıcılık (3)	19	4.59	0.29				
Baba çocuk ilişkisi toplam puan	Ön test (1)	19	4.08	0.36	1-18	27.35	.000	2 > 1 3 > 1
	Son test (2)	19	4.60	0.20				
	Kalıcılık (3)	19	4.62	0.21				

Tablo 21 incelendiğinde, deney grubunun baba çocuk ilişki puanlarına ait ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olduğu görülmektedir.

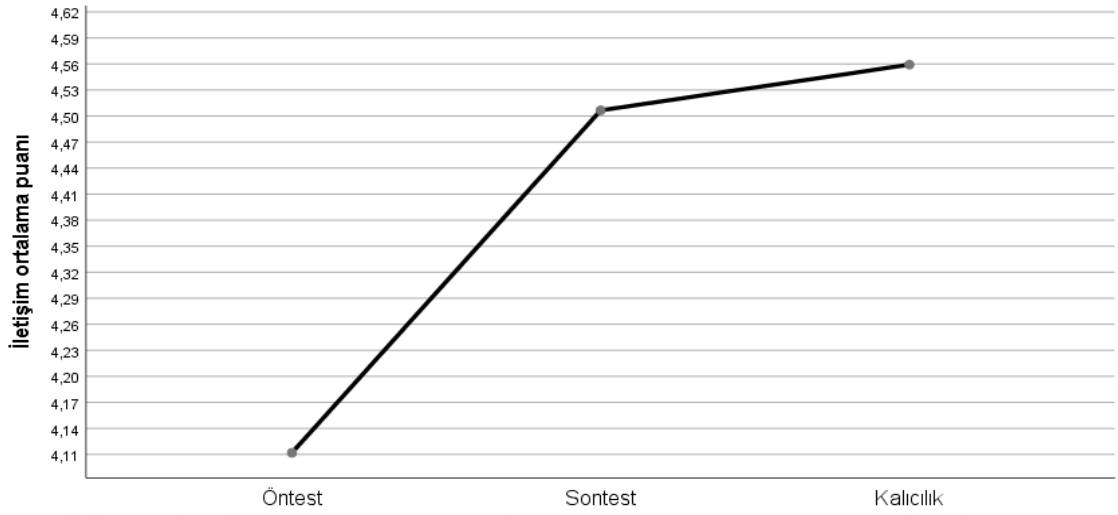
Katılım puanlarına ilişkin elde edilen bulgular, deneysel sürecin etkili ve sürdürülebilir bir biçimde işlediğini göstermektedir. Analiz sonucunda, ölçümler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($F_{(1, 18)} = 10.81$, $p < .05$). Bu anlamlı farklılığın yönünü ve kaynağını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Bonferroni çoklu karşılaştırma testi, son test ve kalıcılık ölçümlerinin ön test değerlerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, uygulanan Baba Eğitim Programı'nın yalnızca kısa vadeli bir etki oluşturmakla kalmayıp, zaman içinde de kararlılığını sürdürdüğünü, baba ve çocuk ilişkisinde katılımı kalıcı hale getirdiğini göstermektedir. Deney grubunun katılım puanlarının zaman içindeki değişimi şekil 27' de sunulmuştur.



Şekil 27. Deney grubunun katılım puanlarının ölçümlere göre değişimi

Şekil 27 incelendiğinde, deney grubunda yer alan babaların katılıma yönelik ön test, son test ve kalıcılık testi ölçümlerine bakıldığında son test ölçümlerinin ön test ölçümlerinden daha yüksek ortalamaya sahip olduğu, kalıcılık testi ölçümlerinin ön test ölçümlerinden daha yüksek ve son test ölçümleri ile benzer ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

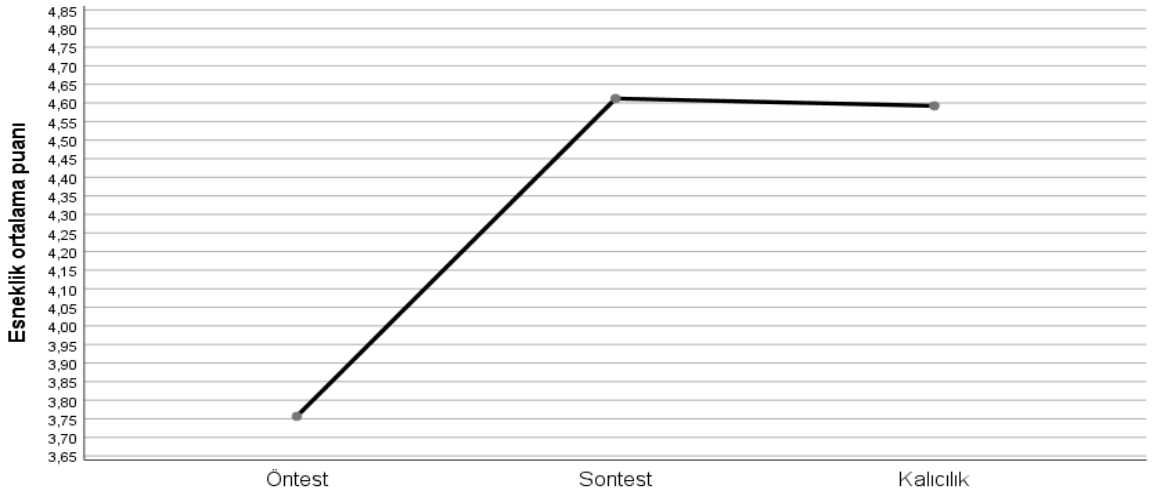
İletişim puanlarına ilişkin elde edilen bulgular, deneysel sürecin etkili ve sürdürülebilir bir biçimde işlediğini göstermektedir. Analiz sonucunda, ölçümler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($F_{(1, 18)} = 7.43$, $p < .05$). Bu anlamlı farklılığın yönünü ve kaynağını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Bonferroni çoklu karşılaştırma testi, son test ve kalıcılık ölçümlerinin ön test değerlerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, uygulanan Baba Eğitim Programı'nın yalnızca kısa vadeli bir etki oluşturmakla kalmayıp, zaman içinde de kararlılığını sürdürdüğünü, baba ve çocuk ilişkisinde iletişimi kalıcı hale getirdiğini göstermektedir. Deney grubunun iletişim puanlarının zaman içindeki değişimi şekil 28'de verilmiştir.



Şekil 28. Deney grubunun iletişim puanlarının ölçümlere göre değişimi

Şekil 28 incelendiğinde, deney grubunda yer alan babaların iletişime yönelik ön test, son test ve kalıcılık testi ölçümlerine bakıldığında son test ölçümlerinin ön test ölçümlerinden daha yüksek ortalamaya sahip olduğu, kalıcılık testi ölçümlerinin ön test ölçümlerinden daha yüksek ve son test ölçümleri ile benzer ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

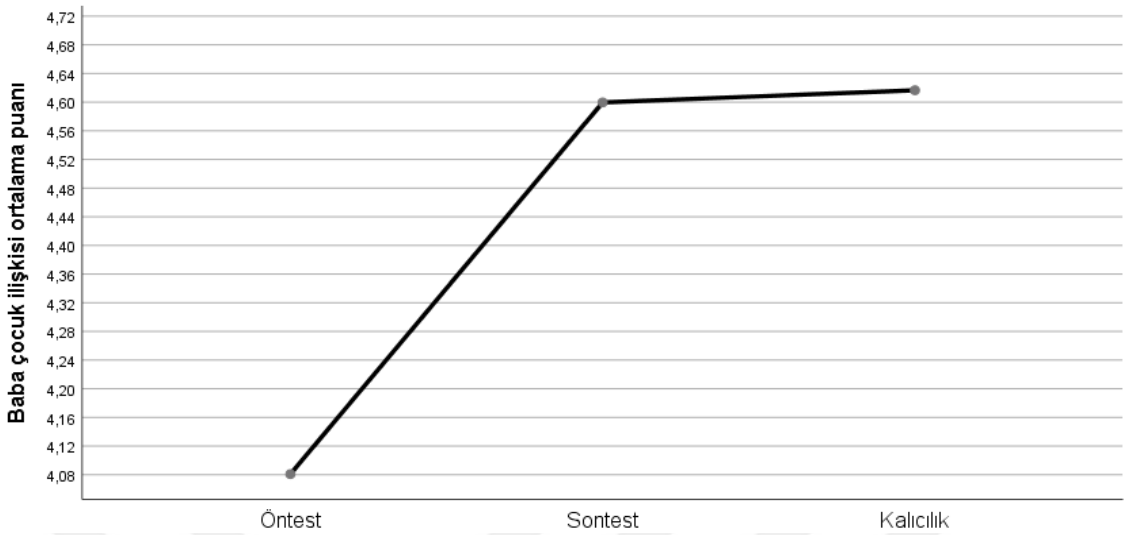
Esneklik puanlarına ilişkin elde edilen bulgular, deneysel sürecin etkili ve sürdürülebilir bir biçimde işlediğini göstermektedir. Analiz sonucunda, ölçümler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($F_{(1, 18)} = 55.34$, $p < .05$). Bu anlamlı farklılığın yönünü ve kaynağını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Bonferroni çoklu karşılaştırma testi, son test ve kalıcılık ölçümlerinin ön test değerlerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, uygulanan Baba Eğitim Programı'nın yalnızca kısa vadeli bir etki oluşturmakla kalmayıp, zaman içinde de kararlılığını sürdürdüğünü, baba ve çocuk ilişkisinde esnekliği kalıcı hale getirdiğini göstermektedir. Deney grubunun esneklik puanlarının zaman içindeki değişimi şekil 29'da verilmiştir.



Şekil 29. Deney grubunun esneklik puanlarının ölçümlere göre değişimi

Şekil 29 incelendiğinde, deney grubunda yer alan babaların esnekliğe yönelik ön test, son test ve kalıcılık testi ölçümlerine bakıldığında son test ölçümlerinin ön test ölçümlerinden daha yüksek ortalamaya sahip olduğu, kalıcılık testi ölçümlerinin ön test ölçümlerinden daha yüksek ve son test ölçümleri ile benzer ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Baba çocuk ilişkisi toplam puanlarına ilişkin elde edilen bulgular, deneysel sürecin etkili ve sürdürülebilir bir biçimde işlediğini göstermektedir. Analiz sonucunda, ölçümler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($F_{(1, 18)} = 27.35$, $p < .05$). Bu anlamlı farklılığın yönünü ve kaynağını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Bonferroni çoklu karşılaştırma testi, son test ve kalıcılık ölçümlerinin ön test değerlerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, uygulanan Baba Eğitim Programı'nın yalnızca kısa vadeli bir etki oluşturmakla kalmayıp, zaman içinde de kararlılığını sürdürdüğünü, baba ve çocuk ilişkisini kalıcı hale getirdiğini göstermektedir. Deney grubunun baba çocuk ilişki puanlarının zaman içindeki değişimi şekil 30'da verilmiştir.



Şekil 30. Deney grubunun baba çocuk ilişki puanlarının ölçümlere göre değişimi

Şekil 30 incelendiğinde, deney grubunda yer alan babaların baba çocuk ilişkisi toplam puanlarının ön test, son test ve kalıcılık testi ölçümlerine bakıldığında son test ölçümlerinin ön test ölçümlerinden daha yüksek ortalamaya sahip olduğu, kalıcılık testi ölçümlerinin ön test ölçümlerinden daha yüksek ve son test ölçümleri ile benzer ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

4.1.4. Kontrol Grubunda Yer Alan Babaların "Okul Öncesi Baba Çocuk İlişki Ölçeği (OBÇİÖ)" Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Anlamlı Düzeyde Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Deney grubunda yer alan babaların ön test, son test ve kalıcılık testi puanları karşılaştırıldıktan sonra kontrol grubunda yer alan babaların ön test ve son test puanlarını karşılaştırmak için bağımlı örneklemler t-testi yapılmıştır.

Tablo 22' de kontrol grubunda yer alan babaların baba çocuk ilişkisi puanlarına ilişkin ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik bağımlı örneklemler t-testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 22

Kontrol Grubunda Yer Alan Babaların "Baba Çocuk İlişkisi Ölçeği" Ön test ve Son test Puanlarının Karşılaştırılması

Değişken	Test	N	$\bar{X}$	SS	sd	t-test	*p*	d
Katılım	Öntest	22	4.31	0.32	21	0.90	.376	--
	Sontest	22	4.41	0.40				
İletişim	Öntest	22	4.24	0.37	21	0.45	.661	--
	Sontest	22	4.28	0.41				
Esneklik	Öntest	22	3.68	0.51	21	2.27	.034	0.51
	Sontest	22	3.94	0.51				
Baba çocuk ilişkisi toplam puan	Öntest	22	4.11	0.30	21	1.68	.108	--
	Sontest	22	4.24	0.32				

Tablo 22 incelendiğinde, kontrol grubunun baba çocuk ilişki puanlarına ait ön test ve son test puanlarının esneklik alt boyutu haricinde istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olmadığı görülmektedir.

Katılım puanlarının ölçümlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olmadığı tespit edilmiştir ($t_{(21)}$ = 0.90, p > .05). Buna göre baba eğitim programı uygulanmayan kontrol grubunda yer alan babaların çocukları ile ilişkisinde katılım düzeylerinin program sonrasında anlamlı düzeyde değişmediği ve program öncesi ile benzer düzeyde olduğu saptanmıştır.

İletişim puanlarının ölçümlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olmadığı tespit edilmiştir ($t_{(21)}$ = 0.45, p > .05). Buna göre baba eğitim programı uygulanmayan kontrol grubunda yer alan babaların çocukları ile ilişkisinde iletişim düzeylerinin program sonrasında anlamlı düzeyde değişmediği ve program öncesi ile benzer düzeyde olduğu saptanmıştır.

Esneklik puanlarının ölçümlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olduğu tespit edilmiştir ($t_{(21)}$ = 0.34, p < .05). Buna göre baba eğitim programı uygulanmayan kontrol grubunda yer alan babaların esneklik ile ilgili puanlarının artması, zaman içindeki doğal gelişim süreci, ölçme duyarlılığı ya da katılımcıların farkındalık düzeylerindeki kendiliğinden değişimlerden kaynaklanabileceğini düşündürmektedir.

Baba çocuk ilişkisi toplam puanlarının ölçümlere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olmadığı tespit edilmiştir ($t_{(21)}$ = 1.68, p > .05). Buna göre baba eğitim programı uygulanmayan kontrol grubundaki babaların çocukları ile ilişki düzeylerinin program sonrasında anlamlı şekilde değişmediği ve program öncesi ile benzer düzeyde olduğu saptanmıştır.

4.2. Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı'nın Çocukların Motor ve Sosyal Duygusal Gelişimlerine Etkisine Yönelik Nicel Bulgular

Deney grubunda ve kontrol grubunda yer alan çocuklara eğitim öncesi Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA) ön test uygulaması yapılmış, program sonrasında ise aynı çocuklardan son test ölçümleri alınmıştır. Grupların, çalışma grubu alt başlığında yer verilen demografik bilgilerine genel olarak bakıldığında; cinsiyet, kardeş sayısı, ebeveyn eğitim düzeyi, okul öncesi eğitime devam süresi ve ebeveyn yaş düzeyi bakımından birbirine benzer dağılımlar gösterdikleri ve belirgin bir dengesizlik olmadığı gözlenmiştir. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarından elde edilen ölçümlerin betimsel istatistikleri hesaplanmıştır.

Araştırmada deney (n = 19) ve kontrol (n = 22) gruplarında yer alan çocuklara ait ön test ve son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocuklara Ait GEÇDA Betimsel İstatistikleri

Deney Grubu (n =19)					
Test	GEÇDA	Min.	Maks.	$\bar{X}$	SS
Ön test	Psikomotor gelişim	13.00	57.00	36.58	10.90
	Sosyal duygusal gelişim	17.00	46.00	33.53	10.69
Son test	Psikomotor gelişim	57.00	57.00	57.00	0.00
	Sosyal duygusal gelişim	46.00	56.00	54.95	3.15
Kalıcılık	Psikomotor gelişim	--	--	--	--
	Sosyal duygusal gelişim	--	--	--	--
Kontrol grubu (n = 22)					
Test	GEÇDA	Min.	Maks.	$\bar{X}$	SS
Ön test	Psikomotor gelişim	13.00	49.00	36.05	11.09
	Sosyal duygusal gelişim	17.00	56.00	32.50	10.87
Son test	Psikomotor gelişim	13.00	57.00	40.64	12.01
	Sosyal duygusal gelişim	17.00	57.00	39.32	11.28

Deney grubunun ön test sonuçları incelendiğinde psikomotor gelişim (Ort. = 36.58, SS = 10.90) ve sosyal-duygusal gelişim (Ort. = 33.53, SS = 10.69) değişkenlerinde benzer düzeyde değerler elde edilmiştir.

Son test sonuçları incelendiğinde, deney grubunda psikomotor gelişim (Ort. = 57.00, SS = 0.00) ve sosyal-duygusal gelişim (Ort. = 54.95, SS = 3.15) değişkenlerinde belirgin bir yükselme tespit edilmiştir.

Kontrol grubunun ön test puan ortalamaları psikomotor gelişim (Ort. = 36.05, SS = 11.09) ve sosyal-duygusal gelişim puan ortalaması (Ort. = 32.50, SS = 10.87) olduğu belirlenmiştir.

Kontrol grubunun son test sonuçları incelendiğinde, psikomotor gelişim (Ort. = 40.64, SS = 12.01) ve sosyal-duygusal gelişim (Ort. = 39.32, SS = 11.28) puanlarının ön test puanlarına göre biraz arttığı tespit edilmiştir.

4.2.1. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların "Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA) Psikomotor Gelişim ve Sosyal Duygusal Gelişim Alt Testleri" Ön Test Puanları Arasında Anlamlı Düzeyde Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında toplanan verilerin normal dağılım gösterdiği belirlendikten sonra, deney grubunda yer alan babalara eğitim programı uygulanmadan önce, deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA) Psikomotor Gelişim ve Sosyal Duygusal Gelişim Alt Testleri puanları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma, ön test yoluyla yapılmış ve iki grubun başlangıç seviyelerinin benzer olup olmadığını incelemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi ile gerçekleştirilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının GEÇDA Psikomotor Gelişim ve Sosyal Duygusal Gelişim Alt Testlerine ilişkin ön test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik bağımsız örneklemler t-testi sonuçları tablo 24' te sunulmuştur.

Tablo 24

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların "Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA) Psikomotor Gelişim ve Sosyal Duygusal Gelişim Alt Testleri" ne İlişkin Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	SS	sd	t-test	*p*	d
Psikomotor gelişim	Deney	19	36.58	10.90	39	0.16	.878	--
	Kontrol	22	36.05	11.09				
Sosyal duygusal gelişim	Deney	19	33.53	10.69	39	0.30	.763	--
	Kontrol	22	32.50	10.87				

Tablo 24 incelendiğinde, psikomotor gelişim alt testi açısından deney grubunun ortalama puanı (ort. = 36.58, SS = 10.90), kontrol grubunun ortalama puanı (ort. = 36.05, SS=11.09) ile benzer düzeydedir. İki grup arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t_{(39)}$ = 0.16, p = .878).

Sosyal duygusal gelişim alt testinde deney grubunun ortalama puanı (ort. = 33.53, SS = 10.69), kontrol grubunun ortalama puanı (ort. = 32.50, SS=10.87) ile benzer düzeydedir. İki grup arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t_{(39)}$ = 0.30, p = .763).

Deney ve kontrol grubundaki çocukların psikomotor ve sosyal duygusal gelişim düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olmadığı görülmektedir ($p > .05$). Buna göre deneysel müdühale öncesi her iki gruptaki çocukların gelişim düzeylerinin benzer düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

4.2.2. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların "Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA) Psikomotor Gelişim ve Sosyal Duygusal Gelişim Alt Testleri" Son Test Puanları Arasında Anlamlı Düzeyde Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların ön test puanları karşılaştırıldıktan sonra, deney grubundaki babalara Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı uygulanmış ve babalar eğitim programı boyunca gönderilen ev etkinliklerini çocuklarıyla yapmışlardır. Kontrol grubunda yer alan babalar ve çocuklarına ise herhangi bir müdahale uygulanmamıştır. Bu uygulama sürecinin tamamlanmasının ardından, deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların son test ölçümleri alınmış ve gruplar arasındaki farklılıklar bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular tablo 25' te sunulmuştur.

Tablo 25

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların "Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA) Psikomotor Gelişim ve Sosyal Duygusal Gelişim Alt Testleri" ne İlişkin Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

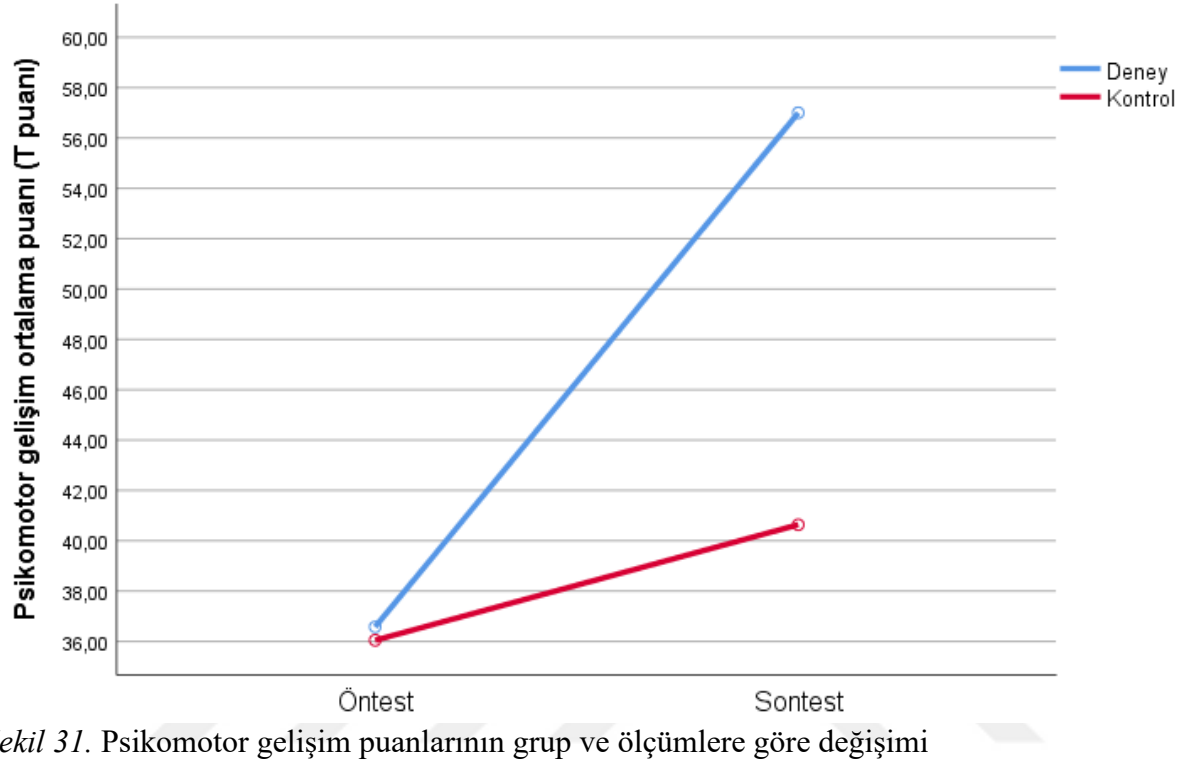
Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	SS	sd	t-test	*p*	d
Psikomotor gelişim	Deney	19	57.00	0.00	21.00	6.39	.000	1.36
	Kontrol	22	40.64	12.01				
Sosyal duygusal gelişim	Deney	19	54.95	3.15	25.74	6.23	.000	1.83
	Kontrol	22	39.32	11.28				

Not. Psikomotor gelişim için Levene testi F = 26.37 p = .000, Sosyal duygusal beceriler için Levene testi F = 18.74, p = .000.

Tablo 25 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların gelişim puanlarına ilişkin son test ölçümlerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olduğu görülmektedir.

Psikomotor gelişim alt boyutuna ilişkin son test puanlarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($t_{(21)} = 6.39$, $p < .05$, $d = 1.36$). Ortalamalar incelendiğinde deney grubunda yer alan çocukların psikomotor gelişimine ilişkin son test puanlarının (ort.= 57.00, SS= 0.00) kontrol grubundaki çocukların puanlarından (ort.= 40.64, SS= 12.07) daha yüksek olduğu ve

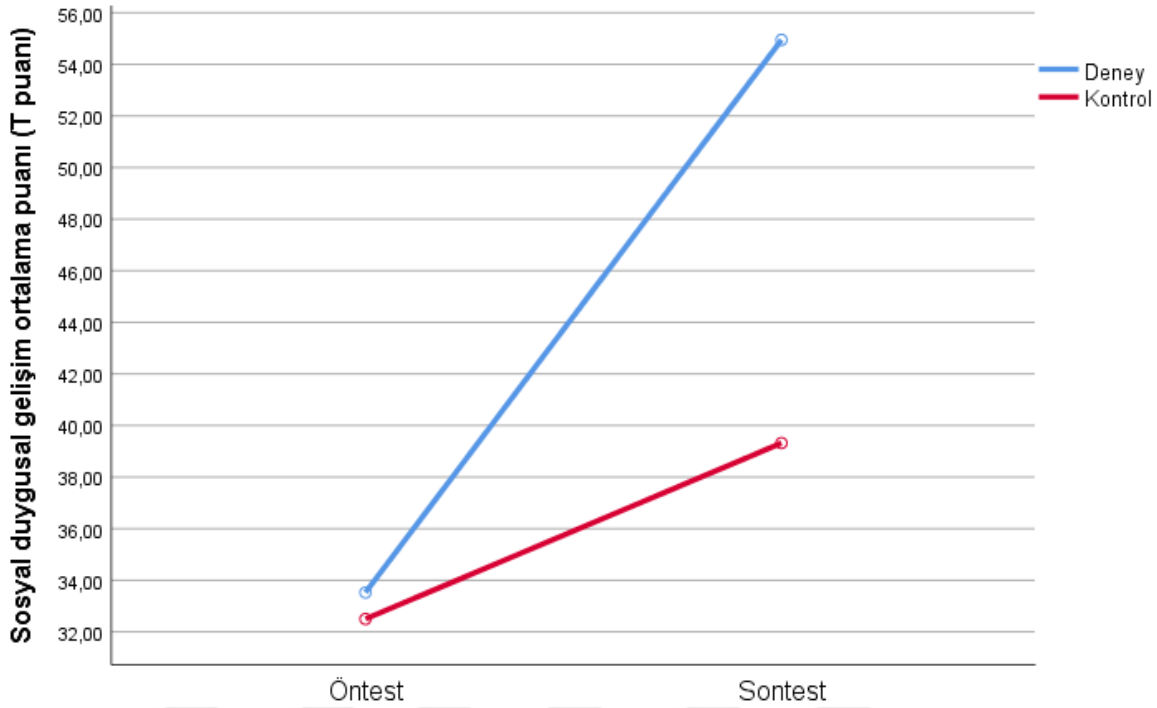
bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. Anlamlı bulunan farklılığın pratikteki anlamlılığı için etki büyüklüğü hesaplanmış ve baba eğitim programının çocukların psikomotor gelişim puanları üzerinde büyük düzeyde etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Psikomotor gelişim puanlarının grup ve ölçümlere göre değişimi şekil 31'de sunulmuştur.



Şekil 31. Psikomotor gelişim puanlarının grup ve ölçümlere göre değişimi

Şekil 31 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların psikomotor gelişim puanlarının ön test ölçümlerinin benzer düzeyde olduğu, son test ölçümlerinde ise deney grubunun daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Sosyal duygusal gelişim alt boyutuna ilişkin son test puanlarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($t_{(25.74)} = 6.23$, $p < .05$, $d = 1.83$). Ortalamalar incelendiğinde deney grubunda yer alan çocukların sosyal duygusal gelişimine ilişkin son test puanlarının (ort.= 54.95, SS= 3.15) kontrol grubundaki çocukların puanlarından (ort.= 39.32, SS= 11.28) daha yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. Anlamlı bulunan farklılığın pratikteki anlamlılığı için etki büyüklüğü hesaplanmış ve baba eğitim programının çocukların sosyal duygusal gelişim puanları üzerinde büyük düzeyde etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Sosyal duygusal gelişim puanlarının grup ve ölçümlere göre değişimi şekil 32'de sunulmuştur.



Şekil 32. Sosyal duygusal gelişim puanlarının grup ve ölçümlere göre değişimi

Şekil 32 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun sosyal duygusal gelişim puanlarının ön test ölçümlerinin benzer düzeyde olduğu, son test ölçümlerinde ise deney grubunun daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

4.2.3. Deney grubunda yer alan çocukların "Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA) Psikomotor Gelişim ve Sosyal Duygusal Gelişim Alt Testleri" Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Anlamlı Düzeyde Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların ön test puanları ile son test puanları karşılaştırıldıktan sonra ilk olarak deney grubunda yer alan çocukların ön test ve son testine ilişkin puanlarını karşılaştırmak için bağımlı örneklem t testi yapılmıştır. Deney grubunun ön test ve son test puanları karşılaştırılmış ve tablo 26' da sunulmuştur.

Tablo 26

Deney Grubunda Yer Alan Çocukların "Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA) Psikomotor Gelişim ve Sosyal Duygusal Gelişim Alt Testleri" Ön Test- Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Değişken	Test	N	$\bar{X}$	SS	sd	t-test	*p*	d
Psikomotor gelişim	Öntest	19	36.58	10.90	18	8.17	.000	1.87
	Sontest	19	57.00	0.00				
Sosyal duygusal gelişim	Öntest	19	33.53	10.69	18	8.50	.000	2.72
	Sontest	19	54.95	3.15				

Tablo 26' da, deney grubundaki çocuklarının psikomotor gelişim ve sosyal-duygusal gelişim puanlarına ilişkin ön test ve son test ortalamaları karşılaştırılmıştır.

Psikomotor gelişim puanlarında ön test puanı (Ort. = 36.58, SS = 10.90) iken, son test puanı (Ort. = 57.00, SS = 0.00) olarak hesaplanmıştır. Yapılan bağımlı örneklemler t-testi sonucunda, bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t_{(18)} = 8.17$, $p < .001$). Elde edilen Cohen's d = 1.87 değeri, Cohen'in (1988) sınıflandırmasına göre çok büyük düzeyde bir etkiye işaret etmektedir. Bu bulgu, babalara uygulanan eğitim programının ve babaların program boyunca uyguladıkları ev etkinliklerinin çocuklarının psikomotor gelişimi üzerinde oldukça güçlü bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Benzer şekilde, sosyal-duygusal gelişim değişkeninde ön test puanı (Ort. = 33.53, SS = 10.69) iken, son test puanı (Ort. = 54.95, SS = 3.15) olarak belirlenmiştir. Analiz sonucunda fark istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır ($t_{(18)} = 8.50$, $p < .001$). Bu değişken için hesaplanan Cohen's d = 2.72 değeri, çok güçlü bir etki büyüklüğünü yansıtmaktadır. Bu bulgu, babalara uygulanan eğitim programının ve babaların program boyunca uyguladıkları ev etkinliklerinin çocuklarının sosyal-duygusal gelişimi üzerinde oldukça güçlü bir etkisi olduğunu göstermektedir.

4.2.4. Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların "Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA) Psikomotor Gelişim ve Sosyal Duygusal Gelişim Alt Testleri" Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Anlamlı Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Deney grubunda yer alan çocukların ön test ve son test puanları karşılaştırıldıktan sonra kontrol grubunda yer alan çocukların ön test ve son test puanlarını karşılaştırmak için bağımlı örneklemler t-testi yapılmıştır. Elde edilen veriler tablo 27' de sunulmuştur.

Tablo 27

Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların "Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA) Psikomotor Gelişim ve Sosyal Duygusal Gelişim Alt Testleri Puanlarının Karşılaştırılması

Değişken	Test	N	$\bar{X}$	SS	sd	t-test	*p*	d
Psikomotor gelişim	Ön test	22	36.05	11.09	21	2.51	.020	0.40
	Son test	22	40.64	12.01				
Sosyal duygusal gelişim	Ön test	22	32.50	10.87	21	3.38	.003	0.62
	Son test	22	39.32	11.28				

Tablo 27 incelendiğinde, kontrol grubunda herhangi bir müdahale uygulanmamasına rağmen, hem psikomotor hem de sosyal-duygusal gelişim puanlarında anlamlı artışlar gözlenmiştir (p = .020 ve p = .003). Bu bulgular, etki büyüklüklerinin küçük ile orta düzey arasında değiştiğini ve gelişimin doğal olgunlaşma süreci veya dışsal çevresel faktörlerden kaynaklanmış olabileceğini düşündürmektedir.

Deney grubunda aynı değişkenler için elde edilen etki büyüklükleri psikomotor gelişim için d = 1.87 (çok büyük), sosyal-duygusal gelişim için d = 2.72 (aşırı büyük) düzeyindedir. Bu karşılaştırma, deney grubunda uygulanan müdahalenin etkisinin kontrol grubuna göre yaklaşık 3 ila 4 kat daha güçlü olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, elde edilen bulgular programın çocukların gelişim alanlarında anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilerleme sağladığını, kontrol grubundaki sınırlı değişimin ise doğal olgunlaşma süreci veya dışsal faktörlerden kaynaklanabileceğini göstermektedir.

4.3. Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı Öncesi ve Sonrası Babaların ve Annelerin Görüşlerine İlişkin Nitel Bulgular

Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı öncesinde ve sonrasında deney grubunda yer alan babalar ve bu babaların eşleri ile görüşmeler yapılmıştır. Program öncesi görüşmelerde babalara ve annelere baba katılımı, babanın çocukla geçirdiği zamanın niteliği, baba çocuk ilişkisi ve programa ilişkin beklentilerine yönelik yarı yapılandırılmış sorular yöneltilmiştir. Program sonrasında ise babalara ve annelere baba katılımı, babanın çocukla geçirdiği zamanın niteliği, baba çocuk ilişkisi ve programın katkıları, ev etkinliğe değerlendirmeleri ve program değerlendirmesine yönelik sorular yöneltilmiştir.

Kayıt altına alınan görüşmeler transkript edildikten sonra içerik analizi ile değerlendirilmiş ve elde edilen bulgular şekillerle sunulmuştur. Şekillerde ağırlıklı olarak ifade edilen temalar soldan sağa doğru sıralanmıştır. Kodlara ilişkin okların kalınlığı ise ilgili kodun söylenme sıklığını belirtmektedir. Analizlere kanıt oluşturması için katılımcıların görüşlerine ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Anneler ve babalar birbirine paralel olarak numaralandırılarak kodlanmıştır (ör. DA1 olarak kodlanan anne DB1 olarak kodlanan babanın eşlidir).

Analiz sürecinde bazı araştırma sorularına ilişkin verilerde çok fazla koda ulaşılması ve katılımcı ifadelerini oluşturan kodların farklı boyutlarda sınıflandırılması gerektiği için tema altında alt temalar oluşturulmuştur. Soruların genelinde ise katılımcı görüşleri kendi içerisinde tek bütüncül bir yapı oluşturduğu için alt temalar oluşturulmamış ve elde edilen kodlar tek bir tema altında toplanmıştır. Bu nedenle araştırma sorularından elde edilen verilere göre bazı tablolarda tema ve alt temalara, bazılarında tema ve kodlara, bazı tablolarda ise her ikisine de yer verilmiştir. Bu durum nitel veri analizinin doğal bir özelliği olup, alt temaların yalnızca veri buna işaret ettiğinde oluşturulması, analizde tutarlılığı ve veriye bağlılığı arttıran bir durum olarak değerlendirilmektedir.

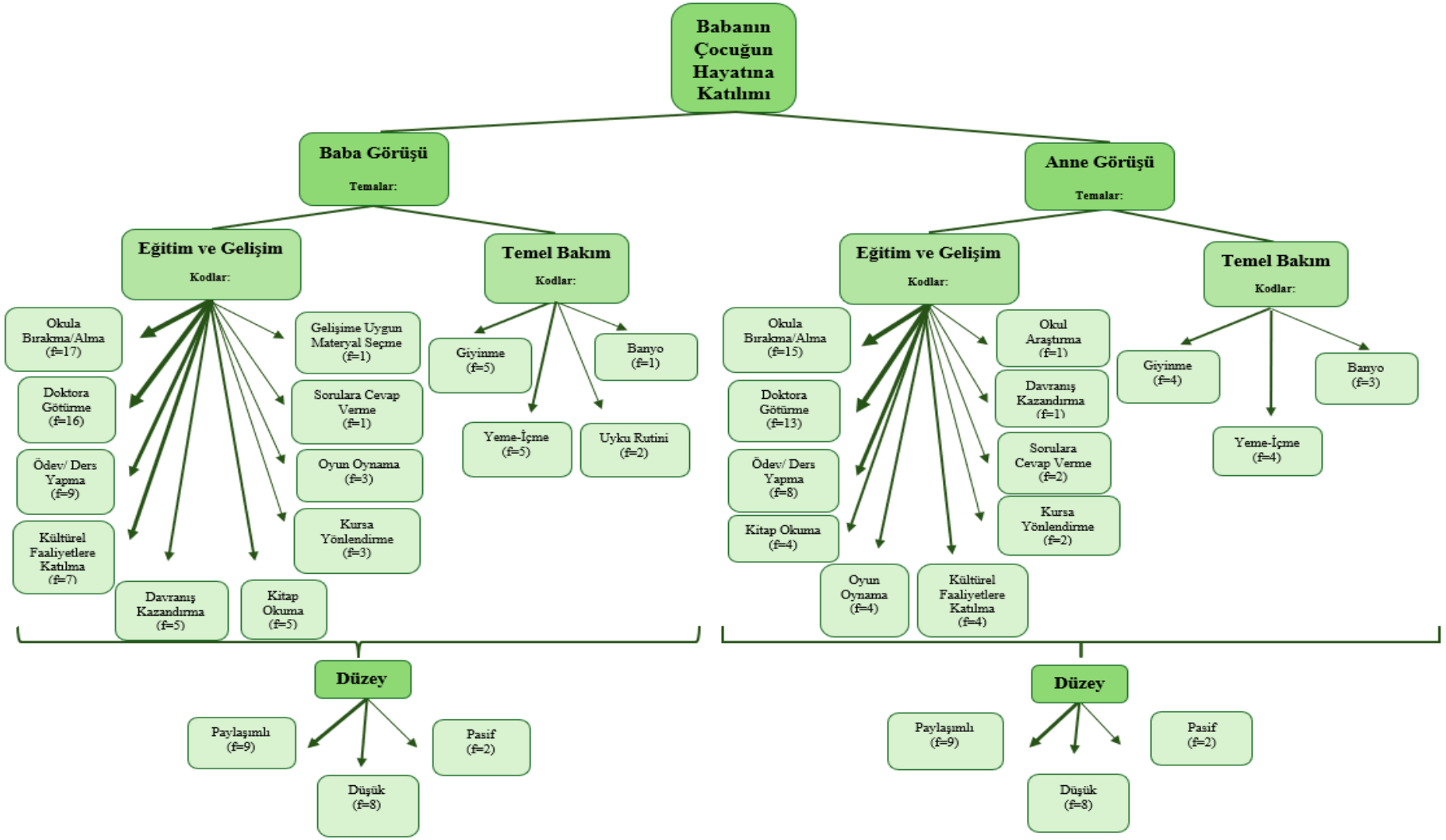
4.3.1. Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı Öncesi Baba ve Annelerin Görüşlerine İlişkin Nitel Bulgular

Bu bölümde, Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı öncesinde deney grubunda yer alan babalar ve annelerle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. İlgili bulgular; “Babanın Çocuğun Hayatına Katılımı”, “Baba Çocuk İlişkisi”,

“Babanın Çocukla Geçirdiği Zaman” ve “Eğitim Programına İlişkin Beklentiler” başlıkları altında sunulmuştur.

Babanın Çocuğun Hayatına Katılımı: Deney grubunda yer alan babaların ve annelerin program öncesinde babanın çocuğun hayatına katılım şekli ve düzeyine yönelik görüşlerinden elde edilen kodlar analiz edilmiş ve her iki grupta da “Eğitim ve Gelişim” ile “Temel Bakım” temalarına ulaşılmıştır.

Deney grubunda yer alan babaların ve annelerin babanın çocuğun hayatına katılımı ile ilgili program öncesindeki görüşlerinden elde edilen kod ve temalara ilişkin bulgular şekil 33’ te sunulmuştur.



Şekil 33. Babanın çocuğun hayatına katılımı ile ilgili program öncesi ebeveyn görüşleri

Deney grubunda yer alan babaların ve annelerin görüşlerine ilişkin analizlerde ağırlıklı olarak babanın çocuğun eğitim ve gelişimine katılım temasına ilişkin görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Deney grubunda yer alan babaların görüşlerine ilişkin analizlerde eğitim ve gelişime katılımda babaların tamamına yakını çocuğu okula bırakma/okuldan alma (f=17) ve doktora götürme (f=16) noktasında sorumluluk aldığını belirtmiş, bununla birlikte ödev/ders yapma (f=9) ve kültürel faaliyetlere katılım (f=7) da sıklıkla yapılan katılım türü olarak ifade edilmiştir. Babalar çocukların giyimine yardım etme (f=5), yeme-içmede destek olma (f=5), uyku rutininde (f=2) ve banyo yapmada yardım (f=1) sağlayarak çocuklarının temel bakımlarına katıldıklarını belirtmişlerdir. Babaların çoğunluğu eşleriyle paylaşımlı olarak çocuğun hayatına katılım sağladıklarını (f=9) belirtirken, büyük bir çoğunluk da düşük düzeyde katılım sağladığını (f=8) ifade etmiştir.

Deney grubunda yer alan annelerin çoğunluğu, babaların; çocuğu okula bırakma/okuldan alma (f=15) ve doktora götürme (f=13) noktasında sorumluluk aldığını ifade etmişlerdir. Ödev/etkinlik yapma (f=8) sıklıkla ifade edilen diğer katılım türüdür. Anneler, babaların; çocuğun giyimine yardım etme (f=4), yeme-içmede destek olma (f=4) ve banyo yapmada yardım (f=3) sağlayarak çocuklarının temel bakımlarına katıldıklarını ifade etmişlerdir. Eğitim ve gelişime katılımda annelerin çoğunluğu eşlerinin çocuğun hayatına katılımı noktasında kendilerine yardımcı olduklarını ve paylaşımlı şekilde çocuğun hayatına katıldıklarını belirtmişlerdir (f=9). Bununla birlikte eşlerinin düşük düzeyde katılım sağladığını (f=8) ifade eden anne sayısı da azımsanamayacak kadar fazladır.

Babanın çocuğun temel bakımına katılımına ilişkin bazı ebeveynlerin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

> "*Yeme-içme ve giyinmeyi artık öğrendiği için onlarda zorlandığı yerlerde kısmen katılıyorum. Bu ihtiyaçlarıyla küçükken ilgileniyordum ama annesi daha çok ilgileniyordu"* (DB2).
>
> *"Banyoda dahil olmaz. Tuvalete götürme kısmında yardımcı olabiliyor. Başka da çok olmuyor"* (DA2).
>
> *"Anne burada olmadığı için banyo haricinde tamamı bende. Anne Adıyaman'da görev yapıyor. Dolayısıyla bizim sabah yedide tempomuz başlıyor. Annemiz akşam yedi buçuk sekiz gibi geliyor. Bu aralıkta okul dışında tamamen benimle birlikte"* (DB4).
>
> *"Rollerimiz baya değiştir. Bir yıldan öncesi için çocukların temel bakımlarıyla ilgili anneleri olarak bizzat yanlarındaydım. Çocuklarımı kendim büyütmek için ve o ilk aşamadaki bağlanmanın doğru ve sağlıklı bir şekilde ilerlemesi için çalışmadım. O yüzden o dönemde birebir ben ilgilenirdim. İşe başladığımdan beri günlük olarak şehir dışına çıkıyorum. O nedenle son bir yıldır her şeyle babamız ilgileniyor. Yeme- içme, giyim gibi kişisel bakımları ve diğer sorumlulukları babada"* (DA4)
>
> Babanın çocuğun eğitim ve gelişimine katılımına ilişkin bazı ebeveynlerin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

"Beş yaşında ilkokula gönderdim. Onun dışında evde kendim bir şeyler öğretmeye çalışıyorum. Yani iki yaşından beridir sayı sayma işte harflerin oluşumu gibi eğitimler" (DB6).

"Kızım açıkçası şuan kreş döneminde olduğu için hani babası zaten ilkokula gidecek o nedenle uykusu varsa okula gitmesin gibi yaklaşıyor. Hemen her gün ben okula bırakıyorum. Babası uyanamayınca gitmemesi taraftarı. O yüzden ben onlara çok fırsat vermiyorum açıkçası. ...Kitap okunacaksa okuyor. Anlatılacaksa anlatıyor" (DA6).

"Okuldan ödev verildiğinde ödevleri okuyoruz, sorularımızı yazıyoruz, notlarını dolduruyoruz. Kitap okuyoruz. Onun dışında başka bir şey yaptığımız yok. ...Doktor randevusu, okula bırakma, alma bende." (DB10).

"Eşimi aktive etmeye çalışıyorum. Mesela haftada iki gün kitap okutmaya çalışıyorum. Okulda verilen ödevleri babasına yaptırmaya çalışıyorum. ...Biz ikimiz de çalışıyoruz. Bir şey olduğu zaman o da okula götürüp getiriyor. Doktora randevularına falan kesinlikle beraber götürüp getiriyoruz" (DA10).

Babanın çocuğun hayatına katılım düzeyi ile ilgili bazı ebeveynlerin görüşleri şu şekildedir:

"Çocuğa bakımda anne benden biraz daha fazla katılıyor. Genel olarak karı koca ikimiz de çalıştığımız için müsaitlik durumumuza ve toplantı durumlarımıza göre katılıyoruz. Bir iş paylaşımına gidip halletmeye çalışıyoruz" (DB11).

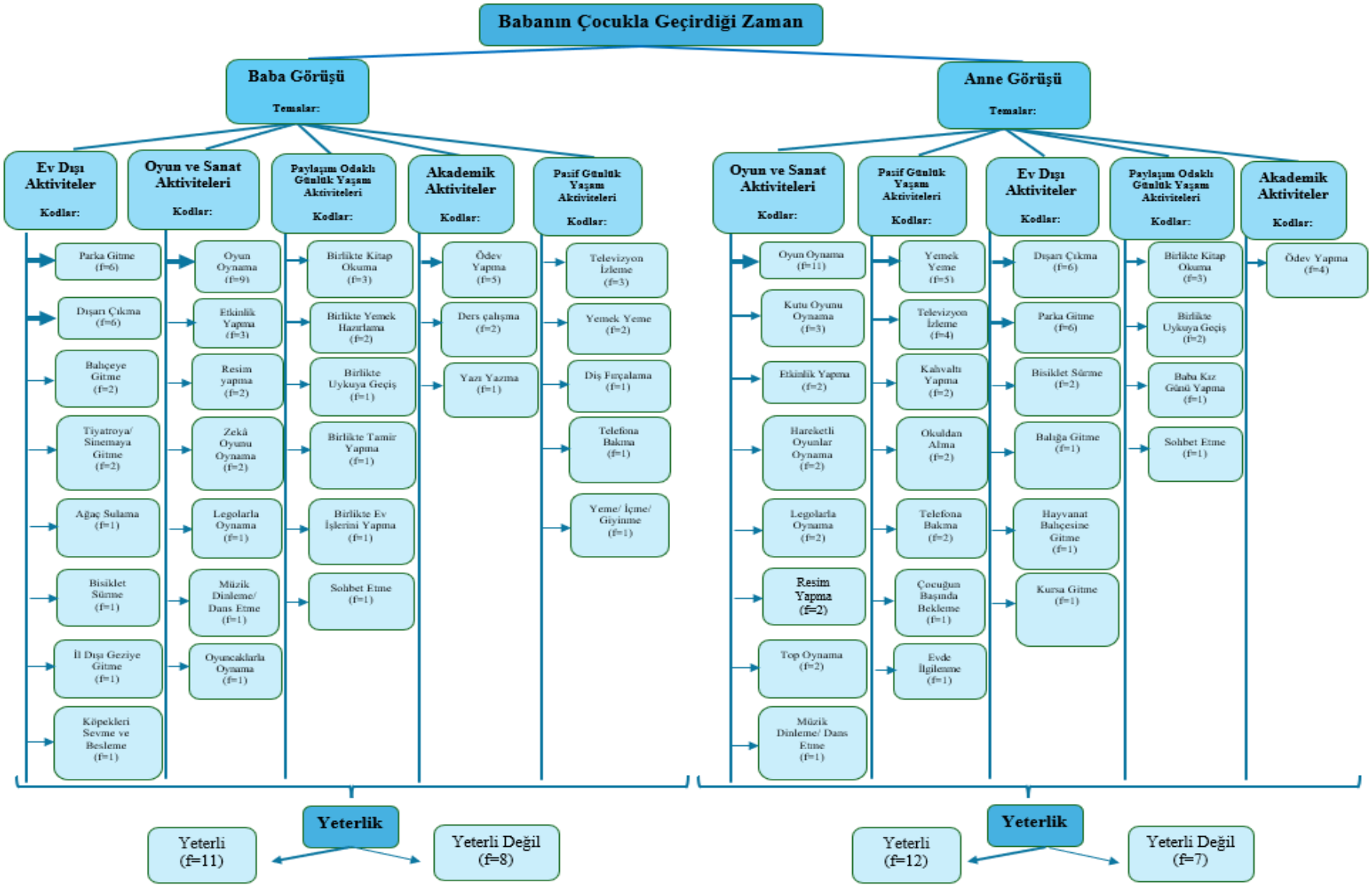
"Çocuğumun bakımında yüzde yetmişi ben yüzde otuz eşimde. Ağırlıklı olarak bende ama o da rol alıyor" (DA11).

"Elimden geleni yapmaya çalışıyorum. Neredeyse her gün farklı şeyler yapıyoruz" (DB3).

"Neredeyse yarı yarıya paylaşımcı bu konuda. Evde olduğu sürece destekliyor. Aktif olarak rol alıyor. Hangimiz müsaitsek o ilgileniyor" (DA3).

Babanın Çocukla Geçirdiği Zaman: Deney grubunda yer alan babaların ve annelerin, program öncesinde babanın çocukla geçirdiği zamana yönelik görüşlerinden elde edilen kodlar analiz edilmiştir. Babaların görüşlerine ilişkin söylenme sıklığına göre sırayla "Ev Dışı Aktiviteler", "Oyun ve Sanat Aktiviteleri", "Paylaşım Odaklı Günlük Yaşam Aktiviteleri", "Akademik Aktiviteler" ve "Pasif Günlük Yaşam Aktiviteleri" olmak üzere beş temaya ulaşılmıştır. Annelerin görüşlerine ilişkin ise söylenme sıklığına göre sırayla "Oyun ve Sanat Aktiviteleri", "Pasif Günlük Yaşam Aktiviteleri", "Ev Dışı Aktiviteler", "Paylaşım Odaklı Günlük Yaşam Aktiviteleri" ve "Akademik Aktiviteler" olmak üzere beş temaya ulaşılmıştır.

Deney grubunda yer alan babaların ve annelerin babanın çocukla geçirdiği zamanla ilgili program öncesindeki görüşlerinden elde edilen kod ve temalara ilişkin bulgular şekil 34' te sunulmuştur.



Şekil 34. Babanın çocukla geçirdiği zaman ile ilgili program öncesi ebeveyn görüşleri

Deney grubunda yer alan babaların ve annelerin, babanın çocukla geçirdiği zamana yönelik görüşlerine göre her iki grupta da benzer temaların oluştuğu görülmüştür. Bununla birlikte temaların söylenme sıklığında farklılıklar olduğu babaların çocukla geçirdikleri zamanlarda yaptıkları aktiviteleri ifade ederken "Ev Dışı Aktiviteler" temasına yönelik daha fazla görüş bildirdikleri, annelerin ise babaların çocukla geçirdikleri zamanlarda yaptıkları aktiviteleri ifade ederken "Oyun ve Sanat Aktivitesi" teması ile ilgili daha fazla görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Babalar tarafından daha az vurgu yapılan tema "Pasif Günlük Yaşam Aktiviteleri" iken anneler tarafından daha az vurgu yapılan tema "Akademik Aktiviteler" temasıdır.

Deney grubunda yer alan babaların görüşlerine ilişkin analizlerde "Ev Dışı Aktiviteler" temasında babaların çoğunluğu çocuklarıyla parka gittiğini (f=6) ve dışarı çıkarak çeşitli aktiviteler yaptıklarını (f=6) ifade etmişlerdir. "Oyun ve Sanat Aktiviteleri" temasında babaların çoğunluğu çocuklarıyla oyun oynadıklarını (f=9) belirtmişlerdir. "Paylaşım Odaklı Günlük Yaşam Aktiviteleri" temasında ise birlikte kitap okuma (f=2), birlikte yemek hazırlama (f=2) gibi doğrudan çocukla etkileşimi ve paylaşımı içeren günlük yaşam aktiviteleri ifade edilmiştir. Babaların çocuklarıyla gerçekleştirdikleri "Akademik Aktiviteler" ise çoğunlukla ödev yapmadır (f=5). Babalar tarafından daha az belirtilen "Pasif Günlük Yaşam Aktiviteleri" teması ise doğrudan baba çocuk ilişkisi ve etkileşimine dayanmayan televizyon izleme (f=3), yemek yeme (f=2) gibi günlük rutinlerden oluşmaktadır. Babaların çoğunluğu çocuklarıyla yeterli düzeyde (f=11) zaman geçirdiklerini ifade etmişlerdir.

Deney grubunda yer alan annelerin görüşlerine ilişkin analizlerde "Oyun ve Sanat Aktiviteleri" temasında annelerin büyük çoğunluğu babaların çocuklarıyla oyun oynadığını (f=11) ifade etmişlerdir. Anneler tarafından sıklıkla ifade edilen ikinci tema "Pasif Günlük Yaşam Aktiviteleri" temasıdır. Bu temada doğrudan baba çocuk iletişimi ve etkileşimini içermeyen yemek yeme (f=5), televizyon izleme (f=4), kahvaltı yapma (f=2), okuldan alma (f=2) ve telefona bakma (f=2) gibi günlük rutinler yer almaktadır. "Ev Dışı Aktiviteler" temasında anneler çoğunlukla dışarı çıkma (f=6) ve parka götürme (f=6) aktivitelerini ifade etmişlerdir. "Paylaşım Odaklı Günlük Yaşam Aktiviteleri" temasında birlikte kitap okuma (f=3) ve birlikte uykuya geçiş (f=2) gibi doğrudan çocukla iletişimi ve paylaşımı içeren aktiviteler ifade edilmiştir. Anneler tarafından daha az belirtilen "Akademik Aktiviteler" teması ise ödev yapma (f=4) aktivitesinden oluşmaktadır. Annelerin çoğunluğu babaların çocuklarıyla yeterli düzeyde (f=12) zaman geçirdiklerini ifade etmişlerdir.

Babanın çocukla geçirdiği zamana yönelik bazı ebeveynlerin görüşleri ve bu görüşlerin hangi temaları içerdiği aşağıda sunulmuştur:

"Yani günlük olarak demeyelim. Mesela bazı günler ben nöbetçi olduğum zaman değil de hani şöyle ortalama günümüzün beş altı saati okulda olduğu için kalan zamanın çoğunu zaten beraber geçiriyoruz. Onlarla mümkün olduğu kadar evde zaman geçiriyoruz. Dışarda da hani böyle oyun alanları falan değil de çocukları oyun alanlarına götürme taraftarı değilim. Orada daha çok vücut elektrik alıyor. Daha çok negatif enerji alıyor. Onun için doğaya götürmeye çalışıyorum. Bu da genelde tatillerde oluyor. ...Okulda olduğu zaman da evde kendi ödevleri oluyor. İşte ödev mesela okulda öğretmen etkinlik vermiş" (DB12- Temalar: Ev Dışı Aktiviteler, Akademik Aktiviteler).

"Okul harici genelde eşim nöbette olmazsa evde oluyor. Yani dışarı çıkarsak mesela parka falan gidersek birlikte gidiyoruz. Evde olduğu müddetçe başka da ödevleri olursa hani mesela kendi başına yapabildikleri değil ama yapamadıkları, takıldıkları yerlerde yardımcı oluyor. Bu şekilde vakit geçiriyoruz" (DA12- Temalar: Ev Dışı Aktiviteler, Akademik Aktiviteler).

"Yani şöyle söyleyeyim Türkiye şartlarında sekiz saat çalışıyorsun. Sabah çıkıyorsun akşam eve geliyorsun. Yeni geliyor ben haftanın üç günü seyahatte oluyorum Otelde kalıyorum. Bununla birlikte onun dışında Pazar günleri bahçeye gitmeyi çok seviyor. Yani onun dışında beraber oyun oynuyoruz. Aşağıdaki ağaçları suluyoruz. Köpekleri seviyoruz. Köpek besliyoruz, köpeklerimiz var. Onlarla uğraşmayı seviyor. Benim de eski bir arabam var. Onu tamir etmeyi seviyor. Yani ben onun daha çok bir şeyleri söküp takma hevesinin olduğunu fark ediyorum. Büyük oğlum öyle değil ama küçük oğlum bir şeyleri söküp takmayı daha çok seviyor. ....Zaman anlamında da şöyle yani üç dört saat beraberiz. Hafta içleri beraber yemek yeriz. Sonra işte o resim çizer. Bir faaliyeti varsa yardım ediyorum" (DB15- Temalar: Ev Dışı Aktiviteler, Oyun ve Sanat Aktiviteleri, Paylaşım Odaklı Günlük Yaşam Aktiviteleri).

"Bahçemiz var. Mesela oraya gideriz. Orada güzel vakit geçiririz. Orada bir şeyler yaparız. ...Akşamları okuldan sonra oğlum doğru eve geliyor. Eşim de altı buçuk yedi civarı geliyor. İşte yemek yenilir. Daha sonra beraber oyun oynarlar. Ya da işte film saati yaparlar. Beraber çizgi film falan izlerler. Dokuz buçuk on gibi de uyku saatimiz. Yani ortalama günlük üç saat diyebiliriz. Genellikle birlikte çizgi film vesaire izleme etkinlikleri yapıyorlar. ....Hafta sonu oyun oynuyorlar. Etkinlik, boyama falan yapıyorlar. Beraber resim çiziyorlar" (DA15, Temalar: Oyun ve Sanat Aktiviteleri, Pasif Günlük Yaşam Aktiviteleri, Ev Dışı Aktiviteler).

"Yani iki çocuk olarak düşününce sabahları kahvaltı mesela bir- bir buçuk saat sürüyor. Yemekleri yine öyle uzun sürebiliyor. Çocukların temel ihtiyaçlarını karşılamak çok uzun sürüyor. Yani yemesi, içmesi, giyinme falan gibi rutinler çok zaman alıyor. Küçük çocukla daha fazla oyun oynama tarzı olabiliyor. ....Bazen müzik açıyoruz. Müzik dinliyoruz. Dans tarzı şeyler yapıyoruz birlikte. O tarz onun haricinde hani parka götürüyoruz. Her gün az çok bir şeyler yapıyoruz. Ama işte günde on beş dakika yarım saat oluyor bazen daha uzun oluyor" (DB17- Temalar: Ev Dışı Aktiviteler, Oyun ve Sanat Aktiviteleri).

"Benim eşim nöbet usulü çalıştığı için birlikte geçirdiği vakit oluyor. Benim geçirdiğim kadar olduğu da oluyor. Oyun oynamayı falan ben söyleyince yapıyor. Sırf çatışma çıkmasın diye çocuklarla oynamak zorunda kalıyor. Ona kalsa herkesin elinde telefon otursa daha mutlu. Ama öyle olmuyor. Yani işte o şeyle zar zor biraz etkinlik yapıyor. Ya da aşağı götürüp başlarında beklemeyi etkinlik sayıyor. Parka götürüyor, çocuklar parkta oynuyor. Tabii kontrol etmemiz gerekiyor ama bu onun için en büyük etkinlik. ....Birlikte etkinlik yapma noktasında çok fazla kendi çıkartmıyor. Mesela lego aldık. En son legolarla bir etkinlik yapsınlar diye aldık. Bir iki yapıldı işte sonra aynı kısır döngüye dönüyoruz. Şunu yapma demedim mi kızım. Niye yapıyorsun? Hani biraz aceleci, atlıyor. Baba olduğunu unutuyor oyunda" (DA17- Temalar: Oyun ve Sanat Aktiviteleri, Pasif Günlük Yaşam Aktiviteleri).

Babanın çocukla geçirdiği zamanın yeterliğine ilişkin bazı ebeveynlerin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

"Hafta sonu zaman geçiriyoruz. Ama hafta içi çok olmuyor. Hafta içi geliyoruz. Yemek falan ondan sonra ödevini yapıyoruz. Sonra uykusu geliyor. Erken yatmaya çalışıyoruz. Ben de çok yorgun oluyorum" (DB1).

"Daha fazla olabilir. Geçirdiği zamanın kaliteli olmasını istiyorum. Diyelim ki işte oyun oynadılar. Ama bir 20 dakika da eğitim olarak işte bir kitap okuma eğitimi, farklı bir eğitim olabilir. Hani o yönlerden de bir zekâ oyunu olabilir. O yönlerden de biraz artısının olmasını istiyorum" (DA1).

"Fazlasıyla zaman geçirdiğimi düşünüyorum. İş saati dışında tamamen çocukla inanın. Hatta bunun dezavantajlarını çok yaşıyoruz. Babasız bir şey yapmak istemiyor. Babasız çocuklarla oynayamıyor. Biraz yalnız öğrenmesini istiyorum. O konuda zorlanıyor. Hatta bunu eşimle de konuşuyorum. Diyorum yedi yaşından sonra biraz özgürlüğüne düşkün olması gerektiğini söylüyor. Ben de aynı fikirdeyim. Bizim çocuk düşmedi bile öyle söyleyeyim" (DB3).

