

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ZİHİN ENGELLİLERİN EĞİTİMİ BİLİM DALI

AİLE EĞİTİMİNİN OTİZMLİ ÇOCUĞA SAHİP AİLELERİN
MİLIEU ÖĞRETİM TEKNİKLERİNDEN TEPKİ İSTEME–MODEL
OLMAYI KULLANMALARINDAKİ ETKİLİLİĞİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Burcu AKTAŞ

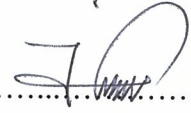
Danışman
Doç. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN

BOLU, AĞUSTOS-2015

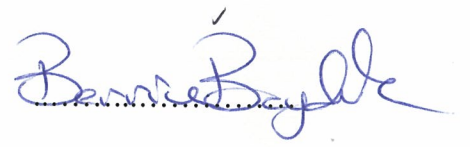
YÜKSEK LİSANS TEZ ONAYI

Burcu Aktaş tarafından hazırlanan Aile Eğitiminin Otizmli Çocuğa Sahip Ailelerin Milieu Öğretim Tekniklerinden Tepki İsteme – Model Olmayı Kullanmalarındaki Etkililiğibaşlıklı çalışma jüri tarafından Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engellilerin Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir./....../20...

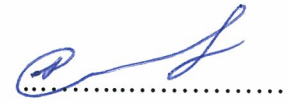
Jüri Üyeleri**Akademik Ünvanı, Adı ve Soyadı****İmza**

Üye (Tez Danışmanı) : Doç. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN 

Üye : Doç. Dr. Berrin BAYDIK



Üye : Yrd. Doç. Dr. Emine ERATAY

**Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı****Doç. Dr. Türkan ARGON****Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü**

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Aile Eğitiminin Otizmli Çocuğa Sahip Ailelerin Milieu Öğretim Tekniklerinden Tepki İsteme – Model Olmayı Kullanmalarındaki Etkililiği” başlıklı çalışmamın yazılmasında, bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. 27/08/2015

İmza

Aileme Sevgilerimle...

TEŞEKKÜR

Araştırma süresince bana yol gösteren, her ihtiyaç duyduğumda güleryüzü ve olumlu duruşuyla bana destek olan, çalışmam için attığım en ufak bir adımı bile değerli kılan sevgili tez danışmanım Doç. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez jürimde yer alan değerli hocalarım Doç. Dr. Berrin BAYDIK'a, tez sürecinde yardımlarını esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Emine ERATAY'a değerli katkılarından dolayı teşekkür ederim. Bilgi ve deneyimlerini paylaşarak gelişimime katkı sağlayan değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ'a da teşekkür ederim.

Gönüllülük yalnızca katılımcılar için değil araştırmacılar için de önemlidir. Mesleğimi bu denli sevmeme ve sahiplenmeme katkı sağlayan, biz öğrencilerine belki de kitaplarda bulamayacağımız bakış açısı ve bağlılığı kazandıran değerli hocam Ahmet İSKENDEROĞLU'na teşekkür ederim. Öğrencisi olmak benim için bir onurdur.

Araştırma süresince fikirleri ile bana yol gösteren Arş. Gör. Dr. Alpaslan KARABULUT'a, bilgilerini benimle paylaşan Arş. Gör. Dr. Sevda CEBECİ'ye, grafik çiziminde yardımcı olan Öğr. Gör. H. Zeynep AKDUMAN ÖZTÜRK'e, çalışmam süresince manevi desteklerini esirgemeyen değerli arkadaşlarım Öğr. Gör. Aysun Havva KARABULUT, Arş. Gör. Mehtap KOT, Arş. Gör. Hakan ÖZAK, Arş. Gör. Serdar Sönmez, Araştırma Gör. M. Kübra KESKİN ve Öğr. Gör. Pelin AKSÜT'e teşekkür ederim.

Güler yüzleri ve çalışma azimleriyle araştırmanın yapılmasına katkı sağlayan, vakitlerini ayıran sevgili annelere ve çocuklara teşekkür ederim.

Beni bu günlere getiren anne ve babama, kardeşlerime ve tüm aile üyelerime sonsuz teşekkür ederim.

Burcu AKTAŞ

İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAYI.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN	iii
TEŞEKKÜR	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar DİZİNİ.....	x
ŞEKİLLER DİZİNİ	xi
ÖZET	xii
ABSTRACT.....	xiii

I.BÖLÜM.....	1
1.Giriş.....	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2.Araştırmanın Amacı	6
1.3.Önem	7
1.4. Sınırlılıklar.....	8
1.5.Tanımlar	9
II. BÖLÜM	10
2. Kuramsal Temeller ve İlgili Literatür	10
2.1. Kuramsal Çerçeve	10
2.1.1. Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB).....	10
2.1.2. OSB olan çocukların dil özellikleri	11
2.1.3. OSB’li çocukların eğitimlerinde kullanılan doğal dil sağaltım yöntemleri.....	12
2.1.3.1. Milieu öğretim tekniği (Milieu teaching).....	13
2.1.3.2. Temel tepki öğretimi (Pivotal response training).....	16
2.1.3.4. Çevresel düzenleme teknikleri	16
2.1.4. Aile eğitimi	17
2.1.5. Aileye verilecek hizmet çeşitleri.....	18
2.1.6. Aile eğitim programları	19
2.1.6.1. Grup eğitimi ile gerçekleştirilen aile eğitim programları.....	19

2.1.6.2. Bire-bir eğitimlerle gerçekleştirilen aile eğitim programları	20
2.1.6.3. Eve dayalı aile eğitim programları	20
2.1.6.4. Kuruma dayalı aile eğitim programları	21
2.1.6.5. Eve ve kuruma dayalı aile eğitim programları	21
2.2. İlgili Literatür	22
2.2.1. Doğal dil öğretim teknikleri ile ilgili yapılan çalışmalar	22
2.2.2. Doğal dil öğretim tekniklerinin aileler, eğitimciler tarafından uygulandığı çalışmalar	24
III. BÖLÜM.....	31
3. Yöntem.....	31
3.1. Araştırma Modeli.....	31
3.1.1. İç geçerliliği etkileyen etmenler	33
3.1.2. Dış geçerliliği etkileyen etmenler	35
3.2. Bağımlı Değişken	35
3.3. Bağımsız Değişken	35
3.4. Katılımcılar.....	35
3.4.1. Anne ve çocuk katılımcıların seçimi	35
3.4.2. Araştırmacı.....	39
3.4.3. Uygulamacılar.....	39
3.4.5. Gözlemciler.....	39
3.5. Veri Toplama Araçları.....	39
3.5.1. Ortalama Sözce Uzunluğunun hesaplanması.....	40
3.5.2. TEDİL	40
3.5.3. Tepki isteme model olma tekniği öğretim amaçlarını değerlendirme testi	41
3.6. Aile Eğitim Programı	41
3.4.1. Aile eğitim programının hazırlanması	41
3.4.1.1. Aile eğitim programının içeriği.....	41
3.4.1.2. Anne-çocuk etkileşimlerinde kullanılan araç setlerinin belirlenmesi .	43
3.4.2. Çocuklar için hedef sözcük ve cümlelerin belirlenmesi	43
3.7. Ortam.....	44
3.7.1. Nur'un ev ortamına ilişkin bilgiler	45

3.7.2. Gül’ün ev ortamına ilişkin bilgiler.....	45
3.7.3. Oya’nın ev ortamına ilişkin bilgiler.....	46
3.8. Uygulama Süreci	46
3.8.1. Yoklama oturumları.....	47
3.8.1.1. Toplu yoklama oturumları.....	47
3.8.1.2. Yoklama oturumları	49
3.8.2. Öğretim oturumları	50
3.8.3. İzleme Oturumları.....	51
3.9. Verilerin Toplanması.....	52
3.9.1. Etkililik verilerinin toplanması	52
3.9.2. Güvenirlik verilerinin toplanması.....	53
3.9.2.1. Gözlemciler arası güvenirlilik	53
3.9.2.2. Uygulama güvenirliliği.....	54
3.9.3. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması.....	54
3.10. Verilerin Analizi.....	55
IV. BÖLÜM.....	56
4. Bulgular.....	56
4.1. Milieu Öğretim Tekniklerinden Tepki İsteme – Model Olma Tekniğini Annelere Öğretmek İçin Hazırlanan Aile Eğitim Programının Etkililiğine İlişkin Bulgular	56
4.1.1. Milieu öğretim tekniklerinden tepki isteme – model olma tekniğini öğretmek için hazırlanan aile eğitim programının Nur üzerindeki etkililiğine ilişkin bulgular	58
4.1.2. Milieu öğretim tekniklerinden tepki isteme – model olma tekniğini öğretmek için hazırlanan aile eğitim programının Gül üzerindeki etkililiğine ilişkin bulgular	59
4.1.3. Milieu öğretim tekniklerinden tepki isteme – model olma tekniğini öğretmek için hazırlanan aile eğitim programının Oya üzerindeki etkililiğine ilişkin bulgular	60
4.2. Ali, Efe ve Ege’nin Milieu Öğretim Tekniklerinden Tepki İsteme – Model Olma Tekniğinin Hedef Sözcükleri Öğretmedeki Etkililiğine İlişkin Bulgular.....	61

4.3. Sosyal Geçerlik Bulguları.....	62
V. BÖLÜM	64
5.Tartışma.....	64
VI. BÖLÜM.....	70
6. Sonuç ve Öneriler.....	70
6.1. Sonuç	70
6.2. Öneriler.....	71
6.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler.....	71
6.2.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler	71
KAYNAKÇA.....	73
EKLER	83
ÖZGEÇMİŞ	118

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 3.1. Anne ve çocuk katılımcılara ait demografik bilgiler.	38
Tablo 3.2. Çocukların alıcı ve ifade edici dil düzeyleri.	38
Tablo 3.3. Türk çocuklarında yaşa göre kestirilen ortalama sözce uzunluğu	40
Tablo 3.4. Aile eğitim programı.....	42
Tablo 3.5 Anne çocuk etkileşimlerinde kullanılan araç setleri.	43
Tablo 3.6. Hedef sözcükler.	44
Tablo 3.7. Çalışma gün ve saatleri.	47
Tablo 3.8. Başlama düzeyi verileri alınırken kullanılan araç setleri.	49
Tablo 3.9. Gözlemciler arası güvenirlik bulguları.	53
Tablo 3.10. Tepki isteme – model olma tekniği uygulama güvenirliği bulguları.....	54

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 4.1. Nur, Gül ve Oya'nın milieu öğretim tekniklerinden tepki isteme – model olma tekniğini öğretmek için hazırlanan programın etkililiğine ilişkin toplu yoklama, yoklama ve izleme oturumlarındaki doğru tepki yüzdeleri.	57
Şekil 4.2. Ali, Ege ve Efe'nin başlama düzeyi, toplu yoklama ve izleme oturumlarında doğru olarak ürettikleri hedef sözcük sayısı	61

ÖZET

AİLE EĞİTİMİNİN OTİZMLİ ÇOCUĞA SAHİP AİLELERİN MİLIEU ÖĞRETİM TEKNİKLERİNDEN TEPKİ İSTEME – MODEL OLMAYI KULLANMALARINDAKİ ETKİLİLİĞİ

AKTAŞ, Burcu

Yüksek Lisans Tezi

Özel Eğitim Ana Bilim Dalı

Zihin Engellilerin Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. İlknur ÇİFÇİ TEKİNARSLAN

Ağustos – 2015

Bu çalışmada, Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuğa sahip annelere yönelik hazırlanan aile eğitim programının, annelerin çocuklara hedeflenen iletişim becerilerini kazandırmalarındaki etkililiğini incelenmiştir.

Araştırmaya OSB tanısı almış 3 erkek çocuk ve anneleri katılmıştır. Araştırmada annelere, milieu öğretim tekniklerinden tepki isteme – model olma tekniği öğretilmiştir. Araştırmada yöntem olarak, tek denekli araştırma modellerinden denekler arası yoklama evrelili çoklu yoklama modeli kullanılmıştır.

Araştırma bulguları, milieu öğretim tekniklerinden tepki isteme - model olma tekniğinin öğretilmesine yönelik hazırlanan aile eğitim programının etkili olduğunu, anneler tarafından uygulanan tepki isteme - model olma tekniğinin OSB'li çocuklara yeni kelimeler öğretmede ve bu kelimelerin zaman içerisinde sürdürülmesinde etkili olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Otizm Spektrum Bozukluğu, Milieu Öğretim Teknikleri, Tepki İsteme – Model Olma, Aile Eğitimi

ABSTRACT**EFFICIENCY OF PARENT TRAINING A MOTHERS OF CHILDREN WITH
AUTISM USE OF MAND – MODEL ONE OF THE MILIEU TEACHING
TECHNIQUES**

AKTAŞ, Burcu

Master Thesis

Department of Special Education

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. İlknur ÇİFÇİ TEKİNARSLAN

August – 2015

The purpose of this research was to examined the effectiveness of family training program for prepared the mothers who had children with autism spectrum disorders and the effectiveness of the mand model applied by mother on teaching targeted communication skills to children with autism spectrum disorders.

Three boys with autism spectrum disorders who attend a two rehabilitation center in the city of Bolu and their mothers participated in this study. Three mothers were taught mand model, one of the milieu teaching techniques. One of the single-subject research methodologies, multiple-probe model across subjects, was used in this research.

The findings of the study demonstrated that parent training program was efficient in mothers, who had children with autism spectrum disorders and use of the mand model procedures maintaining same efficiency of the procedures two weeks after the procedure training. Additionally, the finding showed that the new words were acquired by the children with autism spectrum disorders.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, Milieu Teaching Procedures, Mand – Model, Parent Training

I.BÖLÜM

1.Giriş

1.1.Problem Durumu

Normal gelişim gösteren çocuklar, çevre ile etkileşimleri ve doğal yaşantıları sonucu dilin; içerik, biçim, kullanım bileşenlerini hızlı ve kolay bir şekilde öğrenip, günlük yaşamlarında rahatlıkla kullanırken (Yakın, 2009) Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocuklar dilin biçim ve içeriksel özelliklerinin kazanımı ve dilin pragmatik kullanımı için bazı düzenlemelere ihtiyaç duymaktadırlar (Lewis ve Norwich, 2005).

OSB; iletişim ve sosyal etkileşimde yetersizlikler, sınırlılıklar ve tekrar eden stereotip davranışlar olarak tanımlanan nörodavranışsal bir sendromdur (Allen ve Cowdery, 2009; DSM-V, 2013; Heward, 2009). Leo Kanner 1943 yılında 11 çocuk ile yaptığı çalışmada otizmi ilk olarak bu çocukların benzer özelliklerini tanımlamak amacıyla kullanmıştır (Acar, 2015; Corsello, 2005; Kanner, 1943). Kanner'a göre; iletişim bozukluğu ve yetersizliği, stereotip davranış kalıpları, takıntılı ilgi ve ritüelleşmiş etkinlikler, imgeleme ve kendiliğinden olan davranışlarda sınırlılık, gecikmiş konuşma veya hiç konuşmama, ekolali, dış dünyadan izole olma, sınırlı göz kontağı kurma OSB'li çocukların karakteristik özellikleri arasındadır (Gargiulo, 2008; Heward, 2009; Rosenberg, Westling ve McLeskey, 2008). Ayrıca günlük rutinlerde ya da çevrede yapılan değişikliklere direnç, sosyal ilişkilerde ve diğer bireylerle olan duygusal ilişkilerde sınırlılıklar, özellikle tesadüfi gözlem ve taklit yoluyla öğrenmede sınırlılıklar, hayali ve yaratıcı oyun eksikliği OSB'li çocukların diğer karakteristik özelliklerindendir (Chakrabarti ve Fombonne, 2001; Westwood, 2011).

OSB ile ilgili belirlenen semptomların oldukça yaygın bir çerçevede yer almasına rağmen konuşma dilinin kazanımı ve iletişim becerilerinin geliştirilmesinde yaşanan yetersizlikler neredeyse tüm OSB’li çocukların ortak özelliğidir (Kaiser ve Hancock, 2002; Montgomery, 2003). OSB’li çocukların dil ve iletişim becerilerini kazanmaları için çeşitli düzenlemeler yapılmaktadır. Bu düzenlemelerin amacı OSB’li çocukların öğrenmelerini olumsuz yönde etkileyen konuşma kazanımını sağlamak ve iletişim güçlüklerini azaltmaktır (Lewis ve Norwich, 2005). OSB’li çocukların akademik gelişimleri için kritik önem taşıyan sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi OSB’li çocukların eğitiminde oldukça önemlidir (Cook, Tessier ve Klein, 1996). OSB’li çocuklara bu becerilerin kazandırılmasında yapılandırılmış öğretim yöntemleri (Ayrık denemelerle öğretim, LOVAAS, TEACCH vb.) ve doğal dil öğretim yöntemleri ile yapılan öğretimlerin etkili olduğu görülmektedir.

Yapılandırılmış dil öğretim yöntemleri, OSB’li çocuklara özellikle ilk kelimeleri ve sözcük yapılarını öğretmede, ekolali veya dilin kendine özgü kullanımı gibi dil formlarına uygun olmayan davranışları azaltmada etkili olan yöntemlerdir (Lord, 1985; Paul, 2008). Ancak yetişkin merkezli (anne, öğretmen) olan bu öğretimler yönerge alma eğiliminde olan OSB’li çocukların kendiliğinden iletişim kurmalarını sınırlamakta ve iletişim kurmadan önce yetişkinden ipucu beklemelerine neden olabilmektedir. Ayrıca son derece yapılandırılmış ve bire-bir ortamlarda gerçekleştirilen öğretimler, çocukların öğretimler esnasında edindikleri becerileri günlük yaşamlarında kullanımlarında sınırlılıklar yaşamalarına ve genellemede zorluklar yaşamalarına neden olmaktadır (Charlop-Christy ve Carpenter, 2000; Lord, 1985). Yapılandırılmış öğretim yöntemleri ile edinilen becerilerin sürdürülmesi ve genellenmesindeki sınırlılıklar, OSB’li çocukların kendiliğinden iletişim başlatmasını, edinilen becerilerin yeni ortam veya kişilere genellenmesini destekleyen, yetişkinlerin daha az yönettiği faaliyetleri içeren yöntemlerin de olmasını gerektirmektedir (Paul, 2008). OSB’li çocukların yeni beceriler öğrenmelerinde, kendiliğinden iletişim becerileri geliştirmelerinde ve bu becerileri genellemelerinde etkili olan doğal öğretim yöntemleri; yapılandırılmış öğretim yöntemlerinin sınırlılıklarını azaltabilecek alternatif yöntemlerdir (Christensen-Standford ve Whinnery, 2011).

Doğal öğretim yöntemleri, Ulusal Otizm Merkezi'nin yayınladığı Ulusal Standartlar Raporu'nda yer alan OSB'li çocukların eğitimlerinde kullanılan bilimsel dayanaklı yöntemlerden biridir (NAC, 2015; NAC, 2009). Doğal dil öğretim yöntemleri; uyaran-tepki yerine dilin pragmatik kullanımını destekleyen, işlevsel sosyal etkileşimleri kullanarak doğal ortamlara davranışçı ilkeleri dahil etmeye çalışırlar (Paul, 2008). Öğretim sürecinde temel amaç, çocuğun ilgisini çekmek ve etkinliğe katılımını sağlamaktır. Yetişkin çocuğun ilgisini çekebilecek etkinlik-materyalleri önceden hazırlayarak çocuğu izler, çocuğun tepkilerini iletişimi başlatmak için kullanır ve çocuğun iletişim girişimleri için model olur (Hancock ve Kaiser, 2002; Rogers, 2006). Doğal öğretim yöntemlerinin bazı ortak özellikleri vardır. Bu özellikler; a) yeni beceriler için öğretim fırsatlarının doğal ortamdaki etkinlikler ve günlük rutinler arasına yerleştirilmesi, b) öğretimin çocuk bir nesne ya da etkinliğe ilgi duyduğunda başlaması, c) iletişim becerilerinin öğretimi için çocuğun doğal ortamında bulunan ve ilgisini çeken uyaranların kullanılması, d) hedeflenen dil becerilerinin öğretiminde model olmanın kullanılması ve e) çocuğun sözel girişimlerinin anında pekiştirilmesidir (Kaiser ve Roberts, 2013; Paul, 2008; Cebeci, 2015). Doğal öğretim yöntemlerinde kullanılan pekiştireçler çocuğun doğal olarak elde ettiği pekiştireçlerdir. Çocuk iletişim yolu ile istenen hedefe ulaşarak (örn; çocuk "elma istiyorum" der ve elmayı alır) pekiştireci elde eder (Delprato, 2001).

Doğal öğretim yöntemleri; motivasyonu geliştiren etkinliklerin kullanılması (uygun materyal seçimi, çevresel düzenlemelerin yapılması, seçenek sunma), iletişim becerileri için işlevsel ilişkinin kurulması (öğretimi hedeflenen beceriye uygun oyun etkileşimlerinin hazırlanması), mevcut iletişim biçimi ile uyumlu olması (dil pragmatik kullanımının vurgulanması) ve becerilerin doğal ortamlarda gerçekleştirilmesi açısından edinilen davranışların genellenmesine ve sürdürülmesine olanak sağlar (Charlop-Christy, LeBlanc ve Carpenter, 1999; Rogers, 2006).

Doğal öğretim yöntemleri; milieu öğretim tekniği (Halle, Baer ve Spradlin, 1981), tesadüfi öğretim (Hart ve Risley, 1968), ve temel tepki öğretimi (Koegel ve Koegel, 2006) tekniklerini içermektedir (Ingersoll, 2011; Rogers, 2006). Doğal öğretim

yöntemlerinden biri olan milieu öğretim tekniklerinde öğretim çocukların ortamdaki nesne veya etkinlikleri göstermesi ile başlar. Yetişkinin çocukların isteklerine yanıt vermesi, ihtiyaç duyulduğunda çocuklara doğal ipucu vermesi ve yetişkinin çocuğun hedeflenen iletişimsel tepkilerini ödüllendirmesiyle tamamlanır (Cook, Tessier ve Klein, 1996). Milieu öğretim teknikleri; model olma, tepki isteme – model olma, bekleme süreli öğretim ve tesadüfi öğretim tekniklerini içerir.

Alanyazında çocukların iletişim becerilerini desteklemek amacıyla doğal öğretim yöntemlerinden biri olan milieu öğretim yöntemlerinin kullanımının etkili olduğunu gösteren pek çok çalışma bulunmaktadır. Zihinsel yetersizliğe sahip çocuklar (Halle, Marshall ve Spradlin, 1979; Yoder ve Warren, 2002; Warren ve Gazdag, 1990), dil gelişiminde geriliği olan çocuklar (Kaiser ve Hancock, 1996; Yoder ve diğ., 1995), gelişimsel geriliği olan çocuklar (Kaiser, Hemmeter, Ostrosky, Alpert ve Hancock, 1995), OSB'li çocuklar (Charlop, Schreibman ve Thibodeau, 1985; Hart ve Risley, 1974; Laski, Charlop ve Schreibman, 1988) ve risk altındaki ailelerin çocukları (Peterson, Carta ve Greenwood, 2004) ile yapılan çalışmalar iletişim becerilerinin öğretiminde milieu öğretim yöntemlerinin etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca milieu öğretim yöntemlerinin; bakım evleri (Halle, Marshall ve Spradlin, 1979), anaokulu (Hart ve Risley 1975, Warren ve Gazdag, 1990), ev ortamı (Hancock ve Kaiser, 1996) gibi farklı öğretim ortamlarında ve eğitimciler tarafından (Christensen-Standford ve Whinnery, 2011; Halle, Baer ve Spradlin, 1981; Rogers-Warren ve Warren, 1980; Toğram, 2004), kardeşler tarafından (Hancock ve Kaiser, 1996) kullanıldığını gösteren çalışmalar da alanyazında bulunmaktadır.

Milieu öğretim teknikleri; model olma, tepki isteme – model olma, bekleme süreli öğretim ve tesadüfi öğretim tekniklerini içerir. Milieu öğretim tekniklerinden olan tepki isteme – model olma tekniği; dil gelişiminde gecikmeler olan, kendiliğinden iletişim başlatmada sınırlılıklar yaşayan OSB'li çocuklar için etkili bir yöntemdir (Rogers-Warren, Warren, 1980). Tepki isteme model olma tekniğinde; yetişkin kazanılması hedeflenen beceriye ilişkin çevresel düzenlemeleri yapar ve becerinin tekrarını içeren öğrenme denemeleri oluşturur. Yetişkin-çocuk etkileşimlerinin sayısı

yetişkin tarafından kontrol edilir ancak kullanılan materyaller tamamen çocuğun ilgi ve isteklerine göre seçilir ve çevre çocuğu konuşmaya teşvik edecek şekilde düzenlenir (Charlop-Christy, LeBlanc ve Carpenter, 1999).

Doğal öğretim yöntemlerinin yetişkinler tarafından uygulanması; anne-çocuk etkileşimlerinin doğal desenler olması, işlevsel becerilerin etkileşim esnasında hemen öğretilmesi, becerilerin tutarlı öğretilmesi ve kazanılan becerilerin doğal olarak oluşan diğer durumlara fırsat sağlaması açısından kullanışlıdır (Kaiser, Hester, Alpert ve Whiteman, 1995). Yapılan araştırmalar doğal öğretim yöntemlerinin aileler tarafından kolaylıkla öğrenilip uygulandığını, aileler tarafından farklı becerilerin öğretiminde genellenebildiğini ve çocuklarına hedeflenen iletişim becerilerini öğretmelerinde etkili olduğunu (Alpert ve Kaiser, 1992; Kaiser, Hancock ve Nietfeld, 2000) göstermiştir. Ayrıca bu müdahalelerin anne-çocuk etkileşimlerine olumlu etkilerinin olduğu da belirtilmiştir (McCathren, 2010).

Alanyazında milieu öğretim tekniklerinin, çocukların dil gelişimlerinin desteklenmesi ve yeni iletişim becerilerinin öğretilmesi amacı ile ailelere öğretildiği çalışmalar da bulunmaktadır. Yapılan çalışmalarda annelerin milieu öğretim tekniklerini öğrendikleri (Alpert ve Kaiser, 1992; Kaiser, Hester, Alpert ve Whiteman, 1995; Laski, Charlop ve Schreibman, 1988; Peterson, Carta ve Greenwood, 2005; Yeh, 1994), çocukların dil gelişimlerinde ilerlemeler olduğu (Kaiser, Hancock ve Nietfeld, 2000; Kaiser, Hemmeter, Ostrosky, Fischer, Yoder ve Keefer, 1996; Kaiser, Hester, Alpert ve Whiteman, 1995) ve anne-çocuk etkileşimlerinin olumlu etkilendiği (McCathren, 2010) bulunmuştur.

Yapılan alanyazın taraması sonucunda yurtdışında; milieu öğretim tekniklerinin çeşitli yetersizliğe sahip öğrencilerin dil ve iletişim becerilerini geliştirmek amacı ile aileler, uygulamacılar ve kardeşler tarafından uygulanmasının etkililiğini inceleyen birçok araştırmaya rastlanmıştır. Türkiye’de milieu öğretim teknikleri ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında; Toğram’ın (2004) gecikmiş dil ve konuşmaya sahip çocuklara kelime öğretiminde milieu tekniklerinden olan tepki isteme - model olma tekniğinin

etkililiğini, Mısır-Horasan'ın (2011) OSB'li çocuklara kaybolan nesnelerini sözel talep etme becerilerinin öğretiminde fırsat öğretiminin etkililiğini, Cebeci'nin (2015) okul öncesi düzeydeki OSB'li çocuklara işlevsel iletişim becerilerinin öğretiminde fırsat öğretiminin yardımcı personel aracılığıyla kullanılmasının etkililiğini, Yakın'ın (2009) sınırlı ifade edici dil becerileri olan zihinsel engelli çocuklara sahip annelere verilen aile eğitiminin; annelerin doğal dil sağaltım tekniklerini kullanmalarındaki etkililiğini inceledikleri görülmüştür. Anneler tarafından uygulanan tepki isteme – model olma tekniğinin OSB'li çocukların dil gelişimleri üzerinde etkililiğini inceleyen bir çalışmaya Türkiye alanyazınında rastlanmamıştır. Yukarıda belirtilen çalışmalarda Horasan (2011) milieu öğretim tekniklerini çocuklara doğrudan uygulayarak etkililiğini değerlendirirken, Toğram (2004) tepki isteme – model olma tekniğini öğretmen ve yüksek lisans öğrencilerine, Cebeci (2015) ise milieu öğretim tekniklerini yardımcı personele öğretirken onların tekniği etkili kullanıp kullanmadığını incelemiştir. Yakın (2009) ise doğal dil sağaltım tekniklerini zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelere öğretirken etkililiğini incelemiştir. Dolayısıyla bu araştırma yapılan araştırmalardan farklı olarak milieu öğretim tekniklerinden yalnızca tepki isteme – model olma tekniği ve çevresel düzenleme stratejilerini ele alması, OSB'li çocuğa sahip annelerle çalışması ve hem anne hem de OSB'li çocuk üzerinde aile eğitiminin etkisini incelemesi açısından farklılık göstermektedir.

OSB olan çocuğa sahip annelerin milieu öğretim tekniklerini öğrenmeleri ve kullanmaları OSB'li çocukların dil ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi açısından önemlidir. Bu nedenle bu çalışmada aile eğitimiyle sınırlı iletişim becerilerine sahip OSB'li çocukların ailelerine milieu öğretim tekniklerinden tepki isteme – model olma tekniğinin öğretilmesi amaçlanmıştır.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; OSB'li çocuğa sahip annelere yönelik hazırlanan aile eğitim programının annelerin çocuklara hedeflenen iletişim becerilerini

kazandırmalarındaki etkililiğini incelemektir. Bu amaçla aşağıda belirtilen sorulara yanıt aranmıştır.

