



**ÇOCUKLARINDA OTİZM SPEKTRUM
BOZUKLUĞU OLAN EBEVEYNLERE SUNULAN
KOÇLUK UYGULAMALARININ
ANNE-ÇOCUK ÇİFTLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ**

**Doktora Tezi
Esin PEKTAŞ KARABEKİR
Eskişehir 2021**

**ÇOCUKLARINDA OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN
EBEVEYNLERE SUNULAN KOÇLUK UYGULAMALARININ
ANNE-ÇOCUK ÇİFTLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ**

Esin PEKTAŞ KARABEKİR

DOKTORA TEZİ

Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı / Özel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Yasemin ERGENEKON

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temmuz 2021**

Bu tez çalışması BAP Komisyonunca kabul edilen 1809E317 numaralı proje kapsamında desteklenmiştir.

JÜRI VE ENSTİTÜ ONAYI



ÖZET

ÇOCUKLARINDA OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN EBEVEYNLERE SUNULAN KOÇLUK UYGULAMALARININ ANNE-ÇOCUK ÇİFTLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Esin PEKTAŞ KARABEKİR

Özel Eğitim Anabilim Dalı, Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temmuz 2021

Danışman: Prof. Dr. Yasemin ERGENEKON

Araştırmada ebeveyn koçluğunun ebeveynlerin işlevsel iletişim öğretimini (İİÖ) uygulama becerileriyle, ebeveynler tarafından sunulan İİÖ'nün otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocuklarının problem davranışlarının azaltılması ve çocuklarına uygun bir iletişim becerisi kazandırılması üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada annelerin ve çocukların uygulama sürecinde edindikleri davranışları uygulama sona erdikten 2, 4, 8 ve 12 hafta sonra sürdürüp sürdürmediklerini ve farklı koşullara genelleyip genellemediklerini incelemek de hedeflenmiştir. Araştırmada ayrıca annelerin araştırmanın sosyal geçerliğine ilişkin görüşleri de incelenmiştir. Araştırmaya yaşları 30-40 arasında değişen üç anne ve 4 yaşlarındaki OSB tanılı üç çocuğu katılmıştır. Annelerin İİÖ'yü uygulama düzeyleriyle çocuklarının iletişim becerilerinde ve problem davranışlarında meydana gelen değişiklikleri belirlemek amacıyla tek-denekli araştırma modellerinden anne-çocuk çiftleri arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli iç içe olacak şekilde kullanılmıştır. Bulgular ebeveyn koçluğunun, annelerin İİÖ uygulamasını kullanmayı öğrenmeleri, uygulama sona erdikten 2, 4, 8 ve 12 hafta sonra korumaları ve farklı ortamlara genelleyeabilmeleri üzerinde etkili olduğunu, anneler tarafından sunulan İİÖ uygulamasının çocuklarının hedeflenen iletişim becerilerini edinmeleri, problem davranışlarının azalması ve/veya ortadan kalkması, bu davranışları belirli bir süre geçtikten sonra korumaları, farklı ortam ve kişilere genellemeleri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Sosyal geçerlik bulguları annelerin ebeveyn koçluğu uygulaması ve İİÖ uygulaması hakkında olumlu görüş bildirdiklerini göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: Otizm spektrum bozukluğu, İşlevsel iletişim öğretimi, Denemeye dayalı işlevsel analiz, Problem davranış, Ebeveyn koçluğu.

ABSTRACT

THE EFFECTS OF COACHING OFFERED TO PARENTS OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER ON MOTHER-CHILD DYADS

Esin PEKTAŞ KARABEKİR

Department of Special Education, Programme in Education of the Mentally Disabled
Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, July 2021

Supervisor: Prof. Dr. Yasemin ERGENEKON

The main purpose of this study was to assess the impact of parent coaching on parents' implementation of functional communication training (FCT) and parent-implemented FCT on reducing problem behavior and on improving communication skills of their children with autism spectrum disorder (ASD). Another purpose was to assess if both parents and children would maintain the targeted skills after 2, 4, 8 and 12 weeks following the end of the intervention and if they would generalize those skills to different conditions. In this sense, three 4-year old childrens with ASD and their mothers aged between 30-40 participated in the study. A nested multiple-probe design across parent-child dyads was used to determine the effectiveness of parent coaching and the effectiveness of FCT. Findings of the study indicated that parent coaching was effective on acquisition of parents' implementation of FCT, promoting maintenance after 2, 4, 8 and 12 weeks following the end of the intervention and generalization of the acquired skills to different conditions. At the same time, parent-implemented FCT was found effective on reducing problem behavior and improving communication skills of children with ASD. It was also seen that children with ASD maintained those skills for a length of time and generalized them to different conditions. Lastly, social validity data showed parents had positive views about parent coaching and FCT.

Keywords: Autism spectrum disorder, Functional communication training, Trial-based functional analysis, Problem behavior, Parent coaching.

TEŞEKKÜR

Öğrencisi olduğum günden bu zamana kadar mesleğe ve bilime karşı olan tutum ve davranışlarımın gelişmesinde çok önemli katkıları olan, birlikte çalıştığımız süreç içerisinde bilgi ve deneyimlerini her zaman paylaşarak beni destekleyen ve cesaretlendiren değerli danışmanım Prof. Dr. Yasemin ERGENEKON'a hem akademik alandaki katkılarından hem de kişisel gelişimime olan katkılarından, en önemlisi de emeklerinden dolayı çok teşekkür ederim.

Lisans eğitimime başladığım yıllardan bu zamana kadar üzerimde emeği olan, bilimsel ahlak ve meslek etiği konusunda her zaman örnek aldığım, sahip olduğum bilgi ve tecrübeleri edinmemde önemli katkıları olan değerleri hocalarım Prof. Dr. Elif TEKİN-İFTAR'a ve Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR'a Tez İzleme Komitemde yer alarak değerli görüşleriyle araştırma sürecinin geliştirilmesinde sağladıkları önemli katkılardan dolayı çok teşekkür ederim. Aynı zamanda öğrencisi olmaktan mutluluk duyduğum sevgili hocalarım Prof. Dr. Emine Sema BATU'ya ve Doç. Dr. Aysun ÇOLAK'a araştırmanın raporlaştırmasında desteklerini esirgemeyerek bilgi ve görüşleriyle sağladıkları katkılardan ve her zaman gösterdikleri içten sevgiden dolayı çok teşekkür ederim.

Araştırmamın gerçekleşmesinde büyük katkıları olan, yaşadığımız Covid-19 pandemi sürecinde hiç düşünmeden evlerinin kapılarını açan, zor koşullarda dahi uygulama yapabilmek için evlerinde uygun ortamları oluşturan, araştırmaya gönüllü katılım göstererek uygulama sürecini özverili bir şekilde ve büyük bir istekle tamamlayan güler yüzlü değerli annelerime ve çocuklarıma sonsuz teşekkür ederim. Onlar olmasaydı bu çalışma gerçekleşmezdi.

Araştırmamın güvenilirlik verilerini toplayan ve yollarımızın kesiştiği zamandan bu yana her zaman desteğini hissettiğim sevgili meslektaşım ve aynı zamanda arkadaşım Arş. Gör. Şerife ŞAHİN'e çok teşekkür ederim. Araştırmada geliştirilen aile eğitimi kitapçıklarının ve web sayfasının hazırlanması sürecinde örnek video çekimlerinde model olarak yer alan sevgili arkadaşım Arş. Gör. Dr. Esra ORUM ÇATTIK'a ve güzel kızı Melike Duru ÇATTIK'a gösterdikleri çaba ve özveri için minnettarım.

Araştırmada kullanılan İşlevsel Değerlendirme Aile Görüşme Forumu'nun geliştirilmesinde, aile eğitimi kitapçıklarıyla web sayfasının hazırlanmasında ve örnek videoların oluşturulmasında içtenlikle uzman görüşü desteğini sağlayan tüm değerli

hocalarıma ve meslektaşlarıma ilgileri, destekleri ve zaman ayırdıkları için çok teşekkür ederim. Onların görüş ve önerileri çalışmamı geliştirdi ve değerli kıldı.

Araştırmamın ihtiyaç duyduğum her aşamasında bana her konuda destek veren arkadaşlarım Dr. Öğrt. Üyesi Hatice Deniz DEĞİRMENCİ'ye, Arş. Gör. Dr. Erkan KURNAZ'a, Arş. Gör. Şükran ALAN'a, Arş. Gör. Ezgi ALAGÖZOĞLU'na, Arş. Gör. Çetin TOPUZ'a, Araş. Gör. Hatice Kübra SÖZEL'e, öğretmen Ebru KAVAÇI'ye ve canım arkadaşım Ayten AKBAŞ'a manevi desteklerinden dolayı çok teşekkür ederim.

Araştırmamın gerçekleştirilebilmesi için ihtiyaç duyduğumuz finansal desteğin sağlanmasında Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırmaları Projeleri Koordinasyon Birimi'ne desteklerinden dolayı çok teşekkür ederim.

Eğitim yaşamıma başladığım ilkokul yıllarımdan bu zamana kadar üzerimde emeği olan başta baş öğretmenimiz Mustafa Kemal Atatürk olmak üzere eğitim yaşıntımın her kademesindeki tüm değerli öğretmenlerime çok teşekkür ederim.

Hayatlarını evlatlarını mutlu etmeye adanmış, onlardan başka yaşamları olmayan canım annem Naciye PEKTAŞ'a ve canım babam Hasan PEKTAŞ'a hayatım boyunca üzerimden maddi ve manevi desteklerini esirgemeyerek ne olursa olsun bana yürekten güvendikleri ve gösterdikleri sonsuz sevgi ve anlayış için en önemlisi de annem ve babam oldukları için çok teşekkür ederim.

Son olarak iyi bir bilim insanı olabilmem için hayatlarımızı birleştirdiğimiz yıldan bu yana desteğini üzerimden eksik etmeyen, çoğu zaman yüzümü güldürebilmek için kendisinden büyük fedakarlıklar yaparak yükümü hafifleten, en önemlisi de yaşam denen zorlu süreçte iyi bir insan olabilme yolunda ondan çok şey öğrendiğim yol arkadaşım sevgili eşim Yunus Can Emrah KARABEKİR'e varlığından dolayı sonsuz teşekkür ederim.

Esin PEKTAŞ KARABEKİR

Eskişehir 2021

16/07/2021

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmamın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Esin PEKTAŞ KARABEKİR

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar DİZİNİ	xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ	xvi
GÖRSELLER DİZİNİ	xvii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xviii
1. GİRİŞ	1
1.1. Otizm Spektrum Bozukluğu	3
1.2. Otizm Spektrum Bozukluğu ve Problem Davranışlar.....	4
1.3. Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar	8
1.4. İşlevsel Davranışsal Değerlendirme	10
1.4.1. Dolaylı değerlendirme	12
1.4.2. Doğrudan değerlendirme	13
1.4.3. Deneysel değerlendirme (İşlevsel analiz)	15
1.4.3.1. Denemeye dayalı işlevsel analiz	17
1.5. İşlevsel İletişim Öğretimi	19
1.6. Ebeveyn Merkezli Uygulamalar	24
1.6.1. Ebeveyn koçluğu	28
1.7. Ebeveynlere İİÖ Uygulama Becerilerinin Kazandırılmasına Yönelik Yürütülmüş Ebeveyn Koçluğu Araştırmaları	31
1.8. Araştırma Gereksinimi	47
1.9. Araştırmanın Amacı	54
1.10. Araştırmanın Önemi	54
1.11. Tanımlar	57

	<u>Sayfa</u>
2. YÖNTEM	58
2.1. Katılımcılar	58
2.1.1. Anneler	58
2.1.2. Çocuklar	60
2.2. Araştırmanın Gerçekleştirilmesinde Rol Alan Kişiler	67
2.2.1. Araştırmacı	67
2.2.2. Gözlemci ve diğer bireyler	68
2.3. Ortam	69
2.3.1. Anneler için ortam	69
2.3.2. Çocuklar için ortam	71
2.4. İşlevsel Davranışsal Değerlendirme Süreci	71
2.4.1. Görüşme	73
2.4.2. Gözlem	74
2.4.3. Denemeye dayalı işlevsel analiz	76
2.4.3.1. Çoklu uyaran tercih değerlendirme oturumları	76
2.4.3.2. Denemeye dayalı işlevsel analiz oturumları	78
2.4.4. İşlevsel iletişim becerisine karar verme	82
2.5. Araç-Gereçler	83
2.5.1. Annelerde kullanılan araç-gereçler	83
2.5.2. Çocuklarda kullanılan araç-gereçler	84
2.6. Araştırma Modeli	87
2.7. Bağımsız Değişken	89
2.7.1. Anneler için bağımsız değişken	90
2.7.1.1. Ebeveyn eğitiminin içeriği	92
2.7.1.1.1. Problem davranışın nedenini belirleme ve iletişim öğretimine ilişkin aile eğitimi kitapçıkları	92
2.7.1.1.2. Problem davranışın nedenini belirleme ve iletişim öğretimine ilişkin aile eğitim portalı ..	95
2.7.2. Çocuklar için bağımsız değişken	101
2.8. Bağımlı Değişken	102
2.8.1. Anneler için bağımlı değişken	102

	<u>Sayfa</u>
2.8.1.1. Anneler için olası tepki tanımları	102
2.8.2. Çocuklar için bağımlı değişken	104
2.8.2.1. Çocuklar için olası tepki tanımları	104
2.8.2.1.1. Çocukların iletişim becerilerine ilişkin olası tepki tanımları	104
2.8.2.1.2. Çocukların problem davranışlarına ilişkin olası tepki tanımları	107
2.9. Genel Süreç	109
2.9.1. Pilot uygulama	110
2.9.2. Deney süreci	114
2.9.2.1. Annelerle gerçekleştirilen deney süreci	114
2.9.2.1.1. Annelerle gerçekleştirilen başlama düzeyi oturumları	114
2.9.2.1.2. Annelerle gerçekleştirilen ebeveyn eğitimi oturumları	116
2.9.2.1.3. Annelerle gerçekleştirilen uygulama oturumları	117
2.9.2.1.4. Annelerle gerçekleştirilen koçluk oturumları.	122
2.9.2.1.5. Annelerle gerçekleştirilen izleme oturumları.	123
2.9.2.1.6. Annelerle gerçekleştirilen genelleme oturumları	124
2.9.2.2. Çocuklarla gerçekleştirilen deney süreci	124
2.9.2.2.1. Çocuklarla gerçekleştirilen başlama düzeyi oturumları	124
2.9.2.2.2. Çocuklarla gerçekleştirilen uygulama oturumları	126
2.9.2.2.3. Çocuklarla gerçekleştirilen izleme oturumları	127
2.9.2.2.4. Çocuklarla gerçekleştirilen genelleme oturumları	128
2.10. Verilerin Toplanması	129
2.10.1. Etkililik verilerinin toplanması	129

	<u>Sayfa</u>
2.10.1.1. Annelere ilişkin etkililik verilerinin toplanması ...	129
2.10.1.2.Çocuklara ilişkin etkililik verilerinin toplanması ...	130
2.10.2. Güvenirlik verilerinin toplanması	131
2.10.2.1. Anneler için güvenirlik verilerinin toplanması	131
2.10.2.1.1. Anneler için gözlemciler arası güvenirlik verilerinin toplanması	132
2.10.2.1.2. Anneler için uygulama güvenirlği verilerinin toplanması	132
2.10.2.2. Çocuklar için güvenirlik verilerinin toplanması ...	133
2.10.2.2.1. Çocuklar için gözlemciler arası güvenirlik verilerinin toplanması	133
2.10.2.2.2. Çocuklar için uygulama güvenirlği verilerinin toplanması	134
2.10.3. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması	135
2.11. Verilerin Analizi	135
2.11.1. Etkililik verilerinin analizi	136
2.11.1.1. Annelerden toplanan etkililik verilerinin analizi ...	136
2.11.1.2. Çocuklardan toplanan etkililik verilerinin analizi..	137
2.11.2. Güvenirlik verilerinin analizi	138
2.11.2.1. Anneler için güvenirlik verilerinin analizi	138
2.11.2.1.1. Anneler için gözlemciler arası güvenirlik verilerinin analizi	138
2.11.2.1.2. Anneler için uygulama güvenirlği verilerinin analizi	139
2.11.2.2. Çocuklar için güvenirlik verilerinin analizi	140
2.11.2.2.1. Çocuklar için gözlemciler arası güvenirlik verilerinin analizi	140
2.11.2.2.2. Çocuklar için uygulama güvenirlği verilerinin analizi	141
2.11.3. Sosyal geçerlik verilerinin analizi	141
3. BULGULAR	142
3.1. Annelere İlişkin Etkililik Bulguları	142

3.1.1. Nil Hanım'ın uygulama, izleme ve genelleme oturumlarına ilişkin etkililik bulguları	148
3.1.2. Ece Hanım'ın uygulama, izleme ve genelleme oturumlarına ilişkin etkililik bulguları	150
3.1.3. Ayşe Hanım'ın uygulama, izleme ve genelleme oturumlarına ilişkin etkililik bulguları	151
3.2. Çocuklara İlişkin Etkililik Bulguları	152
3.2.1. Ali'nin uygulama, izleme ve genelleme oturumlarına ilişkin etkililik bulguları	155
3.2.1.1. Ali'nin uygulama, izleme ve genelleme oturumlarında iletişim becerilerine ilişkin etkililik bulguları	155
3.2.1.2. Ali'nin uygulama, izleme ve genelleme oturumlarında problem davranışlarına ilişkin etkililik bulguları	157
3.2.2. Can'ın uygulama, izleme ve genelleme oturumlarına ilişkin etkililik bulguları	158
3.2.2.1. Can'ın uygulama, izleme ve genelleme oturumlarında iletişim becerilerine ilişkin etkililik bulguları	158
3.2.2.2. Can'ın uygulama, izleme ve genelleme oturumlarında problem davranışlarına ilişkin etkililik bulguları	159
3.2.3. Arda'nın uygulama, izleme ve genelleme oturumlarına ilişkin etkililik bulguları	160
3.2.3.1. Arda'nın uygulama, izleme ve genelleme oturumlarında iletişim becerilerine ilişkin etkililik bulguları	160

	<u>Sayfa</u>
3.2.3.2. Arda'nın uygulama, izleme ve genelleme oturumlarında problem davranışlarına ilişkin etkililik bulguları	161
3.3. Sosyal Geçerlik Bulguları	162
3.3.1. Uygulama öncesi sosyal geçerlik bulguları	163
3.3.2. Uygulama sırası sosyal geçerlik bulguları	165
3.3.3. Uygulama sonrası sosyal geçerlik bulguları	167
4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	171
4.1. Sonuç	171
4.2. Tartışma	172
4.3. Sınırlılıklar.....	189
4.4. Öneriler	189
4.4.1. Uygulamaya yönelik öneriler	189
4.4.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler	191
KAYNAKÇA	195
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1.1. Araştırmaların amacına, bulgularına ve demografik özelliklerine ilişkin bilgiler.....	32
Tablo 1.2. Araştırmaların yöntemsel özelliklerine ilişkin bilgiler	36
Tablo 2.1. Annelerin demografik özellikleri	60
Tablo 2.2. Çocukların genel özellikleri	63
Tablo 2.3. Deney sürecinin gerçekleştiği ortamlar	69
Tablo 2.4. Çocukların problem davranışlarına ilişkin bilgiler	75
Tablo 2.5. Çocukların çoklu uyaran tercih değerlendirme oturumlarından elde edilen bilgiler.....	78
Tablo 2.6. Çocukların problem davranışlarının işlevlerine ve işlevsel iletişim becerilerine ilişkin bilgiler	82
Tablo 2.7. Rutine genelleme sürecinde kullanılan araç-gereçler	87
Tablo 2.8. Aile eğitim kitapçıklarının içeriği	93
Tablo 2.9. Anneler için gözlemciler arası güvenirlik verileri	139
Tablo 2.10. Çocuklar için gözlemciler arası güvenirlik verileri	140
Tablo 2.11. DDİA oturumlarına ilişkin uygulama güvenirliği verileri ...	141
Tablo 3.1. Annelerle gerçekleştirilen uygulama oturumlarına ilişkin veriler.....	144
Tablo 3.2. Annelere sunulan geri bildirimlerin sunulma sıklığına ilişkin veriler	146
Tablo 3.3. Çocuklarla gerçekleştirilen uygulama oturumlarına ilişkin veriler	154

	<u>Sayfa</u>
Tablo 3.4. Çocukların Tau- U etki büyüklüğü değerleri	155



ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1.1. İİÖ uygulama basamakları	21
Şekil 1.2. OSB’de ebeveyn eğitimi sınıflaması	26
Şekil 2.1. İşlevsel davranışsal değerlendirme süreci	72
Şekil 2.2. Ali’nin DDİA sonuçları	81
Şekil 2.3. Can’ın DDİA sonuçları	81
Şekil 2.4. Arda’nın DDİA sonuçları	81
Şekil 2.5. İİÖ uygulama akışı	103
Şekil 2.6. Deney süreci uygulama akışı	115
Şekil 2.7. 0 sn. bekleme süreli denemelerden oluşan oturumlara ilişkin uygulama akışı	120
Şekil 2.8. 4 sn. bekleme süreli denemelerden oluşan oturumlara ilişkin uygulama akışı	121
Şekil 3.1. Annelerin başlama düzeyi, uygulama, genelleme ve izleme evrelerindeki uygulama düzeyleri	143
Şekil 3.2. Çocukların başlama düzeyi, uygulama, genelleme ve izleme evrelerindeki iletişim becerisini sergileme düzeyleri ve problem davranış sergileme düzeyleri	153

GÖRSELLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Görsel 2.1. Nil-Ali çiftinin salonu	70
Görsel 2.2. Ece-Can çiftinin salonu	70
Görsel 2.3. Ayşe-Arda çiftinin salonu	70
Görsel 2.4. Çoklu uyaran tercih değerlendirme oturumlarının uygulama süreci	77
Görsel 2.5. Çocukların özelliklerine dayalı olarak hazırlanmış resimli kartlar	86
Görsel 2.6. PRODİLO web sayfası ana sayfa görünümü	96
Görsel 2.7. Kişisel arayüz görünümü	97
Görsel 2.8. Videolar bölümündeki ünite içerikleri	98
Görsel 2.9. E-kitaplar bölümündeki içerik	99
Görsel 2.10. Formlar bölümündeki içerik	99

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

APA	: American Psychiatric Association
ASİS	: Anadolu Sak Zekâ Ölçeği
BAP	: Bilimsel Araştırma Projeleri
CDC	: Control Disease Center
DDİA	: Denemeye Dayalı İşlevsel Analiz
DSM	: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
GEÇDA	: Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı
GOBDÖ- 2TV	: Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2 Türkçe Versiyonu
İA	: İşlevsel Analiz
İİÖ	: İşlevsel İletişim Öğretimi
İDD	: İşlevsel Davranışsal Değerlendirme
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
NAC	: National Autism Center
NCAEP	: National Clearinghouse On Autism Evidence And Practice
NPDC	: National Professional Developmental Center on Autism Spectrum Disorder
NSP	: National Standards Project
OSB	: Otizm Spektrum Bozukluğu
ÖDS	: Öncül-Davranış-Sonuç

SBSÖ : Sabit Bekleme Süreli Öğretim
TEDİL : Türkçe Erken Dil Gelişim Testi
UDA : Uygulamalı Davranış Analizi
WWC : What Works Clearinghouse



1. GİRİŞ

Otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocukların farklı düzeylerde etkilendikleri sosyal iletişim ve etkileşim yetersizliğinden ve sınırlı, yineleyici ilgi ve davranış özelliklerinden dolayı genellikle problem davranış sergileme eğilimi gösterdikleri bilinmektedir (American Psychiatric Association [APA], 2013; Hartley, Sikora ve McCoy, 2008; Horner vd., 2002; Jang vd., 2011; Lecavalier, 2006; Matson, Wilkins ve Macken 2009; Sucuoğlu, 2018). OSB olan çocukların tanıyla ilişkili yetersizlikleri aynı zamanda dil gelişimini de etkilediğinden bu çocukların tümünde dilin iletişim amaçlı kullanımında güçlükler yaşandığı görülmektedir (Ökcün-Akçamuş, 2019; Tager-Flusberg, Pau ve Lord, 2005). OSB olan çocuklarda isteklerini, tercihlerini ya da gereksinimlerini ifade etme ve bir duruma ilişkin düşüncelerini paylaşma gibi temel iletişim becerilerinde yaşanan sorunlar bu çocukların problem davranış sergilemelerine neden olabilmektedir (Frea, Arnold ve Vittimberga, 2001; Mancil, Conroy ve Haydon, 2009; Wacker vd., 2011; Wacker vd., 2013; Webber ve Scheuermann, 2008). Araştırmacılar erken dönemde pek çok problem davranışın çocuklar tarafından bir iletişim aracı olarak kullanıldığını belirtmektedirler (Erbaş, Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, 2005; Hutchins ve Prelock, 2014; Jansen vd., 2020; Peckham-Hardin, 2015; Sigafoos, 2000). Alanyazında problem davranışların hem OSB olan çocukların hem de ailelerinin yaşam kalitesi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu ve genellikle müdahale hizmetlerine yönlendirilmenin temel nedenlerinden biri olarak ifade edildiği görülmektedir (Bushbacher ve Fox, 2003; Hastings ve Brown, 2002; Matson ve Minshawi, 2006; Plant ve Sanders, 2007). OSB olan çocukların sergilediği problem davranışlara müdahale etmede işleve dayalı davranışsal müdahalelerin etkili olduğu araştırma bulgularıyla ortaya konmuştur (Hong ve Matson, 2021; Horner vd., 2002; Lydon vd., 2012). İşleve dayalı davranışsal müdahaleler içerisinde yer alan işlevsel davranışsal değerlendirme (İDD) ve işlevsel iletişim öğretimi (İİÖ) uygulamaları bilimsel dayanaklı uygulamalar arasında yer almaktadır (Steinbrenner vd., 2020; Wong vd., 2015).