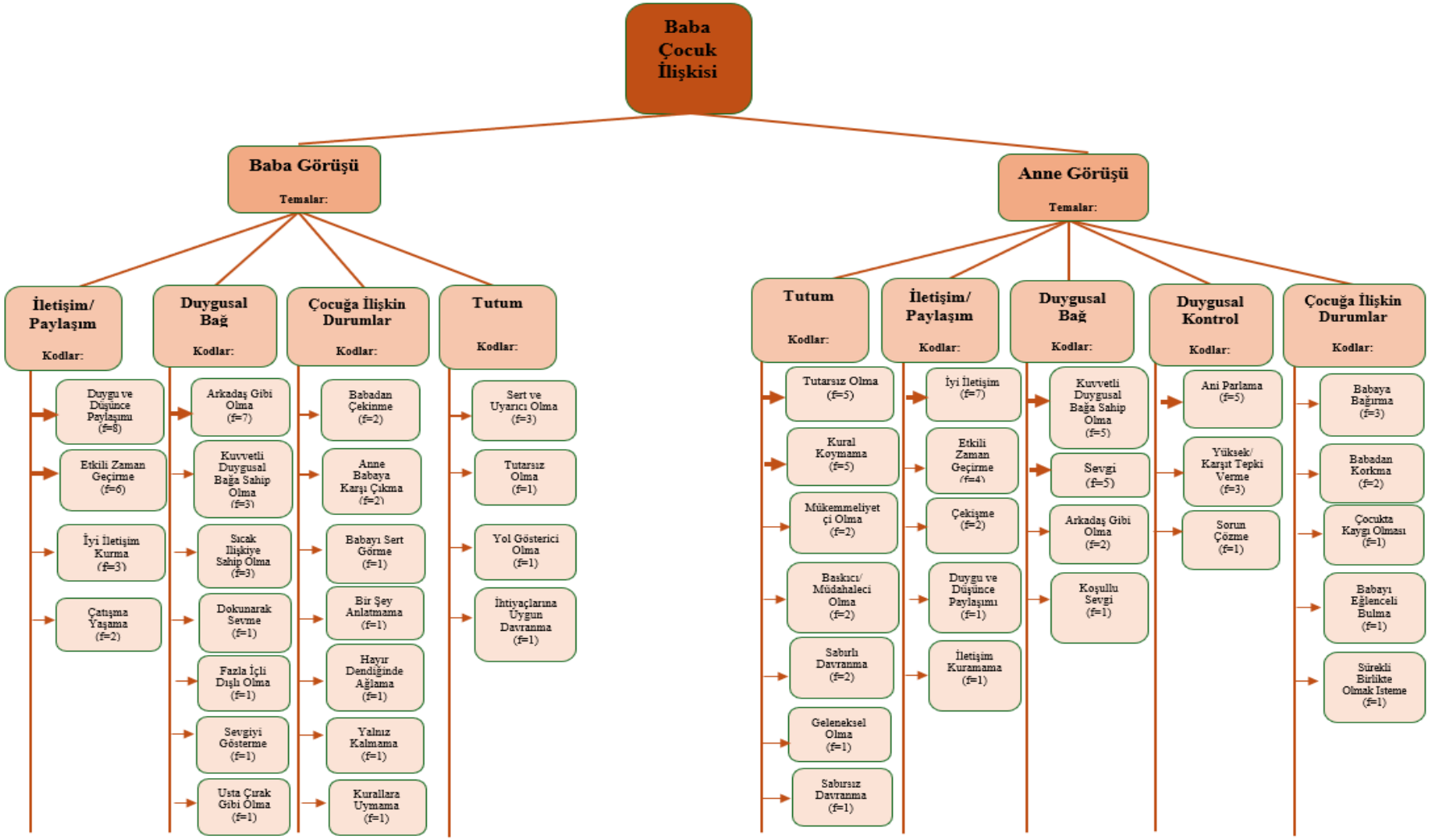
"Evet yani birlikte oldukları zaman yeterli geliyor. Çünkü onu verimli geçirdiğini düşünüyorum. Hani birlikte olup da işte eşline telefon alıp nasıl diyeyim böyle beraber aynı evde olup telefonla ilgilenip ya da işte televizyon karşısına geçmek değil ama işte üç saatse üç saatin bir buçuk saati birliktelerse bu verimli geçiyor. Bence yeterli. Yani çok daha fazlasını istiyor ama şartlar doğrultusunda mümkün olduğunun en üstünü yapıyor. Yani iş vesaire gibi şartlar neticesinde en verimli şekilde geçiriyor" (DA3).

"Yeterli kadar zaman geçirdiğimi düşünüyorum. Fazlasıyla da geçiriyorum. Ama gönül ister ki çocuk her zaman yanında olsun veya göz göze olsun. Okul, eğitim vesaire süreçlerden dolayı çocukla yeteri kadar zaman geçirdiğimizi düşünüyorum" (DB13).

"Yani yeterince zaman geçiriyor bence. Çünkü zaten zaman kısıtlı. Maksimum bu kadar olabilir. Yani kabaca düşünüyorum. Her anne baba bir tık daha iyi olmak ister. Yani ben de orada muhtemelen biraz yetersiz hissederim. Ama işte yapabildiğimiz bu. Öyle söyleyeyim" (DA13).

Baba Çocuk İlişkisi: Deney grubunda yer alan babaların ve annelerin program öncesinde baba çocuk ilişkisine yönelik görüşlerinden elde edilen kodlar analiz edilmiştir. Babaların görüşlerine ilişkin söylenme sıklığına göre sırayla "İletişim/Paylaşım", "Duygusal Bağ", "Çocuğa İlişkin Durumlar" ve "Tutum" olmak üzere dört temaya ulaşılmıştır. Annelerin görüşlerine ilişkin ise söylenme sıklığına göre sırayla "Tutum", "İletişim/Paylaşım", "Duygusal Bağ", "Duygusal Kontrol" ve "Çocuğa İlişkin Durumlar" olmak üzere beş temaya ulaşılmıştır.

Deney grubunda yer alan babaların ve annelerin baba çocuk ilişkisi ile ilgili program öncesindeki görüşlerinden elde edilen kod ve temalara ilişkin bulgular şekil 35' te sunulmuştur.



Şekil 35. Baba çocuk ilişkisi ile ilgili program öncesi ebeveyn görüşleri

Deney grubunda yer alan babaların ve annelerin baba çocuk ilişkisine yönelik görüşlerinden elde edilen temaların dördünün benzer olduğu annelerde yer alan "Duygusal Kontrol" temasının ise babalarda yer almadığı görülmüştür. Bununla birlikte temaların söylenme sıklığında farklılıklar olduğu babaların baba çocuk ilişkisini ifade ederken "İletişim/Paylaşım" temasına ilişkin daha fazla görüş bildirdikleri, annelerin ise baba çocuk ilişkisini ifade ederken "Tutum" teması ile ilgili daha fazla görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Babalar tarafından daha az vurgu yapılan tema "Tutum" iken anneler tarafından daha az vurgu yapılan tema "Çocuğa İlişkin Durumlar" temasıdır.

Deney grubunda yer alan babaların görüşlerine ilişkin analizlerde "İletişim/Paylaşım" temasında babaların çoğunluğu çocuklarıyla duygu ve düşünce paylaşımında bulunduklarını (f=8) ve etkili zaman geçirdiklerini (f=6) ifade etmişlerdir. "Duygusal Bağ" temasında babaların çoğunluğu çocukla arkadaş gibi olduklarını (f=7) belirtmişlerdir. Bununla birlikte kuvvetli duygusal bağ (f=3) ve sıcak ilişki (f=3) sıklıkla belirtilen diğer ifadelerdir. "Çocuğa İlişkin Durumlar" temasında babalar çocukla ilgili olumsuz durumları ifade etmişlerdir. Bunlar; babadan çekinme (f=2), anne babaya karşı çıkma (f=2), babayı sert görme (f=1), bir şey anlatmama (f=1), hayır dendiğinde ağlama (f=1), yalnız kalmama (f=1) ve kurallara uymamadır (f=1). "Tutum" temasında ise sert ve uyarıcı olma (f=3) ve tutarsız (f=1) olmak üzere iki olumsuz tutum, yol gösterici olma (f=1) ve ihtiyaçlarına uygun davranma (f=1) olmak üzere iki olumlu tutum ifade edilmiştir.

Deney grubunda yer alan annelerin görüşlerine ilişkin analizlerde "Tutum" temasında annelerin tamamına yakını olumsuz tutumları ifade etmişlerdir. İfade edilen tutumlar; tutarsız (f=5), kural koymama (f=5), mükemmeliyetçi (f=2), baskıcı/müdahaleci (f=2), sabırlı davranma (f=2) geleneksel (f=1) ve sabırsız davranmadır (f=1). "İletişim/Paylaşım" temasında ise annelerin çoğunluğu baba çocuk arasında iyi bir iletişim olduğunu (f=7) ifade etmişlerdir. Etkili zaman geçirme (f=4) de sıklıkla belirtilen diğer ifadedir. "Duygusal Bağ" temasında annelerin çoğunluğu baba ve çocuk arasında kuvvetli duygusal bağ (f=5) olduğunu ve sevgi (f=5) paylaşımı olduğunu belirtmişlerdir. Annelerin görüşlerine göre babalardan farklı olarak Duygusal Kontrol" temasına ulaşılmıştır. Bu temada annelerin çoğunluğu olumsuz durumları dile getirmişlerdir. Bunlar; ani parlama (f=5) ve yüksek karşıt tepki (f=3) vermedir. Olumlu ifade edilen tek durum ise sorun çözmedir (f=1). Anneler çocuğa ilişkin durumlarla ilgili olarak çoğunlukla olumsuz durumları ifade etmişlerdir. Bunlar; babaya bağırma (f=3), babadan korkma (f=2), çocukta kaygı (f=1) ve sürekli birlikte olmak istemedir (f=1). Olumlu olarak ifade edilen tek durum ise babayı eğlenceli bulmadır (f=1).

Baba çocuk ilişkisine yönelik bazı ebeveynlerin görüşleri ve bu görüşlerin hangi temaları içerdiği aşağıda sunulmuştur:

"İletişimimiz iyi. Çocuğum istediği şeyleri bana söyleyebilir. Yani okuldan çıktığında bugün parka gidelim, bugün markete gidelim, bugün şu yemeği yapalım ondan sonra da ya da bugün telefona şu kadar bakayım ya da beni gezmeye götür gibi şeylerini söyleyebilir yani. Bugün okuldan alacağım on ikide. Çocuk kendisi işte biraz parkta oynayabilir miyim dediğinde izin verebiliyorum. ...Ama ilişkimizde beni biraz sert görüyor. Annesini yumuşak görüyor genelde. Kuralları ben koyduğum için annesi de o konuda daha seviyor mesela artık sorduğumda oğlum kimin oğlusun dediğimde annemin oğluyum diyor. O yönden benden uzak duruyor. Ya da ders konusunda büyük abilerine kızdığım için bana da kızacak düşüncesi oluşabiliyor" (DB5- Temalar: İletişim/Paylaşım, Çocuğa İlişkin Durumlar, Tutum).

"Aslında küçük olanıyla iyi gibi parka getiriyoruz bebekliğinden beri öyle. Ders konusunda babamız biraz fazla mükemmeliyetçi bir adam. Yani sadece ders olarak değil her konuda işte ev konusunda da bana kızar mesela. ....Her konuda mükemmeliyetçi. Çocukları da işte ders konusunda biraz fazla sıkıyor. Çocukta da bir karşıt şey oluşuyor. Sevgisizlik oluşuyor. Hani babam sadece başarırsam seviyor. Başarmazsam sevmiyor. Ben sizin çocuğunuzum niye beni böyle kabul etmiyorsunuz. Sadece çocuğunuz olduğum için bile sevmeniz gerek falan diye. ....İşte başarmazsam babam beni sevmez mi acaba kaygısı. ...Küçük çocuğum bir sayfa etkinlik yapınca yeter diyor yaşı gereği. Ama babası işte şunu da yapalım şunu da yapalım diyor. Çocuk istemiyor. Bu sefer zıtlaşıp sinirleniyorlar. Arada öyle şeyler oluyor" (DA5- Temalar: Tutum, Duygusal Bağ, Duygusal Kontrol, Çocuğa İlişkin Durumlar).

"Bence çok iyi. Birlikte oyun oynuyoruz. Ne yapmak istiyorsun diyorum. Mesela aşağı inmek istiyorum diyor. Aşağı indiriyorum. Yeri geliyor işte küçüğü top oynamayalım diyor. Top oynuyorum onunla birlikte. Oyuncaklarıyla oynamak istiyor. Benimle oynamak istiyorlar. Hep birlikte oynuyoruz.". (DB7- Temalar: İletişim/Paylaşım).

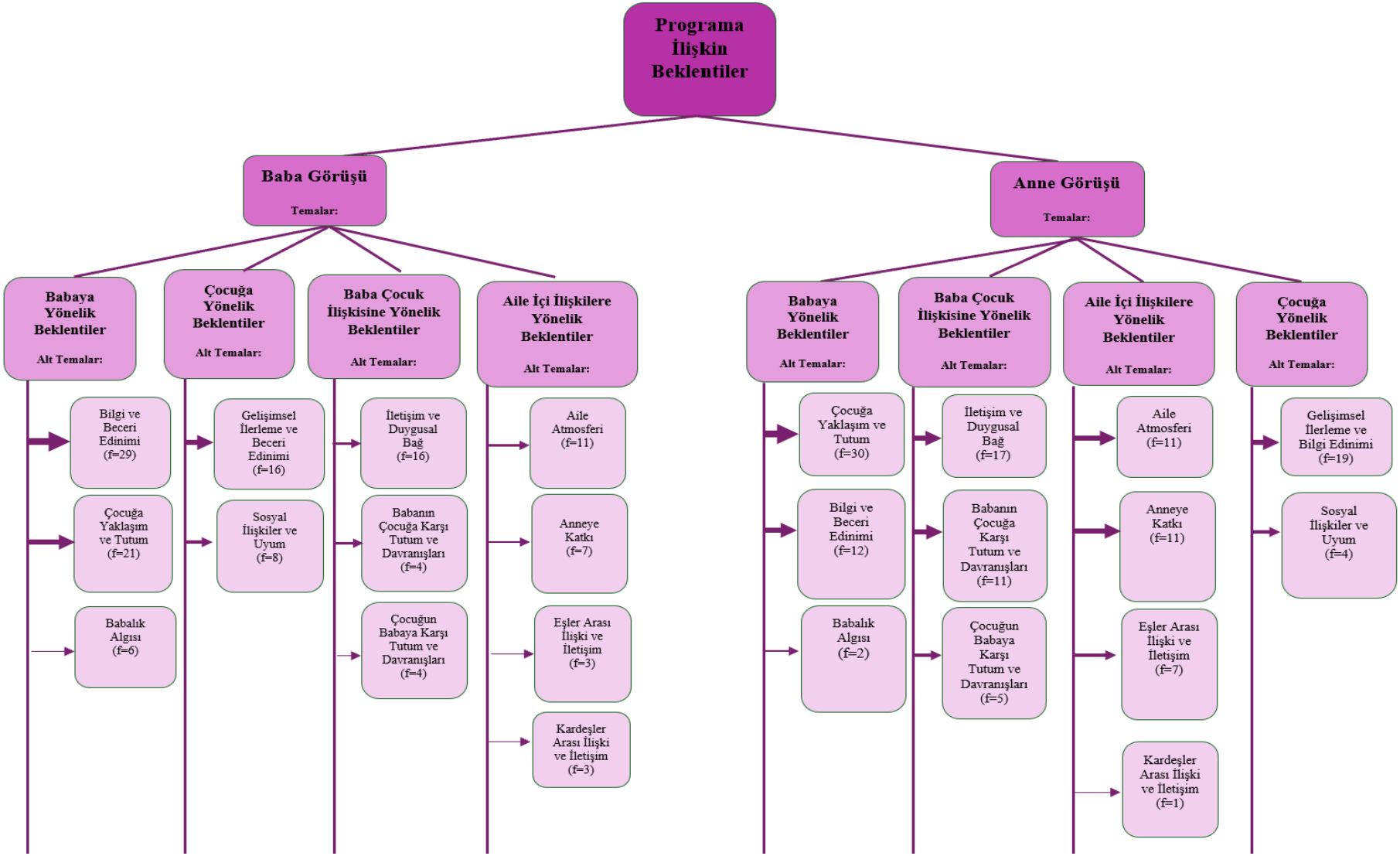
".....Mesela dikkatimi çekti. Bir ara babaları ağırlığını koymaya çalıştı ben koydurtmadım. İstemiyorum. Açık söyleyeyim. Çocuğumun babadan korkmasını istemiyorum. Eşim çok kural koyamaz çocuklara karşı. Çocuğum mesela babasına çok rahat bağırır. .....Ama mesela babalarına karşı da aşırı derecede sevgileri vardır. Gerçekten birbirlerini seviyorlar. Ben şöyle düşünüyorum babalarından korkmuş olsalar bu sevgi oluşmaz diye düşünüyorum. Arada çekişmeleri oluyor. Eşimin şöyle bir problemi var. Bir söylediğini on defa söylüyor. Diyorum ki bir defa söyle. Bir de çok fazla müdahale eden bir yapısı var" (DA7- Temalar: Tutum, İletişim/ Paylaşım, Duygusal Bağ, Çocuğa İlişkin Durumlar).

"Şöyle söyleyeyim hani usta çırağını nasıl dener evlat da işte biz de baba ve anne olarak evladımızın hani doğru yolda ilerleyip ilerlemediğini görebilmek adına arada denemelerimiz oluyor. ...Yalan mesela benim bu hayatımda kırmızı çizgidir. Çocuğuma mesela en baştan koymuşumdur bana her şekilde gelebilirsin, hataların olabilir. Bunun affedilmesi karşılıklı olarak çözülebilmesi için her şeyi yaparım. Ama yalan söylersen affetmem deyip en başından kendi aramızda güven bağı kurmaya çalıştım ki bundan çok memnunum. ...Güvenimiz çok kuvvetli birbirimize. Yani evvela tabi ki evdekilere yeri geliyor belli bir zaman kötü polis rolünü üstlenebiliyorsunuz eğitebilmek adına. Hani bu noktalarda bizim verdiğimiz geri bildirimler anneye göre benimki bir tık daha sert ve daha uyarıcı oluyor" (DB16 – Temalar: İletişim/Paylaşım, Duygusal Bağ, Tutum).

"Yani şöyle eşim çocukları çok seviyor gerçekten bunu hissedebiliyorum. Mesela dün hayvan güçleri diye bir oyunları var saatlerce oturup eşimle boğuşup durdular. Hani o şey çocuklarla iletişimi çok güzel. Ama yani eşim çok ani sinirleniyor ve ani öfkeleniyor. Biraz sözleri ürkütüyor bazen. O konuda birazcık gelişmeye çalışıyor açıkçası. Şu an bunu kabul ediyor olması bile programa girecek olması bile açıkçası beni çok mutlu etti. Yani hatta şey dedim ya biz ilişkimizde çok iyiyiz de keşke biraz babalık da böyle farklı olabilir mi acaba dedim. Son gün eve geldim ve dedi ki ben bir programa katıldım. ...Hani yani o bile onun için çok güzel bir şey. Yeni bir şeyler öğrenmek istiyor. Nasıl faydalı olabilirim diye öğrenmek istiyor. Çünkü kendi ailesinde gördüğü öyle değildi.. ....Biz biraz ayrı karakterde ayrı geçmişte olan insanlarız ve bir araya gelip bir hayat kurmaya çalışıyoruz o yüzden zorluklar olacak muhakkak. Biz çocuklarla büyüdük açıkçası. Birbirimizi çocuklarla geliştirdik. Öğreniyoruz." (DA16- Temalar: İletişim/Paylaşım, Duygusal Bağ, Duygusal Kontrol, Çocuğa İlişkin Durumlar).

Eğitim Programına İlişkin Beklentiler: Deney grubunda yer alan babaların ve annelerin, program öncesinde programa ilişkin beklentilerine yönelik görüşlerinden elde edilen kodlar analiz edilmiştir. Babaların görüşlerine ilişkin söylenme sıklığına göre sırayla "Babaya Yönelik Beklentiler", "Çocuğa Yönelik Beklentiler", "Baba Çocuk İlişkisine Yönelik Beklentiler" ve "Aile İçi İlişkilere Yönelik Beklentiler" olmak üzere beş temaya, ayrıca her bir temaya ilişkin alt temalara ulaşılmıştır. Annelerin görüşlerine ilişkin ise söylenme sıklığına göre sırayla "Babaya Yönelik Beklentiler", "Baba Çocuk İlişkisine Yönelik Beklentiler", "Aile İçi İlişkilere Yönelik Beklentiler" ve "Çocuğa Yönelik Beklentiler" olmak üzere beş temaya, ayrıca her bir temaya ilişkin alt temalara ulaşılmıştır.

Deney grubunda yer alan babaların ve annelerin Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı ile ilgili beklentilerine yönelik görüşlerinden elde edilen alt tema ve temalara ilişkin bulgular şekil 36' da sunulmuştur.



Şekil 36. Ebeveynlerin programa ilişkin beklentileri

Deney grubunda yer alan babaların ve annelerin, programa ilişkin beklentilerine yönelik görüşlerine göre her iki grupta da benzer temalar oluştuğu görülmüştür. Bununla birlikte temaların söylenme sıklığında farklılıklar olduğu görülmüştür. Babaların ve annelerin programa ilişkin beklentilerinin en fazla baba ile ilgili olduğu bununla birlikte babaların en az aile içi ilişkilere yönelik beklentilere, annelerin ise çocuğa yönelik beklentilere sahip oldukları tespit edilmiştir. Yapılan analizlerde her bir temaya ilişkin alt temalara ulaşılmıştır. Yapılan analizlerde çok fazla koda ulaşıldığı ve kodlar kendi aralarında gruplandığı için tema ve alt temalar şekilde sunulmuş alt temalara ilişkin kodlara ise aşağıda yer verilmiştir.

Deney grubunda yer alan babaların eğitim programına yönelik en fazla kendileri ile ilgili beklentiye sahip oldukları görülmüştür. Bu beklentiler, "Bilgi ve Beceri Eğitimi" (f=29), "Çocuğa Yaklaşım ve Tutum" (f=21) ve "Babalık algısı" (f=6) olmak üzere 3 alt tema altında toplanmıştır:

"Bilgi ve Beceri Eğitimi" alt temasında yer alan kodlar şu şekildedir: *Yanlış davranışları öğrenme (f=8), hataları düzeltme (f=6), eksiklikleri tamamlama (f=4), yeni bilgiler öğrenme (f=4), çocuğa davranış kazandırma becerisi (f=2), farkındalık kazanma (f=2), kendini geliştirme (f=2) ve çocuğun gelişimini destekleme (f=1).*

"Çocuğa Yaklaşım ve Tutum" alt temasında yer alan kodlar şu şekildedir: *Çocuğa yaklaşım (f=6), sınır/kural koyma" (f=4), davranışları frenleme/yumuşatma (f=3), daha aktif olma (f=2), stres kontrolü sağlama (f=2), yetiştirme tarzı (f=2), çocuğu hayata hazırlama (f=1) ve çocuğu sağlıklı yetiştirme (f=1).*

"Babalık Algısı" alt temasında yer alan kodlar şu şekildedir: *Daha iyi bir baba olma (f=2), babalık rolünün önemini bilme (f=1), bakış açısını değiştirme (f=1), çocuğun gözünde süper kahraman olma (f=1) ve kendi kendini değerlendirme (f=1).*

Deney grubunda yer alan babaların çocuğa yönelik beklentileri, "Gelişimsel İlerleme ve Beceri Edinimi" (f=16) ve "Sosyal İlişkiler ve Uyum" (f=8) olmak üzere 2 alt tema altında toplanmıştır:

"Gelişimsel İlerleme ve Beceri Edinimi" alt temasında yer alan kodlar şu şekildedir: *Olumsuz davranışların azalması (f=3), duygularını yönetebilme (f=2), özgüven gelişimi (f=2), çekimserliğin azalması (f=1), davranış kontrolü (f=1), eğitimine katkı (f=1), iyi davranışlar geliştirme (f=1), özverili olma (f=1), sorumluluk kazanma (f=1), sosyal becerilerin gelişimi (f=1), tek başına bir şeyler yapabilme (f=1) ve zihinsel ve fiziksel gelişim (f=1).*

"Sosyal İlişkiler ve Uyum" alt temasında yer alan kodlar şu şekildedir: *Kurallara uyma (f=3), kıskançlıkta azalma (f=2), hayata hazır olma (f=1), mutlu olma (f=1) ve uyumlu olma (f=1).*

Deney grubunda yer alan babaların baba çocuk ilişkisine yönelik beklentileri, "İletişim ve Duygusal Bağ" (f=16), "Babanın Çocuğa karşı Tutum ve Davranışları" (f=4) ve "Çocuğun Babaya Karşı Tutum ve Davranışları" (f=4) olmak üzere 3 alt tema altında toplanmıştır:

"İletişim ve Duygusal Bağ" alt temasında yer alan kodlar şu şekildedir: *Kuvvetli baba çocuk ilişkisi (f=7), sağlıklı ilişki (f=3), yakınlaşma (f=3), çekişmenin azalması (f=1), güven ilişkisi (f=1) ve her şeyi paylaşmak(f=1).*

"Babanın Çocuğa Karşı Tutum ve Davranışları" alt temasında yer alan kodlar şu şekildedir: *Çocuğun duygularını anlayabilme (f=2) ve etkili zaman geçirme (f=2).*

"Çocuğun Babaya Karşı Tutum ve Davranışları" alt temasında yer alan kodlar şu şekildedir: *Bir şey saklamama (f=1), babanın varlığını anlama (f=1), kendini anlatabilme (f=1) ve özel durumları paylaşma (f=1).*

Deney grubunda yer alan babaların aile içi ilişkilere yönelik beklentileri, "Aile Atmosferi" (f=11), "Anneye Katkı" (f=7), "Eşler Arası İlişki ve İletişim" (f=3) ve "Kardeşler Arası İlişki ve İletişim" (f=3) olmak üzere 4 alt tema altında toplanmıştır:

"Aile Atmosferi" alt temasında yer alan kodlar şu şekildedir: *Ailede olumlu gelişme (f=5), mutlu aile ortamı (f=3), aile içindeki rol ve sorumlulukları bilme (f=1), geçmişteki hataları kapatabilme (f=1) ve sağlıklı ilişki (f=1).*

"Anneye Katkı" alt temasında yer alan kodlar şu şekildedir: *Anneye destek olma (f=3), annenin yükünü hafifletme (f=3) ve annenin kendi hatalarını düzeltmesi (f=1)".*

"Eşler Arası İlişki ve İletişim" alt temasında yer alan kodlar şu şekildedir: *Eşler arası ortak tutum (f=2) ve eşler arası çatışmanın azalması (f=1).*

"Kardeşler Arası İlişki ve İletişim" alt temasına ilişkin kodlar şu şekildedir: *Kardeşler arası paylaşım (f=2), kardeşler arası kıskançlığın çözülmesi (f=1).*

Deney grubunda yer alan annelerin eğitim programına yönelik en fazla babalar ile ilgili beklentiye sahip oldukları görülmüştür. Bu beklentiler, "Çocuğa Yaklaşım ve Tutum" (f=30), "Bilgi ve Beceri Eğitimi" (f=12) ve "Babalık algısı" (f=2) olmak üzere 3 alt tema altında toplanmıştır:

"Çocuğa Yaklaşım ve Tutum" alt temasında yer alan kodlar şu şekildedir: *Öfke Kontrolü Sağlama (f=6), sınır/kural koyma (f=6), çocuğa yaklaşım (f=5), sabırlı olma (f=4), çocuğun farklılıklarını kabul etme (f=2), daha aktif olma (f=2), davranışları frenleme/yumuşatma (f=2), eğitimsel destek (f=1), tutarlı davranma (f=1), mükemmeliyetçilikten uzaklaşma (f=1).*

"Bilgi ve Beceri Eğitimi" alt temasında yer alan kodlar şu şekildedir: *Farkındalık kazanma (f=3), yanlış davranışları öğrenme (f=3), hataları düzeltme (f=2), yeni bilgiler öğrenme (f=2), çocuğa davranış kazandırma becerisi (f=1) ve eksiklikleri tamamlama (f=1).*

"Babalık Algısı" alt temasında yer alan kodlar şu şekildedir; *babalık rolünün önemini bilme (f=2).*

Deney grubunda yer alan annelerin baba çocuk ilişkisine yönelik beklentileri, "İletişim ve Duygusal Bağ" (f=17), "Babanın Çocuğa Karşı Tutum ve Davranışları" (f=11) ve "Çocuğun Babaya Karşı Tutum ve Davranışları" (f=5) olmak üzere 3 alt tema altında toplanmıştır:

"İletişim ve Duygusal Bağ" alt temasında yer alan kodlar şu şekildedir: *Kuvvetli baba çocuk ilişkisi (f=6), daha iyi iletişim (f=2), güven ilişkisi (f=2) koşulsuz sevgi (f=2), sağlıklı ilişki (f=2) çocukla iletişim (f=1), paylaşım (f=1) ve yakınlaşma (f=1).*

"Babanın Çocuğa Karşı Tutum ve Davranışları" alt temasında yer alan kodlar şu şekildedir: *Etkili zaman geçirme (f=10) ve çocuğa karşı anlayışlı olma (f=1).*

"Çocuğun Babaya Karşı Tutum ve Davranışları" alt temasında yer alan kodlar şu şekildedir: *Babadan korkmama (f=3), babanın varlığını anlama (f=1) ve kendini babasına anlatabilme (f=1).*

Deney grubunda yer alan annelerin aile içi ilişkilere yönelik beklentileri, "Aile Atmosferi" (f=11), "Anneye Katkı" (f=11), "Eşler Arası İlişki ve İletişim" (f=7) ve "Kardeşler Arası İlişki ve İletişim" (f=1) olmak üzere 4 alt tema altında toplanmıştır:

"Aile Atmosferi" alt temasında yer alan kodlar şu şekildedir: *Mutlu aile ortamı (f=4), sağlıklı ilişki (f=3), aile içindeki rol ve sorumlulukları bilme (f=2) ve güvenli bağ (f=2).*

"Anneye Katkı" alt temasında yer alan kodlar şu şekildedir: *Annenin yükünü hafifletme (f=8) ve anneye destek olma (f=3)".*

"Eşler Arası İlişki ve İletişim" alt temasında yer alan kodlar şu şekildedir: *Eşler arası iletişim ve paylaşım (f=4), eşler arası çatışmanın azalması (f=2), ve eşler arası ortak tutum (f=1).*

"Kardeşler Arası İlişki ve İletişim" alt temasına ilişkin kodlar şu şekildedir: *Kardeşler arası çatışmanın çözülmesi (f=1).*

Deney grubunda yer alan annelerin çocuğa yönelik beklentileri, "Gelişimsel İlerleme ve Beceri Edinimi" (f=19) ve "Sosyal İlişkiler ve Uyum" (f=4) olmak üzere 2 alt tema altında toplanmıştır:

"Gelişimsel İlerleme ve Beceri Edinimi" alt temasında yer alan kodlar şu şekildedir: *Özgüven gelişimi (f=7), Sosyal becerilerin gelişini (f=2), çekimserliğin azalması (f=2), tek başına bir şeyler yapabilme (f=2), duygularını denetleyebilme (f=2), davranış kontrolü (f=1), iyi davranışlar geliştirme (f=1), zihinsel ve fiziksel gelişim (f=1) ve olumsuz davranışların azalması (f=1).*

"Sosyal İlişkiler ve Uyum" alt temasında yer alan kodlar şu şekildedir: Mutlu olması (f=3) ve *kurallara uyma (f=1).*

Programın babaya etkisine ilişkin beklentilere yönelik bazı ebeveynlerin görüşleri ve bu görüşlerin hangi alt temaları içerdiği aşağıda sunulmuştur:

> *"Çocuğa nasıl yaklaşacağımı, daha verimli nasıl yaklaşabileceğimi öğrenmek istiyorum. İki çocuk yetiştirdim ama sert yanlarım var. Ben çocuğa sert davrandığımda birine sert davrandığımda diğeri etkileniyor. Belki bazı alışkanlıkları kazandıramıyorum çocuğa. Belki o alışkanlıkları kazandırmamda yardımcı olabilir. Daha iyi davranıp çocuğa güzel alışkanlıkları kazandırabilirim. En küçük çocuğuma faydası olur o yönden. Yani kendimi geliştirmek için katılmak istedim"* (DB5- Alt Temalar: Bilgi ve Beceri Edinimi, Çocuğa Yaklaşım ve Tutum).
>
> *"Eşimin mükemmeliyetçilikten uzaklaşmasını beklerim. Hani o da öyle olabilir. Onu da öyle kabul edeyim. İşte, yapamayabilir konusunu kazanmasını istiyorum. Yani özellikle çok aşırı mükemmeliyetçi olmasın. Hani benim eşim çok şey yapıyor. ....Şimdi onun bakış açısı şu: Biz köyde büyüdük ettik. Biz öğretmen olduğumuza göre bizim çocuklarımız da daha iyi bir şey olmalı. Hep yaklaşım böyle olunca daha mükemmeliyetçi bir yaklaşım oluyor. Yanlışları hiç istemiyor. Ben de diyorum ki olabilir, onun kapasitesi o. Ama müsamahası çok az. Dediğim gibi her şey mükemmel olsun istiyor. İşte ev dağılmasın, bulaşık çıkmasın. Yemek hazır olsun. O baskıdan biraz uzaklaşabilse tamam olur. Aslında hem kendi de yorulmayacak. Daha sakin olabilir. Ani parlamaları falan çok olabiliyor* (DA5- Alt Temalar: Çocuğa Yaklaşım ve Tutum).
>
> *"Yani illa ki eksiğimiz, yapmadığımız bir şey belki de fazla yapıyoruzdur. Belki de fazla eksiktir. Merak ettiklerim de var. Yani acaba ne bilmiyorum? Ya da ne eksik? ne fazla? Bilmediğim neler var? merak ediyorum"* (DB8- Alt Temalar: Bilgi ve Beceri Edinimi).
>
> *"Sınır koyma ve fazla esneklik noktasında belki katkıları olur diye düşünüyorum. Belki biraz daha sert olabilir. Kötü polis ben oluyorum. ....Her zaman arkamda destek oluyor ama bu topa hiç girmiyor. Bir de esnek ama mesela sınır koyacağı yerde de sanki bir tık fazla sert davranıyor. Her şeylerine izin veriyor. İzin veriyor. Tam izin vermeyeceği bir son nokta oluyor. O arada çok birden parlıyor. Yani normalde davranmadığı şekilde bir anda davranıyor. Belki bu durumda biraz katkısı olabilir"* (DA8- Alt Temalar: Çocuğa Yaklaşım ve Tutum).
>
> Programın çocuğa etkisine ilişkin beklentilere yönelik bazı ebeveynlerin görüşleri ve bu görüşlerin hangi alt temaları içerdiği aşağıda sunulmuştur:
>
> *"Sizin bize önereceğiniz günlük yaşam etkinlikleri dışında bazı tutumları değiştirmemizi isteyeceksiniz sanırım. Yani şu etkisinin olmasını istiyorum. Bu program bittiğinde ben hatalarımı anlamış olayım. Bunları uygulayınca da çocukta bir değişiklik olsun. Mesela daha fazlasını talep*

etme alışkanlığını bıraksın. Onun dışında kurallara riayet etsin. Günlük hayatında kurallara riayet ediyor. O ayrı mesele. Ama şöyle söyleyeyim mesela ekrana bakarken babacığım 20 dakika daha diyor. 20 dakika sonra bize getir dendiğinde getirmiyor. Şu bitsin diyor. Daha da üstünü istiyor. Kurallara uymayı artık bir alışkanlık haline getirsin. Mesela disipline etme noktasında sorun yaşıyoruz. Özellikle annesini çok rahatsız ediyor. Atıyorum basit bir şey yaparken bile anne gel diyor. Yani kendi halledebileceği, kendisinin çözüm bulabileceği bir işte annesini yanında ister. O da şöyle hani duygusal olarak zayıf olduğundan değil sürekli anneyi yorma eğilimi var. Hani bu huyundan kurtulursa seviniriz" (DB14, Alt Temalar: Gelişimsel İlerleme ve Beceri Edinimi, Sosyal İlişkiler ve Uyum).

"Oğlumun sakinliği noktasında çok etkisi olacağını düşünüyorum. Zaten ben eşime de söylüyorum. Biz sakin kaldığımız sürece o da sakin. Çünkü biz gerildiğimiz zaman onunla ilgili olmasa bile geriliyor. Gerildikçe de agresifleşmeye başlıyor. Böyle zaten zıtlaşmayı seven bir çocuk. Özellikle babayla zıtlaşmayı seviyor. Çünkü baba net keskin bir şey söylüyor. Aslında seçenek sunduğunda daha yumuşayacağını izah ediyorum ama bunu kabul etmese de bu programdan sonra edecek inşallah. Biraz daha seçenek bazlı giderse, biraz daha ani parlamaları keserse oğlumuz da rahatlayacak" (DA14- Alt Temalar: Gelişimsel İlerleme ve Beceri Edinimi).

Programın baba çocuk ilişkisine etkisine ilişkin beklentilere yönelik bazı ebeveynlerin görüşleri ve bu görüşlerin hangi alt temaları içerdiği aşağıda sunulmuştur:

"Çocuklar biliyorsunuz bazı yaşadığı şeyleri anlatmıyorlar. Böyle benden bir şey saklamasın istiyorum. Daha sıcak olmasını istiyorum. Her şeyini paylaşabilirsek, öyle bir ilişki kurabilirsek bizim için iyi olur. Kendi beklentilerim bunlar" (DB1- Alt Temalar: İletişim ve Duygusal Bağ, Çocuğun Babaya Karşı Tutum ve Davranışları).

"Çocukla daha etkili vakit geçirmesini isterim. Çünkü şöyle hani büyük kızım ortaokulda mesela ben yoğun bir şekilde ona ders çalıştırırken bazen küçük kızım sıkılıyor. Babası olmadığı zaman ona bir oyun ya da telefon vermek zorunda kalıyorum. Bu konuda babalara biraz görev düşüyor. Bence programdan sonra araları daha iyi olur diye düşünüyorum. Daha çok vakit geçirmiş olurlar. Gelişimlerine daha çok katkıda bulunabilir" (DA1- Alt Temalar: İletişim ve Duygusal Bağ, Babanın Çocuğa Karşı Tutum ve Davranışları).

Programın aile içi ilişkilere etkisi ile ilgili beklentilere yönelik bazı ebeveynlerin görüşleri ve bu görüşlerin hangi alt temaları içerdiği aşağıda sunulmuştur:

"Aile içinde herkesin sorumluluklarını taşıyabilecek düzeye gelebilmesini isterim. Herkesin saygı ve sevgi çerçevesinde ve sorumluluklarını bilen çerçevede yaşamasına ve mutlu olmasına, huzurlu olmasına katkı sağlayacağını düşünüyorum. Herkesin rolünü kendi içerisinde ebeveynlerin ebeveyn rolünü, çocukların çocuk rolünü içsel olarak yaşayabilecek bir pozisyonu sağlamasını isterim" (DB13- Alt Temalar: Aile Atmosferi).

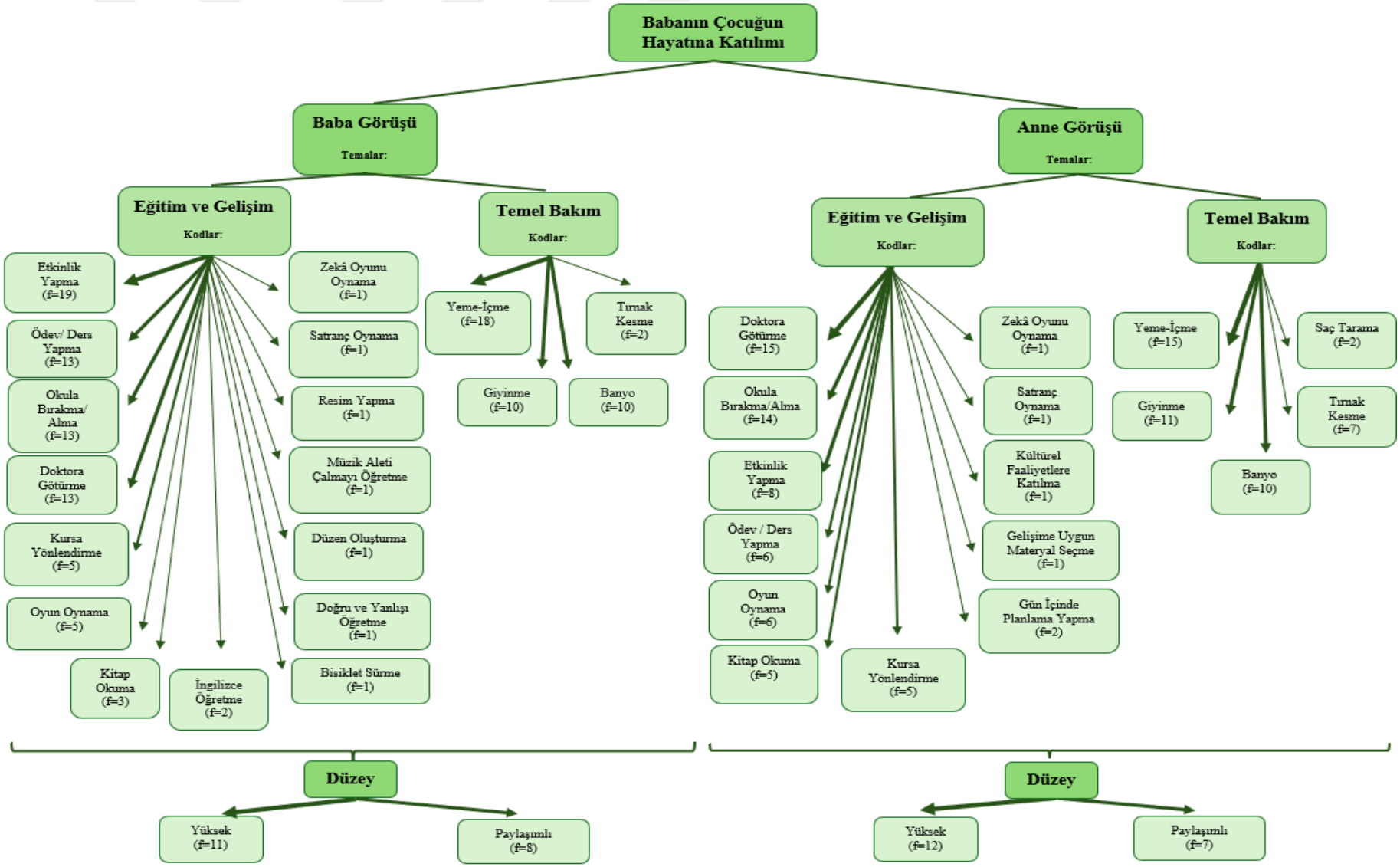
"Programdan sonra aile içinde iş bölümlerini daha kolay yapabiliriz diye düşünüyorum. Birçok konuda çocuklarımız kaotik bir düzenden daha şey nasıl denilir daha sistemli bir eğitim sistemimiz olur. İkimizin tutarlı bir şekilde belli şeylerde, konularda kafamızda bir netleşme olur. Adını koyamadığımız şeyi beraber uygulamamız pek mümkün değil. Tutarlı ebeveynlik verebiliriz belki. Hani adını koyabilirsek bu şekilde benim beklentilerim. Bir de evdeki kaos belki azalabilir bir miktar. Çünkü hani çocukların kriz anları oluyor. Onları nasıl yönetebileceğimiz belki daha kolaylaşır. ...Kardeş çatışmasını nasıl çözebileceğimizle ilgili bir şeyler de öğrenebiliriz. Çok yoğun bir çatışma var sanki aralarında, İnanılmaz bir rekabet var. Küçüğün büyüğü yakalaması, büyüğün küçüğe gıcık olması tarzı. Böyle hani bu konuda da belki bilgileniriz. Ortak bir tavrımız olur. İşte ilişkimize de yansır. Yani aramızdaki bazı şeyler farklı ebeveyn yaklaşımlarından dolayı fikir ayrılıkları olabiliyor. Ortak bir çözüme ulaşabiliriz" (DA13- Alt Temalar: Aile Atmosferi, Eşler Arası ilişki ve İletişim, Kardeşler Arası İlişki ve İletişim).

4.3.2. Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı Sonrası Babaların ve Annelerin Görüşlerine İlişkin Nitel Bulgular

Bu bölümde, Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı sonrasında deney grubunda yer alan babalar ve annelerle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. İlgili bulgular; "Babanın Çocuğun Hayatına Katılımı", "Baba Çocuk İlişkisi", "Babanın Çocukla Geçirdiği Zaman", "Eğitim Programının Katkıları", "Ev Etkinliklerinin Değerlendirilmesi" ve Eğitim Programının Değerlendirilmesi" başlıkları altında sunulmuştur.

Babanın Çocuğun Hayatına Katılımı: Deney grubunda yer alan babaların ve annelerin program sonrasında babanın çocuğun hayatına katılım şekli ve düzeyine yönelik görüşlerinden elde edilen kodlar analiz edilmiş ve her iki grupta da "Eğitim ve Gelişim" ile "Temel Bakım" temalarına ulaşılmıştır.

Deney grubunda yer alan babaların ve annelerin babanın çocuğun hayatına katılımı ile ilgili program sonrasındaki görüşlerinden elde edilen kod ve temalara ilişkin bulgular şekil 37'de sunulmuştur.



Şekil 37. Babanın çocuğun hayatına katılımı ile ilgili program sonrası ebeveyn görüşleri

Deney grubunda yer alan babaların ve annelerin görüşlerine ilişkin analizlerde ağırlıklı olarak babanın çocuğun eğitim ve gelişimine katılım temasına ilişkin görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Deney grubunda yer alan babaların görüşlerine ilişkin analizlerde eğitim ve gelişime katılımda babaların tamamının çocuklarıyla etkinlik (f=19) yaptıkları tespit edilmiştir. Ödev/ders yapma (f=13), okula bırakma/alma (f=13), doktora götürme (f=13), kursa yönlendirme (f=5) ve oyun oynama (f=5) sıklıkla belirtilen diğer katılım türleridir. Babalar çocuğun yeme-içme sürecinde destek olma (f=18), giyimine yardım etme (f=10), banyo yapmada yardım etme (f=10) ve tırnak kesmede yardım etme (f=2) ile çocuklarının temel bakımlarına katıldıklarını belirtmişlerdir. Babaların çoğunluğu çocuğun hayatına yüksek düzeyde katılım sağladıklarını (f=11) belirtirken, diğer babalar ise eşleri ile paylaşımlı olarak katıldıklarını ifade etmişlerdir (f=8).

Deney grubunda yer alan annelerin çoğunluğu, babaların; çocuğu doktora götürme (f=15) ve okula bırakma/okuldan alma (f=14) noktasında sorumluluk aldığını ifade etmişlerdir. Etkinlik yapma (f=8), ödev/ders yapma (f=6), oyun oynama (f=6), çocukla birlikte kitap okuma (f=5), ve kursa yönlendirme (f=5) sıklıkla ifade edilen diğer katılım türleridir. Anneler, babaların; çocuğun yeme-içme sürecine destek olma (f=15) giyimine yardım etme (f=11), banyo yapmada yardım etme (f=10), tırnak kesme (f=7) ve saç taramada (f=2) yardım sağlama ile çocuklarının temel bakımlarına katıldıklarını ifade etmişlerdir. Eğitim ve gelişime katılımda annelerin çoğunluğu eşlerinin çocuğun hayatına katılımı noktasında yüksek katılım düzeyine sahip olduklarını (f=12) belirtmişlerdir. Diğer anneler ise eşlerinin kendilerine yardımcı olduklarını ve paylaşımlı şekilde çocuğun hayatına katıldıklarını ifade etmişlerdir (f=7).

Babanın çocuğun temel bakımına katılımına ilişkin bazı ebeveynlerin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

> "*Giyinme, tırnak kesme, banyo ve saç taramada yardıma ihtiyacı olduğunda katılıyorum. Hepsinde aktifim. İlla ki belki yoruluyoruz. Ama zevkle yapıyoruz. Yani sıkıntı yok. Kendimizden fedakârlık illa ki veriyoruz"* (DB8).
>
> *"Şöyle zaten benim okulum çok erken başlıyor. Ben sabah altı buçukta evden çıkıyorum. Yemeğe, üst giydirmeye, saçını yapmaya kadar yardımcı oluyor"* (DA8).
>
> *"Aktif olarak rol alıyorum. Duşunu falan ben aldırıyorum. Yemek öğünlerinin en az birini ben yaptırıyorum"* (DB11).
>
> *"Evet alıyor. Yani tırnaklarını eşim kesiyor. Ben olmadığım zamanlarda karnını doyurur. Temel bakım ihtiyaçlarına ciddi anlamda katkısı yok ama mesela ben yıkıyorsam o giydirir. O yıkıyorsa ben giydiririm. Bu şekilde paylaşımlı rol alıyoruz"* (DA11)

Babanın çocuğun eğitim ve gelişimine katılımına ilişkin bazı ebeveynlerin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

"Aslında tüm kurallar, kural demeyeyim de hani böyle çok dikte olmasın da hani birlikte yaptığımız şeylerin tamamında kuraldan ziyade düzen aslında. Yani bizim düzenimiz. Bunu uygulayalım. Bu şekilde daha mutlu olacaksın. Ben de daha mutlu olacağım diyerek karar alıyoruz. Eğitiminde de aynı şekilde. …Yani birlikte bir düzen içerisinde yapalım. Bu şekilde bir düzenimiz var ve birlikte etkinlikler yapıyoruz kızımla…Doktor randevusu, okula bırakma ve okuldan alma gibi şeylerin tamamı bende. Ben bırakıyorum, ben alıyorum" (DB4).

"Hocam şöyle kızım biliyorsunuz anaokulunda. Seneye ilkokul bire başlayacak inşallah. Oğlum üçüncü sınıfa geçiyor. Biz oğlumda daha önce tecrübe ettiğimiz için oğlumun birinci sınıfında eğitimiyle ilgili ben daha aktiftim. Ama şu anda babamız daha ön plana çıktı ve daha verimli oldu. Babayla ödev kontrolü, çanta hazırlığı gibi şeyleri yapıyorlar. Bana daha çok nazları geçiyor. Yapmayayım falan diyorlar. Ama babada öyle olmuyor. Bir de gayet de eğlenerek yapıyorlar. Babaları her anlamda çok aktif. .....Doktora götürme, okula bırakma/ okuldan alma hepsi babada" (DA4).

"Etkinlik yapmayı çok seven bir çocuk. Mesela daha okuma yazması olmadığı için ilk başta biz gösteriyoruz. Daha sonra kendisi yapıyor. Sorumluluk almayı sever. Biz yönlendiriyoruz. Kendisi de hevesli olduğu için yapıyor…. Son zamanlarda kum boyama yapıyoruz mesela. Onu çok seviyor…. Hastaneye götürme gibi durumlarda ben götürürüm, ilgilenirim" (DB18).

"Oyun ve etkinliklerde eşim bende daha çok katılıyor. Evde genelde oyun oynuyorlar ya da dışarı çıkıyorlar. Onun istediği yani o anki istediği neyse mutlaka yardımcı oluyor. Eşim benden daha çok zaman ayırabiliyor. Yani benden daha iyi." (DA18).

Babanın çocuğun hayatına katılım düzeyi ile ilgili bazı ebeveynlerin görüşleri şu şekildedir:

"Yeterli olduğumu düşünüyorum. Bu konuda iyi olduğumu söyleyebilirim. Her şeyiyle ilgileniyorum. Oyun konusunda olsun ders konusunda olsun bu tarz şeylerde yeteri kadar ilgilendiğimi düşünüyorum ve karşılık bulduğumu da söyleyebilirim. Her anlamda dokunuyorum hayatına" (DB2).

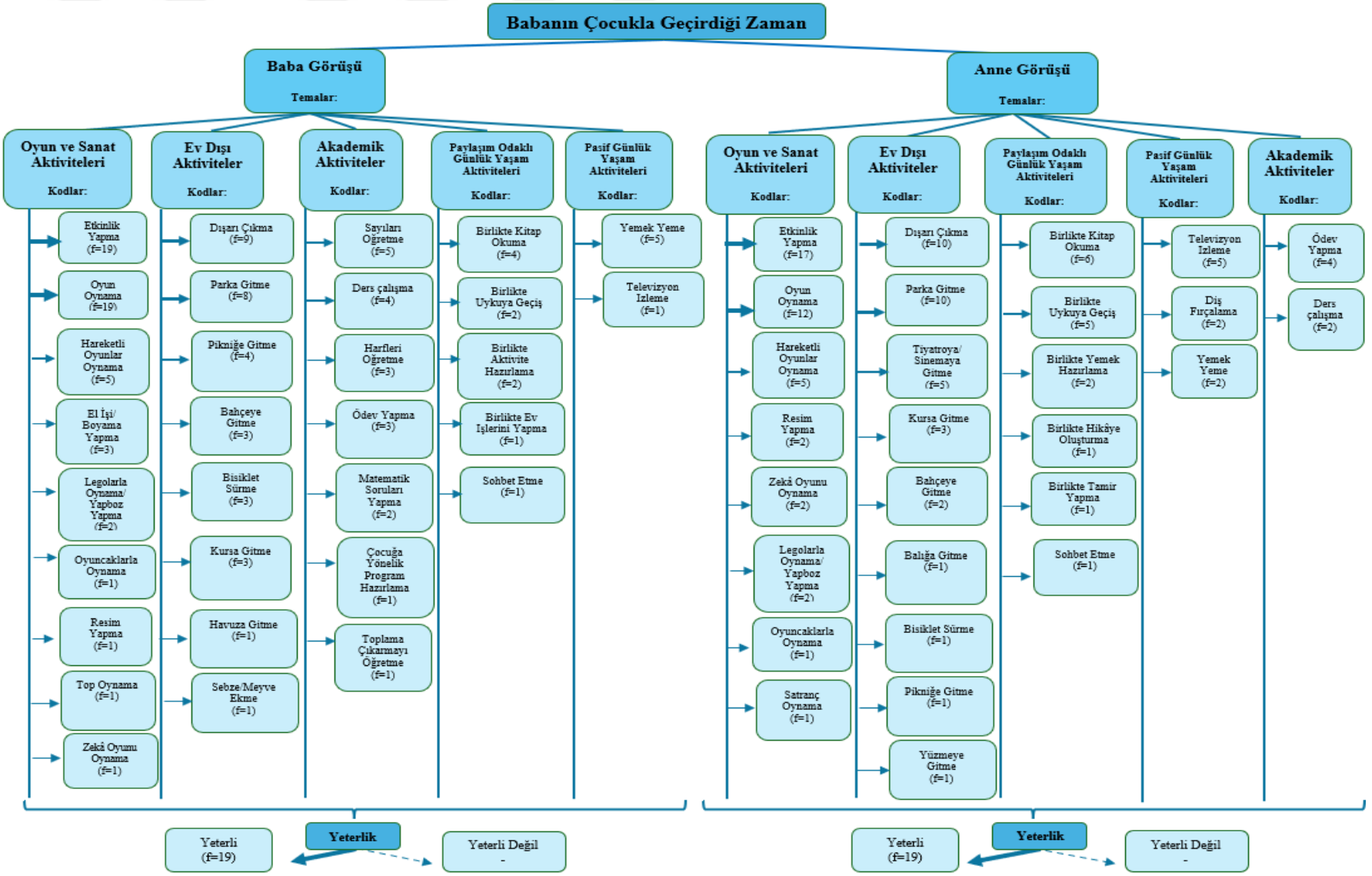
"Fırsat bulduğu zaman çocuklarla ilgileniyor. O konuda şey yapamam yani çok fazla. Her fırsatta ilgileniyor. Parka götürüyor, dışarı götürüyor. Beraber vakit geçiriyorlar. Bu şekilde ilgileniyor. Genel olarak başarılı olduğunu söyleyebilirim" (DA2).

"Tüm alanlarda aktif katılıyorum. Evde rolleri eşimle paylaşıyoruz. Yapmamız gereken her ne ise elimizden geleni yapmaya çalışıyoruz. Kitap okuma, eğitim, kursa yönlendirme gibi konularda sürekli yanlarında oluyoruz" (DB16).

"Süreç içerisinde bakıyoruz ki o an kim müsaitse kimin yapması gerekiyorsa o yapıyor. O noktada bir sıkıntımız yok. İkimiz de aktif katılıyoruz" (DA16).

Babanın Çocukla Geçirdiği Zaman: Deney grubunda yer alan babaların ve annelerin, program sonrasında babanın çocukla geçirdiği zamana yönelik görüşlerinden elde edilen kodlar analiz edilmiştir. Babaların görüşlerine ilişkin söylenme sıklığına göre sırayla "Oyun ve Sanat Aktiviteleri", "Ev Dışı Aktiviteler", "Akademik Aktiviteler", "Paylaşım Odaklı Günlük Yaşam Aktiviteleri" ve "Pasif Günlük Yaşam Aktiviteleri" olmak üzere beş temaya ulaşılmıştır. Annelerin görüşlerine ilişkin ise söylenme sıklığına göre sırayla "Oyun ve Sanat Aktiviteleri", "Ev Dışı Aktiviteler", "Paylaşım Odaklı Günlük Yaşam Aktiviteleri", "Pasif Günlük Yaşam Aktiviteleri" ve "Akademik Aktiviteler" olmak üzere beş temaya ulaşılmıştır.

Deney grubunda yer alan babaların ve annelerin babanın çocukla geçirdiği zamanla ilgili program öncesindeki görüşlerinden elde edilen kod ve temalara ilişkin bulgular şekil 38' de sunulmuştur



Şekil 38. Babanın çocukla geçirdiği zaman ile ilgili program sonrası ebeveyn görüşleri

Deney grubunda yer alan babaların ve annelerin, babanın çocukla geçirdiği zamana yönelik görüşlerine göre her iki grupta da benzer temalar oluşmuştur. Bununla birlikte temaların söylenme sıklığında ve içerdikleri kodlarda farklılıklar olduğu görülmüştür. Babaların ve annelerin "Oyun ve Sanat Aktiviteleri" temasına ilişkin daha fazla görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Babalar tarafından daha az vurgu yapılan tema "Pasif Günlük Yaşam Aktiviteleri" iken anneler tarafından daha az vurgu yapılan tema "Akademik Aktiviteler" temasıdır.

Deney grubunda yer alan babaların görüşlerine ilişkin analizlerde "Oyun ve Sanat Aktiviteleri" temasında babaların tamamı çocuklarıyla etkinlik yaptıklarını (f=19) ve oyun oynadıklarını (f=19) belirtmişlerdir. Hareketli oyunlar oynama (f=5) da babalar tarafından sıklıkla ifade edilen diğer aktivitedir. "Ev Dışı Aktiviteler" temasında babaların çoğunluğu çocuklarıyla dışarı çıktığını (f=9), parka gittiğini (f=8) ve pikniğe giderek (f=4) çeşitli aktiviteler yaptıklarını ifade etmişlerdir. "Akademik Aktiviteler" ise çoğunlukla sayıları öğretme (f=5) ve ders çalışmadır (f=4). "Paylaşım Odaklı Günlük Yaşam Aktiviteleri" temasında ise birlikte kitap okuma (f=4), birlikte uykuya geçiş (f=2) ve birlikte aktivite hazırlama (f=2) gibi doğrudan çocukla etkileşimi ve paylaşımı içeren aktiviteler ifade edilmiştir. Babalar tarafından daha az belirtilen "Pasif Günlük Yaşam Aktiviteleri" teması ise doğrudan baba çocuk ilişkisi ve etkileşimine dayanmayan yemek yeme (f=5) ve televizyon izleme (f=1) günlük rutinlerden oluşmaktadır. Babaların tamamı çocuklarıyla yeterli düzeyde (f=19) zaman geçirdiklerini ifade etmişlerdir.

Deney grubunda yer alan annelerin görüşlerine ilişkin analizlerde "Oyun ve Sanat Aktiviteleri" temasında annelerin büyük çoğunluğu babaların çocuklarıyla etkinlik yaptığını (f=17) ve oyun oynadığını (f=12) ifade etmişlerdir. Hareketli oyunlar oynama (f=5) anneler tarafından sıklıkla ifade edilen diğer aktivitedir. Anneler tarafından sıklıkla ifade edilen ikinci tema "Ev Dışı Aktiviteler" temasıdır. Ev dışı aktivite olarak anneler çoğunlukla dışarı çıkma (f=10), parka gitme (f=10) ve tiyatroya/sinemaya gitme (f=5) aktivitelerini ifade etmişlerdir. "Paylaşım Odaklı Günlük Yaşam Aktiviteleri" temasında birlikte kitap okuma (f=6) ve birlikte uykuya geçiş (f=5) gibi doğrudan çocukla iletişimi ve paylaşımı içeren aktiviteler ifade edilmiştir. "Pasif Günlük Yaşam Aktiviteleri" temasında doğrudan baba çocuk iletişimi ve etkileşimini içermeyen televizyon izleme (f=5), diş fırçalama (f=2) ve yemek yeme (f=2) günlük rutinleri yer almaktadır. Anneler tarafından daha az belirtilen "Akademik Aktiviteler" teması ise ödev yapma (f=4) ve der çalışma (f=2) aktivitelerinden oluşmaktadır. Annelerin tamamı babaların çocuklarıyla yeterli düzeyde (f=19) zaman geçirdiklerini ifade etmişlerdir.

Babanın çocukla geçirdiği zamana yönelik bazı ebeveynlerin görüşleri ve bu görüşlerin hangi temaları içerdiği aşağıda sunulmuştur:

> *"Hocam zaten 8-5 hastanedeyiz. Onun dışında benim eve gitmem yediyi sekizi buluyor. Bir iki saat vakit geçiriyoruz. Bahçeye, parka götürüyoruz. Bisiklet sürüyoruz. Evde kendileri oyuncak getiriyorlar, kutu oyuncakları. İşte bu lego tarzı şeyler var. Onlarla uğraşıyoruz. Yapboz var onunla oynuyoruz. Ben olmadığımda televizyon ve interneti çok kullandıkları için ona sınır getirdim. İnternette bazı sitelerde bu ilkokula başlamadan önceki çocuklar için bazı videolar var. Onları izletiyorum. Alfabe olsun sayılar olsun. Onlarla ilgili kitap okuma oluyor, boyama kitapları alıyoruz. O şekilde etkinlikler yapıyoruz… Benim çocuklarla geçirdiğim süre genelde oyun ve etkinlik oluyor. Oyunlar oynuyoruz. Kendileri davet ediyorlar zaten. Beğendikleri ne varsa onun üzerine oynuyoruz. Saklambaç oynuyoruz, dışarı çıkıyoruz Yani bu şekilde etkinliklerle geçiriyoruz"* (DB10- Temalar: Oyun ve Sanat Aktiviteleri, Ev Dışı Aktiviteler, Akademik Aktiviteler, Paylaşım Odaklı Günlük Yaşam Aktiviteleri).

> *"Eşim kitap okuma çalışması yaptırıyor. Yani kızımız henüz okuyamadığı için kitap okuyor. Etkinlik kitapları aldık. Onları yaptırıyor. Vakit buldukça, müsait oldukça ilgileniyor. Yani sabah zaten sekizde işe gidiyoruz beş gibi falan geliyoruz. Yani her akşam parka götürmeye çalışıyoruz. Akşamları birkaç saat birlikte aktif zaman geçiriyorlar"* (DA10- Temalar: Oyun ve Sanat Aktiviteleri, Ev Dışı Aktiviteler, Paylaşım Odaklı Günlük Yaşam Aktiviteleri).

> *"Akşam birlikte zekâ oyunları oynuyoruz. Oğlumla vakit geçirmeyi birlikte etkinlik yapmayı ve oyun oynamayı işte uzanırken yanına gelip ona sarılmayı, birlikte uyumayı severim. …Okul döneminde zaten gün boyu okula gittiği için yani bir de işte okulda verilen ödevler oluyor onları yapıyoruz. Televizyonu minimize edip zekâ oyunları oynuyoruz. .....Eğer çocuğu götüreceğim bir yere çıkacaksam da onu kendimle götürmeye özen gösteririm. Hani aile ortamı dışında sanki benimle yalnızken daha çok kurallara uyuyor. Daha böyle mutlu oluyor. Kendisiyle işte alışverişe gittiğimizde, bir kafeye götürüp içecek ısmarladığımda daha bir mutlu oluyor. Vaktimin geneli onlar yani. Ben okumayı seven bir adamım. Onlar uyuyana kadar okumam ya da işte onlar ikisi kardeş bir oyun oynarken on dakika fırsat bulduysam elime kitap alıp okurum. Ama o arada da işte bir talebi olursa aktiviteme ara veriyorum"* (DB14- Temalar: Oyun ve Sanat Aktiviteleri, Ev Dışı Aktiviteler, Paylaşım Odaklı Günlük Yaşam Aktiviteleri).