1. Hazırlanan aile eğitim programı Nur'un Tepki İsteme – Model Olma tekniğini kazanmasında, uygulamasında ve öğretim bittikten sonra zaman içerisinde sürdürmesinde etkili midir?
2. Hazırlanan aile eğitim programı Gül'ün Tepki İsteme – Model Olma tekniğini kazanmasında, uygulamasında ve öğretim bittikten sonra zaman içerisinde sürdürmesinde etkili midir?
3. Hazırlanan aile eğitim programı Oya'nın Tepki İsteme – Model Olma tekniğini kazanmasında, uygulamasında ve öğretim bittikten sonra zaman içerisinde sürdürmesinde etkili midir?
4. Hazırlanan aile eğitim programı Ali'nin belirlenen hedef sözcükleri öğrenmesinde etkili midir?
5. Hazırlanan aile eğitim programı Efe'nin belirlenen hedef sözcükleri öğrenmesinde etkili midir?
6. Hazırlanan aile eğitim programı Ege'nin belirlenen hedef sözcükleri öğrenmesinde etkili midir?
7. Hazırlanan aile eğitim programının etkililiğine ilişkin annelerin görüşleri nelerdir?

1.3.Önem

OSB'li olan çocukların annelerine tepki isteme – model olma tekniğinin öğretilmesinin hedeflendiği bu çalışmada elde edilen bulguların uzmanlara ve öğretmenlere kuramsal temeller ve uygulama açısından, ailelere ise çocuklarına iletişim ve dil becerilerini kazandırması açısından önemli olabileceği düşünülmektedir.

Türkiye'de tepki isteme – model olma tekniğinin öğretildiği 2 araştırma görülmüştür. Bu açıdan Türkiye'de alanyazına bu çalışmanın yapılmasıyla katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Ayrıca zamanlarının büyük bir kısmını çocuklarıyla

geçiren annelerin günlük yaşamlarında çocuklarıyla daha nitelikli zaman geçirebilmelerini arttırıcı bir beceri öğretimini gerçekleştirmesi bakımından da araştırma önemli bulunmaktadır. Bu çalışmada annelerin öğretici olarak görülüp bir aile eğitim programı hazırlanması alanda çalışan öğretmenlere ve uzmanlara aile eğitim programı hazırlamaları açısından da örnek teşkil edeceği düşünülmekte bu bağlamda da araştırmanın yapılması önemli görülmektedir

Alanyazında ailelerin çocukların eğitimine ne kadar çok katılırlarsa o kadar kabul düzeylerinin artacağına ilişkin araştırma sonuçları bulunmaktadır (Acar, 2012). Bu çalışmada yer alan annelerin çocuklarının dil gelişimini desteklemek amacıyla öğretilen tepki isteme – model olma tekniğini kazanmaları, çocuklarının eğitime yararlı oldukları konusunda kendi öznel değerlendirmelerini sağlayacağı ve bu durumun da kabul düzeylerini arttıracığı düşünülmektedir. Bu açıdan da araştırma önemli görülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları;

1. Araştırmanın yapıldığı Bolu ilinde bulunan iki rehabilitasyon merkezine devam eden OSB tanılı üç çocuk ve anneleri ile sınırlıdır.
2. OSB’li çocuğa sahip annelere milieu öğretim tekniklerinden tepki isteme – model olma tekniği ile sınırlıdır.

1.5.Tanımlar

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB): OSB, erken gelişim döneminde ortaya çıkan, zihinsel yetersizlik ve gelişimsel gecikmeler ile açıklanamayan; çoklu bağlamlarda sosyal etkileşim ve sosyal iletişimde sınırlılıklar, ilgi alanları, etkinlikler veya davranışlarda sınırlılıklar ve tekrarlayıcı davranışlar olarak tanımlanan nöro-gelişimsel bir bozukluktur (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-V, 2013).

Doğal dil öğretim yöntemi: Doğal öğretim yöntemi, çocuğu iletişime teşvik edecek materyaller aracılığıyla çocuğun doğal çevresinde (ev, okul, park v.b) gün boyunca doğal olarak gelişen olaylar ve etkinlikler ile işlevsel becerilerin öğretiminin yapılmasıdır (Charlop-Christy ve Carpenter, 2000).

Tepki isteme – model olma tekniği: Tepki isteme model olma tekniği; bire bir etkileşimlerde yetişkin tarafından çocuğun dil öğrenimini destekleyecek fırsatların sunulmasıyla gerçekleşir (Charlop-Christy, LeBlancve Carpenter, 1999).

Aile eğitim programı: Milieu öğretim tekniklerinden ‘’tepki isteme – model olma’’ tekniğini öğretmek amacı ile konu anlatımı, örnek öğretim videosu izlenmesi, katılımcıların örnek öğretim oturumu hazırlaması, rol etkinlikleri ve anne-çocuk oyun etkileşimleri bölümlerinden oluşan programdır.

II. BÖLÜM

2. Kuramsal Temeller ve İlgili Literatür

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB)

OSB, erken gelişim döneminde ortaya çıkan, zihinsel yetersizlik ve gelişimsel gecikmeler ile açıklanamayan; çoklu bağlamlarda sosyal etkileşim ve sosyal iletişimde sınırlılıklar, ilgi alanları, etkinlikler veya davranışlarda sınırlılıklar ve tekrarlayıcı davranışlar olarak tanımlanan nöro-gelişimsel bir bozukluktur (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-V, 2013).

Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-V' e göre OSB olan bireyler, sosyal etkileşim bağlamında; yaşına uygun sosyal ilişkiler geliştirme, sosyal etkileşimi başlatma ve sürdürme, duygularını paylaşma, diğer bireylerin davranışlarını taklit etme, sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerinde; göz kontağı kurma, jest, mimik ve vücut hareketlerinde sıra dışılık, konuşmayı başlatma ve sürdürme, tekrarlayıcı davranışlar; kalıplaşmış motor davranışlar (örn: el çırpma), nesnelerin tekrarlı kullanımı, konuşmanın tekrarlı kullanımı (örn; ekolali) gibi alanlarda sınırlılıklar gösterebilmektedirler (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013).

2.1.2. OSB olan çocukların dil özellikleri

OSB'li çocukların dil özellikleri arasında en çarpıcı olan dilin çeşitliliğidir. OSB'li çocuklar çok iyi gelişmiş söz dizimsel (sentaks) beceriler ve işlevsel konuşma ile hiç konuşmama (mutizm) aralığı içerisinde dil özellikleri gösterebilirler (Bishop, 2003; Lord ve Richler 2006; Wilkinson, 1998). Kanner (1943), 11 çocukla yaptığı çalışmada 8 çocuğun gecikmiş ve eksik konuşmaları olduğunu, 3 çocuğun ise hiç konuşmadığını belirtmiştir. Kanner (1943), çocukların dil gelişimlerindeki farklılığı; gecikmiş konuşma, hiç konuşmama, duyulan kelime kombinasyonlarının papağan gibi uzun süreli taklit edilmesi (ekolali), kendiliğinden olan davranışlarda sınırlılık, konuşmanın bağlamsız kullanımı, zamirlerin ters ve yanlış kullanımı, sınırlı ilgi alanlarına ilişkin kelime bilgisi, olarak belirtmiştir (Kanner, 1943).

Dilin anlamsal boyutuna bakıldığında (semantik), OSB'li çocukların kelime bilgilerinin gelişim dönemlerine göre yetersiz olduğu (Gallo, 2010), kelime çeşitliliğinde tipik bir profil çizdikleri ve kelime bilgilerinin genelde cansız nesne ya da yiyecekler ile sınırlı olduğu görülmektedir. Sözcük öğelerinin niteliklerine ilişkin bilgi eksikliği ve kelime sınıflarının ilişkisel kullanımında yaşanan sınırlılıklar OSB'li çocukların terimleri dar anlamlarda öğrenme ve kullanmalarına, kelimelerin anlamlarını genellemede zorluk yaşamalarına neden olmaktadır (Menyuk ve Quill, 1985). Sıfatlar, edatlar ve fiiller; zihinsel karşılaştırmaları, bağlamlar arasındaki anlam değişikliklerini gözlemeyi, anlamsal olarak belirgin olmasa bile durumsal ve dilsel bağlamdan anlam üretmeyi gerektirir. OSB'li çocuklar olaylar veya nesneler ile ilgili fiilleri, edatları kazanmada ve tek bir sözcüğe birden fazla anlam yüklemeye zorluk yaşarlar (Menyuk ve Quill, 1985). Dili birebir ve somut kullanan (Gallo, 2010) OSB'li çocuklar için mizah, soyut kavramlar ve deyimsele ifadeler yerine basit neden-sonuç ilişkileri ve kesin cevap içeren sorular daha anlaşılırdır (Heward, 2009).

Kelime ve cümlelerin kendine has kullanımı ve kısaltılması (Mukuria ve Obiakori, 2008), sıra dışı ve aynı tonda konuşma, uygun olmayan yerlerde vurgu yapma (Rosenberg, Westling, McLeskey, 2008), sesbilgisel tuhaflıklar ve gramer hataları

(Montgomery, 2003), OSB’li çocukların dilin biçimsel özelliklerine ilişkin yaşadıkları sorunlardandır. Ek olarak sıra dışı hece uzunluğu, tonlama ve karmaşık söz dizimi OSB’li çocukların dil özellikleri arasındadır (Kanner, 1943).

Dilin pragmatik kullanımı; göz kontağı, jest ve mimikler gibi sözsüz iletişim öğelerinin kullanımı, iletişimi başlatmak ve sürdürmek için uygun konu seçimi, konu ile ilişkili konuşma, sıra alma gibi sözlü iletişim özelliklerini de içermektedir (Wilkinson, 1998). OSB’li çocuklar konuşmayı sosyal nedenlerle ya da iletişim kurmak amaçlı kullanmamakta ve başkalarıyla ortak ilgi kurmak için girişimlerde bulunmamaktadırlar (Tager-Flusberg ve Caronna, 2007; Duffy ve Healy, 2011). OSB’li çocuklar jest ve mimiklerini kullanmada sınırlılıklar yaşamakta ya da bağlam dışı kullanmakta (Wing, 1989), jest-mimik ve vücut diline bakarak başkalarının duygularını anlamakta, beklenmedik duygusal tepkileri açıklamakta ve sosyal durumlara dayalı duygusal tepkileri tahmin etmekte sınırlılıklar yaşamaktadırlar (Burkhart, 2008; Lewis ve Norwich, 2005). Bazı OSB’li çocuklar yapısal dil becerilerine ve zengin kelime bilgisine sahip olmalarına rağmen kullandıkları dil bir bağlam içerisinde ve üretken olmayıp, artikülasyon ve iletişimin pragmatik kullanımında güçlükler yaşamaktadırlar (Heward, 2009; Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2012; Lewis ve Norwich, 2005; Mukuria ve Obiakori, 2008).

2.1.3. OSB’li çocukların eğitimlerinde kullanılan doğal dil sağaltım yöntemleri

Doğal öğretim yöntemleri, çocuğu iletişime teşvik edecek materyaller aracılığıyla doğal ortamlarda işlevsel becerilerin öğretimini içerir (Charlop-Christy ve Carpenter, 2000; Choi ve Kim, 2005). Çocuk tepkilerinin takip edilmesi, çocukların sosyal ve iletişimsel davranışlarının geliştirilmeye odaklanması, doğal çevrede çocuğun ilgisini çeken etkinlikler kullanılması doğal öğretim yöntemlerinin temel özelliklerindendir (Ingersoll, 2010). Uygulamacı için temel amaç çocuğun ilgisini çekmek ve etkinliğe katılımını sağlamaktır. Yetişkin çocuğun ilgisini çekebilecek etkinlik-materyalleri önceden hazırlayarak çocuğu izler, çocuğun tepkilerini iletişimi başlatmak için kullanır ve çocuğun iletişim girişimleri için model olur (Hancock ve

Kaiser, 2002; Rogers, 2006). Doğal öğretim yöntemleri; çocuğun verdiği yanıtlarla direk ilişkili olan doğal pekiştireçleri (örn; çocuk ‘araba istiyorum’ dediğinde ona ‘güzel söyledin aferin, al sana bir yıldız’ demek yerine arabayı pekiştireç olarak sunar) kullanır (Carr, 1985; Delprato, 2001). Doğal öğretim yöntemleri; çocuğu konuşmaya teşvik etmek için gerekli motivasyonu sağlayıcı etkinlik ve materyallerin seçilmesi, öğretimlerin doğal bağlamlarda gerçekleştirilmesi ve doğal pekiştireçlerin kullanılması sebebiyle edinilen becerilerin kalıcı olmasına ve genellenmesine olanak sağlar (Rogers, 2006; Conroy, M.A., Stichter, J.P. ve Gage, N. 2011). Doğal öğretim yöntemleri; milieu öğretim tekniği (Halle, Baer ve Spradlin, 1981), tesadüfi öğretim (Hart ve Risley, 1968), ve temel tepki öğretimi (Koegel ve Koegel, 2006) tekniklerini içermektedir (Ingersoll, 2011; Rogers, 2006).

2.1.3.1. Milieu öğretim tekniği (Milieu teaching)

Milieu öğretim tekniği, çocuğun iletişim girişimlerinin takip edilmesi ve yetişkin geri dönütlerinin birleştirilmesiyle hedeflenen dil amaçlarının üretimi için sözlü sözsüz yönlendirmeler sonucunda çocukların amaçlanan dil becerilerini öğrendiğini varsaymaktadır (Warren ve Gazdag, 1990; Yoder vd., 2005). Milieu öğretim tekniğinin amacı; konuşmanın doğal olarak meydana geldiği ortamlarda çocuğa uygun dil formlarını öğretmek dilin kullanımını işlevsel hale getirmektir (Schwartz, 1987). Milieu öğretim teknikleri, çoğunlukla çocuğun doğal çevresinde ve alışmış olduğu etkinliklerle uygulanır (Hancock ve Kaiser, 2006). Eğitim ortamları; çocuğun iletişime niyetlenmesini ve iletişimi sürdürmesini sağlayacak, hedeflenen dil amaçları için yetişkinin model olma ve yönlendirmeyi kullanabileceği şekilde çocukların ilgisini çeken materyal ve etkinliklerle hazırlanır (Cook, Tessier ve Klein, 1996; Yeh, 1994). Eğitim ortamlarında çocuklar istedikleri araçları-etkinlikleri göstererek veya işaret ederek iletişimi başlatırlar. Yetişkin onların isteklerine yanıt verdiğinde, ihtiyaç duyulduğunda çocuklar için doğal ipuçları verdiğinde ve çocukların hedeflenen iletişimsel tepkilerini ödüllendirdiğinde iletişim amaçları için olumlu tepkiler alınır (Cook, Tessier ve Klein, 1996). Eğitim ortamlarının çocuğu iletişime teşvik edecek şekilde doğal etkinlikler ve ortamlarda düzenlenmesi, öğretim oturumlarının kısa ve

olumlu olması, öğretim oturumlarını başlatmak için çocuğun bir nesne-etkinliği göstermesi ya da işaret etmesinin beklenmesi, doğal ipuçları ile çocuğun yönlendirilmesi ve çocuğun istenen yanıtlarının ödüllendirilmesi milieu öğretim tekniğinin temel özelliklerindendir (Alpert ve Kaiser, 1992; Kaiser ve Roberts, 2013; Paul, 2008; Yoder vd., 2005). Çocukların; sözel taklit becerisine sahip olmaları ve kendiliğinden en az 10 kelime üretebiliyor olmaları milieu öğretim tekniklerinin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için önkoşul özelliklerdir (Hancock ve Kaiser, 2006).

Milieu öğretim tekniği; model olma (Alpert ve Kaiser, 1992), tepki isteme-model olma (Warren, McQarterve Rogers-Warren, 1984), bekleme süreli öğretim (Halle, Marshall ve Spradlin, 1979) ve tesadüfi öğretim (Hart ve Risley- 1968) tekniklerinden oluşur (Kaczmarek, Hepting ve Dzubak, 1996; Kaiser, Hancock ve Nietfeld, 2000; Mobayed, Collins, Strangis, Schuster ve Hemmeter, 2000; Warren ve Gadzag, 1990).

2.1.3.1.1. Model olma (Model)

Model olma, en temel milieu öğretim tekniğidir ve tekniğin tüm aşamalarında kullanılır (Diken, 2012). Etkinliklerin uygun anlarında uygulayıcı sürdürülen etkinliğe ilişkin kurallı ifadeler üretir ve çocuğun taklit etmesini bekler. Etkinlik esnasında yetişkin çocuğu gözler, çocuğun ilgilendiği nesne ile ilgili ortak ilgi kurar ve çocuğun ilgilendiği nesne ile ilgili model olur. Çocuk yetişkinin söylediğini taklit ettiğinde yetişkin çocuğun söylediğini genişletir ve ilgilenilen nesneye ulaşmasını sağlayarak çocuğu ödüllendirir (Diken, 2012).

2.1.3.1.2. Tepki isteme model olma (Mand model)

Tepki isteme model olma tekniği çocuğun bire bir etkileşimlerde dil öğrenimini destekleyecek fırsatların arttırılmasıyla gerçekleştirilir. Çocuğun dil öğrenimini destekleyecek etkileşimlerin sayısı yetişkin tarafından belirlenir. Yetişkin kazanılması

beklenen becerinin daha fazla tekrarını içeren öğrenme denemeleri oluşturur ancak kullanılacak olan materyaller tamamen çocuğun ilgi ve isteklerine göre seçilir (Charlop-Christy, LeBlancve Carpenter, 1999). Çocuk bir materyale yaklaştığı zaman, yetişkin soru sorarak (‘Ne istiyorsun?, Bu ne?’) veya seçenek sunarak (Mavi kalem mi istersin? – Turuncu kalem mi istersin?) çocuktan tepki ister. Çocuk uygun yanıt verirse yetişkin onun söylediklerini genişletir, çocuğu över ve ödüllendirir. Eğer çocuk yanıt vermezse yetişkin doğru yanıt için model olur veya detaylı olarak tepki ister. Yetişkin çocuğun doğru yanıtlarını genişletir, över ve ödüllendirir (Rogers-Warren ve Warren, 1980).

2.1.3.1.3. Bekleme süreli öğretim (Time delay)

Bekleme süreli öğretimde yetişkin öğretimi hedeflenen beceriye ilişkin çevresel düzenlemeleri yaparak çocuğa uygun tepki vermesi için belirli süre tanır (örn: çocuğun baktığı topu eline alır ve çocuğa bakar). Çocuğun doğru olan sözel tepkileri ulaşmak istediği nesne ile ödüllendirilir. Çocuk sözel girişimde bulunmazsa yetişkin model olur ve çocuğun doğru olan sözel tepkileri ulaşmak istediği nesne ile ödüllendirilir (Halle, Marshall ve Spradlin, 1979; Halle, Baer ve Spradlin, 1981).

2.1.3.1.4. Tesadüfi öğretim (Incidental teaching)

Tesadüfi öğretim yapılandırılmamış ve doğal olarak ortaya çıkan durumlarda yetişkin tarafından çocuğa bilgi vermek ya da becerilerin geliştirilmesine ilişkin deneyimler sağlamak amacıyla gerçekleştirilen yetişkin ve çocuk arasındaki etkileşimleri ifade eder (Hart ve Risley, 1975). Tesadüfi öğretim doğal çevrede çocukla doğrudan etkileşimler aracılığıyla öğretim yapılmasına odaklanır (Charlop-Christy ve Carpenter, 2000). Çocuk nesne veya etkinlik ile ilgili bazı iletişim formlarına katılmaya belirti gösterdiğinde öğretim oturumu başlar. Çocuk etkileşime uygun yanıtlar sergilerse yetişkin çocuğun yanıtlarını genişletir ve onu ödüllendirir. Çocuk yanıt vermezse yetişkin sözel ipucu sağlar. (Carr, 1985; Delprato, 2001: Hart ve Risley, 1975).

2.1.3.2. Temel tepki öğretimi (Pivotal response training)

Temel tepki öğretimi, doğal öğrenme fırsatlarını kullanarak OSB'li çocuklara davranış, iletişim ve sosyal becerileri öğretmeyi amaçlar (Koegel, Kern-Koegel, 2006). Uygulamalı davranış analizi ilkelerine dayanan temel tepki öğretimi bazı temel davranışları geliştirerek çocuğun kişisel motivasyonunu, girişimlerini ve hedeflenmeyen diğer sosyal, iletişimsel davranışlarını güçlendirmeye odaklanır (Koegel ve diğ., 1998; Koegel, Koegel, Harrower ve Carter, 1999; Westwood, 2011). Motivasyon, etkinliği kendiliğinden başlatma, öz-yönetim ve çoklu ipuçlarına duyarlılık temel tepki öğretiminin temel unsurlarındandır (Koegel ve diğ., 1998; Koegel, Kern-Koegel ve McNerney, 2001; Perry ve Condillac, 2003). Temel tepki öğretimi mümkün olduğunca çocukların seçimi, görev dağılımı, ödüllendirici girişimler, doğrudan ve doğal pekiştireçlerin kullanımını içerir (Koegel, Koegel ve Brookman, 2003).

2.1.3.4. Çevresel düzenleme teknikleri

Doğal dil öğretim tekniklerinin uygulanmasında çevresel düzenlemeler kritik bir öneme sahiptir (Halle, Baer ve Spradlin, 1981). Çevresel düzenleme uygulamacının çocukla etkileşime girmesine, problem davranışların önlenmesine, çocuğun teşvik edilip katılımının sürmesine ve rutinlerin kullanılarak öğretim yapılmasına fırsat vermektedir (Kaiser, Ostrosky ve Alpert, 1993). Çevresel düzenleme teknikleri; a) dikkat çekici nesneler kullanma, b) seçenek sunma, c) nesneleri ulaşılmaz hale getirme, d) nesneleri sınırlı miktarda bulundurma, e) yardıma gereksinim duyulan durumlar oluşturma ve f) şaşırtıcı-beklenmedik durumlar yaratmadır (Diken, 2009; Snell ve Brown, 2000; akt: Toğram, 2004). Çevresel düzenleme tekniklerinin kullanılması; uygulamacının çocuğa iletişim için sağlanabilecek fırsatlar hakkında farkındalığının artmasını, çocuğun iletişim için olan girişimlerini fark edip cesaretlendirmesini ve doğal dil öğretim tekniklerinin uygulanmasını kolaylaştırmaktadır (Kaiser, Ostrosky ve Alpert, 1993).

Sonuç olarak doğal öğretim yöntemleri; çeşitli çevresel düzenlemeler yapılarak doğal bağlamlarda çocuğun ilgileri doğrultusunda öğretim yapılmasını amaçlar. Doğal

öğretim yöntemleri; milieu öğretim tekniği, etkileşime duyarlı öğretim ve temel tepki öğretimi tekniklerinden oluşur.

2.1.4. Aile eğitimi

Çocukların gelişimi üzerinde aile bireylerinin ve çocukla gün boyu en fazla vakit geçiren birincil bakıcıların önemli etkileri vardır. Yaşam boyu çocukların yanlarında olan aileler çocuklarını çok sık olarak gözlerler ve bu sayede başkaları tarafından fark edilemeyen durumları belirleyebilir, eğitimciye amaçları belirlemede çocuklarının yapabildikleri, sevdikleri, sevmedikleri ve ihtiyaçları hakkında gerçekçi bilgiler verirler (Özen, 2012). Ayrıca çocukların okulda aldıkları eğitimin ev ortamında aileler tarafından da desteklenmesi onların başarılarını arttırmaktadır. Aile eğitiminin amacı ebeveynlere çocuklarına gerekli becerileri doğal bir süreç içinde nasıl öğreteceklerini kazandırmaktır (Varol, 2005).

Özel gereksinimli çocuğa sahip aileler çocukları için neler yapabilecekleri, çocuklarının eğitimlerine nasıl katkı sağlayacakları konusunda normal çocuk ailelerine göre daha fazla yardıma ihtiyaç duyarlar (Yakın, 2009). Çocuğun yetersizlik durumu, davranışların nasıl kontrol edileceği, çocuğun yetersiz olduğu becerilerin nasıl öğretileceği, çocukla nasıl iletişim kurulacağı ve çocuklarının gelişimleri hakkındaki bilgiler ailelerin başlıca gereksinimlerindendir (Öncül, 2012). Özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin çocuklarına çeşitli beceri ve kavramları kazandırmayı öğrenebilmeleri, çocuğun okulda edinmiş olduğu becerileri ev ortamında ve günlük yaşamda destekleyebilmeleri, çocuklarıyla ilgili ortaya çıkması muhtemel sorunları önleme ve sorunlar oluştuğunda çözebilme becerilerine sahip olabilmeleri açısından ailelere yönelik hazırlanan aile eğitim programları önem taşımaktadır (Varol, 2005). Ayrıca aile eğitim programları ebeveynlerin çocuklarına yardımcı olabilmelerinin verdiği mutluluk ile özgüvenlerini geliştirmesi açısından da önem taşımaktadır (Yakın, 2009).

Özel eğitimde aile eğitimi; ailelerin ihtiyaçlarına göre farklı türde yaklaşımları kapsamaktadır. Bu yaklaşımlar; a) anne babaları anne baba olarak gören yaklaşımlar, b) anne babaları savunucular olarak gören yaklaşımlar ve c) anne babaları öğretici olarak gören yaklaşımlardır (Özdemir, 2013).

Anne babaları anne baba olarak gören yaklaşım; özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin çocuğun gereksinimleri nedeniyle farklılaşan anne baba rollerinin yapılandırılmasını sağlamaktadır. Anne babaları savunucular olarak gören yaklaşım ise ailelerin sorumlulukları ve yasal hakları hakkında bilgilendirilmelerini amaçlamaktadır. Anne babaları öğretici olarak gören yaklaşım; ebeveynlerin evde öğretmen rolünü üstlenerek çocuklarının eğitiminde etkin oldukları yaklaşımdır. Ailelere çocuklarının gelişimlerine katkıda bulunacak çeşitli yöntem ve teknikleri, çocukların gelişim özelliklerinin öğrenmelerini içermektedir (Özdemir, 2013).

Aile eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalar özellikle özel gereksinimli öğrencilerin ailelerine verilen eğitimin, hem özel gereksinimli çocuğa hem de ailesine önemli yararlar sağladığını göstermektedir (Cavkaytar 1999; Gültekin, 1999; Özcan, 2004; Tavil, 2005; Yakın, 2009).

2.1.5. Aileye verilecek hizmet çeşitleri

Yetersizlikten etkilenmiş çocukların ailelerine verilecek hizmet çeşitleri; bilgi verici danışmanlık, psikoterapi, aile eğitimi olarak sınıflandırılmaktadır (Metin, 2012).

Bilgi verici danışmanlık; özel gereksinimli çocukların ailelerine yetersizliğin nedenleri, türü ve derecesi, çocuğun gelişimine etkileri, eğitim programı olanakları, çocuk ile iletişim kurma yolları, yasal haklar, çocuğun gelişimine nasıl katkıda bulunacakları ve davranışlarını nasıl kontrol edecekleri ile ilgili bilgi vermeyi kapsamaktadır (Metin, 2012; Yakın, 2009). Bilgilendirme çalışmaları genelde benzer nitelikteki ailelerden oluşan bir grupta yapılır ve bilgilendirme çalışmaları esnasında

ailelerin deneyim, bilgi ve düşüncelerini birbirleriyle paylaşmalarına olanak sağlar (Metin, 2009).

Psikoterapötik çalışmalar; özel gereksinimli çocuğa sahip aile bireylerinde bazı zamanlarda duygusal güçlüklerle bağlı olarak depresyon, yoğun kaygı gibi klinik düzeyde anlamlı ruh sağlığı bozuklukları olabilmektedir (Özdemir, 2013). Bazen ise ruh sağlığı hastalığı düzeyinde olmasa da iletişim problemleri, sosyal uyum problemleri gibi günlük yaşam işlevlerini etkileyen psikolojik problemler görülmektedir (Metin, 2012). Bu gibi durumlarda psikiyatrlar tarafından sağlanan psikoterapi hizmetleri veya psikolojik danışmanlık hizmetleri özel gereksinimli bireylerin ailelerinin sorunlarını çözmelerinde faydalı olmaktadır.

Aile eğitimi, aile eğitim programlarıyla, ebeveynlere özel gereksinimli çocuklarına nasıl ana-babalık yapabilecekleri, çocukla iletişim ve etkileşimde nasıl etkili olabileceklerine ilişkin bilgi, beceri ve tekniklerin öğretilmesidir (Metin, 2012; Özdemir, 2013).

2.1.6. Aile eğitim programları

Aile eğitim programları; programa katılacak kişi sayısı, programın amacı ve programın uygulandığı ortama göre çeşitli şekillerde planlanabilmektedir (Yakın, 2009). Programa katılacak kişi sayısına bakıldığında aile eğitim programları; grup eğitimi ile gerçekleştirilen aile eğitim programları ve bire-bir eğitimlerle gerçekleştirilen aile eğitim programları olmak üzere ikiye ayrılır. Programın uygulandığı ortama göre ise; eve dayalı aile eğitim programları, kuruma dayalı aile eğitim programları, eve ve kuruma dayalı aile eğitim programları olmak üzere üçe ayrılır.

2.1.6.1. Grup eğitimi ile gerçekleştirilen aile eğitim programları

Grup eğitimi ile gerçekleştirilen aile eğitim programları, aynı kuruma devam eden veya benzer özellik gösteren çocukların aileleriyle yapılan, ailelere çocuklarının eğitimlerini destekleyebilmek amacıyla çeşitli beceri ve kavramları öğretme becerisini kazandırmayı amaçlayan programlardır (Şahin, Işıtan ve Gündüz, 2011; Yakın, 2009). Grup eğitimi ile gerçekleştirilen aile eğitim programlarını hazırlamak için; ailelerin gereksinimlerinin belirlenmesi, hangi konuya yönelik aile eğitim programının hazırlanacağı, oturum sayısı, kullanılacak materyaller, kazandırılması beklenen amaçlar ve her bir amaç için öğretim süreçlerinin nasıl olacağının detaylı olarak belirlenmesi gerekir (Varol, 2005).

2.1.6.2. Bire-bir eğitimlerle gerçekleştirilen aile eğitim programları

Bire-bir eğitimlerle gerçekleştirilen aile eğitim programları, aile ve eğitimcinin bire bir çalıştıkları eğitim programlarıdır. Bu programlarda çocuklarının gereksinimi doğrultusunda belirlenen amaçların aileye kazandırılması amaçlanmaktadır (Yakın, 2009).