OSB olan çocukların sergilediği problem davranışların azaltılması ve/veya ortadan kaldırılması için yapılacak müdahale programında ilk basamak davranış öncesinde ve sonrasında gerçekleşen olay ve uyaranların analiz edilerek davranışların işlevlerinin belirlenmesidir (Carr ve Durand, 1985; Hong vd., 2018; O'Neill vd., 2015). Bu çalışmada OSB olan çocukların sergiledikleri problem davranışların işlevi/leri belirlenirken denemeler sırasında problem davranışları tekrar tekrar pekiştirmeyi

gerektirmediği, çok fazla sayıda deneme yapılmasına gerek olmadığı, davranışların işlevlerini belirlemede başarılı olduğu, çocukların günlük rutininin içerisine kolaylıkla dahil edilebildiği ve çocuğun çevresinde yer alan bireyler tarafından da kolaylıkla uygulanabildiği için işlevsel analiz (İA) uygulamalarından biri olan denemeye dayalı işlevsel analiz (DDİA) sürecine yer verilmiştir (Apaydın, 2017; Bloom vd., 2013; Gerow vd., 2019; Lambert, Bloom ve Irvin, 2012; Larue vd., 2010; Rispoli vd., 2015; Rispoli vd., 2018; Schmidt vd., 2014). OSB olan çocukların özellikle iletişim becerilerinde yaşadıkları yetersizliklerin günlük yaşamda sergiledikleri problem davranışların kaynağını oluşturabildiği düşünülmektedir. Dolayısıyla bu çocukların problem davranışlarının azaltılması ve yerine uygun bir iletişim becerisinin kazandırılması sosyal açıdan oldukça önemlidir (Alberto ve Troutman, 2013; Cooper, Heron ve Heward, 2014; Erbaş vd., 2005; Gerow vd., 2017; Jansen vd., 2020; Kırcaali-İftar, 2018; Sigafos, 2000). Bu nedenle problem davranışların azaltılmasında kullanılan ve en yaygın ayrımlı pekiştirme süreçlerinden biri olan İİÖ çocuğun problem davranışını azaltarak yerine sosyal olarak uygun bir iletişim becerisinin kazandırılması açısından son derece önemlidir (Carr ve Durand, 1985; Steinbrenner vd., 2020; Tiger, Hanley ve Bruzek, 2008).

Ebeveynlerin OSB olan çocuklarının sergilediği problem davranışlarla baş edebilmeleri ve çocuklarına uygun davranışlar kazandırabilmeleri için bilimsel dayanaklı uygulamalara yönelik eğitilmeleri, hem davranış yönetimine yönelik uygulama becerilerinin artması hem de çocuklarının problem davranışlarının azaltılarak uygun davranışlar kazanmaları açısından oldukça önemlidir. Böylece ebeveynlerin stres düzeylerinin azalabileceği düşünülmektedir (Black ve Therrien, 2017; Gerow vd., 2017). Ebeveyn eğitimi, ebeveynlere verilecek eğitim programının amaçlarına göre ebeveyn desteği uygulamaları ve ebeveyn merkezli uygulamalar olmak üzere ikiye ayrılır (Bearss vd., 2015a; Leaf vd., 2017; Schultz, Schmidt ve Stichter, 2011). Özellikle erken eğitim döneminde ebeveyn merkezli uygulamalara yer vermenin hem OSB olan çocukların akademik, sosyal-duygusal ve davranışsal gelişimine katkı sağladığı hem de ebeveynlerin eğitsel, sosyal ve psikolojik gereksinimlerini karşılamada olumlu katkı sağladığı görülmüştür (Beaudoin, Sebire ve Couture, 2014; Matson ve Minshawi, 2006.; Siller ve Morgan, 2018; Zachor vd., 2007). Ebeveynlere verilecek eğitim süreci planlanırken gereksinimlere göre farklı yetişkin öğrenme stratejilerine yer verilebilir (An, Horn ve Cheatham, 2019; Barton ve Fettig, 2013; Fettig ve Barton, 2014; Fettig, Schultz ve

Sreckovic, 2015; Trivette vd., 2009; Whittingham vd., 2009). Bu stratejilerden biri olan koçluk, bilimsel dayanaklı uygulamaları sistematik olarak ve yüksek uygulama güvenilirliğiyle kullanmayı öğreten ve yetişkinlere öğreticilik becerilerini kazandıran etkili yetişkin öğrenme stratejilerinden biridir (Bethune ve Wood, 2013; Kucharczyk vd., 2012; Rush ve Shelden, 2005; Trivette vd., 2009). Araştırmalar OSB olan çocukların problem davranışlarına müdahale etmede ebeveynlerin bilimsel dayanaklı uygulamaları kullanabilmeleri için ebeveyn koçluğu uygulamalarına yer verilmesinin etkili olduğunu göstermektedir (An vd., 2019; Fettig ve Ostrosky, 2011; Fettig vd., 2015; Gerow vd., 2018b). İzleyen başlıkta OSB'ye ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

1.1. Otizm Spektrum Bozukluğu

Her bireyde tanıya özgü davranış özelliklerinin farklı düzeyde gözlemlendiği OSB, sosyal etkileşim ve iletişimdeki yetersizlikler, sınırlı, tekrarlayan davranış, ilgi ve etkinliklerin gözlemlendiği, tanıya özgü davranış özelliklerinin ise erken çocukluk yıllarında başlayıp yaşam boyu devam ettiği bilinen karmaşık bir nöro-gelişimsel yetersizliktir (APA, 2013; Beighley vd., 2013; Kırcaali-İftar, 2018). OSB'nin yaygınlığı her yıl ciddi oranda arttığından yaşamın olduğu her yerde ve her insanda görülme olasılığı olduğu bilinmektedir (Centers for Disease Control and Prevention, [CDC], 2021; Durkin vd., 217; Maenner vd., 2020; Odom, Cox ve Brock, 2013). OSB'nin nedenleri üzerine yapılan araştırmaların büyük bir kısmı, başta genetik etmenler olmak üzere çevresel ve biyolojik etmenler de dahil birçok farklı etmenin OSB'ye neden olabileceğini göstermektedir. OSB riskini arttıran tüm genlerin zihinsel yetersizlik riskini de arttırdığı düşünüldüğünden OSB olan bireylerin yaklaşık %25'inin sınır zekâ düzeyinde, %31'nin zekâ puanının 70'in altında, %44'ünün ise ortalama zekâ puanının üzerinde olduğu belirtilmektedir (CDC, 2021; Greener, 2015; Nardone ve Elliott, 2016; Rybakowski vd., 2016; Shen vd., 2018; Ye, Leung ve Wong, 2017; Yirmiye ve Charman, 2010).

Tanılamada kullanılan güncel kılavuz olan Ruhsal Bozuklukların Tanımsal ve Sayısal El Kitabı'nın beşinci baskısında (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, [DSM-5]) OSB olan çocukların sosyal etkileşim ve iletişim alanında yaşadıkları zorluklar, bu çocukların OSB tanısı almalarının temel tanı göstergeleri arasında yer almaktadır (APA, 2013; Ledford vd., 2018). OSB olan çocukların sosyal etkileşim ve iletişim alanında yaşadıkları sorunlar içerisinde sosyal-duygusal karşılıklılıkta yetersizlik, sözel ve sözel olmayan iletişim davranışlarında yetersizlik, sözel ve sözel olmayan davranışların bir bütün olarak yer aldığı etkileşimde yetersizlik

ve insanlarla etkileşim ve iletişim kurma ve sürdürmedeki yetersizlikler yer almaktadır (APA, 2013; Kırcaali-İftar, 2018, Sucuoğlu, 2018). Temel tanı göstergelerinden biri olan sözel iletişim becerilerinin gelişiminde yaşanan sınırlılıklar her çocuğa göre değişmektedir. Ancak OSB olan çocukların bir kısmında kendilerini sözcüklerle ifade etme becerisi hiç ortaya çıkmazken diğer bir kısmında ise sözcük çıktıları olmasına rağmen akıcı konuşmada ve dili sosyal etkileşim amacıyla kullanmada yetersizlikler olduğu görülmektedir (Ökcün-Akçamuş, 2019; Tager-Flusberg vd., 2007). Araştırmalar OSB olan çocukların akranlarına kıyasla işlevsel iletişim ve kendilerini sözcüklerle ifade etme becerilerini sergilemede anlamlı derecede daha zayıf olduklarını göstermektedir (Hutchison, Müller ve Iarocci, 2020). Yanı sıra kendini sözcüklerle ifade etme becerisi daha iyi olan OSB olan çocukların bile düşük işlevsel iletişim becerilerine sahip olma eğiliminde oldukları belirtilmektedir (Hutchison vd., 2020; Norbury, 2014).

OSB olan çocuklar çevresindeki insanlara bakmada, etkileşimsel oyunlara katılmada, tanıdıkları bireylere doğru yönelmede yetersizlikler göstermektedirler. Bunun yanı sıra ilerleyen dönemlerde ise isteklerini, tercihlerini ya da gereksinimlerini ifade etme ve bir duruma ilişkin duygu ve düşüncelerini paylaşma gibi temel iletişim becerilerinde sınırlı davranışlar sergilemektedirler (Chawarska ve Volkmar, 2005). OSB olan çocukların isteklerini, tercihlerini ya da gereksinimlerini ifade etme amacıyla sergiledikleri sınırlı davranışların ise yoğun olarak problem davranışlar olduğu görülmektedir (Mancil vd., 2009; Wacker vd., 2011). Araştırmalardan elde edilen bulgular, erken dönemde OSB tanısı almadan önce de bu çocukların problem davranış sergilediklerini ve bu dönemde pek çok problem davranışın bir iletişim biçimi olarak işlev gördüğünü göstermektedir (Chawarska ve Volkmar, 2005; Erbaş vd., 2005; Hattier vd., 2011; Hutchins ve Prelock, 2014; Jansen vd., 2020; Peckham-Hardin, 2015; Sigafos, 2000). İzleyen başlıkta OSB olan çocukların sergiledikleri problem davranışlarla ilgili bilgilere yer verilmiştir.

1.2. Otizm Spektrum Bozukluğu ve Problem Davranışlar

Bir eylemin davranış olarak tanımlanması için belirli özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bu özellikler; davranışın bir bireye ait olması, bireyin çevreyle etkileşim içinde olması, çevrede değişikliğin meydana gelmesi, gözlenebilir, ölçülebilir ve tekrarlanabilir olmasıdır (Alberto ve Troutman, 2013; Cooper vd., 2014; Matson, 2009; Wolery, Bailey ve Sugai, 1988).

Çocukların sergilediği davranışların hepsi uygun davranışlar olmayabilir. *Uygun davranışlar* içinde bulunduğu toplumun sahip olduğu kültüre özgü kurallara uyan ve toplumdaki bireyler tarafından kabul edilebilen davranışlar olarak tanımlanırken *uygun olmayan davranışlar* (problem davranışlar) ise içinde bulunduğu toplumun sahip olduğu kültüre özgü kurallara uymayan ve toplumdaki bireyler tarafından kabul edilmeyen davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Alberto ve Troutman, 2013; Cooper vd., 2014; Erbaş, 2002; Özyürek, 2004; Wolery vd., 1988; Yücesoy-Özkan, 2018). Alanyazında uygun olmayan davranışları ifade etmek için farklı terimlerin kullanıldığı görülmektedir. Bu terimler arasında problem davranış (problem behaviour), zorlayıcı davranış (challenging behaviour), davranış problemi (behaviour problem), uygun olmayan davranış (inappropriate behavior), uyumsuz davranış (maladaptive behavior), uygunsuz davranış (misbehavior) ve anormal davranış (aberrant behavior) alanyazında en sık karşılaşılanlardır (Chandler ve Dahlquist, 2005; McClintock, Hall ve Oliver, 2003). Bu çalışmada alanyazında yaygın olarak kullanılan “problem davranış” terimi kullanılmıştır. Bir davranışın problem davranış olduğunu söyleyebilmek için (a) gelişimsel ve kültürel olarak kabul edilebilir davranışlara uymaması, (b) çocuğun kendisini ve çevresindeki bireylerin güvenliğini tehlikeye sokması, (c) kendisine, başkasına ve çevreye zarar vermesi, (d) içinde bulunduğu toplumsal çevreyle sosyal etkileşimini ve iletişimini olumsuz etkilemesi, (e) çocuğun öğrenmesini ve gelişimini engellemesi ve (f) davranışın farklı koşullarda da (örn., ortam, zaman) birden fazla kez tekrarlanması gibi ölçütleri karşılaması gerekmektedir (Carr ve Durand, 1985; Emerson, 2001; Erbaş, 2017; O’Neill vd., 2015; Yücesoy Özkan, 2018).

Problem davranışlar OSB’nin tipik tanı ölçütleri içerisinde yer almamaktadır, ancak OSB olan çocukların yaygın olarak problem davranışlar sergiledikleri de bilinmektedir (APA, 2013; Hartley vd., 2008; Horner v., 2002; Jang vd., 2011; Matson ve Nebel-Schwalm, 2007). Alanyazında OSB olan çocuklarda problem davranışların tipik gelişen çocuklara ve gelişimsel yetersizliği olan diğer çocuklara kıyasla daha yoğun görüldüğü belirtilmektedir. Aynı zamanda OSB olan çocuklar içerisinde daha düşük zeka düzeyine sahip, daha fazla iletişim ve sosyal beceri yetersizliği gösterenlerde problem davranışların daha yoğun görüldüğü ve yetersizliğin düzeyi arttıkça problem davranış görülme olasılığının da arttığı bilinmektedir (Dominick vd., 2007; Hong vd., 2018; Hong ve Matson, 2021; Hutchins ve Prelock, 2014; Jang vd., 2011; Matson vd., 2009; Matson ve

Shoemaker, 2009; Matson vd., 2011; McCarthy vd., 2010; McClintock vd., 2003; McTiernan vd., 2011).

Yaş açısından bakıldığında araştırmaların bazıları OSB olan çocukların sergilediği problem davranışlarla yaş arasında bir ilişkinin olmadığını belirtirken bazıları da küçük yaş grubunda (örn., 3-5 yaş arası) olan çocuklarda problem davranışlar daha yoğun görülmesine (örn., Baghdadli vd., 2003; Hong vd., 2018; Horner vd., 2002; Jang vd., 2011; Murphy, Healy ve Leader, 2009) rağmen bu davranışlara doğru müdahaleler yapılmazsa ergenlikte ve yetişkinlikte problem davranışın şiddetinin ve yoğunluğunun artma olasılığının daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir (örn., Jang vd., 2011; Matson vd., 2010; McCarthy vd., 2010; Murphy vd., 2005; Murphy vd., 2009). *Cinsiyet açısından* bakıldığında araştırmaların bazıları OSB olan çocukların sergilediği problem davranışlarla cinsiyet arasında bir ilişkinin olmadığını (örn., Kozlowski, Matson ve Rieske, 2012; McCarthy vd., 2010) belirtirken bazıları da erkeklerin kızlara oranla daha fazla saldırganlık davranışı sergilemelerine rağmen kızlardaki problem davranışın şiddetinin erkeklere göre biraz daha yüksek seyrettiğini göstermektedir (örn., Hartley vd., 2008; McClintock vd., 2003; Nyden, Hjelmquist ve Gillberg, 2000). OSB'nin şiddeti *açısından* bakıldığında araştırmaların bazıları problem davranışlarla OSB'nin şiddeti arasında bir ilişkinin olmadığını (örn., Matson vd., 2010; Murphy vd., 2009) belirtirken bazıları da OSB'nin şiddetiyle problem davranışların sıklığı ve yoğunluğu arasında bir ilişki olduğunu ve OSB'ye özgü daha yoğun davranış özelliklerine sahip çocukların daha hafif davranış özelliklerine sahip çocuklara göre önemli ölçüde daha yüksek düzeyde problem davranış sergilediklerini göstermektedir (örn., Baghdadli vd., 2003).

OSB olan çocuklar arasında problem davranışların yaygınlığıyla ilgili yapılan araştırmaların bulguları, araştırmaya katılan çocukların yaklaşık %82'si ile %94'ünde en az bir tane olmak üzere farklı problem davranışların gözlemlendiğini göstermektedir (Delfs ve Campbell, 2010; Jang vd., 2011; Matson vd., 2009; McTiernan vd., 2011). Hutchins ve Prelock (2014) tarafından yapılan araştırmanın bulguları OSB olan çocukların yaklaşık yarısından fazlasının birden fazla problem davranış türünü bir arada sergilediğini göstermiştir. OSB olan çocukların birden fazla problem davranış sergilediği durumlarda ise bir davranışın diğerlerine göre daha baskın davranış olarak ve daha sık ortaya çıktığı belirtilmiştir (Stevens vd., 2017).

OSB olan çocuklarda farklı problem davranışların gözlemlendiği görülmektedir (Delfs ve Campbell, 2010; Jang vd. 2011; Matson vd., 2009; McTiernan vd., 2011). Bu

davranışlar “saldırgan ve zorlayıcı davranışlar” ve “sınırlı ve yineleyici davranışlar” olmak üzere iki grupta ele alınmaktadır. Saldırgan ve zorlayıcı davranışlar, kendi içinde sesle ve sözle sergilenen saldırgan davranışlar (örn., çığlık atmak, bağırarak), kendisine zarar veren saldırgan davranışlar (örn., kendi yüzüne vurmak, elini ısırarak), başkalarına zarar veren saldırgan davranışlar (örn., başkasına vurmak, tekme atmak) ve eşyalara ve çevreye zarar veren saldırgan davranışlar (örn., atmak, yırtmak) şeklinde sınıflanmaktadır. Sınırlı ve yineleyici davranışlar ise kendi içinde yinelenen davranışlar (örn., aynı sözcüğü veya hareketi defalarca tekrar etmek), takıntılı davranışlar (örn., elinde sürekli aynı nesneyi tutmak), alışılmışın dışında yeme davranışları (örn., az yemek, yenilmeyecek nesneleri yemek) ve etkinlik dışı davranışlar (örn., etkinlik sırasında sandalyeden kalkmak, başka şeylerle meşgul olmak) şeklinde sınıflanmaktadır (Dominick vd., 2007; Hong vd., 2018; Hong ve Matson, 2021; Matson ve Nebel-Schwalm, 2007; Neitzel, 2010; Yücesoy Özkan, 2018). OSB olan çocuklarda gözlenen farklı düzeylerdeki uyku sorunları da problem davranışlar içerisinde yer almaktadır (Goldman vd., 2011). Araştırmalar incelendiğinde OSB olan çocuklar arasında en sık görülen problem davranış türünün öfke nöbeti geçirme, bağırma, koşma, tekrarlı hareketler, aşırı hareketlilik gibi davranışlar olduğu, ardından çevreye, başkalarına ve kendine zarar veren saldırganlık davranışlarının geldiği görülmektedir (Emerson vd., 2001; Matson vd., 2009).

Araştırmalar yetersizliği olan çocukların dil ve iletişim becerileriyle davranış problemleri arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir. Alanyazında problem davranışların karşıdaki birey üzerinde yarattığı etkiden dolayı çocuklar tarafından bir iletişim aracı olarak kullanıldığı ifade edilmektedir (Erbaş vd., 2005; Hutchins ve Prelock, 2014; Jansen vd., 2020; Kırcaali-İftar, 2018; Peckham-Hardin, 2015; Sigafos, 2000). OSB olan çocuklar erken çocukluktan başlayarak akranlarına kıyasla daha fazla problem davranış sergilediklerinden daha fazla engelle karşılaşmaktadırlar (Hong ve Matson, 2021).

Problem davranışların olumsuz sonuçları hafiften ileri dereceye doğru sıralandığında bu davranışlar öncelikle OSB olan çocukların eğitime ve topluma katılımını engelleyebilir, çocuğun başkasına zarar vermesine neden olabilir, çocuğun içinde bulunduğu çevreye ve kendisine zarar vermesine neden olarak daha olumsuz sonuçlara yol açabilir. Tüm bunların sonucu olarak da bu davranışların OSB olan çocukların etiketlenmelerine ve dışlanmalarına neden olabileceği ifade edilebilir (Carr ve

Durand, 1985; Emerson, 2001; Erbaş, 2017; Matson vd., 2010; O'Neill vd., 2015; Özyürek, 2008; Sigafoos, 2000; Sucuoğlu, 2018). Araştırmalar sistematik olarak ele alınmayan problem davranışların yaşam boyu sürebildiğini, yaşla birlikte sıklığının ve şiddetinin arttığını göstermektedir (Berkson vd., 1985). Aynı zamanda yapılan bir meta-analiz çalışması OSB olan çocukların sergilediği problem davranışlarla baş etmek için davranışsal müdahalelerin uygulanması gerektiğine yönelik güçlü bir deneysel desteğe sahip olduğunu göstermektedir (Heyvaert vd., 2014). OSB olan çocukların sergiledikleri problem davranışların çocuğun hem bakımından hem de eğitiminden sorumlu kişilerin yaşamlarını da olumsuz şekilde etkilediği ifade edilebilir (Gerow vd., 2018a).