> *"Şöyle mesela bir etkinlik yapacağımız zaman bunu iki çocuk olduğu için artık dönüşümlü hallediyoruz. İşte bazen dikkat güçlendirme oyunlarını beraber yapıyoruz. Bazen baba yapıyor. Toplamda değerlendirirsek şöyle yoğun süreçlerimiz olmadığında iş olarak, işi yoğun olmadığı zaman aktif zaman geçirirler. İşte dışarı alışverişini hallederler. Bazen yalnız bir oyuna, sinemaya falan gönderirim. Birlikte zaman geçirmelerini istiyorum çünkü. Onun dışında bir arada olduklarında işte ya kutu oyunu ya da ne bileyim ailece bir şeyler izleme saatimiz oluyor. Bazen film saati etkinliğimiz oluyor çocuklarla. Onun dışında babayla yalnızken dediğim gibi dikkat güçlendirme setleriyle bir şeyler yapıyorlar, etkinlik kitaplarıyla ya da ne bileyim kutu oyunlarıyla falan zaman geçiriyorlar"* (DA14, Temalar: Oyun ve Sanat Aktiviteleri, Ev Dışı Aktiviteler, Pasif Günlük Yaşam Aktiviteleri).

> *"Bazı kurslara götürüyorum. Sportif aktiviteler olur. Onun dışında işte etkinliklerin olduğu şeylere katılıyoruz. Genellikle biz kendisiyle oyun oynamayı tercih ediyoruz. Çünkü kendisi bunu tercih ediyor. Oyun oynamayı, hareketli oyunları çoğunlukla benimle oynuyor. Hani oyun noktasındayım"* (DB19- Temalar: Oyun ve Sanat Aktiviteleri, Ev Dışı Aktiviteler).

> *"Eşim zaten akşam yedi gibi geliyor. Kızım da dokuz buçuk gibi yatar. Orada bir zaman bir de sabah işte bir yarım saat evden çıkma, hazırlama sürecimiz. Daha çok böyle hareketli oyunlar oynuyorlar. Onun dışında hafta sonları tamız. Hafta sonları yüzme kursuna götürüyor. İşte ya da hafta içi akşamları ben arkadaşlarımla takılınca işte baba kız günü diyoruz. O zaman da o ilgileniyor. Uyutuyor. Ben eve geç geliyorum. Mesela o zaman öyle zamanlarımız da oluyor."* (DA19- Temalar: Oyun ve Sanat Aktiviteleri, Pasif Günlük Yaşam Aktiviteleri, Paylaşım Odaklı Günlük Yaşam Aktiviteleri).

Babanın çocukla geçirdiği zamanın yeterliğine ilişkin bazı ebeveynlerin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

> *"Yeterli zaman geçiyorum. Yani en azından ben öyle düşünüyorum"* (DB12).

"Evet. Yani hani geçirmesi gerektiği kadar geçiriyor. Hani zorunlu şartlar dışında öyle sürekli dışarıda olup da kendine plan yapan bir baba değil. İşe gidince veya işleri olduğunda tabi ki çıkmıyor değil mutlaka ki öyle bir şey mümkün değil. Ama hani sürekli böyle kendi başına plan yapan bir baba değil" (DA12).

"Yeterince vakit geçirdiğimi düşünüyorum. Yani hani belki biraz daha sade kalabilir bazen. Ama onun haricinde geçirdiğim zamanın az olduğunu düşünmüyorum. Bence yeterli oluyor" (DB17).

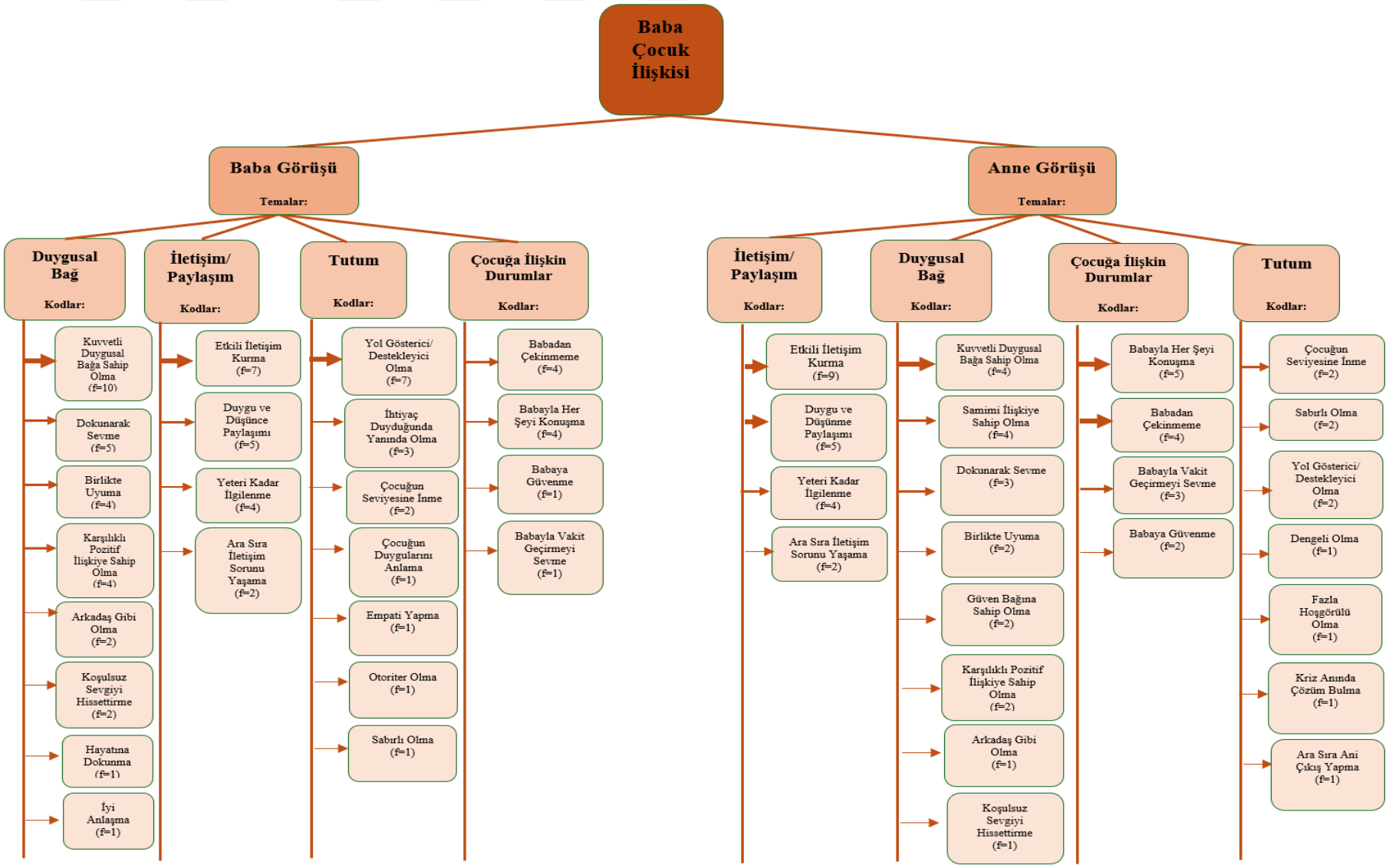
"Evet yeterli oluyor. İşin dışında zaten çok fazla dışarda vakit geçirmiyoruz ikimiz de. Evde oluyoruz. Hep çocuklarla yan yanayız. Yani böyle sürekli çocuklarla ilgilenmiyoruz. Yeri geliyor işte bazen tabi telefonlara bakıyoruz. Onlar kendi kendilerine bir şeyler yapıyorlar. Ama onun dışında birlikte geçirdikleri zamanı iyi bir şekilde geçiriyorlar. Çocukları bir yere bırakalım eşim bir yere ben bir yere falan olmuyor. Hep bir aradayız. Market, Pazar her şeyi birlikte yapıyoruz" (DA17).

"Yani hani vaktimiz oldukça evet. Hayat şartlarından dolayı yoğunluk olabiliyor. İş yoğunluğumuzun dışında kalan zamanlarda elimizden geldiğinde ilgileniyoruz. Hafta sonları bu süreler daha da artıyor" (DB19).

"Yeterli oluyor. Güzel vakit geçiriyorlar. Hatta bu eğitim sürecinde sona doğru bu sefer baktım eşim bana diyor ki çok uzun zaman ayıramasan bile yeter düzgün oynadıktan sonra." (DA19).

Baba Çocuk İlişkisi: Deney grubunda yer alan babaların ve annelerin program sonrasında baba çocuk ilişkisine yönelik görüşlerinden elde edilen kodlar analiz edilmiştir. Babaların görüşlerine ilişkin söylenme sıklığına göre sırayla "Duygusal Bağ", "İletişim/Paylaşım", "Tutum" ve "Çocuğa İlişkin Durumlar" olmak üzere dört temaya ulaşılmıştır. Annelerin görüşlerine ilişkin ise söylenme sıklığına göre sırayla "İletişim/Paylaşım", "Duygusal Bağ", "Çocuğa İlişkin Durumlar" ve "Tutum" olmak üzere dört temaya ulaşılmıştır.

Deney grubunda yer alan babaların ve annelerin baba çocuk ilişkisi ile ilgili program sonrasındaki görüşlerinden elde edilen kod ve temalara ilişkin bulgular şekil 39' da sunulmuştur.



Şekil 39. Baba çocuk ilişkisi ile ilgili program sonrası ebeveyn görüşleri

Deney grubunda yer alan babaların ve annelerin baba çocuk ilişkisine yönelik görüşlerinden elde edilen temaların benzer olduğu bununla birlikte söylenme sıklığına ve içerdikleri kodlara göre farklılıklar olduğu görülmüştür. Temaların söylenme sıklığına göre babaların baba çocuk ilişkisini ifade ederken "Duygusal Bağ" temasına ilişkin daha fazla görüş bildirdikleri, annelerin ise baba çocuk ilişkisini ifade ederken "İletişim/Paylaşım" teması ile ilgili daha fazla görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Babalar tarafından daha az vurgu yapılan tema "Çocuğa İlişkin Durumlar" iken anneler tarafından daha az vurgu yapılan tema "Tutum" temasıdır.

Deney grubunda yer alan babaların görüşlerine ilişkin analizlerde "Duygusal Bağ" temasında babaların çoğunluğu çocuklarıyla kuvvetli duygusal bağa sahip olduklarını (f=10) ifade etmişlerdir. Dokunarak sevme (f=5), birlikte uyuma (f=4) ve karşılıklı pozitif ilişkiye sahip olma (f=4) sıklıkla belirtilen diğer ifadelerdir. "İletişim/ Paylaşım" temasında babalar çoğunlukla çocuklarıyla etkili iletişim kurduklarını (f=7), duygu ve düşünce paylaşımında bulundukları (f=5) belirtmişlerdir. "Tutum" temasında babaların tamamına yakını olumlu tutumları ifade etmişlerdir. Babalar tarafından en fazla ifade edilen tutum yol gösterici/destekleyici olmadır (f=7). Bununla birlikte olumsuz tutum olarak sadece 1 baba otoriter tutum (f=1) sergilediğini belirtmiştir. "Çocuğa İlişkin Durumlar" temasında ise babalar çocukla ilgili olumlu durumları ifade etmişlerdir. Bunlar; babadan çekinmeme (f=4), babayla her şeyi konuşma (f=4), babaya güvenme (f=1) ve babayla vakit geçirmeyi sevmedir (f=1).

Deney grubunda yer alan annelerin görüşlerine ilişkin analizlerde "İletişim/Paylaşım" temasında annelerin çoğunluğu babanın çocukla etkili iletişim kurduğunu (f=9) ifade etmişlerdir. Duygu ve düşünce paylaşımı (f=5) ve yeteri kadar ilgilenme (f=4) de sıklıkla belirtilen diğer ifadelerdir. "Duygusal Bağ" temasında annelerin çoğunluğu baba ve çocuk arasında kuvvetli duygusal bağ (f=4) olduğunu ve samimi ilişkiye sahip olduklarını (f=4) belirtmişlerdir. Anneler "Çocuğa İlişkin Durumlar" temasında çocukla ilgili olumlu durumları ifade etmişlerdir. Bunlar; babayla her şeyi konuşma (f=5), babadan çekinmeme (f=4), babayla vakit geçirmeyi sevme (f=4) ve babaya güvenmedir (f=2). "Tutum" temasında ise annelerin çoğunluğu olumlu tutumları ifade etmişlerdir. Bunlar; çocuğun seviyesine inme (f=2), sabırlı olma (f=2), yol gösterici/ destekleyici olma (f=2), dengeli olma (f=1) ve kriz anında çözüm bulmadır (f=1). Fazla hoşgörülü olma (f=1) ve ara sıra ani çıkış yapma (f=1) ise birer anne tarafından ifade edilen olumsuz tutumlardır.

Baba çocuk ilişkisine yönelik bazı ebeveynlerin görüşleri ve bu görüşlerin hangi temaları içerdiği aşağıda sunulmuştur:

"Genel anlamda güzel olduğunu hissediyorum. Genel olarak iyiyiz. Aramızda kopukluk yok. Etkili iletişim kurabiliyoruz. Benden uzak olduğunu düşünmüyorum. Birlikte geçirdiğimiz zamanların faydalı olduğunu düşünüyorum (DB1- Temalar: Duygusal Bağ, İletişim/ Paylaşım).

"Baba çocuk iletişimleri çok iyi. Kızım kendini bilen bir çocuk. Babasının eksikliklerini de çok iyi görüp söyleyen bir çocuk. Mesela babası bazen dışarı gitmek istediğinde hayır baba ben seninle vakit geçirmek istiyorum diyebiliyor. Eşim de bunu önemsiyor. Yani nasıl diyeyim. Onun düşüncelerini önemsiyor. Diyalog olarak da oyun olarak da iyiler. Genelde eğitim yönünü ben destekliyorum. Oyun yönünü eşim destekliyor. Mesela kızım tekvandoya babasıyla gider. Babası götürür (DA1 – Temalar: İletişim/ Paylaşım, Çocuğa İlişkin Durumlar).

Şöyle yani hocam çocukla vakit geçirmekten ziyade çocuğa sevgiyi hissettirmeye odaklanıyorum. …Benim önceliğim çocuklarımın benim onları karşılıksız sevdiğimi hissetmeleri. O yüzden sık sık fırsat buldukça onlara onları sevdiğimi onları önemsediğimi onlarla geçirdiğim vaktin bizim için önemli olduğunu hissettirmeye çalışıyorum. Beraber vakit geçirme noktasında da dediğim gibi elimden geldiği kadar yanlarında olmaya çalışıyorum. …Olumsuz bir davranış da olsa o olumsuz davranışın nedenini açıklayarak iletişim kuruyorum. Onlarla geçirdiğim vakitte ne yaparsam yapayım ondan önce açıklayarak iletişim kurmaya çalışıyorum. İletişim kurarken onların anlayabileceği seviyede konuşmaya çalışırım. …Bazen gerilsem de kızsam da öfkemin altında yatan nedeni açıklarım onlara. Yani böyle biraz daha açıklayıcı, onların seviyesine inecek bir iletişim yapmaya çalışırım. …Eğitimin ilk yeri aile olduğu için çocukların nereye giderse gitsin kaç yaşında olursa olsun ailesinden yana alması gereken olumlu şeyleri almış olarak onları dünyaya hazırlamaya çalışıyorum. Tabi ki bunu sizlerin de büyük katkısı sayesinde başarabiliyoruz" (DB9- Temalar: Duygusal Bağ, İletişim/ Paylaşım, Tutum).

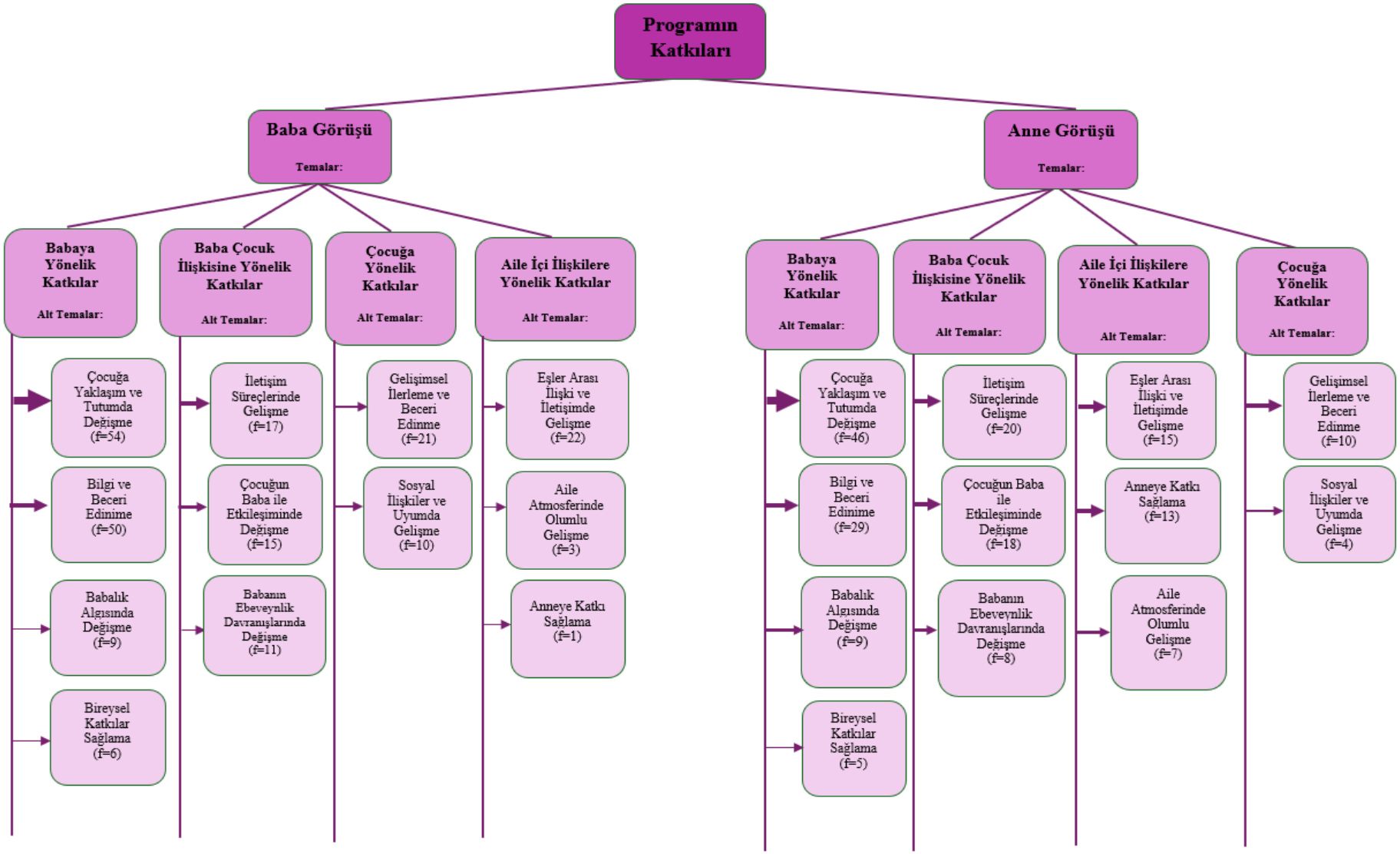
*"Kızım babasına çok düşkün. Çocuk seviyor onunla zaman geçirmeyi. Yani bana da düşkün ama babasıyla zaman geçirmeyi falan çok seviyor. Bazen böyle durup durup gider sarılır, öper. Öyle bir şeyi var. Teması çok seviyor. Öpmeyi, sarılmayı çok sever. Baba kız ilişkileri çok güzel. Bir de küçük oğlumuz var. Hani o baba kız ve baba oğul şeyi çok farklı. Kızına yaklaşımı daha böyle naziktir. Biraz daha böyle erkek çocuğa nasıl diyeyim boğuşmalı, işte futboldur şudur budur şeyleri, ilişkileri var. Ama kızına daha nazik yaklaşır. Çünkü biraz daha kırılgan bir çocuk. Çocuğu zaman babasıyla beraber uyur. Sarılarak uyudukları çok olur. …Babasına her şeyi söyler. Ben biraz daha sabırlı değilim. Böyle sinirliyim. Babasına daha çok söyledikleri olur. Babasıyla dertleşir. Babasına aslında böyle olmamıştı diye anlatır. Güzel bir iletişimleri var" (*DA9- Temalar: İletişim/Paylaşım, Duygusal Bağ, Çocuğa İlişkin Durumlar, Tutum).

"Kız çocuğu olduğu için benim için de farklı. Tabi kızlar için babaları farklı oluyor yani. Bizim şöyle biraz daha duygusal bir bağımız var yani. Erkek çocuğum da var. Onun etkilenmemesi için dikkat ediyorum. Elimde olmayarak ne kadar da olsa ona özel bir ayrıcalık oluyor. Birbirimizi çok seviyoruz. Kucağıma geliyor. Kızım normalde çekingen bir çocuktur. Ama bana kendini rahat şekilde ifade edebiliyor" (DB12- Temalar: Duygusal Bağ, Çocuğa İlişkin Durumlar).

"Kızımla birbirlerine karşı çok duygusal bir bağları var. Çok duygusallar birbirlerine karşı. Öyle bir ilişkileri var. Yani kız çocuğu baba ilişkisi daha bir farklı sanki öyle hissediyorum diyebilirim. Bakarken bile hitap tarzları çok farklı, ses tonları çok farklı. Birbirleri ile iletişimleri güzel. Yani çok hissediliyor açıkçası" (DB12- Temalar: İletişim/Paylaşım, Duygusal Bağ).

Eğitim Programın Katkıları: Deney grubunda yer alan babaların ve annelerin, programın katkılarına ilişkin görüşlerinden elde edilen kodlar analiz edilmiştir. Babaların görüşlerine ilişkin söylenme sıklığına göre sırayla "Babaya Yönelik Katkılar", "Baba Çocuk İlişkisine Yönelik Katkılar", "Çocuğa Yönelik Katkılar", ve "Aile İçi İlişkilere Yönelik Katkılar" olmak üzere beş temaya, ayrıca her bir temaya ilişkin alt temalara ulaşılmıştır. Annelerin görüşlerine ilişkin ise söylenme sıklığına göre sırayla "Babaya Yönelik Katkılar", "Baba Çocuk İlişkisine Yönelik Katkılar", "Aile İçi İlişkilere Yönelik Katkılar" ve "Çocuğa Yönelik Katkılar" olmak üzere beş temaya, ayrıca her bir temaya ilişkin alt temalara ulaşılmıştır.

Deney grubunda yer alan babaların ve annelerin Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı'nın katkılarına yönelik görüşlerinden elde edilen alt tema ve temalara ilişkin bulgular şekil 40' ta sunulmuştur



Şekil 40. Ebeveynlerin programın katkılarına ilişkin görüşleri

Deney grubunda yer alan babaların ve annelerin, programın katkılarına ilişkin görüşlerine göre her iki grupta da benzer temalar ve alt temalar oluşmuştur. Bununla birlikte temaların söylenme sıklığında ve içerdikleri kodlarda farklılıklar olduğu görülmüştür. Babaların ve annelerin programın katkılarına ilişkin görüşlerinin en fazla baba ile ilgili olduğu bununla birlikte babaların en az aile içi ilişkilere yönelik katkılardan, annelerin ise çocuğa yönelik katkılardan bahsettikleri tespit edilmiştir. Yapılan analizlerde her bir temaya ilişkin alt temalara ulaşılmıştır. Çok fazla koda ulaşıldığı ve kodlar kendi içerisinde gruplandığı için tema ve alt temalar şekilde sunulmuş, alt temalara ilişkin kodlara ise aşağıda yer verilmiştir.

Deney grubunda yer alan babaların eğitim programına yönelik en fazla kendileri ile ilgili katkıları ifade ettikleri görülmüştür. Bu katkılar, "Çocuğa Yaklaşım ve Tutumda Değişme" (f=54), "Bilgi ve Beceri Edinme" (f=50), "Babalık Algısında Değişme" (f=9) ve "Bireysel Katkılar Sağlama" (f=6) olmak üzere 4 alt tema altında toplanmıştır:

"Çocuğa Yaklaşım ve Tutumda Değişme" alt temasında yer alan kodlar şu şekildedir: *Çocuğa yaklaşım biçiminde olumlu değişme (f=12), tutum değişikliği (f=9), sabırlı olma (f=7), davranışları frenleme/yumuşatma (f=5), sakin kalabilme (f=5), sınır/kural koyma (f=4), çocuğu anlama (f=3), çocuğun duygu ve düşüncelerini kabul etme (f=3), daha aktif olma (f=3), ben dilini kullanma (f=1), çocuğu birey olarak görme (f=1), mükemmeliyetçilikte azalma (f=1).*

"Bilgi ve Beceri Edinme" alt temasında yer alan kodlar şu şekildedir: *Yeni bilgiler öğrenme (f=12), öğrenilen bilgileri günlük hayatta uygulama (f=10), yanlış davranışlarını fark etme (f=10), farkındalık kazanma (f=8), hataları düzeltme (f=5), bilimsel bakış açısı kazanma (f=1), çocuğun gelişimi hakkında bilgi edinme (f=1), eksiklikleri tamamlama (f=1), kendini geliştirme (f=1), problem durumuna çözüm üretme (f=1).*

"Babalık Algısında Değişme" alt temasında yer alan kodlar şu şekildedir: *Babanın farklı rollerini fark etme (f=2), babalık rolünün önemini anlama (f=2), kendine güven kazanma (f=2), bakış açısını değiştirme (f=1), daha iyi bir baba olduğunu hissetme (f=1), daha ilgili bir baba olma (f=1).*

"Bireysel Katkılar Sağlama" alt temasında yer alan kodlar şu şekildedir: *Psikolojik destek hissetme (f=3), aile ortamının kıymetini anlama (f=1), başka babalarla empati kurma (f=1), kendi kendini değerlendirme (f=1).*

Deney grubunda yer alan babaların programın baba çocuk ilişkisine katkısı ile ilgili görüşleri, "İletişim Süreçlerinde Gelişme" (f=17), "Çocuğun Baba ile Etkileşiminde Değişme" (f=15) ve

"Babanın Ebeveynlik Davranışlarında Değişme" (f=11) olmak üzere 3 alt tema altında toplanmıştır:

"İletişim Süreçlerinde Gelişme" alt temasında yer alan kodlar şu şekildedir: *Kuvvetli/etkili iletişim (f=6), yakınlaşma ve temas kurma artışı (f=4), baba çocuk ilişkisine genel anlamda olumlu katkı (f=2), paylaşımın artması (f=2), çatışmaların azalması (f=1), güvene dayalı ilişki (f=1), pozitif iletişim yaklaşımı (f=1).*

"Çocuğun Baba ile Etkileşiminde Değişme" alt temasında yer alan kodlar şu şekildedir: *Babayla rahat konuşabilme (f=5), babayla zaman geçirmeyi sevme (f=3), babanın yanında rahat hissetme (f=2), babaya güven (f=2), babaya olumlu bakış açısı (f=2) ve babayı önemseme (f=1).*

"Babanın Ebeveynlik Davranışlarında Değişme" alt temasında yer alan kodlar şu şekildedir: *Etkili/kapsayıcı zaman geçirme (f=6), çocuğun duygularını anlayabilme (f=4) ve çocuğun ihtiyaçlarını karşılama (f=1).*

Deney grubunda yer alan babaların programın çocuğa katkısı ile ilgili görüşleri, "Gelişimsel İlerleme ve Beceri Edinme" (f=21) ve "Sosyal İlişkiler ve Uyumda Gelişme" (f=10) olmak üzere 2 alt tema altında toplanmıştır:

"Gelişimsel İlerleme ve Beceri Edinme" alt temasında yer alan kodlar şu şekildedir: *Kendini ifade edebilme (f=6), özgüven gelişimi (f=5), davranış kontörlü (f=4), duygularını yönetebilme (f=4), iyi davranışlar geliştirme (f=1) ve sorumluluk kazanma (f=1).*

"Sosyal İlişkiler ve Uyumda Gelişme" alt temasında yer alan kolar şu şekildedir: *Önemsendiğini fark etme (f=3), inatçılıkta azalma (f=2), kurallara uyma (f=2), mutlu olma (f=2) ve söz dinleme (f=1).*

Deney grubunda yer alan babaların programın aile içi ilişkilere katkısı ile ilgili görüşleri, "Eşler Arası İlişki ve İletişimde Gelişme" (f=22), "Aile Atmosferinde Olumlu Gelişme" ve (f=3), "Anneye Katkı Sağlama" (f=1) olmak üzere 3 alt tema altında toplanmıştır:

"Eşler Arası İlişki ve İletişimde Gelişme" alt temasında yer alan kodlar şu şekildedir: *Eşler arası bilgi ve deneyim paylaşımı (f=10), eşler arası ortak tutum sergileme (f=7), eşler arası iletişim (f=3) ve eşe karşı saygınlığın artması (f=2).*

"Aile Atmosferinde Olumlu Gelişme" alt temasında yer alan kodlar şu şekildedir: *Ailede olumlu gelişme (f=1), pozitif aile ilişkisi (f=1) ve huzurlu aile ortamı (f=1).*

"Anneye Katkı Sağlama" alt temasında yer alan kod şu şekildedir: *Annenin kendi hatalarını düzeltmesi (f=1).*

Deney grubunda yer alan annelerin eğitim programına yönelik en fazla babalar ile ilgili katkıları ifade ettikleri görülmüştür. Bu katkılar, "Çocuğa Yaklaşım ve Tutumda Değişme" (f=46), "Bilgi ve Beceri Edinme" (f=29) ve "Babalık Algısında Değişme" (f=9) ve "Bireysel Katkılar Sağlama" (f=5) olmak üzere 4 alt tema altında toplanmıştır:

"Çocuğa Yaklaşım ve Tutumda Değişme" alt temasında yer alan kodlar şu şekildedir: *Çocuğa yaklaşım biçiminde olumlu değişme (f=8), tutum değişikliği (f=7), daha aktif olma (f=5), davranışları frenleme/yumuşatma (f=5), sınır/kural koyma (f=5), sabırlı olma (f=4), sakin kalabilme (f=4), mükemmeliyetçilikte azalma (f=3), çocuğun duygu ve düşüncelerini kabul etme (f=2), çocuğu anlama (f=2) ve stres kontrolü sağlama (f=1).*

"Bilgi ve Beceri Edinme" alt temasında yer alan kodlar şu şekildedir: *Yeni bilgiler öğrenme (f=8), öğrenilen bilgileri günlük hayatta uygulama (f=7), farkındalık kazanma (f=6), yanlış davranışlarını fark etme (f=3), bilimsel bakış açısı kazanma (f=1), eksiklikleri tamamlama (f=1), hataları düzeltme (f=1), kendini geliştirme (f=1) ve problem durumuna çözüm üretme (f=1).*

"Babalık Algısında Değişme" alt temasında yer alan kodlar şu şekildedir: *Kendine güven kazanma (f=4), babalık rolünün önemini anlama (f=2), daha ilgili bir baba olma (f=2) ve bakış açısını değiştirme (f=1).*

"Bireysel Katkılar Sağlama" alt temasında yer alan kodlar şu şekildedir: *Kendi kendini değerlendirme (f=4) ve psikolojik destek hissetme (f=1).*

Deney grubunda yer alan annelerin programın baba çocuk ilişkisine katkısı ile ilgili görüşleri, "İletişim Süreçlerinde Gelişme" (f=20), "Çocuğun Baba ile Etkileşiminde Değişme" (f=18) ve "Babanın Ebeveynlik Davranışlarında Değişme" (f=8) olmak üzere 3 alt tema altında toplanmıştır:

"İletişim Süreçlerinde Gelişme" alt temasında yer alan kodlar şu şekildedir: *Baba çocuk ilişkisine genel anlamda olumlu katkı (f=6), kuvvetli baba çocuk ilişkisi (f=3), kuvvetli iletişim (f=3), yakınlaşma ve temas kurma artışı (f=3), çatışmaların azalması (f=2), paylaşımın artması (f=1), krizlerin azalması (f=1), her şeyi paylaşmak (f=1).*

"Çocuğun Baba ile Etkileşiminde Değişme" alt temasında yer alan kodlar şu şekildedir: *Babayla zaman geçirmeyi sevme (f=7), babayla rahat konuşabilme (f=4), babaya güven (f=2),*

babanın yanında rahat hissetme (f=1), babaya olumlu bakış açısı (f=1), babayı önemseme (f=1), koşulsuz sevildiğini hissetme (f=1), özel durumları babayla paylaşma (f=1).

"Babanın Ebeveynlik Davranışlarında Değişme" alt temasında yer alan kodlar şu şekildedir: *Etkili/kapsayıcı zaman geçirme (f=6) ve çocuğun duygularını anlayabilme (f=2).*

Deney grubunda yer alan annelerin programın aile içi ilişkilere katkısı ile ilgili görüşleri, "Eşler Arası İlişki ve İletişimde Gelişme" (f=15), "Anneye Katkı Sağlama" (f=13) ve "Aile Atmosferinde Olumlu Gelişme" (f=7) olmak üzere 3 alt tema altında toplanmıştır:

"Eşler Arası İlişki ve İletişimde Gelişme" alt temasında yer alan kodlar şu şekildedir: *Eşler arası bilgi ve deneyim paylaşımı (f=15), eşler arası iletişim (f=9) eşler arası çatışmanın azalması (f=7) ve eşler arası ortak tutum sergileme (f=4).*

"Anneye Katkı Sağlama" alt temasında yer alan kodlar şu şekildedir: Rahatlama/mutlu olma (f=9), annenin yükünü hafifletme (f=2), anneye destek ağlama (f=1) ve *anneyi anlama (f=1).*

"Aile Atmosferinde Olumlu Gelişme" alt temasında yer alan kodlar şu şekildedir: *Ailede olumlu gelişme (f=3), huzurlu aile ortamı (f=2), aile içindeki rol ve sorumlulukları bilme (f=1) ve pozitif aile ilişkisi (f=1).*

Deney grubunda yer alan annelerin programın çocuğa katkısı ile ilgili görüşleri, "Gelişimsel İlerleme ve Beceri Edinme" (f=10) ve "Sosyal İlişkiler ve Uyumda Gelişme" (f=4) olmak üzere 2 alt tema altında toplanmıştır:

"Gelişimsel İlerleme ve Beceri Edinme" alt temasında yer alan kodlar şu şekildedir: *Kendini ifade edebilme (f=3), duygularını yönetebilme (f=2), özgüven gelişimi (f=2), olumsuz davranışların azalması (f=1), çekimserliğin azalması (f=1) ve davranış kontörlü (f=1).*

"Sosyal İlişkiler ve Uyumda Gelişme" alt temasında yer alan kolar şu şekildedir: *Rahatlama/sakinleşme (f=3) ve mutlu olma (f=1).*

Programın babaya katkısına yönelik bazı ebeveynlerin görüşleri ve bu görüşlerin hangi alt temaları içerdiği aşağıda sunulmuştur:

> *"Biz daha bilimsel bakmaya başladık sizin sayenizde. Yani yaptığımız şeyler vardı ama şimdi daha böyle kuralına uygun bir şekilde yapmaya çalışıyoruz. Sizin eğitimlerden sonra bir farkındalık oluştu bizim için. Yani belki bildiğimiz şeylerdi ama uygulamıyorduk. Duyduğumuz şeyleri ama uygulamıyorduk. Şimdi daha etkili oldu. Mesela artık kızımı ikna edebiliyorum. Bazen gitmek istemiyor, ağlıyor, sızlıyor. Böyle biraz sakin kalıyorum. Sert davranınca olmuyor. Biraz sakin kalınca çocuğun sakinleşmesini bekleyince kısa bir zaman sonra çocuğa etkisi oluyor…. İkinci eğitimdi galiba bu çocuklara yaklaşımda sakin kalarak onları anlayarak önce sorunu anlayıp sorunun sıkıntı olduğu, kendisi için önemli olduğu ama onu da şu şekilde, bu tarz şeylerle çözüme ulaştırdığımız yöntemler hoşuma gitti. Nasıl daha iyi baba olunur noktasında katkısı oldu"* (DB1-

Alt Temalar: Çocuğa Yaklaşım ve Tutumda Değişme, Bilgi ve Beceri Edinime, Babalık Algısında Değişme).

"Programı önemsiyordu. Bir baba olarak gerçekten bunu önemseyip kendini kaydettirmesi, bu programlara katılması çok güzel. Asıl oturumlara katılamadığında mutlaka telafilere katıldı. Şöyle söyleyeyim programlardan sonra bana bir iki konuda bak böyle işte şöyle olmam gerekirmiş, böyle olmam gerekirmiş. İşte nasıl diyeyim ne çok iyi ne çok kötü orta düzeyde gitmemiz gerekirmiş. Çocuğun dediğini ne hiç yapmama ne de çok yapmada şöyle olurmuş. Böyle şekilde bilgilerden yararlanarak bana da söyledi. Bunların sık sık hatırlatılması iyi oldu. İnsanın doğru bildiği şeyleri her zaman yapması mümkün olmuyor çünkü. …Güzel bir program oldu. Eşimin de bundan faydalandığını gördüm. Babalığa bakış açısı değişti. Mesela bakıyorum bazen benim tepki vereceğim şeylere daha az tepki vermeye başladı. Daha ılımlı yaklaşıyor. Bir şey olmaz karışmayalım. Hani bu da olabilir falan demeye başladı. Bu tarz diyalogları arttı. Görmesi gereken şeyleri eğitimde gösterdiniz bence" (DA1- Alt Temalar: Çocuğa Yaklaşım ve Tutumda Değişme, Bilgi ve Beceri Edinime, Babalık Algısında Değişme).

"Aslında şöyle hocam doğru bildiğim yanlışlar varmış. Yani iletişim tarzında biraz daha mesela şöyle yani söylemek istediğim şeyleri ilk defada anlamasını bekliyordum bazen. O konuda mesela şu oldu. İkinci defa üçüncü defa denedim ve işe yaradığını gördüm. İletişimde olumlu dönüşler oldu. Bir de şöyle normalde çok sabırlı olduğumu söylerler. Yani ben de öyle olduğumu iddia ederim genelde. Ama sabırlı olduğumu söyleyen kişiler bazen işte herhangi bir konudaki böyle beklemediği tepkimde sen sabırlıydın neden böyle davranıyorsun diye şaşırırlar. Hani biri on defa yapar dikkat çekmez. Biri bir defa yapar hemen dikkat çeker ya onun gibi bir şey. O sabrımı aslında daha kontrollü, daha sakin kontrol etmeyi de öğrendim. Bir de şöyle aslında diğer babalarla alakalı. Her babada, her ailede olabilecek olumlu ya da olumsuz şeylerin aslında bizde de yaşandığını, herkesin aynı durumda olduğunu gördüm. Yani o yüzden beraber yaptığımız için katkı sağladı. Bazen şöyle benim aslında çok büyüttüğüm bir konunun aslında çok büyük olmadığını anladım. Neden aslında şöyle belki normal hayatta da sıkıntıyı başkasında görürseniz rahatlıyorsunuz. O sıkıntının size ait olmadığını görürseniz rahatlıyorsunuz. Bana özel olmadığı için daha da mücadele edilebilir bir sıkıntı olduğunu fark etmem açısından iyi oldu (DB9, Alt Temalar: Çocuğa Yaklaşım ve Tutumda Değişme, Bilgi ve Beceri Edinime, Babalık Algısında Değişme, Bireysel Katkı).

"Muhakkak kendine kattığı bir şeyler oldu. Şunu yapmam lazım dediğim şeyler oldu. Eşim zaten kendini geliştirmeyi sever. Şöyle bir örnek vererek söyleyeyim. Küçük çocuğumuzu kreşe yazdırdık yaz okulunda. Ama gitmek istemedi. Eşim ben halledeceğim dedi. Çocuk bir günde okula başladı tekrar. Bu eğitimin katkısı çok oldu. Bir haftalık süreci eşim çok güzel yönetti. Çocukla iletişimi, çocuğa müdahalesi, süreç yönetimi iyiydi. Eğitimde öğrendiklerini kullandı. Mesela ben oğluma kızdığımda okula gidince şöyle olacak böyle olacak dediğim zamanlar olunca bana kızıyordu. Sakın okulla tehdit etme diyordu" (DA9, Alt Temalar: Çocuğa Yaklaşım ve Tutumda Değişme, Bilgi ve Beceri Edinime).

"Biz bir motoru söküyoruz ama karga burnuyla söküyormuşuz. Aslında 13-14 anahtarın var olduğunu bilmiyormuşuz. Doğru anahtarı bize siz verdiniz. Biz artık onunla söküyoruz. Daha rahatız. Bununla birlikte çocuğumuza doğru yaklaştığımızı düşünüyoruz. Karga burnunun o cıvatayı yalama yapacağını bilmemize rağmen onunla devam ediyormuşuz ama biz o 13-14 anahtarın varlığıyla daha doğru yaklaşmayı öğrendik. …Ağladığında mesela seni anlamıyorum ağlaman bittiğinde konuşalım cümlesini öğrendim. Bununla birlikte çocuğumu birey olarak görmem gerektiğini, onun da bir birey olduğunu, her ne kadar sorumluluğu, velayeti bana ait olsa da onun da duygularının, düşüncelerinin olduğunu öğrendim. Sen çocuksun anlamazsın yerine daha bir birey olarak oturttuğumu düşünüyorum ben. Bize faydalı olduğunu, ben kemdi adıma konuşayım çok çok faydası olduğunu düşünüyorum" (DB15- Alt Temalar: Çocuğa Yaklaşım ve Tutumda Değişme, Bilgi ve Beceri Edinime).

"Yani ben çok memnun kaldım. Eşim böyle bazen ani çıkışlar yapardı. Hani işten geliyor. Haliyle yorgun argın. Bazen işte çocukların seslerine tahammül edemiyordu. Ama sizin eğitimlerinizden sonra çok çok yani arada çok büyük bir fark var. Böyle sabırla bekliyor. Mesela kızma, bağırma, çağırma hiç yok evde. Sakin sakin konuşuyor. Sabırlı bir şekilde dinliyor. Mesela işte örnek veriyorum ağladığı zaman oğlum duygularımızı kontrol edelim. Önce sakinleşelim. Daha sonra sıkıntı nedir? Sorun nedir? Onu çözelim gibisinden yaklaşımları oluyor. …Yani biz çok faydasını gördük. Hatta eşim bir şey olduğu zaman benim sertifikam var diyor. Katılım belgesi salonda vitrinin içinde hocam herkesin görebileceği bir yerde…. Çok güzel yol aldığını düşünüyorum" (DA15- Alt Temalar: Çocuğa Yaklaşım ve Tutumda Değişme, Bilgi ve Beceri Edinime).

Programın baba çocuk ilişkisine katkılarına yönelik bazı ebeveynlerin görüşleri ve bu görüşlerin hangi alt temaları içerdiği aşağıda sunulmuştur:

"Çocuklar eskisinden daha fazla ilgilenmeye başladı. Daha çok yanıma gelmeye başladılar. Daha etkili vakit geçirmeye başladık. Çocukların bize davranışlarındaki değişimi de fark ediyorum. Olumlu yönde değişti. Bana daha yakın olmaya başladılar" (DB10, Alt Temalar: İletişim Süreçlerinde Gelişme, Çocuğun Baba ile Etkileşiminde Değişme ve Babanın Ebeveynlik Davranışlarında Değişme).

"Son zamanlarda bakıyorum. Eşim böyle hemen geliyor. Hadi oynayalım falan diyor. Çok güzel ilgileniyor. Çocuklarla daha ilgili, alakalı oldu. Beraber daha fazla vakit geçiriyorlar. Önceden çok kitap okumazdı. Şimdi birlikte kitap okuyorlar. İletişimleri daha güzel oldu. ...Önceden bir yere giderken yanımda götüremeyeyim dursun falan derdi. Şimdi nereye gitse çocukları da yanında götürüyor" (DA10- Alt Temalar: İletişim Süreçlerinde Gelişme ve Babanın Ebeveynlik Davranışlarında Değişme).

Programın çocuğa katkılarına yönelik bazı ebeveynlerin görüşleri ve bu görüşlerin hangi alt temaları içerdiği aşağıda sunulmuştur:

"Programdan sonra sınırlara saygı oluştu. Ben onun sınırlarına çok müdahale etmiyorum. O da yani bir sınırla yaklaşıyorlar. Kontrollü hareket etmesini, daha bilinçli konuşmasını, özellikle konuşmalarında daha bilinçli olmasını sağladı. Yani konuşurken bakıyorum böyle yani daha bilinçli, sınırlarını bilerek konuşuyor. Bunu yapabilir miyim diyor veya yapabilir miyiz diyor. Bu tarz bir gelişme var. Kendini açık ifade edebiliyor. Sınırlarla, imkanlarla ben kendi imkanlarımı söylüyorum o da bu imkanları değerlendirip konuşuyor. Söylediği bir şeye yok dediğim zaman üzülebiliyordu. Fakat şimdi imkanlar dahilinde istediği için sonucunu iki türlü de kabul ediyor. Yani illa yapacaksın diye bir şey kullanmıyor artık. Israrcılığı azaldı" (DB13- Alt Temalar: Gelişimsel İlerleme ve Beceri Edinme ve Sosyal İlişkiler ve Uyumda Gelişme).

"Eşim disipline etme konusunda biraz daha esnek ve olumlu yaklaşıyor. Bu durum da kızımı psikolojik olarak rahatlatıyor. Öyle hissediyorum" (DA13- Alt Tema: Sosyal İlişkiler ve Uyumda Gelişme).

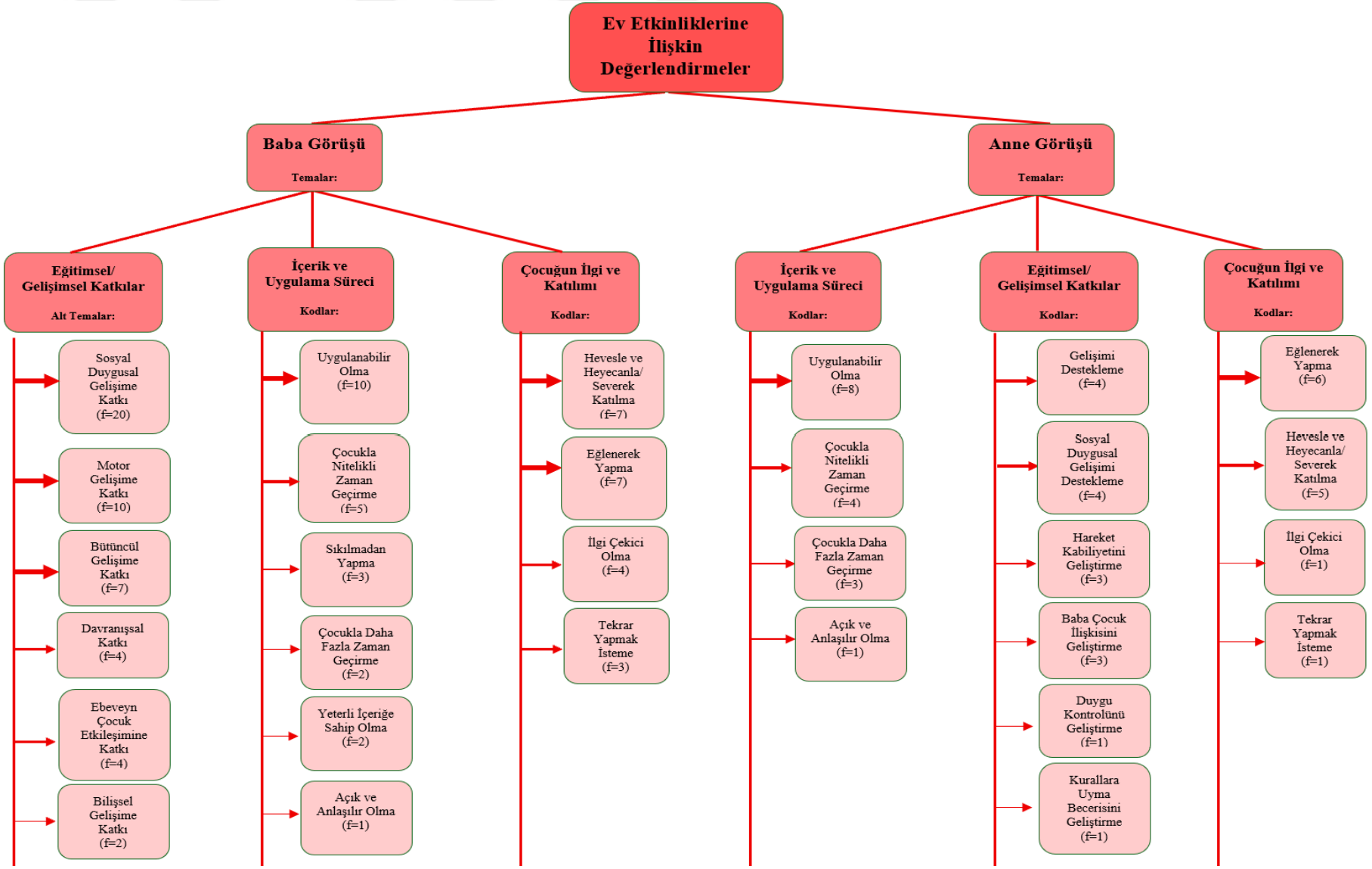
Programın aile içi ilişkilere katkısına yönelik bazı ebeveynlerin görüşleri ve bu görüşlerin hangi alt temaları içerdiği aşağıda sunulmuştur:

"Yani şöyle eşimin iş nedeniyle şehir dışına gitmesinden dolayı fazla vakit geçiremesek de bazen zaman zaman işte programlardan o özellikle programın sonunda paylaştığınız bir cümle var. Onlardan çok böyle ilgimi çekenler olduğunda hemen anında resmini alıp kendisine aynı ortamda bulunsak bile hemen WhatsApp'tan gönderiyordum. Hani sırf o an aklımdan çıkmasın. Sonra unutmayayım diye. Mesela bir eğitimin başında eve girişteki ilk on beş dakikanın öneminden bahsetmiştiniz. O sözü hemen kendisine gönderdim ve akşamında oturduk. Niye böyle bir şey yaptın dedi. Ben de bunu sana söylüyorum çünkü sen bizden sonra eve geliyorsun ve çocuklara yorgunluğunu, işte çok yoğun geçti vesaire bunları hissettirdiğin anda o çocuklarda farklı şeyler oluyormuş. Bunu ben derste öğrendim dedim. Normalde hani babalar daha geç gelir. Bu eve giriş babalar için çok önemliymiş ama burada aslında konu sensin. Bunu konuşalım, tartışalım dedim. Çok doğru dedi. Eve ilk girdiğimde çocuklar bacaklarıma yapışıyor. Geliyorlar. Hemen bir şeyler yapmak istiyorlar. Ben ister istemez yorgun olduğumu söylüyorum biraz durun. Yemek yiyelim. Çay içelim diyorum. O zamana kadar da zaman kalmıyor dedi. O yüzden şöyle bir şey yaptık. Eve girdiğinde yemek yapılacaksa bile ya da yemek sofrası kurulacaksa bile hemen kızıma hadi gel birlikte yapalım, sohbet edelim diyor. Tabureni getir, tezgâhta benimle bir şeyler yap diyor. O ilk on beş dakika olayını böyle çözdük "(DB4- Alt Temalar: Eşler Arası İlişki ve İletişimde Gelişme).

"Eğitimlerinizde fırsat buldukça ben de eşime katılıyordum. Bir ara eşimin mikrofon sorunu vardı mesajla katılım sağlıyordu. Mesela siz bir şey söylediğinizde biz kendi aramızda bıcır bıcır şey işte şöyle olursa böyle olmak gerekir gibi konuşuyorduk. Böyle dersleri, konuları yorumluyorduk. Biz çok eğlendik hocam. Biz çok güzel geçirdik. Zaten yapıyor olduklarımızın karşılığını aldık. Eksikliklerimiz varsa onları eşimle çok istişare ederek hani bak bunları yapmamızın bu konulara etkisi var tarzında konuştuk. Her anlamda bence bize çok şey kattı" (DA4- Alt Temalar: Eşler Arası İlişki ve İletişimde Gelişme).

Ev Etkinliklerinin Değerlendirilmesi: Deney grubunda yer alan babaların ve annelerin, programda verilen ev etkinliklerine ilişkin görüşlerinden elde edilen kodlar analiz edilmiştir. Babaların görüşlerine ilişkin söylenme sıklığına göre sırayla "Eğitimsel/Gelişimsel Katkılar", "İçerik ve Uygulama Süreci" ve "Çocuğun İlgi ve Katılımı" olmak üzere üç temaya, ayrıca "Eğitimsel/Gelişimsel Katkılar" temasına ilişkin alt temalara ulaşılmıştır. Annelerin görüşlerine ilişkin ise söylenme sıklığına göre sırayla "İçerik ve Uygulama Süreci", "Eğitimsel/Gelişimsel Katkılar" ve "Çocuğun İlgi ve Katılımı" olmak üzere üç temaya ulaşılmıştır.

Deney grubunda yer alan babaların ve annelerin Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı ev etkinliklerine yönelik görüşlerinden elde edilen kod, alt tema ve temalara ilişkin bulgular şekil 41' de sunulmuştur.



Şekil 41. Ebeveynlerin ev etkinliklerine ilişkin değerlendirmeleri

Deney grubunda yer alan babaların ve annelerin, ev etkinliklerine ilişkin görüşlerine göre her iki grupta da benzer temalar oluşmuştur. Bununla birlikte temaların söylenme sıklığında ve içerdikleri kodlarda farklılıklar olduğu görülmüştür. Babalar program boyunca gönderilen ev etkinliklerine ilişkin en fazla ev etkinliklerinin eğitimsel/gelişimsel katkıları ile ilgili en az ise çocuğun ilgi ve katılımı ile ilgili görüş bildirmişlerdir. Anneler ise program boyunca gönderilen ev etkinliklerine ilişkin en fazla içerik ve uygulama sürecine ilişkin en az ise çocuğun ilgi ve katılımı ile ilgili görüş bildirmişlerdir. Babaların eğitimsel/gelişimsel katkılarla ilgili görüşlerine ilişkin yapılan analizlerde alt temalara ulaşılmıştır. Yapılan analizlerde çok fazla koda ulaşıldığı ve kodlar kendi içerisinde gruplandığı için bu tema alt temalar şekilde sunulmuş, alt temalara ilişkin kodlara ise aşağıda yer verilmiştir.

Deney grubunda yer alan babalar eğitim programı boyunca gönderilen ev etkinliklerinin en fazla eğitimsel/gelişimsel katkılarına yönelik ifadeler kullanmışlardır. Bu katkılar, "Sosyal Duygusal Gelişime Katkı" (f=20), "Motor Gelişime Katkı" (f=10), "Bütüncül Gelişime Katkı" (f=7), "Davranışsal Katkı" (f=4), Ebeveyn Çocuk Etkileşimine Katkı (f=4) ve Bilişsel Gelişim (f=2) olmak üzere 6 alt tema altında toplanmıştır:

"Sosyal Duygusal Gelişime Katkı" alt temasında yer alan kodlar şu şekildedir: *Sosyal duygusal gelişimi destekleme (f=13), duygusal zekayı geliştirme (f=1), empati geliştirme (f=1), kardeşler arası bağı güçlendirme (f=1), motivasyonu arttırma (f=1), özgüveni arttırma (f=1), özgüveni arttırma (f=1) ve sosyalleşme (f=1).*

"Motor Gelişime Katkı" alt temasında yer alan kodlar şu şekildedir: *Hareket kabiliyetini geliştirme (f=8) ve bilinçli fiziksel hareketleri deneme (f=2).*

"Bütüncül Gelişime Katkı" alt temasında yer alan kodlar şu şekildedir: *Gelişimi destekleme (f=5) ve çocuğun kişisel gelişimini destekleme (f=2).*

"Davranışsal Katkı" alt temasında yer alan kodlar şu şekildedir: *Disiplin kazanma (f=1), kurallara uyma becerisi kazanma (f=1), liderlik becerisi kazanma (f=1) ve takım ruhu oluşturma (f=1).*

"Ebeveyn-Çocuk Etkileşimine Katkı" alt temasında yer alan kodlar şu şekildedir: *Baba çocuk ilişkisini geliştirme (f=2) ve çocuğun eksiğini fark etme (f=2).*

"Bilişsel Gelişimine Katkı" alt temasında yer alan kodlar şu şekildedir: *Dikkat geliştirme (f=1) ve sağ ve sol lobları etkin kullanma (f=1).*

Deney grubunda yer alan babaların çoğunluğu ev etkinliklerinin içerik ve uygulama süreci ile ilgili olarak etkinliklerin uygulanabilir olduğunu (f=10) ve çocukla nitelikli zaman geçirmeyi sağladığını (f=5) ifade etmişlerdir. Bununla birlikte çocukların etkinliklere ilgi ve katılımına ilişkin olarak çoğunlukla çocukların etkinliklere hevesle ve heyecanla/severek katıldıklarını (f=7) ve uygulamaları eğlenerek yaptıklarını (f=7) ifade etmişlerdir.

Deney grubunda yer alan annelerin ev etkinliklerinin en fazla içerik ve uygulama sürecine ilişkin değerlendirme yaptıkları tespit edilmiştir. Annelerin çoğunluğu (f=8) etkinliklerin uygulanabilir olduğunu belirtmiştir. Çocukla nitelikli zaman geçirmeyi sağlama (f=4) da anneler tarafından sıklıkla ifade edilmiştir. Eğitimsel/gelişimsel katkılarına yönelik olarak gelişimi (f=4) ve sosyal duygusal gelişimi destekleme (f=4) daha sık ifade edilmiştir. Bununla birlikte çocukların etkinliklere ilgi ve katılımına ilişkin olarak çoğunlukla çocukların etkinlikleri eğlenerek yaptıkları (f=6) , etkinliklere hevesle ve heyecanla/severek katıldıkları (f=5) ifade edilmiştir.

Program boyunca gönderilen ev etkinliklerine yönelik bazı ebeveynlerin görüşleri ve bu görüşlerin hangi alt tema ve temaları içerdiği aşağıda sunulmuştur:

> *"İlla ki faydası oldu. Hem kişisel gelişim hem de güzel vakit geçirme anlamında. Baba kız ilişkisini geliştirme anlamında. ...Etkinlikler kızımın ilgisini çekti. Bir daha yapalım gibi ya da ne zaman yapacağız baba gibi heves ve heyecanı vardı. Çok güzel karşılık buldu. Kız çocuklarını biliyorsunuz böyle etkinliklere yatkınlar. ...Sosyal gelişimini, hareket becerilerini etkiledi. ...Uygulaması da kolaydı. ...İçeriği yeterliydi. Zaten öyle çok büyük hedefler koymaya gerek yok. Baştan itibaren bence yeterliydi"* (DB2- Temalar; Eğitimsel/Gelişimsel Katkılar, İçerik ve uygulama Süreci, Çocuğun İlgi ve Katılımı. Eğitimsel/Gelişimsel Katkılar Alt Temaları: Sosyal Duygusal Gelişime Katkı, Motor Gelişime Katkı, Bütüncül Gelişime Katkı, Ebeveyn- Çocuk Etkileşimine Katkı).

> *"Etkinlikler güzeldi. Etkinlikler sayesinde beraber bir şeyler yaptıklarını gördüm. Ben de çok mutlu oldum. Birlikte oturup bir şeyler yapmaya başladılar. Mesela ben hiç görmemiştim kızımla oturup masada bir şeyler yaptıklarını. Etkinlikler sayesinde yaptılar. Bizim için çok güzel oldu. Hatta en son bir kitap vermiştiniz mesela. O kitabı ben inceledim. Gayet güzel bir kitap. Ailecek okuduk. Büyük çocuğumuz okudu, biz dinledik"* (DA2- Temalar; İçerik ve Uygulama Süreci).

> *"Daha bilinçli hareketler deniyor. Gelişime yönelik çeşitli aktiviteler oldu. Duygularını ifade etmesinde de etkili oldu. Çocuğu sıkmayan etkinliklerdi…Uygulamakta zorlanacağımız şeyler değildi. Mesela çeşitli ödevler ya da etkinlikler kazanım açısından veriliyor ama temini mümkün olmayan şeyler ya da uygulanabilirliği zor olan şeyler olduğunda yapılmıyor. Ama sizin gönderdiğiniz etkinlikler tamamen uygun etkinliklerdi"* (DB6- Temalar; Eğitimsel/Gelişimsel Katkılar, İçerik ve uygulama Süreci. Eğitimsel/Gelişimsel Katkılar Alt Temaları: Sosyal Duygusal Gelişime Katkı, Motor Gelişime Katkı, Bütüncül Gelişime Katkı, Ebeveyn- Çocuk Etkileşimine Katkı).

> "*Normalde de boğuşmacalı oyunlar oynarlardı. Daha da aktif oldular. Baba kız günleri yapıp uyguladılar. ...Bu etkinliklerden sonra bana söylediği şeyleri artık babasına da ifade ediyor. Bence başarılıydı. Daha fazla vakit geçiriyorlar artık"* (DA6- Temalar; İçerik ve Uygulama Süreci, Eğitimsel/Gelişimsel Katkılar).

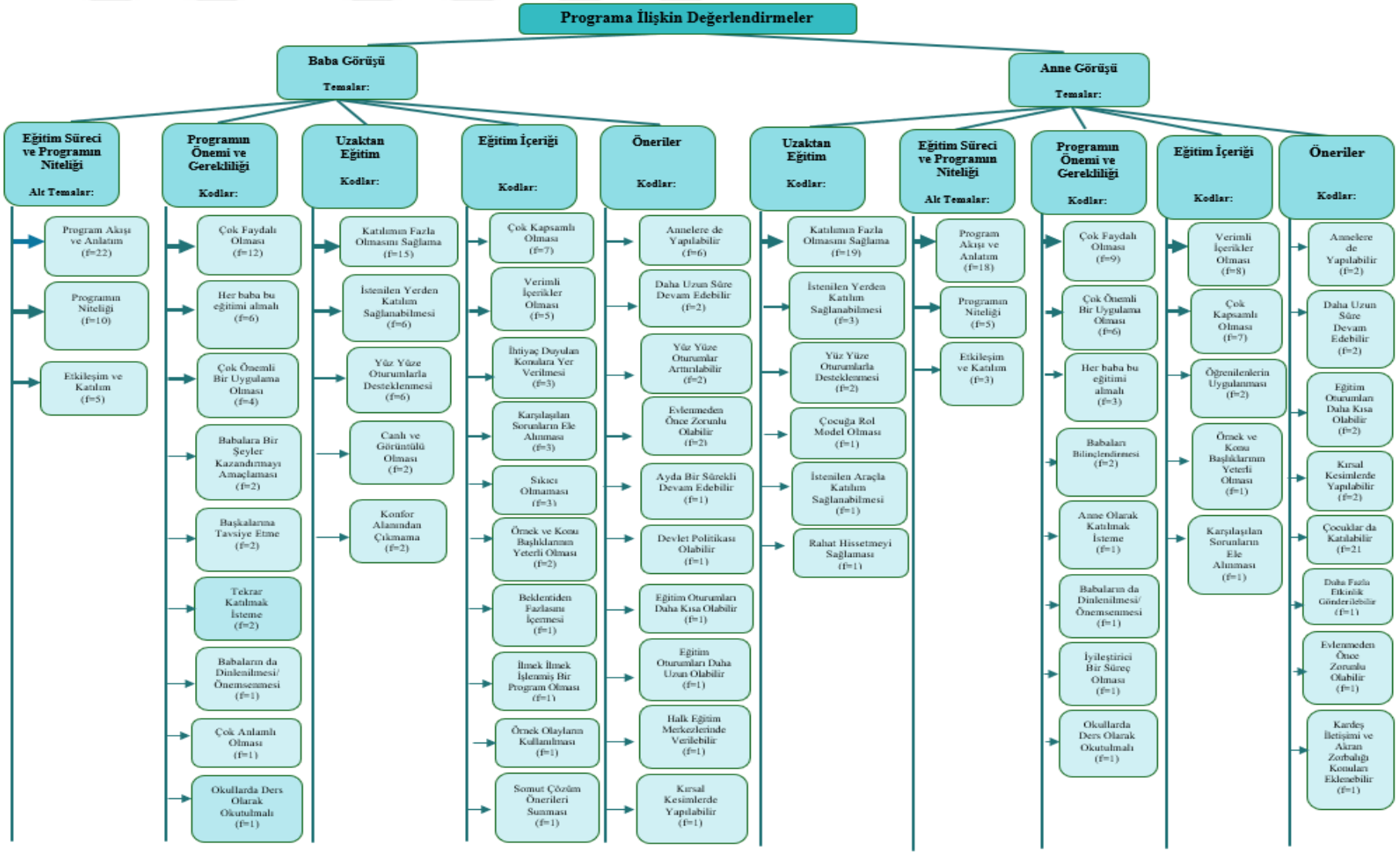
> *"Çok olumlu etkileri oldu. Çocuklar etkinliklere zevkle katıldılar. Bu etkinlikler onlara farklı geldi. Normal rutinimizin dışına çıkmamızı sağladı. Bu nedenle çocuklar keyif alarak yaptılar. Aynı zamanda bizim onlarla daha fazla vakit geçirmemizi de sağladı. Bazen bilinçsiz bir şekilde programsız bir şekilde yaptığımız şeyleri şimdi yönergeler doğrultusunda bilinçli bir şekilde, somut bir program dahilinde yapmamız bize de iyi geldi. Yaptığımız yanlışların farkına varmamız daha*

güzel oldu. Yani çocuğa olumlu katkıları çok oldu diyebilirim. Gelişimini etkiledi…. Etkinlikler zaten şey değil maddi külfeti olmayan, herkesin kolay basit bir şekilde uygulayabileceği, basit materyallerle yapılan şeylerdi. Onda da hiç sıkıntı yaşamadık. Gerçekten çok rahat, çok güzel. Yani onu söyleyebilirim" (DB11- Temalar: Eğitimsel/ Gelişimsel Katkılar, İçerik ve Uygulama Süreci, Çocuğun İlgi ve Katılımı. Eğitimsel/ Gelişimsel Katkılar Alt Temaları; Bütüncül Gelişime Katkı).