2.1.6.3. Eve dayalı aile eğitim programları

Eve dayalı aile eğitim programları, okul öncesi dönemde olup herhangi bir okul öncesi eğitim kurumuna devam etmeyen ya da yetersizliğinin derecesi nedeniyle okul öncesi eğitim kurumuna devam edemeyen çocukların ailelerine yönelik hazırlanmaktadır (Şahin, Işıtan ve Gündüz, 2011; Varol, 2005). Anne-baba ve çocuk gereksinimlerine göre hazırlanan ve doğal ortamlarda yürütülen bu programlar, uzmanın aile bireylerini bilgilendirdiği, çocukla çalışarak onlara model olduğu, ailelerin çocukları ile etkileşimlerini doğrudan gözleyerek onlara rehberlik ettiği programlardır (Özen, 2012). Eve dayalı aile eğitim programları, öğretimlerin çocuğun doğal ortamında gerçekleşmesi, edinilen becerilerin kalıcılığının ve genellenmesinin sağlanması, çalışmalara evde bulunan tüm bireylerin katılabilmesi, çocuğun davranışlarının doğal ortamlarda gözlenmesi sebebiyle çocuğa ilişkin amaç belirlemede ailelerin etkin olması

ve düşük maliyetli olması bakımından avantajlıdır (Bayhan, 2012; Varol, 2005; Yakın, 2009).

2.1.6.4. Kuruma dayalı aile eğitim programları

Çocuğun devam ettiği kurum tarafından gerçekleştirilen kuruma dayalı aile eğitim programlarında ailelere, beceri ve kavram öğretimi, davranış sağaltımı, dil becerilerinin kazandırılması amacı ile çeşitli tekniklerin öğretimi hedeflenmektedir (Yakın, 2009).

2.1.6.5. Eve ve kuruma dayalı aile eğitim programları

Eve ve kuruma dayalı aile eğitim programları, bir eğitim kurumuna devam eden çocukların okulda kazandıkları becerileri evde de sürdürerek genellemelerini veya okulda yetersiz öğrenilen becerilerin kazandırılmasını amaçlamaktadır (Şahin, Işıtan ve Gündüz, 2011; Varol, 2005). Eve ve kuruma dayalı aile eğitim programları amaçları bakımından dörde ayrılır;

1. Genişletilmiş programlar; çocuğun devam ettiği eğitim kurumunda uygulanan eğitim programının okulla aynı zamanda, aynı araç gereçler kullanılarak ebeveynler tarafından evde uygulanmasıdır.
2. Genelleştirme programları; çocuğun devam ettiği eğitim kurumunda kazanmış olduğu kavram veya becerinin ev ortamında sürdürülmesini ve genellenmesini amaçlayan programlardır.
3. Özelleştirilmiş aile eğitim programları; çocuğun gereksinim duyduğu ancak devam ettiği eğitim kurumunun programında yer almayan ya da okulda kazandırılması mümkün olmayan becerilerin aileler tarafından evde kazandırılmasını içeren programlardır.
4. Davranış yönetimi programları; ailelere ev ortamında görülen çocuğun uygun olmayan davranışlarını azaltma, uygun davranışlarını arttırma ve kontrol etme

becerisini kazandırmaya yönelik hazırlanan programlardır (Şahin, Işıtan ve Gündüz, 2011; Varol, 2005; Yakın, 2009).

Aile eğitimi, ailelerin ihtiyaçlarına, programa katılacak kişi sayısı, programın amacı ve programın uygulandığı ortama göre çeşitli şekillerde planlanabilen programları kapsamaktadır. Bu çalışmada anneler öğretici olarak görülmüş olup hazırlanan aile eğitim programı eve dayalı olarak geliştirilmiştir.

2.2. İlgili Literatür

2.2.1. Doğal dil öğretim teknikleri ile ilgili yapılan çalışmalar

Mısır-Horasan (2011), yaptığı araştırmada OSB tanısı konmuş üç çocuğa akademik, sanat ve serbest zaman etkinlikleri sırasında kaybolan nesnelerini sözel talep etme becerilerinin öğretiminde fırsat öğretiminin etkililiğini incelemiştir. Araştırmada aynı zamanda fırsat öğretiminin çocukların sözel talep etme becerilerini genelleme ve sürdürmeye etkisi de belirlenmiştir. Araştırma sonuçları; fırsat öğretiminin OSB'li çocukların kaybolan nesneleri talep etme becerisinin öğretiminde ve öğrendikleri becerileri sürdürmede etkili olduğunu göstermektedir. Ancak deneklerden biri öğrendiği becerileri farklı ortam, araç gereçlere ve kişilere genelleleyebilirken diğer iki denek bu beceri de hedeflenen ölçütü karşılayamamıştır.

Yoder, Kaiser, Goldstein, Alpert, Moussetis, Kaczmarek ve Fischer (1995), doğal dil öğretim yöntemlerinden milieu öğretim tekniği ve etkileşime duyarlı öğretim tekniğini karşılaştırmışlardır. Araştırma öntest-sontest kontrol grublu olup, anasınıfında yürütülmüştür. Araştırmaya alıcı ve ifade edici dil becerilerinde gecikmeler yaşayan 46 okulöncesi çocuğu ve 12 sınıf öğretmeni katılmıştır. Öğretmenler uygulama öncesinde doğal öğretim teknikleri ile ilgili araştırmacı tarafından eğitilmişlerdir. Araştırma sonuçları; eğer çocuklar düşük düzeyde alıcı ve ifade edici (kelime bilgisi) dil

becerilerine sahip iseler milieu öğretim tekniği, eğer çocuklar yüksek düzeyde alıcı ve ifade edici (kelime bilgisi) dil becerilerine sahip iseler de etkileşime duyarlı öğretimin daha etkili olduğunu göstermiştir.

Warren ve Gazdag (1990), erken iletişimsel formların öğrenilmesinde milieu öğretim tekniklerinin sözcüksel, anlamsal ve pragmatik etkilerini araştırmışlardır. Araştırmaya hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan 2 çocuk katılmıştır. Araştırmada başlama düzeyi verileri toplandıktan sonra, öğretimler küçük grupla yürütülen oyun etkileşimleri sırasında gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları; kendileri için hedeflenen sözcükleri öğrendikleri ve eylem - nesne bildiren cümleleri kendiliğinden ürettiklerini göstermiştir. Ayrıca çocuklar edinilen becerileri farklı ortam ve durumlarda da genellemiş ve becerilerin kullanımını sürdürmüşlerdir.

Halle, Baer ve Spradlin (1981), öğretmenler tarafından uygulanan bekleme süreli öğretim tekniğinin etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmaya gelişimsel yetersizliği olan 6 çocuk katılmıştır. Çoklu başlama modeline göre düzenlenen araştırma sınıf ortamında; aperatif zamanı, öğle zamanı ve serbest oyun zamanında gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları; öğretmenlerin bekleme süreli öğretim tekniğini etkili bir şekilde uyguladıklarını ve çocukların kendiliğinden iletişim girişimlerini arttığını göstermiştir.

Halle, Marshall ve Spradlin (1979), milieu öğretim tekniklerinden bekleme süreli öğretim tekniğinin etkililiğini incelemişlerdir. Araştırma zihinsel yetersizliğe sahip 6 çocuk ile yürütülmüştür. Çoklu başlama modelinde desenlenen araştırma çocukların devam ettikleri kurumda, kahvaltı ve öğle yemeği saatlerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada çocuklara "tepsi lütfen" cümlesinin öğretimi hedeflenmiştir. Araştırma sonuçları; bekleme süreli öğretim yönteminin kolay uygulanan ve çocukların hedef dil becerilerini öğrenmelerinde etkili bir yöntem olduğunu göstermiştir.

2.2.2. Doğal dil öğretim tekniklerinin aileler, eğitimciler tarafından uygulandığı çalışmalar

Kaiser ve Roberts (2013), down sendromlu ve OSB'li okul öncesi çocuklarının dil becerilerinde yalnızca terapistler tarafından uygulanan geliştirilmiş milieu tekniği ile terapist ve anneler tarafından uygulanan geliştirilmiş milieu tekniğinin etkililiğini incelemişlerdir. Çalışmaya katılan 77 çocuk rastgele olarak iki gruba bölünmüş ve iki deney grubu oluşturulmuştur (terapist, terapist-anne). Anne ve terapist tarafından gerçekleştirilen uygulamalarda önce annelere milieu öğretim teknikleri ve çevresel düzenlemeler hakkında öğretim yapılmıştır. Çocuklar ile yapılan oyun etkileşimlerinde önce terapist daha sonra anneler milieu öğretim tekniklerini uygulamışlardır. Aile-terapist grubu, 20 tanesi ailelerin evlerinde olmak üzere toplam 36 öğretim oturumu gerçekleştirmişlerdir. Yalnızca terapist tarafından uygulanan öğretim oturumları ise 12 tanesi ailelerin evlerinde olmak üzere toplam 36 öğretim oturumdur. Araştırma bulguları; geliştirilmiş milieu öğretim tekniklerinin her iki grup tarafından da etkili bir şekilde uygulandığını ancak anne-terapist grubunun öğrendikleri stratejileri ev ortamında daha fazla uyguladıkları ve zaman içerisinde sürdürdüklerini göstermiştir.

Christensen-Sandfortand ve Whinnery (2011), okuldaki etkinliklerle birleştirildiğinde OSB olan çocukların iletişim becerileri üzerinde eğitimci tarafından uygulanan milieu tekniğinin etkililiğini incelemişlerdir. Tek denekli araştırma desenlerinden çoklu başlama modeline göre düzenlenen çalışmaya yaşları 2 ile 5 arasında değişen 3 okul öncesi çocuğu katılmıştır. Çalışma sınıf öğretmeni tarafından uygulanmıştır. Öğretmen eğitimi milieu öğretim tekniklerinin tartışılması, araştırmacı tarafından tekniklere ilişkin model olunması ve rol etkinlikleri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri yapılandırılmış ve yapılandırılmamış oyun aktiviteleri ile toplanmıştır. Araştırma bulguları milieu öğretim tekniklerinin otizm spektrum bozukluğu olan çocukların kendiliğinden iletişim becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu göstermiştir.

Kaiser, Hancock ve Nietfeld (2010), OSB tanısı almış okulöncesi çocuklarının dil performansları üzerinde ebeveynler tarafından uygulanan geliştirilmiş milieu tekniğinin etkilerini incelemişlerdir. Araştırmaya OSB, asperger sendromu, yaygın gelişimsel yetersizlik tanısı almış altı çocuk ve annesi katılmıştır. Araştırmaya katılan çocukların yaşları 32 ile 54 ay arasında olup alıcı ve ifade edici dil becerileri 20-28 ay arasındadır. Çoklu başlama modeline göre aileler için grup öğretim oturumları düzenlenmiştir. Ailelerin milieu öğretim tekniklerini kullanımının genellenmesi ve çocukların hedef dil becerilerini genellemeleri ailelerin evlerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre; araştırmaya katılan beş anne 24 öğretim oturumu sonunda milieu öğretim tekniklerini hedeflenen düzeyde uygulamış, annelerden bir tanesi gelişme göstermesine rağmen hedeflenen seviyeye ulaşamamıştır. Araştırma bulguları çocukların dil üretimlerinin çeşitliliği, karmaşıklığı ve hedeflenen dil becerilerinin kullanımında milieu öğretim tekniklerinin olumlu etkilerini göstermiştir. Çocuklardan beş tanesinin dil gelişiminde olumlu değişiklikler gözlenmiş, dört tanesi dil ve iletişim becerilerindeki olumlu etkileri ev ortamlarına genellemiş ve kullanımını sürdürmüştür.

Mccathren(2010), yüksek risk altındaki çocuğa sahip bir annenin milieu öğretim tekniklerini kullanımının çocuğunun kasıtlı iletişim davranışlarına etkisini incelemiştir. Araştırmaya bir anne ve hafif derecede gelişimsel geriliği olan kızı katılmıştır. Araştırma bulguları; annenin milieu öğretim tekniklerini etkili bir şekilde uyguladığını ve kızının kasıtlı iletişim davranışlarında artış olduğunu göstermiştir. Ayrıca annenin çevresel düzenleme tekniklerini de etkili bir şekilde kullandığı ve kızının konuşmasındaki değişiklikleri fark ederek rapor ettiği araştırma bulguları arasındadır.

Peterson, Carta ve Greenwood (2005), aileler tarafından uygulanan etkileşime duyarlı öğretim ve fırsat öğretiminin etkililiğini araştırmışlardır. Çoklu başlama modeline göre desenlenen araştırmaya risk altındaki 3 anne-çocuk çifti katılmıştır. Araştırma bulguları; anneler tarafından uygulanan etkileşime duyarlı öğretim ve fırsat öğretim tekniklerinin etkili olduğunu göstermektedir.

Kaiser ve Hancock (2002), OSB tanısı almış okulöncesi çocuklarının dil performansları üzerinde eğitimciler tarafından uygulanan geliştirilmiş milieu öğretim tekniğinin (çevresel düzenlemeler, etkileşime duyarlı öğretim, milieu öğretim teknikleri (model olma, tepki isteme-model olma, bekleme süreli öğretim, tesadüfi öğretim)) etkilerini incelemişlerdir. Araştırma OSB tanısı almış, yaşları 35 ile 54 ay arasında değişen dört çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları; 24 uygulama oturumu sonunda çocukların belirlenen dil amaçlarının kullanımında olumlu artış gösterdiklerini ve bu artışın araştırma tamamlandıktan sonraki altı ay süresince sürdürüldüğünü göstermiştir. Araştırma bulgularında aynı zamanda çocukların dili karmaşık boyutları ile kullandıklarını ve üç çocuğun olumlu dil etkilerini ev ortamında anneleriyle olan etkileşimlerine genelledikleri görülmüştür.

Charlop-Christy ve Carpenter (2000) OSB'li çocuğa sahip aileler tarafından uygulanan geliştirilmiş fırsat öğretimini geleneksel fırsat öğretimi ve ayrıık denemelerle öğretimle karşılaştırmıştır. OSB'li üç çocuğun ailesine evlerinde geliştirilmiş fırsat öğretimi, geleneksel fırsat öğretimi ve ayrıık denemelerle öğretim üzerine eğitim verilmiştir. Araştırma sonuçları; geliştirilmiş fırsat öğretimi yönteminin bütün çocukların dil edinimlerini kazanmalarını sağladığını, sadece bir çocuk ayrıık denemelerle öğretimle becerileri öğrenirken, iki çocuğun geleneksel fırsat öğretimi ile becerileri edindiğini göstermiştir. Öğretimlerin sonunda sadece geliştirilmiş fırsat öğretimi ile genelleme sağlanmıştır.

Mobayed, Collins, Strangis, Schuster ve Hemmeter (2000), aileler tarafından uygulanan tepki isteme - model olma tekniğinin konuşma geriliği gösteren çocukların ifade edici dil becerileri üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırma çoklu yoklama modelinde desenlenmiştir. Araştırmaya yaşları 24-31 ay arasında değişen 4 çocuk ve anneleri katılmıştır. Aileler yazılı materyaller ve sözlü sunumlar aracılığıyla bilgilendirilmiştir. Araştırma oturumları her bir annenin kendi evinde yürütülmüştür. Uygulama oturumları esnasında annelere geri dönütler verilmiştir. Araştırma sonuçları; annelerin tepki isteme model olma tekniğini öğrendiklerini ve etkili bir şekilde uyguladıklarını ve çocukların hedeflenen sözel becerileri öğrendiklerini göstermektedir.

Kaiser, Hemmeter, Ostrosky, Fischer, Yoder ve Keefer (1996), ebeveynler tarafından uygulanan etkileşime duyarlı öğretim stratejilerinin dil ve iletişim becerilerinin geliştirilmesinde etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmaya dil ve iletişim becerilerinde yetersizliği olan 12 ebeveyn-çocuk çifti katılmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Araştırma bulguları; tüm annelerin klinik ortamda etkileşime duyarlı öğretim stratejilerini öğrendiklerini ve evlerinde gerçekleştirilen öğretim oturumlarına genellediklerini göstermiştir. Ayrıca araştırmaya katılan tüm çocuklarda yöntemin olumlu etkileri görülmüş ve çalışmadan altı ay sonrada yöntemin etkileri sürdürülmüştür.

Hester, Kaiser, Alpert ve Whiteman (1995), 3 ana sınıfı düzeyindeki özel gereksinimli çocuğun ailesine 3 yardımcı eğitimci tarafından milieu öğretim tekniklerinin öğretilmesinin etkililiğini araştırmışlardır. Araştırma bulguları; personelin aldığı eğitimin ailelerin çocuklarına verdikleri doğru tepkilerin sayısını arttırdığını göstermiştir. Eğitimciler için yapılan genelleme oturumları 3 farklı aile ile tekrarlanmış ve hepsinin öğrendikleri aile eğitimi becerilerini ikinci aileye genelledikleri görülmüştür. Ayrıca araştırmaya katılan 6 aile milieu öğretim tekniklerini öğrenmiş ve ev ortamındaki etkinliklerine genellemişlerdir. Tüm çocukların iletişim becerilerinin arttığı ve bu becerileri ev ortamına genelledikleri görülmüştür.

Kaiser, Hemmeter, Ostrosky, Alpert ve Hancock (1995), gelişimsel yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerin milieu öğretim tekniklerini uygulamalarının etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmaya sekiz anne-çocuk çifti katılmış ancak beş anne-çocuk çifti çalışmayı tamamlamıştır. Çoklu başlama modeline göre desenlenen bu çalışmada, milieu öğretim teknikleri (model olma, tepki isteme – model olmazaman erteleme, tesadüfi öğretim) ve çevresel düzenlemelerin öğretimi bir konferans salonunda 8 oturum süren grup eğitimi halinde verilmiştir. Grup eğitimi esnasında ailelerin teknikleri uygulamalarına olanak sağlanmıştır. Anne-çocuk etkileşim oturumları ise 8 oturum ailelerin evlerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları; dil öğretim prosedürlerinin öğretildiği grup eğitimi sırasında ailelerin performanslarının orta düzeyde olduğunu ancak çalışma sonunda hedeflenen performans seviyesine ulaşamadıklarını göstermiştir.

Bu sonuçlar, ailelerin bazı basit milieu öğretim tekniklerini kısa süreli grup eğitimlerinde öğrenebildiklerini ancak hedef seviyeye ulaşmadan önce bu becerilerin yoğun uygulama gerektirdiğini ve çocukların öğrenme amaçlarında sistematik değişiklikler olması için milieu öğretim tekniklerinin uzun süreli uygulanması gerektirdiğini göstermiştir.

Yeh (1994), ağır ve çoklu yetersizliğe sahip ailelerin ev ortamında milieu öğretim tekniklerini kullanmalarının etkililiğini incelemiştir. Çalışmaya yaşları 4 ile 11 arasında değişen 3 çocuk ve anneleri katılmıştır. Araştırmada çoklu yoklama modeli kullanılmış, başlama düzeyi verileri alındıktan sonra annelere milieu öğretim tekniklerinin öğretimi yapılmıştır. Araştırma sonuçları; ailelerin milieu öğretim tekniklerini etkili bir şekilde kullandıklarını ve zaman içerisinde sürdürdüklerini göstermektedir. Annelerin model olma ve tepki isteme model olma tekniklerini bekleme süreli öğretim ve tesadüfi öğretim tekniklerine göre daha fazla kullanma eğiliminde oldukları da araştırma sonuçları arasındadır.

Kaiser, Ostrosky ve Alpert (1993), eğitilmiş okul öncesi öğretmenlerinin özel olmayan iletişim biçimlerini kullanan çocuklarla etkileşimlerinde milieu öğretim teknikleri ve çevresel düzenlemeleri kullanımlarının etkililiğini incelemiştir. Çalışmaya yaşları 22-45 ay arasında değişen önemli derecede bilişsel ve dil yetersizliği olan altı çocuk ve üç öğretmen katılmıştır. Araştırma çoklu başlama modelindedir. Araştırma bulguları; öğretmenlerin çocuklar ile iletişimi kolaylaştırmak amacıyla hem çevresel düzenlemeleri hem de milieu öğretim tekniklerini etkili bir şekilde uyguladıklarını göstermiştir. Aynı zamanda öğretmenler etkinlikleri farklı ortam ve çocuklarla da uygulamış ve tekniklerin kullanımını üç ay boyunca sürdürmüşlerdir.

Alpertve Kaiser (1992), anneler tarafından uygulanan milieu öğretim tekniğinin etkililiğini incelemiştir. Araştırmaya gelişimsel geriliği olan 6 okul öncesi çocuğu ve anneleri katılmıştır. Çoklu başlama modeline göre desenlenen bu araştırmanın öğretim oturumları çocukların kendi sınıflarında, genelleme oturumları ise evlerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları; annelerin milieu öğretim tekniklerini

öğrenip, dil gelişiminde gecikmeler yaşayan çocuklarıyla oyun etkileşimleri sırasında uygulayabildiklerini göstermiştir. Öğrenilen tekniklerin farklı ortam ve durumlara genellenebildiği ve sürdürüldüğü de bulgular arasındadır. Ayrıca annelerin milieu öğretim tekniklerinden tesadüfi öğretim tekniğini diğer tekniklere göre daha az doğru yaptıkları belirtilmiştir.

Laski, Charlop ve Schreibman (1988), aileler tarafından uygulanan doğal dil programının etkililiğini araştırmışlardır. Araştırmaya OSB tanısı almış 8 çocuk ve birincil bakıcıları katılmıştır. Araştırma bulguları; aileler tarafından uygulanan doğal dil programının etkili olduğunu ve çocukların konuşma sıklığını arttırdığını göstermektedir.

Rogers-Warren ve Warren (1980), sınıf ortamında bire-bir etkileşimlerde tepki isteme model olma tekniğinin kullanımını araştırmışlardır. Çoklu başlama modeline göre desenlenen bu çalışmaya dil gelişiminde gecikmeler olan 3 okul öncesi öğrencisi ve 4 sınıf öğretmeni katılmıştır. Öğretmenler tepki isteme model olma tekniğini oyun etkinliklerinde uygulamışlardır. Araştırma bulguları; başlama düzeyinde öğretmenlerin neredeyse hiç tepki isteme - model olma tekniğini kullanmıyorken çalışma sonunda büyük ölçüde kullanmaya başladıklarını göstermiştir. Tepki isteme - model olma tekniğinin çocukların sözel ifadelerini arttırdığı da çalışma bulguları arasındadır.

Cebeci (2015), OSB olan okul öncesi düzeydeki öğrencilere işlevsel iletişim becerilerinin öğretiminde fırsat öğretiminin yardımcı personel aracılığıyla kullanılmasının etkililiğini incelemiştir. Araştırmaya OSB tanısı almış 4 öğrenci katılmıştır ve öğrencilere üçer tane fiilden oluşan işlevsel sözcük grupları öğretilmiştir (al, ver, aç/ çek, tut, gel/ çıkar, bırak, getir). Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden yoklama denemeli beceriler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonuçları; yardımcı personel aracılığıyla fırsat öğretimi kullanılarak işlevsel iletişim becerilerinin okul öncesi düzeydeki otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara öğretildiğini ve çocukların bu işlevsel becerileri gerçekleştirme becerilerinin uygulama sona erdikten sonra da korunduğunu ve farklı ortam, kişi ve materyallere genellenebildiğini göstermiştir.

Yakın (2009), aile eğitiminin sınırlı ifade edici dil becerileri olan zihinsel engelli çocuklara sahip annelerin; doğal dil sağaltım tekniklerini kullanmalarında, teknikleri ev ortamına genellemelerinde ve tekniklerin öğretimi tamamlandıktan iki ile dört hafta sonra tekniklerin tümünü aynı etkinlik üzerinde kullanmalarındaki etkililiğini incelemiştir. Araştırmaya zihinsel yetersizlikten etkilenmiş iki çocuk ve anneleri katılmıştır. Araştırmada 'model olma, genişletme ve tepki isteme - model olma' teknikleri annelere birebir olarak öğretilmiştir. Araştırma sonuçları; aile eğitim programının, sınırlı ifade edici dil becerileri olan zihinsel engelli çocuklara sahip annelerin doğal dil sağaltım tekniklerinden, model olma, genişletme ve tepki isteme-model olma tekniklerini kullanmalarında, teknikleri ev ortamına genellemelerinde ve tekniklerin öğretimi tamamlandıktan iki ile dört hafta sonra tekniklerin tümünü aynı etkinlik üzerinde kullanmalarında etkili olduğunu göstermektedir.

Toğram (2004), gecikmiş dil ve konuşmaya sahip çocuklara kelime öğretiminde milieu tekniklerinden olan tepki isteme - model olma tekniğinin etkililiğini araştırmıştır. Çoklu yoklama modeline göre düzenlenen araştırmaya dil ve konuşma geriliği olan 3 öğrenci ve 2 uygulamacı katılmıştır. Araştırma sonuçları; tepki isteme model olma tekniğinin araştırmaya katılan tüm katılımcılar için etkili olduğu, katılımcıların hedef sözcükleri öğrendikleri ve kendiliğinden sözcük üretimlerinin arttığı ve yeni öğrenilen kelimelerin öğretim sona erdikten 8 ve 16 hafta sonra da kalıcı olduğunu göstermiştir.

Sonuç olarak yukarıda belirtilen araştırmalar; doğal dil öğretim tekniklerinin OSB'li bireylerin eğitiminde etkili olduğunu, farklı kişiler tarafından kolaylıkla öğrenilip uygulanabilen bir yöntem olduğunu göstermektedir. Ayrıca belirtilen araştırmaların sonuçları tepki isteme - model olma tekniğinin kullanımının annelerin çocukları ile etkileşime girme sıklıklarını arttırdığını, çocukların hedeflenen dil becerilerini öğrenmelerinde, genellemelerinde ve sürdürmelerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu alanda yapılan çalışmaların büyük çoğunluğu tek denekli araştırma modelleri kullanılarak yürütülmüştür.

III. BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölümde, araştırma modeli, araştırmanın bağımlı – bağımsız değişkeni, araştırmanın katılımcıları (anne-çocuk çiftleri, araştırmacı, gözlemciler), veri toplama araçları, aile eğitim programı, ortam, uygulama süreci, verilerin toplanması ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Sınırlı ifade edici dil becerileri olan OSB’li çocuğa sahip annelere Milieu Öğretim Tekniklerinden ‘‘ Tepki İsteme – Model Olma’’ tekniğinin uygulanmasını öğretmek için hazırlanan aile eğitim programının etkililiğini araştıran bu çalışmada tek denekli deneysel desenlerden ‘‘Denekler Arası Yoklama Evreli Çoklu Yoklama Deseni’’ kullanılmıştır.

Tek denekli araştırmalar uygulamaya dayalı, davranışın temel ilkelerini tanımlamak için bilimsel metodolojiyi kullanan titiz araştırmalardır. Tek denekli araştırmalar; belli bir zaman aralığında ve standart koşullar altında herhangi bir konuda veri toplanması yoluyla müdahale ile sonuç arasındaki ilişkinin nedensel olarak incelenmesine olanak sağlar (Wolery ve diğ. 2005). Tek denekli araştırmaların bazı ortak özellikleri vardır; (a) zaman içerisinde bağımlı değişkenin sürekli ve art arda ölçümü, (b) bağımlı değişkenin başlama evresinde ve uygulamadan sonra ölçülerek karşılaştırılması, (c) uygulamanın etkililik ve güvenilirliğinin yinelenebilir olması (Wolery ve Harris, 2015). Tek denekli araştırmaların en temel olgusu çalışmanın tüm aşamalarında bağımlı değişkenin tekrarlı olarak ölçülmesidir (Wolery ve diğ. 2005).

Bağımlı değişkenin sık sık ve tekrarlı olarak ölçülmesi; araştırma süresince oluşan veri değişikliklerinin rahatlıkla gözlenmesine ve incelenmesine olanak sağlamaktadır.

Araştırmada kullanılan Çoklu Yoklama Modelleri bir davranış değiştirme ya da öğretim programının etkililiğini birden fazla sayıda değerlendirmeyi amaçlayan çalışmalarda kullanılır. Çoklu yoklama modellerinde durumların birbirinden bağımsız olması ve işlevsel olarak benzer olması deneysel kontrolün sağlanması için önkoşul özelliklerdir (Tekin-İftar, 2012). Çoklu yoklama modelleri üç grupta toplanmıştır. Bunlar; (a) davranışlar arası çoklu yoklama modeli, (b) denekler arası çoklu yoklama modeli ve (c) ortamlar arası çoklu yoklama modelidir (Tekin-İftar, 2012).

Araştırmada yoklama evreli çoklu yoklama modelinin uygulanması sürecine tüm katılımcılarda eş zamanlı olarak başlama düzeyi verisi toplanarak başlanmıştır. Birinci katılımcıda ölçüt karşılanıp kararlı veri elde edildiğinde, başlama düzeyi evresi sonlandırılarak birinci katılımcı ile uygulamaya başlanmıştır. Birinci katılımcıda uygulama sürerken diğer katılımcılardan veri toplanmamıştır. Birinci katılımcıda uygulama evresinde ölçüt karşılanıp kararlı veri elde edildikten sonra tüm katılımcılarda eş zamanlı olarak birinci yoklama evresi düzenlenmiş ve birinci yoklama evresinde ikinci katılımcıda kararlı veri elde edildikten sonra bu yoklama evresi sonlandırılarak ikinci katılımcı ile uygulama evresine geçilmiştir. Bu süreç tüm katılımcılarda ölçüt karşılanıncaya kadar aynı şekilde devam etmiştir (Tekin-İftar, 2012).

Araştırmanın deneysel kontrolü, yalnızca uygulama yapılan katılımcının uygulamadan sonra başlama düzeyi oturumundaki veri eğiliminde artış görülmesi, uygulama yapılmayan katılımcıların başlama düzeyi oturumundaki veri eğilimlerinde değişiklik görülmemesi, aynı şekilde diğer katılımcılarda da uygulama gerçekleştirildikçe başlama düzeyi verilerinin eğiliminde benzer değişikliğin art zamanlı olarak tüm durumlarda gerçekleşmesiyle kurulmuştur.