Alanyazında OSB olan çocuklara sunulan etkili müdahale hizmetlerinin süresini ve yoğunluğunu en üst düzeye çıkarabilmek ve bu hizmetleri birden fazla ortamda sunabilmek için bu çocukların eğitime ebeveynlerinin katılımının önemli ölçüde katkı sağlayacağı belirtilmektedir (Fettig ve Barton, 2014; Gerow vd., 2018a; Hutchins ve Prelock, 2014; McClannahan, Krantz ve McGee, 1982). Dolayısıyla hem ebeveynlerin hem de OSB olan çocuklarının bu sürece uyumunu kolaylaştıracak müdahale planlarının yapılmasına ve sergilenen problem davranışların sistematik şekilde ele alınıp bu davranışların azaltılması ya da ortadan kaldırılmasına yönelik ebeveynlerin öğretim sürecine katılımını sağlayan bilimsel dayanaklı uygulamaların geliştirilip uygulanmasına gereksinim vardır (Cook ve Odom, 2013; Dettmer vd., 2000; Olive, 2004). İzleyen başlıkta OSB olan çocukların sergiledikleri problem davranışlara yönelik bilimsel dayanaklı uygulamalara ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

1.3. Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar

OSB olan çocukların sergiledikleri problem davranışlara müdahale etmenin en etkili yolu erken dönemde yoğun, sistematik ve bilimsel dayanaklı uygulamalara yer vermektir (Hong ve Matson, 2021). Tekin-İftar (2019) bilimsel dayanaklı uygulamayı, yeterli sayıda katılımcı gruplarına farklı bölgedeki araştırmacılar tarafından birçok farklı ortamda uygulanmış ve uygulamaların hedeflenen amaçlarında istenilen olumlu sonuçlara ulaşılmış, yüksek nitelikli uygulamalar olarak tanımlamaktadır. OSB'ye ilişkin bilimsel dayanaklı uygulamaların yanı sıra tartışmalı uygulamaların da her geçen yıl önemli düzeyde arttığı görülmektedir (APA, 2013; CDC, 2021; Kurt, 2018; Simpson, 2005). Dolayısıyla OSB olan çocukların eğitiminde etkili uygulamaların neler olduğunu belirleyebilmek ve uygulamacılara hangi uygulamaları kullanacaklarına ilişkin danışmanlık yapabilmek, etkililiği bilimsel araştırmalar tarafından henüz kanıtlanmamış

uygulamaların çocuk ve aile açısından ortaya çıkabilecek olumsuz durumları (örn., zaman, motivasyon ve emek kaybı) engellemek için bilimsel dayanaklı uygulamalara gereksinim vardır (Kurt, 2018; Simpson, 2005). Bu gereksinimi karşılamak üzere Amerika Birleşik Devletleri'ndeki (ABD) çeşitli merkezler tarafından çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Bu çalışmalar günümüzde de halen devam etmektedir.

Bilimsel dayanaklı uygulamalar konusunda ABD'deki Ulusal Otizm Merkezi (National Autism Center, [NAC]) ve bu merkezin yayımlamış olduğu "Ulusal Standartlar Projesi Faz 1 (NSP, 2009) ve Faz 2 (NSP, 2015)" çalışmaları bulunmaktadır. Yine ABD'de bulunan Otizm Spektrum Bozukluğu Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi (The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder, [NPDC]) tarafından "Otizm Spektrum Bozuklukları Olan Çocuklara ve Gençlere Yönelik Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar (Odom vd., 2010)" ve "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuk, Ergen ve Genç Yetişkinlere Yönelik Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar (Wong vd., 2015)" raporları yayımlanmıştır. Ayrıca Ulusal Otizm Kanıt ve Uygulama Bilgi Merkezi'nin (The National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice, [NCAEP]) ve bu merkezin yayımlamış olduğu "Otizmli Çocuklar, Gençler ve Genç Yetişkinler İçin Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar (Steinbrenner vd., 2020)" raporları bulunmaktadır. Bu raporların yanı sıra uygulamacılar tarafından tercih edilen davranışsal bir uygulamanın bilimsel dayanaklı olup olmadığını değerlendirebilmek ve uygulamanın ne düzeyde bilimsel dayanaklı bir uygulama olduğunu belirleyebilmek için çeşitli yönergeler bulunmaktadır (Tekin-İftar, 2019). Bilimsel dayanaklı uygulamalar konusunda çalışmalar yapan bazı kuruluşlar ve araştırmacılar tarafından "Tek-Denekli Deneysel Araştırmaların Niteliksel Göstergeleri" adında yönergeler oluşturulmuştur (Cook vd., 2015; Horner vd., 2005; Kratochwill vd., 2010; What Works Clearinghouse, [WWC], 2020). Yönergeler, uygulamacılara belirli bir davranışsal müdahalenin bilimsel dayanak ölçütlerini değerlendirmek üzere kapsamlı ve tutarlı bir sistem kullanmaları konusunda rehberlik etmektedir (Gerow vd., 2018a).

Bilimsel dayanaklı uygulamalara ilişkin yayımlanmış raporlar ve araştırmalar incelendiğinde OSB olan çocukların sergiledikleri problem davranışlara yönelik etkili uygulamaların uygulamalı davranış analizi (UDA) ilkelerini temel aldığı görülmektedir (Cowan, Abel ve Candel, 2017; Hong ve Matson, 2021; Mulligan vd., 2014; NAC, 2015; NCAEP, 2020; NPDC, 2014; Smith ve Iadarola, 2015; Weiss vd., 2010). İşleve dayalı bilimsel dayanaklı davranışsal müdahaleler içerisinde davranışları kontrol eden

değişkenleri tanımlamak için kullanılan İDD'ye NAC (2015) raporunda yer verilmemiş olmasına rağmen NPDC (2014) ve NCAEP (2020) raporlarında bu uygulamanın bilimsel dayanağa sahip olduğu belirtilmektedir. İşleve dayalı bilimsel dayanaklı davranışsal müdahaleler içerisinde problem davranışları azaltarak ya da ortadan kaldırılarak yerine uygun bir iletişim becerisinin kazandırılmasında sıkça kullanılan İİÖ, NAC (2015) raporunda umut vaat eden uygulamalar içerisinde yer almasına rağmen NPDC (2014) ve NCAEP (2020) raporlarında İİÖ'nün bilimsel dayanağa sahip uygulama olduğu belirtilmektedir (Carr ve Durand 1985; Gerow vd., 2017; Gerow vd., 2018b; Luo, Gage ve Prykanowski, 2019; Suess vd., 2014). OSB olan çocukların sergiledikleri problem davranışlara doğru müdahaleyi yapabilmek için davranış kontrol eden değişkenlerin doğru bir şekilde belirlenmesinde uygulanacak etkili müdahale programında ilk ve en önemli adım davranış öncesinde ve sonrasında gerçekleşen olay ve uyarıların analiz edilmesidir (Carr ve Durand, 1985; Hong vd., 2018; Huete, Kurtz ve Boyd, 2012; O'Neill vd., 2015). İzleyen başlıkta OSB olan çocukların sergiledikleri problem davranışların işlevlerinin belirlenmesinde kullanılan İDD sürecine ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

1.4. İşlevsel Davranışsal Değerlendirme

Tüm problem davranışların bir işleve hizmet ettiği varsayımı araştırmacıları davranışların altında yatan nedenleri belirlemeye yönlendirmiştir (Carr, 1994). Alanyazında problem davranışların işlevlerine ilişkin çeşitli sınıflandırmalar bulunmaktadır. Iwata ve meslektaşları (1994) problem davranışların işlevlerini dört gruba ayırmışlardır. Bunlar; (a) sosyal ilgi ve dikkat elde etme ya da sosyal ilgi ve dikkatten kaçma, (b) nesne elde etme ya da nesneden kaçma, (c) etkinlik elde etme ya da etkinlikten kaçma ve (d) duyuşsal uyarı elde etme ya da duyuşsal uyarıdan kaçmadır. Alanyazında çocukların çoğunun problem davranışları “elde etme” amacıyla sergilediği belirtilmektedir (Cooper vd., 2014; Hanley, Iwata ve McCord, 2003).

Sosyal ilgi ve dikkat elde etme, başka kişilerin ilgi ve dikkat göstermesi nedeniyle çocuğun sergilediği problem davranışların sergilenmeye devam etme olasılığının artması olarak tanımlanmaktadır. Bireylerin davranışlara ilgi ve dikkat göstermesi başını ilgili yöne döndürme, mutlu/üzgün/kızgın/şaşırmış gibi bir yüz ifadesi sergileme, bakış atma, azarlama, kızma vb. davranışlar olabilir. *Sosyal ilgi ve dikkatten kaçma* ise çocuğun sergilediği problem davranışların hoşuna gitmeyen ilgi ve dikkatten kurtulmasını sağlamasından dolayı sergilenmeye devam etme olasılığının artması olarak tanımlanmaktadır.

Nesne elde etme, çocuğun sergilediği problem davranışların yiyecek, içecek, oyuncak gibi istenilen nesnelere erişimini sağlaması nedeniyle sergilenmeye devam etme olasılığının artması olarak betimlenmektedir. *Nesneden kaçma* ise çocuğun sergilediği problem davranışların yiyecek, içecek, oyuncak gibi hoşuna gitmeyen nesnelerden kurtulmasını sağlamasından dolayı sergilenmeye devam etme ihtimalinin artması olarak tanımlanmaktadır.

Etkinlik elde etme, çocuğun sergilediği problem davranışların parka gitme, dans etme gibi istenilen etkinliklere erişimini sağlaması nedeniyle sergilenmeye devam etme ihtimalinin artması olarak ifade edilmektedir. *Etkinlikten kaçma* ise çocuğun sergilediği problem davranışların hoşuna gitmeyen etkinliklerden kurtulmasını sağlamasından dolayı sergilenmeye devam etme ihtimalinin artması olarak betimlenmektedir.

Duyusal uyarıcı elde etme, çocuğun sergilediği problem davranışlar sonucunda görme, işitme, tatma ya da dokunma duyularıyla geri bildirimler yoluyla olumlu pekiştirilmesi olarak tanımlanmaktadır. *Duyusal uyarıcıdan kaçma* ise çocuğun sergilediği problem davranışlar sonucunda görme, işitme, tatma ya da dokunma şeklinde duysal geri bildirimler yoluyla olumsuz pekiştirilmesi olarak ifade edilmektedir (Alberto ve Troutman, 2013; Carr ve Durand, 1985; Carr, 1994; Cooper vd., 2014; Erbaş, 2017; O'Neill vd., 2015; Sucuoğlu, 2018; Yücesoy-Özkan, 2018; Yücesoy ve Erbaş, 2002).

OSB olan çocukların sergiledikleri problem davranışlara yönelik işleve dayalı bir müdahale sürecine başlamadan önce davranışı kontrol eden çevresel değişkenleri tanımlamak için İDD sürecine yer verilmelidir (Healy ve Brett, 2014; Hong ve Matson, 2021; Huete vd., 2012; McCurdy, Skinner ve Ervin, 2017). İDD, bireyin sergilediği davranışla çevre arasındaki ilişkiye ve davranışın altında yatan amaca ilişkin bilgi edinmek amacıyla geliştirilmiş bir değerlendirme sürecidir (Collet-Klingenberg, 2008; Scott ve Cooper, 2017). İDD'nin temel amacı, problem davranış sergileyen çocuklar için etkili, verimli ve bireysel müdahale planlarının geliştirmesine yardımcı olacak bilgiler toplayarak müdahalelerin etkililiklerinin artırılmasına temel oluşturmaktır (Day, Horner ve O'Neill, 1994; Hanley, 2012; Healy ve Brett, 2014; O'Neill vd., 2015).

İDD, sistematik bir dizi sürecin kullanılmasını gerektirir (Hanley, 2012; Hong ve Matson, 2021; Horner, 1994). Bu değerlendirme süreci içerisinde problem davranışın tanımlanması, davranıştan önce ve sonra ortaya çıkan uyarıların belirlenmesi, problem davranışın ortaya çıkmasına ve/veya giderek çeşitlenmesine neden olan diğer çevresel değişkenlerin ortaya konması, problem davranışın nedenine ilişkin belirlenen

hipotezlerin test edilmesi ve işleve dayalı bir müdahale planı geliştirilmesi yer almaktadır (O'Neill vd., 2015; Sam ve AFIRM Team, 2015a; Sugai, Lewis-Palmer ve Hagan-Burke, 2000).

İDD sürecinde problem davranışın sergilendiği ortamdaki uyaranlar ve davranış arasındaki ilişki çeşitli teknikler kullanılarak belirlenmektedir. İDD sürecinde hem deneysel hem de deneysel olmayan yollarla problem davranışın işlevini belirlemeye yönelik üç temel teknik bulunmaktadır. Bunlar; (a) dolaylı değerlendirme, (b) doğrudan değerlendirme ve (c) deneysel değerlendirme olarak tanımlanan İA'dır (Cooper, vd., 2014; Hanley, 2012; Huete vd., 2012; Kozlowski ve Matson, 2012; Neilsen ve McEvoy, 2004; O'Neill vd., 2015, Yücesoy-Özkan, 2018). Bu tekniklerin birbirlerinin yerine kullanılmamaları için aralarındaki farkı anlamak önemlidir (Kozlowski ve Matson, 2012). İzleyen başlıklarda bu tekniklere ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

1.4.1. Dolaylı değerlendirme

Dolaylı değerlendirme teknikleri problem davranışın ortaya çıkma nedenlerini, davranışların sonucunda ne olduğunu ve davranışları etkileyen çevresel olayları belirlemek amacıyla çocukların kendilerinden, ebeveynlerinden, öğretmenlerinden ya da birincil bakıcılarından görüşmeler, davranış dereceleme ölçekleri, kontrol listeleri ve anketler aracılığıyla problem davranışa yönelik yazılı ya da sözlü bilgi toplamak için kullanılmaktadır (Cooper vd., 2014; Erbaş, 2017; Gargiulo ve Metcalf, 2017; Kozlowski ve Matson, 2012; Neilsen ve McEvoy 2004; Watson ve Steege, 2003). Görüşme aracılığıyla yapılan değerlendirme sürecinde hedef davranışın sergilenmesine gerek yoktur ve daha az sıklıkta meydana gelen davranışların ve kendisine veya başkalarına ciddi tehlike oluşturan davranışların değerlendirilmesine izin verir (Kozlowski ve Matson, 2012). Görüşme sürecinde problem davranışın işlevini belirlemek için mümkün olan durumlarda çocuğun kendisinden, mümkün olmadığı durumlarda ise ebeveynlerinden, öğretmenlerinden ya da birincil bakıcılarından problem davranışa yönelik bilgi toplama süreci yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere iki şekilde gerçekleştirilebilir (Gargiulo ve Metcalf, 2017; Kozlowski ve Matson 2012).

Yapılandırılmış görüşmelerde sorulacak tüm sorular görüşme öncesinde belirlenirken yapılandırılmamış görüşmelerde sorulacak soruların seyri bireyin yanıtlarına göre şekillenmektedir (Gargiulo ve Metcalf, 2017). Alanyazında görüşmeler aracılığıyla problem davranışın işlevlerine ilişkin işlevsel değerlendirme verilerinin toplanmasında en yaygın kullanılan süreçlerin yapılandırılmış görüşme tekniğine

dayandığını belirtilmiştir (Bergan ve Kratochwill, 1990; Kozlowski ve Matson, 2012; Sheridan, Kratochwill ve Bergan, 1996). Yapılandırılmış görüşmelerde amaç; (a) hedef davranışların ne zaman ve nerede ortaya çıkma olasılığının daha yüksek olduğuna, (b) hedef davranışlardan önce ve sonra gelen olayların neler olduğuna, (c) hedef davranış kontrol etmeye yönelik süreçlere, (d) yapılan müdahalelere ve (e) uygun alternatif davranışa ilişkin bilgi toplamaktır (Healy ve Brett, 2014; McCurdy vd., 2017). Uygulamacılar problem davranışa ilişkin topladıkları bilgilerden yola çıkarak hem gözlem yapacakları koşulları (örn., zaman, ortam, kişi, araç) belirleyebilmekte hem de İA sürecindeki işlevsel ilişkileri tanımlamak için harcayacakları zamanı azaltabilmektedirler (Floyd, Phaneuf ve Wilczynski, 2005; Maag, 2018; McComas ve Mace, 2000).

Alanyazında dolaylı değerlendirme sürecinin daha az zaman almasının ve tamamlanması için daha az eğitim, personel ve iş birliği gerektirmesinin yanı sıra uzmanlık gerektirmediği belirtilmiştir (Healy ve Brett, 2014; Kelley vd., 2011; O'Neill vd., 2015). Dolaylı değerlendirme teknikleri İDD sürecine çok fazla katkı sağlamasına rağmen bu tekniklerin esnek bir doğası olduğundan davranışsal müdahaleler geliştirmek için yeterli ve güvenilir bilgi sağlamadığı düşünülmektedir (Hanley, 2012). Bu tekniklerle elde edilen bilgilerin güvenilirliği görüşme yapılan kişinin problem davranış sergileyen bireye ve ilgili konuya ilişkin bilgisiyle sınırlı olduğu için değerlendirme süreci sonunda hatalı sonuçlar ortaya çıkabilir (Floyd vd., 2005; Kelley vd., 2011; Yücesoy ve Erbaş, 2002). Dolaylı değerlendirme tekniklerinin sınırlılıklarına rağmen bu tekniklerle toplanan bilgilerin güvenilirliğini değerlendirmek için üzerinde görüş birliğine varılmış bir kılavuz henüz ortaya çıkmamıştır (Floyd vd., 2005). Araştırmacılar görüşmelerin zengin ve derinlemesine bilgi vermesine rağmen problem davranışların işlevini belirlemek için diğer İDD teknikleriyle bir arada kullanılmasının en iyi uygulama olduğunu belirtmektedirler (Kozlowski ve Matson, 2012). Dolaylı değerlendirme sırasında elde edilen bilgilerin güvenilirliğini sınamak için doğrudan gözlemler yapılarak elde edilen bu bilgilerin sınanması gerekmektedir (Floyd vd., 2005; Kelley vd., 2011; Yücesoy ve Erbaş, 2002).

1.4.2. Doğrudan değerlendirme

Doğrudan değerlendirme, hedef davranış ve davranışı etkileyen çevresel olayları kaydetmek için gözlem sürecini kullanarak davranışın olduğu doğal ortam hakkında uygulamacıya doğrudan bilgi sağlayan değerlendirme tekniğidir (Alberto ve Troutman, 2013; Healy ve Brett, 2014; Kozlowski ve Matson 2012; McCurdy vd., 2017). Bu

değerlendirme sürecinde problem davranış, ortaya çıktığı doğal ortamlarda davranıştan önce ve sonra ne olduğunu belirlemek amacıyla herhangi bir değişkenin doğrudan yönlendirmesi olmaksızın gözlemlenir ve davranışa ilişkin kayıt tutulur (Alberto ve Troutman, 2013; Healy ve Brett, 2014; McComas ve Mace, 2000; McCurdy vd., 2017). Doğrudan değerlendirme araçları olarak anekdot kayıtları, öncül-davranış-sonuç (ÖDS) kayıtları, hedef davranış dağılımı çizelgesi ve betimsel değerlendirme teknikleri kullanılmaktadır. Bu değerlendirme teknikleri sayesinde (a) hedef davranışın düzeyi daha net bir şekilde ölçülebilir, (b) müdahalenin etkilerinin değerlendirilmesine izin veren deneysel veri toplama sistemlerinin geliştirilmesi için gerekli olan bilgi elde edilebilir, (c) davranışın oluşumuyla ilişkili çevresel olaylar ya da durumlar belirlenebilir ve (d) problem davranışın oluşumundan sorumlu olan çevresel olaylar ya da durumlara ilişkin hipotezler geliştirilebilir (Alberto ve Troutman, 2013; McComas ve Mace, 2000; McCurdy vd., 2017).

Doğrudan değerlendirme teknikleri içerisinde en yaygın olarak kullanılan ÖDS kayıtları davranışın olduğu ortamlarda kullanılmak üzere geliştirilen ilk İDD tekniklerinden biridir (Healy ve Brett, 2014). Bu değerlendirme tekniği çocuğun doğal ortamında gözlemlenmesinden oluşur. Bu teknikte hem hedef davranışa hem de davranış her ortaya çıktığında davranışın öncesinde ve sonrasında gerçekleşen çevresel olaylara ilişkin anlık kayıt tutulur (Cooper vd., 2014; Erbaş, 2017; Healy ve Brett, 2014; Kozlowski ve Matson, 2012). ÖDS kaydı gözlemci, gözlenen kişi, gözlem tarihleri ve saatleri, öncül, hedef davranış (problem davranış) ve sonuç sütunlarını içermektedir. Gözlem yapan kişiler öncül, hedef davranış (problem davranış) ve sonuç sütunlarına ilişkin gözlem yaparak kendi sözleriyle olay dizisini detaylandıran açıklayıcı ifadeleri kullanarak kayıt tutarlar. Öncül sütununda hedef davranış sergilenmeden önce meydana gelen olaylar tanımlanırken sonuç sütununda hedef davranış sergilendikten sonra ortaya çıkan olaylar betimlenmektedir (Cooper vd., 2014; Healy ve Brett, 2014; Kozlowski ve Matson, 2012). Böylece gerçekleştirilen ÖDS kaydı oturumlarının sonunda davranışın öncesinde, sırasında ve sonrasında ne/neler olduğuna ilişkin bir davranış örüntüsü ortaya çıkar ve bu örüntü davranışın olası işlevine ilişkin gözlemciye bilgi verir (Cooper vd., 2014; Maag, 2018).

Doğrudan değerlendirme tekniklerinin en büyük yararı, problem davranışı sürdüren değişkenlerin doğal ortamlarda gözlenebilmesi aracılığıyla tarafsız bilgi sağlamasıdır (Kelley vd., 2011; Kozlowski ve Matson, 2012; Yücesoy ve Erbaş, 2002). Aynı zamanda

bu teknikler geriye dönük bilgi yerine güncel olarak var olan davranışa ilişkin bilgi verdiğinden elde edilen bilgilerle ilişkili karışıklıklar da ortadan kalkmış olur (Kozlowski ve Matson, 2012). Doğrudan yapılan gözlemler, gözlemlerin yapılabilmesi için herhangi bir yönlendirme yapılmasını gerektirmemesinin yanı sıra daha az kaynak, verilerin toplanması ve yorumlanması süreci açısından daha az eğitim ve değerlendirme sürecinde gereksinim duyulan materyallere ilişkin daha az maliyet gerektirmektedir. Gözlem verileri çocuğun doğal ortamında ve günlük rutinleri sırasında toplandığından gözlemin tamamlanması için yapılandırılmış bir ortama ve fazla sayıda uzman personele gerek yoktur (Healy ve Brett, 2014; Kozlowski ve Matson, 2012; McCurdy vd., 2017). Alanyazında doğrudan değerlendirme tekniklerinden gözlemler aracılığıyla toplanan bilgiler hangi çevresel değişkenin hangi problem davranışla ilişkili olduğunu gösteren bağıntısal veriler olduğu için bu bilgilerin hedef davranışla çevresel değişkenler arasındaki işlevsel ilişkiyi ortaya koymada yetersiz kalabileceği ifade edilmektedir (O'Neill vd., 2015). Ayrıca doğrudan gözlem yoluyla toplanan veriler olay dizisini detaylandıran açıklayıcı anlatı ifadeleri olduğundan bu verileri deneysel verilere çevirmek zordur. Benzer şekilde davranışın sık meydana gelmediği durumlarda yeterli veri toplanması zordur ve davranışları yeterli hassasiyetle ölçmek için sadece gözlem verilerini kullanmak yetersiz kalabilir (Matson ve Minshawi, 2006; McCurdy vd., 2017). Dolaylı ve doğrudan değerlendirme teknikleri problem davranışın yordayıcılarına, problem davranışları sürdüren sonuçlara ve problem davranışın işlevine ilişkin hipotezler geliştirmeye yardımcı olsa da bu değerlendirmelerden elde edilen veriler düzenli davranış örüntülerini ortaya çıkarmayabilir ve hedef davranışların bazı koşullarda diğerlerinden daha yüksek olasılıkla ortaya çıkıp çıkmadığını belirleyemeyebilir (McCurdy vd., 2017; O'Neill vd., 2015; Skinner, Dittmer ve Howell, 2000). Dolayısıyla davranışla çevresel değişkenler arasındaki işlevsel ilişkiyi deneysel olarak ortaya koymak için İA sürecine yer vermek gerekir.