"Yaptıkları etkinliklerin etkisi olduğunu düşünüyorum. Yani çocuğa faydası olduğunu düşünüyorum. Önceden oyun oynarken kural çiğneme vardı. O konuda faydası oldu. Babasıyla oynarken işte yapamadığında sıra kendisinde olmasa bile tekrar yapmak istiyordu. Babası izin veriyordu. O konuda faydası oldu. Kurallara uygun olarak oynaması gerektiğini öğrendi. ….Etkinlikler, çocuğun yapabileceği etkinliklerdi. Gayet güzeldi. Severek katıldılar. Emeğinize sağlık. Çok detaylı, çok emek gerektiren bir çalışma" (DA11- Temalar; İçerik ve Uygulama Süreci, Eğitimsel/ Gelişimsel Katkılar, Çocuğun İlgi ve Katılımı).

Eğitim Programının Değerlendirilmesi: Deney grubunda yer alan babaların ve annelerin, program değerlendirmelerine ilişkin görüşlerinden elde edilen kodlar analiz edilmiştir. Babaların görüşlerine ilişkin söylenme sıklığına göre sırayla "Eğitim Süreci ve Programın Niteliği", "Programın Önemi ve Gerekliliği", "Uzaktan Eğitim", "Eğitim İçeriği" ve "Öneriler" olmak üzere beş temaya, ayrıca "Eğitim Süreci ve Programın Niteliği" temasına ilişkin alt temalara ulaşılmıştır. Annelerin görüşlerine ilişkin ise söylenme sıklığına göre sırayla "Uzaktan Eğitim", "Eğitim Süreci ve Programın Niteliği", "Eğitim İçeriği" ve "Öneriler" olmak üzere beş temaya, ayrıca "Eğitim Süreci ve Programın Niteliği" temasına ilişkin alt temalara ulaşılmıştır.

Deney grubunda yer alan babaların ve annelerin program değerlendirmelerine yönelik görüşlerinden elde edilen kod, alt tema ve temalara ilişkin bulgular şekil 42 'de sunulmuştur.



Şekil 42. Ebeveynlerin programa ilişkin değerlendirmeleri

Deney grubunda yer alan babaların ve annelerin, programı değerlendirmeye ilişkin görüşlerine göre her iki grupta da benzer temalar oluşmuştur. Bununla birlikte temaların/alt temaların söylenme sıklığında ve içerdikleri kodlarda farklılıklar olduğu görülmüştür. Babalar programa ilişkin en fazla eğitim süreci ve programın niteliği ile ilgili en az ise programa ilişkin önerilerle ilgili görüş bildirmişlerdir. Anneler ise program ilişkin en fazla uzaktan eğitim sürecine ilişkin en az ise programa ilişkin önerilerle ilgili görüş bildirmişlerdir. Babaların ve annelerin eğitim süreci ve programın niteliği ile ilgili görüşlerine ilişkin yapılan analizlerde alt temalara ulaşılmıştır. Yapılan analizlerde çok fazla koda ulaşıldığı ve kodlar kendi içerisinde gruplandığı için bu tema alt temalar şekilde sunulmuş, alt temalara ilişkin kodlara ise aşağıda yer verilmiştir.

Deney grubunda yer alan babalar eğitim programı ile ilgili en fazla eğitim süreci ve programın niteliğine yönelik ifadeler kullanmışlardır. Bu görüşler, "Program Akışı ve Anlatım" (f=22), "Programın Niteliği" (f=10) ve "Etkileşim ve Katılım" (f=5) olmak üzere 3 alt tema altında toplanmıştır:

"Program Akışı ve Anlatım" alt temasında yer alan kodlar şu şekildedir: *Yeterli eğitim süresi (f=15), açık ve anlaşılır anlatım (f=5), profesyonel bir süreç olması (f=1) ve prensipler üzerine kurulması (f=1).*

"Programın Niteliği" alt temasında yer alan kodlar şu şekildedir: *Çok başarılı olması (f=2), çok emek verilmiş olması (f=2), keyifli bir süreç olması (f=2), merak uyandırıcı/sürükleyici olması (f=2) ve motive edici olması (f=2).*

"Etkileşim ve Katılım" alt temasında yer alan kodlar şu şekildedir: *Katılımcıları aktif olarak sürece dahil etme (f=4) ve ortak deneyim ve düşünce paylaşımı sağlama (f=1).*

Deney grubunda ye alan babalar, programın önemi ve gerekliliği ile ilgili ağırlıklı olarak programın çok faydalı olduğunu (f=12), her babanın bu eğitimi alması gerektiğini (f=6) ve çok önemli bir uygulama olduğunu (f=4) ifade etmişlerdir. Bununla birlikte uzaktan eğitimle ilgili ağırlıklı olarak uzaktan eğitimin katılımın fazla olmasını sağladığını (f=15), istenilen yerden katılım sağlanabilmesinin (f=6) ve yüz yüze oturumlarla desteklenmesinin (f=6) uzaktan eğitimin olumlu bir yönü olduğu belirtilmiştir. Eğitim içeriği ile ilgili ağırlıklı olarak eğitim içeriğinin çok kapsamlı olduğunu (f=7) ve verimli içeriklerin olduğunu (f=5) ifade etmişlerdir. Babaların programa ilişkin programın annelere de yapılması (f=6), daha uzun

süre devam etmesi (f=2), yüz yüze oturumların arttırılması (f=2) ve evlenmeden önce zorunlu olması (f=2) gibi önerileri yer almaktadır.

Deney grubunda yer alan annelerin çoğunluğu uzaktan eğitimle ilgili görüş bildirmişlerdir. Annelerin tamamı uzaktan eğitimin katılımın fazla olmasını sağladığını (f=19) ifade etmişlerdir.

Deney grubunda yer alan anneler eğitim programı ile ilgili görüş sıklığına göre ikinci sırada eğitim süreci ve programın niteliğine yönelik ifadeler kullanmışlardır. Bu görüşler, "Program Akışı ve Anlatım" (f=18), "Programın Niteliği" (f=5) ve "Etkileşim ve Katılım" (f=3) olmak üzere 3 alt tema altında toplanmıştır:

"Program Akışı ve Anlatım" alt temasında yer alan kodlar şu şekildedir: *Yeterli eğitim süresi (f=16), telafilerin olması (f=1) ve düzenli olarak devam etmesi (f=1).*

"Programın Niteliği" alt temasında yer alan kodlar şu şekildedir: *Çok başarılı olması (f=2), çok emek verilmiş olması (f=2) ve keyifli bir süreç olması (f=1).*

"Etkileşim ve Katılım" alt temasında yer alan kodlar şu şekildedir: *Katılımcıları aktif olarak sürece dahil etme (f=1), ortak deneyim ve düşünce paylaşımı sağlama (f=1) ve uygulamaların olması (f=1).*

Programın önemi ve gerekliliği ile ilgili ağırlıklı olarak programın çok faydalı olduğunu (f=9) ve çok önemli bir uygulama olduğunu (f=6) ifade etmişlerdir. Eğitim içeriği ile ilgili ağırlıklı olarak programda verimli içerikler olduğunu (f=8) ve eğitim içeriğinin çok kapsamlı olduğunu (f=7) ifade etmişlerdir. Annelerin programa ilişkin annelere de yapılması (f=2), daha uzun süre devam etmesi (f=2), eğitim oturumlarının daha kısa olması (f=2), kırsal kesimlerde de uygulanması (f=2) ve çocukların da katılması (f=2) gibi önerileri yer almaktadır.

Program değerlendirmelerine yönelik bazı ebeveynlerin görüşleri ve bu görüşlerin hangi alt tema ve temaları içerdiği aşağıda sunulmuştur:

> *"Yani şöyle söyleyeyim ben. Öğretmenimiz formu göndermişti. Formu doldurduğumda aslında çok yoğun çalışma programlarım olduğu için ben şunu söyledim: Ben ilk programa katılırım. Muhtemelen daha da katılamam. Bu orada kalır. Derslerden affımı isteyerek bir daha katılmam dedim. Bu ilk programa katıldıktan sonra dedim ki yok bu çok faydalı bir şey. Benim zor da olsa katılmam, mecburen bunu yapmam gerekiyor. İkinci programdan sonra çok yoğun iş programlarım oldu. Sonra üçüncü programda sizin aşırı emeğinizi görünce dedim ki bir saniye dur. Çok fazla emek var. Emeğe saygı için en azından dördüncü haftayı da görmem lazım. Dördüncü haftadan sonra zaten artık böyle çok keyifle izlediğin bir dizi olur beşinci, altıncı bölümü merak edersin. Hakikaten sezon finali olmaması için dua edersin. Yoğun biri olsan da o diziyi izliyorsun ya da tekrarı var gibi bir avantajın var. Tekrarını izliyorsun. Sizde de telafi.*

Dedim ki yok bu iş çok iyi devam ediyor. Katılamadım mı? Özrümü iletirim. Derim ki hocam beni telafi eğitimine alır mısınız? O yüzden inanılmaz sürükleyici dediğim gibi böyle dizinin devamını merak edercesine. Ben mesela eğitimlerde her şeyin resmini almıştım. Sunumlardaki sözlerin, son cümlelerin. O cümlelerde aslında bizim o haftanın tamamını ele alan dört beş kelimelik şeyler vardı. İnanılmaz şeyler kattı bize. Dediğim gibi ilk hafta gerçekten zoraki evet üçüncü haftadan sonraki emeğinizi gördükten sonra dedim ki bu film izlenir…. Yani süreler de çok idealdi. Hani özellikle çalışma temposunun yoğun olduğu kişiler için söylüyorum. Haftada bir saat baktığımız zaman çok az bir zaman. O bir saatte neler neler yapıyoruz. Tabi yoğun iş temposunda çalışanlar için çok kıymetli olan o bir saatte bile biz hiç sıkılmadan yani kendi adıma söyleyeyim. Hiç sıkılmadan devam da edebilir dediğim eğitimler oldu…. İçeriklerin çoğunu yaşamıştık. Orada bazı durumlarda yanlış kararlar aldığımızı fark ettim. Bu içeriği biz keşke daha önce alsaymışız dediğim oldu. Bazen evet gerçekten doğru bir şey yapmışım. Bu ne kadar önemliymiş. Şeyma hoca anlatırken çok dikkatle vurguluyordu demek ki bu çok önemli bir şeymiş bana göre basit bir şeydi dediğim oldu. Ya da ben burada nasıl bu yanlışı yapmışım deyip de hemen akabinde çocuklarda onu değiştirdiğim, düzelttiğim oldu ….Bir de uzaktan eğitim olması benim için kesinlikle avantaj oldu. Birebir iletişimde sıkıntı yok ama uzaktan olmasıyla ayak uydurabileceğimiz bir program oldu. Ben eğitimlerde kendime de çok ders çıkardım. Eşime de söyledim. Biz sadece çocuklar üzerine yapmadık. Ben bir yerde psikolojik destek aldım sizden. Bu anlamda bana çok iyi geldiniz mesela. Emeğinizi ben anlatacak kelime bulamıyorum gerçekten. Benim için çok kıymetli. Her bir cümle, oradaki her bir anlatışınız hiç sıkılmadım. Hiç sağa sola bakmadım……Bu hikâye burada yarım kalmamalı. Çünkü hayattayız ve her zaman aslında bu hayat güncelleniyor. Yaşam güncelleniyor. Her an farklı şeylerle karşılaşabiliyoruz. Siz bu işin içindesiniz. Teorik olarak her şeye hakimsiniz. Biz pratik kısmını yapmaya çalışıyoruz. Mesela bu programın içeriği mutlaka güncellenecektir. Güncellendiğinde biraz daha konular biriktiğinde konferans salonu gibi bir yer ayarlanabilir. Bu noktada destek olabilirim. Bu eğitimler ayda bir devam edebilir hocam. Yani sizi iki kere dinleyen herhangi bir ebeveynden anne baba hiç fark etmiyor. Yani hatta anneanne, babaanne bunlar da çok kıymetli. Sizi iki kere dinleyen birisi gerçekten benim gibi düşünecektir. Hitap şeklinizden, hiçbir cümlede sıkıcı veya çok mu uzadı dediğim hiçbir şey olmadı. Ben iyi bir dinleyiciyimdir. Ama sizde hem dinleyicilik var hem de iyi bir sunuculuk var. O anlamda müthişsiniz. Hitap çok kuvvetli ve herkesin anlayabileceği şekilde anlattığınız için ben bunun devam edebileceğini düşünüyorum" (DB4- Temalar; Eğitim Süreci ve Programın Niteliği, Programın Önemi ve Gerekliliği, Uzaktan Eğitim, Eğitim İçeriği, Öneri. Eğitim Süreci ve Programın Niteliğine İlişkin Alt Temalar; Program Akışı ve Anlatım, Programın Niteliği).

"Hocam hani çok faydalıydı. Biz çok çok güzel geçirdik. Keyifli bir süreçti. Bence süreler de yeterliydi. Daha fazlası hani babalardı sonuçta. Anneler bile olsa hani çalışıyorlarsa daha fazlası ayrılabilir mi onu hani çok emin olamadım. Dikkat süresi de işin içine giriyor. Belli bir süre sonra artık ister istemez dağılıyor. ….Eğitim içerikleri daha çok babalarla olan konulardı. Mesela akran zorbalığı konusu eklenebilir. Hani nasıl iletişim kurabilirler? Bunu yaşayan bir çocukla ya da kendi çocukları yapıyorsa bunun sebebi ne olabilir? gibi konular eklenebilir. Bu program neticede yetişkin eğitimi ve insanlar bilinçlenmek için katılıyorlar bu programa. Zorunda da değiller. Hedef olabildiğince faydalanmak. Onun için uzaktan eğitimin dezavantajı olduğunu düşünmüyorum. Bence güzeldi hocam. Şöyle bir artısı oldu. Mesela anne ve baba en büyük rol model çocuklar için. Bizlerin mesela hayatımızda eğitim hep olmalı ki çocuk şunu diyememeli: Niye hep biz çalışıyoruz? Niye hep bizim derslerimiz var? Ben mesela açık öğretim okuyorum hocam ekstradan. Özellikle ders çalışıyorum ve çocuklarıma bunu devamlı söylüyorum. Bakın biz yetişkin olmamıza rağmen eğitim hayatımızda hala var. Eğitim biten bir şey değil mesajı vermek aslında çocuğa. Bu sayede mesela sizin sayenizde babalar da benim birazdan babalık dersim var dediler. Hayatında bir öğretmen var. Bir baba çocuğun önünde bu eğitimlere katıldı. Uzaktan olması bunu gösterdi" (DA4- Temalar; Uzaktan Eğitim, Eğitim Süreci ve Programın Niteliği, Programın Önemi ve Gerekliliği, Öneri. Eğitim Süreci ve Programın Niteliğine İlişkin Alt Temalar; Program Akışı ve Anlatım, Programın Niteliği).

"Her babanın böyle bir programa katılmasını tavsiye ederim. Evet babayız ama eğitim her konuda şart olduğu gibi çocuk yetiştirme konusunda da eğitimlerin olması gerekli. Daha genç yaşta daha genç babaların bu eğitimi almasının faydalı olacağını düşünüyorum. Nasıl ki bir öğretmenin öğretmenlik aldığı gibi neticede çocukları yetiştiren bir baba var. Babanın da babalık eğitimini alması gerekir diye düşünüyorum. Öğrendiklerimizi uyguladığımız müddetçe sabredip de uyguladığımız müddetçe faydası olacağına inanıyorum. Bunu da görüyoruz. Bunu

gördüm de yani…. Çoğu anne baba çalıştığı için program zaman ayırabileceğimiz sürelerdeydi. Bu kadar olabileceğini düşünüyorum. Daha fazla süre olduğu zaman katılım eksik olurdu. …Online eğitim olmasından dolayı da katılabildim. Yüz yüze eğitimler de olması güzeldi. Belki arttırılabilir miydi? Ama hepsi yüz yüze olsa bazıları katılamazdı. İstediğin zaman istediğin yerden katılabildiğin için katılım oranı artıyor. Bunda da yüz yüzedeki gibi verim aldık. …Zamanın yeterli olduğunu düşünüyorum. Eğitimler konuyu anlayabileceğim seviyedeydi. Eğitim içerikleri doluydu. Eğitimi herkesin alması gerektiğine inanıyorum. Yani bir çocuk yetiştirmek basit değil. Yanlış bir yetiştirme yanlış bir harekette çocuklarda kalıcı etki yaptığı için kesinlikle bir baba eğitiminin öğretmen eğitimi gibi zorunlu alınması gerektiğini düşünüyorum" (DB5- Temalar; Eğitim Süreci ve Programın Niteliği, Programın Önemi ve Gerekliliği, Uzaktan Eğitim, Eğitim İçeriği, Öneri. Eğitim Süreci ve Programın Niteliğine İlişkin Alt Tema; Program Akışı ve Anlatım).

"Yani etkili gitti bence. Süre olarak da iyiydi. Eğitim süreleri 40-45 dakikada kalsaydı daha ideal olabilirdi. Bir saat, iki saat bile olsa dinlenir ama evde mesela bir şey olduğunda baba bir saat olmuyordu o biraz uzundu. 40-45 dakika bence daha ideal. Uzaktan olması bu açıdan iyi oldu. Mesela işte okula gidecek olsaydı yüz yüze olması sıkıntılı olabilirdi. Katılamazdı muhtemelen. Çünkü onun için ayrıca bir zaman ayırması lazım. Çocuklu aileleriz belli planlarımız, programlarımız var. Uymazdı. Uzaktan olması daha mantıklı…Belki eğitimlere farklı yaş grubu kardeşleriyle birlikte çocuklar da katılabilirdi." (DA5- Temalar; Uzaktan Eğitim, Eğitim Süreci ve Programın Niteliği, Eğitim İçeriği, Öneri. Eğitim Süreci ve Programın Niteliğine İlişkin Alt Tema; Program Akışı ve Anlatım).

"Bu program şöyle bir şey. Birey olmadan, aile olmadan bu programın alınması lazım. Ya da anne baba olmadan alınması. Bizim geçmişten gelen, biz ailemizden gördüklerimizi çocuğumuza veriyoruz. Bize dışarıdan bir şey katılmadı sonuçta. Bu da bir işse, anne babalığı da bir iş olarak görürsek biz onun bir stajını almadık. Biz bizden önce ustalara baktık. Onlar ne yapıyorsa biz onu yapıyoruz. Bir tarlayı ekip biçerken babamızın çapayı nasıl kullandığını, tohumu kaç santim aralıklarla diktiğini biz onlardan öğrendik. Ama biz ziraat mühendisliğini okuduktan sonra döndük dedik ki hayır babam otuz santime dikiyormuş aslında bunun kırk beş santime dikilmesi lazımmış. Şuan sizden bu kırk beş santim olayını öğrendim. Olay bu yani. Fidanı yetiştirirken aşıyı nasıl yapacaksın? Aşıyı neresine yapacaksın? Hangi mevsim aralığında yapacaksın? Ya da kaç santim aralıklarla dikeceksin? Budamasını nasıl yapacaksın? Biz bunları eğitimsel olarak çok güzel gördük. Biz önceki kara saban işte iki tane öküz var sürüyoruz. Anlatabildim mi yani aslında biraz sanayi devrimi gibi oldu. Bence faydalıydı. Hatta çok daha önceden yapılmalı bu eğitimler. Eğitimin niteliği verimliliği de insanı hani bir şey yapıyor. Olumlu anlamda etkiliyor. Sizin hakkınızı yiyemem burada ben size çok teşekkür ediyorum. …Ben şunu da söyleyeyim. Bu programın bize faydası olduğunu düşünüyorum. Babaların da bir kez dinlendiğini düşünüyorum. Babaların da artık dinlenebileceğini. Babalar kimseye derdini anlatamaz biliyorsunuz. Biraz şeydir. Sığdır o konularda. Babaların konuşup anlattığına yönelik benden çok yaşlılar vardı hocam. Ben şöyle yapıyorum hocam. Ben böyle yapıyorum. Yani bir saatlik programda defalarca anlatıp konuştu adam. Belli ki çok anlatmak istedi. Ben çok kızıyorum. Ben sinirliyim dedi. Ben dedi şöyleyim dedi. Onda kendini anlattı. Bir konu anlatıldı. Ondan sonra bunu yanlış yapıyormuşum dedi. Ondan bir şeyler aldı. Bu nedenle ben bu programın az olduğunu düşünüyorum. Siz gereğinden güzel anlattınız. Programda siz harikaydınız. Ama bu tarz şeylerde çok zorunluluk olmadığı için maalesef zorunlu olarak katamıyoruz. O nedenle bu eğitimler devlet politikası olmalı. …Bir de anneler de bu sürece dahil edilerek daha etkili hale getirilmeli. Şimdi biz babalığı sizden yani babalık kısmında profesyonel olarak bir eğitim aldık. Şimdi anneler de bu eğitimi alacak ki sağlıklı bireyler büyüsün. Şimdi ben baba olarak ona doğruyu gösteriyorum. Ama anne hadi gel oğlum seni kucaklayayım dediği zaman bitiyor olay. Anlatabiliyor muyum? Anne baba aynı kategoride aynı bilgiye sahip olduğu zaman ikisi de aynı davranıyor. … Tabi uzaktan eğitim olması da avantajdı. Diğer türlü katılım noktasında toplayamazdınız" (DB15- Temalar: Eğitim Süreci ve Programın Niteliği, Programın Önemi ve Gerekliliği, Uzaktan Eğitim, Eğitim İçeriği, Öneri. Eğitim Süreci ve Programın Niteliğine İlişkin Alt Tema; Program Akışı ve Anlatım, Programın Niteliği, Etkileşim ve Katılım).

"Yollarımız iyi ki kesişti. İyi ki böyle bir etkinliğin içerisinde olduk. Bilmediğimiz birçok şeyi ya da işte doğru bilip yanlışlarımız vardı. Yanlışlarımızı düzelttik. Daha güzel bilgiler ekledik. Çocuklarımızla daha güzel iletişim halinde olabildik. Sizden aldığımız bilgilerle daha sonradan eşimin anlattıklarıyla kendimize yeni bilgiler ekledik. Çocuklarımızla olan iletişimimiz çok daha

fark etti. Daha sakin kalıp daha sakin sakin güzel yollar aldık ve ileride de bu bilgiler hep bizim aklımızda kalacak eminim ki. Çocuklarımızın da öyle. Çünkü ağaç yaşken eğilir. Hani gelecek hayatımıza çok güzel dokunuş yaptınız. Çok ama çok teşekkür ederim. Gerçekten çok kıymetliydi bizim için. ...Eğitim süresi de bence yeterliydi. Zaten insanlar hani adapte olma süreleri bence kırk dakika bir saat arasındadır. Bir saatten sonra insanlar kopar artık. Hani dinlemek isteseler de dinleyemezler. Çünkü beyin algısı kapanıyor. Mesela akşam saatleri olması da bunun için şeydi. Zamanlama muhteşemdi. ...Hani insanların çalışma şartlarını düşününce o kadar insanı belki yüz yüze toplamak mümkün olmayabilirdi. Bu şekilde online olması güzeldi. Siz zaten çok ince düşünmüşsünüz her şeyi. ...Hatta daha fazla etkinlik gönderebilirdiniz. Böyle birden fazla etkinlik geldiğinde biz hepsini bir anda yapmıyorduk. Her gün bir tane şeklinde yapıyorduk. Kendi çocuklarım adına çocuklarım çok mutlu oluyorlardı. Biz de onlarla beraber eğleniyorduk. Normal rutinin dışında bir şeyler yaptıkları zaman baya ilgilerini çekiyordu" (DA15- Temalar: Uzaktan Eğitim, Eğitim Süreci ve Programın Niteliği, Eğitim İçeriği, Programın Önemi ve Gerekliliği ve Öneri. Eğitim Süreci ve Programın Niteliğine İlişkin Alt Tema; Program Akışı ve Anlatım).

4.4. Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı Öncesinde ve Sonrasında Çocukların Aile Konulu Resimlerindeki Baba Algılarına Yönelik Nitel Bulgular

Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı öncesinde ve sonrasında deney grubunda yer alan çocukların baba algılarını belirlemek için çocuklarla bireysel olarak aile konulu resim çalışması yapılmıştır. Çocuk Resimleri, betimsel analiz ile önceden belirlenen "Resmin genel özellikleri", "Ailede yer algısı ve bağlılık", "Aile içi iletişim ve duygusal atmosfer", ve "Resimlerdeki baba temsilleri" temaları doğrultusunda incelenmiştir.

Resim çalışmasından sonra çocuklarla resme ilişkin görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde çocuklara resimde kimi çizdiği, resimde neler olduğu, resimdeki bireylerin nasıl hissettiği, birlikte neler yaptıkları gibi sorular ve babaya yönelik sorular yöneltilmiştir. Kayıt altına alınan görüşmeler transkript edildikten sonra içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Resim analizlerinde; resimde kimlerin çizildiği, çizim sıralaması, çocuğun kendisini yanında çizdiği kişi, aile üyeleri dışında çizilen figürler ve resimlerdeki baba temsillerinin belirlenmesinde çocuklarla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler kullanılmıştır.

Ebeveynlerle yapılan görüşmelerdeki veriler ve görüşmeler sırasında ebeveynlerden alınan çocuk bilgi formundaki veriler de resim analizinde kullanılmıştır. Resme ilişkin analizlerde; aile üyelerinin resimde yer alma durumu ve resimde yer almayan aile üyesinin belirlenmesinde ebeveyn görüşmeleri ve çocuğa ilişkin bilgi formlarından elde edilen veriler kullanılmıştır.

Çocuk resimlerine ilişkin analiz sonuçları; çocuk resimleri, çocuklarla resme ilişkin yapılan görüşmeler, çocuğa ilişkin bilgi formu ve ebeveyn görüşmelerinden elde edilen verilerle

birlikte değerlendirilerek bütüncül bir şekilde analiz edilmiş ve her bir tema tablolaştırılarak birlikte sunulmuştur. Tablolarda program öncesi ve program sonrası verilere birlikte yer verilmiştir. Verilerin analizinde bazı resimler birden fazla durum içerdiğinden dolayı toplam sayı çalışma grubundaki çocuk sayısından fazladır. Bu nedenle tablolarda toplam sayıya yer verilmemiştir.

Analizlere kanıt oluşturması için katılımcıların görüşlerine ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Anneler, babalar ve çocuklar birbirine paralel olarak numaralandırılarak kodlanmıştır (ör. DA1 olarak kodlanan anne DB1 olarak kodlanan babanın eşidir. DÇ1 ise DA1 ve DB1'in çocuğudur. Bu kodlamalar nitel bulguların tamamında aynı kişilere aittir).

4.4.1. Çocuk Resimlerinin Genel Özellikleri

Çocuk resimlerinin genel özellikleri teması; "Renk kullanımı", "Aile üyeleri dışında çizilen figürler", "Resmin biçim özellikleri", "Kâğıt kullanımı" ve "Genel İzlenim" alt temalarına göre analiz edilmiştir. Elde edilen veriler tablo 28'de sunulmuştur.

Tablo 28

Çocuk Resimlerinin Genel Özellikleri

	Program Öncesi	Program Sonrası
Renk Kullanımı		
Ton		
Canlı renk kullanımı	f=11	f=19
Koyu renk kullanımı	f=8	-
Çeşitlilik		
Çok renk kullanımı (6 ve üzeri)	f=8	f=16
Orta düzeyde renk kullanımı (3-5)	f=2	f=2
Sınırlı renk kullanımı (1-2)	f=9	f=1
Aile üyeleri dışında çizilen figürler	31	47
Bulut, güneş, yıldız, ay, çimen, toprak, ağaç, dağ, çiçek vb.	f=9	f=13
Kalp	f=2	f=5
Yiyecek, içecek vb.	f=1	f=5
Hayvan (Kuş, kedi, kelebek vb.)	f=2	f=3
Balon	f=2	f=2
Masa/sandalye	f=1	f=3
Ev	f=1	f=2
Yağmur/Kar	f=1	f=2
Dere/göl	-	f=2
Dükkân	-	f=2
Oda/ Ev Eşyaları	f=2	-
Şekiller/süsler	f=1	f=1
Araba		f=1
Çekiç		f=1
Doğum günü süsleri	f=1	
Lego, blok, oyuncak vb.		f=1
Park/parktaki materyaller		f=1
Piyano	f=1	
Rakam/ harf		f=1
Telefon	f=1	
Yol		f=1
Yok	f=5	f=1
Resmin biçim özellikleri		
Çizimlerin anlaşılırlığı ve yaşa uygunluğu		
Uygun	f=17	f=19
Uygun değil	f=2	-
Kağıt Kullanımı		
Kağıdın ortalanarak dengeli kullanımı	f=19	f=19
Genel İzlenim		
Genel olarak mutlu/huzurlu bir resim	f=19	f=19
Anlatımda olay örgüsü var	f=14	f=19
Anlatımda olay örgüsü yok	f=5	-
Resimde olay örgüsü belirgin	f=2	f=14
Resimde olay örgüsü belirgin değil	f=17	f=5

Deney grubunda yer alan çocukların aile konulu resimleri incelendiğinde program öncesinde çocukların çoğunluğunun (f=11) program sonrasında ise tamamının (f=19) canlı renkler kullandıkları tespit edilmiştir.

Renk çeşitliliğine bakıldığında ise program öncesinde çocukların çoğunluğunun sınırlı renk (f=9) kullandığı program sonrasında ise çocukların büyük çoğunluğunun (f=16) çok renk kullandıkları belirlenmiştir.

Çocukların aile üyeleri dışında çizdikleri figürler incelendiğinde program sonrasında (f=46) program öncesine (f=25) göre daha fazla figüre yer verdikleri tespit edilmiştir. Program öncesinde (f=9) ve sonrasında (f=13) çocuklar tarafından en çok çizilen figürler bulut, güneş, yıldız, ay, çimen, toprak, ağaç, dağ, çiçek vb. figürlerdir. Bununla birlikte kalp (f=5) ve yiyecek/içecek (f=5) program sonrasında sıklıkla çizilen figürlerdir.

Çocukların çizimlerinin yaşa uygunluğu incelendiğinde program öncesinde resimlerin büyük çoğunluğunun (f=17), program sonrasında ise tamamının (f=19) çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun olduğu belirlenmiştir. Çocukların tamamının (f=19) program öncesinde ve sonrasında kâğıdı dengeli kullandıkları belirlenmiştir.

Resimlere ilişkin genel izlenime bakıldığında ise program öncesinde ve sonrasında çocukların tamamının (f=19) genel olarak mutlu/huzurlu resim çizdikleri tespit edilmiştir. Program öncesinde çocukların çoğunluğunun (f=14) resme ilişkin anlatımlarında olay örgüsü olduğu ancak büyük çoğunluğunun resminde olay örgüsünün belirgin olmadığı (f=17) belirlenmiştir. Bununla birlikte program sonrasında çocukların tamamının (f=19) resme ilişkin anlatımlarında olay örgüsü olduğu ve çoğunluğunun resminde olay örgüsünün belirgin olduğu (f=14) belirlenmiştir.

Çocukların resimdeki olay örgüsüne ilişkin ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

> *"Babam. Onun yanındaki annem. Ben. Şuradaki abim. Güzel bir aile"* (DÇ2- Program Öncesi- Anlatımda olay örgüsü yok. Resimde olay örgüsü belirgin değil).
>
> *"Babam. Bu ben. Abim. Bu da annem. Burada el ele tutuşuyoruz. Fotoğraf çekiliyoruz. Mutlu bir aileyiz. Babam benimle oyun oynuyor. Mesela saklambaç, yerden yüksek, ebelemece. Babamla bazen başka yerlere gidiyoruz. Bir kere pikniğe gitmiştik. Top oynadık. Kahvaltı yaptık. Sonra parkta oynadık. Azıcık daha durduk"* (DÇ2- Program Sonrası- Anlatımda olay örgüsü var. Resimde olay örgüsü belirgin değil).
>
> *"Abim. Ablam. Babam. Annem sığmadı şuraya çizeceğim. Bana yer sığmadı. Burada tatile gidiyorlar. Dondurma almaya gidiyorlar"* (DÇ5- Program Öncesi- Anlatımda olay örgüsü var. Resimde olay örgüsü belirgin değil).
>
> *"Babam. Ben. Annem. AVM'ye gidiyoruz. Babam benim elimden tutuyor. Ben de annemin elinden tutuyorum"* (DÇ5- Program Sonrası- Anlatımda olay örgüsü var. Resimde olay örgüsü belirgin değil).

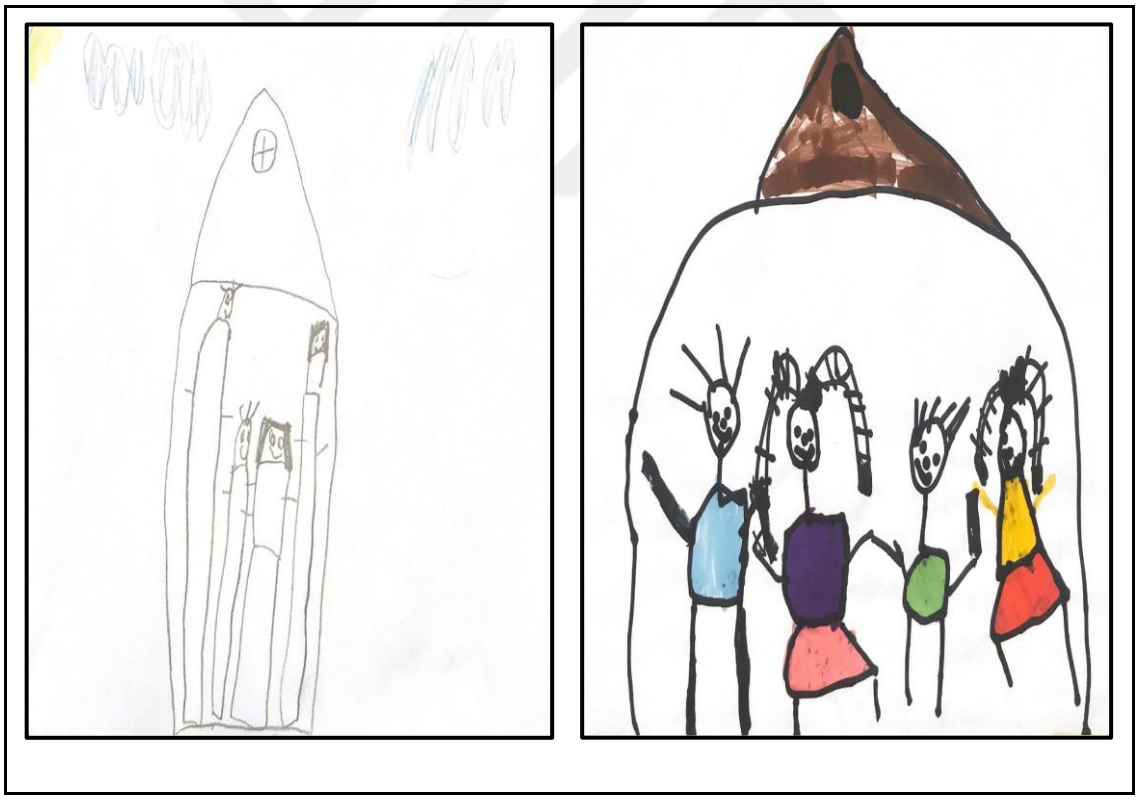
"Bu kardeşim. Onun yanındaki babam. Şuradaki benim. Annem. Uzanıp film izliyoruz. Televizyon çizmeyi unuttum. Kardeşim izlememize izin vermiyor. Çünkü o daha iki yaşında. Babam kardeşimin elini tutmaya çalışıyor. Tutup oyalamaya çalışıyor. Çünkü kafamın üzerinden geçiyor. Zıplıyor. Babam balkonda. Resimde balkonu çizmedim" (DÇ14- Program öncesi- Anlatımda olay örgüsü var. Resimde olay örgüsü belirgin).

"Ben. Yanımdaki kardeşim. Bu annem. Bu da babam. Çok mutlu bir aileyiz. Burada dondurma almaya gittik. Dondurma yiyoruz. ...Babam evdeyken telefondaki işlerini hallediyor. Benle oyun oynuyor. Bazen kitap okuyoruz. Akıl oyunları oynuyoruz. Normal oyunlar da oynuyoruz. Babamın kucağında oynuyorum. ...Bazen babam benim yatağımda benle uyuyor. ...Böyle bazen parka gidiyoruz babamla. Babamla gitmeyi seviyorum. Annemin de yemek hazırlamasına yardım ediyorum. Onunla bir kez yaptım" (DÇ14- Program sonrası- Anlatımda olay örgüsü var. Resimde olay örgüsü belirgin).

"Babam var. Bu annem. Bu da ben" (DÇ18- Program öncesi- Anlatımda olay örgüsü yok. Resimde olay örgüsü belirgin değil).

"Babam. Annem. Bu kendim. Bir yerde fotoğraf çektiriyoruz. Gerçekte çekilmedik. Resimde fotoğraf çektiriyoruz. Mutluyuz" (DÇ18- Program sonrası- Anlatımda olay örgüsü var. Resimde olay örgüsü belirgin değil).

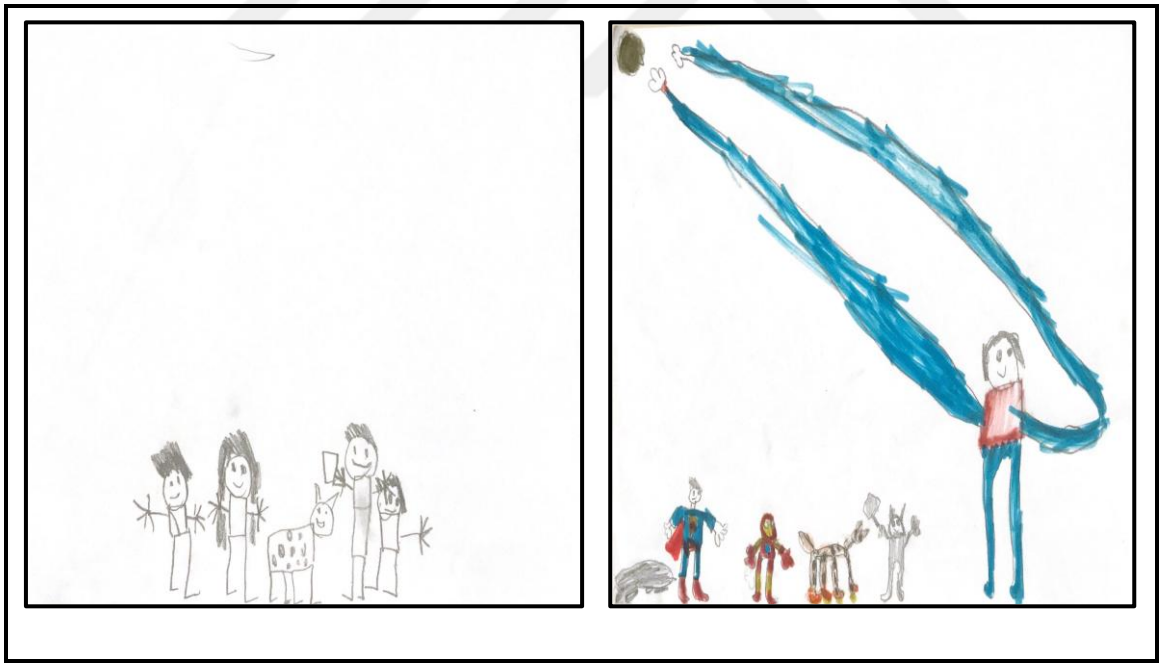
Program öncesinde (soldaki resimler) sınırlı renk kullanımı, program sonrasında (sağdaki resimler) ise canlı ve çok renk kullanımı, görülen resim örnekleri aşağıda sunulmuştur.



Şekil 43.Program öncesi ve sonrası aile konulu çocuk resimleri- DÇ4



Şekil 44. Program öncesi ve sonrası aile konulu çocuk resimleri- DÇ7

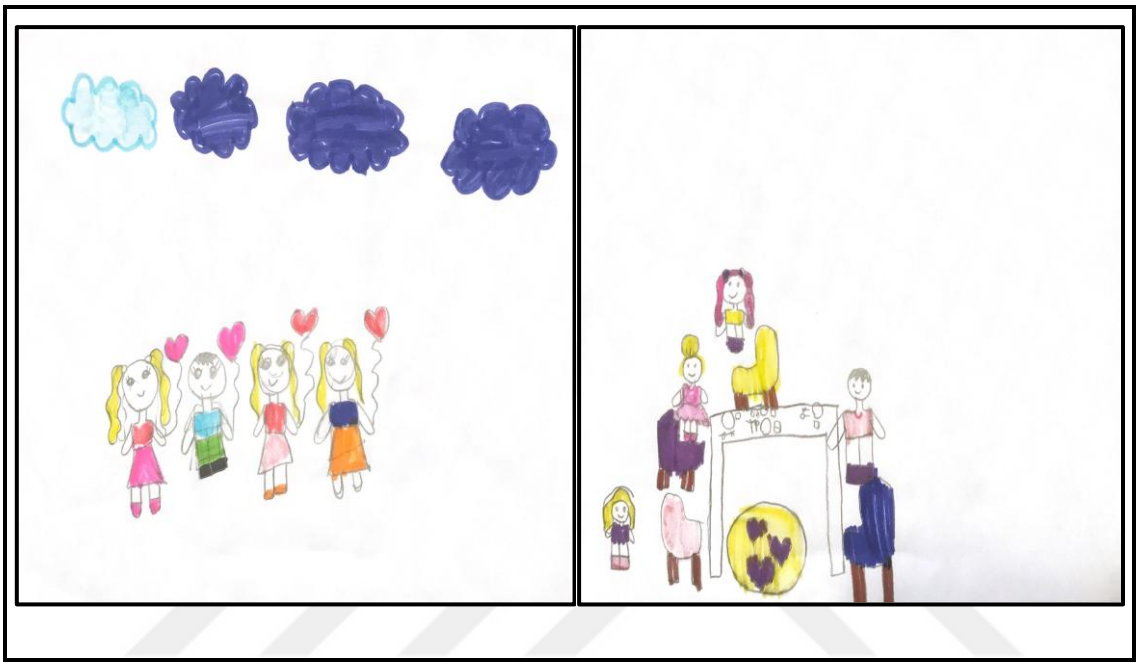


Şekil 45. Program öncesi ve sonrası aile konulu çocuk resimleri- DÇ16

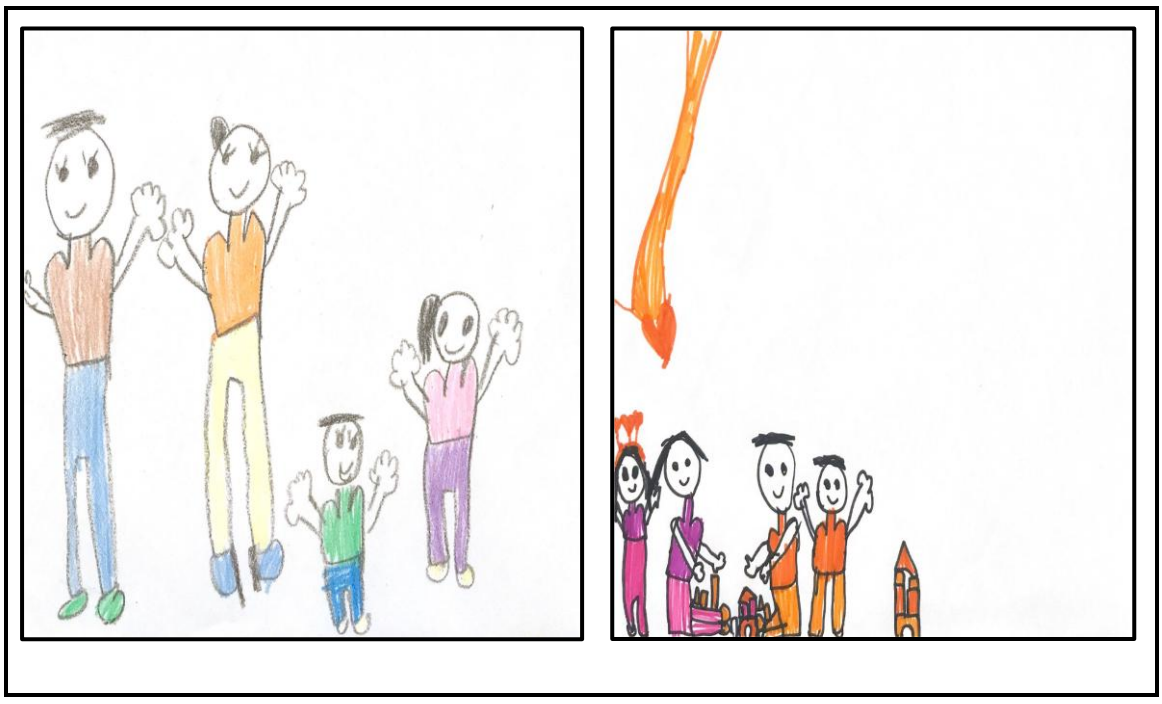
DÇ4, DÇ7 ve DÇ16'nın program öncesi ve sonrası resimleri incelendiğinde program öncesi tek renk kullanımı tercih edilirken program sonrasında çok renk kullanımı ve canlı renklerin tercih edildiği görülmüştür. Resimlerin program öncesinde ve sonrasında aile bireylerinin

yüz ifadelerine, çizimlere ve olay örgüsüne bakılarak mutlu bir resim izlenimi verdiği belirlenmiştir.

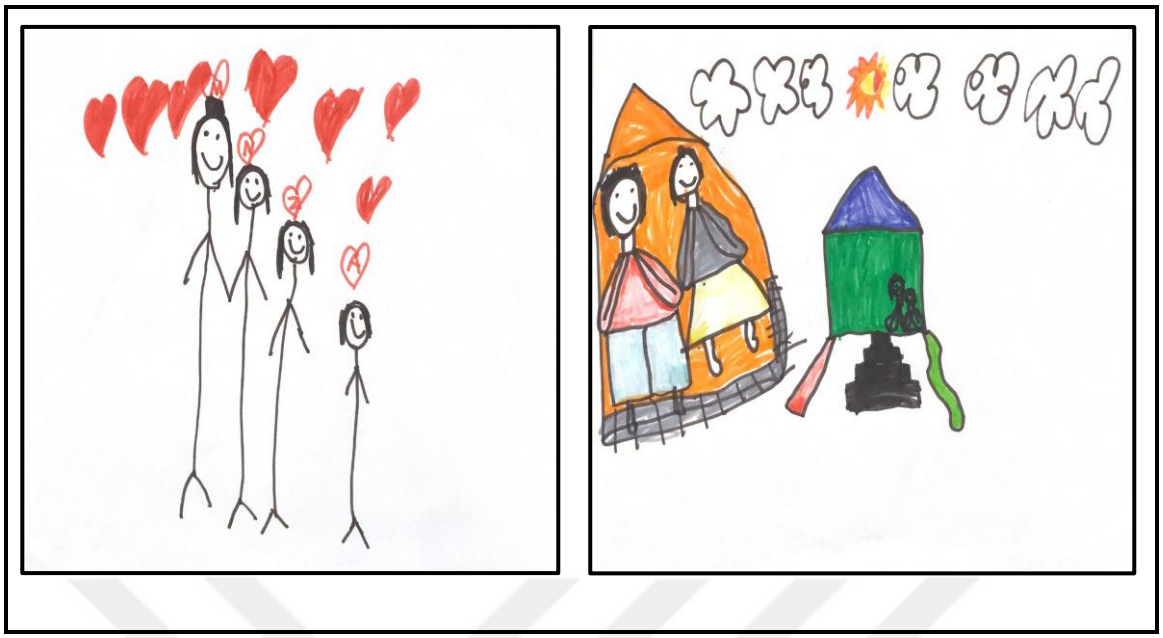
Program öncesinde (soldaki resimler) resimde olay örgüsü belirgin olmayan program sonrasında (sağdaki resimler) ise olay anlatımı ve resimde belirgin olay örgüsü görülen resim örnekleri aşağıda sunulmuştur.



Şekil 46. Program öncesi ve sonrası aile konulu çocuk resimleri- DÇ1



Şekil 47. Program öncesi ve sonrası aile konulu çocuk resimleri- DÇ10



Şekil 48. Program öncesi ve sonrası aile konulu çocuk resimleri- DÇ11



Şekil 49. Program öncesi ve sonrası aile konulu çocuk resimleri- DÇ13

DÇ1, DÇ10, DÇ11 ve DÇ13'ün resimleri incelendiğinde program öncesinde resme ilişkin anlatımlarının olduğu ancak olay örgüsünün olmadığı veya resimlerde belirgin olmadığı, program sonrasında ise resim anlatımları ile birlikte resimdeki olay örgüsünün belirgin olduğu görülmüştür. Çocuklar aileleri ile birlikte yaptıkları etkinlik ve faaliyetleri resimlerine yansıtmışlardır. Ayrıca çocukların babaları ile yaptıkları etkinliklere yönelik yorumlarının program sonrasında arttığı, program boyunca babalara gönderilen ev

etkinliklerine yönelik yorumlar yaptıkları görülmüştür. Çocukların resme ilişkin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

> *"Bu ben. Bu babam. Bu ablam. Bu da annem. Bir yere gidip böyle sıra olup fotoğraf çektirdiler. Kalbi seviyorum. Kalpli balon yaptım. ...Babamla eve gidince oyun oynuyoruz. En çok körebeyi seviyorum. Ama babam bazen maç izliyor. Yok diyor"* (DÇ1- Program Öncesi- Anlatımda olay örgüsü var. Resimde olay örgüsü belirgin değil).
>
> *"Ben. Bu annem. Ablam. Babam. Mutlu bir aile çizdim. Kahvaltı yapacağız. Kahvaltıda yumurtalı patates yaptık. Konuşuyoruz. Ben anneme bir şey söylüyorum. ...Mutlu bir aile. ...Babam evde benimle oyun oynuyor. Körebe, hızlı bardaklar, akıl oyunları da var. Onlarla oynuyoruz. Annem de ablamı ders çalıştırıyor. Etkinlikler yapıyoruz. Böyle babam telefondan bir şeylere bakıyor, onları yapıyor. Bir kere su doldurmuştu. Oturma odasında bardak ve kaşıkla su taşımıştık. Onları oraya götürmeye çalışmıştım. Bir de ellerimiz bağlı yapmıştık. Biraz dökmüştüm. ....Güzel ve komikti"* (DÇ1- Program sonrası- Anlatımda olay örgüsü var. Resimde olay örgüsü belirgin).
>
> *"Buradaki babam, bu annem, kardeşim ve ben. Dans ediyorlar. Zıplıyorlar"* (DÇ10- Program Öncesi- Anlatımda olay örgüsü var. Resimde olay örgüsü belirgin değil).
>
> *"Bu benim. Bu annem. Babam, kardeşim. Kalpli bir süs yaptım. Çünkü kalbi seviyorum. Tatlı bir aile. Çünkü ailemi seviyorum. Ben annemin saçlarını örüyorum. Annem ve babam kule yapıyorlar. Biz kardeşimle bitirmişiz. Biz de dans ediyoruz. Biz kule yapmışız. ...Babam güzel bir baba. Beni severken mutlu oluyor. ....Onunla oyun oynamayı seviyorum. ...Mesela babam bana yardım etti. Bir şeyleri kestik. Birlikte çanta yaptık. ...Oyun oynuyoruz. Kart oyunları"* (DÇ10- Program Sonrası- Anlatımda olay örgüsü var. Resimde olay örgüsü belirgin.
>
> *"Bu babam. Babamın saçları böyle. Bu da annem saçları kısa. Ondan sonra bu da ben. Benim de saçlarım kısa. Bu da kardeşim. Kalpler çizdim. Babamın baş harfini, benim baş harfimi, kardeşimin ve annemin baş harfini çizdim"* (DÇ11-Program Öncesi- Anlatımda olay örgüsü yok. Resimde olay örgüsü belirgin değil).
>
> *"Bu babam. Annem. Bu da park. Kardeşimle ben. Bunlar da kaydıraklar. Kardeşimle ben kaydıraktan kayıyoruz. Annemle babam bu oturak yerinde bizi izliyorlar. Herkes mutlu. ...Babam evde annemin evi süpürmesine, silmesine yardım ediyor. Yemek yapmaya yardım ediyor. Oyuncakları kardeşimle ben topluyoruz. Onlar da diğer işleri yapıyor. ....Babam kardeşim ve bizimle oyun oynuyor. Arabacılık oynuyoruz. Birisi tamirci oluyor. Bizim arabalarımız birbirine çarpışıyor. Bozuluyor. Biz de tamire gidip arabamızı düzeltiyoruz. Bu oyuna yeni başladık. ...Babamla oynamayı çok seviyorum. Babam beni kardeşimle oyun oynarken bizi çok güldürüyor. Oyun oynarken mesela komiklikler yapıyor. Biz de komiklik yapıyoruz. Resim yapıyoruz"* (DÇ11-Program Sonrası- Anlatımda olay örgüsü var. Resimde olay örgüsü belirgin).
>
> *"Bu annem. Yanındaki ben. Bu babam. Bu da abim. Burada ele ele tutuşuyoruz. Parka gidiyoruz. ...Babam üniversitede çalıştığı için ödevleri oluyor. Onları yapıyor. Bazen televizyon izliyor. Bazen birlikte parka gidiyoruz"* (DÇ13- Program Öncesi- Anlatımda olay örgüsü var. Resimde olay örgüsü belirgin değil).
>
> *"Bu babam. Şu benim. Şuası annem ve abim. Burası korkuluk var. Şurada dere var. Şunlar kelebekler. Şu da ağaç Burası Gündüzbey yeşillik bir alan. Burada yemek yiyoruz. Mutluyuz. ...Babam iyi bir baba. Beni öperken mutlu oluyor. ...Evdeyken ödevlerini yapıyor. ...Benimle oyun oynuyor. ...Bazen babama soru soruyorum. Konuşuyoruz"* (DÇ13- Program Sonrası- Anlatımda olay örgüsü var. Resimde olay örgüsü belirgin).

Ebeveynlerin çocuk bilgi formu ve ebeveyn görüşmelerinde yer alan baba çocuk ilişkisi, anne çocuk ilişkisi, babanın ve annenin çocukla geçirdiği zaman ile ilgili görüşleri aşağıda sunulmuştur:

> *"Programdan sonra biraz daha yakınlaştık. İletişimimiz daha kuvvetli oldu. Sıkıntılarını bana anlatmaya başladı. Önceden çok inat ediyordu. Tabi bizim tavrımıza göre. Şimdi inat süresi*

kısaldı. Çözüme kavuşma, durmamız daha kısa oldu. …Gönderdiğiniz oyunlar haftada iki tane oluyordu. Sıkılmadı. Çok eğlenerek yaptık. Hareket kabiliyetini geliştirici oyunlardı. Duygusal zekasını, sağ ve sol lobları geliştirici şeyler vardı. Bunları ben zaten hep yapmak istiyordum ama bir türlü olmuyordu. İnstagram'da falan denk geliyorum. Kaydediyorum sonra unutuyordum yapmayı. Böyle yollamanız çok iyi oldu. Telefondan bakarak yaptık. Basit etkinliklerdi. Uygulanabilirliğini arttırdı hocam" (DB1- Program sonrası görüşme)

"Gönderdiğiniz etkinlikleri yapıyoruz. Anne evde olduğu için anneyle de benzer şeyleri yapıyorlar. Annesiyle de gayet güzel benden daha iyi iletişimleri var. Duygusal olarak sanki ikimize de aynı yakınlıkta gibi" (DB1- Çocuk bilgi formu).

"İkimize de eşit derece yakın gözlemlediğim kadarıyla. Annesiyle de mutfakta annesine yardım ediyor. El becerilerini geliştirici şeyler yapıyorlar. …Benim çocuklarla geçirdiğim süre genelde oyun ve etkinlik oluyor. …Programda verdiğiniz etkinliklerde daha böyle bir heyecanlı oluyorlardı. Onlar için de değişik olduğu için farklı bir şeyler oluyor. Çocuklar zaten söylüyorlardı farklı bir şeyler yapalım diye. Sizin gönderdiğiniz etkinlikler çok iyi oldu o anlamda. Daha çok ilgilerini çekiyor. …Basit ve etkileyici etkinliklerdi. Sıkıcı değildi" (DB10- Çocuk bilgi formu- program sonrası görüşme).

"Yaptıkları etkinlikler çocuklar için faydalı oldu diye düşünüyorum. Normalde çekingen kimseyle konuşmayan bir çocuktu. Misafir geldiğinde direk arkamıza saklanan bir çocuktu. Şimdi ama daha rahat böyle hani açılma süresi normalde uzun sürüyordu. Ama daha rahat iletişim kurabiliyor. Konuşuyor. Çekingenliği biraz aştı. Yani asosyaldi. Biraz daha şimdi sosyalleşti" (DA10- Program sonrası görüşme).

"Eşim eğitim ve gelişimini desteklemede benden daha fazla rol alır. Akşamları hikayesini o okuyor. Ödevlerine yardımcı oluyor. Çocuğu kursa o götürüyor. Getiriyor. Çocukla oyun oynaması vakit geçirmesi gayet başarılı. Hatta şöyle söyleyeyim. Ben çevremde pek görmedim. Duymadım da. İşten gelip iki saat boyunca çocuğuyla oyun oynayan baba profili yoktur. O yönde başarılı bence. Benden çok çok daha iyi. Güzel bir ilişkileri var. Genel olarak iyiler. İletişimleri güçlü. Önceden top oynarlardı. Hoplar, zıplarlardı. Ama programdan sonra böyle kurallı, çocuğa bir şey katacak oyunlar oynamaya başladılar. Ona ben mutlu oldum" (DA11, Program sonrası görüşme).

"*Bizde durum şöyle anne genelde temel bakım ihtiyaçlarını karşılamaya çalışıyor. Çocukların oyun ihtiyaçları ile genelde ben ilgileniyorum. Annesiyle de ilişkisi çok iyi. Bunu kendisi de ifade ediyor. Anneye duygusal bağı çok kuvvetli"* (DB11, Çocuk bilgi formu).

"Birbirlerine temastan hoşlanıyorlar. Genelde fiziksel olarak birbirlerine yakınlar. Hani birbirlerine sarılıp uyuma gibi şeyler yapıyorlar. Dengeli bir ilişkileri var diyebilirim" (DA13- Program sonrası görüşme).

"…Eşim de akşam işten çıkınca dörtte beşte geliyor. Valla inanın ki eşim ancak yemek yapıyor. Evi topluyor. Rutinleri yapıyor. O yüzden meyve yerken bir aradayız. Yani işte akşamları. Hafta sonları genelde zaman geçirebiliyoruz" (DB13- Çocuk bilgi formu).

4.4.2. Ailede Yer Algısı ve Bağlılık

Ailede yer algısı ve bağlılık teması; "Aile üyelerinin boyutları", "Çocuğun kendisini yanında çizdiği kişi" ve "Resimdeki çizim sıralaması (soldan sağa yerleşim)" alt temalarına göre analiz edilmiştir. Elde edilen veriler tablo 29'da sunulmuştur.

Tablo 29

Ailede Yer Algısı ve Bağlılık

	Program Öncesi	Program Sonrası
Aile üyelerinin boyutları		
Gerçeğe uygun birey/ler	f=17	f=17
Normalden küçük birey/ler	f=1	-
Normalden büyük birey/ler	f=1	f=2
Çocuğun kendisini yanında çizdiği kişi		
Kardeş	f=3	f=9
Baba-anne	f=2	f=5
Baba	f=4	f=1
Anne	f=2	f=2
Baba-kardeş	f=2	f=2
Kardeş-Anne	f=4	f=1
Teyze	f=1	-
Resimde yok	f=1	-
Resimdeki çizim sıralaması (soldan sağa yerleşim)		
Baba-anne-çocuk-kardeş	f=2	f=2
Baba-anne-kardeş-çocuk	f=1	f=2
Baba-kardeş-çocuk-anne	f=2	f=1
Baba-çocuk-anne-kardeş	f=1	f=1
Baba-çocuk-kardeş-anne	-	f=2
Baba-çocuk-anne	-	f=2
Baba-anne-çocuk	f=1	f=1
Baba-çocuk-anne-teyze-dayı-dede	-	f=1
Anne-kardeş-çocuk- baba	-	f=3
Anne- çocuk- baba-kardeş	f=1	f=1
Anne -baba- çocuk	f=2	-
Anne -baba- çocuk-kardeş	f=1	-
Anne-baba-kardeş- çocuk	-	f=1
Kardeş- çocuk-baba-anne	f=1	-
Kardeş-anne-baba-çocuk	f=1	-
Kardeş-kardeş- baba-anne	f=1	-
Kardeş –baba- çocuk-anne	f=1	-
Çocuk-kardeş-anne-baba	f=2	f=1
Çocuk-baba-kardeş-anne	f=2	-
Çocuk-anne-baba-kardeş	-	f=1

Deney grubunda yer alan çocukların aile konulu resimleri incelendiğinde program öncesinde ve sonrasında çocukların büyük çoğunluğunun (f=17) aile bireylerini gerçeğe uygun boyutta çizdikleri tespit edilmiştir.

Çocukların program öncesinde resimde kendilerini kardeş-anne (f=4) ve babanın (f=4) yanında daha fazla çizdikleri görülmüştür. Program sonrasında ise kendilerini ağırlıklı olarak kardeşin (f=9) ve baba-annenin (f=5) yanında çizdikleri belirlenmiştir.