3.1.1. İç geçerliliği etkileyen etmenler

İç geçerlik bağımlı değişkenden görülen değişikliğin sadece bağımsız değişkenden kaynaklanıyor olmasıdır. Bağımlı değişkendenki değişikliğin sadece bağımsız değişkenden kaynaklanıyor olmasını sağlamak üzere araştırmaya başlamadan önce iç geçerliliği tehdit eden etmenlerin belirlenip nasıl kontrol altına alınacaklarının ortaya konması gerekmektedir (Tekin-İftar, 2012). Bu çalışmada iç geçerliliği etkileyebileceği düşünülen etmenler; (a) dış etmenler, (b) olgunlaşma, (c) ölçme, (d) denek yitimi, (e) deneysel etki ve (f) bağımsız değişken tutarlılığıdır (Akt: Toğram, 2004, Tawney ve Gast, 1984). Bu etmenler çalışma süresince kontrol altında tutulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın iç ve dış geçerliliğini etkileyen etmenlerin nasıl kontrol altına alındığı aşağıda belirtilmiştir.

a) Dış etmenler

Çalışma sırasında deneysel sürecin dışında oluşan ve araştırma sonuçlarını etkileyebilen değişkenlerdir (Tekin-İftar, 2012). Bu araştırmada dış etmenleri kontrol altına almak için, anneler ile görüşme yapılmıştır. Aileler ile doğal dil öğretim teknikleri ve tepki isteme model olma tekniğine ilişkin herhangi bir çalışmaya katılmamaları, tekniğe ilişkin öğrendiklerini aile eğitim programının ikinci aşamasına geçmeden önce uygulamamaları ve çocuklar için belirlenen hedef sözcüklere dair öğretim yapmamaları konusunda anlaşma yapılmıştır.

b) Olgunlaşma

Araştırma sırasında belli bir sürenin geçmesi ile birlikte katılımcıda görülen büyümenin bağımlı değişkeni etkilemesidir (Tekin-İftar, 2012). Olgunlaşmanın etkisini azaltabilmek için uygulama hafta içi dört gün gerçekleştirilmiş ve olabildiğince kısa sürede bitirilmeye çalışılmıştır. Tüm oturumlar art zamanlı olarak gerçekleştirilmiştir.

c) Ölçme

Ölçme aracı ya da gözlem tekniklerinde zaman içinde ortaya çıkabilecek herhangi bir değişikliğin katılımcıların performanslarının yinelenen ölçümlerde farklı biçimde değerlendirilmesine yol açarak, bağımlı değişkendeki değişikliğin ölçme etkeninden etkilenmesidir. Ölçme etkisi iki şekilde ortaya çıkabilmektedir; a) bağımlı değişkene ilişkin veri toplama yöntemlerinin değişikliğe uğraması, b) gözlemci ya da uygulamacının zamanla bağımlı değişken tanımından uzaklaşmasıdır (Tekin-İftar, 2012). Araştırmada, ölçme etkisini ortadan kaldırmak için yoklama, öğretim ve izleme oturumlarının en az %30'unda gözlemciler arası güvenirlik (bağımlı değişken güvenirliği) verisi toplanmıştır.

d) Denek yitimi

Bu çalışmada denek yitimini önlemek için, çalışmaya başlamadan önce katılımcılar ile ön-görüşme yapılmıştır. Bu ön-görüşmede çalışmanın süresi hakkında bilgi verilmiş ve sağlık sorunları dışında çalışmaya katılmalarının önemi vurgulanmıştır. Çalışmanın gerçekleştirileceği gün ve saatler ilgili katılımcıların görüşlerine göre düzenlenmiştir. Denek yitimini kontrol altında tutmak için yedek katılımcı belirlenmesi de alternatif bir yöntemdir. Ancak araştırmaya katılacak 4 anne-çocuk çifti bulunamadığı için araştırmada yedek katılımcılara yer verilmemiştir.

e) Deneysel etki

Araştırma sonuçlarının bağımsız değişkenden çok deneklerin herhangi bir uygulamaya maruz kalması sonucunda meydana gelmesidir. Deneysel etkiyi azaltmak için uygulama katılımcıların kendi evlerinde gerçekleştirilmiştir. Ayrıca uygulama süresince katılımcılar herhangi bir aile eğitim programına katılmamışlardır.

f) Uygulama güvenirliği

Uygulama güvenirliği, uygulamanın planlandığı şekilde sunulmasıdır (Akt: Toğram, 2004). Araştırmada uygulama güvenirliğini kontrol etmek için yoklama, öğretim ve izleme oturumlarının %30'unda uygulama güvenirliği verisi toplanmıştır.

3.1.2. Dış geçerliliği etkileyen etmenler

Araştırma sonucunda elde edilen bilgilerin genellenebilir olması dış geçerliliklerdir. Araştırma bulgularının araştırmaya özgü koşullar dışına genellenmesini engelleyen durumlar dış geçerliliği etkileyen etmenler olarak ele alınmaktadır (Tekin-İftar, 2012). Bu araştırmada dış geçerlik başlama düzeyi ve yoklama oturumlarında sürekli yinelemelerin yapılması ile sağlanmıştır.

3.2. Bağımlı Değişken

Bu araştırmanın bağımlı değişkeni a.) sınırlı ifade edici dil becerileri olan OSB'li çocuklara sahip annelerin Milieu Öğretim Tekniklerinden ‘‘ Tepki İsteme – Model Olma’’ tekniğini doğru kullanım sıklıkları ve b.) çocukların hedeflenen sözcükleri üretim yüzdeleri olmak üzere iki bağımlı değişkeni vardır.

3.3. Bağımsız Değişken

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni annelere Milieu Öğretim Tekniklerinden ‘‘ Tepki İsteme – Model Olma’’ tekniğini öğretme amacı ile hazırlanan aile eğitim programıdır.

3.4. Katılımcılar

3.4.1. Anne ve çocuk katılımcıların seçimi

Çalışmaya sınırlı ifade edici dil becerilerine sahip, Gelişim Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi ve Reyhan Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezine devam

eden Otizm Spektrum Bozukluğu olan üç çocuk ve anneleri katılmıştır. Araştırmaya katılacak katılımcıların seçiminde, anne ve çocuklar için bazı önkoşul özellikler belirlenmiştir.

Çocukların seçimi

Araştırmaya katılacak çocukların seçiminde aranan ön koşullar: (a) ifade edici dilde en az altı ay geride olma (TEDİL testi sonucuna bağlı olarak), (b)sözel ifadeleri taklit edebilme(kelime), (c) en az 10 kelime biliyor ve kullanıyor olma, (d) ek yetersizliğin bulunmaması (işitme, görme) (e) çalışmaya katılımı engelleyecek problem davranışların bulunmaması, (f) yaşlarının 4-7 yaş aralığında olması, (g) OSB tanısı almış değildir.

Annelerin seçimi

Araştırmaya katılacak annelerin seçiminde aranan ön koşullar: (a) daha önce iletişim becerilerinin öğretim için hazırlanmış olan aile eğitim programına katılmamış olma, (b) çalışmaya katılım için gönüllü olma, (c) video çekimlerini kabul etme, (d) tüm öğretim oturumlarına katılmadır.

Çalışma grubunu oluşturmadan önce anneler ile ön görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmelerde annelere çalışma hakkında bilgi verilmiş, annelerin önkoşul özellikleri taşıyıp taşımadıklarına bakılmıştır. Anne ve çocukların demografik özellikleri, çocukların dil ve iletişim becerileri, öğretim oturumlarında kullanılacak uygun materyal ve ortamların belirlenmesi amacıyla aile görüşme formu (EK:1) hazırlanmıştır. Görüşmelerde ailelerden aile görüşme formu (EK:1) ve katılımcı izin formunu (EK:2) doldurmaları istenmiştir. Aile görüşme formunda edinilen bilgilere göre ev ortamında çocukların sevdikleri etkinlikler kullanılarak çocuklardan dil örnekleri alınmış ve ortalama sözcük uzunlukları hesaplanmıştır. Çalışmaya katılacak olan annelerin çocuklarının alıcı ve ifade edici sözel dil seviyelerini belirlemek amacıyla Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL) uygulanmıştır. Araştırmada tüm katılımcılar için kod adı kullanılmıştır.

Nur 32 yaşında, ev hanımıdır. Lise mezunudur, daha önce herhangi bir konuda hazırlanmış olan aile eğitim programına katılmamıştır. 5 ve 11 yaşlarında iki erkek çocuk annesidir. 11 yaşındaki çocuğu normal gelişim göstermektedir. Araştırmaya OSB tanısı almış olan 5 yaşındaki çocuğu Ali ile katılmıştır. Ali, kaynaştırma sınıfı (anaokulu) ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde eğitim görmektedir. 4 yaşında OSB tanısı almış ve eğitime başlamıştır. Aile görüşme formundan alınan yanıtlara göre kendisini kelimeler ile ifade edebilmektedir. İhtiyaçlarını belirtmek için iletişim kurmaktadır. Kurallı cümle kurma, kelimelerin doğru telaffuzu, eklerin kullanımı ve göz teması kurarak konuşmada yardıma gereksinim duymaktadır. Sözel taklit yapabilmektedir (kelime taklidi). Ali'nin TEDİL puanı alıcı dilde 3 yaş 4 ay, ifade edici dilde 4 yaş 1 ay düzeyindedir. Ortalama sözce uzunluğu 1.54'dür.

Gül 36 yaşında, ev hanımıdır. Lise mezunudur, daha önce herhangi bir konuda hazırlanmış olan aile eğitim programına katılmamıştır. 3 ve 5 yaşlarında iki erkek çocuk annesidir. 3 yaşındaki çocuğu hipotiroidi hastası olup tedavi görmektedir. Gelişimsel bir yetersizliği yoktur. Araştırmaya OSB tanısı almış 4 yaşındaki çocuğu Efe ile katılmıştır. Efe, kaynaştırma sınıfı (anaokulu) ve özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde eğitim görmektedir. 4 yaşında OSB tanısı almış ve eğitime başlamıştır. Aile görüşme formundan alınan yanıtlara göre kendisini jestler ve kelimeler ile ifade edebilmektedir. Sözel yönergeleri almakta ve sözel taklit (kelime) yapabilmektedir. İhtiyaçlarını belirtmek ve nesne istemek için iletişime girmektedir. Kendiliğinden iletişimi başlatma, kelimelerin doğru telaffuzu, anlamlı ve kurallı cümleler kurmada yardıma gereksinim duymaktadır. Efe'nin TEDİL puanı alıcı dilde 2 yaş 3 ay, ifade edici dilde 2 yaş 1 ay düzeyindedir. Ortalama sözce uzunluğu 2.34'dür.

Oya 32 yaşında, ev hanımıdır. İlkokul mezunudur, daha önce herhangi bir konuda hazırlanmış olan aile eğitim programına katılmamıştır. 4 ve 7 yaşlarında iki erkek çocuğu annesidir. 4 yaşındaki çocuğu normal gelişim göstermektedir. Araştırmaya OSB tanısı almış olan 7 yaşındaki çocuğu Ege ile katılmıştır. Ege, 2 yaşında OSB tanısı almış ve eğitime başlamıştır. Kaynaştırma sınıfı (birinci sınıf) ve özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde eğitim görmektedir. Aile görüşme

formundan alınan yanıtlara göre kendisini jestler ve kelimeler ile ifade edebilmektedir. İhtiyaçlarını belirtmek ve nesne istemek için iletişime girmektedir Kendisine verilen sözel yönergeleri yerine getirebilmekte, sözel taklit (kelime) yapabilmekte, iki kelimelik cümleler kurmakta ancak kurallı ve anlaşılır cümle kurmakta yardıma gereksinim duymaktadır. Ege'nin TEDİL puanı alıcı dilde 4 yaş 3 ay, ifade edici dilde 4 yaş 2 ay düzeyindedir. Ortalama sözce uzunluğu 3.16'dır.

Anne ve çocuk katılımcıların demografik özellikleri Tablo 3.1'de, çocukların alıcı ve ifade edici dil özellikleri Tablo 3.2.'de gösterilmektedir.

Tablo 3.1. Anne ve çocuk katılımcılara ait demografik bilgiler.

Katılımcı Çocuklar			Katılımcı Anneler		
Adı	Yaşı	Tanısı	Adı	Yaşı	Öğrenim Durumu
Ali	5	OSB	Nur	32	Lise
Efe	4	OSB	Gül	36	Lise
Ege	7	OSB	Oya	32	İlkokul

Tablo 3.2. Çocukların alıcı ve ifade edici dil düzeyleri.

Çocuk	TEDİL Alıcı Dil			TEDİL İfade Edici Dil			OSU
	Ham puan	Standart puan	Eşdeğer yaş	Ham puan	Standart puan	Eşdeğer yaş	
Ali	20	74	3 yaş 4 ay	22	72	4 yaş 1 ay	1.54 (18 Ay)
Efe	12	61	2 yaş 3 ay	11	50	2 yaş 1 ay	2.34 (24 Ay)
Ege	24	76	4 yaş 3 ay	23	62	4 yaş 2 ay	3.16 (36 Ay)

3.4.2. Araştırmacı

Araştırmacı, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Zihin Engellilerin Eğitimi Programı'nda yüksek lisansa devam etmekte ve aynı üniversitede Araştırma Görevlisi olarak görev yapmaktadır.

3.4.3. Uygulamacılar

Araştırmada öğretimi hedeflenen Tepki İsteme – Model Olma tekniği anneler tarafından uygulanmıştır. Araştırmaya üç anne katılmıştır. Annelerin yaşları 32 ile 36 arasında değişmekte olup, iki anne lise bir anne de ilkokul mezunudur. Anneler daha önce herhangi bir konuda hazırlanmış olan aile eğitim programına katılmamışlardır.

3.4.5. Gözlemciler

Araştırmanın güvenirlik verileri, özel eğitim alanında çalışan iki araştırma görevlisi tarafından toplanmıştır. Gözlemciler Abant İzzet Baysal Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Bilim Dalında yüksek lisans yapmaktadır. Gözlemcilere; araştırmanın amacı, katılımcıların özellikleri, başlama düzeyi, öğretim, genelleme, izleme oturumlarında kaç deneme gerçekleştirileceği, milieu öğretim teknikleri, tepki isteme – model olma tekniği ve çevresel düzenleme stratejileri ile ilgili konularda bilgi verilmiştir.

3.5. Veri Toplama Araçları

Araştırmada katılımcılara ilişkin verileri toplayabilmek için; Ortalama Sözce Uzunluğu, TEDİL ve Tepki İsteme Model Olma Tekniği Öğretim Amaçlarını Değerlendirme Testi (Ek:5) kullanılmıştır.

3.5.1. Ortalama Sözce Uzunluğunun hesaplanması

Araştırmada Ortalama Sözce Uzunluğunun (OSU) hesaplanması için çocuklardan dil örnekleri alınmıştır. Dil örneği alımı çocukların evlerinde gerçekleştirilmiştir. Aile görüşme formundan edinilen bilgilere göre çocukların sevdikleri etkinlikler (resimli kitap bakma, oyun oynama) belirlenmiş ve bu etkinlikler aracılığıyla araştırmacı-çocuk etkileşimleri 10'ar dakikalık videolara çekilmiştir. Her çocuk ile 3 oyun oturumu kaydedilmiştir. Uygulama esnasında ortamda kullanılacak materyaller dışında araç gereç bulundurulmamıştır. Çocuklardan alınan dil örneği kayıtları çocukların tüm söylediklerini içerecek şekilde Dil Örneği Kayıt Formuna (Ek:3) kaydedilmiştir. Ortalama sözce uzunluğunu hesaplamak için önce konuşma sözcüklere ayrılmış (Brown, 1973) sözcüklere ayırmada Ege, Acarlar ve Gülerüz'ün (1998) konuşma sırası, duraklama ve ezgi düzeni ölçütleri kullanılmıştır (Akt: Keçeli-Kaysılı, 2006).

Tablo 3.3. Türk çocuklarında yaşa göre kestirilen ortalama sözce uzunluğu

Aylar	OSU
18 Ay	1.20 – 2.59 OSU
24 Ay	1.81 – 3.29 OSU
36 Ay	3.03 – 4.71 OSU
48 Ay	4.26 – 6.13 OSU
54 Ay	4.87 – 6.83 OSU
60 Ay	5.38 – 7.42 OSU

Tablo 3.3. Ege ve ark., (1988); akt: Keçeli-Kaysılı, (2006)'dan alınmıştır.

3.5.2. TEDİL

Araştırmada çocukların alıcı ve ifade edici sözel dil seviyelerini belirlemek amacıyla Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL) uygulanmıştır. TEDİL Erken Dil Gelişimi Testi-Üçüncü Versiyonu'nun (TELD-3) Türkçeye ve Türk kültürüne uyarlanmış halidir. TEDİL'in Türkçe ve Türk kültürüne uyarlanması, geçerlik ve

güvenirlik çalışmaları Güven ve Topbaş tarafından gerçekleştirilmiştir (Güven ve Topbaş, 2014). TEDİL 2-7 yaş arası çocukların dil gelişimlerini ölçmek amacıyla kullanılır.

3.5.3. Tepki isteme model olma tekniği öğretim amaçlarını değerlendirme testi

Araştırmada annelerin tepki isteme – model olma tekniğine ilişkin bilgi düzeylerini ölçmek amacıyla değerlendirme testi (Ek:5) hazırlanmıştır. Değerlendirme testi çoktan seçmeli olup toplam 15 sorudan oluşmaktadır. Bu test anlatılan konuya dayalı hazırlanmış bir test mahiyetindedir ve test ile ilgili uzman görüşü alınmıştır.

3.6. Aile Eğitim Programı

Araştırmanın bu bölümünde aile eğitim programının hazırlanması ve öğretim oturumlarında kullanılacak araç setlerinin geliştirilmesi bölümlerine yer verilmiştir.

3.4.1. Aile eğitim programının hazırlanması

Araştırmada sınırlı ifade edici dil becerileri olan otizmli çocuğa sahip annelere Milieu Öğretim Tekniklerinden “ Tepki İsteme – Model Olma” tekniğinin uygulanmasını öğretmeye yönelik aile eğitim programı (Ek:4) geliştirilmiştir.

3.4.1.1. Aile eğitim programının içeriği

Sınırlı ifade edici dil becerileri olan otizmli çocuğa sahip annelere Milieu Öğretim Tekniklerinden “Tepki İsteme – Model Olma” tekniğinin uygulanmasına yönelik hazırlanan aile eğitim programı iki aşamadan oluşmaktadır. Aile eğitim programı Tablo 3.4. ‘de gösterilmiştir.

Tablo 3.4. Aile eğitim programı

Aile Eğitim Programı	
Birinci Aşama	İkinci Aşama
Konu anlatımı	
Örnek öğretim videolarının izlenmesi	Anne – çocuk oyun etkileşimleri
Katılımcıların örnek öğretim oturumu hazırlaması	
Rol etkinlikleri	

Aile eğitim programının ilk aşamasında annelere belirlenen günlerde tepki isteme model olma tekniği ile ilgili konu anlatımı, örnek öğretim videolarının izlenmesi, katılımcıların örnek öğretim oturumu hazırlaması ve rol etkinliklerine yer verilmiştir. Annelere tepki isteme – model olma tekniğine ilişkin konu anlatımı PowerPoint sunuları ile yapılmıştır.

Araştırmacı annelerin tepki isteme - model olma tekniğinin nasıl uygulandığını görebilmeleri amacıyla örnek öğretim oturumları hazırlamıştır. Örnek öğretim oturumları, 3 yaşında normal gelişim gösteren bir kız çocuğuyla tepki isteme model olma tekniğinin kullanıldığı oyun etkileşimlerini içeren 5 dakikalık videolardan oluşmaktadır. Oyun etkileşimleri ev ortamında gerçekleştirilmiştir. Ortamda yalnızca araştırmacı ve çocuk bulunmuştur. Araştırmacı çocuğun ilgisine göre ‘‘çay saati’, ‘‘hamur ile oynama’’ oyunlarını belirlemiştir. Belirlenen oyunlar etkileşime dayalı oyunlardır. Oyunlara uygun araç setleri ve çevresel düzenlemeler önceden hazırlanmıştır. Belirlenen oyun bağlamlarında olmayan ancak çevresel düzenlemelerin kullanıldığı etkinlikler de (çocuğun montunun ters giydirilmesi) videoya çekilmiştir. Videolarda çevresel düzenleme teknikleri ve tepki isteme – model olma tekniğinin basamaklarına yer verilmiştir. Tepki isteme - model olma tekniğinin konu anlatımı tamamlandıktan sonra hazırlanan bu örnek videolar annelere izlettirilmiştir.

Aile eğitim programının ikinci aşamasında ise annelerin çocukları ile etkileşim sağlayabilecekleri oyun oturumlarına yer verilmiştir. Araştırma süresince gerçekleştirilen tüm öğretim oturumları katılımcılar ile bireysel olarak yürütülmüştür. Birinci annenin öğretim oturumları tamamlandıktan sonra ikinci anne ile öğretime başlanmıştır. Programın ilk aşaması her bir anne ile 4 oturumda tamamlanmıştır. 1. ve 2. oturumlar art arda farklı günlerde 3. ve 4. oturum aynı günde gerçekleştirilmiştir.

3.4.1.2. Anne-çocuk etkileşimlerinde kullanılan araç setlerinin belirlenmesi

Araştırmada anne-çocuk oyun etkileşimlerinde kullanılmak üzere araç setleri belirlenmiştir. Belirlenen oyunlar ve araç setleri oyun esnasında anne ve çocuk için konuşma fırsatı sağlayacak etkileşime dayalı oyunlardan oluşmaktadır. Ayrıca araç setleri çocuklara öğretilmesi hedeflenen kelime ve cümlelerin kullanımını da kapsamaktadır. Anne-çocuk etkileşimlerinde kullanılan araç setleri Tablo 3.5.'te gösterilmiştir.

Tablo 3.5 Anne çocuk etkileşimlerinde kullanılan araç setleri.

Anne	Araç seti
Nur	Manavcılık oyunu, meyve magnetleri, pazar standı
Gül	Giysiler, çamaşır sepeti, hediye paketi.
Oya	Meslekler, mesleklere ilişkin işyerlerinin bulunduğu sokak standı, insan magnetleri

3.4.2. Çocuklar için hedef sözcük ve cümlelerin belirlenmesi

Araştırmada çocuklara öğretilmek üzere hedef sözcük ve cümleler belirlenmiştir. Belirlenen sözcük ve cümlelerin öğretimi aile eğitim programının ikinci aşamasında anneler tarafından gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada çocuklar için hedef sözcükler belirlenirken çocukların devam ettikleri programda yer alan konulara, çocukların dil performanslarına (OSU, aile görüşme formunda yer alan bilgiler) ve annelerin isteklerine dikkat edilmiştir. Her çocuk için farklı sözcükler hedeflenmiştir. Ali için meyve isimleri (kiraz, armut, karpuz, üzüm, erik), Efe için giysi isimleri (ceket, pantolon, kazak, şort, gömlek), Ege için ise meslekler ile ilgili üç kelimelik tanımlayıcı cümleler (isim ve fiil içeren cümle /Terzi, dikiş diker) seçilmiştir. Hedef sözcükler seçilirken belirlenen konular ile ilgili isimler (giysi, meslek, meyve) listelenmiş ve çocuklardan ismi sorulan nesneyi göstermeleri ve gösterilen nesnenin ismini söylemeleri istenmiştir. Çocukların sözel olarak ifade edemedikleri veya yanlış ifade ettikleri sözcüklerden liste oluşturulmuştur. Listede yer alan sözcüklerden 5 tanesi seçilmiş ve öğretilmesi amaçlanmıştır. Çocukların kendiliğinden söyledikleri sözcükler doğru sayılmış, ipucu ile söyledikleri veya yanlış-eksik söyledikleri sözcükler yanlış sayılmıştır. Çocuklar için belirlenen hedef sözcükler Tablo 3.6.'da gösterilmiştir.

Tablo 3.6. Hedef sözcükler.

Çocuklar	Hedef sözcükler
Ali	Kiraz, Üzüm, Karpuz, Erik, Armut
Efe	Ceket, Kazak, Gömlek, Pantolon, Şort
Ege	Terzi, ...diker, Kasap, ...satar, Polis, ...korur, İnşaatçı, ...yapar, Manav, ...satar.

3.7. Ortam

Bu çalışmada katılımcıların seçimi için yapılan görüşmeler Gelişim Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi ve Reyhan Özel Eğitim ve Rehabilitasyon

Merkezinin bireysel eğitim odalarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın uygulama süreci annelerin evlerinde gerçekleştirilmiştir.

3.7.1. Nur'un ev ortamına ilişkin bilgiler

Çalışma annenin evinin salonunda gerçekleştirilmiştir. Salonda karşılıklı iki koltuk, yerde bir minder ve televizyon bulunmaktadır. Çalışma esnasında televizyon kapalı tutulmuştur. Aile eğitim programının birinci aşamasında ortamda yalnızca araştırmacı ve anne bulunmuştur. Ayrıca anneye tepki isteme – model olma tekniğinin öğretimini içeren PowerPoint sunuları ve videoları izletmek amacıyla dizüstü bilgisayar, masa ve video kamera bulundurulmuştur. Araştırmacı ve anne öğretim etkileşimleri esnasında yan yana oturmuştur.

Aile eğitim programının ikinci aşamasında ortamda anne, çocuk ve araştırmacı bulunmuştur. Aile eğitim programının birinci aşamasında kullanılan dizüstü bilgisayar ve çocukların dikkatini çekecek oyuncak ve nesneler bu aşamada ortamdan kaldırılmıştır. Ortamda yalnızca anne ve çocuğun etkileşimi için seçilen oyuncak seti ve oyun etkileşiminin içeriğine göre küçük bir masa bulundurulmuştur.

3.7.2. Gül'ün ev ortamına ilişkin bilgiler

Çalışma annenin evinin salonunda gerçekleştirilmiştir. Salon iki oda birleştirilerek oluşturulmuştur. Salonda televizyon, TV ünitesi, U şeklinde yerleştirilmiş üç adet koltuk, bilgisayar, bilgisayar masası ve vitrin bulunmaktadır. Çalışma esnasında ortamda bulunan TV, bilgisayar gibi aletler kapalı tutulmuştur. Aile eğitim programının birinci aşamasında ortamda yalnızca araştırmacı ve anne bulunmuştur. Ayrıca anneye tepki isteme – model olma tekniğinin öğretimini içeren PowerPoint sunuları ve videoları izletmek amacıyla dizüstü bilgisayar, masa ve video kamera bulundurulmuştur. Araştırmacı ve anne öğretim etkileşimleri esnasında yan yana oturmuştur.

Aile eğitim programının ikinci aşamasında ortamda anne, çocuk ve araştırmacı bulunmuştur. Aile eğitim programının birinci aşamasında kullanılan dizüstü bilgisayar ve çocukların dikkatini çekecek oyuncak ve nesneler bu aşamada ortamdaki kaldırılmıştır. Ortamda yalnızca anne ve çocuğun etkileşimi için seçilen oyuncak seti ve oyun etkileşiminin içeriğine göre küçük bir masa bulundurulmuştur.

3.7.3. Oya'nın ev ortamına ilişkin bilgiler

Çalışma annenin evinin salonunda gerçekleştirilmiştir. Dikdörtgen şeklinde olan salon mutfak ile bir aradadır. Mutfak kısmında yalnızca mutfak dolapları ve buzdolabı bulunmaktadır. Oturma alanında L şeklinde yerleştirilmiş üç koltuk, bilgisayar, bilgisayar masası ve soba bulunmaktadır. Çalışma esnasında ortamda bulunan bilgisayar kapalı tutulmuştur. Aile eğitim programının birinci aşamasında ortamda yalnızca araştırmacı ve anne bulunmuştur. Ayrıca anneye tepki isteme – model olma tekniğinin öğretimini içeren PowerPoint sunuları ve videoları izletmek amacıyla dizüstü bilgisayar, masa ve video kamera bulundurulmuştur. Araştırmacı ve anne öğretim etkileşimleri esnasında yan yana oturmuştur.

Aile eğitim programının ikinci aşamasında ortamda anne, çocuk ve araştırmacı bulunmuştur. Aile eğitim programının birinci aşamasında kullanılan dizüstü bilgisayar ve çocukların dikkatini çekecek oyuncak ve nesneler bu aşamada ortamdaki kaldırılmıştır. Ortamda yalnızca anne ve çocuğun etkileşimi için seçilen oyuncak seti ve oyun etkileşiminin içeriğine göre küçük bir masa bulundurulmuştur.

3.8. Uygulama Süreci

Milieu Öğretim Tekniklerinden ‘‘ Tepki İsteme – Model Olma’’ tekniği ve bu tekniği öğretmek için hazırlanan aile eğitim programının, sınırlı ifade edicilik becerilerine sahip otizmli çocuklara hedeflenen dil becerilerini öğretmede etkililiğini

inceleyen bu çalışmanın uygulama süreci, yoklama oturumları, öğretim oturumları ve izleme oturumlarından oluşmuştur.

Araştırmada yürütülen tüm oturumlar, milieu öğretim tekniklerinin doğal bağlamlarda uygulanması gerekliliği ve dış geçerliliği etkileyen etmenlerden olgunlaşmanın kontrol altına alınması amacıyla annelerin evlerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada tüm anneler için oturum süreleri aynı olup çalışma gün ve saatleri her bir annenin kendi isteğine göre belirlenmiştir.

Tablo 3.7. Çalışma gün ve saatleri.

		Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma
Nur	1.Aşama		10:00-11:00	10:00-11:00	10:00-11:00	
	2.Aşama	13:30		13:30	13:30	13:30
Gül	1.Aşama		16:00-17:00	16:00-17:00	16:00-17:00	
	2.Aşama		14:00	14:00	14:00	14:00
Oya	1.Aşama			11:00-12:00	11:00-12:00	11:00-12:00
	2.Aşama	14:00	14:00	14:00	14:00	

3.8.1. Yoklama oturumları

Bu araştırmada yoklama oturumları; toplu yoklama oturumları ve yoklama oturumları olmak üzere iki şekilde düzenlenmiştir.