1.4.3. Deneysel değerlendirme (İşlevsel analiz)

Deneysel değerlendirme, bir başka deyişle İA, farklı öncüller veya sonuçlar ile hedef davranış arasındaki işlevsel ilişkinin sistematik ve deneysel olarak kurulmasını sağlayarak dolaylı ve doğrudan değerlendirme süreçlerinin temel sınırlılıklarını gidermek üzere geliştirilmiştir (Healy ve Brett, 2014; Matson ve Minshawi, 2006). İA, dolaylı ve doğrudan değerlendirmeler aracılığıyla belirlenen öncülleri ve sonuçları bilimsel bir şekilde açıklamak için ortaya atılan hipotezlerin doğruluğunun sınanacağı koşullar

oluşturulduktan sonra her bir koşul altında hedef davranışın ölçülmesi olarak tanımlanmaktadır (Carr, 1994; Cooper vd. 2014; Erbaş, 2017; McCurdy vd., 2017; O'Neill vd., 2015; Scott ve Kamps, 2007; Vollmer, Roane ve Rone, 2012). İA sürecinde hedef davranışa ilişkin veri toplamak için (a) hangi değişkenlerin (öncüler veya sonuçlar) yönlendirilmesi gerektiğine, (b) ne tür yönlendirmelerin yapılacağına, (c) sergilenen davranışlar karşısında ne tür tepkiler verileceğine ve (d) toplanan verilerin nasıl kaydedilip yorumlanacağına ilişkin bilgilerin açıklanması gerekmektedir (McCurdy vd., 2017). Hem doğal hem de yapılandırılmış ortamlarda gerçekleştirilen İA sürecinde dikkat, erişim, kaçma, görmezden gelme ve oyun olmak üzere beş koşula yer verilmekte ve tüm koşullar ortalama 10-15 dk. sürmektedir (Iwata ve Doizer, 2008; Lang vd., 2008; LaRue vd., 2010; Ruiz ve Kubina, 2017; Schmidt vd., 2014).

İA tekniklerinin en büyük yararı, özellikle nadir sergilenen problem davranışlara ilişkin gözlem yaparak veri toplandığı sırada davranışın sergilenme olasılığı düşük olacağından problem davranışların işlevlerini belirlemek için gerekli bilgiyi elde etmede çevresel değişkenlerin deneysel yönlendirmesine yer verilmesidir (Healy ve Brett, 2014; Kozlowski ve Matson, 2012; Matson ve Minshawi, 2006). İA sürecinde işlevsel ilişkiyi göstermek için deneysel uygulamalar sırasında diğer değişkenler kontrol edilmelidir (Healy ve Brett, 2014). İA sürecinin davranışsal müdahaleler geliştirmek için ayrıntılı, tarafsız ve davranışın işlevine ilişkin doğru ve güvenilir bilgi verdiği düşünülmektedir (Kelley vd., 2011). İA süreci çevresel koşulların dikkatli şekilde kontrol edilmesine izin verdiği için bu analizleri yapmak daha kısa zaman alır. Davranışın birden fazla işleve hizmet ettiği bazı karmaşık durumlarda özellikle dolaylı ve doğrudan değerlendirmeler aracılığıyla toplanan veriler belirsizse ortaya atılan hipotezleri İA yoluyla test etmek gerekebilir (McCurdy vd., 2017).

Alanyazında İA sürecinin bazı sınırlılıklarının olduğu da ifade edilmektedir. Bunlardan en önemlisi, değerlendirmeyi yapacak olan bireylerin bu konuda eğitim almış uzmanlar olması ve uygulamanın karmaşıklığından ve hipotezleri test edebilmek için gerekli test oturumlarının düzenlenmesindeki güçlükler nedeniyle uygulamaların yüksek uygulama güvenirliğiyle yapılması gerekliliğidir. Bir diğeri ise İA sürecinde çocuğun problem davranışın ortaya çıkmasına neden olan uyaranlara maruz kalmasının davranışta artışa neden olabileceğidir (Betz ve Fisher, 2011; Erbaş, 2017; Kelley vd., 2011; O'Neill vd., 2015). İA sürecinde çocuğun güvenliğini tehlikeye sokacak durumların kontrol altına alınması, kendisine veya başkalarına zarar verebilecek şekilde çok şiddetli sergilenen

problem davranışlara yönelik İA sürecine yer verilmemesi önerilmektedir (Hong ve Matson, 2021; Kozlowski ve Matson, 2012; Lydon vd., 2012). İA oturumlarında yapılandırılmış koşullar sırasında belirlenen davranışla ilişkili değişkenlerin tümü doğal ortamda meydana gelen davranışlar için tutarlı olmayabilir (Healy ve Brett, 2014).

Alanyazında İA sürecinin problem davranışları değiştirmek üzere uygulanacak müdahale programlarının desenlenmesinde çok büyük bir öneme sahip olduğunu gösteren araştırma bulguları vardır (Fettig ve Barton, 2014; Gerow vd., 2017; Hall, 2005; Hanley vd., 2003; Thompson ve Iwata, 2007). Ancak geleneksel İA sürecinin uzun olması, uzmanlık gerektirmesi, zaman ve maliyet açısından verimli olmaması, yapılandırılmış ortamlarda uygulanması, bu ortamların doğal uyaranların hepsini barındırmaması nedeniyle sonuçların doğruluğuna ilişkin tartışmaların olması, çocuğun öğrenme ve sosyal ortamlara erişimini kısıtlaması ve çocuğun problem davranışını ortaya çıkaran koşullara defalarca maruz kalması gibi sınırlılıkları bulunmaktadır (Vollmer vd., 2012). İA sürecinin sınırlılıklarından yola çıkarak alternatif uygulamalar geliştirilmiştir (Hong ve Matson, 2021; Iwata ve Doizer, 2008; LaRue vd., 2010; Lydon vd., 2012; Ruiz ve Kubina, 2017; Schmidt vd., 2014). Bunların içerisinde kısa işlevsel analiz (brief functional analysis), yalnızca tek işlevin test edilmesi (single-function test), yalnız dizi (alone series), öncü işlevsel analiz (precursor functional analysis), gecikmeli işlevsel analiz (latency functional analysis) ve denemeye dayalı işlevsel analiz (trial-based functional analysis) uygulamaları yer almaktadır (Iwata ve Doizer, 2008). Bu çalışmada OSB olan çocukların sergiledikleri problem davranışların işlevlerini belirlerken denemeye dayalı işlevsel analiz (DDİA) sürecine yer verildiğinden izleyen başlıkta bu sürece ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

1.4.3.1. Denemeye dayalı işlevsel analiz

DDİA sürecinde çevre ve davranış arasındaki işlevsel ilişkinin deneysel olarak gösterilmesi için çocuk doğal ortamındaki günlük rutin veya etkinlikler içerisinde belirlenen değişkenlere maruz bırakılarak denemeler gerçekleştirilir. Her bir denemede tek bir ayırt edici uyaran sunulur ve problem davranış sergilendiği anda denemeye son verilir (Iwata ve Doizer, 2008; LaRue vd., 2010; Rispoli vd., 2014b; Sigafoos ve Sagers, 1995). Alanyazında DDİA terimiyle eş anlamlı olarak ayrık denemelerle işlevsel analiz teriminin de kullanıldığı görülmektedir (Schmidt vd., 2014; Sigafoos ve Sagers, 1995).

DDİA sürecinde dikkat, erişim, kaçma ve görmezden gelme olmak üzere dört koşul bulunmaktadır. *Dikkat koşulu*, çocuğun sergilediği problem davranışın ilgi/dikkat elde

etmek amacıyla sergilenip sergilenmediğini değerlendirmek için uygulanmaktadır. *Erişim koşulu*, çocuğun sergilediği problem davranışın yiyecek/nesne/etkinlik elde etmek amacıyla sergilenip sergilenmediğini değerlendirmek için uygulanmaktadır. *Kaçma koşulu*, çocuğun sergilediği problem davranışın ilgi/yiyecek/nesne/etkinlikten kurtulmak amacıyla sergilenip sergilenmediğini değerlendirmek için kullanılmaktadır. *Görmezden gelme koşulu* ise çocuğun sergilediği problem davranışın duyuşal uyarı elde etme amacıyla sergilenip sergilenmediğini değerlendirmek üzere kullanılmaktadır (Bloom vd., 2011; Bloom vd., 2013; Iwata ve Doizer, 2008; LaRue vd., 2010; Ruiz ve Kubina, 2017; Schmidt vd., 2014; Sigafoos ve Siggers, 1995).

DDİA sürecinde her koşula ilişkin değerlendirme yapmak yerine dolaylı ve doğrudan değerlendirme sürecinden elde edilen bilgilerden yola çıkarak olası işlevlere yönelik değerlendirme yapılmaktadır (Gerow vd., 2018b; Sigafoos ve Siggers, 1995). Her bir koşul toplam 1-6 dakika arasında süren kısa süreli denemeler şeklinde uygulanır ve her bir koşula ait deneme sayısı toplam 3-20 arasında değişmektedir (Rispoli vd., 2014b). Ancak alanyazında değerlendirme sürecinde her bir koşula ilişkin beş denemeden daha az denemeye yer verildiğinde güvenilir sonuçlara ulaşılması açısından dikkatli olunması gerektiği vurgulanmaktadır (Dowdy, Tincani ve Fisher, 2021).

Her bir deneme “test” ve “kontrol” olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Kontrol bölümünde problem davranışın ortaya çıkma olasılığının düşük olduğu bir çevre düzenlenmekte ve çocuğun belirlenen problem davranışları sergileyip sergilemediği gözlemlenmektedir. Test bölümünde ise problem davranışın ortaya çıkmasını tetikleyecek uyarıların bulunduğu bir çevre düzenlenmekte ve çocuğun belirlenen problem davranışları sergileyip sergilemediği gözlemlenmektedir. Hem kontrol hem de test bölümünde çocuk denemenin herhangi bir kısmında problem davranış sergilediğinde davranışın tekrarlanmasına izin verilmeyip deneme sonlandırılmaktadır. Davranışın işlevini belirlerken her bir denemede sergilenen problem davranışın yüzdesi hesaplanmakta ve her bir koşula ait denemelerin test ve kontrol bölümündeki problem davranışın yüzdeleri kendi içinde karşılaştırılmaktadır. DDİA uygulamasında her bir koşulun test ve kontrol bölümlerine ilişkin veriler toplandıktan sonra problem durumları geliştirilmektedir (Betz ve Fisher, 2011; Bloom vd., 2011; Germansky, 2020; Iwata ve Doizer, 2008; LaRue vd., 2010; Lloyd vd., 2015; Ruiz ve Kubina, 2017; Schmidt vd., 2014; Sigafoos ve Siggers, 1995). DDİA sürecinde her koşul kendi içerisinde test ve

kontrol bölümleri açısından değerlendirildiği için elde edilen veriler sütun grafiğiyle gösterilmektedir (Ruiz ve Kubina, 2017).

Geleneksel İA ile DDİA uygulamasını karşılaştıran araştırmaların bulguları her iki uygulamanın da problem davranışın işlevini belirlemede başarılı olduğunu göstermesine rağmen DDİA uygulaması, problem davranışları tekrar tekrar pekiştirmeyi gerektirmediğinden, daha az eğitim veya uzmanlık gerektirdiğinden, daha kısa zamanda tamamlandığından ve daha az kaynak gerektirdiğinden daha verimli bulunmaktadır (Apaydın, 2017; Larue vd., 2010; Schmidt vd., 2014; Sigafoos ve Sagers 1995). Araştırmalar DDİA uygulamasının problem davranış sergileyen çocukların eğitim ortamlarına kolaylıkla dahil edilebileceğini ve çocuğun doğal ortamında yer alan bireyler tarafından da doğru bir şekilde uygulanabileceğini göstermektedir (Bloom vd., 2013; Erbaş, 2017; Lambert vd., 2012; Rispoli vd., 2015; Rispoli vd., 2018; Schmidt vd., 2014). DDİA sürecinin çocuğun doğal ortamında yer alan bireyler tarafından uygulanmasının çevresel geçerliliği arttırabileceği ifade edilmektedir (Schmidt vd., 2014).

OSB olan çocukların sergilediği problem davranışların işlevlerinin belirlenmesinden sonra atılması gereken en önemli adım, problem davranışların önlenmesi, azaltılması ya da ortadan kaldırılması için işleve dayalı uygun davranışsal müdahalenin belirlenmesidir. Davranışın işlevine dayalı olarak yapılacak müdahalelerden biri de problem davranışla aynı amaca hizmet eden kabul edilebilir alternatif bir davranış öğretmektir (McCurdy vd., 2017). İşleve dayalı müdahaleler içerisinde özellikle işlevi iletişim olan problem davranışların azaltılmasında ya da ortadan kaldırılmasında problem davranışla aynı amaca hizmet eden kabul edilebilir alternatif bir davranış öğretmeyi hedefleyen bilimsel dayanaklı uygulamalardan biri İİÖ uygulamasıdır (NCAEP, 2020; NPDC, 2014). İzleyen başlıkta İİÖ uygulamasına ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

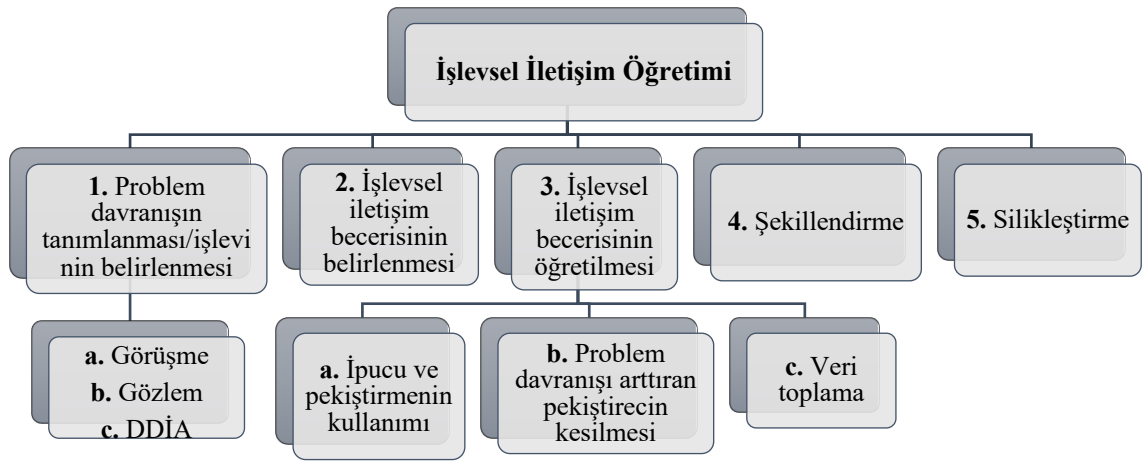
1.5. İşlevsel İletişim Öğretimi

İşlevsel iletişim becerisi, istenilen sonucu elde etmeyi sağlayan ve başka bir kişiye yöneltilen bir davranış olarak tanımlanır. Alanyazında dokuz kritik işlevsel iletişim becerisinin yer aldığı ve bu becerilerin bir kısmının konuşana, bir kısmının ise dinleyene yönelik beceriler olduğu görülmektedir. Bu beceriler; (a) pekiştireç (örn., yiyecek, oyuncak, etkinlik) talep etme, (b) yardım isteme, (c) ara (mola) isteme, (d) reddetme, (e) onaylama/kabul etme, (f) bekleme, (g) etkinlikler arası geçiş, (h) yönergeye tepki (örn., görsel ve sözel yönergeler) ve (h) etkinlik çizelgesini takip etme olarak sıralanmaktadır

(Bondy, Horton ve Frost, 2020). Çocuklar bu becerileri bağımsız olarak sergileyemediğinde aynı sonucu elde etmek için başka yollar (örn., problem davranış) deneyeceklerinden bu becerilerin kazandırılması son derece önemlidir (Bondy vd., 2020; Walker vd., 2018). İşlevsel iletişim becerilerlerinden talep etme, temel iletişim becerisi olup bireylerin günlük yaşamda istedikleri ilgi, nesne, yiyecek ve etkinliklere erişimlerine izin verir (Bondy vd., 2020). Özellikle OSB olan çocuklar için işlevsel iletişim becerisi; sözel ifade, jestler, resim değişim sistemleri veya yardımcı teknolojik cihazlar dahil olmak üzere birçok şekilde olabilir (Bondy vd., 2020; Brady ve Halle 1997; Tiger vd., 2008).

Alanyazında OSB'nin tanıya özgü belirli becerilerde yaşanan yetersizliklerinin (örn., iletişim becerisi, sosyal beceri) problem davranışın işleviyle ilişkili olduğu ve problem davranışı azaltmak için yapılacak davranışsal müdahaleleri etkileyebileceği ifade edilmektedir (Hong vd., 2018). Dolayısıyla OSB olan çocukların tanıya özgü belirli davranış özellikleri göz önüne alındığında işleve dayalı müdahalelerin yapılması gerekir (Kelley vd., 2011). Alanyazında işleve dayalı müdahalelerin güçlü bir bilimsel dayanağa sahip olduğu ve problem davranışların azaltılıp uygun davranışların arttırılmasında etkili olduğu vurgulanmaktadır (Carr ve Durand 1985; Gerow vd., 2017; Gerow vd., 2018b; NCAEP, 2020; NPDC, 2014; Suess vd., 2014; Tiger vd., 2008). Problem davranışların azaltılması ya da ortadan kaldırılmasında ve yerine işlevsel iletişim becerisinin kazandırılmasında kullanılan işleve dayalı müdahaleler içerisinde en yaygın kullanılan ayrımlı pekiştirme süreçlerinden biri İİÖ'dür (Carr ve Durand 1985; Germansky, 2020; Gerow vd., 2018a; Tiger vd., 2008).

İİÖ, iletişim amacıyla gerçekleştirilen problem davranışı azaltmak üzere çocuğa, problem davranışla aynı iletişimsel işleve hizmet eden uygun iletişim becerisinin kullanımının öğretilmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Carr ve Durand 1985; Fisher vd., 1993). İİÖ sürecinde problem davranışın sergilenmesine neden olan değişkenleri belirlemek için öncelikle İDD'ye yer verilir, sonra bireye problem davranışla aynı amaca hizmet eden uygun bir iletişim becerisi öğretilir (Carr ve Durand 1985; Fisher vd., 1993; Gerow vd. 2018b). İletişim becerisinin öğretilmesi süreci problem davranışı izleyen olumlu ya da olumsuz pekiştirecin yeni öğretilen alternatif iletişim becerisiyle ilişkili olarak sunulmasını içermektedir (Carr ve Durand, 1985; Fisher vd., 1993; Gregori vd., 2020; Griffin ve AFIRM Team, 2017; Tiger vd., 2018). İİÖ uygulaması Şekil 1.1.'de gösterildiği gibi beş basamaktan oluşmaktadır.



Şekil 1.1. İİÖ uygulama basamakları

Bunlar; (a) problem davranışın tanımlanması ve işlevinin belirlenmesi, (b) problem davranışla aynı işleve hizmet eden alternatif iletişim becerisinin belirlenmesi, (c) işlevsel iletişim becerisinin öğretimi, (d) öğretilen iletişim becerisinin şekillendirilmesi ve (e) pekiştirmenin silikleştirilmesidir. İİÖ'ye yönelik bir müdahale planlanırken davranışın özelliklerine göre bu basamakların hepsine veya bir kısmına yer verilmesi gerekmektedir (Carr ve Durand 1985; Griffin ve AFIRM Team, 2017; Peckham-Hardin 2015; Tiger vd., 2008; Westling, Fox ve Carter, 2015).

İİÖ'nün ilk basamağı problem davranışı tanımlamak ve davranışın işlevini belirlemektir. Bu süreçte problem davranışın ölçülebilir ve gözlenebilir ifadelerle tanımlanması gerekmektedir. Davranış tanımlandıktan sonra davranışın işlevini belirlemek için İDD'ye ilişkin önce dolaylı değerlendirme sürecine daha sonra doğrudan değerlendirme ve İA süreçlerine yer vererek davranışın işlevine ilişkin veri toplanır (O'Neill vd., 2015; Peckham-Hardin, 2015; Tiger vd., 2008).

İkinci basamak problem davranışla aynı işleve hizmet eden alternatif iletişim becerisinin belirlenmesidir. İletişim becerileri sözel ve sözel olmayan iletişim becerileri olmak üzere birçok farklı şekilde olabilir. Sözel iletişim becerileri içerisinde en az iki veya daha fazla kelimeden oluşan cümleleri kullanarak iletişim kurma, tek kelimelik sözcüklerle iletişim kurma ve hecelerle veya seslerle iletişim kurma yer alırken sözel olmayan iletişim becerileri içerisinde ise jest ve mimik kullanarak iletişim kurma, üzerinde yazı, resim ve sembol olan kartları kullanarak iletişim kurma ve konuşma üreten teknolojik cihazları kullanarak iletişim kurma yer almaktadır. Problem davranışla aynı işleve hizmet eden iletişim becerisini belirlerken çocuğun performansına uygun iletişim becerisinin seçilmesine ve öğretilecek yeni iletişim becerisinin hem çocuk hem de

çevresindeki bireyler açısından bir anlam ifade ediyor olmasına dikkat etmek gerekmektedir. Aynı zamanda yeni iletişim becerisinin kullanımı kolay olmalı ve her sergilendiğinde arkasından hemen pekiştirece ulaşmayı sağlamalıdır (Gerow vd., 2018b; Griffin ve AFIRM Team, 2017; Horner, 1994; O'Neill vd., 2015; Peckham-Hardin, 2015; Schmidt vd., 2014; Tiger vd., 2008; Walker vd., 2018; Westling vd., 2015).

Üçüncü basamakta çocuğa problem davranış sergilemek yerine alternatif bir iletişim becerisiyle isteklerini ifade etmeyi öğretmek hedeflenmektedir. Öğretim süreci, çocuğun performansına ve iletişim becerisinin biçimine bağlı olarak değişebilir. Ancak genellikle iletişim becerisi öğretilirken uygulamanın etkili olması için ipuçları ve pekiştirmenin kullanımı gibi sistematik öğretim stratejilerinin kullanımına yer verilmelidir. Walker ve diğerleri (2018) tarafından yapılan alanyazın taramasında öğretim sürecinde doğal ve yapılandırılmış öğretim formatlarını kullanarak süreç içerisinde ipucu ve ipucunu silikleştirme stratejileri içerisinde artan veya azalan ipucu hiyerarşisine, eşzamanlı ipucu veya bekleme süreli öğretime yer veren, yanı sıra denemelerin toplu ve ayrı ayrı sunulduğu farklı araştırmalara ulaşılmıştır. Öğretimin gün içerisinde doğal olarak ortaya çıkan fırsatlar içerisinde yapılması, edinilen becerinin farklı koşullara genellenmesini arttırmasının yanı sıra becerinin daha yavaş edinimiyle sonuçlanacağını da göstermektedir. Öğretimin yapılandırılmış sunumla yapılması ise edinilen becerinin farklı koşullara genellenmesini zorlaştırmasının yanı sıra özellikle yeni becerinin daha hızlı edinimiyle sonuçlanacağını göstermektedir (Moes ve Frea, 2002; Tiger vd., 2018). Öğretim sürecinde çocuğun başarılı yaşantılara sahip olması ve pekiştirece ulaşmasını sağlamak için ipuçlarına yer verilmeli ve en fazla kontrol edici ipucuyla öğretime başlanıp ipuçları zamanla silikleştirilmelidir. Öğretim süreci içerisinde ipuçlarını zaman bağlamında silikleştirmeye izin veren bekleme süreli öğretime yer verilmesi önerilmektedir (Griffin and AFIRM Team, 2017; Hoffmann, Bogoev ve Sellers, 2019). Bunun yanı sıra çocuğun sergilediği uygun davranış pekiştirilmezse çocuk hem yeni iletişim becerisini kullanmaya istekli olmayacak hem de tekrar problem davranış sergilemeye başlayacaktır. Öğretim sırasında problem davranışı arttıran pekiştirecin kesilmesi için problem davranış ortaya çıktığında görmezden gelinmeli ve çocuk uygun iletişim becerisini sergilediğinde pekiştirilmelidir. Böylece bir süre sonra problem davranışta azalma, hatta sönme olması beklenmektedir. Çocuk işlevsel iletişim becerisini kullanmayı öğrendikten sonra bu beceriyi farklı koşullarda (örn., zaman, ortam, etkinlik ve araç-gereç) kullanması için fırsatlar oluşturulmalıdır (Carr ve Durand 1985; Gerow

vd., 2018a; Gerow vd., 2018b; Griffin ve AFIRM Team, 2017; Hutchins ve Prelock, 2014; Mancil vd., 2006; Peckham-Hardin, 2015; Schmidt vd., 2014; Tiger vd., 2008; Westling vd., 2015). Öğretim süreci içerisinde mutlaka veri toplamaya yer verilmelidir. Uygulama sürecine ilişkin veri toplarken problem davranışa ve iletişim becerisine ilişkin olmak üzere iki tür veri toplanması gerekmektedir (Alberto ve Troutman, 2013; Cooper vd. 2014; Westling vd., 2015).