Çocukların resimdeki çizim sıralamalarına (soldan sağa) bakıldığında ise program öncesinde (f=7) ve sonrasında (f=12) babanın birinci yer aldığı sıralamaların daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte babanın ilk sırada yer aldığı resim sayısının programda artış gösterdiği belirlenmiştir.

4.4.3. Aile İçi İletişim ve Duygusal Atmosfer

Aile İçi İletişim ve Duygusal Atmosfer teması; "Aile üyelerinin resimde yer alma durumu", "Resimde yer almayan aile üyesi", "Çizilen aile üyeleri arasındaki fiziksel temas" ve "Aile üyelerinin yüz ifadeleri" alt temalarına göre analiz edilmiştir. Elde edilen veriler tablo 30'da sunulmuştur.

Tablo 30

Aile İçi İletişim ve Duygusal Atmosfer

	Program Öncesi	Program Sonrası
Aile üyelerinin resimde yer alma durumu		
Tüm aile üyelerinin resimde yer alması	f=18	f=18
Bazı aile üyelerinin resimde yer almaması	f=1	f=1
Resimde yer almayan aile üyesi		
Abla/Abi	-	f=1
Çocuk	f=1	-
Çizilen aile üyeleri arasındaki fiziksel temas		
Fiziksel temasın bulunmaması	f=10	f=9
El ele tutuşma	f=5	f=5
Dokunma	f=4	f=5
Aile üyelerinin yüz ifadeleri		
Mutlu	f=19	f=19

Deney grubunda yer alan çocukların aile resimleri ve ebeveynlerden alınan çocuk bilgi formları incelendiğinde deney öncesinde ve sonrasında çocukların tamamına yakınının (f=18) aile bireylerinin tamamını resimde çizdikleri tespit edilmiştir. Bir çocuğun resminde ise program öncesinde ve sonrasında eksik aile bireyleri olduğu bu aile bireylerinin program öncesinde çocuğun kendisi (f=1) program sonrasında ise abi ve ablası (f=1) olduğu belirlenmiştir.

Resimlerde yer alan aile bireylerinin fiziksel temasının olup olmadığı incelendiğinde program öncesinde (f=10) ve sonrasında (f=9) resimlerin çoğunluğunda fiziksel temas bulunmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte program öncesinde aile üyeleri arasında el ele tutuşma (f=5) ve dokunma (f=4) şeklinde fiziksel temasa yönelik çizimler olduğu,

program sonrasında da ele ele tutuşma (f=5) ve dokunma (f=5) şeklinde fiziksel temasa yönelik çizimler olduğu belirlenmiştir.

4.4.4. Resimlerdeki Baba Temsilleri

Resimlerdeki baba temsilleri teması; "Babanın yaptığı işler", "Babayla birlikte yapılan şeyler", "Babayla İlgili Duygusal Tanımlamalar", "Baba ile İlişki ve Etkileşim", "Baba Davranışlarının Algılanışı" ve "Aile İçi İlişkilere Yönelik İfadeler**"** alt temalarına göre analiz edilmiştir. Elde edilen veriler tablo 31'de sunulmuştur.

Tablo 31

Resimlerdeki Baba Temsilleri

	Program Öncesi	Program Sonrası
Babanın yaptığı işler		
İşe gitme/işle ilgili görevleri yapma	f=14	f=9
Yemek yapma	f=4	f=7
Televizyon izleme	f=6	f=4
Evde gün içinde yatma/dinlenme	f=6	f=4
Ev işlerini yapma	f=4	f=4
Anneye yardım etme	f=3	f=3
Telefona bakma/telefonla ilgilenme	f=3	f=2
Dışarı çıkma/gezme	f=4	-
Arkadaşlarıyla dışarı çıkma	f=2	f=1
Bozulan şeyleri tamir etme	f=1	f=2
Anneye ders çalıştırma	-	f=1
Alışveriş yapma	f=2	-
Anneye yardım etmeme	f=1	-
Çocuğunu okula, kursa bırakma/ alma	f=2	-
Çocuğun üstünü giydirme	-	f=1
Evde bir şey yapmama	f=1	-
Para kazanma	f=1	-
Tüm işleri yapma	-	f=1
Babayla birlikte yapılan faaliyetler		
Oyun oynama	f=16	f=18
Resim, boyama yapma/ sanat çalışması yapma	f=6	f=8
Etkinlik yapma	-	f=8
Dışarı çıkma/ gezme	f=2	f=6
Ödev yapma	f=2	f=2
Birlikte yemek yapma	f=1	f=2
Film izleme	f=2	f=1
Beraber uyuma	f=1	f=2
Kitap okuma	f=1	f=1
Parka Gitme	f=1	f=1
Sohbet etme	-	f=2
Şarkı açma/müzik dinleme/şarkı söyleme	f=2	-
Birlikte eğlenme	-	f=1
Çocukla ilgilenmeme	f=1	-
Bir şey yapmama	f=1	-
Babayla İlgili Duygusal Tanımlamalar		
Babayı iyi/güzel biri olarak tanımlama	f=6	f=12
Babayı kızgın bir baba olarak tanımlama	f=7	-
Babayı mutlu biri olarak çizme/tanımlama	f=1	f=1
Babayı komik biri olarak tanımlama	f=2	f=1
Babayı süper kahraman gibi betimleme	-	f=1
Babayı çok güçlü biri olarak betimleme	-	f=1
Babayı az sevme	f=1	-
Babayı her yöneyle sevme	-	f=1
Babayı çocuğuna kızmayan biri olarak tanımlama	-	f=2
Babayla ilgili duygusal ifadenin bulunmaması	f=2	f=1
Baba ile İlişki ve Etkileşim		
Babayla vakit geçirmekten hoşlanma	f=2	f=8
Babanın çocuğunu/ailesini sevmesi	f=2	f=3
Babanın oyun oynamasını sevme	f=1	f=1
Babanın az oyun oynaması	f=1	-
Babanın daha fazla evde olmasını isteme	f=1	-
Babanın çocuğunu öpmesi	-	f=1
Babanın çocuğuna sarılmayı sevmesi	f=1	-
Babanın çocuğun istediklerini alması	-	f=1
Baba Davranışlarının Algılanışı		
Babanın gülmesini sevme	-	f=1
Babanın yemeklerini sevme	-	f=1
Babanın bir özelliğinin olmaması	f=1	-
Babanın kız işlerinden anlamaması	f=1	-
Aile İçi İlişkilere Yönelik İfadeler		
Aileyi, mutlu/ güzel bir aile olarak ifade etme	f=12	f=17
Aileyi, kızgın bir aile olarak ifade etme	f=3	-
Aileyi, üzgün bir aile olarak ifade etme	f=1	-
Annenin babayı sevmemesi	f=1	-
Babanın anneyi sevmesi	f=1	-
Babanın anneyle kavga etmesi	f=1	f=1

Deney grubunda yer alan çocukların aile resimleri incelendiğinde babanın yaptığı işlerle ilgili çocuklar tarafından program öncesinde (f=14) ve sonrasında (f=9) çoğunlukla işe gitme/işle ilgili görevleri yapma belirtilmiştir. Program öncesinde; televizyon izleme (f=6), evde gün içinde yatma/dinlenme (f=6), ev işlerini yapma (f=4) ve yemek yapma (f=4) sıklıkla belirtilen diğer işleri oluşturmaktadır. Program sonrasında ise; yemek yapma (f=7), televizyon izleme (f=4), evde gün içinde yatma/dinleneme (f=4) ve ev işlerini yapma (f=4) sıklıkla belirtilen diğer işleri oluşturmaktadır.

Çocukların babalarıyla yaptıkları faaliyetlere ilişkin olarak program sonrasında (f=52) program öncesine göre (f=36) daha fazla faaliyet bildirmişlerdir. Program öncesinde (f=16) ve sonrasında (f=18) çocukların büyük çoğunluğu babalarıyla oyun oynadıklarını belirtmişlerdir. Program öncesinde oyun dışında daha sık belirtilen faaliyet resim, boyama yapma/sanat çalışması yapmadır (f=6). Program sonrasında ise resim, boyama yapma/sanat çalışması (f=8), etkinlik yapma (f=8) ve dışarı çıkma/gezme (f=6) sıklıkla ifade edilen diğer faaliyetleri oluşturmaktadır. Program öncesinde belirtilen çocukla ilgilenmeme (f=1) ve bir şey yapmama (f=1) ifadelerinin program sonrasında kullanılmadığı görülmüştür.

Çocukların program öncesinde babalarını kızgın bir baba olarak (f=7) ve iyi/güzel bir baba olarak (f=6) tanımladıkları belirlenmiştir. Program sonrasında ise çocukların çoğunluğunun babalarını iyi/güzel bir baba olarak tanımladıkları (f=12) belirlenmiştir. Bununla birlikte program öncesinde kızgın bir baba olarak tanımlama (f=7) ve babayı az sevme (f=1) ifadelerinin program sonrasında kullanılmadığı ve babayı çocuğuna kızmayan (f=2), mutlu (f=1), komik (f=1) biri olarak tanımlama, süper kahraman (f=1) ve güçlü biri olarak betimleme (f=1) ve babayı her yönüyle sevme (f=1) gibi olumlu duygusal tanımlamaların yapıldığı tespit edilmiştir.

Çocukların baba ile ilişki ve etkileşime yönelik olarak program sonrasında (f=14) program öncesine (f=8) göre daha fazla görüş bildirdikleri ve program sonrası görüşlerin tamamının olumlu ifadelerden oluştuğu görülmüştür. Program öncesinde babayla vakit geçirmekten hoşlanma (f=2) ve babanın çocuğunu/ailesini sevmesi (f=2) daha sık belirtilen ifadeleri oluşturmaktadır. Program sonrasında da en sık kullanılan ifade babayla vakit geçirmekten hoşlanmadır (f=8). Babanın az oyun oynaması (f=1) ve babanın daha fazla evde olmasını isteme (f=1) şeklindeki olumsuz ifadelerin program sonrasında kullanılmadığı belirlenmiştir.

Baba davranışının çocuklar tarafından algılanışına ilişkin ifadelerde program öncesinde babanın bir özelliği bulunmaması (f=1) ve babanın kız işlerinden anlamaması (f=1) şeklinde olumsuz ifadeler kullanıldığı görülürken program sonrasında babanın gülmesini sevme (f=1) ve babanın yemeklerini sevme (f=1) şeklinde olumlu ifadeler kullanıldığı belirlenmiştir.

Çocukların resimleri anlatırken aile için ilişkilere yönelik kullandıkları ifadeler incelendiğinde program öncesinde (f=12) ve program sonrasında (f=17) çocukların çoğunluğunun aileyi mutlu bir aile olarak ifade ettikleri tespit edilmiştir. Program öncesinde aileyi kızgın (f=3) ve üzgün (f=1) bir aile olarak ifade etme, annenin babayı sevmemesi (f=1) ve babanın anneyle kavga etmesi (f=1) şeklinde olumsuz görüşlere yer verildiği, program sonrasında ise sadece bir çocuğun babanın anneyle kavga etmesi (f=1) şeklinde olumsuz görüş bildirdiği tespit edilmiştir.

Resimlerdeki baba temsillerine ilişkin bazı çocukların görüşleri ve bu görüşlerin hangi alt temalara ait olduğu aşağıda sunulmuştur:

> *"Babam iyi biri. Bazen bizle yatmayı seviyor. Yatarken de uyuyor. Bazen de maç izliyor. ...Normalde babam dışarı çıkmıyor. Belki kar yağınca ve hava güzel olunca iniyor. Ama başka türlü dışarı çıkacaksa ya ekmek almaya ya markete ya da iş yerine gidiyor. Bazen de markete gidiyor. Bazen de ekmek almaya gidiyor. ...Bazenleri anneme yardım ediyor. Mesela yemek yaparken anneme yardım ediyor. ...Ben ona resim getirince onu boyuyoruz. İşte oyunlar oynuyoruz. En çok okçuluk oynuyoruz"* (DÇ4- Program öncesi. Alt temalar: Babanın yaptığı işler, babayla birlikte yapılan şeyler, babayla ilgili duygusal tanımlamalar).
>
> *"Dörtlü bir aile. Bir, iki, üç, dört. Dört kişiyiz. Mutlu bir aile. ...Babam bir şeyler düzenliyor. Mesela yüzüncü yıl parkında bir yerlerde şişme parkı falan yapıyor. Bizim bir de gösteri salonumuzun gösteri şeyini, sahnemizi babam hazırladı. Annem bulaşık yıkar o yüzden oynamaya çok zamanımız olmuyor ama işi bitince benim de uykum geldiğinde kanepemizde beraber uyuyoruz. ...En çok babamla vakit geçiriyorum. Babam yemek yapıyor. Bazen de oturma odasında kanepede uzanıp telefonundan maç izliyor. ...Bazen resim yapıyoruz. Resim yapmayı çok severiz. Bazen oyun oynuyoruz. Lokantacılık, okçuluk falan oynuyoruz. ...Babamla oyun oynamayı seviyorum. ...Artık daha fazla oyun oynuyoruz"* (DÇ4- Program sonrası. Alt temalar: Babanın yaptığı işler, babayla birlikte yapılan şeyler, baba ile iletişim ve etkileşim, aile içi ilişkilere yönelik ifadeler).
>
> *"Bu aile mutlu bir aile. Babam böyle bize komik gelen biri. Bizi güldürüyor. Bazen toplantı oluyor. Bir yere gidiyor. Bazen birisi vefat ediyor. Bazen iş arkadaşının yanına gitmek zorunda kalıyor. ...Evde genelde boş boş işler yapar. Benle hiç takılmıyor. Ama bir keresinde bana bir lego aldı. Işıklı değil ama ışığı var. Ağaç evinde legosu var. Onu babamla birlikte yapmıştık. Kardeşiminki korsan gemisiydi. Benimki kardeşiminkinden fazlaydı ama biz onu ilk önce bitirdik. ...Babamı en çok kardeşim kızdırıyor. Mesela yaramazlık yaptığında kızıyor. Babamın kızması kısa sürüyor ama anneminkisi biraz daha uzun sürüyor"* (DÇ9- Program öncesi. Alt temalar; Babanın yaptığı işler, babayla birlikte yapılan şeyler, babayla ilgili duygusal tanımlamalar, aile içi ilişkilere yönelik ifadeler).
>
> *"Mutlu bir aile çizdim. Babam biz İstanbul'da teyzemin yanındayken iş yerine gidiyor. Çünkü biz orada 10 gün kalıyoruz. İşine gittikten sonra bize bazenleri boya çıkartıyor. ...Babam evdeyken yemek yiyor. Çay içiyor. Televizyon izliyor. Yemek yapıyor. ...Evde çok oyun oynuyoruz. ....Bazen de etkinlik yapıyoruz. Mesela artık babamla birlikte çok zaman geçiriyorum. Oyun oynuyoruz. Saklambaç oynuyoruz. ...Etkinliklerde bazen telefondan bakarak yapıyoruz. Doğaya çıkıyoruz. Keşif yapıyoruz. Yakın zamanda yapmıştık bir kere birlikte. Böcekleri inceledik. Yaprak inceledik. Ben bir tane böcek buldum. ...Sonra oyun parkına*

gidiyoruz. Dondurma yemeye gidiyoruz. Bazenleri ikimiz beraber gidiyoruz. Babam benle birlikte çok mutlu oluyor. ...Ben de babamla oyun oynamayı çok seviyorum" (DÇ9- Program sonrası. Alt temalar; Babanın yaptığı işler, babayla birlikte yapılan şeyler, babayla ilgili duygusal tanımlamalar, baba ile ilişki ve etkileşim, aile içi ilişkilere yönelik ifadeler).

"Ailemizi çizdim. Bazenleri kızgın, bazenleri mutlu, bazenleri ağlak oluyorlar. Çoğunlukla mutlu oluyorlar ama ikinci çoğunluk ağlak. ...Babam genelde mutludur. Ama bizi uyarır. Böyle bazenleri gidiyor. İlaç veriyor. Arabasına gidiyor. Tabi ilaçları yanında taşıyor. İlaçları veriyor. Parasını alıyor. ...Evdeyken bulaşıkları yıkıyor. Kıyafetleri çamaşır makinesine atıyor. Uyuyor. ...Bazenleri beraber oyun oynuyoruz. Annem uyursa yemek pişiriyor" (DÇ16- Program sonrası. Alt temalar; Babanın yaptığı işler, babayla birlikte yapılan şeyler, babayla ilgili duygusal tanımlamalar, aile içi ilişkilere yönelik ifadeler).

"Bu aile güzel bir aile. Babamı süper kahraman gibi çizdim. Çünkü çok güçlü biri. Güzel bir baba. Her şeyini seviyorum. Yemekleri muhteşem. En çok menemeni seviyorum. Muhteşem yapıyor. Bizim kendimiz kurduğumuz hayvan güçleri diye bir oyunumuz var. Bütün hayvanlar var oyunda. O hayvanlar böyle birbirleriyle savaşıyorlar. Herkes istediğine dönüşebiliyor. ...Bir de at gezisi oyunumuz var. ..Bir keresinde de Karadeniz'e gitmiştik. Çok güzel geçmişti" (DÇ16- Program sonrası. Alt temalar; Babanın yaptığı işler, babayla birlikte yapılan şeyler, babayla ilgili duygusal tanımlamalar, baba davranışlarının algılanışı, aile içi ilişkilere yönelik ifadeler).

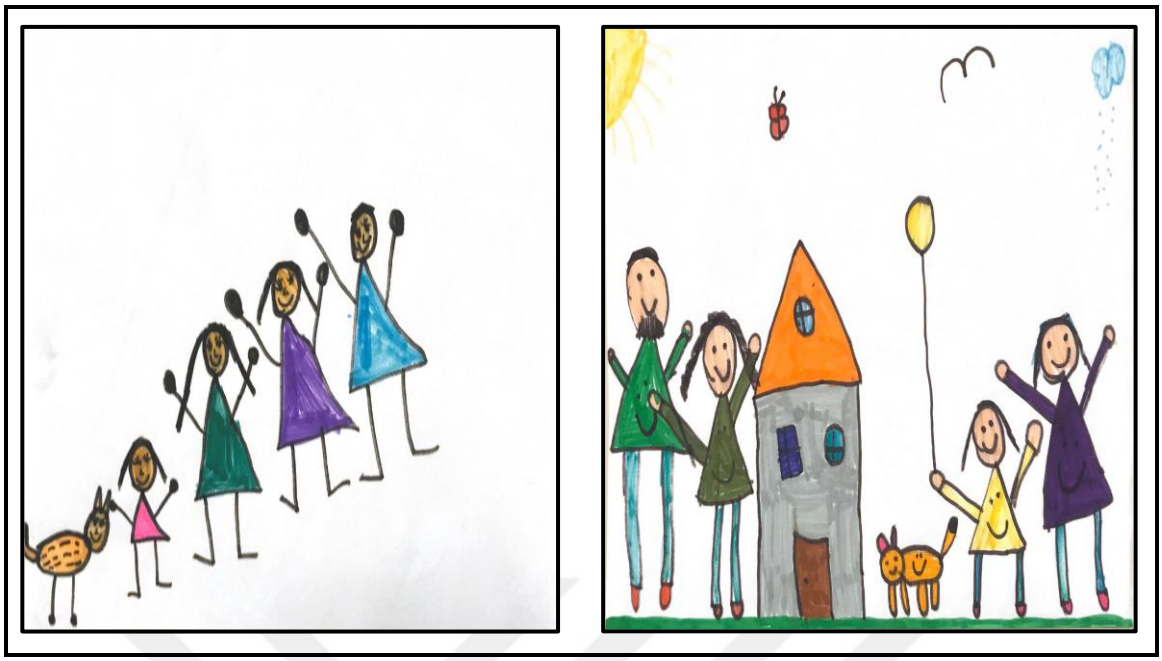
"Babam, ben, annem ve kardeşimi çizdim. Resimde gece oluyor. Eve gittik. Yoldayız. ...Babam en çok uyuyor. Bazen yemek yapıyor. ...O komik birisi. Benimle oyun oynuyor" (DDÇ19- Program öncesi. Alt temalar; Babanın yaptığı işler, babayla birlikte yapılan şeyler, babayla ilgili duygusal tanımlamalar).

"Bu merdiven. Burada annem var. Annem hamile. Bu bizim evimiz pembe olan. Şuradaki kardeşim. Bu da babam. Mutlu bir aileyiz. ....Babam evdeyken yatıyor. Bazen çamaşırları katlıyor. Kahve yapıyor. Kahvaltıyı topluyor. ...Birlikte oyun oynuyoruz. Çok oyun oynuyoruz. Kutu oyunları oynuyoruz mesela. ...Gülmesi çok güzel. Çok güzel gülüyor babam" (DDÇ19- Program sonrası. Alt temalar; Babanın yaptığı işler, babayla birlikte yapılan şeyler, baba davranışlarının algılanışı, aile içi ilişkilere yönelik ifadeler).

Babanın çizim sıralamasının (soldan sağa yerleşim) eğitim programı sonrasında birinci sırada ..olduğu, aile içi iletişim ve duygusal atmosfer ve resimlerdeki baba temsillerine ilişkin görüşlere yer verilen resim örnekleri aşağıda sunulmuştur.



Şekil 50. Program öncesi ve sonrası aile konulu çocuk resimleri- DÇ6



Şekil 51. Program öncesi ve sonrası aile konulu çocuk resimleri- DÇ8



Şekil 52. Program öncesi ve sonrası aile konulu çocuk resimleri- DÇ17

DÇ6, DÇ8 ve DÇ17'nin resimleri incelendiğinde program öncesinde babanın aile konulu resimde ikinci veya son sırada yer aldığı (soldan sağa yerleşim), program sonrasında ise birinci sırada yer aldığı belirlenmiştir. Çocukların resimlerinin genel olarak mutlu/huzurlu olduğu, resimlerde çok renk kullanımı ve açık renklerin tercih edildiği tespit edilmiştir. Aile içi iletişim ve duygusal atmosfere ilişkin unsurlara bakıldığında aile üyelerinin tamamını

resimde yer aldığı, bazı resimlerde el ele tutuşma (DÇ17) ve dokunma (DÇ8) gibi fiziksel temasa ilişkin durumların çizildiği belirlenmiştir.

Çocukların resme ve resimdeki baba temsillerine ilişkin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

> *"Annemi çizdim. Babamı çizdim. Bu da ben. Babam böyle yere çökmüş. Saklambaç oynuyoruz. ...Babam polis. Evdeyken işten geliyor. Üstünü değiştiriyor. Su içiyor. Sonra yan gelip yatıyor. Televizyon müsadesi olmuyor. Biz de annemle iş yapıyoruz. İşte böyle günümüz geçiyor. ...Babam çok iyi biri. ...Babamla bazen sinema yapıyoruz. Bazen telefonunu televizyona bağlıyor. Öyle izliyoruz. ...Resim yapıyoruz. ...Birlikte oyun oynuyoruz. ..Yemek yapıyoruz babamla"* (DÇ6- Program Öncesi).
>
> *"Gökkuşağı, bir de yağmur yağsın. Bir de güneş çizeyim bitti. Ben burada piknik yapıyorum ailemle birlikte. Bulutlar. Sonra yağmur. Bir de gökkuşağı çıktı. Bu babam, bu ben, bu da annem. Mutlu bir aile çizdim. ....Babam evdeyken hep telefona, televizyona bakıyor. Çünkü hep yatıyor. Çünkü gece uyumuyor. Gece nöbet o yüzden gelince dinleniyor. ...Babamla resim yapıyoruz. Körebe ve saklambaç oynuyoruz. ...O çok iyi bir baba. ...Beni çok sevmesini seviyorum"* (DÇ6- Program sonrası).
>
> *"Mutlu bir ailemiz var. Babam İngilizce öğretmeni olduğu için bazen bize ders veriyor. O yüzden çıktıda bir şeyler çıkartıyor. ...Ev dışında da okula bize ders vermeye geliyor bazen. Babam bana dergi alıyor. Dergileri yapıyoruz. Bazen içinden çok güzel şeyler çıkıyor. Onları yapıyoruz. Dışarıda parka gidiyoruz. Bir kere annemle de gitmiştim. ...Babam bazen bize kızıyor. Bir kere arkadaşım bize gelmişti. Benim saçımı çekmişti. Ona da kızmıştı"* (DÇ8-Program öncesi).
>
> *"Güzel bir aile çizdim. Babam güzel biri. Benim okuluma ders vermeye geliyor. Geldiğinde mutlu oluyorum. ...Simitli yumurta yapıyor. Çamaşırları yıkıyor. Bizi okula götürüyor. ...Bazen etkinlikler yapıyoruz. Bir kere şey yapmıştık. Bir şey alıp çok güzel bir şey. Ben onu çok sevmiştim. Çıkartıyoruz önce yerlerinden. Sonra bir yere döküyoruz. Böyle buzdolabı da var. Mutfak da var. Her şer var. Gezme yeri de var. Oraya buzdolabı açılıp kapanabiliyor. Orada karakterler de var. Onu yapmıştık. ...Sonra böyle bir kart var. Hangisi çıkarsa ondan kaç tane bulursak böyle piyonlar var. Piyon gibi bir şeyler öyle. En sona ulaşan kazanıyor. Bir de kaç tane hak kazanırsan o kadar gidiyoruz. Onları oynamıştık. ...Babamla oynamayı çok seviyorum"* (DÇ8-Program sonrası).
>
> *"Bu annem. Bu babam. Bu ben. Bu da kardeşim. Babam bizden çok kat büyük. Ben babamın burasına gelince bana akıllı saat alacak. Ben pateni çok muhteşem sürüyorum. Babam bana muhteşem sürüyorsun diyor. ...Piknik yapmaya gideceğiz. Pembe bir sepetimiz var. En sevdiğim renk pembe. ...Babam para kazanmak için bilgisayarla çalışıyor. Evde oturuyor. ...Babamla bazen oynuyoruz. Bir kere balonla oyun oynamıştık. ...Babam beni dışarı çıkartıyor. ...Televizyon izliyor. Hep telefona bakıyor. ...Annemle biraz kavga ediyor. Telefona bakıyor diye. ...Kızgın birisi. Bazen kızgın bazen kızgın değil. ...Ama ailemizi çok sever"* (DÇ17- Program öncesi).
>
> *"Bu babam. Ben. Annem. Bu da kardeşim. Babamla ben el ele tutuşuyoruz. Annem kardeşimle gidiyor. Ben de babamla gidiyorum. ...Bir kere babamla ameliyata gitmiştim. Resimde de hastaneye gidiyoruz. ...Babam hep mutlu oluyor genelde kızmıyor. ...Babamla birlikte etkinliklere gidiyoruz. Evde etkinlikler yapıyoruz. Mesela meyve salatası yapmıştık birlikte. Salata böyle ıslaktı buzluktaydı. Onu biraz bekledik. Çünkü soğuması için. Sonra yaptık. Güzeldi. Bir de böyle renk getirme oyunu vardı. Babam renkleri söyledi ben onları getirdim. Onu da beğendim. ...Bir gün işte babamla korsancılık oyunu oynadık. Babam tayfaydı ben de aşçıydım. ..Babamla çok oyun oynuyoruz. ..Babam ben küçükken hiç böyle oyuncaklarım yoktu diyordu. Artık böyle demiyor"* (DÇ17- Program sonrası).

Ebeveynlerin çocuk bilgi formu ve ebeveyn görüşmelerinde yer alan baba çocuk ilişkisi, babanın çocukla geçirdiği zamanla ilgili görüşleri aşağıda sunulmuştur:

> *"Her anlamda destek oluyorum kızıma. Biraz ukalalık olacak ama kendimi başarılı hissediyorum. İletişim bağımız çok güzel. Zaman zaman yanlışlarımız oluyordu. Sizin de desteğinizle gün içerisindeki yaşantımız daha güzel ilerliyor. ..İşin dışındaki bütün saatlerim kızımla geçiyor. Oyun oynamak, dışarı çıkmak. Aktiviteler, resim yapmak. Aklınıza gelebilecek her şey. Programdan sonra farklı oyunlar katmış olduk hayatımıza. Çeşitli aktiviteler oldu. Aynı oyunu sürdürmektense farklı aktivitelerle devam etti. ....Annesiyle çok rahat, açık bir iletişimleri*

var. Duygusal olarak bana daha yakın olduğunu düşünüyorum. Annesinde kıskançlık oluyor bana karşı" (DB6- Program sonrası görüşme- çocuk bilgi formu).

"Sağlam bir ilişkileri var. Çok rahat her şeyini paylaşıyor babasıyla. Aktif oyun oynuyorlar. Kahvaltıdır, yemeğidir onlarla ilgileniyor. Oyun oynuyorlar. ...Programdan sonra da farkındalığı arttı. İkili ilişkisinde babanın önemini daha çok anladı. Kızımın önceden babasıyla biraz daha şey ilişkisi vardı. Eğlenebiliyorlardı. Oyun oynuyorlardı ama bir şey söylediği zaman bana geliyordu. Şimdi babasıyla direkt paylaşabiliyor. Daha yakınlar. Daha fazla vakit geçiriyorlar" (DA6- Program sonrası görüşme).

"Rahat konuşuruz. Benden çekinmez. Sıcak bir ilişkimiz var yani. Programdan sonra özellikle o ben dilini özellikle şey yapayım dikkat etmeye çalışıyorum. Onun da duyguları yönetme gelişimini falan etkiledi. ...Programdaki ev etkinliklerini çok seviyordu. Şey yapıyordu. Ne yapacağız şimdi falan diye soruyordu. Çok hoşuna gidiyordu. Zaten kısa kısaydı. Hemen yapılabiliyordu. Bakıyorsun. Şunu tık tık tık hemen açık bir şekilde her şeyi uygulanabilirdi" (DB8- Program sonrası görüşme).

"Kendi babalarımızla kıyaslarsak aralarında uçurum kadar fark var. Bizim babalarımızla hiç alakası yok. Böyle onların gözünün içine bakıyor. Yani karşılıklı babalarını daha çok seviyorlar. ...Önceden çabuk parlardı. Şimdi durulmuş durumda. Habire bir konuşma modundalar. Yani her şeyi anlatmaya başladılar. Daha çok anlatıyorlar. Çok şükür anne lafını biraz azalttık. Baba demeye başladılar. Yani birçok paylaşımını veya yapacağı şeyleri artık babayla da yapmaya başlıyor. ...Çok fazla etkinlik yapıyoruz. Sıraya koyuyoruz. Kızımı çok mutlu ediyor etkinlikler. ...Önceden bir şey olduğunda hiç söylemeden ağlıyordu. Şimdi söylemeyi deniyor. Kızım ablasına göre dokunarak sevmeyi seviyor. Ben böyle sarılayım, öpeyim onları seviyor. Duygusal olarak bana yakın gibi görünüyor ama bence babasına daha yakın gibi. Bana anne derken ona babacığım diyor mesela" (DA8- Program sonrası görüşme- çocuk bilgi formu).

4.5. Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programının Nicel ve Nitel Bulgularının Birlikte Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular

Araştırma, karma yöntem desenlerinden birisi olan iç içe gömülü desenle yürütülmüştür. Bu nedenle bulguların üçüncü bölümünde nicel ve nitel bulgular birlikte değerlendirilerek nitel bulguların nicel bulguları açıklama durumu incelenmiştir. İlgili bulgulara tablo 32' yer yer verilmiştir.

Tablo 32

Araştırmanın Nicel ve Nitel Bulgularının Birlikte Değerlendirilmesi

Nicel Bulgular		Nitel Bulgular	
Okul Öncesi Baba Çocuk İlişki Ölçeği (OBÇİÖ)	Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA)	Program Öncesi ve Sonrası Baba ve Anne Görüşmeleri	Program Öncesi ve Sonrası Aile Konulu Çocuk Resimleri
Deney grubunda yer alan babaların program öncesi ve program sonrası OBÇİÖ puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.	Deney grubunda yer alan çocukların program öncesi ve program sonrası GEÇDA motor gelişim ve sosyal duygusal gelişim alt testleri puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.	Anne ve babalarla yapılan görüşmelere göre program sonrasında babaların çocuklarının hayatına katılım düzeylerinin arttığı ve daha bilinçli uygulamalar yaptıkları belirlenmiştir.	Çocukların program sonrasında olay örgüsü içeren, ebeveynleriyle aktif faaliyetleri yansıttıkları resimlerinde artış olduğu belirlenmiştir.
Deney grubunda ve kontrol grubunda yer alan babaların program sonrası OBÇİÖ puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.	Deney grubunda ve kontrol grubunda yer alan çocukların program sonrası GEÇDA motor gelişim ve sosyal duygusal gelişim alt testleri puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.	Program sonrasında olumsuz baba tutumlarının ortadan kalktığı, babaların çocuklarına karşı destekleyici ve olumlu tutumlar sergiledikleri ve çocuğun babaya karşı algılarının olumlu yönde değiştiği, ebeveynler tarafından çocuğa ilişkin olumsuz tutum ve davranışların gözlenmediği belirlenmiştir. Babaların çocukla etkili zaman geçirme noktasında bilinç ve farkındalıklarının arttığı belirlenmiştir. Ebeveyn görüşlerine göre yapılan ev etkinliklerinin çocukların sosyal duygusal gelişimi ve motor gelişimi ile birlikte bütüncül gelişimini desteklediği belirlenmiştir.	Program sonrasında baba ile ilgili olumsuz ifadelere (f=1) neredeyse hiç yer verilmediği, çocukların program sonrasında babaları ile etkileşimlerini ifade ettikleri ve duygusal tanımlamalara yer verdikleri belirlenmiştir.

Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı öncesinde ve sonrasında toplanan nicel ve nitel veriler birlikte değerlendirildiğinde araştırma kapsamında elde edilen nitel verilerin nicel verileri açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte nicel verilerde elde edilen baba çocuk ilişkisinin gelişimi, çocukların motor ve sosyal duygusal becerilerinin gelişimi ile ilgili bulgular nitel verilerle detaylı ve kapsamlı bir şekilde doğrulanmıştır. Deney grubunda yer alan babaların ve annelerin görüşleri ve çocuk resimleri doğrultusunda araştırmanın tüm paydaşları veri toplama sürecine dahil edilmiş ve elde edilen verilerin birbirini desteklediği görülmüştür.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı'nın (UEYEBEP) baba çocuk ilişkisine, çocukların motor ve sosyal duygusal gelişimlerine etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmanın bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlar sunulmuş ve ilgili literatür doğrultusunda tartışılmıştır.

Öneriler başlığında ise araştırmacılara, eğitimcilere ve politika yapıcılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı öncesinde deney grubu ve kontrol grubunda yer alan babaların "Okul Öncesi Baba Çocuk İlişki Ölçeği (OBÇİÖ)" ön test puanları karşılaştırılmış; katılım, iletişim ve esneklik alt boyutları ve ölçek toplam puanında iki grup arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarının program öncesinde baba çocuk ilişkisi açısından benzer başlangıç seviyelerine sahip olduklarını göstermektedir. Başka bir ifadeyle, deneysel müdahaleden önce gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu sonuç, deney grubuna yapılan müdahalenin etkilerinin tespit edilmesi bakımından istendik bir durumdur.

Deney ve kontrol grubunda yer alan babaların son test ölçümleri incelendiğinde ise program sonrasında katılım, iletişim ve esneklik alt boyutları ve ölçek toplam puanında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları ayrı olarak analiz edilmiş, programın etkisinin devam edip etmediğinin belirlenmesi için deney grubuna program bitiminden 4 hafta sonra kalıcılık testi uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda; deney grubunda yer alan babaların ölçeğin her üç boyutu ve ölçek toplam puanında son test ve kalıcılık testi puanlarının ön test puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu ve kalıcılığın devam ettiği tespit edilmiştir.

Kontrol grubunda yer alan babaların ise katılım, iletişim boyutları ve ölçek toplam puanında ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, esneklik boyutunda ise son test lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Deney ve kontrol grubu babaların program öncesinde baba çocuk ilişkisi açısından benzer seviyedeyken program sonrasında deney grubu babaların baba çocuk ilişkisi puanlarının kontrol grubu babaların puanlarından anlamlı derecede yüksek olması UEYEBEP' in baba çocuk ilişkisini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte deney grubuna yapılan ön test, son test ve kalıcılık testlerine göre tüm alt boyutlar ve ölçek toplam puanı açısından son test ve kalıcılık testi lehine anlamlı farklılık bulunması araştırmanın sonucuna ilişkin istendik bir durumu ortaya koymaktadır. Bu bulgu, uygulanan Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı'nın katılım, iletişim ve esneklik boyutları ve genel baba çocuk ilişkisi bakımından yalnızca kısa vadeli bir etki oluşturmakla kalmayıp, zaman içinde de kararlılığını sürdürdüğünü, baba ve çocuk ilişkisini kalıcı hale getirdiğini göstermektedir. Kontrol grubunda yer alan babaların ise son test puanlarında sadece esneklik boyutunda son test lehine anlamlı farklılık görülürken diğer boyutlar ve ölçek toplam puanında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgunun kontrol grubunda yer alan babalara araştırma kapsamında herhangi bir uygulama yapılmamış olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Esneklik boyutundaki anlamlı farklılığın ise zaman içindeki doğal gelişim süreci, ölçme duyarlılığı ya da katılımcıların farkındalık düzeylerindeki kendiliğinden değişimlerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Baba çocuk ilişkisine yönelik 10 eğitim oturumunu ve babaların haftada 2 olmak üzere çocuklarıyla yaptıkları 20 ev etkinliğini içeren Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı aracılığıyla baba çocuk ilişkisinin olumlu yönde değişmesinin, bu araştırmanın güçlü yönünü oluşturduğu söylenebilir. UEYEBEP eğitim oturumlarında baba çocuk ilişkisi ile ilgili her hafta farklı bir konu ele alınmış ve babaların farklı yöntem ve tekniklerle oturumlara aktif katılımı sağlanmıştır. Bununla birlikte babalar eğitim oturumlarına ek olarak her hafta evde çocuklarıyla baba çocuk ilişkisini geliştirmeye ve çocukların gelişimini desteklemeye yönelik ev etkinlikleri yapmışlardır. Böylece babalar programın aktif uygulayıcıları olarak eğitim oturumlarında öğrendiklerini çocuklarıyla deneyimlemişlerdir. Bu özellikleri ile değerlendirildiğinde programın baba çocuk ilişkisini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmüş ve araştırma sonuçlarının da bilimsel olarak bu düşünceyi doğruladığı görülmüştür. Bu bulgular, baba çocuk ilişkisi programlarının

etkilerinin incelendiği diğer araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir (Luo vd., 2023; Özkan, 2014; Sorakın & Çerkez, 2022; Tezel Şahin, 1998; Tutkun, 2017; Uzun, 2016). Programların içerik, yöntem, çalışma grubu ve uygulama yapılan yer gibi özellikleri farklılaşmakla birlikte baba çocuk ilişkisini olumlu yönde etkiliyor olması ortak bir sonucu ifade etmekte ve baba çocuk ilişkisinin geliştirilmesinde babalara yönelik programların önemini ortaya koymaktadır.

Ebeveyn ve çocuk arasındaki ilişki bireyin hayatında yaşayacağı en önemli ilişki olarak ifade edilmektedir (Popov & Ilesanmi, 2015). Babanın çocukla ilişkisinin niteliği çocuğun motivasyon düzeyini (Gözübüyük & Özbey, 2020), öz düzenleme becerisini (Özsoy Yanbak, 2019), iyilik halini/refah düzeyini (Harper & Fine, 2006), akademik başarılarını (Ndijuye & Basil Tandika, 2022; Newland, Chen & Coyl Shepherd, 2013), sağlık durumunu, sosyal duygusal gelişimini, sosyal yeterliklerini (Gray & Anderson, 2015), bilişsel gelişimini (Rollè vd., 2019), dil gelişimini (Ersan, 2013), fiziksel/motor gelişimini (Kramer, 2001), cinsel gelişimini (Tezel Şahin ve Özbey, 2007), cinsiyet kimliğinin gelişimini ve cinsiyete uygun davranışların kazanımını (Lamb & Stevenson, 1978), bütüncül olarak çocuğun gelişim alanlarını ve yaşam boyu sağlıklı gelişimini (Cabrera, 2019) etkilemektedir. Babanın çocuğun gelişiminde doğum öncesinden yaşamının sonuna kadar doğrudan ve dolaylı olarak olumlu/ olumsuz önemli etkileri olduğu vurgulanmaktadır (Cabrera vd., 2014; Gray & Anderson, 2015; Lamb & Oppenheim, 1988). Bu nedenle çocuğun dünyaya geldiği ilk andan itibaren babasıyla kurduğu etkileşim ve iletişimin niteliği onun sağlıklı bir birey olmasında son derece önemlidir. Araştırmada, UEYEBEP uygulanmayan kontrol grubundaki babaların baba çocuk ilişkisi ön test ve son test toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olmaması; baba çocuk ilişkisinin babaların bilgi, beceri ve farkındalık düzeylerinde bir değişim olmadan gelişmeyeceğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle babalara, babalık algılarını olumlu yönde değiştirmeleri ve baba çocuk ilişkisini geliştirmeleri için eğitim verilmesinin önemli ve gerekli olduğu söylenebilir.

Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı öncesinde deney grubu ve kontrol grubunda yer alan çocukların "Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA) Psikomotor Gelişim ve Sosyal Duygusal Gelişim Alt Testleri" ön test puanları karşılaştırılmış ve her iki alt testte de iki grup arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların program öncesinde psikomotor ve sosyal duygusal gelişim düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip

olmadığını göstermektedir. Başka bir ifadeyle, her iki gruptaki çocukların gelişim düzeylerinin benzer düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, deney grubuna yapılan müdahalenin etkilerinin tespit edilmesi bakımından istendik bir durumdur.

Deney ve kontrol grubu çocukların son test ölçümleri incelendiğinde ise program sonrasında her iki alt test puanlarında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları ayrı olarak analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda; deney grubunda yer alan çocukların ölçeğin her iki alt testine ilişkin puanlarında son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu ve bu farklılığın çok büyük düzeyde etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubunda yer alan çocukların her iki alt testteki puanlarında son test puanları lehine anlamlı farklılık olduğu ve bu farklılığın küçük ve orta düzey arasında değiştiği tespit edilmiştir.

Deney ve kontrol grubu çocukların program öncesinde psikomotor gelişim ve sosyal duygusal gelişim açısından benzer seviyedeyken program sonrasında deney grubu çocukların gelişim alt testleri puanlarının kontrol grubu çocuklardan anlamlı derecede yüksek olması UEYEBEP' in baba çocuk ilişkisini geliştirmekle birlikte çocukların psikomotor ve sosyal duygusal gelişimlerini desteklemede de etkili olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte deney grubuna yapılan ön test ve son test puanlarında son test lehine anlamlı farklılık bulunması araştırmanın sonucuna ilişkin istendik bir durumu ortaya koymaktadır. Kontrol grubunda yer alan çocukların ise son test puanlarında her iki gelişim alt testinde de son test lehine anlamlı farklılık görülürken bu farklılığın küçük ile orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Çocuklara uygulanan Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA) çocuğa uygulanırken çocuğun yaşı; gün, ay ve yıl olarak hesaplanmakta ve çocuğa içinde bulunduğu döneme yönelik maddeler uygulanmaktadır. Araştırma kapsamında son test verileri program bittikten sonra yani ön testlerden 3 ay sonra uygulanmıştır. Çocukların bu süredeki gelişimlerine bağlı olarak olgunlaşma ve öğrenme süreçleri, okulda uygulanan etkinlikler gibi faktörler düşünüldüğünde motor gelişim ve sosyal duygusal gelişimlerinde küçük ila orta düzeyde anlamlı farklılık olması olağan bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Ayrıca deney grubunda aynı değişkenler için elde edilen etki büyüklüklerinin çok yüksek düzeyde olduğu ve deney grubuna uygulanan programın etkisinin kontrol grubuna göre yaklaşık olarak 3 ila 4 kat daha güçlü olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla, elde edilen bulgular programın çocukların gelişim alanlarında anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilerleme sağladığını göstermektedir. Kontrol grubundaki sınırlı

değişimin ise doğal olgunlaşma süreci veya dışsal faktörlerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı aracılığıyla çocukların motor gelişimi ve sosyal duygusal gelişimlerinin olumlu yönde değişmesinin, bu araştırmanın güçlü yönünü oluşturduğu söylenebilir. UEYEBEP' in temel amacı baba çocuk ilişkisini geliştirmektir. Bu doğrultuda babalara her hafta farklı uygulama ve içeriklerle eğitim oturumları uygulanmıştır. Programda baba çocuk ilişkisiyle birlikte çocukların motor gelişimleri ve sosyal duygusal gelişimlerinin desteklenmesi de amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda; babalara her eğitim oturumunda çocukların motor gelişimlerini ve sosyal duygusal gelişimlerini destekleyici 2 ev etkinliği gönderilmiş ve bu etkinlikler babalar tarafından evde uygulanmıştır. Eğitim oturumlarında ilgili haftanın eğitim içeriğine geçilmeden bir önceki hafta babalar tarafından uygulanan ev etkinliklerinin değerlendirmesi yapılmıştır. Yapılan değerlendirmelerle babalar çocuklarıyla etkili iletişim kurma, etkinlikleri uygun şekilde uygulama noktasında kendilerini geliştirme fırsatı bulmuşlardır. Böylece babalar eğitimlerde baba çocuk ilişkisine yönelik öğrendiklerini, ev etkinlikleri ile uygulamışlar ve düzenli olarak yapılan değerlendirmelerle kendilerini geliştirmişlerdir. Bu özellikleri ile değerlendirildiğinde programın çocukların motor ve sosyal duygusal gelişim düzeyini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmüş ve araştırma sonuçları da bilimsel olarak bu düşünceyi doğrulamıştır.

Hareketsiz yaşam tarzına yönelim çocukların sağlığındaki gerilemenin başlıca sebeplerinden birisi olarak nitelendirilmektedir (McCurdy vd., 2010). Bu noktada hareketin çocukların yaşamında aktif olarak yer almasının ve erken çocuklukta hareket eğitiminin önemli olduğu söylenebilir. Çocuğun hareket gelişiminde ve hareket etkinliklerine katılımda ise ebeveynler destekleyici role sahiptir. Araştırmalar babaların çocuklarıyla itişmeli, kakışmalı ve harekete dayalı oyunları daha fazla oynadıklarını ve bu durumun çocukların hareket gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Amodia Bidakowska vd., 2020; Lamb, 2010, s. 3; Palm, 2014). Bu nedenle babaların çocukların motor gelişimini desteklemeleri noktasında bilinç ve farkındalık düzeyleri önemlidir. UEYEBEP kapsamında çocuğun gelişimi, çocukla iletişim ve çocuğa yaklaşım gibi konuların yer aldığı eğitim oturumları ve program boyunca gönderilen ev etkinlikleri ile babaların çocuklarının motor gelişimini desteklemeleri sağlanmıştır. Alanyazında araştırmanın bu bulgularını destekleyen sonuçlara ulaşılmıştır. Babalara verilen hareketli oyun baba eğitim programının baba çocuk etkileşimini, babaların

harekete geçirici ve cesaretlendirici davranışları ile çocukların fiziksel gelişimini olumlu yönde etkilediği (Başaran, 2024), babaların çocuklarıyla yaptıkları spor ve açık hava etkinliklerinin babaların ve çocuklarının sağlık düzeylerini ve baba çocuk ilişkisini olumlu şekilde etkilediği (Knoester & Randolph, 2019), okul dışı veya okul temelli ek spor programına katılan çocukların, sadece okullardaki beden eğitimi müfredatına katılan çocuklardan daha yüksek düzeyde motor beceriye sahip oldukları (Nobre, Valentini & Rusidill, 2020), planlı ve düzenli uygulanan hareket eğitimi ve imgeleme programlarına katılan çocukların motor gelişiminin olumlu yönde değiştiği (Akgün, 2019), "Brain Gym" egzersiz programına katılan çocukların motor becerilerinin, sosyal becerilerinin (Jalilinasab, Saemi & Abedanzadeh, 2022), dinamik denge ve manipülasyon becerilerinin (Hafez, 2017) geliştiği, temel hareket becerileri eğitimi alan çocukların büyük motor becerilerinin eğitim almayan çocuklara göre anlamlı düzeyde geliştiği (Boz & Güngör Aytar, 2012) tespit edilmiştir. Mevcut araştırma ve ilgili araştırma sonuçlarına göre erken çocukluk yıllarında çocuklara verilen hareket eğitimiyle ve hareket eğitimi ile motor gelişime yönelik babalara verilen eğitimlerle çocukların motor gelişimlerine olumlu katkı sağlanacağı görülmektedir.

Babaların çocuklarıyla oynadıkları boğuşmacalı, yuvarlanmalı, harekete dayalı aktivitelerin çocukların fiziksel gelişimi ile birlikte sosyal yeterliklerini, duygusal becerilerini, özgüvenlerini ve genel olarak sosyal duygusal gelişimlerini de desteklediği belirtilmektedir (Amodia Bidakowska vd., 2020; StGeorge & Freeman, 2017). Baba çocuk arasında gerçekleştirilen yüksek nitelikli boğuşmacalı fiziksel oyunların çocukların saldırgan davranışlarının daha düşük olmasıyla ilişki olduğu tespit edilmiştir (Anderson, Qiu & Wheeler, 2017). Baba çocuk etkileşiminin çocukların sosyal becerilerini ve psikolojik dayanıklılığını önemli düzeyde etkilediği tespit edilen bir araştırmada, babaların erken çocukluk gelişiminde kritik öneme sahip oldukları ve baba çocuk ilişkisini desteklemek için aile iletişimi ve psikolojik dayanıklılığa ilişkin programların geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Davet & Ata, 2025). UEYEBEP eğitim oturumları ve program kapsamında gönderilen ev etkinlikleriyle de çocukların motor gelişimi ile birlikte sosyal duygusal gelişimini de desteklemek amaçlamıştır. Elde edilen bulgulara göre UEYEBEP'in çocukların sosyal duygusal gelişimini olumlu yönde desteklediği söylenebilir.

Alanyazında çocukların sosyal duygusal gelişimleri ve sosyal becerilerine yönelik yapılan araştırmalarda mevcut araştırmanın bulgularını destekleyici sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Babaların katılımının çocukların sosyal duygusal gelişimleri üzerinde önemli

etkisi olduğu belirtilmektedir (Zhong, 2023). Olumlu babalık rolü arttıkça çocukların sosyal becerileri düzeylerinin arttığı (Türkoğlu & Gültekin Akduman, 2015), baba katılımı ile çocukların sosyal uyumu (Song & Wang, 2025), iyi olma hali (Can, 2015) arasında anlamlı ve pozitif ilişki olduğu, olumlu baba katılımının çocukların davranış problemlerini azaltmada etkili olduğu tespit edilmiştir (Amato & Rivera, 1999; Can, 2015). Baba eğitim programının çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmalarda çocuğu okul öncesine devam eden babalara uygulanan eğitim programı sonrasında deney grubu çocukların sosyal becerilerinin kontrol grubu çocuklardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir (Prima, 2025; Uzun, 2016). Babaların çocuklarına yönelik duygusal sosyalleşme davranışlarını hedefleyen ve 7 oturumdan oluşan "Çocuklarına Kulak Veren Babalar" eğitim programının babalar ve çocuklar üzerindeki etkilerinin incelendiği bir araştırmada program sonrasında; deney grubundaki babaların empati ve duygu ifadesini teşvik etmede olumlu yönde gelişme yaşadığı, çocuğun duygularını önemsememe davranışında ve düşmanca ebeveyn tutumlarında azalma olduğu, babalarla birlikte çocukların davranışlarında da iyileşmeler olduğu belirlenmiştir (Wilson, Havighurst, Kehoe & Harley, 2016). Evde baba katılımlı öz düzenleme programının çocukların daha sabırlı olma, duygularını ifade etme, dikkatini yöneltme ve kurallara uyma becerilerini olumlu düzeyde etkilediği tespit edilmiştir (Ertör, 2022). Okul öncesi dönem çocuğu olan babalara uygulanan baba katılımı eğitim programının baba katılımında, çocukların çekingenlik ve uyum davranışları üzerinde etkisi olduğu belirlenmiştir (Özgündüz, 2015). Aile katılımlı sosyal beceri oyunlarının çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelendiği bir araştırmada iki deney grubu ve bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney grubu 1 ve deney grubu 2 de yer alan okul öncesi dönem çocuklara 8 hafta haftada 3 gün boyunca okul ortamında sosyal beceri oyunları uygulanmıştır. Deney grubu 2'de ise okulda uygulanan etkinliklerle birlikte evde aile katılımını içeren oyunlar oynanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubu 1, deney grubu 2 ve kontrol grubunda yer alan çocukların sosyal beceri düzeyleri arasında evde aile katılımlı sosyal beceri oyunları oynayan deney grubu 2 lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir (Boz, Uludağ & Tokuç, 2018). Araştırma ve ilgili araştırma sonuçlarına göre erken çocukluk yıllarında çocuklara verilen sosyal beceri eğitimiyle ve sosyal beceri eğitimine yönelik babalara verilen eğitimlerle çocukların sosyal duygusal gelişimlerine olumlu katkı sağlanacağı görülmektedir.

Deney grubunda yer alan babalar ve annelerle program öncesinde ve sonrasında görüşmeler yapılmıştır. İlk olarak babanın çocuğun hayatına katılım yolları ve babanın çocukla geçirdiği

zamana ilişkin sorular yöneltilmiştir. Babaların çocuğun hayatına "Eğitim ve Gelişim" ile "Temel Bakım" olmak üzere iki katılım türü ile dahil oldukları belirlenmiştir. Babaların çocuklarıyla geçirdikleri zamanlarda ise "Oyun ve Sanat Aktiviteleri", "Paylaşım Odaklı Günlük Yaşam Aktiviteleri", "Ev Dışı Aktiviteler", "Akademik Aktiviteler" ve "Pasif Günlük Yaşam Aktiviteleri" yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bazı etkinlikler ebeveynler tarafından hem katılım türünde hem de çocukla geçirilen zamana yönelik aktivitelerde ifade edilmiştir.

Program öncesinde babaların ve annelerin babanın çocuğun hayatına katılımı ile ilgili görüşlerinin genel olarak birbirine paralel olduğu, babaların eğitim ve gelişimi desteklemede ağırlıklı olarak; doktora götürme, okula götürme/ okuldan alma ve ödev/etkinlik yapma noktasında çocuklarının hayatına dahil oldukları görülmüştür. Eğitim programı sonrasında ise özellikle babaların ifadelerine göre çocuğun eğitimi ve gelişim sürecine katılımlarında program öncesine göre farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Babaların program öncesinde doktora götürme/okula bırakma/alma gibi noktalarda katılımı fazlayken program sonrasında etkinlik yapma, ödev/ders yapma faaliyetlerinin ilk sıralarda yer aldığı görülmüştür. Babaların çocuklarının hayatına dahil olma ile ilgili olarak eğitim öncesinde etkinlik yapma, oyun oynama gibi gelişimsel ve eğitimsel destek sağlama faaliyetlerine sınırlı yer verdikleri eğitim programı sonrasında ise babaların tamamının çocukla etkinlik yapmaya ilişkin ifadelere yer verdikleri görülmüştür. Anneler ise babanın çocuğun eğitim ve gelişimine katılımında eğitim programı öncesindeki gibi en fazla doktora götürme, okuldan alma/bırakma faaliyetini belirtmişlerdir. Bununla birlikte program öncesinden farklı olarak etkinlik yapma faaliyetini ifade ettikleri görülmüştür. Program sonrasında babanın eğitim ve gelişime katılımında etkinlik yapma ile ilgili ifadelere yer verilmesinin program boyunca babaların evde uyguladıkları ev etkinliklerinin sonucu olduğu düşünülmektedir.

Babanın çocuğun hayatına katılımı ile ilgili elde edilen bu sonuçlara göre babaların eğitim programı sonrasında çocuklarının eğitim ve gelişimini desteklemede daha bilinçli oldukları ve bu noktada daha etkili katılım yöntemlerini tercih ettikleri görülmektedir.

Baba katılımına ilişkin yapılan araştırmalarda babaların çocukları ile en fazla oyun oynadıkları bununla birlikte sohbet etme, parka, pikniğe gitme, tiyatroya/sinemaya gitme, kitap okuma, resim yapma gibi faaliyetleri de gerçekleştirdikleri (Tezel Şahin vd., 2017), çocuklarıyla geçirdikleri zamanın büyük bir kısmını fiziksel aktiviteye dayalı oyunlarla geçirdikleri, lego ve kutu oyunları oynadıkları (Amodia Bidakowska vd., 2020; Moluz,

2022), babaların nitelikli zaman etkinliği olarak çocuklarıyla oyun oynamayı tercih ettikleri (Türkoğlu vd., 2013) tespit edilmiştir. Babaların çocuklarının yaşamına katılımının incelendiği başka bir araştırmada ise babaların genel etkinlikler, okul etkinlikleri, sınır koyma (disiplin) ve dini etkinlikler olmak üzere dört temel alanda çocuklarının hayatlarına düzenli ve aktif bir şekilde katıldıkları belirlenmiştir (Brown, Michelsen, Halle & Moore, 2001). Bununla birlikte babaların çocukları için akademik aktiviteler ve serbest oyun zamanı arasında denge sağlamaları gerektiği ve bu dengenin çocuk gelişimi için önemli olduğu belirtilmektedir (Lin vd., 2020). UEYEBEP'in babaların bu dengeyi sağlamalarında ve çocukların hayatına eğitim ve gelişim ile temel bakım düzeyinde katılımında olumlu etkileri olduğu söylenebilir.

Temel bakıma katılım noktasında ise babaların ve annelerin tamamı program öncesinde ve sonrasında temel bakıma katılımı çocuğu süreçte destekleme olarak ifade etmişlerdir. Çocukların temel bakıma yönelik faaliyetleri belli düzeylerde kendilerinin yaptığını, bununla birlikte ihtiyaç duydukları noktalarda destek sağladıklarını belirtmişlerdir. Program öncesinde babaların ve annelerin görüşlerine göre babaların ağırlıklı olarak çocuğun giyinme sürecine ve yeme-içme sürecine katkıda bulundukları tespit edilmiştir. Program sonrasında ise babaların çocuğun temel bakımına katılım düzeylerinin arttığı, tırnak kesme ve saç tarama gibi farklı biçimlerde de katılım sağladıkları görülmüştür.

Babaların, beslenme gibi bakım faaliyetlerine katılımının çocukların duygusal, sosyal ve bilişsel gelişimini olumlu yönde etkilediği belirtilmiş ve babaların çocuklarının beslenme etkileşimlerine katılımının depresyon, anksiyete ve obsesif kompulsif eğilimlerinde ve çocukların içselleştirme ve dışsallaştırma sorunlarında önemli azalmalar sağladığı (Cimino, Tafa & Cerniglia, 2024), babalar çocukların bakımına etkin şekilde katıldıklarında çocukların daha az dürtüsel davranış sergiledikleri tespit edilmiştir (Meece & Robinson, 2014). Bununla birlikte babalara verilen temel bakım eğitiminin baba bebek bağlanmasını olumlu yönde desteklediği (Doaltabadi & Farahami, 2021) belirlenmiştir. Baba katılımına ilişkin yapılan bir boylamsal araştırmada, babaların bilişsel olarak uyarıcı etkinlikler, fiziksel bakım, babaya özgü sıcaklık ve bakım verme etkinlikleri yoluyla yaşamın ilk aylarında bebeğin hayatına katılımının bilişsel gecikmeyi azalttığı belirlenmiştir (Bronte Tinkew, Carrano, Horowitz & Kinukawa, 2008). Babaların çocukların bakımına katılım ve oyun etkileşimlerinin boylamsal olarak incelendiği başka bir araştırmada ise babaların bakım verme etkinliklerine kıyasla sosyal etkileşimlere daha fazla katılım gösterdikleri, babaların

bakıma katılımının zamanla arttığı ve bu artışta annenin çalışma durumunun etkili olduğu belirlenmiştir (Bailey, 1994). UEYEBEP öncesi ve sonrasında ebeveynlerle yapılan görüşmelerde de çalışan annenin olduğu ailelerde babalar ve anneler özellikle annenin işte olduğu zamanlarda babanın çocuğun temel bakımını üstlendiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte program sonrası görüşmelerde program öncesine kıyasla annenin çalışma durumundan bağımsız olarak ebeveynlerin müsaitlik durumuna göre hem annenin hem de babanın ikisinin de temel bakımı üstlendiği daha fazla ifade edilmiştir. UEYEBEP sonrasında babaların temel bakıma katılımının artmasının çocukların sosyal duygusal gelişimi başta olmak üzere sağlıklı gelişimlerine ve baba çocuk ilişkisine olumlu etkileri olduğu söylenebilir.

Program öncesinde baba katılım düzeylerinin paylaşımlı, düşük ve pasif olmak üzere üç düzeyden oluştuğu belirlenmiştir. Program sonrasında babanın çocuğun hayatına katılım düzeyine ilişkin bulgular incelendiğinde ise babaların ve annelerin görüşlerine göre babaların çoğunluğunun çocuklarının hayatına katılım düzeyinin yüksek olduğu, bununla birlikte diğer babaların ise eşleriyle paylaşımlı olarak çocuklarının hayatına katıldıkları tespit edilmiştir. Program öncesinde paylaşımlı, düşük ve pasif katılım düzeyleri yer alırken eğitim programı sonrasında düşük ve pasif katılıma ilişkin bir bulguya ulaşılmamış olması ve katılım düzeylerinin yüksek ve paylaşımlı olarak ifade edilmesi programın babanın çocuğun hayatına katılım düzeyini olumlu yönde etkilediğine işaret etmektedir.

Babanın çocuğun hayatına katılımına ilişkin program öncesi ve program sonrası elde edilen bulgular değerlendirildiğinde babaların eğitim ve gelişimi destekleme ve temel bakım boyutlarıyla çocuklarının hayatına katılım sağladıkları ve Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı'nın babanın çocuğun hayatına katılım düzeyini arttırdığı ve katılımın niteliğini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Baba katılımı ile birlikte ebeveynlere babanın çocukla geçirdiği zamanda neler yaptığı sorulmuştur. Babaların ve annelerin babanın çocukla geçirdiği zamana ilişkin program öncesi görüşleri incelendiğinde genel olarak aynı aktivitelerin ifade edildiği, aktivite sıklıklarında farklılıklar olduğu görülmüştür. Bununla birlikte annelerin, babaların çocukla geçirdikleri zamana ilişkin olarak aktif iletişimi içermeyen pasif günlük yaşam aktivitelerini babalara göre daha fazla ön plana çıkardıkları tespit edilmiştir. Babaların ise ev dışı aktiviteleri daha fazla ifade ettikleri görülmüştür. Oyun ve sanat aktiviteleri ise hem babalar hem de anneler tarafından sıklıkla ifade edilen aktiviteler arasında yer almaktadır. Babaların

ve annelerin çoğunluğu babanın çocuğuyla yeterli düzeyde zaman geçirdiğini ifade etmişlerdir.