3.8.1.1. Toplu yoklama oturumları

Toplu yoklama oturumları, annelerden başlama düzeyi verisi toplamak ve annelerin tepki isteme – model olma tekniğini uygulama becerisini değerlendirmek amacı ile öğretim oturumlarına başlamadan önce ve her bir anne ile öğretim oturumları

tamamlandıktan sonra gerçekleştirilmiştir. Tüm annelerde başlama verileri kararlılık gösterdiğinde birinci anneye aile eğitim programı uygulanmıştır. Birinci annenin öğretim sonu verileri %100 ölçütünü karşılayacak şekilde kararlılık gösterdiğinde tüm annelerde toplu yoklama oturumu düzenlenmiştir. Toplu yoklama oturumlarında tüm annelerde veriler kararlılık gösterdiğinde ikinci annede aile eğitim programı uygulanmaya başlanmıştır. Bu süreç tüm annelerde ölçüt karşılanıncaya kadar devam etmiştir. Toplu yoklama oturumları her bir anne-çocuk çifti için belirlenen günlerde 20’şer dakika ara ile art arda uygulanmıştır. Başlama düzeyi oturumları ile öğretim öncesinde gerçekleştirilen toplu yoklama oturumlarında annelerden kendi seçtikleri nesne-etkinlikler ile çocuklarıyla oynamaları istenmiştir. Annelerin seçtiği nesne-etkinlikler Tablo 3.8.’de gösterilmiştir. Öğretim sonrasında gerçekleştirilen toplu yoklama oturumlarında annelerden kendilerine verilmiş olan araç setleri ile oynamaları istenmiştir. Yoklama oturumlarında annelere “çocuğunuzla günlük hayatınızda oynadığınız gibi oynayın” denmiştir. Anne-çocuk etkileşimi 5dakika süre ile video kamera kayıtlı edilmiştir. Toplu yoklama oturumları annelerintepki isteme – model olma tekniğini doğru uygulama sıklıklarını belirlemek amacı ile gerçekleştirilmiştir. Annelere oturum süresinceuygulama performanslarına ilişkin geri dönüt verilmemiştir.

Tablo 3.8. Başlama düzeyi verileri alınırken kullanılan araç setleri.

Anne	Başlama düzeyi araç setleri
Nur	Arabacılık oyunu (oyuncak arabalar, jip, kamyon, yastıklar, kumanda) İp atlama oyunu (sandalyeler, ip) Resimli kitap bakma
Gül	Arabacılık oyunu (oyuncak arabalar, demir yol maketi) Balık tutma oyunu (mıknatıslı balıklar, olta, kova) Arabacılık oyunu (oyuncak arabalar)
Oya	Kartları eşleme (resimli kartlar) Doktorculuk oyunu (oyuncak iğne, şurup, steteskop) Puzzle yapma

3.8.1.2. Yoklama oturumları

Yoklama oturumları her bir annede aile eğitim programının 1. aşaması uygulandıktan sonra gerçekleştirilmiş ve bu oturumlardaki veriler araştırmanın uygulama evresini oluşturmuştur. Yoklama oturumları toplu yoklama oturumları ile benzer olarak gerçekleştirilmiş; ancak, yoklama oturumları sadece öğretim yapılan anne için düzenlenmiştir. Yoklama oturumları 30’ar dakika ara ile günde iki oturum olmak üzere art arda günlerde gerçekleştirilmiştir. Yoklama oturumlarında annelere belirlenen hedef sözcükleri içeren araç setleri verilmiştir. Annelere “belirlenen hedef sözcükleri kullanacak şekilde çocuğunuzla oynayın” denmiştir. Anne-çocuk etkileşimi 5 dakika süre ile video kameraya kayıt edilmiştir. Tüm annelere ilk üç yoklama oturumunda eksiklik ve hatalara ilişkin geri dönüt verilmiştir.

Yoklamalarda öğretim oturumları; tüm anneler tepki isteme –model olma tekniğinin basamaklarını üç oturum ard arda %100 düzeyinde yerine getirdikten sonra sonlandırılmıştır.

3.8.2. Öğretim oturumları

Öğretim oturumları tüm anneler ile bire-bir öğretim yapılarak gerçekleştirilmiştir. Öğretim oturumları iki aşamada tamamlanmıştır.

Birinci aşamada annelere tepki isteme model olma tekniği ile ilgili konu anlatımı yapılmış, örnek öğretim videolarını izletilmiş, annelerdenörnek öğretim oturumu hazırlamaları istenmiş ve rol etkinlikleri yapılmıştır. Öğretim oturumlarının ikinci aşamasına geçmeden önce ve ilk aşama tamamlandıktan sonra annelerin tepki isteme model olma tekniği ile ilgili öğretim amaçlarını gerçekleştirme düzeylerini belirlemek amacıyla değerlendirme testi yapılmıştır (Ek:5). Anneler öğretim sonu değerlendirme testinde %90 başarı ölçütünü sağladıktan sonra ikinci aşamaya geçilmiştir. Öğretim oturumlarının birinci aşaması her bir anne ile 4 oturumda tamamlanmıştır. 1. ve 2. oturumlar art arda farklı günlerde 3. ve 4. oturum aynı günde gerçekleştirilmiştir.

Öğretim oturumlarının ikinci aşamasında anne-çocuk etkileşimlerine yer verilmiştir. Bu oturumlar yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Oturumların ilk 10 dakikasında annelerin tepki isteme – model olma tekniği ile ilgili soruları tartışılmıştır. Oturumun ikinci 5 dakikasında anneler tepki isteme – model olma tekniğini kullanarak oyun etkinliklerini gerçekleştirmişlerdir. Oturumlarda, hedef sözcüklerin her birinin üretilmesini sağlayacak şekilde 5 sözcük ile en az 5 deneme gerçekleştirilmiştir.

Anneler oyun öncesinde-esnasında oynanacak olan oyuna ilişkin çevresel düzenlemeleri yapmıştır. Çocuk ilgisini yönelttiği zaman, sorular sorarak (“Ne istiyorsun” “Elinde ne var”, “Burada ne var”) ya da seçenek sunarak (“ceket mi

pantolon mu almak istersin'') çocuktan tepki istemiştir. Çocuk doğru tepki gösterdiğinde '‘ceket alalım’', ve '‘mavi pantolon’' gibi genişletme yaparak çocuğa ceket vermiştir. Çocuk tepkisiz kaldığında ya da yanlış tepki gösterdiğinde, anne doğru tepki için model olmuş veya düzeltici tepki istemiştir. Çocuk doğru yanıt verdiğinde söyledikleri genişletilerek istediği nesneye ulaşması sağlanmıştır. Oyun oturumları öncesinde annelere belirlenen hedef sözcükler ile ilgili materyaller verilmiştir. Ancak oyunların içeriği ve çevresel düzenlemeler ile ilgili annelere müdahalede bulunulmamıştır. Anneler aynı araç seti ile farklı oyunlar kurgulamışlardır (örn; anneye meyve magnetleri verilmiş, anne bir oturumda ağaçtan meyve toplama diğer oturumda pazardan meyve satın alma oynamıştır). Oturumlarda her bir çocuk için farklı hedef sözcükler belirlenmiştir.

Oyun oturumları sırasında araştırmacı ortamda bulunmuştur. Annelerin etkinlik esnasında uygulama basamaklarına ilişkin yaptıkları hatalar oturum tamamlandıktan sonra tartışılmıştır. İlk üç oyun oturumunda araştırmacı annelere eksik-hatalı yaptıkları kısımlara dair geri dönütler vermiştir. Yanlış yapılan basamakların doğru uygulamasına ilişkin örnekler verilmiştir. Daha sonraki oyun oturumlarda annelerden, yaptıkları çevresel düzenlemeler, uyguladıkları basamaklar ve eksik-hatalı gördükleri yerler hakkında oturumu değerlendirmeleri ve eksik-hatalı yerleri nasıl düzelteceklerini söylemeleri istenmiştir. Oyun oturumları, anneler tepki isteme – model olma tekniği basamaklarını bağımsız olarak art arda üç yoklama oturumunda doğru olarak gerçekleştirene kadar devam etmiştir.

3.8.3. İzleme Oturumları

İzleme oturumları, öğretim sona erdikten sonra 2. haftada araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumları, annelerin öğretim sona erdikten sonra, öğretim esnasında öğrendiklerini ne düzeyde koruduklarını incelemek üzere ve toplu yoklama oturumları gibi gerçekleştirilmiştir. 3. anne ile ailevi sebepleri dolayısıyla izleme oturumları gerçekleştirilememiştir.

3.9. Verilerin Toplanması

Araştırmada annelerin tepki isteme model olma tekniğini doğru kullanım sıklıkları ile ilgili veriler, etkililik verileri, güvenilirlik verileri (gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği), sosyal geçerlik ve annelerin edindikleri uygulama becerisine ilişkin izleme verileri olmak üzere dört tür veri toplanmıştır.

3.9.1. Etkililik verilerinin toplanması

Bu araştırmanın etkililik verileri araştırmacı tarafından, "Başlama düzeyi, Öğretim, Yoklama ve İzleme Oturumları Veri Kayıt Toplama Formu (Ek:7)" kullanılarak toplanmıştır.

Tepki isteme model olma basamaklarının doğru olarak uygulanıp uygulanmadığına ilişkin veri kayıt formu Alpert ve Kaiser, (1992), Kaiser, Hemmeter, Ostrosky, Alpert ve Hancock (1995) ve Toğram (2004) kaynaklarından yararlanarak hazırlanmıştır. Katılımcılar ile gerçekleştirilen tüm oturumlar (başlama düzeyi, öğretim, yoklama, izleme) video ile kayıt altına alınmıştır. Daha sonra video kayıtları izlenerek katılımcıların doğru ve yanlış tepkileri veri kayıt formuna kaydedilmiş ve doğru tepki yüzdesi hesaplanmıştır. Doğru tepki yüzdesi; katılımcılar tarafından gerçekleştirilen doğru basamak sayısının toplanıp, öğretim programında yer alan toplam basamak sayısına bölünmesi ve yüz ile çarpılmasıyla bulunmuştur. Etkililik verileri toplanırken; başlama düzeyi, öğretim, yoklama ve izleme oturumları veri kayıt formu kullanılmıştır.

Ayrıca OSB'li çocukların hedef sözcükleri doğru üretip üretmediklerine ilişkin de veri toplanmıştır. Veriler ilk ve son toplu yoklama oturumlarına ait videolar izlenerek toplanmıştır. Doğru üretilen hedef sözcük sayıları video kayıtları izlenerek sayılmıştır. Elde edilen veriler sütun grafiği ile gösterilmiştir.

3.9.2. Güvenirlik verilerinin toplanması

Bu araştırmada; gözlemciler arası güvenirlik verisi ve uygulama güvenirliliği verisi olmak üzere iki tür veri toplanmıştır. Güvenirlik verilerini toplamak için katılımcılar tarafından gerçekleştirilen tüm oturumlar video ile kayıt altına alınmıştır. Video kayıtları Abant İzzet Baysal Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünde görev yapan bir Araştırma Görevlisi tarafından izlenmiştir. Gözlemciye, tepki isteme - model olma tekniğinin basamakları, veri kayıt formlarının nasıl kullanıldığı ile ilgili bilgi verilmiştir.

3.9.2.1. Gözlemciler arası güvenirlik

Bu araştırmada gözlemciler arası güvenirlik için yansız atama ile her üç anneye ait başlama düzeyi, öğretim, toplu yoklama ve izleme oturumlarının en az %30'u belirlenmiştir. Gözlemciler arası güvenirlik verileri seçilen oturumlarda gözlemciler arası güvenirlik veri toplama formu (Ek:7) kullanılarak toplanmış ve uygulamacı ile gözlemci arasında hesaplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirliliğin hesaplanmasında "Toplam Görüş Birliği \ Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı $\times$ 100" formülü kullanılmıştır.

Annelere ilişkin gözlemciler arası güvenirlik bulguları Tablo 3.9'da gösterilmektedir.

Tablo 3.9. Gözlemciler arası güvenirlik bulguları.

Katılımcı	Başlama Düzeyi	Toplu Yoklama Oturumu	Ranj	Yoklama Oturumu	Ranj	İzleme Oturumu
Nur	%100	%90	(100-80)	%100	(100-100)	%100
Gül	%100	%90	(100-80)	%90	(80-100)	%100
Oya	%100	%100	(100-100)	%100	(100-100)	---

3.9.2.2. Uygulama güvenirliği

Bu araştırmada uygulama güvenirliği için yansız atama ile her üç anneye ait öğretim, toplu yoklama ve izleme oturumlarının en az %30'u belirlenmiştir. Uygulama güvenirliği verileri seçilen oturumlarda uygulama güvenirliği veri toplama formu (Ek:8) kullanılarak toplanmıştır. Toplanan veriler "gözlenen katılımcı davranışı \ planlanan katılımcı davranışı $\times 100$ " formülü kullanılarak hesaplanmıştır.

Uygulama güvenirliği verileri tepki isteme - model olma tekniği basamaklarının katılımcılar tarafından güvenilir biçimde uygulanıp uygulanmadığını belirlemek amacı ile toplanmıştır.

Tepki isteme – model olma tekniğinin doğru uygulanmasına ilişkin uygulama güvenirliği bulguları Tablo 3.10'da gösterilmiştir.

Tablo 3.10. Tepki isteme – model olma tekniği uygulama güvenirliği bulguları.

Katılımcı	Toplu Yoklama Oturumu	Ranj	Yoklama Oturumu	Ranj	İzleme Oturumu
Nur	%100	(100-100)	%94.75	(89.5-100)	%100
Gül	%98	(96-100)	%92	(84-100)	%100
Oya	%100	(100-100)	%82.36	(65.32-100)	---

3.9.3. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması

Bu araştırmada annelerin belirlenen hedef dil becerilerini çocuklarına kazandırmak için gerçekleştirilen aile eğitim programının uygun olup olmadığını, çalışmadan elde edilecek sonuçların anneler ve çocuklar açısından önemini belirlemek amacıyla annelerden sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Sosyal geçerlik verileri, iki anne ile izleme oturumları bir anne ile de son yoklama oturumunun ardından araştırmacı tarafından sosyal geçerlik formu (Ek:9) uygulanarak toplanmıştır.

Sosyal geçerlik formu 8 adet sorudan oluşmaktadır. Sorular ile ilgili uzman görüşü alınmıştır. Formda yer alan sorular annelerin çalışmaya katılmaktan memnun olup olmadıklarını, çalışma hakkındaki düşüncelerini ve çalışmayı yararlı bulup bulmadıklarını belirlemeye yönelik olarak hazırlanmıştır.

3.10. Verilerin Analizi

Bu araştırmada, sınırlı ifade edici dil becerileri olan otizmlili çocuğa sahip annelere tepki isteme – model olma tekniğinin uygulanmasını öğretmek için hazırlanan aile eğitim programının etkililiğini belirlemek için tek denekli deneysel desenlerden denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama deseni kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler çizgi grafiğine dönüştürülmüştür. Grafikler görsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Grafikte tepki isteme - model olma tekniğiyle yürütülen öğretim uygulamalarına ilişkin, başlama düzeyi, öğretim, yoklama ve izleme oturumlarının verilerine yer verilmiştir. Grafiklerin "y" eksenli katılımcıların doğru tepki yüzdelelerini, "x" eksenli ise oturum sayısını göstermektedir.

Araştırmada annelerin öğrenmiş oldukları tepki isteme - model olma tekniğini, sınırlı ifade edici dil becerileri olan OSB'li çocuklara hedef sözcükleri öğretmede kullanmaları sonucunda elde edilen veriler sütun grafiği ile gösterilmiştir. Sütun grafiğinde gösterilen bu veriler görsel analiz yoluyla analiz edilmiştir.

Annelerden elde edilen sosyal geçerlik verileri betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Elde edilen veriler araştırmacı tarafından bilgisayar ortamında yazıya aktarılarak temalar oluşturulmuştur ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

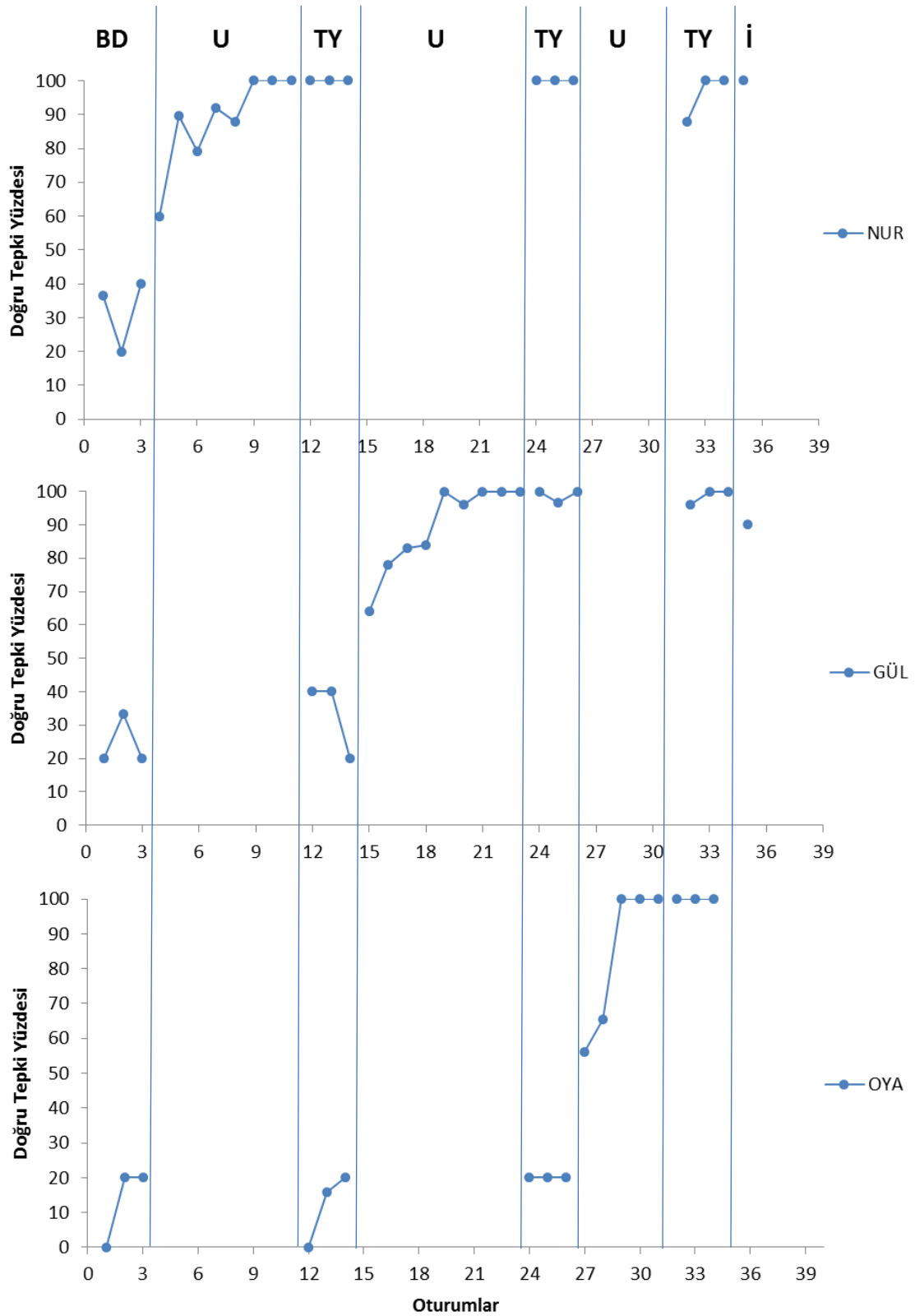
IV. BÖLÜM

4. Bulgular

Bu bölümde; OSB’li çocuğa sahip annelere milieu öğretim tekniklerinden tepki isteme – model olma tekniğini öğretmek için hazırlanan aile eğitim programının etkililiğine ve anneler tarafından uygulanan tepki isteme – model olma tekniğinin OSB olan çocuklara hedef sözcükleri öğretmedeki etkililiğine ilişkin bulgular yer almaktadır. Ayrıca öğretimi yapılan tekniğin OSB’li çocuğa sahip anneler tarafından kullanımının sürekliliğine ilişkin izleme bulgularına da yer verilmiştir. Araştırma bulgularında, annelerin hazırlanan eğitim programına ve OSB’li çocuklarına iletişim becerilerini öğretebilmelerinde programın etkililiğine ilişkin ebeveyn görüşlerine de yer verilmiştir.

4.1. Milieu Öğretim Tekniklerinden Tepki İsteme – Model Olma Tekniğini Annelere Öğretmek İçin Hazırlanan Aile Eğitim Programının Etkililiğine İlişkin Bulgular

Milieu öğretim tekniklerinden tepki isteme – model olma tekniğini annelere öğretmek için hazırlanan aile eğitim programının etkililiğine ilişkin veriler, tüm anneler için Şekil 4.1’de gösterilmiştir. Grafikte yer alan yatay eksen oturum sayısını, dikey eksen ise annelerin gösterdikleri doğru tepki yüzdesini göstermektedir. Elde edilen veriler; yoklama oturumları, uygulama oturumları ve izleme oturumları olmak üzere 3 evrede incelenmiştir. Yoklama verileri, annelerin toplu yoklama oturumlarında gösterdikleri tepkilerden, uygulama verileri, annelerin öğretim oturumlarında gösterdikleri tepkilerden, izleme verileri ise annelerin öğretim oturumları sonlandırıldıktan iki hafta sonra gösterdikleri tepkilerden elde edilmiştir. Annelerin doğru tepkilerine ilişkin yüzdelere; annelerin doğru olarak gerçekleştirdiği basamak sayısının, toplam uygulama basamağı sayısına bölünüp 100 ile çarpılmasıyla hesaplanmış ve grafik üzerinde gösterilmiştir.



Şekil 4.1. Nur, Gül ve Oya'nın milieu öğretim tekniklerinden tepki isteme – model olma tekniğini öğretmek için hazırlanan programın etkililiğine ilişkin toplu yoklama, yoklama ve izleme oturumlarındaki doğru tepki yüzdeleri.

4.1.1. Milieu öğretim tekniklerinden tepki isteme – model olma tekniğini öğretmek için hazırlanan aile eğitim programının Nur üzerindeki etkililiğine ilişkin bulgular

Nur aile eğitim programı öncesinde düzenlenen başlama düzeyi oturumlarında elde edilen verilere göre, tepki isteme – model olma tekniği basamaklarını yaklaşık olarak %33 (%36,5, %20, %40) düzeyinde doğru olarak gerçekleştirmiştir (şekil 4.1).

Aile eğitim programının birinci aşaması tamamlandıktan sonra anne-çocuk etkileşimlerine yer verilmiştir. Nur'un Ali ile olan etkileşimlerinde tepki isteme – model olma tekniğinde yer alan basamakları izleyip izlemediği değerlendirilmiştir. Nur'un uygulama evresinde tepki isteme – model olma tekniği basamaklarını doğru gerçekleştirme yüzdesinin %60 ile %100 arasında değiştiği belirlenmiştir. Nur'un Ali ile gerçekleştirdiği öğretim oturumlarında tepki isteme model olma tekniği basamaklarını birinci öğretim oturumunda %60, ikinci öğretim oturumunda %89,5, üçüncü öğretim oturumunda %79,2, dördüncü öğretim oturumunda %92, beşinci öğretim oturumunda %88, altıncı, yedinci ve sekizinci öğretim oturumlarında %100 düzeyinde doğru olarak gerçekleştirdiği görülmüştür (Şekil 4.1.). Aile eğitim programının uygulandığı uygulama evresinde Nur ile ölçütü karşılar düzeyde karalı veri 8 öğretim oturumunda elde edilmiştir.

Nur ile öğretim oturumları tamamlandıktan iki hafta sonra kazanılan tepki isteme – model olma tekniğini uygulama becerisini çocuğuyla kurduğu etkileşimlerde sürdürüp sürdürmediğini belirlemek amacıyla izleme çalışması yapılmıştır. Elde edilen izleme verisi, öğretim oturumlarında ulaşılan düzeyin (%100) izleme oturumlarında da korunduğunu göstermiştir.

Bu bulgulardan anlaşıldığı gibi, Nur'un aile eğitim programı uygulandıktan sonra elde edilen veri düzeyi, başlama düzeyine göre büyük artış göstermiştir. Nur başlama düzeyi oturumlarında tepki isteme model olma tekniği uygulama basamaklarına yaklaşık olarak %33 düzeyinde doğru tepkide bulunurken, öğretim ve izleme oturumlarında %100 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur.

4.1.2. Milieu öğretim tekniklerinden tepki isteme – model olma tekniğini öğretmek için hazırlanan aile eğitim programının Gül üzerindeki etkililiğine ilişkin bulgular

Gül öğretim öncesinde düzenlenen başlama düzeyi oturumlarında elde edilen verilere göre, tepki isteme – model olma tekniği basamaklarını yaklaşık olarak %24 (%20, %33,3, %20) düzeyinde doğru olarak gerçekleştirmiştir (Şekil 4.1).

Aile eğitim programının birinci aşaması tamamlandıktan sonra anne-çocuk etkileşimlerine yer verilmiştir. Gül'ün Efe ile olan etkileşimlerinde tepki isteme – model olma tekniğinde yer alan basamakları izleyip izlemediği değerlendirilmiştir. Gül'ün uygulama evresinde tepki isteme – model olma tekniği basamaklarını doğru gerçekleştirme yüzdesinin %64 ile %100 arasında değiştiği belirlenmiştir. Gül'ün Efe ile gerçekleştirdiği öğretim oturumlarında tepki isteme model olma tekniği basamaklarını birinci öğretim oturumunda %64, ikinci öğretim oturumunda %78, üçüncü öğretim oturumunda %83, dördüncü öğretim oturumunda %84, beşinci öğretim oturumunda %100, altıncı öğretim oturumunda %96, yedinci, sekizinci ve dokuzuncu öğretim oturumlarında %100 düzeyinde doğru olarak gerçekleştirdiği görülmüştür (Şekil 4.1.). Aile eğitim programının uygulandığı uygulama evresinde Gül ile ölçütü karşılar düzeyde karalı veri 9 öğretim oturumunda elde edilmiştir.

Gül ile öğretim oturumları tamamlandıktan iki hafta sonra kazanılan tepki isteme – model olma tekniğini uygulama becerisini çocuğuyla kurduğu etkileşimlerde sürdürüp sürdürmediğini belirlemek amacıyla izleme çalışması yapılmıştır. Elde edilen izleme verisi Gül'ün tepki isteme – model olma tekniği basamaklarını izleme oturumunda %90 düzeyinde doğru tepkide bulunarak sürdürdüğünü göstermiştir (Şekil 4.1).

Bu bulgulardan anlaşıldığı gibi, Gül'ün aile eğitim programı uygulandıktan sonra elde edilen veri düzeyi, başlama düzeyine göre büyük artış göstermiştir. Gül başlama düzeyi oturumlarında tepki isteme model olma tekniği uygulama basamaklarına yaklaşık olarak %24 düzeyinde doğru tepkide bulunurken, öğretim

oturumlarında %100, izleme oturumlarında ise %90 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur.

4.1.3. Milieu öğretim tekniklerinden tepki isteme – model olma tekniğini öğretmek için hazırlanan aile eğitim programının Oya üzerindeki etkililiğine ilişkin bulgular

Oya öğretim öncesinde düzenlenen başlama düzeyi oturumlarında elde edilen verilere göre, tepki isteme – model olma tekniği basamaklarını yaklaşık olarak %13 (%0, %20, %20) düzeyinde doğru olarak gerçekleştirmiştir.

Uygulama evresinde Oya ile ölçütü karşılar düzeyde karalı veri 5 öğretim oturumunda elde edilmiştir. Oya'nın uygulama evresinde tepki isteme – model olma tekniği basamaklarını doğru gerçekleştirme yüzdesinin %56 ile %100 arasında değiştiği belirlenmiştir.

Aile eğitim programının birinci aşaması tamamlandıktan sonra anne-çocuk etkileşimlerine yer verilmiştir. Oya'nın Ege ile olan etkileşimlerinde tepki isteme – model olma tekniğinde yer alan basamakları izleyip izlemediği değerlendirilmiştir. Oya'nın uygulama evresinde tepki isteme – model olma tekniği basamaklarını doğru gerçekleştirme yüzdesinin %56 ile %100 arasında değiştiği belirlenmiştir. Oya'nın Ege ile gerçekleştirdiği öğretim oturumlarında tepki isteme model olma tekniği basamaklarını birinci öğretim oturumunda %56, ikinci öğretim oturumunda %65,32, üçüncü, dördüncü ve beşinci öğretim oturumlarında %100 düzeyinde doğru olarak gerçekleştirdiği görülmüştür (Şekil 4.1). Aile eğitim programının uygulandığı uygulama evresinde Oya ile ölçütü karşılar düzeyde karalı veri 5 öğretim oturumunda elde edilmiştir.

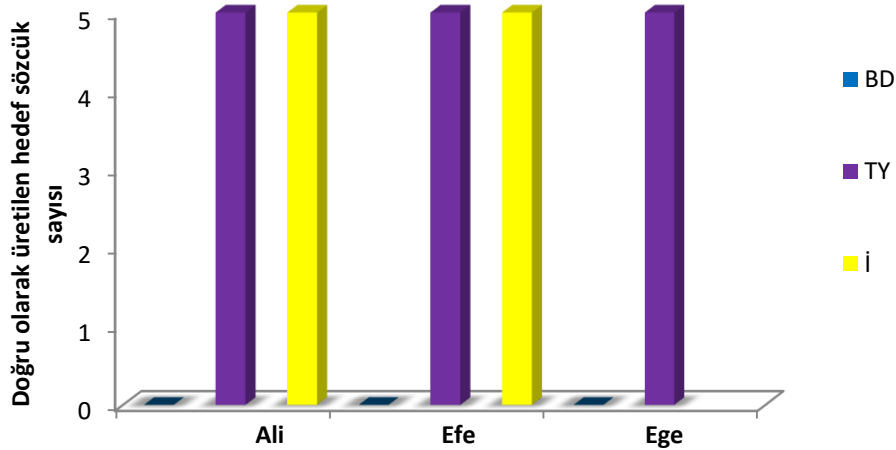
Bu bulgulardan anlaşıldığı gibi, Oya'nın aile eğitim programı uygulandıktan sonra elde edilen veri düzeyi, başlama düzeyine göre büyük artış göstermiştir. Oya başlama düzeyi oturumlarında tepki isteme model olma tekniği uygulama basamaklarına yaklaşık olarak %13 düzeyinde doğru tepkide bulunurken, öğretim

oturumlarında %100 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur. Oya ile hem ailevi sebepleri hem de evden taşınması sebebiyle izleme çalışması yapılamamıştır.