Dördüncü basamak iletişim beceresinin şekillendirilmesidir. Bazı durumlarda öğretilen iletişim becerisi (örn. resimli kartla iletişim kurma) halihazırda kabul edilebilir bir biçimde olabilir. Bazı durumlarda ise öğretilen iletişim becerisi (örn., “Ciii”, “Cips”, “Cips istiyorum.”, “Lütfen cips verir misin?”) halihazırda kabul edilebilir iletişim biçiminin yaklaşıkları olabilir. Bu durumda hedeflenen iletişim becerisinin kazandırılması için şekil verme uygulamasına yer verilmelidir. Şekil verme, çocuğun sergilemesi beklenen iletişimsel davranış biçiminin yaklaşıklarının kademeli olarak pekiştirilmesi sürecini içerir (Alberto ve Troutman, 2013; Cooper vd. 2014).

Beşinci basamak pekiştirmenin silikleştirilmesidir. Bazı durumlarda iletişim becerisi her sergilendiğinde anında pekiştirece erişim mümkün olmayabilir. Bu durumda iletişim becerisinin edinimi tamamlandıktan sonra çocuğa pekiştireci beklemeyi öğretmek gerekebilir. Bu basamakta iletişim becerisiyle pekiştireç arasındaki zaman aralığı kademeli olarak arttırılabilir. Zaman aralığına çocuğun bireysel gereksinimlerine göre karar verilmeli, bu aralık ne çok uzun ne de çok kısa olmalıdır. Ancak pekiştireci beklemeyi öğretirken problem davranışın sergilenme düzeyinde artma gözlemlendiğinde pekiştirmeyi bekleme süresi azaltılabilir (Griffin ve AFIRM Team, 2017; Peckham-Hardin, 2015; Schmidt vd., 2014; Tiger vd., 2008).

İİÖ’nün problem davranışların azaltılması ya da ortadan kaldırılmasında en çok araştırılan işleve dayalı davranışsal müdahalelerden biri olduğu belirtilmektedir (Tiger vd., 2008). Farklı yaş gruplarıyla, farklı yetersizlik türleriyle, farklı problem davranışların azaltılmasında ve farklı ortamlarda düzenlenen çok sayıda araştırma İİÖ’nün problem davranışları azaltmak ve işlevsel olarak eşdeğer iletişimsel tepkileri arttırmak için etkili olduğunu göstermiştir (örn., Chezian, Wolfe ve Drasgow, 2018; Falcomata ve Wacker, 2013; Gerow vd., 2017; Gerow vd., 2018a; Greer vd., 2016; Gregori vd., 2020; Heath vd., 2015; Hutchins ve Prelock, 2014; Radhakrishnan, Gerow ve Weston, 2020; Tiger vd., 2008; Wong vd., 2015). Araştırmalar İİÖ’nün özellikle okul öncesi dönemdeki çocukların problem davranışlarının azaltılmasında, uygun iletişim becerilerinin

arttırılmasında ve genellenmesinde yaygın olarak kullanılan en etkili müdahalelerden biri olduğunu göstermektedir (Falcomata ve Wacker, 2013; Gerow vd., 2017; Tiger vd., 2008; Wacker vd., 2013).

OSB olan çocuklar erken dönemde sıklıkla problem davranış sergilediklerinden erken müdahale programlarının bir parçası olarak İİÖ gibi müdahalelere yer verilmesi oldukça önemlidir (Benson vd., 2018; Gerow vd., 2017; Gerow vd., 2018a; Wacker vd., 2013). Alanyazında son yıllarda giderek daha fazla kullanılmaya başlanan İİÖ'nün ebeveynler tarafından da kolaylıkla kullanılabildiği ifade edilmektedir (Falcomata ve Wacker, 2013; Gerow vd., 2017; Gerow vd., 2018b; Tiger vd., 2008; Wacker vd., 2013). Ebeveynlerin İİÖ sürecine dahil edilmesinin müdahalenin sürdürülebilirliğinin sağlanmasında önemli olduğu belirtilmektedir (Gerow vd., 2017). Dolayısıyla OSB olan çocukların problem davranışlarının azaltılması ve uzun vadede kalıcılığının sağlanması için uzmanlar ebeveynleri İİÖ'yü evlerinde kullanmaları konusunda desteklemelidirler (Gerow vd., 2018a). Araştırmalar ebeveynlerin çocuklarının problem davranışlarını azaltmak üzere İİÖ'ye ilişkin uzmanlardan eğitim veya koçluk aldıklarında bu müdahaleyi evlerinde etkili şekilde kullanabildiklerini göstermektedir (Gerow vd., 2017; Gerow vd., 2018b; Harding vd., 2009; Suess vd., 2014; Wacker vd., 2005; Wacker vd., 2013). OSB olan çocukların sergiledikleri problem davranışlara yönelik yapılacak müdahale sürecinde ebeveynlerin uzmanlarla iş birliği içerisinde sürece dâhil olması başarıya katkı sağlayacak önemli noktalardan biridir. İzleyen başlıkta ebeveyn merkezli uygulamalara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

1.6. Ebeveyn Merkezli Uygulamalar

Aile çocukların dünyaya geldikleri günden başlayarak ihtiyaçlarının karşılandığı, gelişim alanlarının desteklendiği ve sahip oldukları bilgi ve becerilerin pek çoğunu etkileşimler sırasında edindikleri toplumda organize olmuş ilişkilerin en küçük halidir (Cavkaytar, 2010; Fideler, Simpson ve Clark, 2007). OSB olan bir çocuğun aileye katılmasının ailelerin hem kendilerinin hem de çocuklarının gereksinimlerini karşılamada zorlanmalarına neden olduğu ifade edilmektedir (Cavkaytar, 2010; Fideler vd., 2007, Özdemir, 2010, Turnbull vd., 2006). Araştırmalar OSB olan çocukların sergiledikleri problem davranışlarla ilişkili sorunlarının aileler üzerinde OSB'nin temel tanı ölçütlerinden daha fazla güçlüğü neden olduğunu göstermektedir (Hartley vd., 2008; Lecavalier, Leone ve Wiltz, 2006). Bu durumun ailenin stres etmenleriyle daha fazla karşı karşıya kalmasına neden olduğu belirtilmektedir (Hartley vd., 2008; Hayes ve Watson,

2013; Kanne ve Mazurek, 2011; Pennefather vd., 2018). Araştırmalar ailelerin stres düzeyiyle çocuklarının problem davranışları arasında iki yönlü bir ilişki olduğunu göstermektedir (Neece, Green ve Baker, 2012). Alanyazında ailelerin çocuklarının toplum içerisinde problem davranışlar sergilemelerinin ve toplumdaki diğer bireylerin kendilerini çocuklarını kontrol edemeyen anne-baba olarak suçlayacaklarını düşünmelerinin, çocuklarının sergiledikleri problem davranışları nasıl kontrol edebileceklerini bilmemelerinin ve uzmanlar tarafından özellikle davranış yönetimi konusunda yeterince eğitilmemelerinin ailelerin stres düzeyini arttırdığı ifade edilmektedir (Bearss vd., 2015b; Hayes ve Watson, 2013; Lecavalier vd., 2006; Marcus, Kuncce ve Schopler, 2005). Ailelere özellikle davranış yönetimi konusunda sunulacak desteklerin ve hizmetlerin, onların karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelebilmeleri açısından oldukça önemli olduğu söylenebilir (Cavkaytar, Batu ve Beklan-etin 2008).

Alanyazında OSB olan çocukların erken çocukluk dönemindeki eğitiminin çocuğun doğal ortamında aileler tarafından sunulması gerektiği ifade edilmektedir (Birkan, 2002; Guralnick, 2011; Leaf vd., 2017; Rodger, Braithwaite ve Keen, 2004; Siller ve Morgan, 2018; Smith, 1999). Günümüzde erken müdahale döneminde aileler; (a) ocuklarına yapılacak müdahalenin uygulanması, (b) müdahale süreçleri hakkında bilgi sağlanması, (c) davranışa yönelik müdahale planının geliştirilmesine dahil olması, (d) davranışın işlevinin belirlenmesi için değerlendirme sürecine katılması, (e) ocuğunun davranışlarına ilişkin veri toplanması, (f) yapılan müdahalenin değerlendirilmesi ve (g) etkili müdahale yöntemlerinin öğretilmesi konusunda çocuklarının eğitimine dâhil olmaktadır (Ruppert vd., 2016). Ailelerin müdahalenin bir kısmını veya tamamını uygulama konusunda eğitilmesi, çocuğa sunulacak eğitim saatlerinin arttırılmasını sağlayarak çocuğun etkili ve yoğun müdahale programlarına erişimini kolaylaştırmaktadır (Bearss vd., 2015b; Ingersoll ve Wainer, 2013; Symon, 2005). Ailenin eğitim sürecine katılımının çocuklarının uygun davranışlarını arttırıp problem davranışlarını azaltmasının yanı sıra etkileşimi de olumlu şekilde arttırdığı görülmektedir (Charlop ve Trasowech, 1991; Koegel, Bimbela ve Schreibman, 1996; Moes ve Frea, 2002). Yanı sıra ailenin eğitim sürecine katılımı edinilen davranışların sürdürülmesi ve genellenmesini kolaylaştırmakta (Matson vd., 1996) ve ailelerin çocuklarının gereksinimlerini daha çabuk fark edip bu gereksinimleri karşılamaya yönelik adım atmalarını sağlamaktadır (Solish ve Perry, 2008).

OSB olan çocukların eğitiminde ebeveyn eğitimi ve ebeveyn merkezli uygulamalar etkililiği bilimsel yollarla ortaya konmuş bilimsel dayanaklı uygulamalardır (NAC, 2015; NAECP, 2020; NPDC, 2014). Araştırmalar ebeveyn eğitiminin erken çocukluktan ergenlik yıllarına kadar çocukların problem davranışlarının azaltılması ya da ortadan kaldırılmasında etkili olduğunu göstermektedir (Dretzke vd., 2009; Michelson vd., 2013). Ancak ebeveyn eğitimiyle neyin kastedildiği konusunda netliğin olmaması araştırmacılar arasında karışıklığa neden olmaktadır (Bearss vd., 2015a). Kullanılan terminolojideki belirsizlikler göz önüne alındığında araştırmacılar ebeveyn eğitimi programlarına ilişkin terimlerin yanı sıra uygulama süreçlerinin de yeniden gözden geçirilmesi gerektiği üzerinde durmuşlardır (Bearss vd., 2015a; Kaiser vd., 1999; Winton, Sloop ve Rodriguez, 1999). Ebeveyn eğitimi programlarının ebeveyne tanıya ilişkin bilgi sahibi olmayı sağlamaya yönelik bir program mı yoksa ebeveynin beceri kazanımına yönelik bir program mı olduğunu ayırt etmek gerekmektedir. Şekil 1.2.'de görüldüğü gibi OSB olan çocukların ebeveynlerinin eğitiminin temelde ebeveyn desteği ve ebeveyn merkezli uygulamalar olmak üzere iki sınıfa ayrılması önerilmektedir.

Ebeveyn desteği, ebeveynlerin OSB ile ilgili bilgi düzeylerini arttırarak çocuğa dolaylı yoldan yarar sağlamayı planlayan programlardır. Ebeveyn desteği, bakım hizmetlerine ve psiko-eğitimsel hizmetlere yönelik sunulabilmektedir. *Ebeveyn merkezli uygulamalar* ise çocuğa doğrudan yarar sağlayarak uzman ve ebeveynlerin iş birliği içerisinde ebeveynin ilgili konuya ilişkin bilgi ve becerileri edinimine odaklanan uygulamalardır (Amsbary ve AFIRM Team, 2017; Bearss vd., 2015a).



Şekil 1.2. OSB'de ebeveyn eğitimi sınıflaması (Bearss vd., 2015a)

Bir başka deyişle ebeveyn merkezli uygulamalar, ebeveynlerin günlük rutin ve etkinlikler sırasındaki öğrenme fırsatlarından yararlanarak çocuklarının gereksinimi olan davranışları kazandırmak amacıyla uzmanlarla iş birliği içerisinde danışmanlık, koçluk veya eğitim aldıktan sonra öğrendikleri uygulamaları doğal ya da yapılandırılmış ortamlarda sistematik olarak çocuklarıyla kullanabildikleri uygulamalardır (Amsbary ve AFIRM Team, 2017; Bearss vd., 2015a; Dunst ve Espe-Sherwindt, 2016, Dunst ve Trivette, 2009; Koegel, Symon ve Kern-Koegel, 2002; Whittingham vd., 2009; Wong vd., 2015). Ebeveyn merkezli uygulamalar; (a) ebeveynin gereksinimlerinin belirlenmesi, (b) çocuk için amaçların belirlenmesi, (c) müdahale planının geliştirilmesi, (d) ebeveyn eğitimi, (e) ebeveynin müdahaleyi uygulaması ve (f) uygulama sürecinin takip edilmesi süreçlerinden oluşmaktadır (Hendricks, 2009; NPDC, 2014; Steinbrenner vd., 2020). Bu süreç uzman ve ebeveynlerin iş birliği içerisinde çalışmasına dayanmaktadır (Amsbary ve AFIRM Team, 2017). Ebeveyn merkezli uygulamalar çocuğun gelişiminde uzun süreli ve kalıcı bir etkinin oluşmasına, ebeveynlerin yapabildiklerini görerek motivasyonlarının artmasına ve ebeveynlerin ileride yaşanması muhtemel problem davranışlara müdahale edebilmelerine olanak sağlamaktadır (Ingersol ve Gergans, 2007; Koegel vd., 1996).

Ebeveyn merkezli uygulamalar, (a) OSB'nin tanıya özgü temel özelliklerine yönelik ve (b) problem davranışlara yönelik olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Her iki sınıf altında da ebeveynin rolü yapılan programın özelliklerine göre birincil uygulamacı rolü ya da uzman liderliğindeki bir uygulamada tamamlayıcı bir ekip üyesi olmak üzere iki farklı şekilde olabilir. Ebeveyni birincil uygulamacı olarak alan programlarda ebeveyn çocuğun hedeflenen becerileri edinmesini sağlamak için programın en başından itibaren birincil uygulamacı rolünü üstlenmektedir (Bearss vd., 2015a).

Ebeveyn merkezli uygulama süreci planlanırken uygulamanın hedeflerine göre bilgi verici öğretim sunma, yazılı materyal kullanma, tartışma, koçluk yapma, kendini izleme, canlı ya da videoyla model olma, rol oynama, alıştırma yapma ya da performans geri bildirimi sunma gibi farklı yetişkin öğrenme stratejilerine yer verilebilir (An vd., 2019, Barton ve Fettig, 2013, Fettig ve Barton, 2014; Fettig vd., 2015; Ingersoll ve Dvortcsak, 2006; Kaiser ve Hancock, 2003; Trivette vd., 2009; Whittingham vd., 2009). Alanyazın incelendiğinde ebeveynlerin günlük rutin ve etkinliklerde çocuklarının problem davranışlarına müdahale etmede bilimsel dayanaklı uygulamaları kullanabilmeleri için uzmanlarla iş birliği içerisinde aktif öğreticilik becerilerini kazandıran en etkili ve en yaygın eğitim şeklinin ebeveyn koçluğu uygulaması olduğu

görülmektedir (Amsbary ve AFIRM Team, 2017; An vd., 2019; Fetting ve Ostrosky, 2011; Fetting vd., 2015; Rush ve Shelden, 2011; Schultz vd., 2011). İzleyen başlıkta ebeveyn koçluğu uygulamasına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

1.6.1. Ebeveyn koçluğu

Alanyazında özellikle son yıllarda uzman ve ebeveyn arasındaki ilişkide önemli değişikliklerin olduğu ve uzmanların ebeveynlere eğitim vermek için didaktik bir yetişkin eğitim modelinden uzaklaşarak ebeveynlerin yeterliliğini ve özgüvenini geliştirmeyi hedefleyen iş birliğine dayalı bir koçluk sürecini benimsedikleri görülmektedir (Siller ve Morgan, 2018). Koçluk uygulamaları ebeveyn merkezli programların uygulanmasına olanak sağlamaktadır (Fetting vd., 2015).

Ebeveyn koçluğu, uzman ve ebeveynin aktif katılımını gerektiren, ebeveynlerin uygulamalara ilişkin ayrıntılı bilgi sahibi olmaları sağlanarak var olan becerilerini geliştirmesinin yanı sıra yeni beceriler edinmelerini sağlayan, hem çocukların hem de ebeveynlerin istenilen hedeflere ulaşmasını destekleyen ve ebeveynlerin hem yeterliliğini hem de özgüvenini geliştiren ilişkiye dayalı bir süreç olarak tanımlanmaktadır (An vd., 2019; Rush, Shelden ve Hanft, 2003; Rush ve Shelden, 2011; Shelden ve Rush, 2005). Alanyazında koçluk uygulandığında ebeveynlerin stres düzeyinin azalarak kabullenme aşamasını hızlıca atlattıkları ve böylece kendilerini daha yeterli ve güçlü hissettiklerinden çocuklarının etkinliklerine katılımlarının arttığı belirtilmektedir (Foster, Dunn ve Mische-Lawson 2013). Koçluğun hem ulusal hem uluslararası alanyazında öğrencilerinin eğitim sürecine katılım sağlamak için öğretmenlere (örn., Bethune and Wood, 2013; Değirmenci, 2018; DiGenarro, Martens ve Kleinmann, 2007; Fidan, 2018; Reinke, Lewis-Palmer ve Martin, 2007; Tekin-Iftar vd., 2017; Tunc-Paftalı ve Tekin-Iftar, 2020), kendi çocuklarının eğitim sürecine katılmaları ve gelişimlerini destekleyebilmelerini sağlamak için ebeveynlere (örn., Bilmez, 2020; Çattık, 2019; Gerow vd., 2018b; Gerow vd., 2020; Gerow vd., 2021; Gıcı-Vatansever, 2018) eğitimler verme ve rehberlik etme sırasında kullanıldığı etkili bir uygulama olduğu araştırma bulgularıyla ortaya konmuştur.

Alanyazın incelendiğinde araştırmacılar tarafından ebeveyn koçluğu uygulamasının farklı şekillerde gerçekleştirildiği görülmektedir (Harding vd., 2009; Rush ve Shelden, 2011). Araştırmacılar ortak planlama, ebeveynlere sunulan yazılı ve sözlü bilgi paylaşımı, gözlem, model olma-rol oynama, uygulama ve geri bildirim vermenin ebeveyn koçluğu uygulamasında mutlaka olması gereken öğretim biçimleri olduğunu belirtmektedirler (Brown ve Woods, 2016; Friedman, Woods ve Salisbury, 2012; Harding

vd., 2009; Rush ve Shelden 2011). Ebeveyn koçluğu; (a) ortak planlama, (b) gözlem yapma, (c) uzmanın bilgi sunması, (d) yansıtma ve (e) uzmanın uygulama pratiklerine geri bildirim vermesi süreçlerini içermektedir (Rush ve Shelden, 2011).

Ortak planlama, uzman ve ebeveynin birlikte önceliklerini belirledikten sonra ortak hedeflerini tanımlamalarını ve bu hedeflere yönelik birlikte bir müdahale planı hazırlamalarını içermektedir. Ortak planlama, uzmanın ebeveynle iş birliği içerisinde çocuk için destekleyici ve teşvik edici bir öğrenme ortamının oluşturulduğu ortak bir bağlamda gerçekleşir (Friedman vd., 2012; Rush ve Shelden, 2005; Rush ve Shelden, 2011).

Gözlem, ortak hedefler ve müdahale planı dikkate alınarak sürecin geliştirilmesine katkı sağlamak için aktif ve iki yönlü (ebeveyne ve çocuğa yönelik) gözlemleri içermektedir. Gözlemlerde genellikle uzman doğrudan ebeveyni ve çocuğu gözlemler ve hedef davranışlarına ilişkin veri toplar (Rush ve Shelden, 2011).

Uzmanın bilgi sunması, ebeveyne kazandırılması hedeflenen yeni uygulamalara ilişkin uzman tarafından hem bilgi verme sürecini hem de model olma sürecini içermektedir. Bu basamakta ebeveyn uzman tarafından gerçekleştirilen model olma sürecini gözlemledikten sonra uzman ebeveynin öğrendiği uygulamayı nasıl kullandığını gözlemler (Ives, 2008; Rush ve Shelden, 2005; Rush ve Shelden, 2011).

Yansıtma, hem ebeveynlerin hem de uzmanın gözlemleri, eylemleri veya yeni beceriler geliştirme fırsatı üzerine düşünme olanağına sahip olmasını içermektedir. Bu süreç ebeveyne var olan stratejileri analiz ederek bilgi ve becerilerini geliştirme fırsatı sunar. Yansıtma koçluk uygulamasının danışma, üst denetim ve eğitim uygulamalarından ayrıldığı noktadır. Yansıtma sürecinde uzman, ebeveynin uygulama sırasında karşılaştığı zorluklardan yola çıkarak eksik yanlarına ilişkin bilgi sahibi olmasını ve bu eksiklikleri nasıl tamamlayacağını ifade etmesine yardımcı olur (Rush ve Shelden, 2011).

Geri bildirim uzmanın ebeveynlerin ilgili konu hakkındaki bilgi ve becerilerini arttırmak ve ebeveynlere yeni davranışlar kazandırmak için karşılıklı bilgi paylaşımını içermektedir (Rush ve Shelden, 2005; Rush ve Shelden, 2011). Geri bildirim sürecinde uzman tarafından ebeveynin çocuğuyla gerçekleştirdiği uygulama sırasında veya uygulamadan sonra ebeveynin doğru şekilde gerçekleştirdiği uygulama basamaklarına ilişkin olumlu geri bildirim, ebeveynin sergileyemediği, yanlış ya da eksik sergilediği uygulama basamaklarına ve çocuğunun davranışlarına ilişkin düzeltici geri bildirim sunulmaktadır (Harding vd., 2009; Rush ve Shelden 2011). Bu süreçte uzmanlar

sergilenen uygulama basamaklarına ilişkin yazılı bir materyal, sözlü ifade, grafikler ya da videolar kullanarak yüz yüze ya da uzaktan geri bildirimler sunmaktadırlar (Bilmez, 2020; Değirmenci, 2018; DiGenarro vd., 2007; Fidan, 2018; Luck vd., 2018; Tunc-Paftali ve Tekin-Iftar, 2020).