Eğitim programı öncesinde çocukla yeterli vakit geçirme veya geçirmeme durumları daha çok niceliksel ve zamansal olarak değerlendirilmiştir. Program sonrasında ise niteliksel değerlendirmelerin daha fazla yapıldığı tespit edilmiştir. Babaların çoğunluğu çocukla geçirdikleri zamanın niteliğinin iyi olduğunu ve bundan dolayı yeterli zaman geçirdiklerini ifade etmişlerdir. Babaların çocukları ile geçirdikleri zamana ilişkin eğitim öncesinde birebir etkileşim vurgusunu çok yapmadıkları ders/ödev yapma, oyun oynama şeklinde daha kısa açıklamalar yaptıkları bununla birlikte eğitim sonrasında ödev/ders yaparken oyun oynarken birebir ilgilenme, aktif zaman geçirme ifadelerine sıklıkla yer verdikleri görülmüştür. Programdan sonra babaların tamamının çocuklarıyla geçirdikleri zamanda etkinlik yaptıkları ve oyun oynadıkları belirlenmiştir. Program öncesinde çocukla geçirilen zamanda etkinlik yapma aktivitesi yer almazken programdan sonra çocukla iletişim ve etkileşimi içeren etkinlik yapmanın birinci sırada yer alması ve pasif günlük yaşam aktivitelerinin daha az ifade edilmesi dikkat çeken bir bulgudur. Bu sonuçlara göre Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı'nın babaların çocukla nitelikli ve aktif zaman geçirme noktasında bilinç, farkındalık ve uygulamalarını arttırmada etkili olduğu söylenebilir. Bu nitel bulgular, araştırmanın OBÇİÖ katılım alt boyutu ve GEÇDA sosyal duygusal gelişim alt testinden elde edilen nicel bulgularını desteklemekte ve açıklamaktadır.

Babanın çocuğun hayatına katılımı kadar katılımın niteliği de son derece önemlidir. Nitelikli zaman "ebeveynlerin çocuklarıyla sağlıklı, olumlu ve besleyici yaşantılara odaklandıkları zamanı" ifade etmekte ve geçirilen sürenin miktarından ziyade içeriğine odaklanılmaktadır (Fogarty & Evans, 2009). Babanın çocuğun hayatına katılımının niteliğinin çocuğun içselleştirme davranışları (Zhang, Liu & Hu, 2021) ve problemli davranışları (Nafisah, Pranoto & Nuzulia, 2023) ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir Babanın erken çocukluk döneminde çocuğun hayatına aktif ve nitelikli katılımının çocuktaki gelişimsel ve psikolojik olumlu sonuçlarla ilişkili olduğu (Yogman vd., 2016), çocuğun sosyal duygusal gelişimi (Türkoğlu vd., 2013), iyi olma hali ve problem davranışları üzerinde etkisi olduğu (Can, 2015), eğitsel etkinliklerle geçirilen baba çocuk zamanının çocukların bilişsel gelişimini olumlu yönde etkilediği (Meece & Robinson, 2014), sosyal yeterlik üzerinde olumlu etkisi olduğu (Kim, 2008), babaların kız ve erkek çocuklarına karşı ilgili, olumlu, sıcak ve destekleyici bakım davranışlarının çocukların dürtüsel davranışlarının azalması ve kendini

kontrol etme becerisinin artması (Cano, Perales & Baxter, 2019), davranış problemlerinin ve psikolojik sorunların azalması ile ilişkili olduğu (Sarkadi vd., 2008) tespit edilmiştir. Bu nedenle, babaların çocuklarıyla nitelikli zaman geçirmelerini ve ev dışı ortamlarda da çocuklarıyla daha fazla ilgilenmelerini destekleyecek eğitim programlarının hazırlanarak babaların katılımlarının sağlanması gerektiği vurgulanmaktadır (Tutkun & Tezel Şahin, 2016). Alan yazında baba eğitim programı ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde; baba eğitim programı sonrasında babaların çocuklarıyla geçirdikleri zamanın niteliğinin olumlu yönde arttığı (Ünüvar, 2008), babaların çocuklarının oyunlarına katılımının, çocuklarıyla birlikte dışarı çıkma, sözel etkileşime girme, çocuklarına yeni bir şeyler öğretme, günlük bakımlarıyla ilgilenme ve çocuklarına özel zamanlarda bakma sıklığının arttığı (Taşkın & Erkan, 2009), çocukları ile daha kaliteli ve eğlenceli zaman geçirmenin önemini anladıkları (Şalcı, 2020) ve çocuklarıyla geçirdikleri zamanın kalitesinden memnun oldukları (Mirzayeva & Dönmez, 2025) belirlenmiştir. İlgili araştırmalar ve mevcut araştırmanın bulguları değerlendirildiğinde baba katılımının ve babanın çocuğuyla geçirdiği zamanın niteliğinin, baba çocuk ilişkisini ve çocuğun gelişimini olumlu düzeyde etkilediği ve bu noktada baba eğitim programlarının baba katılımını ve babanın çocukla geçirdiği zamanın niteliğini arttırmada etkili ve önemli olduğu görülmektedir.

Babaların ve annelerin baba çocuk ilişkisi ile ilgili program öncesi görüşleri incelendiğinde bakış açılarında bazı farklılıklar olduğu görülmüştür. Babaların iletişim/paylaşım ve çocukla duygusal bağ noktasında daha çok olumlu ifadeler kullandıkları bununla birlikte çocukla ilgili genel olarak olumsuz bir bakış açısına sahip oldukları görülmüştür. Annelerin ise babaların tutumu, duygusal kontrolü ve çocukla ilgili durumlar açısından olumsuz bir bakış açısına sahip oldukları görülmüştür. Baba ve çocuk arasındaki iletişim/paylaşım ve duygusal bağ babalar ve anneler tarafından genel olarak olumlu ifade edilmiştir. Babaların eğitim programı öncesinde baba çocuk ilişkisini tanımlarken kendilerinden kaynaklı olumsuz tutum ve davranışlara ve çocukla ilgili olumsuz ifadelere yer verdikleri program sonrasında ise çocuğa yaklaşıma / tutuma yönelik ve çocukla ilgili olumsuz bir ifade kullanılmadığı görülmüştür. Bu dikkat çeken bir bulgu olarak değerlendirilmektedir. Program öncesinde babaların ve annelerin görüşlerine göre baba çocuk ilişkisinde özellikle çocuğa ilişkin durumlarla ilgili olarak; babaya bağırma, babadan çekinme, babadan korkma, anne babaya karşı çıkma, babayı sert görme, bir şey anlatmama, hayır dendiğinde ağlama, yalnız kalmama, çocukta kaygı olması, kurallara uymamama gibi olumsuz ifadelerin

kullanıldığı ancak eğitim programından sonra çocuğa ilişkin durumlarda hiçbir olumsuz ifadeye yer verilmediği belirlenmiştir.

Program sonrasında babaların ve annelerin görüşlerine göre baba çocuk ilişkisinde çocuklar babadan çekinmemekte, babayla her şeyi konuşabilmekte, babaya güvenmekte ve babayla vakit geçirmeyi sevmektedir. Babaların çocuğa tutumlarında program öncesinde babalar ve annelerin çoğunluğu; sert ve uyarıcı olma, tutarsız olma, kural koymama, mükemmeliyetçi olma, baskıcı/müdahaleci olma ve sabırsız davranma gibi olumsuz ifadelere yer vermişlerdir. Program sonrasında ise babaların ve annelerin büyük çoğunluğu baba çocuk ilişkisinde babaların; yol gösterici/destekleyici olma, ihtiyaç duyduğunda çocuğun yanında olma, çocuğun seviyesine inme, sabırlı olma, çocuğun duygularını anlama, dengeli olma, empati yapma, kriz anında çözüm bulma gibi olumlu tutumlara sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Program sonrasında baba çocuk ilişkisi ile ilgili olarak babalar ve anneler tarafından daha sıklıkla belirtilen temalar duygusal bağ ve iletişim/paylaşım temalarıdır. Bu temalarda hem babaların hem de annelerin tamamına yakını olumlu ifadeler kullanmışlardır. Baba çocuk ilişkisi ile ilgili program öncesi ve program sonrası ebeveyn görüşleri incelendiğinde eğitim programı sonrasında baba çocuk ilişkisinde olumsuz baba tutumlarının ortadan kalktığı, babaların çocuklarına karşı destekleyici ve olumlu tutumlar sergiledikleri ve çocuğun babaya karşı algılarının olumlu yönde değiştiği, ebeveynler tarafından çocuğa ilişkin olumsuz tutum ve davranışların gözlenmediği tespit edilmiştir. Program sonrasında, baba çocuk ilişkisinde duygusal bağ ve iletişim/paylaşım ile ilgili birebir etkileşim ve teması içeren ifadelere daha fazla yer verildiği görülmüştür.

Baba çocuk ilişkisi ile ilgili nitel bulgular değerlendirildiğinde Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı'nın baba çocuk ilişkisini olumlu yönde geliştirdiği, babaların tutumlarını ve çocukların baba algılarını olumlu düzeyde etkilediği ve çocukların olumsuz tutum ve davranışlarının ortadan kalkmasını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nitel bulgular UEYEBEP'in OBÇİÖ verilerine göre baba çocuk ilişkisini olumlu düzeyde geliştirdiği ve GEÇDA sosyal duygusal gelişim alt testi verilerine göre çocukların sosyal duygusal gelişimini yüksek düzeyde arttırdığı yönündeki nicel bulgularını desteklemekte ve açıklamaktadır.

Alan yazın incelendiğinde, araştırmanın baba çocuk ilişkisine yönelik nitel sonuçlarının daha önce yapılan araştırmaları desteklediği görülmektedir. Baba çocuk ilişkisindeki çatışma ile çocukların sosyal yeterliği arasında çift yönlü ilişki olduğu, baba çocuk ilişkisinin çocuğun

sosyal yeterliğini etkilediği, çocuğun sosyal yeterliğinin de ilerleyen süreçte baba çocuk ilişkisindeki çatışma düzeyini etkilediği tespit edilmiştir (Zhang, 2013). Babalara uygulanan iletişim becerileri eğitim programı sonrasında babaların çocukları ile ilişkilerinin daha iyi olduğu ve baba çocuk arasındaki çatışmaların azaldığı görülmüştür (Böyükmedar, 2022). Babaların da katıldığı anne baba eğitimi sonrasında ebeveynlerin çocuklarıyla iletişimlerinin güçlendiği, çocuğa karşı olumlu tutumlar sergiledikleri, anne baba çocuk arasındaki diyaloğun daha sağlıklı hale geldiği tespit edilmiştir (Özel & Zelyurt, 2016). Mevcut araştırma ve ilgili araştırma sonuçları; baba çocuk ilişkisinin çocuğun gelişimini ve sağlıklı bir birey olmasını doğrudan etkilediğini, bununla birlikte babalara verilen eğitimlerin baba çocuk ilişkisini geliştirerek çocukları da olumlu düzeyde etkilediğini göstermektedir. Baba çocuk ilişkisi ve çocukların gelişimi arasında çift yönlü etki olduğu, baba eğitiminin ise bu çift yönlü iletişimi destekleme noktasında önemli rol oynadığı söylenebilir.

Babaların ve annelerin programa yönelik beklentilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde bakış açılarında benzerliklerle birlikte farklılıklar da olduğu görülmüştür. Annelerin babalardan daha fazla beklentiye sahip oldukları tespit edilmiştir. Babaların özellikle yanlış davranışlarını öğrenme, kuvvetli baba çocuk ilişkisi kurabilme, hatalarını düzenleme ve çocuğa yaklaşıma yönelik beklentilerinin olduğu tespit edilmiştir. Annelerin ise özellikle babanın çocukla etkili zaman geçirmesi, annenin yükünü hafifletmesi, çocukta özgüven gelişimi, babanın çocuğa karşı öfke kontrolü sağlaması, sınır/kural koyması ve kuvvetli baba çocuk ilişkisine yönelik beklentileri olduğu tespit edilmiştir.

Program sonrasında ise babalara ve annelere programın katkıları sorulmuştur. Babaların görüşlerine göre program sonrasında babaların özellikle çocuğa yaklaşım ve tutumda olumlu değişimler yaşadıkları, yeni bilgiler öğrendikleri, öğrendikleri bilgileri uyguladıkları, yanlış davranışlarını fark ettikleri, eşler arasında bilgi ve deneyim paylaşımının ve ortak tutumun olduğu, babaların farkındalık kazandıkları, çocuğa karşı sabırlı oldukları, davranışlarını frenleyip yumuşatabildikleri, sakin kalabildikleri, kuvvetli baba çocuk ilişkisi kurabildikleri, hatalarını düzelttikleri, çocukla kuvvetli iletişim kurdukları, çocukla etkili zaman geçirdikleri, çocuğun babayla rahat konuşabildiği, kendisini ifade edebildiği ve özgüveninin geliştiğine yönelik katkıların olduğu tespit edilmiştir. Babalar eğitim programı öncesinde beklentilerini ifade ederken anneye destek ve annenin yükünü hafifletme gibi durumlara vurgu yaparken eğitim programı sonrasında ise eşler arası bilgi paylaşımı, ortak tutum ve çatışmanın azalması gibi ebeveyn olarak katkıya ve birlikte hareket etmeye daha çok vurgu

yapmışlardır. Bu bulgu eğitim programının babalarla birlikte eşleri ve aileleri de olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Annelerin görüşlerine göre ise program sonrasında özellikle eşler arasında bilgi ve deneyim paylaşımının olduğu, annenin rahatladığı/mutlu olduğu, babanın çocuğa yaklaşım ve tutumunda olumlu değişimler yaşandığı, babaların yeni bilgiler öğrendikleri ve öğrendikleri bilgileri uyguladıkları, farkındalık kazandıkları, daha aktif oldukları, davranışlarını frenleyip yumuşatabildikleri, sınır/kural koyma konusunda daha iyi oldukları, baba çocuk ilişkisinin olumlu yönde değiştiği, çocuğun babayla zaman geçirmeyi sevdiği ve birlikte etkili zaman geçirdiklerine yönelik katkıların olduğu tespit edilmiştir.

Programın katkılarına yönelik görüşlerden elde edilen bulgular program beklentilerine ilişkin bulgularla örtüşmektedir. Bu doğrultuda elde edilen veriler genel olarak değerlendirildiğinde program öncesindeki beklentilerin karşılandığı ve bu beklentilerin babalar ve anneler tarafından katkı olarak ifade edildiği söylenebilir. Babalar ve annelerin program sonrasında, program öncesindeki beklentilerinden daha fazla katkı ifade ettikleri ve babaların programın katkıları ile ilgili annelerden daha fazla görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Programın katkılarına ilişkin ifadelerin çeşitliği göz önüne alındığında program öncesi beklentilerin karşılanmasının yanı sıra beklentilerin üzerinde farklı katkıların elde edildiği söylenebilir. Ayrıca ebeveyn görüşlerine göre ifade edilen katkıların OBÇİÖ ve GEÇDA ölçeklerinden elde edilen nicel verileri desteklediği ve açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Alan yazın incelendiğinde, mevcut araştırmanın sonuçlarının daha önce yapılan araştırmaları desteklediği görülmektedir. Annelerin yaşam öykülerinden ve günlük yaşam deneyimi anlatılarından yola çıkılarak babalığa ilişkin bakış açılarının incelendiği bir araştırmanın sonucuna göre annelerin baba olarak eşlerine yönelik çocukları ile zaman geçirme, onlarla oyun oynama, çocuklarının dersleri ile ilgilenme ve gerektiğinde ev işlerine yardım eden bir baba olmalarına yönelik beklentileri olduğu belirlenmiştir (Kocatepe & Bilgi, 2018). Bu bulgular annelerin UEYEBEP öncesinde babalara yönelik beklentileriyle benzerlik göstermektedir.

Babaların babalık rolü algısının olumlu yönde değişmesinin çocuklarının bakımına daha fazla katılmalarını sağladığı ve babaların baba eğitimine katılmalarının babalık algısını olumlu yönde arttıran bir değişken olduğu tespit edilmiştir (Erol vd., 2023). Mevcut araştırmada da UEYEBEP'in baba katılım düzeyini ve niteliğini arttırdığına ve babalık

rolünü olumlu düzeyde değiştirdiğine ve bu konuda program öncesindeki beklentilerin program sonrasında karşılandığına yönelik nicel ve nitel sonuçlar elde edilmiştir.

Alan yazında yapılan araştırmalarda, demokratik ebeveyn tutumunun çocukların sosyal yeterliklerini (Kim, 2008), toplumsal- geleneksel kurallara ilişkin bilgi ve algılarını olumlu düzeyde etkilediği (Özyürek & Tezel Şahin, 2015) tespit edilmiştir. UEYEBEP programından sonra ise babaların tutumlarının ve çocuğa yaklaşımlarının olumlu yönde değiştiği, hatalarını düzelttikleri, daha sabırlı oldukları, duygu kontrolü sağlayabildikleri görülmüştür. UEYEBEP' in baba tutumunu olumlu yönde değiştirmekle birlikte çocukların sosyal duygusal gelişimini olumlu yönde etkilediğine ilişkin nicel ve nitel sonuçlar ilgili araştırmaların (Kim, 2008; Özyürek & Tezel Şahin, 2015) sonuçlarını desteklemektedir.

Baba ile anne arasındaki uyumlu birlikteliğin ve sağlıklı evlilik ilişkisinin çocuklara duygusal destek sunma, çatışmaları etkili şekilde çözme gibi önemli birçok ilişki becerilerini modellemekte olduğu ve çocukların bu becerileri rol model alarak kendi ilişkilerinde kullanmalarına imkân sağladığı, ebeveynler arasındaki uyumlu birlikteliğin çocukların sosyal uyumlarında ve sağlıklı gelişimlerinde etkili olduğu vurgulanmaktadır (Allen & Daly, 2007; Erol vd., 2023; Song & Wang, 2025). UEYEBEP sonrasında babalar ve anneler, eşler arası ilişki ve iletişimde gelişme, bilgi paylaşımı ve anneye katkı sağlama gibi uyumlu birlikteliği içeren ifadelere yer vermişler ve bu iş birliğinin aile içi atmosferi, baba çocuk ilişkisini ve çocukları olumlu etkilediğini belirtmişlerdir. Mevcut araştırmanın ve ilgili araştırmanın sonuçları değerlendirildiğinde UEYEBEP sonrası eşler arası uyumlu birlikteliğin artmasının baba çocuk ilişkisini ve çocuğun gelişimini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Alan yazında baba eğitimi ile ilgili yapılan araştırmaların sonuçlarına bakıldığında; baba eğitim programı sonrasında babaların çocukların eğitimi, gelişimi ve bakımı konusunda yeterli bilgiye sahip oldukları, buna bağlı olarak eş ve çocuklarıyla iletişimlerinin arttığı, ebeveynlerin çocukları ile ilgili kararlarda birlikte hareket ettikleri ve ortak kararlar aldıkları (Şalcı, 2020), baba destek programına katılan babaların okul ve eğitimle ilgili konularda daha aktif rol aldıkları, disiplin uygulamalarında fiziksel ceza yerine olumlu disiplin stratejilerine yöneldikleri, eşleriyle işbirliği yapma, çocuklarıyla kaliteli zaman geçirme ve olumlu ebeveyn tutumları geliştirme konusunda olumlu etkiler bildirdikleri (Mirzayeva & Dönmez, 2025), babaların eğitim programına katılımının hem ebeveyn hem de çocuklar için olumlu sonuçlar ortaya çıkardığı (Chacko vd., 2018), baba eğitimi sonrasında çocukların

olumsuz davranışlarının azaldığı (Şalcı, 2020; Tully vd, 2025) ve baba destek programının baba bebek bağlanmasına olumlu katkı sağladığı (Kızıl Sürücüler, 2019) tespit edilmiştir. Babalara gönderilen ev etkinlikleri ile babaların sorumluluğunun ve çocuğun hayatına katılımının artmasının, ev ortamının daha dengeli hale gelmesini ve daha olumlu bir ev ikliminin oluşmasını sağladığı, aile içinde olumlu iletişim ve etkileşimi arttırdığı ve bu süreçte annelerin kendilerine daha fazla zaman ayırarak mutlu oldukları belirlenmiştir (Moluz, 2022). Bu sonuçlar UEYEBEP'in babaya, baba çocuk ilişkisine, aile içi ilişkilere ve çocuğa katkılarına yönelik sonuçlarını desteklemektedir. Mevcut araştırma ve ilgili araştırma sonuçlarına göre baba eğitiminin sadece baba veya sadece çocuğu değil baba çocuk ilişkisi, eşler arası ilişki ve aile içi ilişki olmak üzere tüm aile sistemini etkilediği görülmektedir.

Babaların ve annelerin program boyunca gönderilen ev etkinliklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; annelerin (f=44) ev etkinliklerine ilişkin babalara (f=84) göre çok daha az görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Bu durumun programa katılan ve ev etkinliklerini uygulayan kişinin baba olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Babalar ev etkinliklerinin özellikle eğitimsel/gelişimsel katkılarına, anneler ise içerik ve uygulama sürecine ilişkin daha fazla görüş bildirmişlerdir. Ebeveyn görüşlerine göre ev etkinliklerinin özellikle çocukların sosyal duygusal gelişimini desteklediği, hareket kabiliyetini geliştirdiği, bütüncül gelişimi desteklediği tespit edilmiştir. İçerik ve uygulama sürecine ilişkin ağırlıklı olarak etkinliklerin uygulanabilir olduğu ve çocukla nitelikli zaman geçirmeyi sağladığı ifade edilmiştir. Bununla birlikte çocukların etkinliklere hevesle ve heyecanla/severek katıldıkları ve eğlenerek yaptıkları belirtilmiştir.

Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programının temel amacı baba çocuk ilişkisini geliştirmektir. Bununla birlikte program içeriği ve program boyunca babaların evde uyguladıkları etkinlikler aracılığıyla çocukların motor gelişimi ve sosyal duygusal gelişimini desteklemek amaçlanmıştır. Programın ve ev etkinliklerinin katkılarına ilişkin ebeveyn görüşleri OBÇİÖ ve GEÇDA son test sonuçları ile birlikte incelendiğinde nitel bulguların nicel bulguları desteklediği ve açıkladığı; baba çocuk ilişkisine yönelik uygulanan UEYEBEP'in baba çocuk ilişkisini olumlu düzeyde etkilediği, çocukların motor ve sosyal duygusal gelişimlerini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Babaların çocuklarıyla geçirdikleri zamanın niteliğine ilişkin görüşlerinin incelendiği bir araştırmada babaların nitelikli zaman etkinliği olarak çocuklarıyla oyun oynadıkları ve

çocukla nitelikli zaman geçirmenin özellikle çocukların sosyal duygusal gelişimini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir (Türkoğlu vd., 2013). Çocuğu okul öncesi eğitime devam eden babalara yönelik gerçekleştirilen bir araştırmada babaların çocukla etkili vakit geçirme düzeylerini arttırmak için ev etkinlikleri planlanmıştır. Araştırma sonucunda evde yapılan baba çocuk etkinlikleri öncesinde babaların rutin hayatta çocuklarıyla yaptıkları pratik ve eğlenceli etkinlikleri seçtikleri ev etkinliği uygulamalarından sonra ise çocuğun öğrenme sürecine destek olacak etkinlikleri tercih ettikleri görülmüştür. Evde uygulanan etkinliklerin babaların babalık rolünü ve katılımını olumlu düzeyde etkilediği görülmüştür. Ev etkinlikleri ile baba çocuk arasında kurulun bağın arttığı, babaların çocuklarının duygu ve düşüncelerini anlayarak onlara karşı daha anlayışlı oldukları, çocukların etkinliklere severek katıldıkları ve etkinlikler sonrası değerlendirme, eleştirel düşünme gibi becerilerinin olumlu düzeyde arttığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte babaların daha az maliyet ve materyal gerektiren ve uygulanabilirlik açısından kolay etkinlikler gönderilmesi yönünde beklentiye sahip oldukları belirlenmiştir (Moluz, 2022). UEYEBEP kapsamında babalar tarafından haftada 2 gün uygulanan ev etkinliklerine ilişkin bulgular ilgili araştırmaların bulgularını desteklemektedir. Ayrıca, UEYEBEP ev etkinliklerinin evde bulunan materyallerle kolaylıkla uygulanan, çocukların severek ve isteyerek katıldıkları faydalı etkinlikler olarak değerlendirilmesi araştırmanın güçlü yönünü ortaya koymaktadır.

Babaların ve annelerin programa yönelik değerlendirmelerine ilişkin görüşleri incelendiğinde bakış açılarının büyük ölçüde örtüştüğü belirlenmiştir. Program değerlendirmesi ile ilgili babaların (f=143) annelerden (f=109) daha fazla ve kapsamlı görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Programa aktif olarak katılan ebeveynlerin babalar olduğu düşünüldüğünde bu durum beklenen bir bulgudur. Bununla birlikte annelerin de programa aktif katılmasalar dahi babalarla benzer temaları oluşturacak şekilde görüş bildirmeleri program boyunca eşleriyle iletişim halinde olduklarını ve süreci aktif olarak gözlemlediklerini göstermektedir. Bu bulgular, programın aile içi ilişkilere katkısında eşler arası bilgi paylaşımı ve ortak tutumu sağladığı yönündeki bulguları desteklemektedir.

Babalar programa ilişkin değerlendirmelerinde özellikle eğitim süresinin yeterli olması, uzaktan eğitim sayesinde katılımın fazla olması, istenilen yerden katılım sağlanabilmesi ve yüz yüze oturumlarla desteklenme yönünün olması, programın çok faydalı olması, eğitim içeriğinin çok kapsamlı olması ve verimli içeriklerden oluşması, açık ve anlaşılır bir anlatımın olması, her babanın alması gereken çok önemli bir uygulama olması yönünde

değerlendirmeler yapmışlardır. Bununla birlikte aynı eğitimin annelere de verilmesi, daha uzun süre devam etmesi, yüz yüze oturumların arttırılması gibi önerilerde bulunmuşlardır. Anneler ise programa ilişkin değerlendirmelerinde özellikle uzaktan eğitim sayesinde katılımın fazla olması, eğitim süresinin yeterli olması, çok faydalı ve önemli bir uygulama olması, eğitim içeriğinin verimli ve çok kapsamlı olması yönünde değerlendirmeler yapmışlardır. Bununla birlikte aynı eğitimin annelere de yapılması, daha uzun süre devam etmesi, eğitim oturumlarının daha kısa olması ve kırsal kesimlerde de yapılması gibi önerilerde bulunmuşlardır. Babaların ve annelerin programa ilişkin değerlendirmelerine yönelik görüşlerinden elde edilen tema ve alt temalar birbiriyle örtüşmektedir. Bu doğrultuda bulgular genel olarak değerlendirildiğinde babaların ve annelerin programa ilişkin değerlendirmelerinin birbirini desteklediği ve ebeveynlerin programın eğitim süreci ve niteliği, önemi ve gerekliliği, uzaktan eğitim süreci ve eğitim içeriği hakkında olumlu değerlendirmeler yaptıkları, bununla birlikte programın geliştirilmesi ve yaygınlaştırılmasına yönelik yapıcı önerilerde bulundukları sonucuna ulaşılmıştır.

Alan yazın incelendiğinde, UEYEBEP değerlendirmelerine ilişkin sonuçların daha önce yapılan araştırmaların sonuçlarını desteklediği görülmektedir. Babaların aile eğitimi ve katılımı etkinliklerine az katılmasının nedenlerinin incelendiği bir araştırmada babalarla ve erken müdahale uzmanları ile odak grup çalışmaları yapılmıştır. Araştırma sonucunda babaların babalık konuları ile ilgili resmi olmayan tartışmaların yer aldığı dinamik ve somut faaliyetleri tercih ettikleri ve bu nedenle babalara yönelik programların aktif, dinamik olması, açık gelişim hedefleri içermesi ve programın bireyselleştirilmiş müdahalelerle birleştirilmesi gerektiği belirtilmiştir (Breton, Puantes Neuman & Paquette, 2009). Baba eğitimi ile ilgili başka bir araştırmada ise babalar, programın içerik, süre, materyal, örnek uygulamalar, oyun aktiviteleri yönünden etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte eğitimin daha fazla olması, eğitimin belirli bir süre sonra tekrar edilmesi, anne oturum sayısının arttırılması, uygulama örnekleri, oyun etkinliklerinin çoğaltılması ve eğitim içeriğinin görsel uyaranlarla desteklenmesi önerilerinde bulunmuşlardır (Şalcı, 2020). Bu sonuçlar, ebeveynlerin UEYEBEP' e ilişkin önerilerinden elde edilen sonuçları desteklemektedir. Baba eğitim programının daha işlevsel ve ihtiyaca yönelik olarak gerçekleştirilebilmesi için süreç değerlendirmelerinin ve program sonu değerlendirmelerin önemli olduğu ve bu değerlendirme ve önerilerin yapılacak olan diğer uygulamalarda dikkate alınması gerektiği söylenebilir.

Ebeveyn eğitim programlarında olumlu babalık davranışına odaklanılmasıyla mevcut ve gelecek kuşaklardaki olumlu baba çocuk ilişkisinin güçlendirilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Jessee & Adamsons, 2018). Babalara uygulanacak programların birden fazla ihtiyacı aynı anda ele alması, sadece yüksek risk altındaki babaları değil tüm babaları hedeflemesi ve babalara sert disiplin yerine alternatif stratejiler kullanma konusunda destek sağlanması gerektiği belirtilmektedir (Kopystynska, Crapo, Turner, Bradford & Higginbotham, 2023). Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim programına ilişkin babaların ve annelerin değerlendirmeleri incelendiğinde programa aktif katılımın sağlandığı, ebeveynlerin içerikleri kapsamlı ve yararlı buldukları, somut ve günlük yaşama ilişkin uygulamaların yer aldığını, açık ve anlaşılır bir anlatımın olduğunu belirttikleri görülmüştür. İlgili araştırma sonuçları ile birlikte değerlendirildiğinde programın bu özelliklerinin babaların katılımını arttığı düşünülmektedir.

Çocuğun gelişimini desteklemek, davranış sorunlarını azaltmak ve aile refahını sağlamak için ebeveyn rehberliği müdahalelerinin ve baba katılımının önemi vurgulanmakta ve bu etkilerine rağmen ebeveyn programlarına, aile katılımı etkinliklerine babaların düşük oranda katıldıkları ve baba katılımını sağlamanın önemli bir zorluk olarak devam ettiği belirtilmektedir (Lee vd., 2018; Reis vd., 2025; Rofe, Hawkins & Freeman, 2025; Tezel Şahin vd., 2024; Tully vd., 2025). Kenya'da gerçekleştirilen ve uygulamalarına devam edilen bir ebeveyn eğitim programı sürecinde babaların katılımının değerlendirildiği bir nitel araştırma gerçekleştirilmiştir. Süreç değerlendirmesinin sonucunda babaların katılımı ve program deneyimlerinin annelerinkinden çok farklı olduğu, cinsiyete duyarlı program uyarlamaları, esnek oturum programları ve babaları hedefleyen uygulama stratejilerinin babaların programlara katılımını arttırabileceği ve bu uygulamaların aile katılımına ve çocukların sonuçlarına olumlu katkı yapmasını kolaylaştıracağı belirtilmiştir (Jeong vd., 2024). Baba katılımını kolaylaştıran ve engelleyen faktörlere odaklanılarak 11 araştırmanın sistematik olarak incelendiği başka bir araştırmada da baba eğitim programlarında esneklik, babalara odaklı müdahale, kişiselleştirilmiş yaklaşımlar ve babaların bakım rollerinin tanımlanmasının önemli olduğu vurgulanmıştır (Reis vd., 2025). Okul öncesi eğitim programlarında baba katılımına ilişkin öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla 23 okul öncesi öğretmeni ile betimsel tarama modelinde bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenler, aile katılım etkinliklerine annelerin babalardan daha fazla katılım sağladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, veli görüşlerine göre babaların etkinliklere az katılmalarının nedenlerini babaların çalışma koşulları ve çocukların okula

ilişkin işlerinin annelerin görevi olarak görülmesi olduğunu ifade etmişlerdir (Tezel Şahin, Aydın Kılıç & Akıncı Coşgun, 2024). Babaların katılımını etkileyen faktörlerin incelendiği başka bir araştırmada ise pratik uygulamaları içeren, ücretsiz programların tercih edildiği ve babaların katılımını arttırmak için finansal engellerin giderilmesinin, esnek ve ilgili içeriklerin sunulmasının, erişilebilirliği ve kapsayıcılığı arttırmak için babalara uygun programlar tasarlanmasının önemli olduğu vurgulanmıştır (Rofe vd., 2025). Bu noktada, ebeveyn müdahale programlarında erişim ve etkiyi arttırmak için çevrimiçi uygulamaların gerekli olduğu belirtilmektedir (Tully vd., 2025). Yüz yüze ve online baba eğitiminin benzer etkiye sahip olduğunun belirlendiği bir çalışmada baba katılımını arttırmak için yüz yüze eğitimlere ek olarak online eğitim seçeneğinin de eklenmesi önerilmiştir (Doaltabadi & Amiri Farahani, 2021). Babaların bebeklerinin hayatına katılımını arttırmak için geliştirin çevrimi içi eğitim programının baba katılımı üzerindeki etkilerinin araştırıldığı bir çalışmada online eğitim programının baba katılımı üzerinde olumlu etkisi olduğu tespit edilmiş, babaların çalışma saatleri nedeniyle eğitimlere erişemediği için baba katılımını arttırmada çevrimiçi eğitimin etkili bir yöntem olarak kullanılabileceği belirtilmiştir (Bagheri vd., 2023). Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı'nın eğitim türü belirlenirken ilgili literatür incelenerek babaları hedefleyen uygulama stratejileri kullanılmıştır. Bu doğrultuda, babaların eğitim süreçlerine katılımında en büyük engeli oluşturan zaman bulamama, çalışma saatlerinden dolayı katılamama (Şalcı, 2020; Tezel Şahin vd., 2024) gibi engelleri ortadan kaldırmak için uzaktan eğitim yoluyla öğretim tercih edilmiştir. Ayrıca programda her eğitim oturumu için telafi oturumları düzenlenerek babalara esneklik sağlanmıştır. Bazı eğitim oturumları için babaların katılım durumuna göre 1-3 arası değişen katılımcı ile 3-4 defa telafi oturumları düzenlenmiştir. Anneler ve babalarla program sonrasında yapılan görüşmelerde de programın uzaktan eğitimle yürütülmesinin aktif katılımın sağlanmasında avantaj olarak değerlendirildiği görülmüştür. Okul öncesi dönem çocuğu olan babalara yönelik hazırlanan baba eğitim programının baba çocuk ilişkisine etkisinin incelendiği bir araştırmada, aile katılım çalışmaları babaların çalışma saatlerine ve ayırabilecekleri zamanlara göre planlandığında ilgili çalışmalara tüm babaların istekle katıldıkları belirtilmiştir (Özkan, 2014). Bu araştırmada da eğitimin gün ve saatleri babaların uygunluk durumuna göre belirlenmiş, katılmayan babalar için telafi oturumları düzenlenmiş ve babaların katılımını arttırmak için uzaktan eğitim yoluyla öğretim kullanılmıştır. Ebeveyn görüşmelerinin bulguları incelendiğinde babaların katılımına

yönelik kullanılan bu stratejilerin babaların programa aktif katılımını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Deney grubunda yer alan babaların ve annelerin program öncesinde ve sonrasındaki görüşlerinden elde edilen bulgular incelendiğinde sorulara ilişkin olarak benzer temalara ulaşıldığı tespit edilmiştir. Programa aktif olarak katılan babalar ve süreci gözlemleyen annelerin genel olarak birbirine paralel görüşlere sahip olması baba çocuk ilişkisi ve programa ilişkin ebeveyn görüşlerinin geçerliğini arttıran bir durum olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca araştırmanın ebeveyn görüşlerinden elde edilen nitel bulgularının OBÇİÖ ve GEÇDA ölçeklerinden elde edilen nicel bulguları desteklemesi, açıklaması ve nicel bulgularla ulaşılamayan verilerle daha kapsamlı sonuçlara ulaşılması araştırmanın güçlü yönünü ortaya koymaktadır.

Çocukların babalarına yönelik algılarını belirlemek amacıyla UEYEBEP öncesinde ve sonrasında deney grubunda yer alan çocuklarla aile konulu resim çalışması yapılmıştır. Bireysel olarak yapılan resim çalışmalarında eğitim programı öncesi ve sonrası uygulamaların ikisinde de çocuklara *"Bana bir aile resmi çizmeni istiyorum. Nasıl istersen öyle çizebilirsin"* yönergesi verilmiştir.

Çocuk resimleri analiz edilirken sadece resimlerden yola çıkarak değerlendirme yapmak; çıkarımda bulunma, öznel değerlendirme yapma ve çocuğun düşüncelerine ilişkin yorum yapma gibi problemlere neden olacağı için farklı veri toplama araçları ile derinlemesine değerlendirme yapılması önerilmektedir (Köseoğlu, 2023; Leonard, 2006; Yıldırım, 2018). Mevcut araştırmada çocuk resimlerinin değerlendirilmesinde bu durum dikkate alınarak birden fazla veri toplama aracından elde edilen veriler bütüncül olarak ele alınmış ve elde edilen verilere göre değerlendirme yapılmıştır. Örneğin çocuğun ebeveyni ile arasına ev çizmesi, bir aile üyesini daha silik çizmesi gibi durumlar sadece resme bakarak olumsuz olarak nitelendirilebileceği gibi resmin geneline, figürlerin yüz ifadelerine, çocukların resim ile ilgili yorumlarına ve ailelerden alınan çocuk bilgi formuna göre olumsuz bir durum olmadığı ve genel olarak mutlu bir aile resmi olduğu şeklinde de yorumlanabilmiştir.

Çocuk resimlerinden elde edilen ilk bulguya göre program öncesinde çocukların çoğunluğunun resimlerinde açık renk kullanımını tercih ettikleri, renk çeşitliliğinde ise çoğunluğun sınırlı renk kullanımını tercih ettiği, çok renk kullanımının da sıklıkla tercih edildiği belirlenmiştir. Program sonrasında ise çocukların tamamının resimlerinde canlı renkleri tercih ettiği ve tamamına yakının çok renk kullandığı tespit edilmiştir.

Çocukların resimlerinde program sonrasında renk çeşitliliğinin artması olumlu bir sonuç olarak değerlendirilmektedir. Çünkü renkler ve duygular arasında ilişki olduğu, çocukların resimleri ile duygusal durumları arasında çıkarım yapılabileceği ve çocukların mutlu resimlerinde genel olarak canlı ve parlak renkleri tercih ettikleri (Küçükşen Öner, 2010; Tezelli, 2024), olumlu karakterize edilen figürlerde renk çeşitliğinin fazla olduğu (Burkitt, Barrett & Davis, 2003) belirtilmektedir. Çocuklarda yalnızlık duygusunun resimlerde kullanılan renklere yansımasının incelendiği bir araştırmada öğretmenlerden alınan çocuk yalnızlık gözlem formu verilerine göre yalnızlık yaşadığı düşünülen çocuklarla resim çalışması yapılmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların sıcak renkleri yoğun bir şekilde kullanarak, siyah ve mor renk kullanarak yalnızlık duygusunu yansıttıkları ve olumsuz duyguları dışa vurmada çocuk resimlerinin etkili bir araç olarak kullanılabileceği belirtilmiştir (İpek, 2014). Yapılan başka bir araştırmada ise kırmızı, siyah, mor ve kahverenginin yoğun bir şekilde kullanıldığı resimler ve resmi yapan çocuğun yaşantı içerikleri birlikte değerlendirildiğinde bu renklerin olumsuz durumların varlığına işaret ettiği belirlenmiştir (Şengül, 2023). Mevcut araştırma ve ilgili araştırmalara sonuçlarına göre resimlerdeki renklerin çocukların resim ve anlatımlarda yer alan olay, durum ve kişilere yönelik duygu durumlarını yansıttığı görülmektedir.

Çocukların program öncesinde ve sonrasında aile resminde aile bireyleri dışında en fazla bulut, güneş, yıldız, ay, çimen, toprak, ağaç, dağ, çiçek gibi doğaya ilişkin figürlere yer verdikleri, bununla birlikte program sonrasında aile üyeleri dışında çizilen figürlerin sayısında ve çeşitliliğinde artış olduğu görülmüştür. Çocukların aile resimlerinde genel olarak olumlu duyguları ifade eden figürlere yer vermelerinin aile algılarının olumlu olduğuna işaret ettiği söylenebilir.

Alan yazında mevcut araştırmanın sonucunu destekleyen araştırmalar yer almaktadır. Çocuk resimlerinin incelendiği araştırmalarda; çocukların bulut, güneş, toprak, çimen, hayvan ve ev gibi figürleri resimlerinde sıklıkla kullandıkları tespit edilmiştir (Dülger, 2008; Nalinci, Yapıcı & Yapıcı, 2023; Üstündağ, 2020; Yılmaz Bolat, 2017). Yavuzer (2017) ise çocuk resimlerinde en sık kullanılan figürlerin bulut, güneş, çiçek, çimen, toprak, ev ve kalp gibi figürler olduğunu ifade etmektedir. Bu figürlerin mutluluk, aidiyet, sevgi, huzur, güven, hayal gücü, neşe gibi pozitif duygularla ilişkilendirildiği belirtilmektedir (Nalinci vd., 2023).

Resimlerin biçimsel özellikleri incelendiğinde; program öncesinde resimlerin büyük çoğunluğunun, program sonrasında ise tamamının anlaşılır ve yaşa uygun olduğu, program

öncesinde ve sonrasında resimlerin tamamında kâğıdın ortalanarak dengeli kullanıldığı ve genel olarak mutlu/ huzurlu bir resim çizildiği belirlenmiştir. Bu bulgular çocukların gelişimsel özellikleri ve aile algılarına yönelik olumlu bir sonuç olarak değerlendirilmektedir.

Şema öncesi dönemdeki 4-7 yaş grubu çocuklar çevreleri ile bilişsel olarak ilişki kurarlar ve karalama döneminden farklı olarak çizimleri anlamı belli olan şekillere dönüşmeye başlar (Abacı, 2019, s. 39). Bununla birlikte bu dönemdeki çocukların resminin basit ve sembolik olabileceği ve resimde yer alan figürlerin çiziminin yapılan şeyi çağrıştırmasının çocuğun yaş ve gelişim düzeyine uygunluğunda yeterli olduğu belirtilmektedir (Nalinci vd., 2023). Çocuk resimlerinde sayfanın tamamının kullanılmasının normal kabul edildiği ancak küçük bir bölümünün kullanılmasının güvensizliğe işaret ettiği, küçük resim çizen çocukların utangaç, çekingen ve özgüveni düşük çocuklar olabileceği belirtilmektedir (Halmatov, 2023, s. 31). Yapılan bir araştırmada, aile içi çatışmaya maruz kalan çocukların öz güvenlerinin düşük olduğu, bununla birlikte savunmacılık, saldırganlık ve düşük özgüven gibi belirtilerin çizimlerine yansıdığı belirlenmiştir (Angjelkoska, Stankovska & Dimitrovski, 2015). Bu bulgular, mevcut araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Resimlerdeki olay örgüsüne ilişkin bulgulara bakıldığında ise program öncesinde çocukların çoğunluğunun resme ilişkin anlatımlarında olay örgüsüne yer verdikleri ancak resimlerin tamamına yakınında anlatılan olay örgüsünün belirgin olmadığı görülürken program sonrasında çocukların tamamının resme ilişkin anlatımlarında olay örgüsüne yer verdikleri ve resimlerin büyük çoğunluğunda anlatılan olay örgüsünün belirgin olduğu tespit edilmiştir. Çocukların resimleri incelendiğinde program sonrasında özellikle aileyle birlikte yapılan oyun oynama, etkinlik yapma, gezme, piknik yapma, yemek yeme gibi faaliyetlere ilişkin resimlerin çizildiği dikkat çeken bir bulgu olarak değerlendirilmiştir.

Çocukların doğa konulu resimlerinin incelendiği araştırmada; çocukların doğayı yaşantılarına dayanan deneyimleri ve hayal gücüne dayalı kurguları ile anlatmaları doğayla güçlü bir bağ kurdukları şeklinde yorumlanmıştır (Eraktaş, Güney, Cengiz & Erol, 2025). Mevcut araştırmada da çocuklar program sonrasında aile konulu resimlerinde aile içi ilişkilere ve birlikte yapılan faaliyetlere ilişkin daha fazla olay örgüsü anlatmış, hayal gücüne dayalı kurgular yapmışlar ve çocukların anlatımlarının resimlerinde belirgin olduğu görülmüştür. Bu sonucun UEYEBEP sonrası aile bireyleri arasındaki ilişki ve iletişimin artmasından, çocukların ebeveynleriyle ve özellikle babalarıyla daha aktif ve kaliteli vakit

geçirmelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Çocuk resimlerindeki imgelerin incelendiği bir araştırmanın sonucuna göre ise resim konu başlığı çocuk için olumlu çağrışımlar yaptığında; resmin detaylı, renkli, tamamlanmış, dengeli ve konuyla uyumlu olduğu görülürken olumsuz çağrışımlar yaptığında; çizmeyi reddetme, yaşının gerisinde çizme, olabildiğinde basit veya karmaşık çizme, tamamen ters veya başka konuda çizim yapma gibi tepkilerin ortaya çıktığı belirlenmiştir (Büyükkarabacak, 2008). Mevcut araştırmada özellikle UEYEBEP' ten sonra resimlerde çok renk kullanma, aile üyelerini mutlu çizme, tamamlanmış, dengeli ve aile konusuyla uyumlu olay örgüsüne sahip resimler çizmeye yönelik bulgulara ulaşılması aile kavramının çocuklarda olumlu çağrışım yaptığını düşündürmektedir.

Ailede yer algısı ve bağlılık temasına ilişkin bulgular incelendiğinde program öncesinde ve sonrasında çocukların tamamına yakınının aile üyelerini gerçeğe uygun boyutlarda çizdikleri ve kendilerini yanında çizdikleri aile üyesinin program öncesinde en fazla baba ve kardeş-anne olduğu program sonrasında ise kardeş ve baba-anne olduğu belirlenmiştir. Resimlerdeki soldan sağa çizim sıralaması incelendiğinde ise program öncesinde babanın ilk sırada yer aldığı resimlerle (f=7) birlikte anne (f=4), kardeş (f=4) ve çocuğun (f=4) ilk sırada yer aldığı resim sayısının birbirine yakın olduğu görülürken program sonrasında ise resimlerin büyük çoğunluğunda babanın ilk sırada yer alması (f=12) dikkat çeken bir sonuç olarak değerlendirilmiştir. Çünkü çocukların resimlerinde kullandıkları renklerin, çizdikleri figürlerin ve kişilerin çiziliş biçimi ve sırasının, resimdeki eksik figürlerin ve resmin kompozisyonun anlamları vardır (Diğeri 2018; Köseoğlu, 2023). Çocuklar aile içinde örnek aldıkları ve özdeşim kurdukları kişileri resimlerinde genel olarak ilk ve en sola çizerler ve bu onur basamağı olarak nitelendirilir (Altınköprü, 2017). Orta düzey zihinsel yetersizliği olan çocukların aile konulu resimleri ile anne baba çocuk ilişki ölçeği puanları arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmada resminde ilk annesini çizen çocukların ilk babasını çizen çocuklara göre babalarıyla aralarında daha düşük düzeyde ilişki olduğu, en son babayı çizen çocukların en son kardeşini çizen çocuklara göre babalarıyla daha fazla çatışma yaşadıkları tespit edilmiştir (Yüksel, 2024). Mevcut araştırma sonuçları ve ilgili literatür değerlendirildiğinde çocukların program sonrasında onur basamağı olarak nitelendirilen ilk sıraya babalarını çizmelerinin baba çocuk ilişkisinin gelişimine işaret ettiği söylenebilir.

Aile içi iletişim ve duygusal atmosfer temasına ilişkin bulgular incelendiğinde program öncesinde ve sonrasında çocukların resminin tamamına yakınında aile üyelerine eksiksiz olarak yer verildiği belirlenmiştir. Resimlerdeki fiziksel temas durumuna bakıldığında

program öncesinde ve sonrasında benzer oranlarda el ele tutuşma ve dokunmaya ilişkin çizimlere yer verildiği tespit edilmiştir. Program öncesinde ve sonrasında çocukların resimlerinin tamamında aile üyelerinin mutlu yüz ifadeleri ile çizildiği belirlenmiştir.

Resmin konusu ve içeriğine göre resimde olması gerektiği halde çizilmeyen bireyler ve detaylar çocukta zihinsel olarak herhangi bir sıkıntı yoksa çizilmeyen birey veya detaya karşı olumsuz duygulara işaret etmektedir (Halmatov, 2023, s. 39). UEYEBEP programı öncesinde ve sonrasında çocukların tamamına yakınının aile konulu resimlerde ailedeki tüm bireyleri çizmeleri aile içi ilişkilerde ciddi duygusal sıkıntılar olmadığına işaret etmektedir. Resimde kullanılan renklerin ve çeşitlerinin, insan figürlerinin yüz ifadelerinin ve kıyafetlerinin resmi yapılması istenen konu veya bireylerin çocukta olumlu çağrışım yapıp yapmadığına işaret ettiği belirtilmektedir (Karanfil & Yolcu, 2021). Güvenli bağlanan çocukların resimlerinde aile üyelerinin genel olarak mutlu çizildiği, resimlerde yerleşik figürlere ve gerçekçi karakterlere yer verildiği (Madigan vd., 2023), çiziminde güvenli bağlanma temsilleri bulunan çocukların yüksek psikososyal işlevselliğe sahip oldukları, kaygılı bağlanma temsilleri olan çocukların ise uyum güçlükleri yaşadıkları (Goldner & Scharf, 2023) belirlenmiştir. Aile ile ilgili olumlu durumları yansıtan resimlerde; aile bireylerinin tamamının çizildiği, çizim için yemek masası, akşam sohbetleri, piknik yeri gibi ailenin birlikte olduğu ortamların kullanıldığı, aile üyelerinin yüz ifadelerinin mutlu çizildiği, bireylerin özelliklerini yansıtmaya, detaylara ve resmin tamamlanmasına özen gösterildiği tespit edilmiştir (Büyükkarabacak, 2008). Mutlu aile çiziminin çocuğun aile içindeki huzur ve sevincini ifade ettiği belirtilmektedir (Nalinci vd., 2023). Bununla birlikte ebeveyn boşanması ve aile içi çatışma yaşayan çocukların özgüvenlerinin düşük olduğu ve bu durumun resimlerine yansıdığı (Angjelkoska vd, 2015), huzursuz aile ortamında yaşayan çocukların çatışma yaşadıkları ebeveynleri küçük çizdikleri veya çizmedikleri (Dülger, 2008) tespit edilmiştir. Bu bulgular mevcut araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Araştırmanın ve ilgili araştırmaların sonuçlarına göre çocukların resimlerindeki figürlerin yüz ifadelerinin, çizimlerin ve temsillerin çocuğun aile bireyleri ile olan ilişkisini, ebeveyn çocuk bağlanmasını, duygu ve düşüncelerini yansıttığı söylenebilir.

Resmin genel özellikleri, ailede yer algısı ve bağlılık ile aile içi iletişim ve duygusal atmosfere ilişkin özellikleri değerlendirildiğinde çocukların program öncesinde ve sonrasında genel olarak aileye karşı olumlu bir algıya sahip oldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte program sonrasında resimlerdeki renk çeşitliliğin artması, resimlerde daha fazla

figüre yer verilmesi, çizimlerin anlaşılır ve yaşa uygun biçimde olması ve genel olarak huzurlu bir resim olması, aile ile ortak yapılan faaliyetlere ve bu faaliyetlerin mekanlarına ilişkin çizimler yapılması ve resme ilişkin olay örgüsü anlatımları ile resimdeki olay örgüsünün anlaşılırlığının büyük oranda artması, babanın ilk sırada olduğu resimlerde artış olması, aile bireylerinin gerçeğe uygun boyutlarda, eksiksiz ve mutlu şekilde çizilmesi, ebeveyn çocuk bağlanmasının ve çocuğun aileye ve babaya yönelik algılarının olumlu yönde değiştiğine işaret etmektedir. Özellikle program sonrasında babaların ilk sırada yer aldığı resimlerde artış olması çocukların babaları ile olan ilişkilerindeki gelişmeye işaret etmesi bakımından önemli bir sonuçtur. Bu sonuçlar araştırmanın OBÇİÖ verilerine göre program sonrası baba çocuk ilişkisinin olumlu düzeyde geliştiği yönündeki nicel bulgularını ve program sonrasında baba çocuk ilişkisinin olumlu yönde geliştiğine yönelik ebeveyn görüşmelerinden elde edilen nitel bulgularını desteklemekte ve açıklamaktadır.

Resimlerdeki baba temsillerine ilişkin bulgular incelendiğinde ise babanın yaptığı işlerle ilgili olarak program öncesinde işe gitme/işle ilgili görevleri yapma en fazla kullanılan ifadeyi oluşturmuştur. Televizyon izleme/ evde gün içinde yatma/dinlenme ise daha sıklıkla ifade edilen diğer işleri oluşturmaktadır. Program sonrasında ise işe gitme/işle ilgili faaliyetleri yapma ve yemek yapma çocuklar tarafından en fazla ifade edilen işleri oluşturmaktadır. Program öncesinden farklı olarak tüm işleri yapma, çocuğun üstünü giydirme ve anneye ders çalıştırma gibi işlerin ifade edildiği, program öncesinde belirtilen evde bir şey yapmama ve anneye yardım etmeme şeklindeki olumsuz ifadelere ise yer verilmediği tespit edilmiştir.

Babayla birlikte yapılan faaliyetlere ilişkin program öncesinde ve sonrasında çocukların tamamına yakının oyun oynama faaliyetini ifade ettikleri, bununla birlikte program sonrasında babayla yapılan faaliyet sayısı ve çeşidine ilişkin ifadelerde artış olduğu özellikle resim, boyama yapma/sanat çalışması yapma, etkinlik yapma ve dışarı çıkma/gezme faaliyetlerinin sıklıkla ifade edildiği tespit edilmiştir. Program sonrasındaki bu farklılık önemli bir sonuç olarak değerlendirilmiştir. Çocuk resimlerine ilişkin bu bulgular, OBÇİÖ katılım alt boyutunda anlamlı artış olduğu yönündeki nicel bulguları ve babaların program sonrasında çocukları ile daha fazla ve nitelikli zaman geçirdikleri yönündeki nitel bulguları desteklemekte ve açıklamaktadır.

Babayla ilgili duygusal tanımlamalar incelendiğinde ise çocukların baba algısına yönelik dikkat çekici bulgulara ulaşılmıştır. Programdan önce çocukların çoğunluğunun babayı

kızgın bir baba olarak tanımladıkları bununla birlikte iyi/güzel bir baba olarak tanımlamaya da sıklıkla yer verildiği görülmüştür. Program sonrasında ise çocukların büyük çoğunluğunun babayı iyi/güzel biri olarak tanımladıkları program öncesinden farklı olarak babayı kızgın biri olarak tanımlama, babayı az sevme gibi olumsuz ifadeleri kullanmadıkları, mutlu biri olarak tanımlama, süper kahraman ve çok güçlü biri olarak betimleme, babayı her yönüyle sevme, babayı kızmayan biri olarak tanımlama gibi olumlu duygusal ifadelere yer verdikleri görülmüştür. Çocukların program sonrasında baba ile ilişki ve etkileşimi içeren babayla vakit geçirmekten hoşlanma, babanın çocuğunu/ailesini sevmesi gibi ifadelere daha fazla yer verdikleri belirlenmiştir. Program öncesinde baba davranışının algılanışında babanın bir özelliğinin olmaması ve babanın kız işlerinden anlamaması şeklinde olumsuz algılar yer alırken program sonrasında babanın gülmesini sevme ve babanın yemeklerini sevme şeklinde olumlu algıların yer aldığı tespit edilmiştir. Aile içi ilişkilere yönelik ifadeler incelendiğinde ise programdan önce çocukların büyük çoğunluğunun programdan sonra ise tamamına yakının aileyi mutlu/güzel bir aile olarak ifade ettikleri, bununla birlikte program sonrasında aileyi kızgın, üzgün bir aile olarak ifade etme, annenin babayı sevmemesi gibi olumsuz ifadelerin kullanılmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre çocukların baba algısının ve aile algısının program sonrasında olumlu yönde değiştiği söylenebilir.

Babalar UEYEBEP boyunca baba çocuk ilişkisine yönelik eğitimlere aktif bir şekilde katılmışlar ve kendilerine gönderilen ev etkinliklerini her hafta çocuklarıyla birlikte yapmışlardır. Bu uygulamaların, çocukların babalarına yönelik duygusal ifadelerinin değişiminde etkili olduğu düşünülmektedir. Çocukların babalarına yönelik algılarındaki değişim araştırmanın ebeveyn görüşmelerinden elde edilen nitel bulgularını ve OBÇİÖ' den elde edilen nicel bulgularını desteklemektedir. OBÇİÖ verilerine göre program sonrasında baba çocuk ilişkisi olumlu yönde gelişmiştir. Ayrıca babalar ve anneler programın baba çocuk ilişkisini güçlendirdiğini, baba ile çocuk arasındaki çatışmaları azalttığını, çocuklar üzerinde özgüven artışı ve babayla yakınlaşma gibi olumlu etkileri olduğunu ifade etmişlerdir.

Resim, çocuğu yakından tanımaya ve anlamaya imkân sağlayan projektif bir tekniktir (Köseoğlu, 2023). Sözel ifadesi sınırlı olan ve henüz okuma yazma bilmeyen çocukların, resim aracılığıyla duygu ve düşüncelerini çizimlerine yansıttıkları, sözle ifade edemedikleri bir çok kavramı ve durumu resim yoluyla anlatabildikleri, çevrelerinden edindikleri izlenimleri, deneyim ve davranışları resme yansıttıkları ve bu yönüyle çocuk resimlerinin

okul öncesi dönemdeki çocukları anlama ve problemlerini çözmede doğal ve etkili bir yöntem olarak kullanılabileceği belirtilmektedir (Akay & Arslan, 2018; Karanfil & Yolcu, 2021). Çocuk resimleri, sadece çizimin içeriği değil aynı zamanda çocuğun kişiliği, bilgisi, becerileri ve çizimde betimlenen figürlere yönelik tutumları hakkında da bilgi vermektedir (Damianov, 2022). Çocuklar duygu durumlarını (Yıldırım, 2018), büyüdükleri çevrelerini ve psikolojik durumlarını resme yansıtmakta ve erken çocukluk döneminde aile ve eğitim ortamları çocuk için bu büyüme çevrelerini temsil etmektedir (Yu & Nagai, 2020). Çocuk resimlerinin bir araştırma aracı olarak kullanılabileceği gibi çocukların psikolojik uyumlarının değerlendirilmesinde de etkin ve güvenilir bir şekilde kullanılabileceği belirtilmektedir (Fabris, Lange Küttner, Shiakou & Longobardi, 2023). Alan yazında özellikle erken çocukluk yıllarında çocukların bir konu, durum, olay veya kişiler hakkında duygu, düşünce ve algılarının belirlenmesinde resimler sıklıkla kullanılmıştır. Bununla birlikte çocuğa uygulanan eğitim programının etkilerinin resim aracılığıyla incelendiği ve bu etkilerin çocuk resimlerinde belirgin şekilde görüldüğü tespit edilmiştir.

Çocuk resimleri ile ilgili yapılan bir araştırmada, sağlıklı aile ortamında bulunan çocukların resimlerinde genel olarak güneş, ağaç, çiçek gibi figürlere yer verdikleri, canlı ve temiz renkler kullandıkları, figürlerin birbirine yakın veya el ele tutuşma gibi fiziksel temas halinde çizildiği ve mutlu yüz ifadeleri kullanıldığı görülürken huzursuz aile ortamında yaşayan çocukların resimlerinde genel olarak aile üyelerini farklı işlerle uğraşırken çizdikleri, aile bireyleri arasına ev, ağaç, masa örtüsü gibi objeler yerleştirdikleri, aile üyelerini çizgilerle birbirinden ayrı çizdikleri, çatışma içinde oldukları bireyleri küçük çizdikleri veya bu bireylere resimde yer vermedikleri, bazılarının ise bu bireylerin gövdesine düğme çizdikleri, aile içi şiddete maruz kalan çocukların resimlerinde mor renge ağırlık verdikleri, aile üyelerinden birini kaybeden çocuğun o bireyi uçar bir biçimde veya göz bebekleri olmadan çizdiği tespit edilmiş ve çocukların ailesel özelliklerinin ve bireysel özelliklerinin resimlere yansıdığı belirtilmiştir (Dülger, 2008). Çocukların hareketli aile resimlerinin incelendiği bir araştırmada, aile yaşantılarını olumlu yansıtan resimlerde; tüm aile üyelerine yer verildiği, aile içi iletişimin paylaşımcı olduğu, aile üyeleriyle beraber bir yere giderken veya bir şey yaparken çizilmesi, aileye yeni gelen üyenin resme dahil edilmesi gibi yansıtıcı özellikler görülmüştür. Aile içi iletişim bozukluğunu yansıtan resimlerde; ile üyeleri arasındaki mesafenin fazla olduğu, figürler arasına engellerin çizildiği, ailedeki herhangi birisinin resimden çıkarılma, aile içi etkileşimin paylaşımcı olmaması, bazı figürlere uzak dururken bazı figürlere özel alan oluşturma ihtiyacının resimde görülmesi gibi

yansıtıcı özelikler görülmüştür (Metin, 2009). Farklı anne baba tutumuna sahip çocukların resimlerinin incelendiği bir araştırmada, olumlu duygu içeren resimler çizen 4-6 yaş grubu çocukların ebeveynlerinin demokratik tutum sergileme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülürken olumsuz duygular içeren resim çizen çocukların ebeveynlerinin otoriter, aşırı koruyucu ve izin verici tutum sergileme düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Keskin, 2021). Okul öncesi dönem çocuklarının resimlerinin incelendiği bir araştırmada; kardeş kıskançlığının, baba ve çocuk arasındaki ilişkinin, kalabalık aile ya da tek ebeveynle yaşama durumunun çocukların resimlerine yansıdığı tespit edilmiştir (Akman, 2014). Zorunlu göçe maruz kalan mülteci çocukların resimlerinin incelendiği bir araştırmada, çocuk resimlerinin birçoğunun çiziminde plastik gelişim açısından gerilik görülmüş, yaşanılan savaş ve zorunlu göçün çocuk resimlerine yansıdığı, üzgün çocuk fotoğrafı gösterilerek "Sizce bu çocuğun üzgün olma sebepleri nelerdir?" sorusu ile resim yapmaları istendiğinde çocuklara savaş fotoğrafı gösterilmediği ve savaşa ilişkin ifadeler kullanılmadığı halde çocukların birçoğunun resimlerinde savaş sahneleri çizdikleri belirlenmiştir (Avara, 2019). Sosyal çevredeki iç ve dış mekân olgusunun resimlere yansıma durumunun incelendiği bir araştırmada ise Karadeniz, İç Anadolu, Güney Doğu Anadolu ve Marmara bölgelerinde yaşayan çocuklarla resim çalışması yapılmıştır. Araştırma sonucunda; çocukların renk kullanımı ve çizimlerinde yaşanılan iç ve dış mekân özelliklerini yansıttıkları, yaşadıkları bölgenin coğrafi özelliklerine, günlük yaşam uğraş alanlarına yönelik çizimler yaptıkları soncuna ulaşılmıştır (Aksöz, 2010).