4.2. Ali, Efe ve Ege'nin Milieu Öğretim Tekniklerinden Tepki İsteme – Model Olma Tekniğinin Hedef Sözcükleri Öğretmedeki Etkililiğine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan çocukların hedef sözcükleri doğru olarak üretimlerine ilişkin veriler, öğretime başlamadan önce başlama düzeyi evresinde ve öğretim sona erdikten sonra gerçekleştirilen son toplu yoklama oturumunda ve izleme oturumunda toplanmıştır.

Anneler tarafından uygulanan tepki isteme – model olma tekniğinin OSB'li çocukların hedef sözcükleri öğrenmelerinde ve sürdürmelerindeki etkililiğine ilişkin bulgular Şekil 4.2'de gösterilmiştir.



Şekil 4.2. Ali, Ege ve Efe'nin başlama düzeyi, toplu yoklama ve izleme oturumlarında doğru olarak ürettikleri hedef sözcük sayısı

Şekil 4.2'ye bakıldığında, araştırmaya katılan her üç çocuğun da milieu öğretim tekniklerinden tepki isteme model olma tekniği anneler tarafından uygulanmadan önce hedef sözcükleri hiç üretmezken son toplu yoklama oturumunda hedef sözcüklerin tamamını doğru ürettikleri görülmektedir. Ali ve Efe ile gerçekleştirilen izleme oturumlarında da çocukların hedef sözcüklerin tamamını doğru olarak ürettikleri görülmektedir. Ege ile ailevi sebepler ve evlerinin taşınması sebebiyle izleme çalışması yapılamamıştır.

Ayrıca araştırmaya katılan çocukların hedef sözcükleri, annelerinin uygulama esnasında genişletme yaptığı şekli ile kullandıkları ve oyun etkileşimlerinde hedeflenmeyen kelimeleri de kullandıkları da gözlemlenmiştir. Araştırmaya katılan tüm çocuklar birçok öğretim ve yoklama oturumunda hedef kelimeleri annelerinin genişletme yaptığı şekli ile kullanmışlardır (anne ''Elinde ne var?'', çocuk ''Sarı armut.'').

Sonuç olarak, hedef sözcükleri, Ali 8 öğretim oturumu, Efe 9 öğretim oturumu, Ege 5 öğretim oturumu gibi kısa sürelerde öğrenmişlerdir. Bu durumda milieu öğretim tekniklerinden tepki isteme – model olma tekniğinin anneler tarafından uygulandığında OSB'li çocuklara yeni kelimeler öğretmede etkili olduğu söylenebilir.

4.3. Sosyal Geçerlik Bulguları

Araştırma sonunda aile eğitim programına katılan annelerden görüş alınarak, araştırmanın sosyal geçerliği belirlenmiştir. Her üç anne milieu öğretim tekniklerinden ''tepki isteme –model olma'' tekniğini öğretmeye yönelik verilen aile eğitim programına katıldıkları için memnun olduklarını ve bu çalışmayı başka annelere de önerebileceklerini belirtmişlerdir. Anneler milieu öğretim tekniklerinden tepki isteme – model olma tekniğini çocuklarına farklı becerilerin öğretiminde rahatlıkla

kullanabileceklerini ve bu tekniğin çocuklarının dil becerilerini geliştirmelerine yönelik gereksinimlerini karşıladığını belirtmişlerdir.

Milieu öğretim tekniklerinden tepki isteme –model olma tekniğini öğrenmek için almış oldukları eğitimin yeterli olup olmadığı sorulduğunda Nur ve Oya yeterli olduğunu ifade etmiş, Gül ise farklı alanlarda öğretim yapmalarını kolaylaştıracak şekilde daha geniş kapsamlı hazırlanabileceğini ifade etmiştir.

Anneler bu çalışmanın çocuklarıyla etkileşimlerini olumlu yönde etkilediğini, çocukları ile daha bilinçli oyunlar oynadıklarını, çocuklarının kendilerine karşı ilgilerinin arttığını, çocuklarının kelime bilgisinin arttığını ve oyun aracılığıyla öğrenmeye başladıklarını belirtmişlerdir. Nur *“Önceden ben ve eşim Ali’ye sürekli bir şeyler söyletmeye çalışıyorduk. Söylemediğinde de ısrar ediyorduk. Artık oyun oynarken kelimeler öğretmeye çalışıyorum. Ona karşı ısrarcı davranmıyorum. Sadece kelimenin doğru söylenişini söylüyorum. Onunla nasıl konuşacağımı ve nelere dikkat etmem gerektiğini daha iyi biliyorum.”*, Gül *“Efe’nin bana ilgisi daha çok arttı. Sözcük dağarcığı gelişti. Kendisi soru sormaya başladı. Oyun kurarak öğrenmeye başladı.”*, Oya *“ Ege’yle çok fazla oyun oynamazdık. Kardeşi olduğu için ikisi beraber oynarlardı. Şimdi vakit buldukça ben de onlarla oynuyorum. Her zaman oyun oynamasam bile mutfakta iş yaparken sesleniyorum. O zaman konuşmaya çalışıyorum.”* diyerek çocuklarıyla etkileşimleri hakkındaki düşüncelerini belirtmişlerdir.

Ayrıca anneler çalışmanın memnun olmadıkları tarafları olmadığını, çocuklarını daha iyi anlamalarına ve çocuklarına karşı daha olumlu davranışlar sergilemelerine olanak sağladığı için memnun olduklarını da belirtmişlerdir. Gül çalışmanın memnun olduğu yönleri hakkında *“Çocuğuma yaklaşımım değişti. Artık onu daha iyi anlıyorum. Ona karşı daha olumlu davranıyorum.”* diyerek görüşlerini belirtmiştir.

V. BÖLÜM

5.Tartışma

Bu araştırmada, OSB olan çocuğa sahip annelere yönelik hazırlanan aile eğitim programının annelerin çocuklara hedeflenen iletişim becerilerini kazandırmalarında etkili olup olmadığı, öğretim bittikten sonra annelerin ve çocukların öğrendikleri becerilerin kullanımını sürdürüp sürdürmedikleri incelenmiştir. Araştırma bulguları; araştırmaya katılan annelerin milieu öğretim tekniklerinden tepki isteme – model olma tekniğini öğrenmelerine yönelik hazırlanan aile eğitim programının etkili olduğunu, anneler tarafından uygulanan tepki isteme – model olma tekniğinin OSB’li çocuklara hedef sözcükleri öğretmede etkili olduğunu, anneler ve çocukların öğrendikleri becerilerin kullanımını öğretim sona erdikten 2 hafta sonra da sürdürdüklerini göstermiştir. Araştırmaya katılan annelerin tepki isteme model olma tekniğine ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu da araştırma sonuçları arasındadır.

Araştırma bulguları detaylı olarak incelendiğinde; annelerin tepki isteme model olma tekniği basamaklarını başlama düzeyi oturumlarında %0 ile %40 arasında doğru olarak gerçekleştirdikleri görülmektedir. Başlama düzeyi verileri annelerin OSB tanısı almış çocuklarıyla kurdukları etkileşimlerde tepki isteme model olma tekniği basamaklarını kullanmadıklarını ve OSB’li çocuklarının iletişim becerilerini artırıcı etkileşim kurmadıklarını göstermiştir. Ancak annelerin OSB’li çocuklarıyla oyun etkileşimi sırasında çevresel düzenleme yapma gibi bazı basamakları rastlantısal olarak kullanmaları başlama düzeyindeki verilerin %0 ile %40 arasında değişim göstermesine neden olmuştur. Araştırmanın başlama düzeyi verileri, annelerin çocukları ile etkileşimlerinde ilgi çekici etkinlik ve materyal kullanmakta zorlandıkları, oyun esnasında çocukları ile sözlü iletişime fırsat sağlayacak düzenlemeleri yapamadıkları, oyun esnasında çocukları ile konuşmak yerine izlemeyi tercih ettikleri, çocuğun oyuna

ilgisini çekmekte zorlandıklarını göstermektedir. Bu veri Yakın'ın (2009) yaptığı çalışma ile benzerlik göstermektedir.

Annelere uygulanan aile eğitim programı sonrasında annelerin çocuklarıyla kurdukları etkileşimlerden oluşan öğretim oturumlarında; birinci annenin altı, ikinci annenin yedi, üçüncü annenin ise üç öğretim oturumu sonrasında ölçütü karşılar şekilde tepki isteme model olma tekniği basamaklarını %100 düzeyinde doğru olarak kullandıkları gözlenmiştir. Öğretim oturumlarında ve yoklama oturumlarında; annelerin başlama düzeyinde kullandıkları araç setlerini farklı oyunlar oluşturarak kullandıkları, çevresel düzenleme stratejilerini etkin ve yaratıcı şekillerde kullandıkları ve bir öğretim oturumunda hedef dil becerilerine ilişkin birden fazla deneme yapabildikleri gözlenmektedir. Bu gözlemler annelerin aile eğitim programı aracılığıyla tepki isteme model olma tekniğini öğrendiklerini ve OSB'li çocuklarının iletişim becerilerini kazandırmada bu tekniği etkili bir şekilde kullandıklarını göstermiştir. Annelerin tepki isteme – model olma tekniğini kullanarak çocuklarına hedef dil becerilerini kazandırdıkları da araştırmanın bulgularında görülmektedir. Bu sonuç, aile eğitim programları aracılığıyla ailelerin çeşitli yöntem ve teknikleri kazanabilmeleri konusunda alanyazındaki diğer çalışmalar (Özcan, 2004; Ünlü, 2012; Cavkaytar, 1999; Wang, 2005; Chaabane, 2007; Tran, 2007; Besner, 2008; Kaiser, Hemmeter, Ostrosky, Fischer, Yoder ve Keefer, 1996) ve milieu öğretim tekniklerinin aileler aracılığıyla uygulandığı (Kaiser, Hancock ve Nietfeld, 2000; Yoder ve Warren, 2002; Peterson, Carta ve Greenwood, 2005; Mccathren, 2010; Alpert ve Kaiser, 1992; Yakın, 2009; Laski, Charlop, Schreibman, 1988; Charlop-Christy, Carpenter, 2000; Kaiser ve Roberts, 2013; Kaiser, Hester, Alpert ve Whiteman, 1995) çalışmalar ile tutarlılık göstermektedir

Annelerin yöntem ve teknikleri öğrenmelerinde ve zaman içerisinde sürdürmelerinde hazırlanan ve uygulanan aile eğitim programlarının içeriği, oturum sayısı ve nasıl uygulandığının etkili olduğu düşünülmektedir. Kaiser, Hemmeter, Ostrosky, Alpert ve Hancock (1995), yaptıkları çalışmada ailelere Milieu Öğretim Tekniklerinden Model Olma, Tepki İsteme – Model Olma, Bekleme Süreli Öğretim, Tesadüfi Öğretim tekniklerini ve 7 çevresel düzenleme stratejisini 8 öğretim

oturumunda öğretmeyi hedeflemişlerdir. Araştırma bulguları annelere 4 milieu tekniği ve 7 çevresel düzenleme stratejisinin öğretimi için 8 öğretim oturumunun yetersiz olduğunu göstermiştir. Bu çalışmada Kaiser ve arkadaşları (1995)'nın yaptıkları çalışmanın sınırlılıkları gözönüne alınarak annelere milieu öğretim tekniklerinin hepsini öğretmek yerine sadece tepki isteme – model olma tekniği ve çevresel düzenleme stratejileri öğretilmiştir. Bu durumun annelerin tekniğin basamaklarını öğrenmesini ve çocuklarının hedef dil becerilerini kazanmalarını etkilediği düşünülmektedir. Bu araştırmada milieu öğretim tekniklerinden yalnızca tepki isteme – model olma tekniği ve çevresel düzenleme stratejilerinin öğretilmesi hedeflenmiştir. Alanyazında da yalnızca tepki isteme – model olma tekniği kullanılarak hedef dil becerilerin öğretimini gerçekleştiren çalışmalar bulunmaktadır (Mobeyed, Collins, Stramgis, Schuster ve Hemmeter, 2000; Rogers-Warren ve Warren, 1980; Toğram, 2004). Bu çalışmada aile eğitim programının etkili olması, milieu öğretim tekniklerinden sadece bir tanesinin ele alınıp öğretilmesine, aile eğitim programında kuramsal ve uygulama aşamalarının yer almasına ve öğretim oturumlarının her annenin kendi ev ortamında uygulanmasına bağlanmıştır.

Aile eğitim programının etkili olmasında öncelikle milieu öğretim tekniklerinden sadece bir tanesinin seçilip uygulanmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada milieu öğretim tekniklerinden yalnızca tepki isteme – model olma tekniği ve çevresel düzenleme stratejilerinin öğretilmesi hedeflenmiştir. Tepki isteme – model olma tekniği, çocuğun ilgisini çeken etkinlikler aracılığıyla çocuğu etkileşime teşvik edecek fırsatların yaratılması ve öğretim fırsatlarının yetişkin kontrolünde olması sebebiyle uygulanması kolay bir yöntemdir. Benzer olarak Yeh (1994) yapmış olduğu çalışmada etkileşim fırsatlarının yetişkin kontrolünde olması ve çocuğun cevaplarının yetişkin tarafından daha rahat tahmin edilebilir olması sebebiyle annelerin tepki isteme – model olma tekniğini diğer milieu öğretim tekniklerine göre daha fazla tercih ettiklerini belirtmiştir. Ek olarak tepki isteme – model olma tekniği doğal çevrede ve doğal pekiştireçler kullanılarak uygulanmaktadır. Öğretim öncesinde çocuklar için ayrıca pekiştireç belirlenmiyor olmasının ve öğretimlerin annelerin evlerinde gerçekleştirilmiş olmasının tekniğin uygulamasını kolaylaştırdığı ve edinilen becerilerin zaman içerisinde sürdürülmesine katkı sağladığı düşünülmektedir.

Aile eğitim programının etkili olmasında ikinci olarak hazırlanan aile eğitim programının kuramsal ve uygulama aşamalarının yer verilmesine bağlanmıştır. Aile eğitim programı hem kuramsal hem de uygulama aşamalarından oluşturulmuş, kuramsal kısmında tepki isteme – model olma tekniğine ilişkin bilgi verilmiş, ayrıca normal gelişim gösteren çocuklar ve OSB'li çocukların dil gelişim özellikleri, OSB'li çocukların eğitimlerinde kullanılan doğal öğretim yöntemlerine de yer verilmiştir. Kuramsal kısımda verilen bilgilerin annelerin çocuklarının gelişimsel özellikleri hakkında bilgi sahibi olmalarını, çocuklarını tanımalarını, çocuklarının dil gelişimini karşılaştırabilmelerini ve dil açısından geriliklerini / gecikmelerini görebilmelerini sağladığı düşünülmektedir. Uygulama aşamasında ise anne-çocuk oyun etkileşimlerinde tepki isteme model olma ve çevresel düzenlemelerin nasıl uygulanacağına ilişkin videolar izletilmiştir. Örnek öğretim videoları izletilmesi, anneler tarafından örnek oyun etkileşimleri hazırlanması ve hazırlanan örnek oyun etkileşimlerinin araştırmacı ve anne tarafından canlandırılmasının annelerin tekniği öğrenmelerine ve doğru olarak uygulamalarına katkı sağladığı düşünülmektedir. Tepki isteme - model olma tekniği basamaklarının uygulandığı videoların izlenmesinin, annelerin çocuklarıyla olan etkileşimlerine model olması açısından katkı sağladığı düşünülmektedir. Ayrıca anneler örnek öğretim oturumu hazırlamış ve araştırmacı ile canlandırmışlardır. Böylece çocukları ile gerçekleştirecekleri oyun etkileşimleri öncesinde kendilerini kontrol etme ve eksikliklerini belirleyebilme fırsatı yakalamışlardır. Benzer olarak Ünlü (2012), anneler ile yaptığı çalışmada video örnekleri ve rol etkinliklerine, Toğram (2004), konu anlatımı, örnek öğretim videosu ve rol etkinliklerine yer vermiştir. Bu durumun öğretilen bilgilerin beceriye dönüştürülmesinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Aile eğitim programının etkili olmasında üçüncü olarak öğretim oturumlarının her annenin kendi ev ortamında uygulanmasına bağlanmıştır. Bu çalışmaya anneler gönüllü olarak katılmış olup araştırma ev ortamında yürütülmüştür. Araştırmanın ev ortamında yürütülmüş olması annelerin kendilerini daha rahat hissetmelerini sağlamıştır. Ayrıca annelerin çalışmalara katılımda hevesli oldukları ve öğrendikleri bilgileri uygulamaya istekli oldukları gözlenmiştir. Annelerin çalışma konusunda hevesli olmaları, araştırmanın çocukların alışmış olduğu ortamda sevdiği etkinlikler ile yürütülmesi ve çocukların iletişim partnerlerinin yaşamları boyunca yanlarında olan

annelerinin olmasının çocukların hedef dil becerilerini öğrenmelerinde ve sürdürmelerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Aile eğitim programının sunulmasının ardından annelerin kendi evlerinde tepki isteme – model olma tekniğini doğru bir şekilde uygulayıp uygulamadıkları incelenmiştir. Tepki isteme – model olma tekniği basamaklarına ilişkin ölçütü karşılar düzeyde karalı veri; Nur ile toplam 8, Gül ile toplam 9 ve Oya ile toplam 5 oturumda elde edilmiştir. Nur ve Gül’ün öğrenme sürecinde anlamlı sayılabilecek bir farklılık olmamakla birlikte Oya tekniğin basamaklarını daha hızlı öğrenmiştir. Oya’nın her oturumda aynı çevresel düzenlemeleri yapmasının ve çocuğun hedeflenen dil becerilerini diğer çocuklara oranla daha çabuk öğrenmesinin; tepki isteme – model olma tekniği basamaklarını daha kısa zamanda doğru olarak uygulamasını etkilediği düşünülmektedir. Bu bulgular Kaiser ve Alpert’ ın çalışmasıyla (1992), çocuğun dil seviyesinin oturum sayılarını etkilemesi açısından benzerlik, annelerin eğitim seviyelerinin yüksek olmasının tekniğin basamaklarını öğrenmelerinde etkili olması bakımından farklılık göstermektedir. Araştırmaya katılan Nur ve Gül lise, Oya ise ilkökul mezunudur. Bu bulguya bakılarak milieu öğretim tekniklerinin öğrenilmesinde ve uygulanmasında ailelerin eğitim seviyelerinin birincil derecede etkili olmadığı düşünülmektedir. Bu durum, McCathren’ in (2010), hafif derecede gelişimsel geriliği olan bir anneye dil öncesi milieu öğretim tekniklerini öğrettiği çalışma bulguları ile de desteklenmektedir.

Aile eğitim programının etkili olmasında aile eğitim programının içeriğiyle de ilişkili görülmektedir. OSB’li çocukların dil ve iletişim becerilerindeki sınırlılıkları en önemli sınırlılıklarından birisidir. OSB’li çocuklara hedef dil becerilerinin öğretilmesi için hazırlanan aile eğitim programı hem annelerin hem de çocuklarının gereksinimlerini karşılayacak niteliktedir. Dolayısıyla alanyazındaki milieu öğretim teknikleri kullanılarak iletişim ve dil becerilerinin öğretildiği pek çok çalışma (Kaiser ve Hancock, 2002; Chistensen-Standford ve Whinnery, 2011; Hancock ve Kaiser, 1996; Yoder ve Warren, 2002; Kaiser, Alpert ve Whiteman, 1995; Rogers-Warren ve Warren, 1980; Halle, Marshall ve Spradlin, 1979) bu araştırmanın bulguları ile paralelik

göstererek iletişim becerilerinde güçlükler yaşayan OSB’li çocuğa ihtiyaç duydukları dil becerilerinin öğretiminde hazırlanan aile eğitim programının etkili olduğunu göstermiştir.

Aile eğitim programının etkili olmasında bir diğer önemli noktanın araştırmada öğretilmesi hedeflenen dil becerilerinin, her çocuğun kendi gelişimsel özelliklerine göre belirlenmiş olmasına bağlanmıştır. Öğretimi hedeflenen dil becerilerinin çocukların gelişim düzeylerine uygun olmasının çocukların becerileri öğrenmelerinde olumlu etkileri olduğu düşünülmektedir. Bu durum Kaiser, Hemmeter, Ostrosky, Fischer, Yoder ve Keefer’in (1996) yapmış olduğu çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca araştırmaya katılan çocuklar öğretimi hedeflenen dil becerilerinin yanı sıra yeni kelimeler de öğrenmişlerdir. Anneler çocukların daha fazla soru sormaya başladıklarını, nesnelerin isimlerini söylerken kendi kendilerine genişletme yaptıklarını, kendileriyle oyun oynama konusunda daha istekli olduklarını belirtmişlerdir. Gül ile gerçekleştirilen izleme oturumunda Efe oyun esnasında annesi ile yer değiştirerek giysiler ile ilgili annesine sorular sormuştur. Gül çocuğu ile olan etkileşimlerine yönelik olarak *“Efe’nin şaşırtıcı durumlar oluşturduğumda itiraz edeceğine inanmıyordum çünkü normalde ne yaptığıma dikkat etmez. Ama seçenek sunup ta yanlış giysiyi verdiğimde almadı ve ‘hayır’ dedi. Bu beni çok mutlu etti. Artık soru sormaya başladı ve o beni kandırmaya çalışıyor.”* diye belirtmiştir. Nur ise *“Önceden Ali ile oynarken yanlış söylediği kelimelere sürekli kızıyordum ve hemen düzeltmesini istiyordum. O söyleyene kadar sürekli tekrar ettiriyordum. Artık yanlış kelimeler söylediğinde uyarmadan nasıl söylemesi gerektiğini söylüyorum (model olma). Bu sayede hem oyunumuz bölünmüyor hem de ben kızmadan Ali’yle oynamış oluyorum. Ve Alikelimeleri benim söylediğim şekliyle söylemeye başladı.”* diyerek çocuğu ile etkileşimlerinde olan farklılığı belirtmiştir. Ayrıca anneler çocukları ile etkinlik yaparken kendilerini daha rahat hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu durum tepki isteme - model olma tekniğinin çocuklara hedef kelimeler öğretmekte etkili olmakla birlikte anne-çocuk etkileşimlerinin kalitesini de olumlu etkilediğini düşündürmektedir

VI. BÖLÜM

6. Sonuç ve Öneriler

6.1. Sonuç

Araştırma bulguları, milieu öğretim tekniklerinden tepki isteme - model olma tekniğini annelere öğretmeye yönelik hazırlanan aile eğitim programının etkili olduğunu, anneler tarafından uygulanan tepki isteme - model olma tekniğinin OSB'li çocuklara yeni kelimeler öğretmede ve kazandırılan kelimelerin zaman içerisinde sürdürülmesinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgunun Türkiye'deki alanyazına önemli katkılarının olacağı düşünülmektedir. Ancak araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu sınırlılıklardan birincisi, tepki isteme - model olma tekniği basamaklarının anneler tarafından çocuklara farklı becerilerin öğretimine genellemesinin yapılmamış olmasıdır. İkinci olarak bu araştırma, Bolu ilindeki iki özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam eden OSB tanısı almış üç çocuk ve anneleri ile sınırlıdır. Son olarak bu araştırma çocuklar için seçilen hedef beceriler ile sınırlıdır. Bu sınırlılıklar göz önüne alınarak ve yapılan araştırmanın bulgularından yola çıkarak ileri araştırmalara ve uygulamaya ilişkin bazı öneriler geliştirilmiştir.

6.2. Öneriler

6.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

Bu araştırmada kullanılan milieu öğretim tekniklerinden tepki isteme – model olma tekniğinin annelere öğretimine yönelik hazırlanan aile eğitim programının etkili olduğu ve anneler tarafından kolaylıkla uygulandığı görülmektedir. Bu nedenle;

1. Özel eğitim öğretmenlerinin tepki isteme model olma tekniğini öğreten aile eğitim programları hazırlayarak annelere ve babalara öğretmeleri önerilmekte, böylece daha fazla sayıda OSB’li çocuğun dil becerilerinin gelişimine katkı sağlanabileceği düşünülmektedir.
2. Milieu öğretim tekniklerinden tepki isteme – model olma tekniğinin diğer aile bireyleri (baba, kardeşler), öğretmenler ve akranlar tarafından uygulanmasına yönelik olarak bir program hazırlanmasının OSB’li çocuğun dil becerilerinin gelişimine katkı sağlanabileceği düşünülmektedir.
3. Milieu öğretim tekniklerinden tepki isteme – model olma tekniğinin öğretimine yönelik olarak hazırlanan aile eğitim programının küçük grup eğitimiyle veya uzaktan eğitim aracılığıyla daha fazla sayıda anneye öğretilmesi önerilmektedir.

6.2.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler

Alanyazın incelendiğinde; Türkiye’de milieu öğretim tekniklerinden tepki isteme – model olma tekniği uygulanarak yürütülmüş sınırlı sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir. Bu nedenle ileriki araştırmalara yönelik olarak;

1. Bu araştırmanın farklı katılımcılarla, değişik yaş grubu ve engele sahip çocuklarla, farklı ortamlarda farklı araştırmacılar tarafından yinelenerek, araştırma bulgularının genellenmesi,

2. Milieu öğretim tekniklerinin tümünün (Model olma, Tepki İsteme – Model Olma, Bekleme Süreli Öğretim, Tesadüfi Öğretim) öğretilmesi veya etkililiklerinin karşılaştırılması,
3. Tepki isteme – model olma tekniğinin Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklara farklı becerilerin öğretimindeki etkisi araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, Ç. (2015). *Otizmli Çocuklara Sosyal Becerilerin Öğretiminde Anneler Tarafından Hazırlanarak Sunulan Sosyal Öykü ve Video Modelle Öğretim Uygulamalarının Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Allen, K. E.,& Cowdery, G. E. (2009). *The Exceptional Child Inclusion in Early Childhood Education. (Sixth Edition)*. U.S.A.:Thomson Delmar Learning.
- Alpert, C. L.,& Kaiser, A. P. (1992). Training parents as milieu language teachers. *Journal of Early Intervention*, 16: 31.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Fifth Edition)*. Arlington, VA, American Psychiatric Association.
- Bayhan, E. (2012).Erken Müdahale Programlarında Aile Merkezli Uygulamalar ve Geçiş: Önemi, Özellikleri, Uygulaması. Metin, N. (Ed.), *Özel Gereksinimli Çocuklar*. (s. 29-52). Ankara: Maya Akademi.
- Besner, A.C. (2008). *Identifying Learn Units in A Naturalistic Training Program for Children with Autism and Their Families*. University of North Texas. UMI Number: 1463549.
- Carr, E. G. (1985). Communication Problems in Autism. Schopler, E. & Mesibov, G. B. (Eds.), *Behavioral Approaches to Language* (s. 37-54). NewYork: Plemn Press.
- Cavkaytar, A. (1999). Zihin Engellilere Öz-Bakım ve Ev İçi Becerilerinin Öğretiminde Bir Aile Eğitimi Programının Etkililiği. *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 40–50.
- Cavkaytar, A. (Ed.). (2013). *Özel Eğitim*. Ankara: Vize Basın Yayın.
- Cebeci, S. (2015). *Okul Öncesi Düzeydeki Otizmli Öğrencilere İletişim Becerilerinin Fırsat Öğretimi Süreci İle Yardımcı Personel Tarafından Öğretiminin Etkililiği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi).

- Chaabane, D. B. B. (2007). *The Effects of Parent Implemented Training on Impovisation of Mands by Children with Autism*. Ohio State University. UMI Number: 3246122.
- Chakrabarti, S., & Fombonne, E. (2001). Pervasive developmental disorders in preschool children. *JAMA*, 285:24, 3093-3099.
- Charlop-Christy, M. H. & Carpenter, M. H. (2000). Modified incidental teaching sessions: a procedure for parents to increase spontaneous speech in their children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2:98.
- Charlop-Christy, M. H., LeBlanc, L. A. & Carpenter, M. H. (1999). Naturalistic teaching strategies (nats) to teach speech to children with autism: historical perspective, development, and current practice. *The California School Psychologist*, 4.
- Choi, H. S., & Kim, U. J. (2005). Autism: using milieu teaching strategies to instruct functional and generalized language. *The Journal of Special Education: Theory and Practice*, 2, 357-375
- Christensen-Sandfort, R.J., & Whinnery, S. B. (2013). Impact of milieu teaching on communication skills of young children with autism spectrum disorder. *Topics in Early Childhood Special Education*, 32: 211.
- Conroy, M.A., Stichter, J.P. & Gage, N. (2011). Current Issues and Trends in Children and Youth with Autism Spectrum Disorders. Kauffman, J. M., & Hallahan, D. P. (Eds.). *Handbook of Special Education*. New York: Taylor & Francis e-Library.
- Cook, R. E., Tessier, A., & Klein, M. D. (1996). *Adapting Early Childhood Curricula for Children in Inclusive Settings. (Fourth Edition)*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Corsello, C. M. (2005). Early intervention in autism. *Infants & Young Children*, 18:2, 74-85.
- Delprato, D. J. (2001). Comparisons of discrete-trial and normalized behavioral language intervention for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31:3.