Bu araştırmada ebeveynler tarafından yapılan uygulamalara ilişkin geri bildirimler sözlü ifade ve video kayıtları aracılığıyla sunulmuştur. Geri bildirim sürecinde video kayıtlarının izlenmesine yer verilmesi, yanlış anlaşılmaları ortadan kaldırdığı gibi ebeveynin gerçekleştirdiği uygulamaya ilişkin daha nesnel gözlemler yapmasını ve bu gözlemlere yönelik daha doğru sorular sormasını, uzmanın ise daha odaklı yanıtlar vermesini sağladığı için kullanılmıştır (Hawkins ve Heflin, 2011; Phaneuf ve McIntyre, 2007; Reinke vd., 2007). Bilmez (2020) de geri bildirim sürecinde video kayıtlarının izlenmesinin ebeveynlerin kazandırılmak istenen uygulamayı daha kısa sürede öğrenmeleri üzerinde etkili olduğunu ifade etmiştir.

Alanyazında koçluk uygulamasının danışmaya dayalı koçluk ve yan yana koçluk olmak üzere iki farklı şekilde gerçekleştirildiği görülmektedir (Kretlow ve Bartholomew, 2010). Yan yana koçluk uygulamasında ebeveynlere çocuklarıyla uygulama yaptıkları sırada öğrenmiş oldukları uygulamayı nasıl kullandıklarına yönelik uzman tarafından geri bildirimler verilir ve ebeveynin uygulamasına ilişkin yorumda bulunulur (Reinke vd., 2007). Danışmaya dayalı koçluk uygulamasında ise koç, ebeveynin öğrenmiş olduğu uygulamayı çocuğuyla kullanırken ebeveyni gözlemler, gözlem sırasında herhangi bir müdahalede bulunmaz, sadece ebeveynin uygulamayı ne kadar güvenilir uyguladığına ilişkin kayıt tutar. Uygulama ve gözlem bittikten sonra uzman, ebeveyne gerçekleştirdiği uygulamanın içeriğine yönelik geri bildirim sunar (Joyce ve Showers, 1995). Araştırmalar ebeveyn koçluğu uygulamasının, ebeveynlerin OSB olan çocuklarına sosyal etkileşim ve iletişim becerilerini (Bilmez, 2020; Brown ve Woods, 2016; Çattık, 2019; Gıcı-Vatansever, 2018), motor becerileri (Blauw-Hospers vd., 2011), akademik becerileri (Landry vd., 2012), günlük yaşam becerilerini (Gerow vd., 2021) ve iş/meslek becerilerini (Horn vd., 2020) kazandırabilmek için ve problem davranışların azaltılması ve/veya ortadan kaldırılması (Benson vd., 2018; Fettig ve Barton, 2014; Fettig vd., 2015; Gerow vd., 2018b; Suess vd., 2014; Taylor vd., 2008) için gerçekleştirdikleri uygulamalar üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Foster vd., 2013).

Alanyazındaki bulgular ebeveynlerin işlevsel değerlendirme temelli müdahaleleri yüksek uygulama güvenilirliğiyle uygulamasını sağlamak için etkili koçluk

uygulamalarının gerekli olduğunu göstermektedir (Fettig ve Barton, 2014; Kaminski vd., 2008). Gerow ve diğerleri (2017) tarafından yapılan sistematik derleme çalışmasının bulgularına göre ebeveynlerin çocuklarının problem davranışlarını azaltmak üzere işlev temelli müdahalelere ilişkin uzmanlardan eğitim veya koçluk aldıklarında bu müdahaleyi evlerinde etkili şekilde uyarlayabildiklerini ve kullanabildiklerini ortaya koymuştur. Özellikle etkili davranış yönetimi gibi sosyal açıdan kritik öneme sahip problem davranışların ortadan kaldırılmasında ve yerine uygun davranışların kazandırılmasında ebeveynlerin bir uzman desteğine gereksinim duyabileceği düşünüldüğünden ebeveynlere sunulacak geri bildirimler bu çalışmada önemli bir yer tutmaktadır (Brookman-Fraze vd., 2009; Taylor vd., 2008).

1.7. Ebeveynlere İİÖ Uygulama Becerilerinin Kazandırılmasına Yönelik Yürütülmüş Ebeveyn Koçluğu Araştırmaları

Alanyazında OSB olan çocuklarının sergiledikleri problem davranışları azaltmak ya da ortadan kaldırmak için ebeveynlere İİÖ'nün uygulama becerisini kazandırmayı hedefleyen çok sayıda ebeveyn koçluğu araştırması bulunmaktadır. Bu çalışmaya hakemli dergilerde yayımlanan toplam 19 araştırma dahil edilmiştir. Araştırmalar incelenirken bazı sınırlamalara yer verilmiştir. Araştırmalar içerisinden yalnızca OSB olan çocukların ve ebeveynlerinin verileri paylaşılmıştır. İncelenen araştırmaların amacına, bulgularına ve demografik özelliklerine ilişkin bilgilere Tablo 1.1.'de, yöntemsel özelliklerine ilişkin bilgilere ise Tablo 1.2.'de yer verilmiştir. İzleyen paragraflarda ebeveynler tarafından sunulan öğretim uygulamaları ve ebeveyn koçluğuyla ilgili araştırma özetleri yer almaktadır.

Brown ve diğerleri (2000) tarafından gerçekleştirilen araştırmada tercih edilen durumların varlığında ve yokluğunda ebeveynler tarafından uygulanan İİÖ'nün etkililiğini değerlendirmek amaçlanmıştır. Araştırmada dört katılımcı içerisinden 5 ve 7 yaşlarında OSB olan iki çocuğun verisi incelenmiştir. İİÖ ve İA oturumları çocukların ebeveynleri tarafından evlerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada tek-denekli araştırma modellerinden dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Araştırmada ebeveynlerin performanslarını arttırmak için koçluk sürecine yer verilmiştir. Araştırmanın bulguları talep etme becerisiyle problem davranışın benzer işlevlere hizmet ettiğini ve ebeveynler tarafından uygulanan İİÖ'nün tercih edilen durumların varlığında etkili olduğunu göstermiştir. Araştırmada izleme, genelleme ve sosyal geçerlik verisi toplanmamıştır.

Tablo 1.1. Araştırmaların amacına, bulgularına ve demografik özelliklerine ilişkin bilgiler

Yazar ve Yıl	Araştırmanın Amacı	Katılımcı	Uygulamacı ve Ortam	Bulgular
Brown vd., 2000	Tercih edilen durumların varlığında ve yokluğunda ebeveynlerin uyguladığı İİÖ'nün etkililiğini incelemek.	5 ve 7 yaşında OSB olan iki çocuk ve ebeveynleri	Ebeveynler/ev	Ebeveynlerin uyguladığı İİÖ'nün tercih edilen durumların varlığında etkili olduğunu göstermiştir.
Richman vd., 2001	Ebeveynlerin uyguladığı İİÖ'nün problem davranış ve iletişim becerileri üzerindeki etkisini incelemek.	3 yaşında OSB olan bir çocuk ve annesi	Anne/Hastane odası	Anne tarafından uygulanan İİÖ'nün iletişim becerisinde ve problem davranış üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.
Schindler ve Horner, 2005	Ebeveynlerin uyguladığı İİÖ'nün OSB olan çocukların problem davranışların azaltılması üzerindeki etkisini incelemek.	4-5 yaş arası OSB olan üç çocuk ve ebeveynleri	Ebeveynler/genelleme: ev İDD: Uzman	Ebeveynler tarafından uygulanan İİÖ'nün problem davranış üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.
Wacker vd., 2005	Ebeveynlerin İA ve İİÖ'yü uygulama becerileri ve ebeveynlerin uyguladığı İİÖ'nün çocukların problem davranışı üzerindeki etkisini incelemek.	2-6 yaş arasında OSB olan altı çocuk ve ebeveynleri	Ebeveyn/ev	İA'nın problem davranışın işlevini belirleme ve İİÖ'nün problem davranışlar üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.
Olive vd., 2008	Ebeveynlerin uyguladığı İA ve İİÖ'nün çocukların sergilediği problem davranışlar ve iletişim becerileri üzerinde etkisini incelemek.	4 yaşında OSB olan bir kız çocuğu ve annesi	İA ve İİÖ: Anne/ev Gözlem ve görüşme: Uzman	Çocuğun problem davranışları ve iletişim becerileri, annenin ise İA ve İİÖ'yü kullanmaları üzerinde etkili olmuştur.
Wacker vd., (2008)	Ebeveyn eğitiminin annenin İA, İİÖ uygulama becerileri ve İİÖ'nün taleplerle olumlu pekiştirme arasındaki ilişkisini incelemek.	5 yaş 5 aylık OSB olan bir çocuk ve annesi	İA ve İİÖ: Anne/ev Gözlem ve görüşme: Uzman	İA'nın problem davranışın işlevini belirlemede ve İİÖ'nün talep etme becerisi üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.
Mancil vd., 2009	Ebeveynlerin uyguladığı İİÖ'nün problem davranışların azaltılması ve iletişim becerilerinin kazandırılması üzerindeki etkilerini incelemek.	4-7 yaş arasında OSB olan üç çocuk ve anneleri	Anne/ev İDD: Uzman	Ebeveynlerin uyguladığı İİÖ'nün iletişim becerileri ve problem davranış üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Tablo 1.1. (Devam) *Araştırmaların amacına, bulgularına ve demografik özelliklerine ilişkin bilgiler*

Yazar ve Yıl	Araştırmanın Amacı	Katılımcı	Uygulamacı ve Ortam	Bulgular
Dalmau vd., 2011	Ebeveynlerin uyguladığı İİÖ'nün problem davranışlar ve iletişim becerileri üzerindeki etkisini incelemek.	5 ve 6 yaşlarında OSB olan iki çocuk ve anneleri	Anne/ev	İİÖ'nün problem davranış ve talep etme becerisi üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.
Wacker vd., 2011	Ebeveyn tarafından uygulanan İİÖ'nün problem davranışları sürdüren kaçma işlevi üzerindeki uzun vadeli etkilerini incelemek.	2-4 yaş arasında OSB olan üç çocuk ve ebeveynleri	Ebeveynler/ev	İİÖ'nün problem davranış ve iletişim becerisi üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.
Schieltz vd., 2011	Ebeveynler tarafından uygulanan İİÖ'nün hedeflenmeyen problem davranışların oluşumundaki etkilerini incelemek.	3 yaşında OSB olan iki çocuk ve ebeveynleri	Ebeveynler/ev	İİÖ'nün hem hedeflenen hem de hedeflenmeyen problem davranışlar üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.
Wacker vd., 2013	Tele-sağlık uygulamasıyla sunulan uzaktan koçluk uygulamasının ebeveynlerin İA ve İİÖ'yü uygulama becerileri üzerindeki etkisi incelemek.	2-6 yaş arasında OSB olan 17 çocuk ve ebeveynleri	Ebeveynler/ev İİD: Uzman	İA ve İİÖ'nün problem davranışların azaltılmasında etkili olduğunu ve ebeveynlerin uygulamaları etkili bir şekilde kullanabildiğini göstermiştir.
Rispoli vd., 2014a	İA'nın problem davranışların işlevlerini belirlemesi ve İİÖ'nün problem davranışları azaltılması üzerindeki etkisini incelemek.	4 yaşında OSB olan üç çocuk ve anneleri	Anne/ev	İA'nın problem davranışların işlevlerinin belirlenmesinde ve İİÖ'nün problem davranışı azaltmada etkili olduğunu göstermiştir.
Suess vd., 2014	Koçluğun ebeveynlerin İA ve İİÖ uygulama becerileri ve ebeveynlerin uyguladığı İİÖ'nün problem davranışlar üzerindeki etkisini incelemek.	3 yaşında OSB olan üç çocuk ve ebeveynleri	Ebeveynler/ev	Ebeveynlerin İA ve İİÖ'yü uygulama düzeylerinde artma ve ebeveynlerin uyguladığı İİÖ'nün problem davranışlarda azalma ve iletişim becerisinde artmaya neden olduğunu göstermiştir.

Tablo 1.1. (Devam) *Araştırmaların amacına, bulgularına ve demografik özelliklerine ilişkin bilgiler*

Yazar ve Yıl	Araştırmanın Amacı	Katılımcı	Uygulamacı ve Ortam	Bulgular
Benson vd., 2018	Ebeveynlerin İA ve İİÖ uygulama becerileri ve İA ve İİÖ'nün çocukların kendine zarar verme davranışları üzerindeki etkisini incelemek.	5 yaşında OSB tanısı olan bir çocuk ve annesi	Anne/ev	Anne İA ve İİÖ'yü uygulayabilmiş ve annenin uyguladığı İİÖ çocuğun problem davranışta azalmaya neden olmuştur.
Gerow vd., 2018b	Ebeveynlerin İİÖ'yü uygulama becerileri ve çocukların problem davranışların azaltılması ve iletişim becerilerinin artması etkilerini incelemek.	2 yaş 3 aylık OSB tanısı olan bir çocuk ve babası	DDİA ve İİÖ: Baba/ev Gözlem/Görüşme: Uzman	Koçluğunun babanın İİÖ uygulamaları ve İİÖ'nün problem davranış ve iletişim becerisi üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.
Gerow vd., 2019	DDİA'nın problem davranışların işlevlerinin belirlenmesinde ve İİÖ'nün problem davranışlar üzerindeki etkisini incelemek.	3-7 yaş arasında üç çocuk ve anneleri	Anne/ev	DDİA müdahalenin geliştirilmesinde, İİÖ problem davranışın azaltılması ve iletişim becerilerinin artırılmasında etkilidir.
Hoffman vd., 2019	Koçluğun ebeveynlerin İA ve İİÖ'yü uygulamaları, İİÖ'nün çocukların davranışları üzerindeki etkilerini incelemek.	20 ve 34 aylık OSB olan iki çocuk ve anneleri	Anne/ ev ve klinik Davranış analisti.	Ebeveynler İA ve İİÖ'yü uygulayabilmişler ve İİÖ problem davranışta azalmaya neden olmuştur.
Gerow vd., 2020	Ebeveynler tarafından uygulanan kısa işlevsel analiz ve İİÖ'nün çocukların problem davranışları üzerindeki etkisi incelemek.	3 ile 6 yaş arasında OSB olan beş çocuk ve anneleri	Anne/ev	Kısa işlevsel analizin problem davranışların işlevlerini belirlemede ve İİÖ'nün ise problem davranışları azaltmada etkili olduğunu göstermiştir.
O'Brien vd., 2021	Tele-sağlık uygulamasıyla ebeveynlerin İA ve İİÖ'yü uygulama becerileri, ebeveynin uyguladığı İİÖ'nün çocukların problem davranışları ve iletişim becerileri üzerindeki etkilerini incelemek.	3 yaşında OSB olan bir çocuk ve babası	Baba/ev	Ebeveyn eğitiminin babanın İA ve İİÖ'yü uygulama becerileri ve babanın uyguladığı İİÖ'nün çocuğunun problem davranışları üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

* İA: İşlevsel Analiz, İİÖ: İşlevsel iletişim öğretimi, İDD: İşlevsel davranışsal değerlendirme, DDİA: Denemeye dayalı işlevsel analiz.

Richman, Wacker ve Winborn (2001) ebeveyn tarafından uygulanan İİÖ uygulamasının çocuğun sergilediği problem davranışlar ve iletişim becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 3 yaşında OSB olan bir çocuk ve annesi katılmıştır. Araştırmada İA ve İİÖ oturumları anne tarafından yatılı hastane odasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada İA sürecinde tek-denekli araştırma modellerinden dönüşümlü uygulamalar modeli, İİÖ sürecinde AB modeli kullanılmıştır. Araştırmaya katılan anneye uzmanlar tarafından İA ve İİÖ uygulamasına yönelik koçluk sunulmuştur. Araştırmanın bulguları, ebeveyn tarafından uygulanan İİÖ uygulamasının çocuğun uygun iletişim becerisinde artma ve problem davranışlarında azalma olduğunu göstermiştir. Araştırmada izleme, genelleme ve sosyal geçerlik verisi toplanmamıştır.

Schindler ve Horner (2005) ebeveynler tarafından uygulanan İİÖ'nün OSB olan çocukların problem davranışlarının azaltılması üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya OSB olan 4 ile 5 yaş arasında üç çocuk ve ebeveynleri katılmıştır. Genelleme ortamı olarak ev ortamında bir rutin belirlenmiş ve uygulamalar ebeveynler tarafından uygulanmıştır. Araştırmada tek-denekli araştırma modellerinden uyarlanmış ortamlar arası eşzamanlı olmayan çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın koçluk oturumlarında geri bildirimler uygulama sırasında anında sunulmuştur. Araştırma bulguları, ebeveynler tarafından uygulanan İİÖ'nün OSB olan çocukların problem davranışlarının azaltılması üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Araştırmada çocukların edindikleri davranışları ev ortamındaki farklı bir rutine genelledikleri görülmüştür. Araştırmada izleme ve sosyal geçerlik verisi toplanmamıştır.

Wacker ve diğerleri (2005) ebeveyn eğitiminin ebeveynlerin İA ve İİÖ uygulama becerileri ve ebeveyn tarafından uygulanan İİÖ'nün çocuğun problem davranışları üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada 23 katılımcı çocuktan OSB olan 6 çocuk ve ebeveynlerinin verileri incelenmiştir. Araştırmada İA ve İİÖ oturumları çocukların ebeveynleri tarafından kendi evlerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada İA sürecinde tek-denekli araştırma modellerinden dönüşümlü uygulamalar modeli, İİÖ sürecinde ön-test son-test karşılaştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları ebeveynler tarafından uygulanan İA sürecinin problem davranışın işlevini belirlemede etkili olduğunu ve uygulanan İİÖ müdahalesiyle çocuklarının problem davranışlarında azalma olduğunu göstermiştir. Araştırmada çocukların davranışlarını farklı bir uyarana genelledebildikleri görülmüştür. Araştırmada izleme ve sosyal geçerlik verisi toplanmamıştır.

Tablo 1.2. Araştırmaların yöntemsel özelliklerine ilişkin bilgiler

Yazar ve Yıl	Araştırma deseni	Hedef Davranışlar	Davranışın İşlevi	Koçluk Türü	İ /G/ SG	GAG/ UG
Brown vd., 2000	Dönüşümlü uygulamalar modeli	PD: Kendine zarar verme, saldırganlık, başkasına zarar verme ID: Talep etme becerisi (işaret etme, sözlü ifade ve kelime kartı).	Nesne ve ilgi elde etme/ kaçma	Koçluk uygulanmış ama açıklama yok.	İ: - G: - S.: -	GAG: %97 UG: -
Richman vd., 2001	İA: Dönüşümlü uygulamalar İİÖ: AB modeli	PD: Başkasına zarar verme ve saldırganlık İB: Talep etme becerisi (işaret etme, resimli kart)	Nesne ve ilgi elde etme.	Koçluk uygulanmış ama açıklama yok.	İ: - G: - SG: -	GAG: %89 UG:-
Schindler ve Horner, 2005	Eş zamanlı olmayan çoklu başlama deseni	PD: Çığlık atma, mızırdanma, cimcikleme İB: Talep etme becerisi (İşaret etme veya etkinlik kartı)	Etkinlik elde etme ve kaçma	Geri bildirimler uygulama sırasında anında sunulmuştur.	İ: - G: + SG: -	GAG: PD %95 İA: %94 UG: -
Wacker vd., 2005	İA: Dönüşümlü uygulamalar modeli İİÖ: Öntest- sontest karşılaştırma modeli	PD: Kendisine/başkasına/çevreye zarar verme, öfke nöbeti İB: Talep etme becerisi (sözlü ifade, işaret etme, resimli kart, konuşma üreten cihaz)	Nesne, ilgi elde etme ve kaçma	Ev ziyaretleri, telefon görüşmesi. Yazılı talimatlar. Model olma. Anlık geri bildirim sunulmuştur.	İ: - G: + SG: + TARF-R	GAG:- UG:-
Olive vd., 2008	İA: Dönüşümlü uygulamalar modeli İİÖ: Çoklu yoklama modeli	PD: Kendisine ve çevreye zarar verme İB: Talep etme becerisi (Konuşma üreten cihaz veya sözlü ifade)	Dikkat, ilgi elde etme	Koçluk evde yüz yüze sunulmuştur. El kitabı, model olma rol alma, geri bildirim	İ: - G: + SG: + BIRS	GAG: %80– %100 UG: %95,9

Tablo 1.2. (Devam) *Araştırmaların yöntemsel özelliklerine ilişkin bilgiler*

Yazar ve Yıl	Araştırma deseni	Hedef Davranışlar	Davranışın İşlevi	Koçluk Türü	İ/G/SG	GAG ve UG
<i>Wacker vd., (2008)</i>	İA ve İİÖ: Dönüşümlü uygulamalar modeli	PD: Kendisine zarar verme, başkasına zarar verme, çevreye zarar verme ve saldırganlık. İB: Sözel talep etme becerisi	Dikkat, ilgi elde etme	Koçluk evde yüz yüze sunulmuştur.	İ: - G: - SG: -	GAG: %95- %99 UG:-
<i>Mancil vd., 2009</i>	İİÖ: Eşzamanlı olmayan çoklu başlama deseni	PD: Saldırganlık, vurma ve ısırma. İB: Resimli kart kullanarak talep etme becerisi	Nesne elde etme	Ebeveyn eğitimi, model olma, rol alma. Geri bildirim ilişkili bilgi yok.	İ: + G: + SG: +	GAG: %94- %95 UG: %92,4
<i>Dalmau vd., 2011</i>	İA: Dönüşümlü uygulamalar modeli İİÖ: AB modeli	PD: Kendine zarar verme, çevreye zarar verme ve saldırganlık. İB: Konuşma üreten cihazla talep etme becerisi	Etkinlikten kaçma	Koçluk evde yüz yüze sunulmuştur.	İ: - G: - SG: -	GAG: %96- %100 UG:-
<i>Wacker vd., 2011</i>	İA: Dönüşümlü uygulamalar modeli İİÖ: ABAB modeli	PD: Kendine zarar verme, çevreye zarar verme, saldırganlık. İB: Talep etme becerisi (sözlü ifade, konuşma üreten cihaz)	Nesne elde etme	Koçluk evde yüz yüze sunulmuştur. Anlık geri bildirim sunulmuştur.	İ: - G: - SG: + TARF-R	GAG: %96 %100 UG:-.
<i>Schieltz vd., 2011</i>	İA: Dönüşümlü uygulamalar modeli İİÖ: ABAB modeli	PD: Kendine zarar verme, çevreye zarar verme, saldırganlık İB: Talep etme becerisi (konuşma üreten cihaz ve resimli kart)	Etkinlik elde etme	Koçluk evde yüz yüze sunulmuştur.	İ: - G: - SG: -	GAG: %94- %100 UG:-