Yaşam becerileri eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelendiği bir araştırmada, çocukların resimlerinin ve resme ilişkin anlatımlarının etkinliklerin kazanım ve göstergeleri ile oldukça bağlantılı olduğu ve çocukların programda ele alınan kazanım ve göstergelileri edindikleri belirlenmiştir (İyi, 2024). Çocuklara yönelik hazırlanan zorbalığa ilişkin farkındalık programının etkilerinin incelendiği bir araştırmada programın sonunda çocuklardan birisinin zorbalığa uğradığına şahit olmaları durumunda ne yapacaklarını gösteren bir resim çizmeleri istenmiştir. Resimlerden elde edilen analizlere göre çocukların eğitimlerde öğrendiklerini resimlerine yansıttıkları, resimlerinde çizdikleri zorbalık durumlarına yönelik savunma, sosyal destek sunma ve yardım arama müdahale stratejilerini ifade ettikleri belirlenmiştir (Çakmak, 2024). Çocuklara yönelik hazırlanan iklim değişikliği farkındalık programında drama ile bütünleştirilmiş iklim okuryazarlığı etkinlikleri uygulanarak çocukların her oturum sonunda iklim elemanları, bileşenleri ve iklim süreçleri ile ilgili hedef kazanımlara yönelik resim

yapmaları istenmiştir. Araştırma soncunda çocukların iklim değişikliği ile ilgili farkındalık kazandıkları ve bu kazanımları resimlerine yansıttıkları tespit edilmiştir (Gökdoğan, 2024). 4-6 yaş arası çocuklara verilen ağız ve diş sağlığı eğitiminin çocukların diş hekimliğine yönelik kaygılarına etkisi resimler aracılığıyla incelenmiştir. Araştırma sonucunda, eğitimin ardından çocukların daha az kaygı yaşadıkları, diş hekimliğine yönelik algılarının daha olumlu olduğu belirlenmiş ve çizimlerin çocuğun algılarını ve duygularını anlamada uygun ve işlevsel bir değerlendirme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bulut, Kılınç, Güney & Açıkbaş, 2024). Oyuncak müzesinde uygulanan eğitim etkinliklerinin çocukların problem çözme becerilerine, sosyal becerilerine ve müzeye bakış açılarına etkisinin incelendiği bir araştırmada müze eğitim etkinliklerinin çocukların problem çözme ve sosyal becerilerini etkilediği tespit edilmiştir. Bununla birlikte çocuklarla müzeler hakkında resim çalışması ve görüşme yapılmıştır. Elde edilen verilere göre çocukların eğitim öncesinde müzelerin tanımı, içeriği, kullanım amacı hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları, uygulama sonrasında ise müzeleri sevilecek ve gitmek istenilecek mekanlar olarak gördükleri, müzeler hakkında olumlu tutum sergiledikleri ve bilgi düzeylerinin arttığı belirlenmiştir (Bozkurt, 2020).

Mevcut araştırmanın ve ilgili araştırmaların bulguları değerlendirildiğinde çocukların bir konu, durum veya kişilerle ilgili duygu, düşünce ve algılarının belirlenmesinde ve uygulanan eğitim programının çocuk üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesinde çocuk resimlerinin etkili bir araç olarak kullanılabileceği görülmektedir.

UEYEBEP'in baba çocuk ilişkisine, çocukların motor ve sosyal duygusal gelişimlerine etkisi ile programa ilişkin beklenti ve değerlendirmelere yönelik ebeveyn görüşlerinden ve baba algısına yönelik aile konulu çocuk resimlerinden elde edilen nitel bulguların OBÇİÖ ve GEÇDA ölçeklerinden elde edilen nicel bulguları desteklediği, açıkladığı ve nicel bulgularla ulaşılmayan detaylı bulgulara ulaşılarak araştırma sonuçlarının kapsamını genişlettiği belirlenmiştir. Bu sonuçlar nicel öncelikli karma- gömülü desenle yürütülen araştırmanın, nitel verilerin nicel verileri destekleme, açıklama ve yorumlama varsayımlarını sağladığını ortaya koymaktadır. Araştırmadan elde edilen nicel ve nitel veriler bütüncül olarak değerlendirildiğinde UEYEBEP'in baba çocuk ilişkisini, çocukların motor ve sosyal duygusal gelişimini desteklemede etkili bir program olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

UEYEBEP'in baba çocuk ilişkisine, çocukların motor ve sosyal duygusal gelişimlerine etkisinin incelendiği araştırmadan elde edilen sonuçlar neticesinde aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- UEYEBEP çocuğu okul öncesi eğitime devam eden babalara yönelik bir baba eğitim programıdır. Yapılacak olan benzer araştırmalarda UEYEBEP'in eğitim oturumlarının ve ev etkinliklerini içeriği düzenlenerek ileri yaş düzeyinde çocuğu olan babalara uygulanabilir.
- UEYEBEP 12 hafta eğitim ve 20 ev etkinliğinden oluşmaktadır. UEYEBEP daha uzun süreli ve ebeveynlerin ihtiyacına yönelik farklı konuları içerecek şekilde planlanarak uygulanabilir ve sonuçları tartışılabilir.
- UEYEBEP babalara yönelik bir eğitim programıdır. Anneler sürece gözlemci olarak veri toplama aşamasında katılmışlardır. Yapılacak olan diğer araştırmalarda UEYEBEP ve diğer baba eğitim programlarında anneler de eğitime dahil edilebilir. Hem annenin hem de babanın katıldığı programın sonuçları mevcut araştırmanın sonuçları ile karşılaştırılabilir.
- UEYEBEP Malatya il merkezinde yaşayan ve sosyoekonomik olarak dezavantajı olmayan ailelerle gerçekleştirilmiştir. Yapılacak olan diğer araştırmalarda UEYEBEP ve diğer aile eğitim programları sosyoekonomik düzeyi düşük ailelere uygulanabilir.
- Araştırmanın çalışma grubunu; 19 baba, 19 anne ve 19 çocuk deney grubu, 22 baba ve 22 çocuk kontrol grubu olmak üzere toplam 101 kişi oluşturmaktadır. Uzaktan eğitim yoluyla öğretim modeline sahip olan programın, çeşitli kurumlar tarafından desteklenen projeler aracılığıyla farklı şehirlerde yaşayan ailelere uygulanarak daha fazla kitleye ulaştırılması sağlanabilir.
- Araştırma sonucunda UEYEBEP'in baba çocuk ilişkisini, çocukların motor ve sosyal duygusal gelişimlerini desteklemede etkili bir program olduğu belirlenmiştir. Yapılacak olan boylamsal çalışmalarla UEYEBEP'in baba, çocuk ve aileye yönelik uzun dönemdeki etkileri incelenebilir.
- UEYEBEP'in çocukların motor ve sosyal duygusal gelişimlerini olumlu düzeyde etkilediği belirlenmiştir. Nitel bulgularda ise çocuğun genel gelişimi üzerinde etkili

olduğuna yönelik sonuçlara ulaşılmıştır. Yapılacak olan araştırmalarla UEYEBEP'in çocukların bilişsel ve dil gelişimi gibi diğer gelişim alanlarına etkisi incelenebilir.

- UEYEBEP uzaktan eğitim yoluyla öğretim modeline sahiptir. Aynı program veya benzer içeriğe sahip programlar yüz yüze uygulanarak iki araştırmanın sonuçları karşılaştırılabilir.
- Programda babalar çocuklarıyla evde eğitim etkinlikleri uygulamışlardır. Eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesi ve çocuklar üzerindeki etkisi ölçekler, anne baba görüşleri ve çocuk resimleri ile yapılmıştır. UEYEBEP ve baba eğitimlerine yönelik yapılacak olan diğer araştırmalarda araştırmacı tarafından ev gözlemi yapılarak baba çocuk etkileşimi gözlemlenebilir.
- Bu araştırmada UEYEBEP araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Okul öncesi öğretmenlere yönelik UEYEBEP uygulayıcı eğitimi düzenlenerek öğretmenler aracılığıyla daha fazla aileye ulaşılabilir. Bu şekilde okul öncesi eğitim kurumlarında etkili aile eğitimleri düzenlenmesi sağlanabilir.
- Etkililiği ve uygulanabilirliği kanıtlanmış olan UEYEBEP'in Milli Eğitim Bakanlığı, halk eğitim merkezleri, dernek, vakıf ve STK'larla iş birliği içerisinde yaygınlaştırılması sağlanabilir.

KAYNAKLAR

Aarts, M.J., Wendel Vos, W., van Oers, H.A.M., van de Goor, L. A. M. & Schuit, A. J. (2010). Environmental determinants of outdoor play in children a large-scalecross-sectional study. *Am J PrevMed, 39*(3), 212–219. https://doi.org/10.1016/j.amepre.2010.05.008

Abacı, O. (2019). Okul öncesinde sanatsal gelişim. İ. Ulutaş (Ed.), *Okul öncesinde görsel sanat eğitimi* içinde (s. 32-54). Ankara: Hedef CS.

Abanoz, T., Ogelman, H., & Saraç, S. (2022). Küçük çocuklarda cinsiyete göre sosyal ve duygusal yeterlik. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 11*(3), 95-104.

Acar, F. M. (2017). *Aile eğitimine devam eden işitme kayıplı çocuk babalarının babalık deneyimlerine ilişkin algılarının incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Acun Kapıkıran, N., İvrendi, A. B., Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(19), 19-27.

Ainsworth, M. S., & Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American psychologist, 46*(4), 333.

Akay, R., & Arslan, E. (2018). Bir iletişim ve terapi aracı olarak çocuk resimlerinin analizi. *Eurasian Academy of Sciences Eurasian Art & Humanities Journal, 9,* 1-21. http://dx.doi.org/10.17740/eas.art.2017-V9-01

Akgöz-Aktaş, G. ve Aydın, A. (2020). Babaların gözünden anne bekçiliği: Bir ölçek uyarlama çalışması [Özel Sayı]. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 16,* 3565-3590. http://dx.doi.org/10.26466/opus.724644

Akgün, E., & Yeşilyaprak, B. (2010). Çocuk ana baba ilişki ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13*(24), 44-53.

Akgün, S. (2019). *Hareket eğitimi ve imgelemenin okulöncesi eğitim kurumlarındaki 4-6 yaş grubu çocuklarda motor gelişime etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.

Akın, M. H., Tüfekçioğlu, E. B., & Ergün, A. F. (2025). Türk ailesinde çocuğun anlam ve değeri: Türkiye aile yapısı araştırmasında eğilimler ve yönelimler [Aile Özel Sayısı" Koruyucu Aile Hizmetleri"]. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi,* (2), 480-511. https://doi.org/10.21560/spcd.v2025i88554.1630418

Akkaya, M. (2007). *Öğretmenlerin ve velilerin okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılımı çalışmalarına ilişkin görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Akman, İ. (2014). *Okul öncesi dönem çocuğunun kendini ifade etmesinde resmin önemi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akoğlu, B. (2023a). *Resim ve çocuğun iç dünyasına yolculuk.* Nobel.

Aksoy, A.B., Tatlı, S. (2019). Okul öncesi dönem çocuğu olan babaların çocuklarıyla olan ilişkileri ile babalık rolü algıları arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *ÇKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi/ Journal of Institute of Social Sciences,10*(1),1-22.

Aksöz, M. (2010). *Sosyal çevrede iç ve dış mekân olgusunun 10-12 yaş grubu çocuk resimlerine yansıması ve sanatsal gelişim evrelerine göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Alibeyoğlu, T. (2009). *Baba destek programının (BADEP) babaların çocuk yetiştirme tutumları üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Allen, S. ve Daly, K. (2007). The effects of father involvement. *An Updated Research Sum, 603*, 1-27.

Allport, B. S., Johnson, S., Aqil, A., Labrique, A. B., Nelson, T., Kc, A., ... & Marcell, A. V. (2018). Promoting father involvement for child and family health. *Academic pediatrics, 18*(7), 746-753. https://doi.org/10.1016/j.acap.2018.03.011

Altay, F. B. & Güre, A. (2012). Relationship among the parenting styles and the social competence and prosocial behaviors of the children who are attending to state and private preschools. *Educational Sciences: Theory and Practice, 12*(4), 2712-2718.

Altınköprü, T. (2017). *Psikolojik testler ile karakter analizi*. İstanbul: Hayat.

Amato, P. R., & Rivera, F. (1999). Paternal involvement and children's behavior problems. *Journal of Marriage and the Family, 61,* 75-384.

Aminabadi, M. H. A. (2021). *İlk kez baba olacak erkeklere verilen eğitimin babalık uyumuna atkisi.* Doktora Tezi, İstanul Üniversitesi- Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Amodia Bidakowska A, Laverty C, Ramchandani PG. (2020). Father-child play: a systematic review of itsfrequency, characteristics and potential impact on children's development. *Developmental Review, 57* (100924), 1-17. https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100924

Anderson, S., Qiu, W., & Wheeler, S. J. (2017). The quality of father–child rough-and-tumble play and toddlers'aggressive behavior in China. *Infant Mental Health Journal, 38*(6), 726-742. https://doi.org/10.1002/imhj.21675

Angjelkoska, S., Stankovska, G., & Dimitrovski, D. (2015). Self-image in children of divorcedparents. *International Journal Of Cognitive Research in Science, Engineering and Education, 3*(2), 59-63.

Anlıak, Ş. (2013). Okulöncesi dönemde çocuğun yaşamında baba ve erkek öğretmenin rolü ve önemi. *Ege Eğitim Dergisi*, *5*, 25-33.

Anne Çocuk Eğitim Vakfı (t.y.a). *Baba destek programı*. https://www.acev.org/ne-yapiyoruz/anne-babalar-icin/baba-destek-programi/ sayfasından erişilmiştir.

Anne Çocuk Eğitim Vakfı (t.y.b). *Kampanyalar.* https://ilkisbabalik.acev.org/kampanyalar/ sayfasından erişilmiştir.

Argon, T., & Kıyıcı, C. (2012). İlköğretim kurumlarında ailelerin eğitim sürecine katılımlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 19,* 80-95.

Arroyo, A., Nevárez, N., Segrin, C., & Harwood, J. (2012). The association between parent and adult child shyness, social skills, and perceived family communication. *Journal of Family Communication, 12*(4), 249-264. https://doi.org/10.1080/15267431.2012.686941

Aslan, O., & Topuz, İ. (2025a). Okul öncesi dönem çocuklarında sosyal beceri düzeyleri ile problemli medya kullanımı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26*(1), 116-134. https://doi.org/10.17679/inuefd.1516664

Aslan, O., & Topuz, İ. (2025b). The role of digital game addiction tendencies in explaining preschool children's resilience. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences, 15*(1), 139-158. https://doi.org/10.17984/adyuebd.1613749

Atmaca, R. N., Gültekin Akduman, G., & Şepitci Sarıbaş, M. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin bazı demografik özelliklere göre incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi, 6*(2), 157-173. https://doi.org/10.47714/uebt.768067

Avara, S. (2019). *Savaş nedeniyle göçe maruz kalmış 9-12 yaş arası Suriyeli mülteci çocuk resimlerinin psikolojik ve plastik açıdan yorumlanması*. Yüksek Lisans Tezi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Aydın Kılıç, Z. N., & Tezel Şahin, F. (2018). Involvement of fathers in the lives of children in preschool age. *OPUS–International Journal of Society Researches, 9*(16), 401-436. https://doi.org/10.26466/opus.477012

Aynacı, C. (2025). X, y ve z kuşaklarında aile algısı: Metaforik temsillerin karşılaştırmalı analizi [Aile Yılı Özel Sayısı]. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 60-95.

Ayre, C., & Scally, A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: revisiting the original methods of calculation. *Measurement and evaluation in counseling and development, 47*(1), 79-86. https://doi.org/10.1177/0748175613513808

Aysan, M. F., & Aracı, E. (2025). Türkiye'de aile ve araştırma: Devlet tarafından yürütülen aile çalışmalarına dair bir analiz [AİLE: Geleneğin Mirası Geleceğin İnşası]. *Muhafazakar Düşünce Dergisi, 21*(69), 12-39.

Ayyıldız T., Harkın Gemicioğlu Ş., Topçu F, Demir A., Kaya K. N. (2023). Ortaokul düzeyindeki çocuklarda internet bağımlılığının sosyal beceri düzeyi ile ilişkisi. *Bağımlılık Dergisi. 24*(1),73-84. https://doi.org/10.51982/bagimli.1102609

Bagherabadi, F., Nikpeyma, N., & Pashaeypoor, S. (2020). Association between children's social skills and developmental function of family in Iran. *Shiraz E-Medical Journal, 21*(11).

Bagheri, M., Salari, E., Malaijerdi, R., & Nazari, S. (2023). Investigating the effect of ımplementing a web-based educational program on fathers' ınvolvement in ınfant care 0 to 6 months. *Iranian Journal of Nursing and Midwifery Research, 28*(2), 174-178. https://doi.org/10.4103/ijnmr.ijnmr_439_21

Bağcı Çetin, B., & Öztürk Samur, A. (2018). 60-72 aylık çocukların prososyal davranışları ile anne-babalarının prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(1), 1-17. https://doi.org/10.17556/erziefd.286651

Bailey, W. T. (1994). A Longitudinal study of fathers' involvement with young children: Infancy to age 5 years. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development, 155*(3), 331-339. http://dx.doi.org/10.1080/00221325.1994.9914783

Bandura, A. (1969). Social-learning theory of identificatory processes. *Handbook of socialization theory and research,* 213, 262.

Barker, B., Iles, J. & Ramchandani, P. G. (2017). Fathers, fathering and child psychopathology. *Current Opinion in Psychology, 15*, 87-92.

Barnett, L.M., Van Beurden, E., Morgan, P.J., Brooks, L.O., Beard, J. R. (2009). Childhood motor skill proficiency as a predictor of adolescent physical activity. *Journal of Adolescent Health, 44*(3), 252–259. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2008.07.004

Bartan, M. (2010). *Kütahya örnekleminde ebeveyn-çocuk ilişkisi envanterinin 60–72 aylık çocukların anne ve babalarına uyarlanması.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bartan, M., & Tezel şahin, F. (2012). Ebeveyn Çocuk İlişkisi Envanterinin 60 72 aylık çocukların anne ve babalarına uyarlanması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* (34), 185-200.

Başaran, M. (2024). *Hareketli oyun eğitim programının baba-çocuk etkileşiminin kalitesi ve babanın harekete geçirici ve cesaretlendirici davranışları ile çocuğun gelişimine etkisi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Beavers, R., & Hampson, R. B. (2000). The Beavers systems model of family functioning. *Journal of family therapy, 22*(2), 128-143.

Bee, H. & Boyd, D. (2020). Çocuk gelişim psikolojisi (O. Gündüz, Çev.). İstanbul: Kaknüs.

Bekkaya, K. (2024). *Madde kullanım bozukluğu tanılı babaların kendi babalığına ilişkin düşünceleri, deneyimleri ve aile içi ilişkilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child development*, 83-96.

Benli, T. E. (2019). *Doğum öncesi baba bağlanma ölçeği'nin Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması.* Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Berk, L. E. (2020). *Bebekler ve çocuklar doğum öncesinden orta çocukluğa*. (N. Işıkoğlu Erdoğan, Çev.). Ankara: Nobel.

Bilaloğlu, R. G., & Aktaş Arnas, Y. (2019). Okul öncesi eğitimde aile katılımı engelleri ve süreçte karşılaşılan sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(3), 804-823. https://doi.org/10.16986/HUJE.2018043536

Bosoni, M. L., & Mazzucchelli, S. (2019). Generations comparison: Father role representations in the 1980s and the new millennium. *Genealogy, 3*(2), 17. https://doi.org/10.3390/genealogy3020017

Bowen, M. (1966). The use of family theory in clinical practise. *Comprehensive psychiatry, 7*(5), 345-374.

Bowlby, J., & Solomon, M. (1989). *Attachment theory.* Lifespan Learning Institute.

Boz, M. (2019). Motor gelişim. G. Duman (Ed.), *Okul öncesi dönemde beden eğitimi* içinde (s. 16-36). Ankara: Hedef CS.,

Boz, M., & Güngör Aytar, A. (2012). Okul öncesi çocuklarında temel hareket eğitim programının hareket becerilerine etkisi [Özel Sayı]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,1, 51-59.

Boz, M., Uludağ, G., & Tokuç, H. (2018). Aile katılımlı sosyal beceri oyunlarının okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerilerine etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*(1), 137-158.

Bozkurt, Ş. S. (2020). *Oyuncak müzesinde uygulanan eğitim etkinliklerinin çocukların problem çözme becerilerine sosyal becerilerine ve müzeye bakış açılarına etkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Böyükmedar, P. (2022). *İletişim becerileri eğitim programının baba-çocuk ilişkisi üzerine etkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ankara.

Bramlett, R. K., Scott, P., & Rowell, R. K. (2000). A comparison of temperament and social skills in predicting academic performance in first graders. *Special Services in the Schools, 16*(1-2), 147-158.

Brandes, O., Saar, C. R., & Baumel, A. (2025). Examining differential effects of digital parent training for child behavior problems on maternal and paternal outcomes. *Children, 12*(4), 469. https://doi.org/10.3390/children12040469

Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: john bowlby and maryainsworth. *Developmental Psychology, 28*(5), 759-775.

Breton, S., Puantes Neuman, G., & Paquette, D. (2009). La formation parentale au masculin pour l'inclusion des pères dans les programmes d'intervention précoce. *Revue des sciences de l'éducation, 35*(1), 191–209. https://doi.org/10.7202/029930ar

Brian, A., Goodway, J. D., Logan, J. A., & Sutherland, S. (2017). SKIPing with teachers: an early years motor skill intervention. *Physical Education and Sport Pedagogy, 22*(3), 270-282. http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2016.1176133

Brock, S., & Edmunds, A. L. (2010). Parental involvement: Barriers and opportunities. *EAF Journal, 21*(1), 48.

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International encyclopedia of education, 3*(2), 37-43.

Bronte Tinkew, J., Carrano, J., Horowitz, A., & Kinukawa, A. (2008). Involvement among resident fathers and links to infant cognitive outcomes. *Journal of Family Issues, 29*(9), 1211-1244. http://dx.doi.org/10.1177/0192513X08318145

Brown Weinstock, R., Gold, S., Edin, K., & Nelson, T. (2025). Earning the role: Father role institutionalization and the achievement of contemporary fatherhood. *Social Problems, 72*(3), 895-911. https://doi.org/10.1093/socpro/spad022

Brown, B. V., Michelsen, E. A., Halle, T. G., & Moore, K. A. (2001). Fathers' activities with their kids. *Child Trends Research Brief*, 3-9.

Brown, T. L., Roy, R. N., Dayne, N., Roy, D. R., James, A. G., & Carrichi-Lopez, A. (2024). Promoting father engagement among low-income fathers: fathers' narratives on what matters in a fatherhood programme in the western US. *Journal of Family Studies, 30*(2), 214-232. https://doi.org/10.1080/13229400.2023.2216668

Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods & Research*, 21(2), 230-258. https://doi.org/10.1177/0049124192021002005

Brühlmeier, A. (2023). *Overview of the presentation of Pestalozzi's fundamental ideas*. https://en.heinrich-pestalozzi.de/fundamental-ideas/overview

Bulut, G., Kılınç, G., Güney, S. E., & Açıkbaş, E. K. (2024). Evaluation of children's drawings as a measure of dental anxiety before and after oral health education. *Nigerian Journal of Clinical Practice, 27*(8), 983-989. http://dx.doi.org/10.4103/njcp.njcp_241_24

Burkitt, E., Barrett, M., & Davis, A. (2003). Children's colour choices for completing drawings of affectively characterised topics. *Journal of child psychology and psychiatry, 44*(3), 445-455.

Büyükceran, K. (2021). *Okul öncesi dönemde baba katılımı ve baba çocuk ilişkilerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri (29. Baskı).* Ankara. Pegem.

Cabrera, N. J. (2019): Father involvement, father-child relationship, and attachment in the early year. *Attachment & Human Development, 22*(1), 1-5. https://doi.org/10.1080/14616734.2019.1589070

Cabrera, N. J., Fitzgerald, H., Bradley, R. H., Roggman, L. A. (2014). The ecology of father-child relationships: an expanded model. *Journal of Family Theory & Review, 6*(4), 336-354. https://doi.org/10.1111/jftr.12054

Cabrera, N. J., Shannon, J.D. & Tamis LeMonda, C. (2007). Fathers' ınfluence on their children's cognitive and emotional development: from toddlers to pre-k, *Applied Development Science,11*(4), 208-213. https://doi.org/10.1080/10888690701762100

Cabrera, N. J., Tamis-LeMonda, C. S., Bradley, R. H., Hofferth, S., Lamb, M. E. (2000). Fatherhood in the twenty-firstcentury. *Child Development, 71*(1), 127-136. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00126

Can, H. (2015). *Babanın çocuk davranış problemleri ve iyi olma hali üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Candan, G. (2021). *Babaların ebeveyn tutumları ile duyguları ifade becerilerinin kendi babalarının duygusal erişilebilirliği bağlamında incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Cano, T., Perales, F., & Baxter, J. (2019). A matter of time: Father involvement and child cognitive outcomes. *Journal of Marriage and Family, 81*(1), 164-184. http://dx.doi.org/10.1111/jomf.12532

Canva (2025). *Canva- Çevrimiçi grafik tasarım aracı*. https://www.canva.com/ sayfasından erişilmiştir.

Carver, A., Timperio, A., & Crawford, D. (2008). Playing it safe: The influence of neighbourhood safety on children's physical activity. *Health & Place, 14*(2), 217-227. https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2007.06.004

Cevher Kalburan, N. (2014). Okul öncesi dönem çocuklarının dış mekânda oyun fırsatları ve ebeveyn görüşleri. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 32*, 113-135. http://dx.doi.org/10.21560/spcd.21616

Ceylan, R. (2018). Fiziksel gelişim. N. Aral & T. Duman (Eds.), *Eğitim psikolojisi* içinde (s. 56-74). Ankara: Pegem Akademi.

Ceylan, Ş., & Kılınç, N. (2020). *Çocuklarla evde sosyalleşmenin sihirli gücü.* Ankara: Eğiten Kitap.

Chacko, A., Fabiano, G. A., Doctoroff, G. L., & Fortson, B. (2018). Engaging fathers in effective parenting for preschool children using shared book reading: A randomized controlled trial. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 47*(1), 79-93.

Chen, X., & French, D. C. (2008). Children's social competence in cultural context. *Annual Review of Psychology, 59*(1), 591-616. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093606

Chen, X., Liu, M., & Bian, Q. (2022). Culture and children's social development. *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development,* 241-259. https://doi.org/10.1002/9781119679028.ch13

Chuang, S. S., Huang, C. Y., Shen, A. C., Zhu, M., Wu, B., Ng, A., & Feng, J. Y. (2025). Father involvement among Chinese fathers in four geolocations: Exploring cultural nuances and similarities. *Family Relations, 74*(2), 851-869. http://dx.doi.org/10.1111/fare.13148

Cimino, S., Tafà, M., & Cerniglia, L. (2024). Fathers as key figures shaping the foundations of early childhood development: An exploratory longitudinal study on web-based intervention. *Journal of Clinical Medicine, 13*(23), 7167. https://doi.org/10.3390/jcm13237167

Clark, C. (2009). *Why fathers matter to their children's literacy*. London: National LiteracyTrust.

Cleland, F. E., Gallahue, D. L. (1993). Young children's divergent movementability. *Perceptual and Motor Skills, 77*, 535-544.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2021). *Eğitimde araştırma yöntemleri.* (E. Dinç & K. Kıroğlu Çev. Eds.). Ankara: Pegem Akademi.

Cordell, A. S. Parke, R. D. & Sawin, D. B. (1980). Fathers' views on fatherhood with special reference to ınfancy. *Family Relations, 29*(3), 331-338. https://doi.org/10.2307/583853

Creswell, J.W. (2017). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S.B. Demir, Çev). Ankara: Eğiten Kitap.

Creswell, J.W. (2021a). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (Çev. M. Sözbilir). Ankara: Pegem.

Creswell, J.W. (2021b). *Nitel araştırma yöntemleri* (S. B. Demir & M. Bütün, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Creswell, J.W., & Creswell, J. D. (2021). *Araştırma tasarımı: Nicel, nitel ve karma yöntem yaklaşımları* (E. Karadağ Çev. Ed.). Nobel.

Creswell, J.W., Plano Clark, V.L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2 th ed.). Londan, Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J.W., Plano Clark, V.L. (2020). *Karma yöntem araştırmaları* (Y. Dede & S.B. Demir, Çev.). Ankara: Anı.

Crocker, L., & Algina, J. (2006). *Introduction to classical and modern test theory*. Belmont: Wadsworth Pub Co.

Çağdaş, A., & Seçer, Z. (2015). *Anne baba eğitimi.* Ankara: Eğiten Kitap.

Çakmak, (2024). *Erken çocuklukta zorbalığa yönelik farkındalık programının çocuk ve öğretmen açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çamlıbel Çakmak, Ö. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 1*(20), 1-17.

Çevik, İ. (2025). Tarihi seyrinde değişen aile ve postmodern babalık. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi,* (19), 185-216. https://doi.org/10.53112/tudear.1658071

Çiçek, G. (2021). Gelişim ile ilgili temel kavramlar. F. Yamaner & M. Çalbıyık (Eds.), *Çocuklarda motor gelişim ve oyun* içinde (s. 1-17). Ankara: Nobel.

Çiftçi, A. N. (2023). Aile yapısında yaşanan çözülme ve Uzunköprü örneği [Özel sayı]. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 25*, 487-512. https://doi.org/10.26468/trakyasobed.1221166

Çobanoğlu, S. (2019). *Babaların gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklarına ilişkin yaşantı ve görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Damianov, B. (2022). Investigation of Children's Drawing as a Process. *Pedagogika. Pedagogy, 94*(5), 611-621.

Davet, G., & Ata, S. (2025). The mediating role of psychological resilience in father–child relations and social skills in early childhood. *Early Child Development and Care, 195*(3), 219-234. https://doi.org/10.1080/03004430.2025.2474660

Davison, K. K., Mâsse, L. C., Timperio, A., Frenn, M. D., Saunders, J., Mendoza, J.A. … Gobbi, E. (2013). Physical activity parenting measurement and research: challenges, explanations, and solutions. *Childhood Obesity, 9*(1), 103-109. https://doi.org/10.1089/chi.2013.0037

de Mendonça, J. S., Cossette, L., Strayer, F., & Gravel, F. (2011). Mother–child and father–child interactionalsynchrony in dyadic and triadicinteractions. *SexRoles, 64*, 132-142.

DeBell, M. (2008). Children living without their fathers: Population estimates and indicators of educational well-being. *Social indicators research, 87*(3), 427-443. https://doi.org/10.1007/s11205-007-9149-8

Demir Öztürk, E. (2018). Baba ve bebek etkileşim düzeyleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi / The Journal of International Social Research*,*11*(60), 716-722. http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2018.2826.

Demir, E. (2016). *Oyun temelli baba-bebek etkileşim programının baba ve bebek davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Demir, E., & Aksoy, A. B. (2016). Baba- çocuk duygulanım, yanıt verme ve meşguliyet ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies, 45*, 381-392.

Demirbaş, M. (2025). 2025 Aile yılında sözlüklerdeki "aile" tanımı üzerine. *Disiplinler Arası Dil Araştırmaları, 1*(1), 168-182. https://doi.org/10.48147/dada.1722636

Demirel, Ö. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri: Öğretme sanatı.* Pegem Akademi.

Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi.

Demiriz, S., & Ergin, K. (2020). Okul öncesi eğitimde aile katılımı ile çocukların duygusal zekasının desteklenmesi. İ. Ulutaş & E. Ömeroğlu (Eds.), *Erken çocukluk eğitiminde duygusal zekâ* içinde (s. 129-153). Ankara: Pegem Akademi.

Deneault, A. A., Bureau, J. F., Yurkowski, K., Moss, E. (2020) Validation of the preschool attachmentratingscales with child-mother and child-fatherdyads. *Attachment & Human Development, 22*(5), 491-513. https://doi.org/10.1080/14616734.2019.1589546

Deniz, Ü. (2018). Gelişim. N. Aral & T. Duman (Eds.), *Eğitim psikolojisi* içinde (s. 32-54). Ankara: Pegem Akademi.

Dere Çiftçi, H. (2016). Beş-altı yaş çocukların ebeveynleri ile olan ilişkilerinin sosyal becerileri ve davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies, 42*, 171-191.

Dereli, E., Dereli, B. M. (2017). Ebeveyn-çocuk ilişkisinin okul öncesi dönem çocukların psikososyal gelişimlerini yordaması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(1), 227-258.

DeVellis, R. B. (2021). *Ölçek geliştirme kuram ve uygulama* (T. Totan, Çev.). Ankara: Nobel.

Dicle, A.N. (2018). Baba destek eğitim programının baba katılımına etkisi. *International Social Sciences Studies Journal, 4*(26), 5687-5696. http://dx.doi.org/10.26449/sssj.1031

Diğler, M. (2018). *Okul öncesinde resim eğitimi*. Pegem Akademi.

Diner Evren, H. (2021). *Otizmli çocukların nesneli eylemleri taklit etme düzeyleri üzerinde baba aracılı video ile model olma öğretiminin etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.

Doaltabadi, Z., & Amiri-Farahani, L. (2021). The effect of in-person and virtual prenatal care education of the spouses of primiparous women on the father and mother's attachment to infant: a quasi-experimental and controlled study. *Trials, 22*(1), 588. https://doi.org/10.1186/s13063-021-05559-0

Doğan, E., & Özkardeş, O. (2024). 3-6 Yaşında çocuğu olan babaların babalık rolü algısı ile baba katılım düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 11*(1), 29-49.

Doğan, S. (2019). *Father-child relatıonships in the post-dıvorceperıod: delvinginto the narratives of divorced fathers*. Master's Thesis, Istanbul Bilgi University Institute of Social Sciences, İstanbul.

Dönmez, S., & Gümüşsoy, S. (2019). Rahim içi baba bağlanma ölçeği'nin (RİBBÖ) geliştirilmesi. *Kocaeli Med. J., 8*(2), 13-19.

Dumont, C. & Paquette, D. (2013). What about the child's tie to the father? A new insightintofathering, father–child attachment, children's socio-emotional development and the activationrelationship theory. *Early Child Development and Care, 183*(3-4), 430-446. http:// doi.org/10.1080/03004430.2012.71159

Duncan, S. F. & Goddard, H. W. (2010). *Family life education: Principles and practices for effective outreach. (2th. ed.)* UK: Sage.

Duran, R. (2022). Türkiye aile yapısının geleceğine yönelik çıkarımların değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Kadın ve Aile Araştırmaları Dergisi, 2*(1), 147-164.

Dülger, N. (2008). *06-11 yaş öğrencilerin ailesel ve bireysel özelliklerinin resimlerine yansıması.* Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.

Dündar, Ö. Z., Durugönül, E., Arıkan, A. (2011). "Anne" ve "baba" sözcüklerine yüklenilen anlamların bir incelemesi. *Contemporary Online Language Education Journal, 1*(2), 25-34.

Ecevit, R. G., & Sahin, M. (2021). Relationship between motor skills and social skills in preschool children. *Online Submission, 8*(10), 46-60. http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v8i10.3928

Ekici, M. N. (2021). *Babaların çocuk sevme düzeyleri ile çocuklarıyla ilgilenme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Elkin, F. (1995). *Çocuk ve toplum çocuğun toplumsallaşması*. (N. Güngör, Çev.). İstanbul: Gündoğan.

Emen Parlatan, M., & Aslan, D. (2020). Erken çocuklukta sosyal becerileri etkileyen etmenler. D. Aslan (Ed.), *Erken çocuklukta sosyal beceri eğitimi* içinde (s.131-148). Ankara: Pegem Akademi.

Epstein, J. L. (2010). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi delta kappan, 92*(3), 81-96. https://doi.org/10.1177/003172171009200326

Eraktaş, C. C., Güney, F., Tepetaş Cengiz, G. Ş., & Erol, D. (2025). The colors of nature and the child's mind: representations of nature in preschool children's drawings. *Journal of Research in Childhood Education*, 1-20. https://doi.org/10.1080/02568543.2025.2595100

Erdoğan, A. (2004). Çocuğun psikososyal gelişiminde babanın rolü. *Journal of New Symposium, 42*(4), 147-153

Ergün Arslanlı, S. (2024). *Babalara farklı yöntemlerle verilen yenidoğan temel bakımı eğitiminin öz-yeterlilik ve baba bebek bağlanması üzerine etkisi*. Doktora Tezi, Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Erikson, E. (1959). *Identity and the life cycle*. Nueva York: International Universities Press.

Ernst, J: (2017). Exploring young children's and parents' preferences for outdoor play settings and affinitytowardnature. *International Journal of Early Childhood Environmental Education, 5*(2), 30-45.

Erol, A., Canbeldek, M., & Işıkoğlu, N. (2023). Babaların çocuklarına yönelik algısı: İlk babalık deneyimleri. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 23*(59), 357-387. https://doi.org/10.21560/spcd.vi.1218406

Ersan, C. (2013). *Baba dil destek programının çocukların dil gelişimine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Pamukkale.

Ersen, N. (2020). *Okul öncesi eğitimde aile katılım çalışmalarını engelleyen etmenlerin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Ertör, E. (2022). *Evde baba katılımlı öz-düzenleme programının 48-72 aylık çocukların öz-düzenleme becerilerine ve baba katılımına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

European Commission (2025). *European school education platform projects: Babam yanımda.* https://school-education.ec.europa.eu/en/etwinning/projects/babam-yanimda-0?utm_source=chatgpt.com sayfasından erişilmiştir.

Fabris, M. A., Lange Küttner C., Shiakou, M., & Longobardi, C. (2023). Editorial: Children's drawings: evidence-based research and practice. *Front. Psychol. 14*, 1250556. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1250556

Fazlıoğlu, Y. (2018). Sosyal gelişim. N. Aral & T. Duman (Eds.), *Eğitim psikolojisi* içinde (s. 154-176). Ankara: Pegem Akademi.

Feldman, R., & Masalha, S. (2010). Parent–child and triadic antecedents of children's social competence: cultural specificity, shared process. *Developmental psychology, 46*(2), 455.

Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: Sage Publications Ltd.

Flouri, E., Buchanan, A. (2003). The role of father involvement in children's later mental health. *Journal of adolescence, 26*(1), 63-78.

Fogarty, K., & Evans, G. D. (2009). Being an Involved Father: What Does It Mean? *EDIS,* (10), 1-5.

Forward Change. (2024). *Evaluation of the Fathers Corps program: Updated draft submitted* July 3, 2024. Prepared for First 5 Alameda County. https://www.first5alameda.org/wp-content/uploads/2024/11/Evaluation_Fathers-Corps_First-5-Alameda-county_2024-1.pdf sayfasından erişilmiştir.

Frank, T. J., Keown, L. J., & Sanders, M. R. (2015). Enhancing father engagement and interparental teamwork in an evidence-based parenting intervention: A randomized-controlled trial of outcomes and processes. *Behavior Therapy, 46*(6), 749-763.

Frosch, C. A., Schoppe Sullivan, S. J., & O'Banion, D. D. (2021). Parenting and child development: A relational health perspective. *American journal of lifestyle medicine, 15*(1), 45-59. https://doi.org/10.1177/1559827619849028.

Gallahue, D. L., Ozmun, J. C., & Goodway, J. D. (2014). *Motor gelişimi anlamak bebekler çocuklar ergenler ve yetişkinler* (D.S. Özer & A. Aktop, Çev.). Ankara: Nobel.

Gaumon, S., & Paquette, D. (2013). The father–child activationrelationship and internalising disorders at preschool age. *Early Child Development and Care, 183*(3-4), 447-463. https://doi.org/10.1080/03004430.2012.711593

Gazi, T. (2019). *Annelik bekçiliği ve evlilik uyumunun baba katılımı ve baba – ergen ilişkilerindeki rolünün incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Gazibara, S. (2013). "Head, heart and hands learning"-a challenge for contemporary education. *The Journal of Education, Culture, and Society, 4*(1), 71-82.

Gebresilase, B. M., Wang, M., Chuanxia, Z., Taddese, E. T., Elka, Z. Z., & Biramo, Y. B. (2025). Father involvement in family dynamics: a qualitative exploration of perceptions and cultural influences. *Frontiers in Psychology, 16*, 1672384. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1672384

Geller, A., Garfinkel, I., Cooper, C. E., & Mincy, R. B. (2009). Parental incarceration and child wellbeing: Implications for urban families. *Social science quarterly, 90*(5), 1186–1202. https://doi.org/10.1111/j.1540-6237.2009.00653.x

Gianoutsos, J. (2006). Locke and Rousseau: Early childhood education. *The Pulse, 4*(1), 1-23.

Goldner, L., & Scharf, M. (2023). Do children's family drawings reflect adaptation in early years of elementary school?. *The Arts in Psychotherapy, 86*, 102084. https://doi.org/10.1016/j.aip.2023.102084

Gordon, T. (2020). *Etkili anne baba eğitimi*. (D. Tekin & N. Özkan, Çev.). İstanbul: Profil Kitap.

Göğer, G. (2018). *Ebeveynlerin kişilik özellikleri ile çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Gökdoğan, İ. O. (2024). *Erken çocukluk döneminde eğitimde drama ile bütünleştirilmiş iklim okur yazarlığı programının çocukların iklim değişikliği kavramı hakkındaki görüşlerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Göktaş, İ. (2015). *Aile katılımı ve sosyal beceri eğitimi programlarının tek başına ve birlikte 4-5 yaş çocuklarının sosyal becerileri ve anne-çocuk ilişkileri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Görgün, C. (2021). *Otizm Spektrum Bozukluğuna sahip çocuğu olan babaların yaşadıklarının belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Görür, E. (2020). *Okul öncesi dönemde uygulanan aile katılımı etkinlikleri hakkında öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Gözcü Binbir, S., & Ertürk, H. (2020). Aile-Öğretmen İletişimi ve İş birliği ile Çocukların Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, 11*(21), 134-153.

Gözübüyük, A. (2020). *Okul öncesi dönem çocuklarının motivasyon düzeyleri ile baba-çocuk ilişkisi ve bağlanma biçimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gözübüyük, A., Özbey, S. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının motivasyon düzeyleri ile baba-çocuk ilişkisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *IBAD*, (Özel Sayı), 23-37. http://dx.doi.org/10.21733/ibad.763103.

Grace, T.,Bulsara, M., Robinson, M., Hands, B. (2016). Early life events and motor development in childhood and adolescence: a longitudinal study. *Acta Paediatr, 105*(5), 219-227.

Gray, B. P, & Anderson, G. K. (2015). The impact of fathers on children. *Encyclopedia on Early Childhood Development,* 1-7.

Green, D. S., Chuang, S. S., Parke, R. D., & Este, D. C. (2019). Multidimensionality and complexities of fathering: A critical examination of Afro-Jamaican fathers' perspectives. *Sex Roles, 81*(9), 576-593. https://doi.org/10.1007/s11199-019-1012-2

Griethuijsen, R. A. L. F., Eijck, M. W., Haste, H., Brok, P. J., Skinner, N. C., Mansour, N., et. al. (2014). Global patterns in students' views of science and interest in science. *Research in Science Education,* 45(4), 581–603. https://doi.org/10.1007/s11165-014-9438-6

Griethuijsen, R. A. L. F., Eijck, M. W., Haste, H., Brok, P. J., Skinner, N. C., Mansour, N., et. al. (2014). Global patterns in students' views of science and interest in science. *Research in Science Education, 45*(4), 581–603. https://doi.org/10.1007/s11165-014-9438-6

Gull, C., Goldstein, S.L., Rosengarten, T. (2019). Fathers' roles, attitudes, and practices regardingtreeclimbing. *The International Journal of Early Childhood Environmental Education, 7*(2), 51-63.

Gül, Ş. (2019). *3-6 arası çocuğu olan ebeveynlerin babalık rolüne ilişkin algılarının ve babalık rolünün yeterliliğine dair görüşlerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Güleç, D. (2010). *Baba-Bebek Bağlanma Ölçeği' nin Türk toplumunda geçerlik ve güvenirliğinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Güler, T. (2021). *Türkiye'de baba eğitim programı: Erken çocukluk eğitimiyle toplumsal cinsiyet normları dönüşüyor.* https://www.unicef.org/turkiye/hikayeler/t%C3%BCrkiyede-baba-e%C4%9Fitim-program%C4%B1-erken-%C3%A7ocukluk-e%C4%9Fitimiyle-toplumsal-cinsiyet-normlar%C4%B1?utm_source sayfasından erişilmiştir.

Güneş, G., Güleryüz, O., & Kılcan, B. (2025). "Aile Yılı (2025)" Münasebetiyle Türkiye'deki aile eğitimi üzerine yapılan eğitim araştırmalarının seyrine yönelik bir inceleme. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11*(3), 783-800. https://doi.org/10.31592/aeusbed.1678182

Günindi, N., Kandır, A. (2012). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne-babalarının empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Congress on Culture and Society,* 3(5), 35-46.

Güven, G. (2011). *Farklı eğitim modelleri kullanılarak uygulanan aile eğitim ve aile katılım programlarının okul öncesi öğretmenlerinin uygulamalarına ve ebeveynlerin görüşlerine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Güzel, H. (2019). *3-6 Yaş çocuğu olan babaların ebeveynlik rolü algıları ile baba çocuk ilişkilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Haefner, J. (2014). An application of bowen family systems theory. *Issues in Mental Health Nursing, 35*(11), 835-841. https://doi.org/10.3109/01612840.2014.921257

Hafez, R. (2017). Effect of Brain Gym on manipulating skills and balance for beginners in rhythmic gymnastics. *Science, Movement and Health, 17*(1), 66–72.

Hafızoğlu Çelik, G., Er, S., Yıldız Bıçakçı, M. (2020). Etkileşimli kitabı okuma sürecinin çocukların dil gelişimlerine etkisi. *Ebelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi, 3*(1), 1-10.

Hall, R. A. S., De Waard, I. E. M., Tooten, A., Hoffenkamp, H. N., Vingerhoets, A. J. J. M. & Van Bakel, H. J. A. (2014). From the father's point of view: How father's representations of the infant impact on father–infant interaction and infant development. *Early Human Development, 90*(12), 877-883. https://doi.org/10.1016/j.earlhumdev.2014.09.010

Halmatov, S. (2023). *Sanat terapisi: Resim teknikleri metaforlar ve semboller.* Ankara: Pegem Akademi.

Halmatov, S. (2024). *Çocuk resimleri analizi ve psikolojik resim testleri: Çocuk ve yetişkinler için.* Pegem Akademi.

Han, Y., Liu, K., & Xie, Y. (2023). Factors affecting father involvement in parenting and solutions. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences, 8*, 1969-75. https://doi.org/10.54097/ehss.v8i.4624

Harper, S. E., & Fine, M. A. (2006). The effects of involved nonresidential fathers' distress, parenting behaviors, inter-parental conflict, and the quality of father-child relationships on children's well-being. *Fathering, 4*, 286–311. https://doi.org/10.3149/fth.0403.286.

Hepworth Berger, E. (1991). Parent involvement: yesterday and today. *The Elementary School Journal, 91*(3), 209-219.

Iruka, I. U., Winn, D. M. C., Kingsley, S. J., & Orthodoxou, Y. J. (2011). Links between parent-teacher relationships and kindergartners' social skills: Do child ethnicity and family income matter?. *The Elementary School Journal, 111*(3), 387-408.

Işık, H. (2007). *Okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen okul-aile işbirliği çalışmalarının anne-baba görüşlerine dayalı olarak incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

İçli, G. (2008). Yaşlılar ve yetişkin çocuklar. *Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi*, (1),29-38.

İpek, B. (2014). *Çocuklardaki yalnızlık duygusunun resimlerinde kullandıkları renklere yansıması.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

İyi, T. (2024). *Yaşam becerileri programının okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme davranışlarına etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Jalilinasab, S., Saemi, E., & Abedanzadeh, R. (2022). Fundamental motor and social skills of children: the role of Brain Gym exercise. *Early Child Development and Care, 192*(14), 2256-2267. https://doi.org/10.1080/03004430.2021.2003350

Jeong, J., McCann, J.K., Bhojani, A., Maguet, Z., Uyehara, M., & Ochieng, M. (2024). Fathers' engagement in a parenting program primarily intended for female caregivers: An early qualitative process evaluation in Western Kenya. *PLOS Glob Public Health, 4*(10), e-4488. https://dx.doi.org/ 0.1371/journal.pgph.0003520

Jessee, V., & Adamsons, K. (2018). Father involvement and father–child relationship quality: An intergenerational perspective. *Parenting, 18*(1), 28-44. https://doi.org/10.1080/15295192.2018.1405700

Johnson, C. M., Sharkey, J. R., Umstattd Meyer, M. R., Gómez, L., Allicock, M. A., Prochnow, T., ... & Martinez, L. (2021). Designing for multilevel behavior change: A father-focused nutrition and physical activity program for Mexican-heritage families in South Texas border communities. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(19), 10117. https://doi.org/10.3390/ijerph181910117

Kandır, A., & Alpan, U. Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 14*(14), 33-38.

Kandır, A., & Orçan, M. (2011). A comparative study into early learning skills of five-six-year old children and their social adaptation skills. *Elementary Education Online, 10*(1), 40-5.

Karaman, N. N., & Dinçer, Ç. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının prososyal davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 4*(3), 639-664. https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202043236

Karanfil, M., & Yolcu, E. (2021). Okulöncesi çocukların aile temalı resimlerinin göstergebilimsel analizi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 15*(37), 74-101. https://doi.org/10.29329/mjer.2021.380.5

Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Alkım.

Karataş, Z. (2019). Sosyal beceriye giriş. M. E. Deniz & A. Eryılmaz (Eds.), *Sosyal beceri eğitimi* içinde (s. 2-28). Ankara: Pegem Akademi.

Kayılı, G. (2019). Yaşamın ilk yıllarında sosyal gelişim. H. G. Ogelman (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim* içinde (s. 227-268). Ankara: Eğiten Kitap.

Kaymak, A., Diken, I. H., & Mahoney, G. (2025). The Effectiveness of the Turkish Version of the Responsive Teaching Program Applied as an Online Group Intervention on Autistic Children and Their Fathers: A Randomized Control Study. *Behavioral Sciences, 15*(3), 309. https://doi.org/10.3390/bs15030309

Kerkez, F.İ. (2012). Sağlıklı büyüme için okulöncesi dönemdeki çocuklarda hareket ve fiziksel aktivite. *Spor Bilimleri Dergisi Hacettepe J. of Sport Sciences, 23*(1), 34-42.

Keskin, G. (2021). *Anne baba tutumları ve farklı aile tutumlarına sahip 4-6 yaş çocuklarının resimlerine yansıyan aile özelliklerinin analizi.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Kılıç, K., & Aytar, F. G. (2017). The effect of social skills training on social skills in early childhood, the relationship between social skills and temperament. *Education and Science, 42*(191). https://doi.org/10.15390/EB.2017.7162

Kır, İ. (2011). Toplumsal bir kurum olarak ailenin işlevleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(36), 381-404.

Kıraççı, B. (2021). *Okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli çocuklarda baba katılımı ile anne bekçiliğinin ilişkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kışla, Ş. (2021). *6-12 aylık bebeği olan babaların kendi babalarıyla ilişki düzeyleri ile bebekleriyle bağlanma durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kıvanç, R. (2020). *24-36 Aylık çocuğu olan annelerin özyeterlik algıları ve çocuk yetiştirme tutumları ile çocuğun motor gelişimi arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kızıl Sürücüler, H. (2019). *6-12 Aylık bebeği olan babalara verilen eğitimin baba-bebek bağlanma durumuna etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Kim, K.K. (2008). *The impact of fathers' involvement and parenting styles on their children'ssocial competence: A study of Korean fathers in the United States.* Doctoral Dissertation, University of Georgia, USA.

Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford press.

Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford press.

Knoester, C.,Randolph, T. (2019). Father-child sports participation and outdoor activities: patterns and ımplications for health and father-child relationships. *Sociology of Sport Journal, 36*(4), 322-329. https://doi.org/10.1123/ssj.2018-0071

Kocatepe, B., Bilgi, S. (2018). “Toplumsal bir inşa olarak babalık: annelerin yaşam öykülerinde baba imgesi” *Fe Dergi, 10*, (2), 43-59. https://doi.org/10.46655/federgi.676600

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development.* Prentice Hall.

Kopystynska, O., Crapo, J. S., Turner, J. J., Bradford, K., & Higginbotham, B. J. (2023). Dimensions of father development and parenting: A person-centered approach of men attending a responsible fatherhood program. *Psychology of Men & Masculinities, 24*(3), 188. https://doi.org/10.1037/men0000437

Kökoğlu, T. (2015). *4-6 Yaş grubu çocuklarda demir eksikliği anemisinin motor gelişim üzerine etkileri.* Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Köse, F. (2024). *Babaların ve büyükbabaların tutumları, babalık rol algıları ve babaların çocuklarına olan ilgisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Köseoğlu, S.A. (2023). Bir iletişim aracı olarak çocuk resmi ve özellikleri. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7*(1), 137-145. https://doi.org/10.30692/sisad.1248585

Kramer, S. (2001). *The impact of the fatherfigure's role on gross motor development of the pre-school child.* Doctoral Dissertation, Touro College, New York, NY

Kurnaz Adıbatmaz, F., & Özyürek, A. (2019). Erken çocukluk döneminde gelişimsel değerlendirmenin önemi: GEÇDA sonuçları örneği. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*(18), 1321-1344.https://doi.org/10.29029/busbed.560397

Kurtdaş, E. M. (2025). Dijitalleşme ve ailenin dönüşümü [Aile Yılı Özel Sayısı]. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 253-286. https://doi.org/10.14520/adyusbd.1741413

Kuruçırak, Ş. (2010). *4-12 aylık bebeği olan babaların, babalık rolü algısı ile bebek bakımına katılımı arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Kuther, T. L. (2018). *Lifespan development: Lives in context.* UK: SAGE publications.

Kuzucu, Y. (1999). *Babalarıyla çatışma düzeyleri yüksek ve düşük olan ergenlerin ve babalarının babalık rolüne ilişkin algılarının incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kuzucu, Y. (2011). Değişen babalık rolü ve çocuk gelişimine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4* (35), 79-91.

Küçükşen Öner, F. (2010). *İlköğretim öğrencilerinin resimlerinde renk ve duygu ilişkisi ve kırmızının öğrencilerde yarattığı kavramsal ve simgesel çağrışımlar*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

La Paro, K. M., Kraft Sayre, M., & Pianta, R. C. (2003). Preschool to kindergarten transition activities: Involvement and satisfaction of families and teachers. *Journal of Research in Childhood Education, 17*(2), 147-158.

Lamb, M. E. & Lewis, C. (2010). The development and significance of father-child relationships in two-parent families. In M. E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development* (p. 94–153). New Jersey: John Wiley & Sons Inc.

Lamb, M. E. (1975). Fathers: Forgottencontributors to child development. *Human Development 18*(4), 245-266.

Lamb, M. E. (1979). Paternal influences and the father's role: A personal perspective. *American Psychologist, 34*(10), 938–943. https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.938

Lamb, M. E. (1980). The father's role in the facilitation of ınfant mental health. *Infant Mental Health Journal, 1*(3), 140-149.

Lamb, M. E. (1987). The changingroles of fathers. In M.E. Lamb (Ed.), *The fateher's role: applied perspectives* (pp.3-27). New York: Wiley.

Lamb, M. E. (2010). How do fathers influence childrens's development? Let me count the ways. In M. E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development* (p. 1-26). New Jersey: John Wiley & Sons Inc.

Lamb, M. E., & Oppenheim, D. (1989). Fatherhood and father-child relationships. *Fathers and Their Families,* 11-26.

Lamb, M. E., & Stevenson, M. B. (1978). Father infant relationships: Their natüre and importance. *Youth & Society, 9*(3), 277-298.

Lamb, M. E., Frodi, A. M., Hwang, P., Frodi, M., Steinberg, J. (1982). Effect of gender and caretaking role on parent—ınfantınteraction. In R.N. Emde & R.J. Harmon (Eds.), *The Development of Attachment and Affiliative Systems* (pp. 109-118). New York: Plenum.

Lamb, M. E., Hwang, C. P., Ketterlinus, R. D., Fracasso, M. P. (1999). Parent-child relationships: development in the context of the family. In M.H. Bornstein & M.E. Lamb (Eds.), *Developmental pyschology: an advanced textbook* (pp. 411-450). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Lamb, M. E., Pleck, J. H., Charnov, E. L. & Levine, J. A. (1987). A biosocial perspective on paternal behavior and involvement. In J. Lancaster, J. Altmann, A. Rossi, & L. Sherrod (Eds.), *Parentingacross the lifespan: Biosocialdimensions* (pp. 111–142). New York: Aldine de Gruyter.

Lamb, M. E., Pleck, J. H., Charnov, E. L., & Levine, J. A. (1985). Paternal behavior in humans. *American Zoologist, 25*, 883–894. http://www.jstor.org/stable/3883043 .

Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology, 28*(4), 563-575.

Lee, J. Y., Knauer, H. A., Lee, S. J., MacEachern, M. P., & Garfield, C. F. (2018). Father-inclusive perinatal parent education programs: a systematic review. *Pediatrics, 142*(1). https://doi.org/10.1542/peds.2018-0437

Leonard, M. (2006). Children's drawings as a methodological tool: Reflectionson the eleven plus system in Northern Ireland. *Irish Journal of Sociology, 15*(2), 52-66. https://doi.org/10.1177/079160350601500204

Lesch, E., & Ismail, A. (2014). Constraining constructions: Low-income fathers' perceptions of fathering their adolescent daughters. *The Open Family Studies Journal, 6*(1), 39-46.

Lewis, C., Lamb, M. E. (2003). Fathers' influences on children's development: The evidence from two-parent families. *European Journal of Psychology of Education 18*(2), 211-228. http://dx.doi.org/10.1007/BF03173485

Liman, B. (2020). 60-72 Aylık çocukların sosyal yetkinlik ve davranış durumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 37*, 8-19. http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2020.136

Lin, Xunyi, Li, H., Yang, W. (2020). You reap what you sow: profiles of chinese fathers' play beliefs and their relation to young children's developmental outcomes. *Early Educatıon And Development*,*31(*3), 426–441.

Luo, Y., Zhang, A., & An, Q. (2023). A parent education program for single fathers' parent-child relationship in rural China: A pretest–posttest-follow-up study. *Research on Social Work Practice, 33*(4), 413-422. https://doi.org/10.1177/10497315221112961

Maleki, M., Mardani, A., Mitra Chehrzad, M., Dianatinasab, M., & Vaismoradi, M. (2019). Social skills in children at home and in preschool. *Behavioral sciences, 9*(7), 74. https://doi.org/10.3390/bs9070074

Malina, R. M. (2004). Motor development during infancy and early childhood: overview and suggesteddirections for research. *International Journal of Sport and Health Science, 2,* 50-66. https://www.jstage.jst.go.jp/article/ijshs/2/0/2_0_50/_pdf/-char/en sayfasından erişilmiştir.

Mallers, M. H., Charles, S. T., Neupert, S. T., Almeida, D. M. (2010). Perceptıons of childhood relationships with mother and father: Daily emotional and stressor experiences in adulthood. *Dev Psychol., 46*(6), 1651-1661. https://doi.org/10.1037/a0021020

Mamur, S. (2021). *Pandemi döneminde baba katılımının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Marsiglio, W., & Cohan, M. (2000). Contextualizing father involvement and paternal influence: Sociological and qualitative themes. *Marriage & Family Review, 29*, 75–95. https://doi.org/10.1300/J002v29n02_06

Marsiglio, W., Amato, P., Day, R. D., Lamb, M. E. (2000). Scholarship on fatherhood in the 1990s and beyond. *Journal of Marriage and the Family 62*, 1173-1191.

Mavrogianni,T. & Lampropoulou, V. (2020) The Involvement of Fathers with Their Deaf Children, International Journal of Disability, *Development and Education, 67*(1), 45-57. https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1551520

Mcbride, B. A., Schoppe, S. J., & Rane, T. R. (2004). Child characteristics, parenting stress, and parental ınvolvement: fathers versus mothers. *Journal of Marriage and Family, 64*, 998–1011.

McCurdy, L. E., Winterbottom, K.E., Mehta, S.S. & Roberts, J.R. (2010). Using nature and outdooractivity to ımprove children's health. *CurrProbl Pediatr Adolesc Health Care ,5*, 102-117. https://doi.org/10.1016/j.cppeds.2010.02.003

MEB (2013). *Okul öncesi eğitim programı.* Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195712275243okuloncesi_egitimprogrami.pdf

MEB (2021). *Haberler: Türkiye'de son iki yılda 33 binin üzerinde ailenin "diplomalı babası" oldu*. https://meb.gov.tr/turkiyede-son-2-yilda-33-binin-uzerinde-ailenin-diplomali-babasi-oldu/haber/23492/tr?utm_source sayfasından erişilmiştir.

MEB (2024). Okul öncesi eğitim programı. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/guncellenenokuloncesiegitimprogrami.pdf sayfasından erişilmiştir.

MEB (t.y.). *Okullar ve diğer kurumlar*. https://meb.gov.tr/baglantilar/okullar/index.php?ILKODU=7&ILCEKODU=12 sayfasından erişilmiştir.

Meece, D., & Robinson, C. M. (2014) Father–child interaction: associations with self-control and aggression among 4.5-year-olds. *Early Child Development and Care, 184*(5), 783-794. https://doi.org/10.1080/03004430.2013.818990

Menon, A. (2013). Barriers to parental involvement in early childhood education classrooms in Mumbaislums as perceived by parents. *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ), 2*(2), 1314-1318.

Mercan, Z., & Tezel Şahin, F. (2017). Babalık rolü ve farklı kültürlerde babalık rolü algısı. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 2*(2), 1-10.

Mestermann, S., Kleinöder, J. M., Arndt, M., Krämer, J., Eichler, A., & Kratz, O. (2024). The father's part: A pilot evaluation of a father-centered family intervention group in child and adolescent psychiatry. *Behavioral Sciences, 14*(1), 13. https://doi.org/10.3390/bs14010013

Metin, Ö. (2009). *Ankara'da yasayan altı yaşındaki yabancı uyruklu çocuklarla Türk çocuklarının aile resimlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Miller, I. W.,Ryan, C. E., Keitner, G. I., Bishop, D. S., & Epstein, N. B. (2000). The McMaster approach to families: Theory, assessment, treatment and research. Journal of family therapy, 22(2), 168-189.

Mirzayeva, P., & Dönmez, Ö. (2025) Different Colours of the same culture: effects of father support programs on father involvement, *Journal of Human Behavior in the Social Environment, 35*(7), 1245-1256. https://doi.org/10.1080/10911359.2024.2406563

Moluz, E. (2022). *Okul öncesi eğitimde baba katılımı: baba-çocuk ortaklığına yönelik deneyimlerin durum çalışması ile betimlenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Montessori, M. (2015). *Emici zihin (*O. Gündüz Çev.). Ankara: Kaknüs.

Mutlu, H. (2018). *Baba destek eğitim programının aile işlevleri üzerindeki etkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Nafisah, A. D., Pranoto, Y. K. S., & Nuzulia, S. (2023). The impact of father involvement in the early childhood problematic behavior. *JPUD-Jurnal Pendidikan Usia Dini, 17*(1), 14-30. https://doi.org/10.21009/JPUD.171.02

Nalbant, Ö. (2020). *Çocuk, oyun ve hareket eğitimi*. Ankara: Nobel.

Nalinci, G. Z., Yapıcı, Ş., & Yapıcı, M. (2023). Okulöncesi çocuklarının sevgi kavramına ilişkin resimlerinin analizi. *Ulakbilge: Journal of Social Sciences, 11*(86). https://doi.org/10.7816/ulakbilge-11-86-07

Ndijuye, L. G. & Basil Tandika, P. (2022). Fathers' involvement on children's school performance among camped-refugees and localmajorities' communities in Tanzania. *International Journal of Early Years Education, 1*-17. https://doi.org/10.1080/09669760.2022.2041405

Neshteruk, C. D., Nezami, B.T., Nino-Tapias, G., Davison, K. K. & Ward, D. S. (2017). The influence of fathers on children's physical activity: A review of the literature from

2009 to 2015. *Preventive Medicine, 102*, 12-17. https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2017.06.027

Newland, L. A., Chen, H. H., & Coyl Shepherd, D. D. (2013). Associations among father beliefs, perceptions, life context, involvement, child attachment and school outcomes in the US and Taiwan. *Fathering, 11*(1), 3-30.