- Diken, H. İ. (2009). *Erken Çocukluk Döneminde Doğal Ortamlarda Öğretim*. Ankara: Maya Akademi.
- Diken, İ. H. (2012). Otistik Bozukluğu Olan Öğrenciler. Diken, İ. H. (Ed.), *Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim (6. Baskı)* (s. 411-446). Ankara: Pegem Akademi.
- Duffy, C., & Healy, O. (2011). Spontaneous communication in autism spectrum disorder: a review of topographies and interventions. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 977-983.
- Gallo, D. P. (2010). *Diagnosing Autism Spectrum Disorders A Lifespan Perspective*. Wiley-Blackwell;UK.
- Gargiulo, R. M., (2008). *Special Education in Contemporary Society. (3. Edition)*. Kanada: Sage Publications.
- Gültekin, E. (1999). *Uygun Olmayan Davranışların Azaltılmasında Ebeveynler Tarafından Uygulanan Uyuşmayan Davranışların Ayrımlı Pekiştirilmesinin Etkisi (Otistik Çocuklar ve Ebeveynleriyle Eve Dayalı Aile Eğitimi)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güven, S., Topbaş, S. (2014). Erken dil gelişimi testi-üçüncü edisyon'un (test of early language development-third edition) uyarlama, geçerlik ve güvenirlik ön çalışması. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 6 (2), 151-172
- Halle, J. W., Baer, D. M. & Spradlin, J. E. (1981). Teachers' generalized use of delay as a stimulus control procedure to increase language use in handicapped children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 14:4, 389-409.
- Halle, J. W., Marshall, A. M. & Spradlin, J. E. (1979). Time delay: a technique to increase language use and facilitate generalization in retarded children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12:3, 431-439.
- Hancock, T. B. & Kaiser, A. P. (1996). Sibling's use of milieu teaching at home. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16:168

- Hart, B. & Risley, T. R. (1975). Incidental teaching of language in the preschool. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 8:4, 411-420.
- Hart, B. M., ve Risley, T. R. (1968). Establishing the use of descriptive adjectives in the spontaneous speech of disadvantaged children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 109-120.
- Hart, B., ve Risley, T. R. (1974). Using preschool materials to modify the language of disadvantaged children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 7, 243-256.
- Hester, P. P., Kaiser, A. P., Alpert, C. L. & Whiteman, B. (1995). The generalized effects of training trainers to teach parents to implemented milieu teaching. *Journal of Early Intervention*, 20:1, 30-51
- Heward, W. L. (2009). *Exceptional Children an Introduction to Special Education. (Ninth Edition)*. U.S.A.:Pearson Prentice Hall.
- Ingersoll, B. R. (2010). A comparison of naturalistic behavioral and development, social pragmatic approaches for children with autism spectrum disorders. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12:1, 33-43.
- Ingersoll, B. R. (2011). The differential effect of three naturalistic language interventions on language use in children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13: 109. Originally published online 15 November 2010.
- Kaczmarek, L. A.,Hepting, N. H., & Dzubak, M. (1996). Examining the generalization of milieu language objectives in situations requiring listener preparatory behaviors. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16(2), 139-167.
- Kaiser, A. P., Hemmeter, L., Ostrosky, M. M., Alpert, C. L.& Hancock, T. B. (1995). The effects of group training and individual feedback on parent use of milieu teaching. *Communication Disorders Quarterly*, 16-39.
- Kaiser, A. P., Hester, P. P., Alpert, C. L. & Whiteman, B. C. (1995). Preparing parent trainers: an experimental analysis of effects on trainers, parents, and children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 15(4) 385-414

- Kaiser, A. P., Ostrosky, M. M. & Alpert, C. L. (1993). Training teachers to use environmental arrangement and milieu teaching with nonvocal preschool children. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 18:188.
- Kaiser, A. P., & Hancock, T. B. (2002). The effects of trainer-implemented enhanced milieu teaching on the social communication of children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22 (1), 39-54.
- Kaiser, A. P., & Roberts, M. Y. (2013). Parent-implemented enhanced milieu teaching with preschool children who have intellectual disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56, 295–309.
- Kaiser, A. P., Hancock, T. B., & Nietfeld, J. P. (2000). The effects of parent-implemented enhanced milieu teaching on the social communication of children who have autism. *Early Education & Development*, 11:4, 423-446.
- Kaiser, A. P., Hemmeter, M. L., Ostrosky, M. M., Fischer, R., Yoder, P., & Keefer, M. (1996). The effects of teaching parents to use responsive interaction strategies. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16: 375
- Kanner, L. (1943). *Autistic disturbances of affective contact*. *Nerv. Child* 2:217-250.
- Karacan, E. (2000). Bebeklerde ve Çocuklarda Dil Gelişimi. *Klinik Psikiyatri*, 3:263-268.
- Keçeli-Kaysılı, B. (2006). *Otistik Çocukların Dil Özelliklerinin Kullanım Açısından İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koegel, L. K., Koegel, R. L., Harrower, J. K., & Carter, C. M. (1999). Pivotal response intervention: overview of approach the association for persons with severe handicaps. *JASH*, 24:3. 174-185.
- Koegel, R. L. & Kern-Koegel, L. (2006). *Pivotal treatments for autism: communication, social and academic development*. Brookes Publishing Company, 312. (ERIC No. ED491793).
- Koegel, R. L., Kern-Koegel, L. & McNerney, E. K. (2001). Pivotal areas in intervention for autism. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 30:1, 19-32.

- Koegel, R. L., Schreibman, L., Good, A., Cerniglia, L., Murphy, C. & Kern-Koegel, L. (1998). How to teach pivotal behaviors to children with autism: a training manual. University of California, Santa Barbara, Department of Speech and Hearing Sciences. (ERIC No. ED336901).
- Koegel, R.L. & Koegel, L.K. (2003). Evidence Based Psychotherapies for Children And Adolescents. Kazdin, A. E. (Ed.), *Emprically Supported Pivotal Response Interventions for Children with Autism* (s. 341-357). New York, NY, Guilford Press .
- Koegel, R.L. & Koegel, L.K., Brookman, L.I., (2003). Evidence Based Psychotherapies for Children And Adolescents. Kazdin, A. E. (Ed.), *Emprically Supported Pivotal Response Interventions for Children with Autism* (s. 341-357). New York, NY, Guilford Press .
- Laski, K. E., Charlop, M. H. & Schreibman, L. (1988). Training parents to use the natural language paradigm to increase their autistic children's speech. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 21:4, 391-400.
- Lewis, A.,& Norwich, B. (2005). *Special teaching for special children? Pedagogies for inclusion*. England: Open University Press.
- Lord, C. & Richler, J. (2006). Social and Communication Development in Early Identification Diagnosis and Intervention. Charman, T. & Stone, W. (Eds.), *Early Diagnosis of Children with Autism Spectrum Disorders (Section 4)*. NewYork-London: The Gulford Press.
- Lord, C. (1985). Communication Problems in Autism. Schopler, E. & Mesibov, G. B. (Eds.), *Contribbution of Behavioral Approaches* (s. 59-67). NewYork: Plemn Press.
- McCathren, R. B. (2010). Case Study: Parent-implemented prelinguistic milieu teaching with a high risk dyad. *Communication Disorders Quartely*, 31: 243. Originally published online 5 June 2009.
- McCauley, R.,& Fey, M. (Eds.). (2006). *Treatment of Language Disorders in Children*. Baltimore: Paul Brookes.

- Menyuk, P. & Quill, K. (1985). Communication Problems in Autism. Schopler, E. & Mesibov, G. B. (Eds.), *Semantic Problems in Autistic Children* (s. 127-144). NewYork: Plemn Press.
- Metin, N. (2012). Özel Gereksinimli Çocuğun Aileye Katılımı. Metin, N. (Ed.), *Özel Gereksinimli Çocuklar*. (s. 11-28).Ankara: Maya Akademi.
- Mısır-Horasan, M. (2011). *Otizimli Çocuklara Kaybolan Nesneleri Sözel Talep Etme Becerilerinin Öğretiminde Fırsat Öğretiminin Etkililiği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Mobayed, K. L.,Collins, B. C., Strangis, D. E., Schuster, J. W., & Hemmeter, M. L. (2000). Teaching parents to employ mand-model procedures to teach their children requesting. *Journal of Early Intervention*, 23:3, 165–179.
- Montgomery, D. (2003). *Gifted & Talented Children With Special Educational Needs Double Exceptionality*. London: David Fulton Publishers.
- Öncül, N. (2012). Özel Gereksinimli Çocuk Ailesini Anlayalım. Cavkaytar, A. (Ed.), *Özel Eğitimde Uygulamalı Aile Eğitimi* (s. 12-26).Ankara: Vize Yayıncılık.
- Özcan, N. (2004). *Zihin Özürlü Çocuklara Tuvalet Becerisi Öğretimine Yönelik Aile Eğitimi Programının Etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Özdemir, O. (2013). Ailelere Sunulan Destek Hizmetler. Cavkaytar, A. (Ed.), *Özel Eğitimde Aile Eğitimi ve Rehberliği* (3. Baskı), (s. 55-84). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Özdemir, O. (2013). Ailelerin Danışmanlık, Rehberlik Ve Eğitim Gereksinimlerinin Karşılanması. Cavkaytar, A. (Ed.), *Özel Eğitimde Aile Eğitimi ve Rehberliği* (3. Baskı), (s. 177-212). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Özen, A. (2012). Aile Eğitimi. Diken, İ. H. (Ed.), *Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (6. Baskı), (s. 111-133). Ankara: Pegem Akademi.
- Paul, R. (2008). Interventions to improve communication. *Treating Autism Spectrum Disorders*, 17:4, 835-836.

- Perry, A. & Condillac, R. (2003). *Evidence – based practices for children and adolescents with autism spectrum disorders*. Children’s Mental Ontario.
- Peterson, P., Carta, J. J., & Greenwood, C. (2005). Teaching enhanced milieu language skills to parents in multiple risk families. *Journal of Early Intervention*, 27:94.
- Rogers, S.J. (2006). Social And Communication Development in Early Identification Diagnosis and Intervention. Charman, T. & Stone, W. (Eds.), *Evidence Based Interventions for Language Development in Young Children with Autism* (section 6). NewYork-London: The Guilford Press.
- Rogers-Warren, A. & Warren, S. F. (1980). Mands for verbalization facilitating the display of newly trained language in children. *Behavior Modification*, 4:3, 361-382.
- Rosenberg, M. S., Westling, D. L., & Mckelsey, J. (2008). *Special Education for Today’s Teachers an Introduction*. New Jersey, Ohio: Pearson.
- Rotatori, A. F., Obiakor, F. E., & Burkhardt, S. (Eds.). (2008). *Autism and Developmental Disabilities: Current Practices and Issues*. Emerald Group Publishing.
- Schwartz, I. S. (1987). A review of techniques for naturalistic language training. *Child Language Teaching and Therapy*, 3:267.
- Şahin, S., Işıtan, S. & Gündüz, S. (2011). Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim. Baykoç, N. (Ed.), *Özel Gereksinimli Çocukların Aileleri ve Öğretmenleri* (s. 105-155). Ankara: Eğiten Kitap.
- Tager-Flusberg, H. & Caronna, E. (2007). *Language disorders: autism and other pervasive developmental disorders*. PCL460.
- Tavil, Y. Z. (2005). *Davranış Denetimi Aile Eğitim Programının Annelerin Davranışsal İşlem Süreçlerini Kazanmalarına Etkisi (Doğrudan Öğretim Yaklaşımı İle Sunulan)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tekin-İftar, E. (2012). *Eğitim ve Davranış Bilimlerinde Tek-Denekli Araştırmalar (1.Basım)*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

- Tepeli, Y. (2013). Otizmlı ve normal gelişim gösteren çocukların alıcı dil becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), 73-89.
- Toğram, B. (2004). *Doğal Dil Öğretim Tekniklerinden Tepki İsteme Modelinin Öğretilmesinin Etkililiği*. Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Tran, Q. H. (2007). *Using A Self-Assesment To Improve Parent Imlementation Of Intervention For Children With Autism*. University of California, Santa Barbara.
- Ulusal Otizm Merkezi. (2009). Ulusal standartlar raporu. NAC – National Autism Center 41 Pacella Park Drive Randolph, Massachusetts 02368 02 Ağustos 2015 tarihinde <http://www.nationalautismcenter.org//> sitesinden alınmıştır.
- Ulusal Otizm Merkezi. (2015). Ulusal standartlar raporu. NAC – National Autism Center 41 Pacella Park Drive Randolph, Massachusetts 02368, 02 Ağustos 2015 Pazar tarihinde <http://www.nationalautismcenter.org//> sitesinden alınmıştır.
- Ünlü, E. (2012). *Anne Babalara Sunulan Otizm Spektrum Bozukluğu Gösteren Çocuklara Yönelik Ayrık Denemelerle Öğretim (ADÖSEP) Etkililiği*. Anadolu Üniversitesi. Eskişehir.
- Varol, N. (2005). *Aile Eğitimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Wang, P. (2005). Effect of A Parent Training Program for Teaching Children With Autism in The People's Republic of China. Columbia University. *UMI Number: 3174919*.
- Warren, S. F., & Gazdag, G. (1990). Facilitating early language development with milieu intervention procedures. *Journal of Early Intervention*, 14: 62.
- Westwood, P. (2011). *Commonsense Methods For Children With Special Educational Needs. (Sixth Edition)*. London and New York: Routledge.
- Wilkinson, K. M. (1998). Profiles of language and communication skills in autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 4: 73-79.
- Wing, L. (1989). Diagnosis and Treatment of Autism . Gillberg, C. (Ed.), *The Diagnosis of Autism* (s. 5-22). NewYork: Springer Science+Businee Media.

- Wolery, M., Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G. & Odom, S., (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Council for Exceptional Children*. Vol.71. No.2. pp.165-179.<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2635569/>adresinden 18.06.15.tarihinde alınmıştır.
- Wolery, M., & Harris, S., R. (1982). Interpreting results of single-subject research designs. *Journal Of American Physical Therapy Association*. 62:4, 445-452.
- Yakın, M. (2009). *Aile Eğitiminin Annelerin Doğal Dil Sağaltım Tekniklerini Kullanmalarında Etkililiği*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yapıcı, Ş. (2004). Çocukta dil gelişimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi ISSN: 1303-5134*.
- Yeh, C. H. (1994). *Using Milieu Language Teaching to Facilitate the Communication Skills of Children with Severe Disabilities in Home Environments*. University of Northern Colorado, Greeley, August.
- Yoder, P. J. & Warren, S. F. (2002). Effects of prelinguistic milieu teaching and parent responsivity education on dyads involving children with intellectual disabilities. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 4:5, 1158-1174.
- Yoder, P. J., Kaiser, A. P., Goldstein, H., Alpert, C., Moussetis, L., Kaczmarek, L., & Fischer, R. (1995). An exploratory comparison of milieuteaching and responsive interaction in classroom applications. *Journal of Early Intervention*, 19: 218.

EKLER

EK-1. Aile Görüşme Formu

Görüşme Tarihi:

Görüşülen Kişi:

Görüşmeyi Yapan:

BÖLÜM I: KİŞİSEL BİLGİLER

<u>Çocuğun,</u>			
Ad – Soyadı:			
Cinsiyet:	Kız ()	Erkek ()	
Yaş:			
Otizm tanısı aldığı yaş:	0-2 ()	2-4 ()	4-6 ()
Eğitime başladığı yaş:			
Nerede eğitim alıyor?	Kaynaştırma Sınıfı ()	Rehabilitasyon Merkezi ()	
Haftada kaç saat eğitim alıyor?	Kaynaştırma:		
	Rehabilitasyon Merkezi:		
Ek Yetersizliği var mı?	İşitme ()	Görme ()	Fiziksel () Zihinsel ()
İlaç kullanımı:			
Kullandığı cihazlar: (İşitme Cihazı, Gözlük)			
<u>Annenin,</u>			
Yaş:			
Eğitim Durumu:			
İş:			
Telefon Numarası:			
<u>Babanın,</u>			
Yaş:			
Eğitim Durumu:			
İşi:			
Telefon Numarası:			
<u>Kardeşler</u>	1. Kardeş	2. Kardeş	3. Kardeş

Yaş:			
Cinsiyet:			
Yetersizliği var mı?			
Evinizde Bilgisayar veya CD-DVD aracı var mı?			
Bilgisayar veya CD-DVD aracını etkin olarak kullanıyor musunuz?			

BÖLÜM II: DİL – İLETİŞİM BECERİLERİ

Kendisini nasıl ifade ediyor?	() İşaret, Jest ve Mimik kullanarak	Hangi durumlarda?
	() Kelimeler kullanarak	Örnek kelime:
		Hangi durumlarda?
	() Cümleler kullanarak	Örnek cümle:
Hangi durumlarda?		
Memnun olduğu durumları nasıl belirtir?		
Memnun olmadığı durumları nasıl belirtir?		
Kendisine yöneltilen yönergeleri anlıyor mu?	() Evet () Tek kelimelik basit yönergeleri (Al.) () İki kelimelik yönergeleri (Topu al.) () Üç kelimelik yönergeleri (Sepetteki topu al.) () Diğer:	
	() Hayır	
Hangi amaçla iletişim kuruyor?	() İhtiyaçlarını belirtmek () Duygularını belirtmek () Etkinlik - nesne istemek () Bilgi vermek () Diğer:	

Kendiliğinden konuşma başlatıyor mu?	() Evet Hangi durumlarda?
	() Hayır
Kendiliğinden sözcükler üretiyor mu?	() Evet Hangi durumlarda? Hangi sözcükler?
	() Hayır
Çevresinde duyduğu kelime/cümleleri taklit ediyor mu?	() Evet Hangi sözcükler?
	() Hayır
Çocuğunuz en çok ne zaman, hangi ortamlarda iletişim kuruyor?	
Çocuğunuza öncelikli olarak öğretilmesini istediğinin iletişim becerileri nelerdir?	

BÖLÜM III: PEKİŞTİREÇ BELİRLEME

Çocuğunuz hangi oyunları oynamaktan hoşlanır?	
En sevdiği oyuncak hangisidir?	
En sevdiği yiyecek-içecek hangisidir?	
En sevdiği etkinlik hangisidir?	
En sevmediği etkinlik hangisidir?	
En sevdiği eşya hangisidir?	
Çocuğunuzla evde hangi etkinlikleri yaparsınız?	

EK-2. Katılımcı İzin Formu

Sevgili Anne,

Bu araştırma sizlere Milieu Öğretim Tekniklerinden Tepki İsteme - Model Olma Tekniğinin öğretilmesini amaçlamaktadır. Araştırma öncesinde ve sonrasında ‘‘TEDİL’’ ile çocuğunuzun dil örnekleri alınacaktır. Araştırma süresince sizden Tepki İsteme – Model Olma Tekniği ile ilgili öğretim, değerlendirme ve izleme oturumlarına katılmanız beklenmektedir. Araştırma süresince tüm öğretim oturumları (ev ve kurumda) video ile kayıt altına alınacaktır. Siz ve çocuğunuz için kod adı kullanılacak ve bilgileriniz (kimlik bilgileri, video kayıtları) araştırma kapsamı dışında kişi ve ortamlarda paylaşılmayacaktır.

Araştırmaya sizinle birlikte 3 anne katılacaktır. Araştırmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır ve istediğiniz zaman araştırmadan ayrılma hakkınız vardır. Çalışma süresince gerçekleştirilen etkinlik ve materyaller size ücretsiz olarak verilecektir.

Burcu AKTAŞ’ın, Doç. Dr. İlknur ÇİFÇİ TEKİNARSLAN danışmanlığında yürüteceği ‘‘Otizmli Çocuğa Sahip Ailelere Milieu Öğretim Tekniklerinden Tepki İsteme - Model Olma Tekniğinin Öğretiminin Etkililiği’’ konulu yüksek lisans tezi kapsamında uygulanacak olan öğretim, değerlendirme ve izleme oturumlarına katılmayı kabul ediyorum.

Araştırmacı

Arş. Gör. Burcu AKTAŞ
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Özel Eğitim Bölümü
Tel: 0555 476 03 18
İmza:

Anne

Ad Soyad:
Tarih:
Tel:
İmza:

EK-3. Araştırmacı-Çocuk Etkileşimi Veri Kayıt Formu**İsim:****Tarih:****Etkileşimde Bulunan Kişi:****Etkileşim No:****Gözlemleyen Kişi:**

Araştırmacının Sözel Olmayan Davranışı	Araştırmacının Sözel Tepkisi	Öğrencinin Sözel Olmayan Davranışı	Öğrencinin Sözel Tepkisi

EK-4. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara İletişim Becerilerinin Öğretimine İlişkin Aile Eğitim Programı

GİRİŞ

Merhaba sevgili anneler, öncelikle çalışmaya katıldığınız için hepinize teşekkür ederim.

Sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinde yaşanan güçlükler Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların ortak özelliklerindendir. Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklar bu becerilerin geliştirilmesi için bir takım düzenlemelere ihtiyaç duymaktadırlar. Katılmış olduğunuz bu çalışma, çocuklarınıza yeni dil becerilerinin kazandırılmasında etkili olduğu düşünülen ‘‘Tepki İsteme – Model Olma’’teknığının öğretimini içermektedir.

Tepki İsteme – Model Olma tekniğinin öğretimine ilişkin hazırlanan aile eğitim programının amacı otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip annelere tepki isteme – model olma tekniğinin kullanımını öğretmektir. Aile eğitim programı iki aşamada hazırlanmıştır. İlk aşamada tepki isteme – model olma tekniğinin öğretim sürecine ikinci aşamada ise anne-çocuk etkileşimlerine yer verilmiştir.



1.Aşama

Neler Öğreneceğiz?



- + Normal gelişim gösteren çocukların dil gelişimleri nasıldır?
- + Otizmlı çocukların dil gelişim özellikleri nelerdir?
- + Otizmlı çocukların eğitimlerinde hangi yöntemler kullanılır?
- + Doğal öğretim yöntemi nedir?
- + Çevresel düzenlemeler nelerdir?
- + Tepki isteme model olma tekniği
 - o Tepki isteme model olma tekniği nedir?
 - o Nasıl uygulanır? (Örnek video izlenmesi)
 - o Annelerin Tepki isteme model olma basamaklarının kullanıldığı örnek öğretim oturumu hazırlaması
 - o Rol etkinlikleri (hazırlanan öğretim oturumunun araştırmacı ve anne ile canlandırılması).

Çalışma Programımız

OTURUMLAR	SÜRE	
1.Oturum	45 Dakika	+ Normal gelişim gösteren çocukların dil gelişimleri nasıldır? + Otizmlı çocukların dil gelişim özellikleri nelerdir?
2.Oturum	45 Dakika	+ Otizmlı çocukların eğitimlerinde hangi yöntemler kullanılır? + Doğal öğretim yöntemi nedir? + Çevresel düzenlemeler nelerdir?
3.Oturum	45 Dakika	+ Tepki isteme model olma tekniği nedir? + Nasıl uygulanır? (Örnek video izlenmesi)
4.Oturum	45 Dakika	+ Annelerin Tepki isteme model olma basamaklarının kullanıldığı örnek öğretim oturumu hazırlaması. + Rol etkinlikleri (hazırlanan öğretim oturumunun araştırmacı ve anne ile canlandırılması).

1. OTURUM

Bebeklikten itibaren insanlar gereksinimlerini karşılamak, isteklerini bildirmek, kendini ifade etmek gibi amaçlarla dili kullanırlar. Çevremizle iletişim kurmamızı sağlayan en önemli araç olan dil, alıcı ve ifade edici olmak üzere iki bileşenden oluşur (tepeli, 2013). Çocuklarda önce bir ifadeyi anlama yeteneği **“alıcı dil”** gelişir. Örneğin; babası 1,5 yaşındaki çocuğuna “terliklerimi getirebilir misin?” Dediğinde çocuk bunu anlayacak (kavrayacak) ve yapacaktır. Daha sonra çocuğun kendisine yöneltilen bir durumu anladıktan sonra (alıcı dil) sonra bu duruma uygun karşılık (cevap) verebilme yeteneği **“ifade edici dil”** gelişir’.

Alicı ve ifade edici dile örnek vermek gerekirse; çocuğunuza ‘Anne nerede?’ diye sorduğunuzda ‘anne’ kelimesini algılayıp anneyi araması **alıcı dil**, annesi odaya geldiğinde ‘anne’ diye seslenmesi **ifade edici dil** becerileridir.

Alicı ve İfade edici dile bir örnek verin?

Bebeklerin doğduklarında refleks olan (istem dışı) ağlamaları 4. Haftaya kadar isteklerini ifade etmek için bir araç haline gelmektedir. Örn: karınları acıktığında, kucağa alınmak istediklerinde, gazları olduğunda ya da canları acıdığına farklı şekillerde ağlarlar. 6 haftalık olduklarında tesadüfi olarak bazı sesler çıkartırlar (agulama). 4-5. Aylara kadar sesler çıkarmaya devam ederler ve etraflarındaki seslere karşı seçici olurlar. Örn; annelerinin sesini başka bayanların sesinden ayırır ve tepki verirler. Tesadüfi olarak çıkmaya başlayan bu sesler 4-5 aydan sonra genellikle yalnız kaldıklarında “bababa, da dada, m ama ma” halini almaya başlar (babıldama). Etrafında birileri konuştuğunda fark eder ve konuşan kişiye doğru başlarını çevirirler, annelerini tanıdıklarını gülümseyerek belli ederler. 6 aydan sonra çocuklar etraflarında biri konuştuğu sürece sessiz olarak durur ve dinlerler. Konuşan kişi sustuğunda ise duyduklarını heyecanla tekrar etmeye başlarlar (tamamlanmamış taklit - yansılama). 12. aya kadar devam eden bu dönemde bebekler anlamsız olan bazı sesleri kendilerine has tonlamalar yaparak, el kol hareketleri yaparak çıkartırlar (Karacan, 2000; Yapıcı, 2004).

ÇOCUKTA DİL GELİŞİM BASAMAKLARI

- 1. Ay

Alıcı dil	İfade edici dil
Rastgele hareketlerini ses ile durdurur. Ani ses ya da gürültü ile sıçrar. (özellikle sesli sesler). Bildik bir ses ile sıklıkla rahatlar.	Ağlar rastgele sesler çıkarır. Acıktığında, kucak istediğinde, gazı olduğunda ‘özel ‘ ağlaması vardır.

2.- 4. Ay Agulama

Alıcı dil	İfade edici dil
Konuşanı dinliyor görünür, gülümseyebilir. Kızgın ve hoşnut ses farkını anlar. Annesinin sesini tanır.	Hoşnutluk sesleri çıkar ve sosyal gülümseme başlar. Birlikte oynandığında gülme ve diğer keyifli sesleri çıkarır, İki ya da daha fazla farklı hece çıkarır, gıgıldar. Sıklıkla ‘p’, ‘m’, ‘b’ gibi sesleri çıkarır.

4.- 6. Ay Babıldama

Alıcı dil	İfade edici dil
Düzenli olarak ses kaynağını saptar, Adına tepki verir.	Ses taklidi başlar. Yalnız kaldığında ‘ba ba ba, ma ma ma, bi bi bi ‘ gibi sesler çıkarır. ."O" ve "U" ya benzer sesler çıkarır. Sesli itiraz etme ve keyifle çığlık atma vardır..

6-12. Ay

Alıcı dil	İfade edici dil
Adı söylendiğinde hareketini durdurur. Hayır denince hareketini durdurur. Sıklıkla sözel rica üzerine oyuncaklar ya da başka nesneleri ebeveyn ya da başkalarına verir. Konuşan kişiyi dinler.	Kelime benzeri sesler çıkarır. Hece tekrarları yapar, cee oyunu oynar. Sözel uyararla verilen ses ya da heceleri ve konuşmanın tonlamasını taklit eder.

12.-24. Ay

Alıcı dil	İfade edici dil
Basit yönergeleri gerçekleştirir. (bebek nerede?, topu at, arabayı al). Bildiği bir eşya istendiğinde getirir. Birbiri ile ilişkili iki yönergeyi yerine getirir (bebeği al, ayağında salla). Sorulduğunda vücudunun birkaç bölümünü gösterebilir. (başın nerede?, Burnun nerede?) Söylenen resmi gösterir. 50-100 arası sözcük anlar.	Her ay birkaç yeni sözcük söyler. İki sözcüğü bir arada kullanabilir. (su ver) Birkaç sözcüklü sorular sorar. Zamirleri kullanır. (benim, bana) Tek sözcükleri sıralayarak düşüncelerini aktarabilir. Adını söyleyerek kendini tanıtır. Kişi ve eşyalara ilişkin 50 sözcük bilir.

24.-36. Ay

Alıcı dil	İfade edici dil
Bilinen eşyaların adı söylendiğinde tanır. Olumsuz ifadeleri anlar. Basit öykü kitaplarını dinlemeyi sever. Kullandığı nesneleri tanımlar. Sıralı yönergeleri anlar. (kaşığı al ve masaya koy.) Bazı tanımlayıcı sözcükleri anlar. (büyük top, ağlayan bebek)	İki sözcüklü cümleler kurar ve doğru olarak birleştirir. Adını ve soyadını söyler. Ne ve nerede ile yapılan sorular sorar. Olumsuz cümleler kurar. Basit fiilleri söyler. O andaki yaşantılarını anlatır. (bebeğimi uyutuyorum). Anlaşılır şekilde konuşur. ‘çünkü, yada, eğer’ gibi sözcükleri kullanır. 100 den fazla sözcük söyler.

36.-48. Ay

Alıcı dil	İfade edici dil
Zaman kavramını ifade eden cümleleri anlamaya başlar. Kıyaslamaları anlar. Birbiri ile ilgili dört emri yerine getirir. Nesnelerinin işlevlerini anlar ve açıklar. ‘Kim, nerede, nasıl, niçin’ sorularını anlar.	Tam cümlelerle konuşur. Geçmiş deneyimleri hakkında konuşur. Çoğul takılarını kullanır. Şarkılar söyleyebilir. ‘üzerinde, içinde’ gibi sözcükler kullanır. Sıfatları doğru olarak kullanır. Evde yada yuvada yaptıklarını anlatır. Aile dışındaki insanlarda konuşmasını anlar.

- 48.-60. Ay

Alıcı dil	İfade edici dil
Ardışık olayları anlar. Nasıl sorusunu yanıtlar. Genel olarak basit komutları yerine getirir. Kısa hikayeleri dinler ve sorulara yanıt verir. Olayların sırasını anlar.	Sesi nettir. Ayrıntı içeren cümleler kullanır. Konuyla ilgili hikayeler anlatır. Yetişkinler ve çocuklarla iletişim kurabilir. Belli bir konu üzerinde konuşmayı sürdürebilir. Yetişkinlerinkine yakın düzeyde dilbilgisi kullanır. Telefonla konuşabilir.



Araştırmacı annelere her bir evreden sonra örnek videolar izletir. Videolar izlendikten sonra annelere sorular sorar. Annelerin konu ile ilgili sormak istedikleri sorular tartışılır.