Tablo 1.2. (Devam) *Araştırmaların yöntemsel özelliklerine ilişkin bilgiler*

Yazar ve Yıl	Araştırma deseni	Hedef Davranışlar	Davranışın İşlevi	Koçluk Türü	İ/G/SG	GAG ve UG
Wacker vd., 2013	İA: Dönüşümlü uygulamalar İİÖ: Eşzamanlı olmayan çoklu başlama modeli	PD: Kendine zarar verme, çevreye zarar verme, saldırganlık, İB: Talep etme becerisi (konuşma üreten cihaz ve resimli kart)	Nesne elde etme ve kaçma	Koçluk video konferans aracılığıyla uzaktan sunulmuştur. Geri bildirim.	İ: - G: - SG: -	GAG: %90- %100 UG:-
Rispoli vd., 2014a	İA: Dönüşümlü uygulamalar İİÖ: Çoklu yoklama modeli	PD: Kendine/çevreye/başkasına zarar verme saldırganlık, İB: Tek kelimelik sözcükle reddetme becerisi	Nesne ve etkinlikten kaçma	Koçluk yüz yüze sunulmuştur. Model olma, rol alma ve geri bildirim.	İ ve G: 1 çocuk için var SG: -	GAG: %93 %100 UG: %99
Suess vd., 2014	İA: Dönüşümlü uygulamalar İİÖ: Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli	PD: Kendine, çevreye ve başkasına zarar verme, saldırganlık İB: Talep etme becerisi (konuşma üreten cihaz)	Etkinlik elde etme	Tele sağlık aracılığıyla uzaktan sunulmuştur. Oturum sonunda geri bildirim.	İ: - G: - SG: + TARF-R	GAG: iA:%96,6 İİÖ:%96,3 UG: %97
Benson vd., 2018	İA: Dönüşümlü uygulamalar modeli İİÖ: ABAB modeli	PD: Kendine zarar verme İB: Resimli kart kullanarak talep etme becerisi	Nesne elde etme	Koçluk uygulaması uzaktan, anlık sunulmuştur.	İ: - G: - SG: -	GAG: %99 UG: %95
Gerow vd., 2018b	Ebeveyn-çocuk çifti arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli	PD: Çılgılık atma, öfke nöbeti ve saldırganlık İB: Resimli kart kullanarak talep etme becerisi	Nesne elde etme	Yüz yüze koçluk sunulmuştur. Eğitim, model olma, rol alma ve oturum sonunda geri bildirim.	İ: - G: + SG: + TARF-R	GAG: %80 ve üzeri UG: %92 Koçun UG: %99,9

Tablo 1.2. (Devam) *Araştırmaların yöntemsel özelliklerine ilişkin bilgiler*

Yazar ve Yıl	Araştırma deseni	Hedef Davranışlar	Davranışın İşlevi	Koçluk Türü	İ/G/SG	GAG ve UG
<i>Gerow vd., 2019</i>	İİÖ: Ebeveyn-çocuk çifti arası çoklu yoklama modeli	PD: Kendi saçını çekme ve gözlerini ovma, bağırma, saldırganlık İB: Tek kelimelik sözcüklerle talep etme becerisi	Nesne elde etme ve kaçma	Yüz yüze koçluk. Ön eğitim, kendini izleme ve oturum sonunda geri bildirim.	İ: + G: - SG: + TARF-R	GAG: %80 ve üzeri UG: %97 Koçun UG: %99
<i>Hoffman vd., 2019</i>	İA: Dönüşümlü uygulamalar modeli İİÖ: AB modeli	PD: Başkasına ve kendine zarar verme, izinsiz talepler. İB: Resimli kart kullanarak talep etme becerisi.	Nesne/ilgi elde etme	Yüz yüze ve anlık geri bildirim.	İ: - G: - SG: -	GAG: %97 %96 UG: %99
<i>Gerow vd., 2020</i>	İİÖ: ABAB modeli	PD: Kendine ve çevreye zarar verme, saldırganlık İB: Resimli kart kullanarak talep etme becerisi	Elde etme ve kaçma	Tele-sağlıkla uygulamasıyla uzaktan koçluk sunulmuş ve anlık geri bildirim.	İ: - G: - SG: + TARF-R	GAG: %97, %96 UG: %93, %98 Koçun UG: %100
<i>O'Brien vd., 2021</i>	AB modeli	PD: Kendine ve çevreye zarar verme, saldırganlık İB: Resimli kart kullanarak talep etme becerisi	Kaçma ve elde etme	Uzaktan koçluk sunulmuş, oturum sonunda geri bildirim.	İ: + G: + SG: + TARF-R	GAG: %97 %96 UG: İA: %98 İİÖ: %94

* İA: İşlevsel Analiz, İİÖ: İşlevsel iletişim öğretimi, PD: Problem Davranış, İB: İletişim Becerisi, İ: İzleme, G: Genelleme, SG: Sosyal Geçerlik, GAG: Gözlemciler arası güvenirlik, UG: Uygulama Güvenirliği, TARF-R: Treatment Acceptability Rating Form-Revised, BIRS: The Behavioral Intervention Rating Scale

Olive, Lang ve Davis (2008) ebeveyn tarafından uygulanan İA ve İİÖ'nün çocuğun sergilediği problem davranışlar ve iletişim becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 4 yaşında OSB olan bir çocuk ve annesi katılmıştır. Araştırmada gözlem ve görüşme araştırmacı tarafından, İA ve İİÖ oturumları ise anne tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada İA sürecinde tek-denekli araştırma modellerinden dönüşümlü uygulamalar, İİÖ sürecinde ise etkinlikler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Koçluk süreci yüz yüze gerçekleştirilmiş, geri bildirimler anlık sunulmuştur. Araştırmanın bulguları, çocuğun problem davranışlarının azaldığını ve uygun iletişim becerisinin arttığını, annenin ise İA ve İİÖ süreçlerini yüksek uygulama güvenirliğiyle uyguladığını göstermiştir. Araştırmaya katılan çocuğun edinilen davranışları farklı bir uyarana genelleyebildiği görülmüştür. Araştırmada izleme verisi toplanmamıştır. Araştırmaya katılan anneden toplanan sosyal geçerlik bulguları yapılan uygulamanın kabul edilebilir ve etkili olduğunu göstermiştir.

Wacker, Harding ve Berg (2008) yaptıkları çalışmada anne tarafından uygulanan İİÖ'nün çocuğun talepleri ile olumlu pekiştirme arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada üç katılımcı çocuktan 5 yaşında OSB olan bir çocuk ve annesinin verileri incelenmiştir. Araştırmada gözlem ve görüşme araştırmacı tarafından, İA ve İİÖ oturumları ise anne tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada İA ve İİÖ sürecinde tek-denekli araştırma modellerinden dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Koçluk süreci yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulguları çocuğun talep etme düzeyi ile olumlu pekiştireç arasında doğru bir orantı olduğunu göstermiştir. Araştırmada izleme, genelleme ve sosyal geçerlik verisi toplanmamıştır.

Mancil ve diğerleri (2009) anneler tarafından uygulanan İİÖ'nün çocuğun problem davranışlarının azaltılması ve iletişim becerilerinin kazandırılması üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 4 ile 7 yaş arasında OSB olan üç çocuk ve anneleri katılmıştır. Araştırmada gözlem ve İİÖ oturumları anneler tarafından ev ortamında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada tek-denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası eşzamanlı olmayan çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Araştırmada ebeveyn eğitiminde model olma ve rol alma çalışmaları yapılmış, ancak geri bildirim verilip verilmediğine ilişkin herhangi bir bilgi verilmemiştir. Araştırmanın bulguları, anneler tarafından uygulanan İİÖ'nün çocukların iletişimsel becerilerinde artma ve problem davranışlarında azalmaya neden olduğunu göstermiştir. Araştırmada iki hafta sonra toplanan izleme verileri çocukların edindikleri davranışları sürdürdüklerini ve farklı

ortam, kişi ve uyararlara genelleyebildiklerini göstermiştir. Araştırmanın sosyal geçerlik verileri öğretmenlerin ve ebeveynlerin araştırma sürecini kabul edilebilir bulunduğunu göstermiştir.

Dalmau ve diğerkleri (2011) ebeveynler tarafından uygulanan İİ 'n n çocuğun sergilediğı problem davranışların azaltılması ve iletişim becerilerinin kazandırılması üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 5 ve 6 yaşlarında OSB olan iki  ocuk ve anneleri katılmıştır. Araştırmada İA ve İİ  oturumları anneler tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada İA oturumlarında tek-denekli araştırma modellerinden dönüşümlü uygulamalar modeli, İİ  oturumlarında AB modeli kullanılmıştır. Koçluk süreci yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları, ebeveynler tarafından uygulanan İİ 'n n problem davranışların azaltılmasında ve talep etme becerisinin arttırılmasında etkili olduğunu göstermiştir. Araştırmada izleme, genelleme ve sosyal geçerlik verileri toplanmamıştır.

Wacker ve diğerkleri (2011) ebeveynler tarafından uygulanan İİ 'n n problem davranışları sürdüren kaçma durumu üzerindeki uzun vadeli etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada yedi katılımcı  ocuk içerisinden 2 ile 4 yaş arasında OSB olan iki  ocuk ve ebeveynlerinin verileri incelenmiştir. Araştırmada İA ve İİ  oturumları ebeveynler tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada İA oturumlarında tek-denekli araştırma modellerinden dönüşümlü uygulamalar modeli, İİ  oturumlarında ABAB modeli kullanılmıştır. Koçluk süreci yüz yüze gerçekleştirilmiş, geri bildirimler anlık sunulmuştur. Araştırma bulguları, ebeveynler tarafından uygulanan İİ 'n n problem davranışta hızlı bir azalmaya ve uygun iletişim becerisinde ise artmaya yol açtığını göstermiştir. Araştırmada izleme, genelleme ve sosyal geçerlik verisi toplanmamıştır.

Schieltz ve diğerkleri (2011) ebeveynler tarafından gerçekleştirilen İİ 'n n değıştirilmesi hedeflenen ve hedeflenmeyen problem davranışların oluşumu üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada 10 katılımcı  ocuk içerisinden 3 yaşındaki iki OSB olan  ocuk ve ebeveynlerinin verileri incelenmiştir. Araştırmada İA ve İİ  oturumları ebeveynler tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada İA oturumlarında tek-denekli araştırma modellerinden dönüşümlü uygulamalar modeli, İİ  oturumlarında ABAB modeli kullanılmıştır. Koçluk süreci yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları, ebeveynler tarafından uygulanan İİ  uygulamasının hem hedef problem davranışı hem de hedeflenmeyen problem davranışları azaltmada etkili olduğunu göstermiştir. Araştırmada izleme, genelleme ve sosyal geçerlik verisi toplanmamıştır.

Wacker ve diğerleri (2013) tele-sağlık aracılığıyla sunulan uzaktan koçluk uygulamasının ebeveynlerin İA ve İÖ uygulama becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya yaşları 2 ile 6 arasında OSB olan 17 çocuk ve ebeveynleri katılmıştır. Araştırmada İA ve İÖ oturumları ebeveynler tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada İA oturumlarında tek-denekli araştırma modellerinden dönüşümlü uygulamalar modeli, İÖ oturumlarında eşzamanlı olmayan çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Koçluk video konferans aracılığıyla uzaktan sunulmuştur. Araştırma bulguları, anneler tarafından uygulanan İA ve İÖ uygulamasının OSB olan çocukların problem davranışlarının azaltılması üzerinde etkili olduğunu ve annelerin İA ve İÖ uygulamalarını etkili bir şekilde uygulayabildiğini göstermiştir. Araştırmada izleme, genelleme ve sosyal geçerlik verisi toplanmamıştır.

Rispoli ve diğerleri (2014a) İA'nın problem davranışların işlevlerini belirlemesi ve İÖ'nün problem davranışları azaltılması üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 4 yaşında OSB tanısı olan üç çocuk ve anneleri katılmıştır. Araştırmada İA ve İÖ oturumları anne tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada İA sürecinde tek-denekli araştırma modellerinden dönüşümlü uygulamalar modeli, İÖ sürecinde ise rutinler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Koçluk süreci yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulguları, İA sonuçlarının çocuğun sergilediği problem davranışların işlevlerinin belirlenmesinde ve İÖ'nün problem davranışı azaltmada etkili olduğunu göstermiştir. Araştırmaya katılan çocuklardan birinin edindiği davranışları farklı etkinliklere genelleyeabildiği ve 2 hafta sonra edindiği davranışları sürdürdüğü görülmüştür. Araştırmada sosyal geçerlik verisi toplanmamıştır.

Suess ve diğerleri (2014) tele-sağlık uygulamasıyla sunulan koçluk uygulamasının ebeveynlerin İA ve İÖ uygulama becerileriyle ebeveynler tarafından uygulanan İÖ'nün çocukların problem davranışları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 3 yaşında OSB tanılı üç çocuk ve ebeveynleri katılmıştır. Araştırmada İA ve İÖ oturumları çocukların ebeveynleri tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada İA sürecinde tek-denekli araştırma modellerinden dönüşümlü uygulamalar modeli, İÖ sürecinde ise uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Koçluk tele-sağlık uygulaması aracılığıyla uzaktan sunulmuştur. Araştırma bulguları, ebeveynlerin İA ve İÖ uygulama düzeylerinde artış, çocukların problem davranışlarında azalma ve iletişim becerilerinde artış olduğu göstermiştir. Araştırmada izleme ve genelleme verisi

toplanmamıştır. Sosyal geçerlik verileri ise ebeveynlerin araştırmadan memnun kaldıklarını göstermiştir.

Benson ve diğerleri (2018) tele-sağlık hizmetlerinin ebeveynlerin İA ve İİÖ uygulama becerileri ve ebeveynler tarafından uygulanan İA ve İİÖ'nün çocukların kendine zarar verme davranışları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada iki katılımcı çocuk içerisinde 5 yaşında OSB tanısı olan bir çocuk ve ebeveyninin verileri incelenmiştir. Araştırmada İA sürecinde tek-denekli araştırma modellerinden dönüşümlü uygulamalar modeli, İİÖ sürecinde ise ABAB modeli kullanılmıştır. Koçluk uygulaması uzaktan video konferans aracılığıyla anlık sunulmuştur. Araştırma bulguları, ebeveynlerin İA ve İİÖ uygulamalarını yüksek uygulama güvenirliğiyle uyguladıklarını, aynı zamanda İİÖ'nün çocukların iletişim becerilerinde artışa neden olduğunu göstermiştir. Araştırmada izleme, genelleme ve sosyal geçerlik verisi toplanmamıştır.

Gerow ve diğerleri (2018b) ebeveynlere İİÖ becerilerini kazandırmayı hedefleyen koçluğun ebeveynlerin İİÖ uygulama becerileriyle İİÖ'nün çocukların problem davranışlarının azaltılması ve iletişim becerilerinin artması üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada üç katılımcı çocuk içerisinde 2 yaş 3 aylık OSB tanısı olan bir çocuk ve babasının verileri incelenmiştir. Araştırmada DDİA sürecine yer verilmiştir. Araştırmada İİÖ sürecinde tek-denekli araştırma modellerinden ebeveyn-çocuk çiftleri arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Koçluk süreci yüz yüze gerçekleştirilmiş, geri bildirimler uygulama oturumu sonunda sunulmuştur. Araştırma bulguları ebeveyn koçluğu uygulamasının eğitim verilen rutin sırasında İİÖ'nün doğru bir şekilde uygulanmasında etkili olduğunu ve İİÖ'nün problem davranışların azaltılması ve iletişim becerilerinin artırılması üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Araştırmaya katılan çocuğun edindiği davranışları farklı rutinlere genelledebildiği görülmüş, izleme verisi ise toplanmamıştır. Araştırmanın sosyal geçerlik verileri ebeveynlerin İİÖ'yü etkili, kabul edilebilir ve uygulanabilir bulduğunu göstermiştir.

Gerow ve diğerleri (2019) ebeveynler tarafından uygulanan DDİA uygulamasının çocukların problem davranışlarının belirlenmesi ve ebeveynler tarafından uygulanan İİÖ uygulamasının ise çocukların problem davranışlarının üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya yaşları 3 ile 7 arasında değişen üç çocuk ve anneleri katılmıştır. Araştırmada ebeveyn eğitimi oturumları bir otizm kliniği ve üniversitenin konferans salonunda, diğer tüm oturumlar ise katılımcıların evlerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada İİÖ sürecinde tek-denekli araştırma modellerinden ebeveyn-çocuk çiftleri arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Koçluk süreci yüz yüze gerçekleştirilmiş, geri bildirimler deneme sonunda sunulmuştur. Aynı zamanda kendini değerlendirme sürecine de yer verilmiştir. Araştırmanın bulguları, ebeveynler tarafından uygulanan DDİA'nın OSB olan çocuklar için etkili bir işlev temelli müdahalenin geliştirilmesine yol açabileceğini göstermiştir. Aynı zamanda ebeveynler tarafından uygulanan İİÖ'nün problem davranışların azaltılması üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Araştırmada uygulama süreci tamamlandıktan 5 ve 7 hafta sonra çocukların edindikleri davranışları sürdürdükleri görülmüştür. Genelleme verisi toplanmamıştır. Araştırmanın sosyal geçerlik verileri ebeveynlerin yapılan uygulamayı ortalama düzeyde kabul edilebilir bulunduğunu göstermiştir.

Hoffmann ve diğerleri (2019) tele-sağlık aracılığıyla bir erken çocukluk uzmanı tarafından ebeveynlere sunulan koçluğun ebeveynlerin İA ve İİÖ uygulamaları, İİÖ'nün ise çocukların davranışları üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya dört katılımcı çocuk içerisinden biri 20 aylık, diğeri 34 aylık OSB olan iki çocuk ve annesi katılmıştır. Araştırmada İA sürecinde tek-denekli araştırma modellerinden dönüşümlü uygulamalar modeli, İİÖ sürecinde ise AB modeli kullanılmıştır. Koçluk süreci iki aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. Davranış analistleri tarafından tele-sağlık aracılığıyla erken çocukluk uzmanına uygulama sırasında video konferans aracılığıyla anlık geribildirimler sunulmuştur. Erken çocukluk uzmanı tarafından ebeveynlere sunulan koçluk süreci ise yüz yüze gerçekleştirilmiş ve geri bildirimler anlık sunulmuştur. Araştırmanın bulguları, ebeveynlere sunulan koçluk uygulamasıyla ebeveynlerin İA ve İİÖ'nün uygulama basamaklarını başarıyla uygulayabildiklerini ve ebeveynler tarafından uygulanan İİÖ'nün çocukların problem davranışlarında azalmaya, iletişim becerilerinde artmaya neden olduğunu göstermiştir. Araştırmada izleme, genelleme ve sosyal geçerlik verisi toplanmamıştır.

Gerow ve diğerleri (2020) tele-sağlık uygulaması aracılığıyla sunulan ebeveyn koçluğunun ebeveynler tarafından uygulanan kısa İA ve İİÖ'nün çocuklarının problem davranışları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada yedi katılımcı çocuk içerisinden yaşları 3 ile 6 arasında olan OSB tanılı beş çocuk ve annelerinin verileri incelenmiştir. Araştırmada İİÖ sürecinde tek-denekli araştırma modellerinden ABAB modeli kullanılmıştır. Koçluk süreci uzaktan tele-sağlık uygulamasıyla gerçekleştirilmiştir. Ebeveyn eğitimi süreci davranışsal beceri öğretiminin basamaklarına

göre düzenlenmiş, uygulama oturumu sırasında anlık geri bildirim sunulmuştur. Araştırmanın bulguları, ebeveynler tarafından uygulanan kısa İA uygulamasının çocuklarının problem davranışlarının işlevlerini belirlemede ve İİÖ'nün ise katılımcı çocukların bir kısmının problem davranışlarını azaltmada etkili olduğunu göstermiştir. Araştırmada izleme ve genelleme verisi toplanmamıştır. Araştırmanın sosyal geçerlik bulguları ebeveynlerin uygulamayı kabul edilebilir ve uygulanabilir bulunduğunu göstermiştir.

O'Brien ve diğerleri (2021) tele-sağlık uygulaması aracılığıyla İA ve İİÖ'ye ilişkin sunulan eğitimin ebeveynin İA ve İİÖ'yü uygulama becerileri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma vaka incelemesidir ve araştırmaya 3 yaşında OSB olan bir çocuk ve babası katılmıştır. Koçluk süreci video konferans aracılığıyla uzaktan gerçekleştirilmiş, geri bildirimler uygulama oturumu sonunda sunulmuştur. Araştırmanın bulguları, tele-sağlık uygulaması aracılığıyla İA ve İİÖ'ye ilişkin sunulan eğitimin ebeveynin İA ve İİÖ'yü uygulama becerileri üzerinde etkili olduğunu, aynı zamanda ebeveyn tarafından uygulanan İİÖ'nün çocuğunun problem davranışlarını azaltıp iletişim becerisinde artış sağladığını göstermiştir. Araştırmada çocuğun uygulama tamamlandıktan 6 ay sonra edindiği davranışları koruduğu ve farklı bir kişiye genellediği görülmüştür. Araştırmanın sosyal geçerlik bulguları araştırmaya katılan babanın yapılan uygulamayı oldukça kabul edilebilir bulunduğunu göstermiştir.

Yukarıda incelenen araştırmaların bulguları, ebeveynlerin çocuklarının problem davranışlarını azaltmak için İDD ve İİÖ'ye ilişkin uzmanlardan eğitim veya koçluk aldıklarında bu müdahaleleri evlerinde çocuklarıyla uygulayabildiklerini göstermektedir. Araştırmalarda özellikle uygulamalara geri bildirim oturumlarının eklenmesinin, ebeveynlerin bu süreçleri yüksek uygulama güvenilirliğiyle uygulamalarında etkili olduğunu göstermiştir (Benson vd., 2018; Gerow vd., 2018b; Gerow vd., 2019; Gerow vd., 2020; O'Brien vd., 2021; Suess vd., 2014). Araştırmalar incelendiğinde yaklaşık yarısında ebeveynlere sunulan geri bildirimlerin yüz yüze, sözel olarak ve uygulama anında sunulduğu (örn., Olive vd., 2008; Wacker vd., 2011), yalnızca ikisinde yüz yüze, sözel olarak ve uygulama oturumu sonunda sunulduğu (Gerow vd., 2018b; Gerow vd., 2019) ve yalnızca ikisinde ise geri bildirim oturumlarına kendini izleme bileşeninin eklendiği (Gerow vd. 2018b; Gerow vd., 2019) görülmektedir. Araştırmaların dördünde ise ebeveynlere sunulan geri bildirimlerin uzaktan ve uygulama anında sunulduğu (Benson vd., 2018; Gerow, vd., 2021; Wacker vd., 2005; Wacker vd., 2013), yalnızca

ikisinde uzaktan ve uygulama oturumu sonunda sunulduğu (O'Brien vd., 2021; Suess vd., 2014) görülmüştür. Araştırmalar incelendiğinde çocukların problem davranışlarının yerine kazandırılmak istenen işlevsel iletişim becerisinin talep etme becerisi olduğu görülmektedir. Ancak araştırmaların üçünde iletişim becerisine ilişkin verilerin paylaşılmadığı görülmüştür (Schieltz vd., 2011; Wacker vd., 2005; Wacker vd., 2013). Aynı zamanda araştırmaya katılan ebeveynlerin çoğunun anneler olduğu, çocukların ise 2-7 yaş arasında OSB tanısı olan erkek çocuklar olduğu görülmektedir. Araştırmaların büyük bir kısmında İA ve İİÖ oturumlarının tamamı veya bir kısmı ebeveynler tarafından evde uygulanmış (örn., Gerow vd., 2017), yalnızca birinde anne tarafından hastane odasında (örn., Richman vd., 2001) uygulanmıştır.