Nobre, F. S. S., Valentini, N. C., & Rusidill, M. E. (2020). Applying the bioecological theory to the study of fundamental motor skills. *Physical Education and Sport Pedagogy, 25*(1), 29-48. https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1688772

Nur, İ., Kale, M. (2020). Sosyal gelişim kuramları. D. Aslan (Ed.), *Erken çocuklukta sosyal beceri eğitimi* içinde (s. 63-104). Ankara: Pegem.

O'Brien, L. (2009). Learning outdoors: the Forest School approach. *Education 3-13*, *37*(1), 45-60. http://dx.doi.org/10.1080/03004270802291798

Ogelman, H. G. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı çalışmaları: Denizli ili örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 7(17), 259-284.

Ogelman, H., & Erten Sarıkaya, H. (2014). 5-6 Yaş çocukların sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri ile kardeş değişkenleri arasındaki ilişkiler. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi, (41*).

Oğuz Sarıalp, D. (2016). *Çocuk resimleri yorumlama ve psikolojik resim testleri eğitimi modül II*. Aknet Akademi.

Olson, D. H. (2000). Circumplex model of marital and familysystems. *Journal Of Family Therapy, 22*(2), 144-167.

OpenAI (2025). *Chatgpt. [Large language model]*. https://chat.openai.com/ sayfasından erişilmiştir.

Orçan Kaçan, M., Yazıcı, E., & Kandır, A. (2016). Ebeveynlerin çocukların matematik eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi , 8* (15), 301-319 .

Orhan, R. (2019). Çocuk gelişiminde fiziksel aktivite ve sporun önemi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (KÜSBD), 9*(1), 157-176.

Osborne, A., & Ahinkorah, B. O. (2024). The paternal influence on early childhood development in Africa: implications for child and adolescent mental health. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health, 18*(1), 156.

Ozan, M. S. (2025). Ailede kuşaklar arası iletişimin dönüşümü: Türkiye örneğinde kamu politikalarının uluslararası modellerle karşılaştırmalı bir analizi [Aile Özel Sayısı]. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi,* (1), 289-329. https://doi.org/10.21560/spcd.vi.1649128

Özdemir, A. F. (2018). *Okul öncesi eğitim alan 66-72 aylık çocukların baba katılımı ile erken dönem matematik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özdemir, E. S., & Özyürek, A. (2023). Okul öncesi çocuklarda zorba kurban davranışları ve sosyal beceriler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Social Policy Studies/Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 23*(58), 157-177.

Özdemir, Ö. C. (2025). Aile yılının dijital medyada temsili: Althusser (DİA) perspektifinden kamu spotu ve reklam analizi [Aile Yılı Özel Sayısı]. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 550-585. https://doi.org/10.14520/adyusbd.1746489

Özdereli, Z. (2019). *Otizm spektrum bozukluğu tanısı almış çocuğu olan ve olmayan babaların çocukları ile ilişkilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özel, E., & Zelyurt, H. (2016). Anne baba eğitiminin aile çocuk ilişkilerine etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 16*(36), 9-34. https://doi.org/10.21560/spcd.60151

Özer, D. (2018). Motor gelişim. N. Aral & T. Duman (Eds.), *Eğitim psikolojisi* içinde (s. 76-102). Ankara: Pegem Akademi.

Özer, D.S., Özer, M.K. (2014). *Çocuklarda motor gelişim*. Ankara: Anı.

Özgündüz, Ö. (2015). *Baba katılımı eğitim programının baba katılımına ve okul öncesi çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmes*i. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Özkan, H., Çelebioğlu, A., Üst, Z.D., & Kurudirek, F. (2016). Doğum sonu dönemde babaların ebeveynlik davranışlarının incelenmesi. *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hast. Dergisi, 6*(3), 191-196. https://doi.org/10.5222/buchd.2016.191

Özkan, K. (2019). *Okul öncesi eğitimine devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarda bağlanma ve anne-baba-çocuk ilişkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

Özkan, T. (2014). *Çocuğu okul öncesi eğitim kurumuna devam eden babalara uygulanan baba katılım programının baba çocuk ilişkisi üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özsoy Yanbak, M. (2019). *Okul öncesi eğitime devam eden çocukların öz düzenleme becerileri ile baba çocuk ilişkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Öztürk, F. D., & Tortop, H. S. (2019). Okul öncesi 4-6 yaş grubu çocukların bağlanma stilleri ile sosyal beceri düzeyi ve oyun davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Gifted Education and Creativity, 6*(2), 75-85.

Özyürek, A. (2017). Okul öncesi çocukların duyguları tanıma ile duyguları yönetme ve arkadaşlık becerileri arasındaki ilişki. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi,* (59), 128-140.

Özyürek, A. Tezel Şahin, F. (2015). The effect of mother-child relation and fatherattitudes on children's perceptions of moral and social rules .*Education and Science, 40*(177), 161-174. https://doi.org/10.15390/EB.2015.3672

Pala Özçelik, F. N. (2020). 6-10 Yaş aralığındaki çocukların sosyal beceri gelişim düzeyleri ile anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(46), 365-379. https://doi.org/10.7816/ulakbilge-08-46-12

Palkovitz, R. (2019). Expandingourfocus from fatherınvolvement to father–child relationship quality. *Journal of Family Theory & Review 11*, 576-591. https://doi.org/10.1111/jftr.12352

Palm, G. (2014). Attachment theory and fathers: Moving from "being there" to "being with". *Journal of Family Theory & Review, 6*(4), 282-297. https://doi.org/10.1111/jftr.12045

Paquette, D. (2004). Theorizing the father-child relationship: Mechanisms and developmental outcomes. *Human development, 47*(4), 193-219. https://doi.org/10.1159/000078723

Paquette, D., Carbonneau, R., Dubeau, D., Bigras, M. & Tremblay, R.E. (2003). Prevalence of father-child rough-and-tumble play and physical aggression in preschool children. *European Journal of Psychology of Education, 18*(2), 171-189.

Parke, R. D. (2004). Development in the family. *Annu. Rev. Psychol, 55*, 365-399. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141528

Pekdoğan, S. (2016). 5-6 YAŞ Çocukların sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(4), 1946-1965.

Pica, R. (2019). *Okul öncesi & anaokulunda hareket ve öğrenme becerilerini geliştirici aktiviteler*. (H. Yavuz Çev.). İstanbul: Bilim Teknik Yayınevi.

Planalp, E. M., & Braungart Rieker, J. M. (2016). Determinants of father involvement with young children: Evidence from the early childhood longitudinal study–birth cohort. *Journal of family Psychology, 30*(1), 135. https://doi.org/10.1037/fam0000156

Pleck, J. H. (2007). Why could father involvement benefit children? Theoretical perspectives. *Applied development science, 11*(4), 196-202. https://doi.org/10.1080/10888690701762068

Pleck, J. H. (2010). Paternal involvement: Revised conceptualization and theoretical linkages with child outcomes. In M. E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development* (pp. 58–93). Hoboken, NJ: Wiley.

Popov, L. M., & Ilesanmi, R. A. (2015). Parent-child relationship: Peculiarities and outcome. *Review of European Studies, 7*(5), 253-263. http://dx.doi.org/10.5539/res.v7n5p253

Prima, E. (2025). The ınfluence of an ıslamic values-base father training program on the social skills of preschool children. *Journal of Educational, Health & Community Psychology (JEHCP), 14*(2). https://doi.org/10.12928/jehcp.vi.30927

Prins, E.,Stickel,T., & Kaiper-Marquez,A. (2020). Incarcerated fathers' experiences in the read to your child/grandchild program: supporting children's literacy, learning, and education. *Journal of Prison Education and Reentry,6*(2), 168-188. https://doi.org/10.25771/n1x0-y832

Prochnow, T., Umstattd Meyer, M. R., Patterson, M. S., Meyer, A., Talbert, T., & Sharkey, J. (2022). Active play social network change for Mexican-heritage children

participating in a father-focused health program. *American Journal of Health Education, 53*(2), 115-125. https://doi.org/10.1080/19325037.2021.2020184

Quinn Patton, M. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme* (M. Bütün & S. B. Demir Çev. Eds.). Pegem Akademi.

Rahmah, F. (2020). Fathers' involvement in early childhood education in Indonesia. *Proceedings of the International Conference on Early Childhood Education and Parenting, 454*, 125-130.

Ramazan, O., & Güven, G. (2019). Yaşamın ilk yıllarında fiziksel gelişim. H. G. Ogelman (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim* içinde (s. 107-176). Ankara: Pegem Akademi.

Reis, H. L., Linhares, M. B. M., & Vieira, M. L. (2025). Fathers' engagement in parenting programs: A systematic review study. *Ciencias Psicológicas, 19*(2), e-4488 https://doi.org/10.22235/cp.v19i2.4488

Rienks, S. L., Wadsworth, M. E., Markman, H. J., Einhorn, L., & Moran Etter, E. (2011). Father involvement in urban low-income fathers: Baseline associations and changes resulting from preventive intervention. *Family relations, 60*(2), 191-204. https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2010.00642.x

Rofe, A., Hawkins, G., & Freeman, E. E. (2025). What do dads want in a parenting program? Improving father engagement in parenting education and support. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education,15*(10), 202. https://doi.org/10.3390/ejihpe15100202

Roggman, L.A., Boyce, L.K., Innocenti, M. S. (2020). *Gelişimsel ebeveynlik: erken çocukluk alanında çalışanlar için rehber.* Nobel.

Rollè, L., Gullotta, G., Trombetta, T., Curti, L., Gerino, E., Brustia, P., Caldarera, A. M. (2019). Father involvement and cognitive development in early and middle childhood: a systematic review. *Frontiers in Psychology, 10*, 1-18. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02405

Sadeghi, P. T. A., & Sadeghi, A. (2022). Promoting fathers' participation in early learning centres. *He Kupu, 7*(2), 48-57.

Salvucci, S., Walter, E., Conley, V., Fink, S., & Saba, M. (1997). *Measurement Error Studies at the National Center for Education Statistics.* Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED410313.pdf

Sanson, A., Hemphill, S. A., & Smart, D. (2004). Connections between temperament and social development: a review. *Social Development, 13*(1), 142-170. https://doi.org/10.1046/j.1467-9507.2004.00261.x

Sarı, M. (2021). *3-6 yaş grubu çocuğu olan babaların tükenmişlik, çocuk sevme ve babalık niteliklerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Sarkadi, A., Kristiansson, R., Oberklaid, F., & Bremberg, S. (2008). Fathers' involvement and children's developmental outcomes: A systematic review of longitudinal studies. *Acta paediatrica, 97*(2), 153-158. https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2007.00572.x

Savacool, J. L. (2011). Barriers to parental ınvolvement in the pre-kindergarten classroom. *Online Submission, 32*, 340. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519173.pdf sayfasından erişilmiştir.

Saygın, Y. (2019). Gelişim. H. G. Ogelman (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim* içinde (s. 33-56). Ankara: Eğiten Kitap.

Schaffer, H. R., & Emerson, P. E. (1964). The development of social attachments in infancy. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 29*(3), 1-77.

Seguin, D. G., & MacDonald, B. (2018). The role of emotion regulation and temperament in the prediction of the quality of social relationships in early childhood. *Early Child Development and Care, 188*(8), 1147-1163. https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1251678

Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem.

Serin, E., & Okludil, K. (2020). Nörogelişimsel hareket eğitimi ve spor. *Dünya Sağlık ve Tabiat Bilimleri Dergisi, 3*(1), 45-58.

Seven, S. (2007). Ailesel faktörlerin altı yaş çocuklarının sosyal davranış problemlerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 51*, 477-499.

Shannon, J. D., Tamis LeMonda, C. S., London, K., & Cabrera, N. (2002). Beyond rough and tumble: Low-income father's interactions and children's cognitive development at 24 months. *Parenting: Science and Practice, 2*(2), 77-104.

Sımsıkı, H., & Şendil, G. (2014). Baba katilim ölçeği'nin (BAKÖ) geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 13*(49), 104-123.

Silverman, D. (2018). *Nitel verileri yorumlama* (E. Dinç, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.

Small, S. A., Cooney, S. M. & O'Connor, C. (2009). Evidence-informed program improvement: Using principles of effectiveness to enhance the quality and impact of family-based prevention programs. *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies, 58*(1), 1–13. https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2008.00530.x

Song, L., & Wang, X. (2025). Father involvement and child social adjustment: The chain mediating effects of the father–child relationship and mother marital satisfaction. *Infant Mental Health Journal,46*(6), 814-826.

Sorakın, Y., & Çerkez, Y. (2022). Father education program: An experimental study. *Cyprus Turkish Journal of Psychiatry & Psychology, 4*(1), 75-83. https://doi.org/10.35365/ctjpp.22.1.08

Sönmez, A. (2021). *Baba destek programına katılım sağlayan babaların baba katılım rollerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Stgeorge, J., & Freeman, E. (2017). Measurement of father–chıldrough-and-tumble play and ıtsrelatıons to chıldbehavıor. *Infant Mental Health Journal, 38*(6), 709–725. https://doi.org/10.1002/imhj.21676

StGeorge, J., Fletcher, R., Freeman, E., Paquette, D. & Dumont, C. (2015) Father–child interactions and children's risk of injury, *Early Child Development and Care, 185*(9), 1409-1421. https://doi.org/10.1080/03004430.2014.1000888

Stufflebeam, D. L. (2000) The CIPP model for evaluation. In *International Handbook of Educational Evaluation* (Kellaghan, T.& Stufflebeam, D.L., Eds), pp. 31–62, Kluwer Academic Publishers,

Şahin, S. (2018). Bebeklik döneminde motor gelişim. F. Turan & A. İ. Yükselen (Eds.), *Çocuk gelişimi I bebeklik döneminde gelişim* içinde (ss 120-144). Ankara: Hedef Yayıncılık.

Şahinkanat, S. (2025). *Babamın battaniyesi*. İstanbul: Yapı Kredim Yayınları.

Şalcı, O. (2020). *Baba destek eğitim programının babalık rolü algısına ve okul öncesi eğitim alan çocukların oyun becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük.

Şata, M. (2020). Nicel araştırma yaklaşımları. E. Oğuz. (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* (1.baskı) içinde (s. 77-90). Eğiten Kitap Yayınları.

Şengül, B. (2023). *Çocukların duygu durumlarının çizgi, kompozisyon, renk bağlamında resimlerindeki imge ve sembollere yansımaları*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Şölen, Y. (2020). 4-*6 Yaş arası çocuğu olan babaların ebeveyn tutumları ve yaşam boyu öğrenmelerinin baba eğitim programına katılım durumuna göre incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.

T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (2025). *Aile yılı.* https://aileyili.gov.tr/ sayfasından erişilmiştir.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.

Tamis LeMonda, C., Shannon, J.D., Cabrera, N., Lamb, M.E. (2004). Fathers and mothers at play with their 2- and 3-year-olds: contributions to language and cognitive development. *Child Development 75*(6), 1806-1820. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00818.x

Taşkın, N. (2011). Çocukların gelişiminde katkıları unutulanlar: babalar. *Eğitime Bakış, 7* (20), 43-47.

Taşkın, N., Erkan, S. (2009). Babalara verilen eğitimin babaların çocuklarıyla ilgilenmelerine etkisi: deneysel bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 37*, 136-148.

Taşyürek Teker, Y. (2019). *5-6 yaş grubu okul öncesi eğitim alan çocukların baba ilgi düzeyleri ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Temel, F., Ersoy, Ö., Avcı, N. & Turla, A. (2005). *Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı "GEÇDA"*. Ankara: Rekmay Ltd. Şti

Tepeli, K. (2007). *Büyük kas becerilerini ölçme testi (bükböt)'nin Türkiye standardizasyonu*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Tezel Şahin, F. (1998). *Destekleyici eğitim programlarının 5-6 yaş grubunda çocuğu olan babalar üzerindeki etkilerinin incelenmesi.* Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tezel Şahin, F. (2007). Sosyal değişim sürecinde değişen baba rolü. *Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi bildirileri*, 1015, 765-773.

Tezel Şahin, F., & Özyürek, A. (2021). Anne baba eğitimi ve Türkiye'de uygulanan aile eğitim programları. T. Güler Yıldız (Ed.), *Aile eğitimi ve katılımı* içinde (s. 147-170). Pegem Akademi.

Tezel Şahin, F., & Yıldırım, A. (2018). Amasya ili örnekleminde okul öncesi dönemde öğretmen ve aile görüşlerine göre aile katılım çalışmalarının incelenmesi. *TURAN: Stratejik Araştırmalar Merkezi*, *10*(40), 78.

Tezel Şahin, F., Akıncı Coşgun A., & Aydın Kılıç, Z. (2017). Babaların çocuklarıyla vakit geçirme durumlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *GEFAD / GUJGEF 37*(1): 319–343.

Tezel Şahin, F., Aydın Kılıç, Z. N., & Akıncı Cosgun, A. (2024). Father ınvolvement ın preschool educatıon programs based on teachers' poınts of vıew. *İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 16*(4), 529-549.

Tezel Şahin, F., & Cevher Kalburan, N. (2009). Aile eğitim programları ve etkililiği: dünyada neler uygulanıyor?. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(25), 1-12.

Tezel Şahin, F., & Cevher, N. (2007). Türk toplumunda aile-çocuk ilişkilerine genel bir bakış. *38. Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi bildirileri,* 775-789.

Tezel Şahin, F., & Özbey, S. (2007). Aile eğitim programlarına baba katılımının önemi. *Toplum ve Sosyal Hizmet, 18*, (1), 39-48.

Tezel Şahin, F., & Özyürek, A. (2016). *Anne baba eğitimi ve aile katılımı.* Ankara: İstatistik Dünyası.

Tezelli, S. (2024). *Resimlerle çocuk psikolojis*i. Ankara: Nobel.

Tohotoa, J., Maycock, B., Hauck, Y., Howat, P., Burns, S., & Binns, C. (2011). Supporting mothers to breastfeed: the development and process evaluation of a father inclusive perinatal education support program in Perth, Western Australia. *Health promotion international, 26*(3), 351-361. https://doi.org/10.1093/heapro/daq077

Tomé Fernández, M., Aranda Vega, E. M., & Ortiz Marcos, J. M. (2024). Exploring social skills in students of diverse cultural identities in primary education. *Societies, 14*(9), 158. https://doi.org/10.3390/soc14090158

Topçu, D. & Pekince, H. (2025). Dijital çağda aile ilişkileri ve değerler [Aile Yılı Özel Sayısı]. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 96-122. https://doi.org/10.14520/adyusbd.1746976

Toran, M., & Özgen, Z. (2018). Okul öncesi eğitimde aile katılımı: Öğretmenler ne düşünüyor, ne yapıyor*? Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education, 6*(3), 229-245 http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s11m

Tully, L. A., Turnell, A. I., Morgan, B. G., Hawes, D. J., Anderson, J., Kean, A., & Dadds, M. R. (2025). An online, father-inclusive parenting intervention for reducing child conduct problems: a randomised controlled trial of family man. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 66*(5), 624-634. https://doi.org/10.1111/jcpp.14068

Turbiville, V. P., & Marquis, J. G. (2001). Father participation in early education programs. *Topics in Early Childhood Special Education, 21*(4), 223-231. https://doi.org/10.1177/027112140102100403

Tutkun, C. (2012). *60- 72 Aylık çocukların sosyal becerilerinin anne ve öğretmen değerlendirmelerine göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tutkun, C. (2017). *Fark yaratan babalar eğitim programının (FAYAB) babaların çocuklarıyla ilişkilerine, tutumlarına ve baba katılımına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tutkun, C., & Tezel Şahin, F. (2017). Çocuk ebeveyn ilişki ölçeği'nin 48-72 aylık çocuğu olan babalar için geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 21*(2), 355-370.

Tutkun, C., & Tezel Şahin, F. (2016). Anne, baba ve çocukların doğal gözlemleri: Bir kitapçı ortamında anne çocuk mu? baba çocuk mu?. *Kastamonu Eğitim Dergisi*,*24*(5), 2293-2308.

Türk Dil Kurumu (1932). Türkçe sözlük. Ankara: TDK

Türkoğlu, B., Çeliköz, N., & Uslu, M. (2013). 3-6 Yaş aralığında çocuğu olan babaların nitelikli zaman algılarına dair görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2* (2), 54-71.

Türkoğlu, D., & Gültekin Akduman, G. (2015). Okul öncesi dönem çocuğu olan babaların babalık rolü algısı ile çocuklarının sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(3), 224-241.

Türkyılmaz, M. İ., & Pekdoğan, S. (2019). 6-7 Yaş çocuklarda sosyal davranış ve okula hazırbulunuşluğun bazı değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches, 14*(20), 133-160. https://doi.org/10.26466/opus.543250

Ulaş Pala, F. N. (2020). 6-10 Yaş aralığındaki çocukların sosyal beceri gelişim düzeyleri ile anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(46), 365-379.

Ulaş, M. (2019). Motor gelişim dönemleri. S. Ayan (Ed.), *Hareket eğitimi* içinde (s. 131-150). Ankara: Pegem Akademi.

Uzun, H. (2016). *Baba eğitim programının baba-çocuk ilişkisine ve anaokuluna devam eden çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Uzun, H. (2020). Babalık ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması babalık ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (BUSBED), 10*(20), 551-567.

Uzun, H., Baran, G. (2015). Çocuk ebeveyn ilişki ölçeği' nin okul öncesi dönemde çocuğu olan babalar için geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(3), 30-40.

Uzun, H., Simsar, A., Karaca, N. H. (2019). Türkiye'de erken çocukluk döneminde baba çocuk ilişkisi konusunda hazırlanan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6*(2), 1-8.https://doi.org/10.30900/kafkasegt.578894

Uzun, P. M. (2019). *Babalık rol algısının baba katılımı üzerindeki etkisinde eş desteğinin aracılık rolünün incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Ünal, F. (2021). Aile eğitimi. A. B. Aksoy (Ed.), *Aile eğitimi ve katılımı* içinde (s. 12-41). Ankara: Hedef.

Ünlü, B. (2022). *Çocukların duygu anlama becerilerinin babaların babalık rolü algıları ve duygu sosyalleştirme davranışları bağlamında incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük.

Ünüvar, P. (2008). *Babaların 3-6 yaş grubu çocuklarıyla geçirdikleri zamanın niteliğini belirleme ve geliştirme*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Üstündağ, A. (2020). Çocuk resimlerinden "çocuk hakları". *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 20*(46), 11-32.

Venetsanou, F., Kambas, A. (2010). Environmental factors affecting preschoolers' motor development. *Early Childhood Education Journal, 37*(4), 319-327. https://doi.org/10.1007/s10643-009-0350-z

Verron, H., & Teglasi, H. (2020). Indirect effects of temperament on social competence via emotion understanding. In C. L. Smith & D. J., Bridgett (Eds.), *Moving forward in the study of temperament and early education outcomes* (pp. 37-56). London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429344466

Volling, B. L., & Bornstein, M. H. (2025). Not just father ınvolvement! contemporary perspectives on fathering and father-child relationships. *Parenting, 25*(4), 353–366. https://doi.org/10.1080/15295192.2025.2555648

Walsh, A. D., Crawford, D., Cameron, A. J., Campbell, K. J., & Hesketh, K. D. (2017). Associations between the physical activity levels of fathers and their children at 20 months, 3.5 and five years of age. *BMC public health, 17*(1), 628. https://doi.org/10.1186/s12889-017-4545-8

Wilson, K. R., Havighurst, S. S., Kehoe, C., & Harley, A. E. (2016). Dads tuning in to kids: Preliminary evaluation of a fathers' parenting program. *Family Relations, 65*(4), 535-549. https://doi.org/10.1111/fare.12216

Xiao, N., Che,Y., Zhang, X., Song, Z.,Zhang, Y.,Yin, S. (2020). Father–child literacy teaching activities as a unique predictor of Chinese preschool children's word reading skills. *Inf Child Dev*, 29 ,1-16. https://doi.org/10.1002/icd.2183

Yamaner, F. (2021). Temel hareketler dönemi. F. Yamaner & M. Çalbıyık (Eds.), *Çocuklarda motor gelişim ve oyun* içinde (s. 19-28). Ankara: Nobel.

Yapıcı, Ş. (2010). Türk toplumunda aile ve eğitim ilişkisi. *Turkish Studies, 5*(4), 1544-1570. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.1495

Yaşar Ekici, F. (2015). Okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal becerileri ile aile özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(2).

Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85.

Yavuzer, H. (2017). *Resimleriyle çocuk: Resimleriyle çocuğu tanıma.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yıldırım, E. (2018). *Okul öncesi dönemde agresyonun çocuk resimlerine yansıması*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yıldırım, F. (2023). *Doğum sonrası babalara verilen bebek bakımı eğitiminin baba bebek bağlanması, annenin doğum sonu depresyon ve yaşam kalitesine etkisi*. Doktora Tezi, Ordu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ordu.

Yıldız, E., Çetin, Z. (2018). Sporun psiko-motor gelişim ve sosyal gelişime etkisi. *H.Ü. Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 5*(2), 54-66. https://doi.org/10.21020/husbfd.427140

Yıldız, Ö. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaşında çocuğu olan babaların babalık rolü algıları ile empatik eğilimlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Yılmaz Bolat, E. (2017). Beş yaş grubu çocukların resimlerinin gelişimsel bağlamda incelenmesi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences, 8*(30), 1761-1776.

Yılmaz Bolat, E. (2018). Anne baba tutumlarının çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisi. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (ÇEDAR), 2*(2), 32-38.

Yılmaz, A. (2019). Hareket gelişimini etkileyen faktörler. S. Ayan (Ed.), *Hareket eğitimi* içinde (s. 22-44). Ankara: Pegem Akademi.

Yılmaz, A.S. (2020). *Ergenlerde kişilerarası problem çözme ve ergen boyun eğiciliği arasındaki ilişki: Anne baba güvenli üs aracı rolü*. Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yogman, M., Garfield, C. F., Bauer, N. S., Gambon, T. B., Lavin, A., Lemmon, K. M., ... & Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health. (2016). Fathers' roles in the care and development of their children: The role of pediatricians. *Pediatrics, 138*(1). https://doi.org/10.1542/peds.2016-1128

Yorulmaz, D. (2019). Babanın çocuk bakımına katılması. *Journal of Traditional Medical Complementary Therapies, 2*(3), 138-141. https://doi.org/10.5336/jtracom.2019-70219

Yu, L., & Nagai, Y. (2020). An analysis of characteristics of children's growth through practical art. *Healthcare, 8*(2), 109-. https://doi.org/10.3390/healthcare8020109

Yüksel, B (2024). *Orta düzey zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin aile konulu çizimleri ve aile ilişkilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Zafarghandi, S., & Zare'Bidaki, L. (2021). The relationship between family environment, social skills, and problem solving among female high school students. *Quarterly Journal of Family and Research, 17*(4), 61-82.

Zembat, R., Yılmaz, H., & İlçi Küsmüş, G. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. S. Dinçer (Ed.), *Değişen dünyada eğitim* içinde (s. 43-56). Ankara: Pegem Akademi.

Zeybekoğlu, Ö. (2013). Günümüzde erkeklerin gözünden babalık ve aile. *Mediterranean Journal of Humanities, 3*(2), 292-328. https://doi.org/10.13114/MJH/201322486

Zhang, J., Liu, Y., & Hu, T. (2021). A meta-analysis of the relationship between father involvement and problem behaviour among preschool children. *Early Child Development and Care, 191*(11), 1802-1824. https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1679127

Zhang, X. & Chen, H. (2010). Reciprocal influences between parents' perceptions of mother-child and father-child relationships: A short-term longitudinal study in Chinese preschoolers. *Journal of Genetic Psychology, 171*(1), 22–34.

Zhang, X. (2013). Bidirectional longitudinal relations between father–child relationships and Chinese children's social competence during early childhood. *Early Childhood Research Quarterly, 28*(1), 83-93. http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.06.005

Zhang,J., Wang, S.,Lu, Y. (2019). Father ınvolvement in education predicates the mental health status of chinese primary school students. *World Journal of Education, 9*(4), 65-72.

Zhong, Y. (2023). The unique role of father involvement in child socioemotional development. Journal of Education, *Humanities and Social Sciences, 8*, 1828-1834.

EKLER

EK 1. Etik Kurul Araştırma İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 30.11.2023-E.812992

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-812992 30.11.2023
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

Dağıtım Yerlerine

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı **Doktora Öğrencisi Şeyma Sultan BOZKURT'un, Prof. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN'in** danışmanlığında yürüttüğü ***"Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programının Baba Çocuk İlişkisine, Çocukların Motor ve Sosyal Duygusal Gelişimlerine Etkisi"*** adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **21.11.2023** tarih ve **20** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

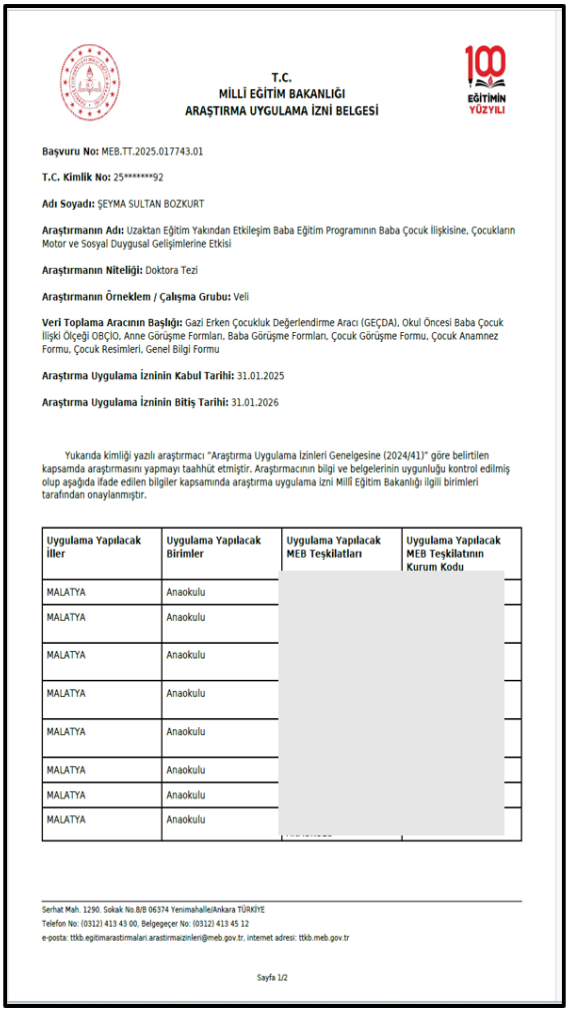
Araştırma Kod No: 2023 - 1414

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste
DAĞITIM
Gereği:
Sayın Prof. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

EK 2. Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ BELGESİ

EĞİTİMİN YÜZYILI

Başvuru No: MEB.TT.2025.017743.01

T.C. Kimlik No: 25*******92

Adı Soyadı: ŞEYMA SULTAN BOZKURT

Araştırmanın Adı: Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programının Baba Çocuk İlişkisine, Çocukların Motor ve Sosyal Duygusal Gelişimlerine Etkisi

Araştırmanın Niteliği: Doktora Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Veli

Veri Toplama Aracının Başlığı: Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA), Okul Öncesi Baba Çocuk İlişki Ölçeği OBÇİO, Anne Görüşme Formları, Baba Görüşme Formları, Çocuk Görüşme Formu, Çocuk Anamnez Formu, Çocuk Resimleri, Genel Bilgi Formu

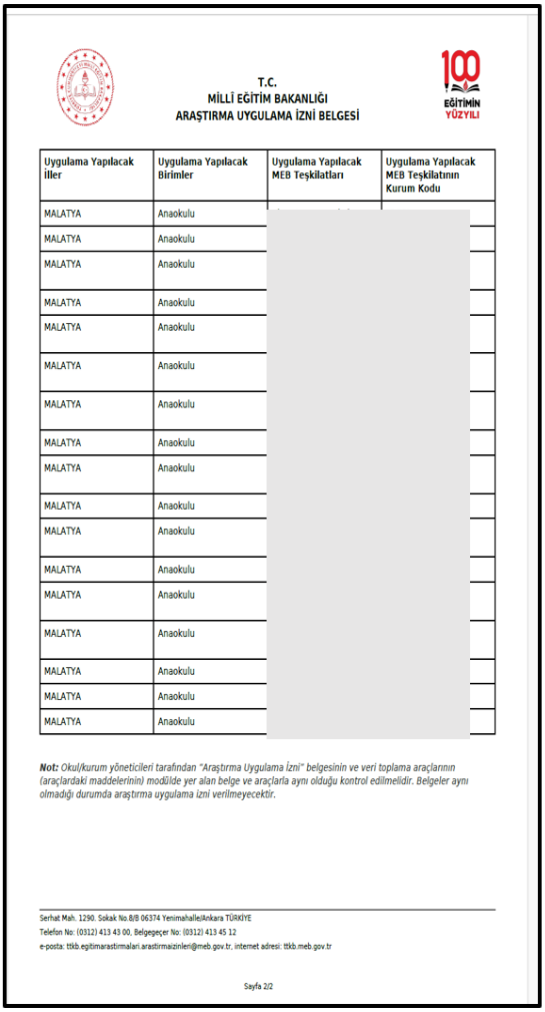
Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 31.01.2025

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 31.01.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup aşağıda ifade edilen bilgiler kapsamında araştırma uygulama izni Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimleri tarafından onaylanmıştır.

Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
MALATYA	Anaokulu		
MALATYA	Anaokulu		
MALATYA	Anaokulu		
MALATYA	Anaokulu		
MALATYA	Anaokulu		
MALATYA	Anaokulu		
MALATYA	Anaokulu		
MALATYA	Anaokulu		

Serhat Mah. 1290. Sokak No.8/B 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE
Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12
e-posta: ttkb.egitimarastirmalari.arastirmaizinleri@meb.gov.tr, internet adresi: ttkb.meb.gov.tr



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ BELGESİ

EĞİTİMİN YÜZYILI

Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
MALATYA	Anaokulu		
MALATYA	Anaokulu		
MALATYA	Anaokulu		
MALATYA	Anaokulu		
MALATYA	Anaokulu		
MALATYA	Anaokulu		
MALATYA	Anaokulu		
MALATYA	Anaokulu		
MALATYA	Anaokulu		
MALATYA	Anaokulu		
MALATYA	Anaokulu		
MALATYA	Anaokulu		
MALATYA	Anaokulu		
MALATYA	Anaokulu		
MALATYA	Anaokulu		
MALATYA	Anaokulu		

Not: *Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.*

Serhat Mah. 1290. Sokak No.8/B 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE
Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12
e-posta: ttkb.egitimarastirmalari.arastirmaizinleri@meb.gov.tr, internet adresi: ttkb.meb.gov.tr

EK 3. Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı Tanıtım Broşürü



EK 4. Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Eğitim Programı Ayrıntılı Bilgilendirme ve Gönüllü Katılım Formu

AYRINTILI BİLGİLENDİRME VE GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Sayın Katılımcı,

Aşağıda ayrıntılı bilgileri yer alan araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığının izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Araştırmaya katılıp katılmamakta özgürsünüz. Araştırma herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Katılımınız tamamen sizin isteğinize bağlıdır, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılım sağlanamaması veya araştırmadan ayrılma durumunda okul ile ilgili ilişkileriniz etkilenmeyecektir. Araştırmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Araştırma uygulamaları, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden kendinizi rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürsünüz. Araştırmaya katıldıktan sonra istediğiniz an vazgeçebilirsiniz. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, araştırmayı tamamlamayacağınızı söylemeniz yeterli olacaktır. Araştırmaya katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek size hiçbir sorumluluk getirmeyecektir. Onay vermeden önce konu ile ilgili herhangi bir sorunuz varsa aşağıda iletişim bilgileri verilen araştırmacıya sorabilirsiniz.

Araştırmacının Adı Soyadı	Arş. Gör. Şeyma Sultan Bozkurt Danışman: Prof. Dr. Fatma Tezel Şahin
Araştırmacının İletişim Bilgileri	
Araştırmanın Adı	Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programının Baba Çocuk İlişkisine, Çocukların Motor ve Sosyal Duygusal Gelişimlerine Etkisi
Araştırmanın Amacı	Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı"nın baba çocuk ilişkisine, çocukların motor ve sosyal duygusal gelişimlerine etkisini incelemektir

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum. *…/…/.....*

İmza:

Katılımcının Adı-Soyadı:

Ses / Görüntü Kaydı Onamı

☐ Yalnızca ses kaydı alınmasına izin veriyorum.
☐ Görüntü kaydı alınmasına izin veriyorum.
☐ Ses ve görüntü kaydı alınmasına izin vermiyorum.

Herhangi bir katılımcı, ses/görüntü kaydının alınmasını onaylamadığı takdirde katılımcıdan kayıt alınmayacaktır.

***Araştırmada ses/görüntü kaydı alınacaksa Ses Görüntü Kaydı Onam kutucuğu formda yer almalı, ses/görüntü kaydı alınmayacaksa Ses Görüntü Kaydı Onam kutucuğu formdan çıkarılmalıdır.**

Ek 5. Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Eğitim Programı Veli Onam Formu

VELİ ONAM FORMU

Sayın Veli;

Aşağıda bilgileri yer alan araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığının izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz araştırmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı sizin onayınıza bağlıdır. Araştırmaya katılım sağlanamaması veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilenmeyecektir. Araştırmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar gizli tutulacak ve sadece araştırmacı tarafından değerlendirilecektir. Araştırma uygulamaları, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında çocuğunuz sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Çocuğunuz araştırmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, araştırmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Araştırmaya katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir. Onay vermeden önce konu ile ilgili herhangi bir sorunuz varsa aşağıda iletişim bilgileri verilen araştırmacıya sorabilirsiniz.

Araştırmacının Adı Soyadı	Arş. Gör. Şeyma Sultan Bozkurt Danışman: Prof. Dr. Fatma Tezel Şahin
Araştırmacının İletişim Bilgileri	
Araştırmanın Adı	Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programının Baba Çocuk İlişkisine, Çocukların Motor ve Sosyal Duygusal Gelişimlerine Etkisi
Araştırmanın Amacı	Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı" nın baba çocuk ilişkisine, çocukların motor ve sosyal duygusal gelişimlerine etkisini incelemektir

Velisi bulunduğum ..... sınıfı ..... numaralı öğrenci .....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum. …/…/…..

İmza:

Velinin Adı-Soyadı:

(*Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz.)

Ses / Görüntü Kaydı Veli Onamı

☐ Yalnızca ses kaydı alınmasına izin veriyorum.

☐ Görüntü kaydı alınmasına izin veriyorum.

☐ Ses ve görüntü kaydı alınmasına izin vermiyorum.

Herhangi bir veli, çocuğunun ses/görüntü kaydının alınmasını onaylamadığı takdirde çocuktan kayıt alınmayacaktır.

***Araştırmada ses/görüntü kaydı alınacaksa Ses Görüntü Kaydı Veli Onam kutucuğu formda yer almalı, ses/görüntü kaydı alınmayacaksa Ses Görüntü Kaydı Veli Onam kutucuğu formdan çıkarılmalıdır.**

Ek 6. Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.02.2024-E.877346

T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-98057890-605.01-96434799 12.02.2024
Konu : Araştırma Uygulama İzni
Şeyma Sultan BOZKURT

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : 23/01/2024 tarih ve 859727 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Şeyma Sultan BOZKURT'un, Prof. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN danışmanlığında yürüttüğü "Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programının Baba Çocuk İlişkisine, Çocukların Motor ve Sosyal Duygusal Gelişimlerine Etkisi" isimli araştırmasını, İlimiz resmi ve özel anasınıfları, anaokulları ve kreşler öğrenci ve velilerine yönelik uygulama isteği ile ilgili yazınız Müdürlüğümüz ARGE Birimi Değerlendirme ve İnceleme Komisyonunca incelenmiş; "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama 2020/2 Genelgesi" gereğince uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüzün 08.02.2024 tarih ve 96222720 sayılı onayı ve uygulanacak veri toplama araçları onaylanarak ekte gönderilmiştir.

İlgili genelgenin 28. Maddesi gereğince, sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında (başvuru sahibinin ekte örneği bulunan dilekçe ile) Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi hususunda;

Gereğini arz ederim.

Fatma Zeynep ŞERAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER:
1- Onay ve ekleri (8 sayfa)
2- Dilekçe Örneği (1 sayfa)

EK 7. Baba Çocuk İlişki Ölçeği (OBÇİÖ) Ayrıntılı Bilgilendirme ve Gönüllü Katılım Formu

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, "Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programının Baba Çocuk İlişkisine, Çocukların Motor Ve Sosyal Duygusal Gelişimlerine Etkisi" adıyla, Prof. Dr. Fatma Tezel Şahin danışmanlığında Ocak 2024- Ocak 2026 tarihleri arasında Şeyma Sultan Bozkurt tarafından yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Okul öncesi dönem çocuğa sahip olan babaların çocukları ile ilişkilerini değerlendirebilmek amacıyla ölçek geliştirmektir.

Araştırmanın Nedeni: O Bilimsel araştırma Ø Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Antalya ilinde yer alan resmi ve özel anasınıfı, anaokulu ve kreşler

Araştırma Uygulaması: O Anket O Görüşme
O Gözlem Ø Ölçek

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Şeyma Sultan Bozkurt

İletişim Bilgileri : [redacted]

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

..../...../.....

İsim-Soyisim İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

EK 8. GEÇDA Uygulayıcı Sertifikası



000987

KULLANIM BELGESİ

Sayın ŞEYMA SULTAN BOZKURT

Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı (GEÇDA)'nın kullanımına ilişkin teorik ve uygulamalı çalışmaları başarı ile tamamlayarak kullanım hakkını edinmiştir.

Prof. Dr. Z. Fulya TEMEL | Prof. Dr. Neslihan AVCI | Dr. Özlem ERSOY | Uzm. Ayşe TURLA

EK 9. GEÇDA Ölçek Kullanım İzni



Şeyma Sultan BOZKURT [redacted] 2 Kas 2023 14:57

Alıcı: [redacted]

Sayın Neslihan hocam merhaba,
İsmim Şeyma Sultan Bozkurt. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim dalında Prof. Dr. Fatma Tezel Şahin hocamın danışmanlığında doktora yapmaktayım. Fulya Temel, Özlem Ersoy ve Ayşe Turla hocalarımızla 2005 yılında geliştirmiş olduğunuz Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracını (GEÇDA) tezimde kullanmak istemekteyim. Ölçeğin kullanımına ilişkin eğitime katılmıştım. Kullanıcı sertifikam ekte yer almakta hocam.
Saygılarımla...

Arş. Gör. Şeyma Sultan BOZKURT
İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı
Malatya /TÜRKİYE

Research Assistant Şeyma Sultan BOZKURT
Inonu University Faculty of Education
Department of Primary Education Preschool Education
Malatya /TÜRKİYE

Bir ek • Gmail tarafından tarandı

Neslihan Avcı [redacted] 2 Kas 2023 15:13

Alıcı: ben

Merhaba Şeyma
GEÇDA'yı doktora tezinizde kullanmanız uygundur. Çalışmanızın sonuçlarından haberdar etmenizi rica ediyoruz.
İyi çalışmalar dilerim
Neslihan Avcı

2 Kas 2023 Per, saat 14:58 tarihinde Şeyma Sultan BOZKURT [redacted] şunu yazdı:

EK 10. Çocuk Resimleri Analizi ve Psikolojik Resim Testleri Sertifikası



BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM VE DANIŞMANLIK HİZMETLERİ
MERKEZİ

BAŞKENT UNIVERSITY
EDUCATION AND CONSULTING
CENTER

ÇOCUK RESİMLERİ ANALİZİ VE PSİKOLOJİK RESİM TESTLERİ SERTİFİKASI

CERTIFICATE OF TRAINING ON INTERPRETATION OF CHILDREN'S DRAWINGS AND PSYCHOLOGICAL TESTS THROUGH DRAWING

This certificate is awarded to

ŞEYMA SULTAN BOZKURT

Başkent Üniversitesi Eğitim ve Danışmanlık Hizmetleri Merkezi tarafından düzenlenen 48 Saat (uzaktan) 12 Saat (örgün) **"Çocuk Resimleri Analizi ve Psikolojik Resim Testleri"** eğitim programına katılmış ve yapılan sınavda başarılı olarak b[redacted]hak kazanmıştır.

has participated in 48 Hours (distant) and 12 Hours (formal) of Training Program **"Interpretation of Children's Drawings and Psychological Tests Through Drawing"** organized by Başkent University Education and Consult[redacted]has been entitled to receive this certific[redacted]sfully passing the exam.

DOÇ. DR. CEYDA KULOĞLU

PROF. DR. İ. HALDUN MÜDERRİSOĞLU

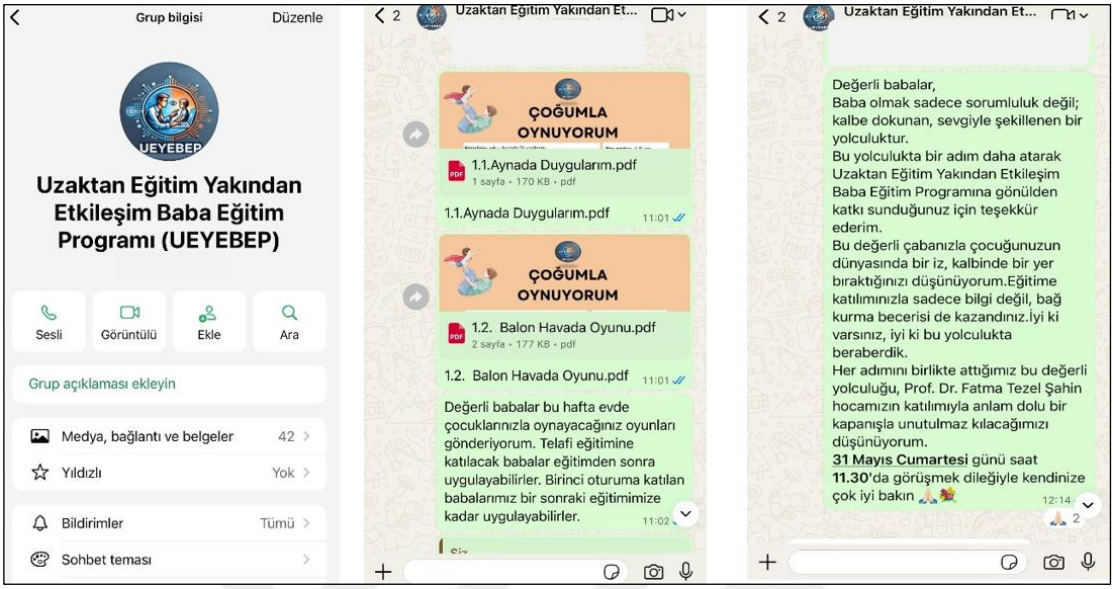
20215/23-549

Barkod No: UN_04130202211290141

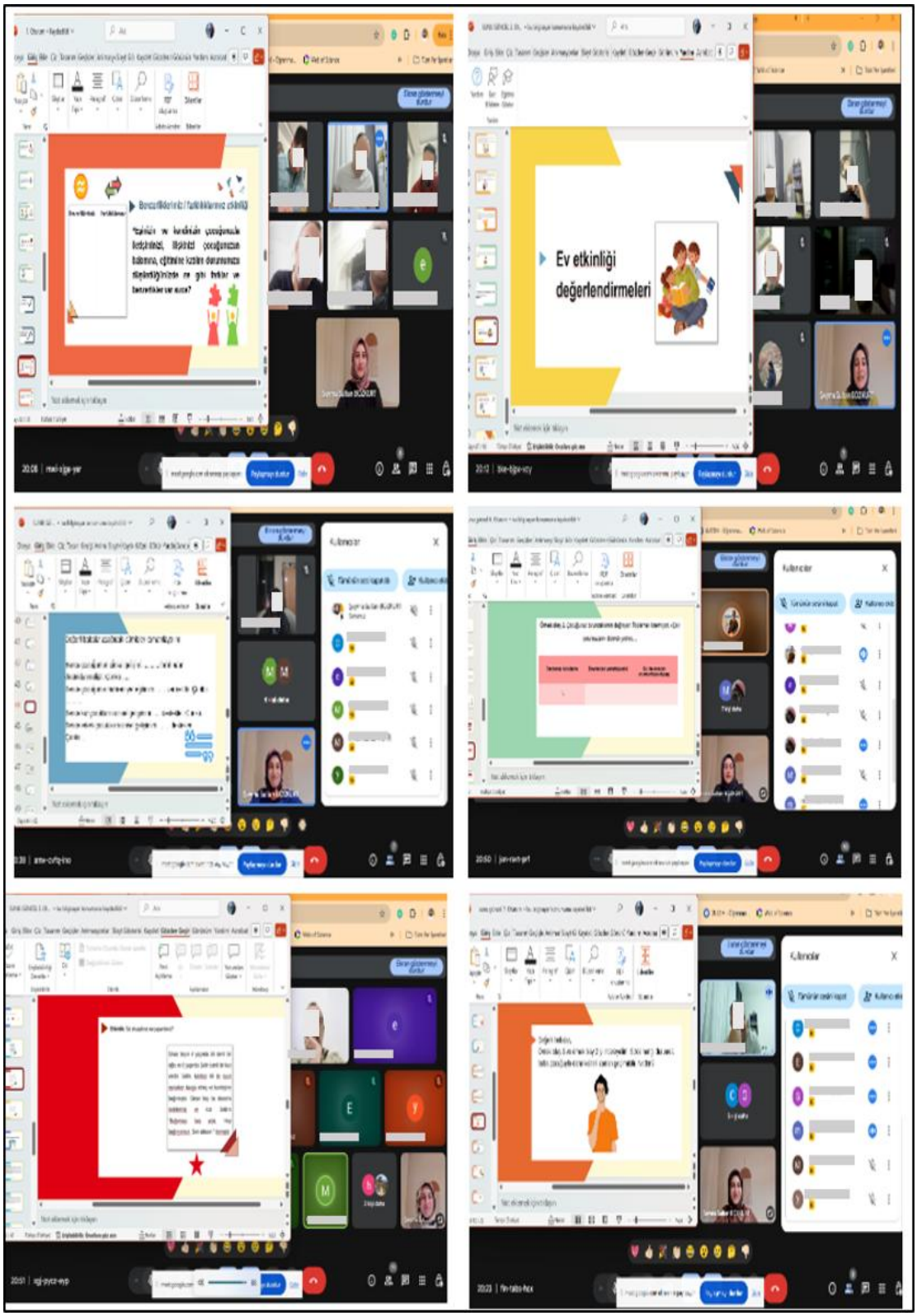
EK 11. Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı 1. Hafta



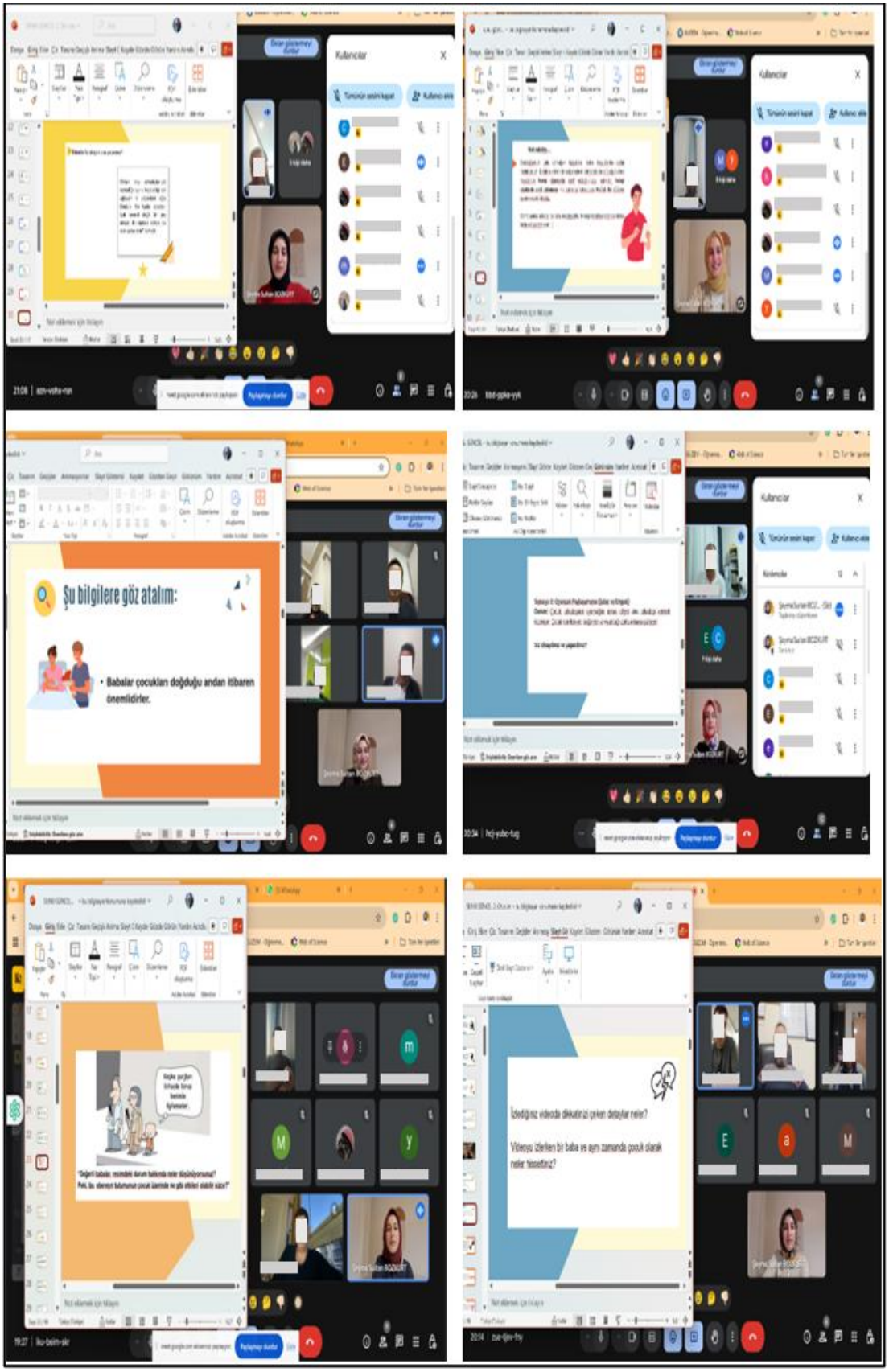
EK 12. Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı İletişim Kanalı



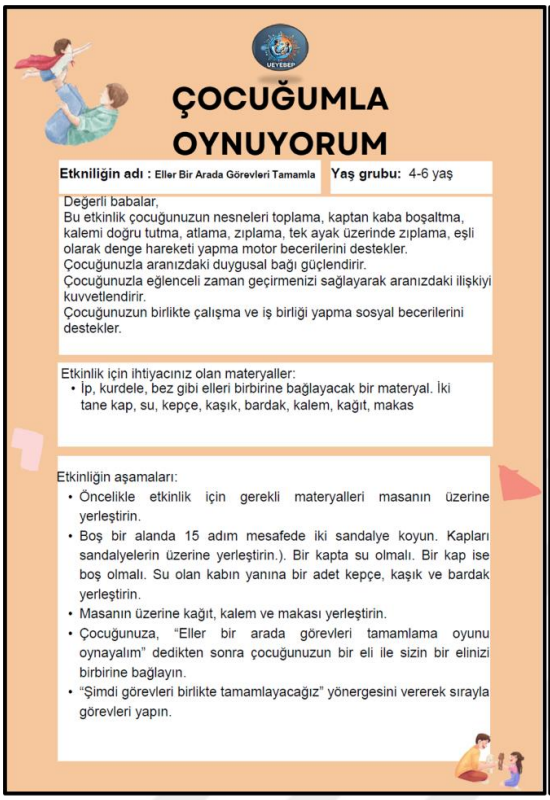
EK 13. Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı Eğitim Oturumları Örnekleri



EK 14. Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı Telafi Oturumları Örnekleri



EK 15. Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı Ev Etkinliği Örneği



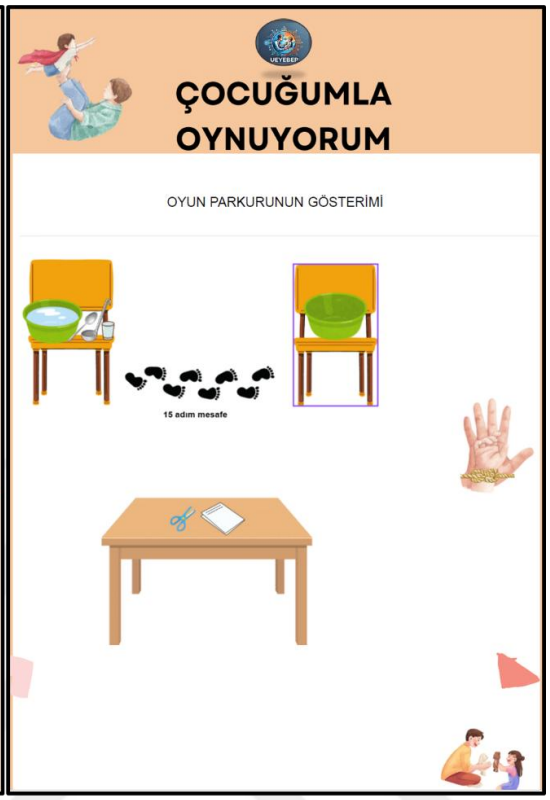
ÇOCUĞUMLA OYNUYORUM

Etkniliğin adı : Eller Bir Arada Görevleri Tamamla **Yaş grubu:** 4-6 yaş

Değerli babalar,
Bu etkinlik çocuğunuzun nesneleri toplama, kaptan kaba boşaltma, kalemi doğru tutma, atlama, zıplama, tek ayak üzerinde zıplama, eşli olarak denge hareketi yapma motor becerilerini destekler.
Çocuğunuzla aranızdaki duygusal bağı güçlendirir.
Çocuğunuzla eğlenceli zaman geçirmenizi sağlayarak aranızdaki ilişkiyi kuvvetlendirir.
Çocuğunuzun birlikte çalışma ve iş birliği yapma sosyal becerilerini destekler.

Etkinlik için ihtiyacınız olan materyaller:
- İp, kurdele, bez gibi elleri birbirine bağlayacak bir materyal. İki tane kap, su, kepçe, kaşık, bardak, kalem, kağıt, makas

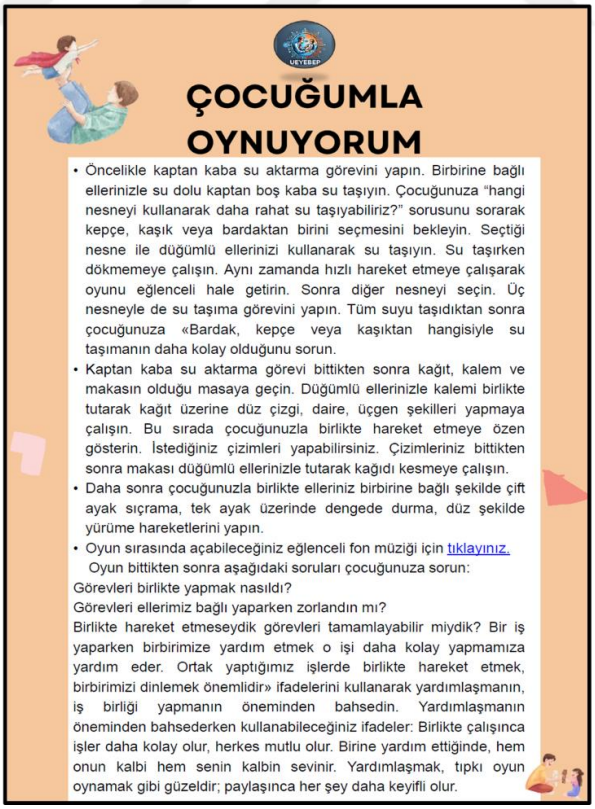
Etkinliğin aşamaları:
- Öncelikle etkinlik için gerekli materyalleri masanın üzerine yerleştirin.
- Boş bir alanda 15 adım mesafede iki sandalye koyun. Kapları sandalyelerin üzerine yerleştirin.). Bir kapta su olmalı. Bir kap ise boş olmalı. Su olan kabın yanına bir adet kepçe, kaşık ve bardak yerleştirin.
- Masanın üzerine kağıt, kalem ve makası yerleştirin.
- Çocuğunuza, "Eller bir arada görevleri tamamlama oyunu oynayalım" dedikten sonra çocuğunuzun bir eli ile sizin bir elinizi birbirine bağlayın.
- "Şimdi görevleri birlikte tamamlayacağız" yönergesini vererek sırayla görevleri yapın.



ÇOCUĞUMLA OYNUYORUM

OYUN PARKURUNUN GÖSTERİMİ

15 adım mesafe



ÇOCUĞUMLA OYNUYORUM

- Öncelikle kaptan kaba su aktarma görevini yapın. Birbirine bağlı ellerinizle su dolu kaptan boş kaba su taşıyın. Çocuğunuza "hangi nesneyi kullanarak daha rahat su taşıyabiliriz?" sorusunu sorarak kepçe, kaşık veya bardaktan birini seçmesini bekleyin. Seçtiği nesne ile düğümlü ellerinizi kullanarak su taşıyın. Su taşırken dökmemeye çalışın. Aynı zamanda hızlı hareket etmeye çalışarak oyunu eğlenceli hale getirin. Sonra diğer nesneyi seçin. Üç nesneyle de su taşıma görevini yapın. Tüm suyu taşıdıktan sonra çocuğunuza «Bardak, kepçe veya kaşıktan hangisiyle su taşımanın daha kolay olduğunu sorun.
- Kaptan kaba su aktarma görevi bittikten sonra kağıt, kalem ve makasın olduğu masaya geçin. Düğümlü ellerinizle kalemi birlikte tutarak kağıt üzerine düz çizgi, daire, üçgen şekilleri yapmaya çalışın. Bu sırada çocuğunuzla birlikte hareket etmeye özen gösterin. İstediğiniz çizimleri yapabilirsiniz. Çizimleriniz bittikten sonra makası düğümlü ellerinizle tutarak kağıdı kesmeye çalışın.
- Daha sonra çocuğunuzla birlikte elleriniz birbirine bağlı şekilde çift ayak sıçrama, tek ayak üzerinde dengede durma, düz şekilde yürüme hareketlerini yapın.
- Oyun sırasında açabileceğiniz eğlenceli fon müziği için tıklayınız.

Oyun bittikten sonra aşağıdaki soruları çocuğunuza sorun:
Görevleri birlikte yapmak nasıldı?
Görevleri ellerimiz bağlı yaparken zorlandın mı?
Birlikte hareket etmeseydik görevleri tamamlayabilir miydik? Bir iş yaparken birbirimize yardım etmek o işi daha kolay yapmamıza yardım eder. Ortak yaptığımız işlerde birlikte hareket etmek, birbirimizi dinlemek önemlidir» ifadelerini kullanarak yardımlaşmanın, iş birliği yapmanın öneminden bahsedin. Yardımlaşmanın öneminden bahsederken kullanabileceğiniz ifadeler: Birlikte çalışınca işler daha kolay olur, herkes mutlu olur. Birine yardım ettiğinde, hem onun kalbi hem senin kalbin sevinir. Yardımlaşmak, tıpkı oyun oynamak gibi güzeldir; paylaşınca her şey daha keyifli olur.

EK 16. 7. Hafta Yüz Yüze Gerçekleştirilen 6. Eğitim Oturumu



EK 17. Uzaktan Eğitim Yakından Etkileşim Baba Eğitim Programı Değerlendirme Oturumu/ Kapanış Programı





GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..