‘Sizin çocuğunuz bunları yaptı mı?’

‘Hangi aylarda farklılıklar var?’

‘Bu farklılıklar nelerdir?’

OTİZMLİ ÇOCUKLARIN DİL GELİŞİM ÖZELLİKLERİ

Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların özellikleri geniş bir yelpazede bulunmakla birlikte oldukça değişkenlik göstermektedir. Ancak konuşma dilinin kazanılması ve iletişim becerilerinde yaşadıkları güçlükler otizmlili çocukların en belirgin ve tanılayıcı özellikleri arasındadır. Genel olarak Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların dil gelişim özellikleri;

- ✚ Sınırlı sayıda kelimeye sahip olma (1 yaşında 5-6 kelime),
- ✚ Kelime veya cümleleri kısaltma (akka (ayakkabı), ssu su (su ver)),
- ✚ Ekolali- seslerin amaçsız taklidi (anne; nasılsın, çocuk; nasılsın, günlerce duyduğu bir repliği tekrar edilmesi / Tv’de duyduğu ‘Turkcell ile bağlan hayata’ repliğinin tekrar edilmesi)
- ✚ Aynı tonda konuşma
- ✚ Uygun olmayan yerlerde kelimelere vurgu yapma
- ✚ Kelimelerin mecaz anlamlarını anlamada zorluk (kalbim kırıldı, bu konuyu kapattı, ali bu keke bayılır...)
- ✚ Soyut kavramları anlamada zorluk (meraklı bir çocuk)
- ✚ Konuşmayı başlatma ve sürdürmede zorluk

‘Anne: Hoş geldin,
Çocuk: ...
Anne: Hoş geldin
Çocuk: Hoş geldin
Anne: Bugün ne yaptın?,
Çocuk: ..., okula gittim, Sen ne yaptın diye annesine tekrar sormaması,
,
- ✚ Göz kontağı kurma (konuşurken yere veya başka yere bakma, karşısındakinin gözlerine bakmama)
- ✚ Jest, Mimik ve vücut dilini kullanma (neşeli bir olay olduğunda gülümsemeden konuşma, canı yandığında tepki vermeden konuşma)
- ✚ Başkalarının ses tonundan duygularını anlama (annesi kızdığında anlamama)



Otizmlili çocukların dil gelişim özelliklerine birer örnek veriniz.

Sizin çocuğunuz bunları yapıyor mu?

Sizin çocuğunuzun konuşma özellikleri nelerdir?

2. OTURUM

OTİZMLİ ÇOCUKLARIN EĞİTİMLERİNDE KULLANILAN YÖNTEMLER

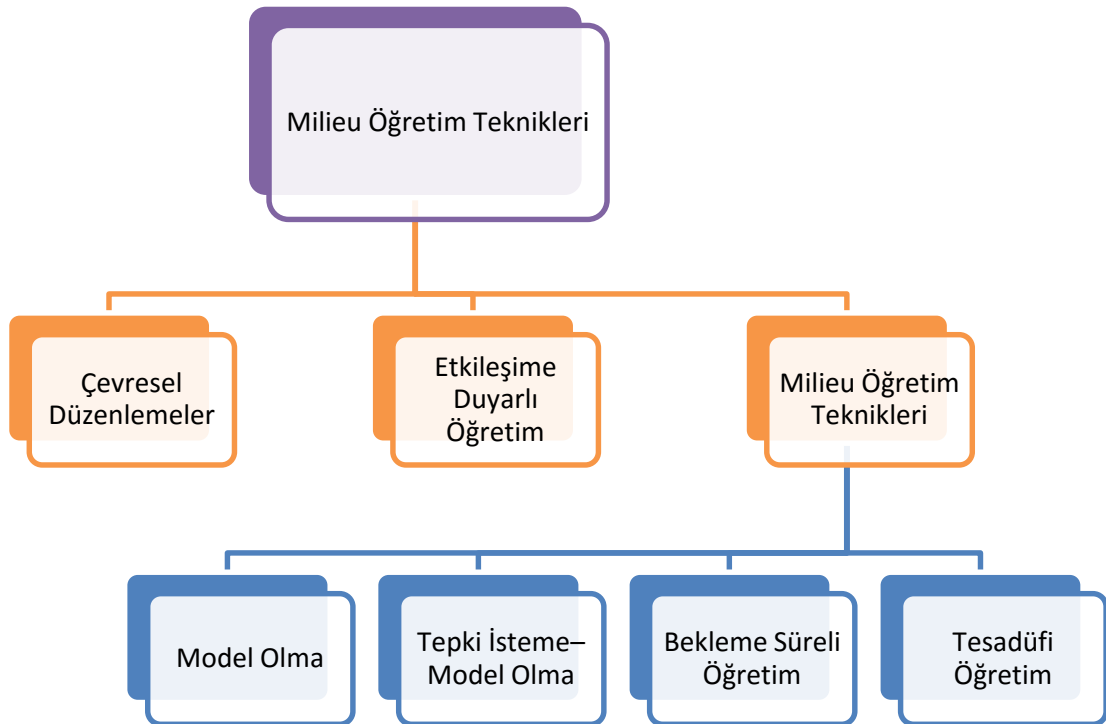
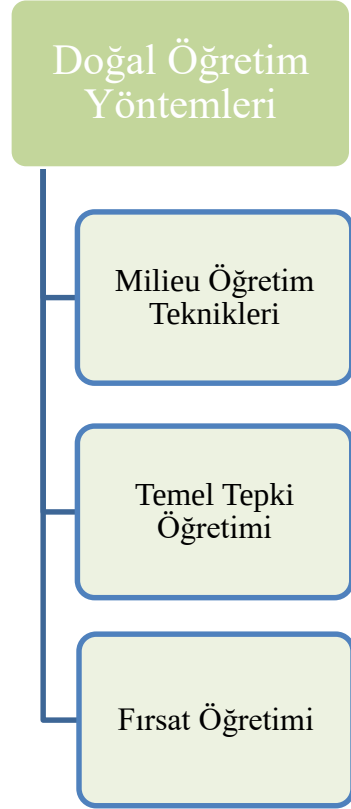
Aşağıda belirtilen yöntemler Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların eğitimlerinde kullanılan bilimsel dayanaklı yöntemlerden bazılarıdır.

Otizmlİ Çocukların Eğitimlerinde Kullanılan Bilimsel Dayanaklı Yöntemler

☐	
☐	Ayrık Denemelerle Öğretim
☐	Uygulamalı Davranış Analizi
☐	Sosyal Öyküler
☐	PECS
☐	Doğal Öğretim Yöntemleri

DOĞAL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ

Doğal Öğretim Yöntemleri, etkinliklerin ve öğretimlerin çocuğun alışmış olduğu çevresinde, günlük rutin etkinliklerle öğretilmesi gerektiğini savunmaktadır. Doğal Öğretim Yöntemleri, Milieu Öğretim Teknikleri, Temel Tepki Öğretimi ve Fırsat Öğretimi tekniklerinden oluşmaktadır. Milieu Öğretim Teknikleri; Model Olma, Tepki İsteme – Model Olma, Zaman Erteleme ve Tesadüfi Öğretim basamaklarından oluşur

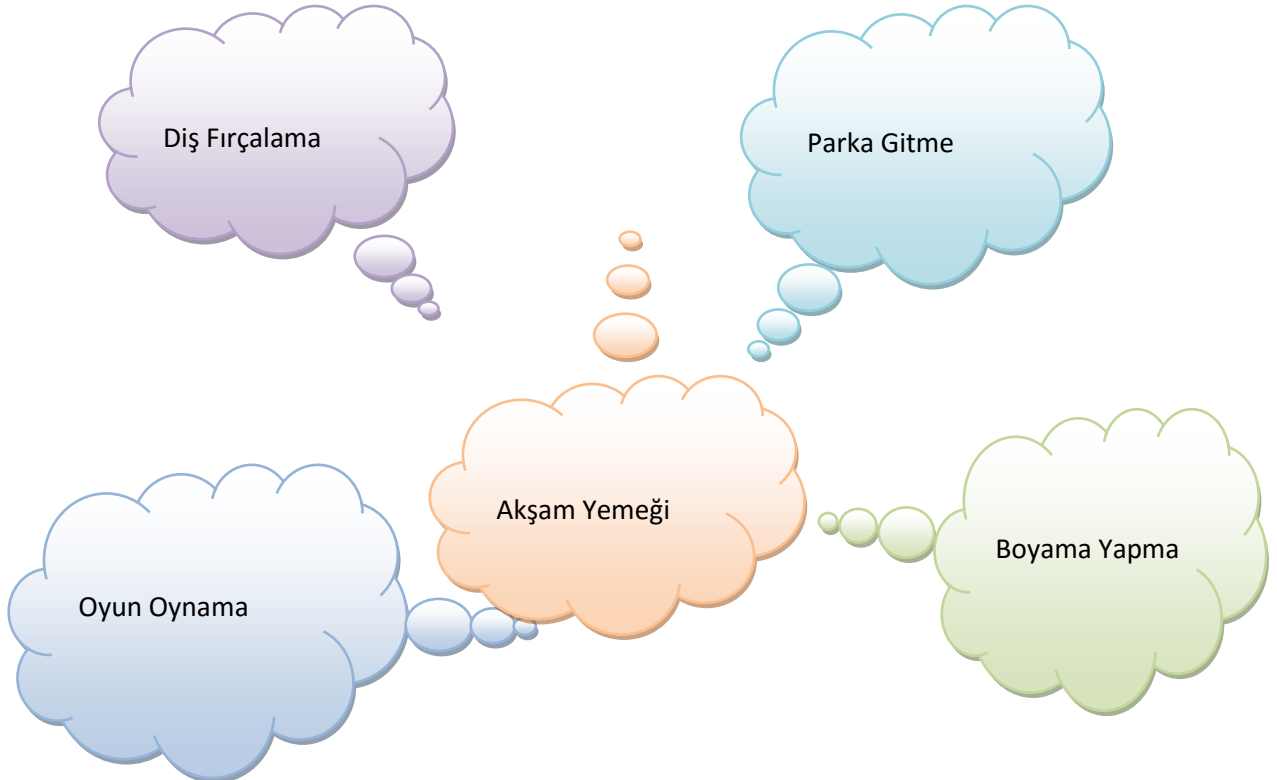


MİLIEU ÖĞRETİM TEKNİKLERİ

Milieu Öğretim Teknikleri, çocuklara öğretilmesi beklenen davranışın gerçekleşeceği ortamda öğretilmesini amaçlar. Örneğin; çocuğumuza ‘peynir, zeytin, süt’ kelimelerini öğretmek istiyorsak kahvaltı ederken öğretmemiz uygun olacaktır. Milieu öğretim tekniklerini uygularken günlük rutinlerden yararlanabiliriz. Günlük rutinler çocuğumuzla konuşma fırsatı yaratmak için en uygun etkinliklerdir. Diş fırçalama, yemek saatleri, parka gitme, oyun oynama çocuklarımızla gerçekleştirdiğimiz günlük rutinlerimiz arasındadır. Bizler bu rutinlerden yararlanarak öğretim fırsatları oluşturabiliriz.



Günlük rutinler çocuğumuzla konuşma fırsatı yaratmak için en uygun etkinliklerdir. Sizde çocuğunuz ile konuşma fırsatı yaratabileceğiniz rutin etkinliklere örnekler veriniz.





Çocuğunuza parkta neler öğretirsiniz?



Ortamlar doğal olmalı
ancak çocuğun dikkatini dağıtacak
nesneler ortamdan uzaklaştırılmalı.
Çevresel Düzenlemeler yapılmalı.

ÇEVRESEL DÜZENLEMELER

Milieu Öğretim Tekniklerini uygularken, çocuklarımızın ihtiyaç duydukları zamanlarda iletişim kurduklarını unutmamalıyız. Öğretimin gerçekleştirileceği ortamlar, doğal ama dikkat dağıtıcı uyaranlardan arındırılmış olarak çocuğun etkinliğe katılımını sürdürecektir çevresel düzenlemelerin yapıldığı ortamlar olmalıdır. Bizler hem çocuğumuzun dikkatini dağıtacak nesnelerden arındırılmış doğal ortamlar, hem de onlarla iletişim kurmamıza fırsat sağlayacak etkinlikler oluşturmamızdır. Bu fırsatları oluştururken yararlanacağımız bazı çevresel stratejiler vardır. Bu çevresel stratejiler;

✓ Çocuğumuzun yaşına uygun, onu motive edecek oyuncaklar kullanabiliriz.



Ali kırmızı kamyonunu çok sever ve hep o kamyon ile oyun oynar. annesi onunla oyun oynayacağı zamanlarda hep kırmızı kamyonu kullanır.

✓ Çocuğumuzun ilgisini çeken nesneleri onun için ulaşılmaz hale getirebiliriz.



Annesi Ayşe'nin bebeğini yemek masasının üzerine koyduğunda Ayşe bebeğini almaya çalışır ve yetişemediğinde annesine bebeğini vermesi için "bakar/ işaret eder/ bebek" der.

!!!Çocuğunuzun sevdiği nesneleri ulaşılmaz hale getirmeniz amaçlı olarak iletişim başlatmasına olanak sağlar.

!!!Nesneleri ulaşılmaz hale getirmeyi çocuğumuzu cezalandırmak için kullanmamalıyız.

- ✓ Cocuğumuzun istediklerini sınırlı miktarda verebilir veya eksik bırakabiliriz.



Ali boyama yaparken annesi masanın üzerine küçük bir boya parçası koyar ve Ali'nin diğer boyaları da istemesi için fırsat sağlamış olur.

- ✓ Cocuğumuza seçim yapması için seçenek sunabiliriz.

Sabah kahvaltısında annesi Ali'nin en sevdiği şeftali suyu ve hiç sevmediği vişne suyunu eline alarak hangisini istediğini sorar.



- ✓ Cocuğumuz için şaşırtıcı beklenmedik durumlar yaratabiliriz.



Annesi dışarı çıkacakları zaman Ayşe'nin montunu ters giydirerek Ayşe'nin itiraz etmesi için fırsat yaratır.

✓ Çocuğumuzun yardım isteyeceği durumlar yaratabiliriz.

Annesi Ali'nin oyuncak kutusunu açamayacağı şekilde kapatır ve Ali'nin kutuyu açmak için yardım istemesine olanak sağlar.



Günlük yaşamınızda bu stratejileri ya da benzer stratejileri uyguluyor musunuz?

Çocuğunuz için en rahat uygulayacağınız strateji hangisidir? Neden?

Doğru olanları söyle.

- Kahvaltıda bardağın tamamını meyve suyu ile doldururum.
- Oyun oynayacağımız zaman çocuğumun en sevdiği oyuncaklarını seçerim.
- Dışarı çıkacağımız zaman ayakkabısını ters giydiririm.
- Televizyonun üzerine elma koyarım.
- Sandalyeleri ters çeviririm.

3. – 4. OTURUM

TEPKİ İSTEME-MODEL OLMA TEKNIĞİ

Tepki İsteme-Model Olma tekniğini uygulamak için;

- Çocuğumuzun dikkatini çeken etkinlikleri bulmalıyız.
- Etkinlik süresince neleri öğreteceğimizi belirlemeliyiz.
- Çocuğumuzun düzeyine uygun sözcükler seçmeliyiz.

Tepki isteme model olma yetişkinin çocuktan tepki istemesine ve model olmasına dayanır.

Nasıl tepki isteriz?



Çocuğumuza;

- ❑ **Sorular sorarak**(Ne yapıyorsun?, Ne İstiyorsun?)
- ❑ **Seçenek sunarak**(Mavi kazağı mı sarı kazağı mı giymek istersin?) tepki isteriz.

Etkinlik esnasında yetişkin çocuğu gözlemler çocuk herhangi bir nesneye dikkatini yönelttiğinde yetişkin sorular sorarak ya da seçenek sunarak çocuktan tepki ister. Çocuk doğru tepki verdiğinde yetişkin çocuğun söylediklerini **genişletir**,övgü sözcükleri kullanarak ve dikkatini çeken nesneye ulaşmasını sağlayarak çocuğu ödüllendirir.

Genişletme; çocuğun söylediği kelimelerin yetişkin tarafından başka kelimeler eklenerek çocuğa geri verilmesidir. Çocuğunuz bebek dediğinde güzel bebek demeniz ya da elma dediğinde yeşil elma demeniz genişletmedir.

Çocuk: Bebek

Anne: Ssshhh bebek uyuyor,

Bebek uyandı...

Çocuk: Su

Anne: Bir bardak su / Su iç / Biraz su iç...

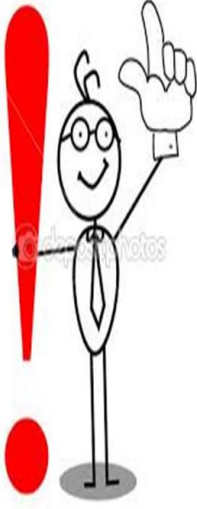
Çocuk: Top

Anne: Topu at,

Büyük topu at,

Kırmızı top,

Kocaman bir top...



Çocuğumuzun herhangi bir nesneye bakması ya da işaret etmesi tepki istememiz için fırsattır.

Çocuğumuzu ödüllendirirken onun dikkatini çeken nesneye ulaşmasını sağlamalıyız.



Çocuğumuz araba ile oynamak istediğinde ona arabayı vererek ödüllendiririz.



Çocuğumuz araba ile oynamak istediğinde ona sevdiği biriyeyecek vererek ödüllendiririz.

Çocuk tepki istediğinizde yanıt vermezse yetişkin doğru yanıt için **model olur**. Ya da çocuğun doğru cevap vermesini kolaylaştıracak **düzeltilici tepki ister**. Çocuk doğru tepki verdiğinde yetişkin çocuğun söylediklerini genişletir, övgü sözcükleri kullanarak ve dikkatini çeken nesneye ulaşmasını sağlayarak çocuğu ödüllendirir.

Model olma; çocuğun yanıt vermesini kolaylaştırmak amacıyla söylemesi gereken kelimenin yetişkin tarafından tekrar edici sözel model olunmasıdır.



Yetişkin çocuğun araba istediğini gözlemler ve 'araba' diyerek çocuğa model olur.

Model olurken; çocuğumuzun yanıt vermesi için işlevsel olan kelimeleri seçmeliyiz.

Model olmadan önce çocuğumuzun yanıt vermesi için beklemeliyiz.

Düzeltilici tepki; yetişkinin çocuğa yönelttiği soruları daha açık ve cevabi içerecek şekilde tekrar sormasıdır.

Yetişkin: Ne istiyorsun?

Çocuk:

Yetişkin: Arabayı mı istiyorsun?





Tepki isteme –model olma tekniğini uygularken;

- Konuşma tarzımız çocuğu konuşmaya teşvik etmeli.
- ✓ Yüz yüze konuşmalıyız
- ✓ Etkili bir ses tonu kullanmalıyız
- ✓ Çocuğumuzun tepkilerine duyarlı olmalıyız

Araştırmacı annelere Tepki İsteme – Model olma tekniği basamaklarının kullanıldığı 2 adet öğretim videosu izletir. Annelere izlenen videolar ile ilgili sorular sorar ve uygulayıcının performansına yönelik annelerin fikirlerini alır.

Uygulayıcı hangi basamakları takip etti?

Uygulayıcı genişletmeye yer verdi mi?

Uygulayıcı hedeflenen beceriler için model oldu mu?

Uygulayıcı çocuğu ödüllendirdi mi?

Uygulayıcı çocuktan tepki istedi mi?

Örnek Oyun Etkileşimleri

Annesi Ali'nin en sevdiği topunu odada göreceği ancak ulaşamayacağı TV ünitesinin rafına koydu. Ali odaya geldi ve topa doğru baktı. Annesi Ali'nin topa baktığını fark etti ve hemen 'Ne istiyorsun?' diye sordu. Ali yanıt vermedi. Annesi Ali'ye 'Topu mu istiyorsun?' diye sordu. Ali 'top' dediğinde annesi 'mavi topunu istiyorsun' dedi ve topu Ali'ye uzattı.

Annesi bir eline kuş, diğer eline bebek resmi olan kağıtları aldı. Ayşe'ye 'Hangisini istiyorsun?' diye sordu. Ayşe kuş resmine baktı. Annesi 'kuşu istiyorsun' diyerek model oldu. Annesi Ayşe'ye 'söyle: kuş' dedi. Ayşe 'kuş' dediğinde annesi 'kuşu boyamak istiyorsun' dedi ve kağıdı Ayşe'ye verdi.

Annesi bir tane küçük pastel boyayı Ayşe'ye verdi. Ayşe biraz boyadıktan sonra annesine baktı. Annesi 'boya mı istiyorsun' dedi. Ayşe 'boya' dedi ve annesi aferin daha fazla boya istiyorsun diyerek diğer boyaları Ayşe'ye verdi.

? Yukarıda verilmiş olan oyun etkileşimlerinde hangi basamaklara yer verildi?

? İki oyun etkileşimi arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?

! Tepki isteme – model olma tekniğinin kullanıldığı iki oyun etkileşimi planlayınız.

! Anneler tarafından hazırlanan oyun etkileşimleri araştırmacı ve anne ile tüm basamaklar yapıldıktan sonra canlandırılır. Canlandırma esnasında annelerin hataları düzeltilir.



Aile eğitim programının ikinci aşamasında anne-çocuk oyun etkileşimlerine yer verilmiştir. Oyun etkileşimleri öncesinde araştırmacı her bir anneye çocuklarına öğretilmesi beklenen hedef sözcükler hakkında bilgi verir. Annelerin uygulama süreci ile ilgili soruları varsa yanıtlanır. Araştırmacı daha sonra annelere ‘çocuğunuz ile 5 dakika oynamanızı istiyorum’ der. Oyun etkileşimlerinde annelerden çevresel düzenlemeler ve tüm hedef sözcükler ile ilgili öğretim denemeleri gerçekleştirmeleri beklenir. Oyun etkileşimleri video ile kayıt altına alınır ve bu esnada araştırmacı anneye müdahalede bulunmaz. Oyun etkileşiminden sonra araştırmacı annelere geri dönütler verir (yalnızca ilk üç oyun etkileşiminde anneye geri dönüt verilecektir). Annelerin hatalı/eksik yaptıkları yerler ve neler yapmaları gerektiği tartışılır. Araştırmacı annelerin oyun oturumları ile ilgili soruları varsa yanıtlar ve oturumu sonlandırır.

EK-5. Tepki İsteme Model Olma Tekniği Öğretim Amaçlarını Değerlendirme Testi

1.) Aşağıdakilerden hangisi **alıcı dile** örnektir?

- a) Karnı acıktığında mutfağı göstermesi.
- b) Zil çaldığında kapıyı açması.
- c) Top istediğinde topu ver demesi
- d) Canı yandığında ağlaması

2.) Aşağıdakilerden hangisi **ifade edici dile** örnektir?

- a) Babası kumanda istediğinde kumandayı vermesi.
- b) Oynamak istediğinde park demesi
- c) Müzik çaldığında dinlemesi
- d) Ani sesler duyduğunda susması

3.) Aşağıdakilerden hangisi otizmlı çocukların genel konuşma özelliklerinden **değildir**?

- a) Az sayıda kelime bilme
- b) Aynı ses tonu ile konuşma
- c) Gülümseyerek konuşma
- d) Mecaz ve soyut anlamlı kelimeleri anlamada zorlanma

4.) Aşağıdakilerden hangisi otizmlı çocukların dil özelliklerinden **değildir**?

- a) Gördüğü herkesle konuşma
- b) Konuşmayı başlatma ve sürdürmede zorluk yaşama
- c) Göz kontağı kurmama
- d) Jest ve mimiklerini kullanmama

5.) Aşağıdakilerden hangisi **ekolaliyi** açıklar?

- a) Tiz sesle konuşma
- b) Hızlı konuşma
- c) Kelimeleri anlamsız olarak tekrarlama
- d) Kelimeleri yutarak konuşma

6.) Aşağıdakilerden hangisi otizmlı çocukların eğitimlerinde kullanılan doğal yöntemlerden **değildir**?

- a) Milieu Öğretim Yöntemi
- b) Fırsat Öğretimi
- c) PECS
- d) Tepki İsteme – Model Olma

7.) Aşağıdakilerden hangisi Milieu Öğretim Tekniklerinin bileşenlerinden **değildir**?

- a) Çevresel Düzenlemeler
- b) Ayrık Denemelerle Öğretim
- c) Model Olma
- d) Zaman Erteleme

8.) Milieu Öğretim Tekniğinin amacı aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Kolay öğretim yapmak
- b) Kısa zamanda öğretim yapmak
- c) Doğal ortamlarda öğretim yapmak
- d) Kavramları öğretmek

9.) Aşağıdakilerden hangisi öğretim yapılacak doğal ortam ve etkinliklere örnek **değildir**?

- a) Yemek saati
- b) Boyama yapma
- c) Parka gitme
- d) Okulda yazı yazma

10.)Aşağıdaki kavram – etkinlik eşleştirmelerinden hangisi doğru **değildir**?

- | | |
|-------------------------|--------------|
| a) Süt, peynir, ekmek | Kahvaltı |
| b) Kırmızı, Mavi, Pembe | Boyama yapma |
| c) Kamyon, top, bebek | Akşam yemeği |
| d) Kedi, köpek, kuş | Hikaye okuma |

11.) **Çevresel Düzenleme** aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Odasını çocuğumuza uygun olarak yerleştirme
- b) Oyuncaklarını her zaman aynı yere koyma
- c) Oyuncaklarını konuşmasına fırsat yaratacak şekilde yerleştirme
- d) Elbiselerini dolabına asma

12.) Aşağıdakilerden hangisi çevresel düzenlemelerden **değildir**?

- a) Çocuğumuzun sevdiği ilgi çekici materyaller kullanma
- b) Nesneleri ulaşamayacağı yere koyma
- c) Eşyalarını aynı yere koyma
- d) Şaşırtıcı durumlar yaratma

13.) Aşağıdakilerden hangisi **seçenek sunmaya**örnektir?

- a) Başkasının ayakkabısını giydirme
- b) Sevdiği arabaları kullanma

- c) Önüne elma ve muz koyarak hangisini istediğini sorma
- d) Az miktarda meyve suyu verme

14.) Aşağıdaki maddelerden hangisi Tepki İsteme-Model Olma tekniğinin basamaklarından **değildir?**

- a) Çocuğumdan tepki istemek için ona sorular sorar veya seçenek sunarım.
- b) Çocuğum soru sorduğumda yanıt vermezse başka soru sormam
- c) Çocuğum araba dediğinde kırmızı araba diyerek onun söylediğini genişletirim.
- d) Çocuğum soru sorduğumda yanıt vermezse model olurum.

15.) Tepki İsteme-Model Olma tekniği ile ilgili aşağıdakilerden hangisi **yanlıştır?**

- a) Doğal öğretim tekniklerinden biridir.
- b) Çocuk tepki vermediğinde yetişkin model olur.
- c) Çevresel düzenlemeler yapılmalıdır.
- d) Çocuğum pasif olduğu etkinlikler seçilir.

[illegible]

EK-9. Sosyal Geçerlilik Formu

- 1.) Tepki İsteme – Model Olma tekniğini öğretmeye yönelik verilen aile eğitim programına katıldığınız için memnun musunuz?
☐ Evet, Memnunum. ☐ Kararsızım. ☐ Hayır, Memnun Değilim.
- 2.) Katıldığınız çalışmayı diğer velilere önerir misiniz?
☐ Evet, Öneririm. ☐ Kararsızım. ☐ Hayır, Memnun Değilim.
- 3.) Katıldığınız çalışma çocuğunuzun dil becerilerini geliştirmesine yönelik gereksinimlerinizi karşıladı mı?
☐ Evet, Karşıladı. ☐ Kararsızım. ☐ Hayır, Karşılamadı.
- 4.) Almış olduğunuz eğitim Tepki İsteme – Model Olma tekniğini öğrenmeniz için yeterli midir?
☐ Evet, Yeterli. ☐ Kararsızım. ☐ Hayır, Yeterli değil.
- 5.) Tepki İsteme – Model Olma tekniğini farklı becerilerin öğretiminde de rahatlıkla kullanabilir misiniz?
☐ Evet, Kullanabilirim. ☐ Kararsızım. ☐ Hayır, Kullanamam.
- 6.) Katıldığınız çalışma çocuğunuz ile olan etkileşimlerinizi nasıl etkiledi?
- 7.) Katıldığınız çalışmanın memnun olduğunuz yönleri nelerdir?
- 8.) Katıldığınız çalışmanın memnun olmadığınız yönleri nelerdir?

EK-10. Etik Kurulu Raporu



Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Burcu AKTAŞ
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Özel Eğitim ABD

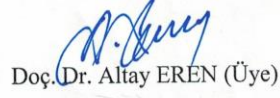
Sayın Burcu AKTAŞ,

“Aile Eğitiminin Otizmli Çocuğa Sahip Ailelerin Milieu Öğretim Tekniklerinden Tepki İsteme-Model Olmayı Kullanmalarındaki Etkililiği” konulu araştırmanız ile ilgili olarak Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2015/120) Kurulumuzun 21.07.2015 tarihli ve 2015/120 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.

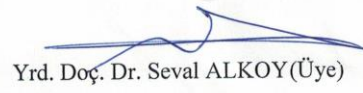

Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)


Doç. Dr. Mehmet ERYİĞİT (Üye)


Doç. Dr. Mithat DURAK (Üye)


Doç. Dr. Altay EREN (Üye)


Yrd. Doç. Dr. Dilşad ÇOKNAZ (Üye)


Yrd. Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)

Av. Zuhale DEMİRCİ (Üye)



ÖZGEÇMİŞ

08.02.1988 doğumlu tez yazarı Burcu AKTAŞ, lisans derecesini Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü İşitme Engellilerin Eğitimi AnaBilim Dalı'ndan almıştır. 2011-2012 yıllarında öğretmenlik yapmıştır. 2013 Şubat ayından itibaren Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Zihin Engellilerin Eğitimi AnaBilim Dalı'nda Araştırma Görevlisi olarak görev yapmaktadır.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Eğitim Fakültesi / Özel Eğitim Bölümü

Gölköy Kampüsü / BOLU

e-mail: duygu.burcu.1455@hotmail.com

Tel: 0374 254 10 00 - 1694