Araştırmalar incelendiğinde İA sonuçlarına göre çocukların sergiledikleri problem davranışların işlevlerinin genellikle "ilgi/nesne/etkinlik elde etme" olduğu görülmektedir. Aynı zamanda problem davranışla aynı işleve hizmet eden iletişim becerisi olarak "sözlü ifade (tek kelime), işaret etme, resimli kart ve konuşma üreten araçlar" kullanıldığı görülmüştür (örn., Benson vd. 2018; Gerow vd., 2018b; Olive vd., 2008; Rispoli vd., 2014a; Schieltz vd., 2011; Schindler ve Horner, 2005; Suess vd., 2014; Wacker vd., 2013). İncelenen araştırmaların yaklaşık yarısında ebeveynler tarafından uygulanan İİÖ'ye ilişkin uygulama güvenilirliği verisi toplanmıştır. Bu araştırmalarda ebeveynlerin İİÖ'yü %80 ve üzeri uygulama güvenilirliğiyle uyguladıkları görülmektedir (Benson vd. 2018; Gerow vd., 2018b; Gerow vd., 2019; Gerow vd., 2020; Hoffman vd., 2019; Mancil vd., 2009; O'Brien vd., 2021; Olive vd., 2008; Rispoli vd., 2014; Suess vd., 2014). İncelenen araştırmaların yalnızca birinde ebeveyn eğitimi sürecinin davranışsal beceri öğretiminin basamakları dikkate alınarak hazırlandığı görülmüştür (Gerow vd., 2020).

Uygulama güvenilirliği verilerini rapor eden araştırmalar incelendiğinde üç araştırmada koçluk oturumlarına ilişkin uygulama güvenilirliği verisi toplandığı görülmektedir (Gerow vd., 2018b, Gerow vd., 2019, Gerow vd., 2020). İncelenen araştırmaların beşinde yalnızca genelleme verilerine (Gerow vd., 2018b; O'Brien vd., 2021; Olive vd., 2008; Schindler ve Horner, 2005; Wacker vd., 2005), birinde yalnızca izleme verilerine (Gerow vd., 2019), üçünde ise hem izleme hem de genelleme verilerine birlikte yer verildiği (Mancil vd., 2009; O'Brien vd., 2021; Rispoli vd., 2014a) görülmüştür. Yanı sıra az sayıda araştırmada genellemenin türü ve kalıcılık verilerinin toplanma zamanları rapor edilmiştir (Gerow vd., 2017). Uzun süreli (6 ay) izleme verilerinin toplandığı yalnızca bir araştırmaya rastlanmıştır (O'Brien vd., 2021).

İncelenen araştırmalardan az sayıda araştırmada ebeveynler çocuklarının problem davranışlarının azaltılmasında İİÖ'ye ilişkin müdahale planının geliştirilme sürecine tamamıyla dahil edilmiştir (örn., Gerow vd., 2017). İncelenen araştırmaların 10'unda sosyal geçerlik verilerinin toplandığı (örn., Dalmau vd., 2011; Gerow vd., 2018b; Gerow vd., 2019; Gerow vd., 2020; Mancil vd., 2009; O'Brien vd., 2021) ve sosyal geçerlik verisi toplanan araştırmaların çoğunda "Uygulamanın Kabul Edilebilirliğini Derecelendirme Formu (Treatment Acceptability Rating Form–Revised)" adlı veri toplama formunun kullanıldığı görölmüştür. Sosyal geçerlik bulguları, ebeveynlerin İİÖ uygulamasını doğal ortamları olan evde sıklıkla kullanabildiklerini, müdahalenin uygulanabilirliği ve etkililiği konusunda olumlu görüş bildirdiklerini göstermektedir. Aynı zamanda bulgular, OSB olan çocukların problem davranışlarının azaltılması ve alternatif iletişim becerisinin kazandırılmasının sosyal açıdan önemli olduğunu göstermiştir (örn., Gerow vd., 2017).

İncelenen araştırmaların 11'inde çocuklara resimli kart kullanarak talep etme becerisinin kazandırıldığı (örn., Benson vd., 2018; Gerow vd., 2018b; Hoffman vd., 2019; Mancil vd., 2009; O'Brien vd., 2021), yedisinde ise konuşma üreten cihaz kullanarak talep etme becerisinin kazandırıldığı (örn., Dalmau vd., 2011; Olive vd., 2008; Schieltz vd., 2011; Suess vd., 2014) görölmektedir. Araştırmalarda çoğunlukla İİÖ'ye ilişkin uygulama sürecinin tek-denekli araştırma modelleri içerisinden "oklu başlama, çoklu yoklama, AB ve ABAB" modelleri kullanılarak desenlediği görölmüştür (örn., Gerow vd., 2018b; Gerow vd., 2019; Gerow vd., 2020; Hoffman vd., 2019; Wacker vd., 2013). Yukarıda verilen bilgilerden yola çıkarak izleyen başlıkta araştırmanın gereksinimine, amaçlarına ve önemine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

1.8. Araştırma Gereksinimi

OSB olan çocukların iletişim becerilerinde yaşadıkları zorluklar, günlük yaşamda yaşadıkları birçok sorunun kaynağını oluşturabilir (Kırcaali-İftar, 2018). Araştırmalar yetersizlikleri olan bireylerin işlevsel iletişim becerileriyle problem davranışları arasında bir ilişki olduğunu, bu becerilere sahip olmayan çocukların aynı sonucu elde etmek için problem davranış sergileme olasılıklarının yüksek olduğunu göstermektedir (Bondy vd., 2020; Hutchison vd., 2020; Peckham-Hardin, 2015; Sigafos, 2000). OSB olan çocukların sergiledikleri problem davranışların yaratabileceği olumsuz etkiler göz önüne alındığında hem OSB olan çocukların hem de ebeveynlerinin bu sürece uyumunu kolaylaştıracak ve problem davranışları azaltacak sistematik müdahale planlarının

geliştirilip uygulanmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Horner vd., 2002; Heyvaert vd., 2014; Hong ve Matson, 2021; Matson ve Minshawi, 2006; McTiernan vd., 2011).

Problem davranışlara doğru müdahaleyi yapabilmek için problem davranışı kontrol eden davranış öncesi ve sonrası değişkenlerin doğru bir şekilde belirlenmesi gerekir (Carr ve Durand, 1985; Hanley vd., 2003; Huete vd., 2012; O'Neill vd., 1997). İDD sürecinin kullanılmasıyla müdahalelerin etki büyüklüğü arasında olumlu yönde ilişki olduğu görüldüğünden problem davranışları azaltmak için İDD'nin sistematik olarak kullanılmasına gereksinim vardır (Fettig ve Ostrosky, 2011; O'Neill vd., 1997; Walker ve Snell, 2013). Alanyazında İDD süreçlerinden biri olan İA sürecinin problem davranışların işlevlerinin net bir şekilde ortaya konmasında çok büyük bir öneme sahip olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Hall, 2005; Hanley vd., 2003; Rispoli vd., 2018; Schmidt vd. 2014; Thompson ve Iwata, 2007). Son yıllarda davranışların işlevlerini başarıyla belirlediği, daha az zaman gerektirdiği, problem davranışları tekrar tekrar pekiştirmeyi gerektirmediği, çocukların günlük rutinlerinin içerisine kolaylıkla dahil edilebildiği ve kolaylıkla uygulanabildiği için DDİA sürecine yer veren çalışmaların olduğu görülmektedir. Ancak bu araştırmaların sayısı oldukça sınırlıdır (Gerow, 2018a; Gerow vd., 2019). Dolayısıyla DDİA sürecinin iyileştirilmesine ilişkin daha fazla araştırma yapılmasına gereksinim vardır (Gerow, 2018a; Lloyd vd., 2015; Rispoli vd., 2014b).

Problem davranışların azaltılması veya ortadan kaldırılması ve yerine işlevsel olarak eşdeğer bir iletişim becerisinin kazandırılması için en yaygın kullanılan bilimsel dayanaklı uygulamalardan biri İİÖ'dür (Benson vd., 2018; Gerow vd., 2017; Gerow vd., 2018b; NCAEP, 2020; NPDC, 2014; Wacker vd., 2013). İşlevsel iletişim becerisi, çocuğun diğer bireylerle günlük etkileşimlerinin önemli bir yönü olmasının yanı sıra bu becerilere sahip olan OSB tanıılı çocuklar daha az problem davranış sergileyeceklerinden yapılacak erken müdahalede bu hedeflere yer verilmesi gerekmektedir (Hutchison vd., 2020; Mancil 2006; Walker vd., 2018). Alanyazında İİÖ'nün problem davranışları azaltmak ve işlevsel olarak eşdeğer iletişimsel tepkileri arttırmak için etkili olduğunu gösteren araştırmalar (Dalmau vd., 2011; Gerow vd., 2018b; O'Brien vd., 2021) olmasına rağmen OSB olan çocukların problem davranışlarını ele alan müdahalelere yönelik farklı değişkenleri inceleyen daha fazla araştırmaya gereksinim vardır (Gerow vd., 2017; Hutchins ve Prelock, 2014).

Kazandırılmak istenen yeni iletişim becerisinin öğretiminde yapılandırılmış koşullarda sunulan uyarıların doğal olarak oluşan fırsatlara göre daha hızlı edinimle sonuçlanacağı belirtilmesine (Moes ve Frea, 2002; Tiger vd., 2018) rağmen Shamlan (2012) tarafından yapılan araştırmanın bulgularında öğretimin doğal olarak ortaya çıkan fırsatlar içerisinde yapılmasıyla yapılandırılmış koşullarda yapılması arasında iki katılımcı için becerinin edinim hızıyla ilgili benzer sonuçlar olduğu ortaya konmuştur. Dolayısıyla uyarıların farklı koşullarda sunulduğu daha fazla araştırmaya gereksinim olduğu söylenebilir. İşleve dayalı müdahalelerin farklı ortamlarda uygulanabilirliğini yaygınlaştırabilmek için ebeveynler tarafından yapılan uygulamaların incelendiği araştırmalara da yer vermek gerekmektedir (Cooper vd., 1990; Fettig vd., 2015; Fettig ve Barton, 2014; Fettig ve Ostrosky, 2011; Frea ve Hepburn, 1999; Gerow vd., 2017).

OSB olan çocukların ebeveynleri çocuklarının sergiledikleri problem davranışların olumsuz sonuçları nedeniyle daha fazla stres yaşadıklarını ifade etmişlerdir (Hayes ve Watson, 2013; O'Brien, 2021). Ancak ebeveynlerin çocuklarının eğitim sürecine katılmalarının bir sonucu olarak çocuklarına karşı nasıl davranacaklarını öğrendiklerinde stres düzeylerinin azalabileceği belirtilmektedir (Brookman-Fraze, 2004; Ingersoll vd., 2016). Ebeveynler çocuklarının gelişimlerini ve eğitimlerini desteklemek için eğitildiklerinde edindikleri davranışları çeşitli bağlamlarda sergileyebileceklerinden genellemenin artacağı ve ilişkili olarak çocuğun eğitim saatlerinin de önemli ölçüde artacağı söylenebilir (Black ve Therrien, 2017; Matson vd., 1996). Ebeveynlerin çocuklarıyla eğitim yapabilme konusunda uzmanlar tarafından yeterince cesaretlendirilmemeleri hem ebeveynlerin hem de çocuklarının eğitim hizmetlerine erişimini engelleyebilir (Koegel vd., 2002; Lindgren vd., 2016; Pennefather vd. 2018; Wacker vd., 2013). Dolayısıyla ebeveynlerin gönüllü katılımını sağlayarak çocuklarıyla eğitim yapabilme konusunda cesaretlendiren, çocuğunun gelişimini ve eğitimini destekleyecek uygulamalara yönelik bilgi ve becerilerini arttırmayı hedefleyen iyi yapılandırılmış, iş birliğine dayalı ebeveyn koçluğu uygulamalarına gereksinim vardır.

Ebeveynlerin bilimsel dayanaklı uygulamalara ilişkin ayrıntılı bilgi sahibi olmaları sağlanarak var olan becerilerini geliştirmesinin yanı sıra yeni beceriler edinmelerini sağlayan, hem çocukların hem de ebeveynlerin istenilen hedeflere ulaşmasını destekleyen ebeveyn koçluğuna yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde sunulan koçluğun ebeveynlerin uygulama becerileri üzerinde etkili olduğu görülmektedir (An vd., 2019; Bilmez, 2020; Gerow vd. 2018a; Gerow vd., 2019; Gerow vd., 2020; Hoffman vd., 2019;

O'Brien vd., 2021; Rush ve Shelden, 2011). Ancak araştırmalarda koçluk bileşenlerinin (örn., tanıtım, model olma, rol alma ve geri bildirim), sunulan geribildirim türünün, sıklığının ve süresinin farklı şekillerde sunulduğu ortaya konmuştur (Bilmez, 2020; Fettiğ ve Barton, 2014; Fettiğ vd., 2015; Hoffman 2019; Gerow vd., 2017; O'Brien vd., 2021; Taylor, vd., 2008; Wacker vd., 2015). Ebeveyn koçluğunun ne olduğuna, neleri gerektirdiğine ve ne şekilde sunulması gerektiğine ilişkin bir fikir birliğine varılamaması, ebeveyn koçluğunun etkililiğini belirlemeyi zorlaştırmaktadır (Kemp ve Turnbull, 2014). Araştırmalar incelendiğinde ebeveynlerin İA ve İİÖ'yü bağımsız uygulayabilmeleri için ne kadar süre eğitim veya koçluk alması gerektiğine, bunların hangi bileşenleri içermesi gerektiğine ve sürecin içeriğine ilişkin sınırlı bilgilere ulaşılabildiği görölmektedir (Gerow vd., 2018b; Gerow vd., 2019; Mancil vd., 2009; Olive vd., 2018; Rispoli vd., 2014a; Rispoli vd., 2014b; Wacker vd., 2013). Dolayısıyla ebeveyn koçluğunun uygulanabilir ve etkili bileşenlerinin yinelenebilir şekilde rapor edildiği ve etkililiğinin ortaya konduğu daha fazla araştırmaya gereksinim vardır.

Araştırmaların çoğunda ebeveyn eğitimi ve geri bildirim sürecinin yüz yüze gerçekleştirildiği (örn., Gerow vd., 2018b; Gerow vd., 2019; Hoffman vd., 2019; Rispoli vd., 2014a; Suess vd., 2014), az sayıda araştırmada ise ebeveyn eğitimi ve geri bildirim sürecinin uzaktan sunulduğu görölmektedir (örn., Benson vd., 2018; Gerow vd., 2020; O'Brien vd., 2021; Wacker vd., 2013). Ancak içinde bulunulan Covid-19 pandemi koşullarını ve araştırmaya katılan ebeveynlerin gereksinimlerini dikkate alarak var olan koşullara göre tasarlanmış ebeveyn eğitimi ve geri bildirim sürecinin farklı sunum biçimlerini bir arada barındıran araştırmalara gereksinim olduğu söylenebilir. Aynı zamanda araştırmalar incelendiğinde araştırmaların çoğunda koçluk oturumları sırasında geri bildirimlerin anlık olarak sunulduğu (örn., Benson vd., 2018; Gerow vd., 2020; Hoffman vd., 2019; Olive vd., 2008; Wacker vd., 2011), sınırlı sayıda araştırmada ise geri bildirimlerin oturum sonunda sunulduğu görölmektedir (örn., Gerow vd., 2018b; Gerow vd., 2019; O'Brien vd., 2021; Suess vd., 2014). Özellikle problem davranışlara yönelik yapılan müdahalelerde ebeveynlere uygulama sırasında verilen geri bildirimlerin ebeveynleri strese sokabileceği ve dikkatlerinin dağılmasına neden olarak hata yapma olasılıklarını arttıracakđı; bu nedenle uzman tarafından sunulan geri bildirimlerin uygulama tamamlandıktan hemen sonra sunulduğu daha fazla araştırmaya gereksinim olduğu söylenebilir.

Araştırmalar ebeveynlerin çocuklarının problem davranışlarını azaltmak üzere İDD ve İİÖ'ye ilişkin uzmanlardan eğitim veya koçluk aldıklarında bu uygulamaları evlerinde etkili bir şekilde kullanabildiklerini, bu sayede çocuklarının problem davranışlarının azaldığını ve uygun iletişim becerilerinin arttığını göstermektedir (Gerow, vd., 2017; Gerow vd., 2019; Gerow vd., 2020; Hoffman vd., 2019; O'Brien vd., 2021; Suess vd., 2014; Wacker vd., 2005). Yanı sıra araştırmaların bir kısmında İDD sürecinin bir kısmının veya tamamının uzmanlar tarafından gerçekleştirildiği görölmektedir (Gerow vd., 2018b; Mancil vd., 2009; Olive vd., 2008; Schindler ve Horner, 2005; Wacker vd., 2008). Yapılan uygulamaların etkililiğinin ebeveynlerin eğitim geçmişlerine, kaynaklarına, içinde bulundukları költürel koşullara ve deneyimlerine göre büyük ölçüde farklılık gösterebileceği düşünöldüğünden araştırmacıların ebeveyn koçluğuna yönelik araştırmaları planlarken bu değişkenleri göz önünde bulundurmaları gerekmektedir (Harding vd., 2009). Araştırma bulguları, ebeveynlerin İA sürecini uygulayabildiklerini ve bu sürecin doğal ortamlarda problem davranışların işlevini belirlemede tutarlı sonuçlar verdiğini göstermesine rağmen çocuğun doğal ortamında ebeveynler tarafından kullanımına ilişkin zorlukları (örn., zaman, kaynak, uzmanlık) olduğunu da göstermektedir (Cooper vd., 1990; Fetting ve Ostrosky, 2011; McCurdy, vd., 2017). Araştırmalar ebeveynlere İA konusunda verilecek eğitimin onları bir uzman yapmayacağını, ebeveynlerin bu konuda kapsamlı bir eğitime gereksinimleri olduğunu ve problem davranışa müdahale sürecinin uzayarak bu sürede problem davranışın sergilenmeye devam edeceğinden davranış analizi konusunda uzman bir bireyle birlikte bu sürecin yürütölmesi gerektiğini ifade etmişlerdir (Hanley, 2012; Rispoli vd., 2015; Tiger vd., 2008). Dolayısıyla alanyazını zenginleştirmesi açısından DDİA sürecinin uzmanlar ve ebeveynlerle birlikte gerçekleştirildiği, işleve dayalı müdahalelerin ise ebeveynler tarafından uygulandığı araştırmalara hala gereksinim vardır.

Araştırmalarda uygulamanın etkililiğinin belirlenmesine ve ileride yapılacak çalışmalarla yinelenmesine hizmet etmesi açısından uygulama güvenilirliği verilerinin toplanması son derece önemlidir. Ebeveynlere koçluk sunulan araştırmalar incelendiğinde araştırmaların hepsinde çocukların davranışlarına ilişkin veriler paylaşılmasına rağmen yalnızca ikisinde ebeveynler tarafından uygulanan İA oturumlarına ilişkin uygulama güvenilirliği verilerinin paylaşıldığı (Gerow vd., 2020; O'Brien vd., 2021), yaklaşık yarısında ise ebeveynler tarafından uygulanan İİÖ oturumlarına ilişkin uygulama güvenilirliği verilerinin paylaşıldığı görölmektedir (örn.,

Benson vd., 2018; Gerow vd., 2018b; Gerow vd., 2019; Gerow vd., 2020; Hoffman vd., 2019; O'Brien vd., 2021; Suess vd., 2014). Ebeveynlerin işleve dayalı müdahaleleri yüksek uygulama güvenilirliğiyle uygulamalarıyla müdahalenin etkililiği arasında bir ilişki olduğu düşünüldüğünden ebeveynlerin müdahaleleri yüksek uygulama güvenilirliğiyle uyguladıklarını gösteren daha fazla araştırmaya gereksinim olduğu söylenebilir. Ayrıca uygulama güvenilirliği verilerini rapor eden araştırmalar içerisinde sınırlı sayıda araştırmada koçluk oturumlarına ilişkin uygulama güvenilirliği verisi toplandığı görülmüştür (Gerow vd., 2018b; Gerow vd., 2019; Gerow vd., 2020). Araştırmaların yinelenilebilirliğinin sağlanması için uzmanlar tarafından sunulan ebeveyn koçluğu uygulamasıyla ebeveynlerin müdahaleleri uygulama düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını inceleyen, uzmanın rolüne, davranışlarına ve zaman yönetimine ilişkin verilerin toplandığı daha fazla araştırmaya gereksinim vardır.

İncelenen ebeveyn koçluğu araştırmalarından sınırlı sayıda araştırmada uygulama sona erdikten sonra çocukların hedeflenen davranışlarına ilişkin izleme verisi toplanmıştır (Gerow vd., 2019; Mancil vd., 2009). Yalnızca bir araştırmada uzun süreli izleme verisi toplandığı görülmüştür (O'Brien vd., 2021). Yanı sıra araştırmaların hiçbirinde uygulama sona erdikten sonra ebeveynlerin hedeflenen davranışları sürdürüp sürdürmediğine ilişkin izleme verisi toplanmamıştır. Dolayısıyla uygulama süreci tamamlandıktan uzun bir süre sonra dahi hem ebeveynlerin hem de çocukların edinmiş oldukları davranışları herhangi bir uzman desteği almadan kullanmaya devam edip etmediklerini değerlendirmek için planlanan araştırmalara gereksinim vardır. İncelenen araştırmalarda çocukların hedeflenen davranışları genelleyip genellemediğine ilişkin genelleme verisi toplanmış olmasına rağmen (Dalmau vd., 2011; Mancil vd., 2009, O'Brien vd., 2021; Olive vd., 2008; Schindler ve Horner, 2005; Wacker vd., 2005) araştırmaların hiçbirinde ebeveynlerin hedeflenen davranışları genelleyip genellemediğine ilişkin genelleme verisi toplanmamıştır. Dolayısıyla hem ebeveynlerin hem de çocukların edinmiş oldukları yeni becerileri farklı koşullara (örn., kişi, ortam, araç-gereç) genelleyip genellemediğinin değerlendirildiği araştırmalara gereksinim vardır. Yanı sıra genellenmenin türü ve izleme verilerinin toplanma zamanlarının rapor edildiği daha fazla araştırmaya gereksinim olduğu söylenebilir (Gerow vd., 2017).

Araştırmalar incelendiğinde yarısından fazlasında sosyal geçerlik verilerinin Likert tipi ölçekler aracılığıyla toplandığı görülmektedir (örn., Dalmau vd., 2011; Gerow vd., 2018b; Gerow vd., 2019; Gerow vd., 2020; Mancil vd., 2009; O'Brien vd., 2021; Olive

vd., 2008; Suess vd., 2014; Wacker vd., 2005; Wacker vd., 2011). Ancak alanyazında sosyal geçerliğin bir süreç olarak ele alınmasının doğru bir yaklaşım olduğu ifade edilmekte ve sosyal geçerliğin tüm süreç boyunca değerlendirilmesi önerilmektedir (Değirmenci ve Tekin-İftar, 2021). Dolayısıyla planlanan araştırmalarda ebeveynlerden uygulama öncesinde, sırasında ve sonrasında sunulan koçluk uygulamasına ilişkin daha detaylı verilerin toplanabileceği görüşmeler aracılığıyla sosyal geçerlik verilerinin toplanmasına gereksinim vardır (Bilmez, 2020; Wacker vd., 2005).

Ulusal alanyazına bakıldığında çocukların problem davranışlarının azaltılmasında İİÖ'nün etkisinin incelendiği iki araştırmaya (örn., Erbaş, 2002; Alpdoğan, 2018) ulaşılmış olmasına rağmen, ebeveynler tarafından uygulanan İİÖ'nün etkisinin incelendiği herhangi bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Ulusal alanyazında ebeveynlere öğretici rolünün verildiği araştırmaların olduğu (örn., Akkök, 1984; Bebercan, 2010; Cavkaytar, 1999; Olçay-Gül, 2012; Vuran, 1997), ancak bu araştırmalarda uygulama sırasında veya sonrasında ebeveynlere geri bildirim sunulmadığı görülmektedir. Bu noktada bilimsel dayanaklı uygulamaların gerçek ortamlarda güvenilir şekilde uygulanabilirliğinin yaygınlaştırılması için bu ortamlarda gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin geri bildirimlere ihtiyaç duyulmaktadır. Dolayısıyla günümüzde ebeveynlerin gerçek ortamlarda bilimsel dayanaklı uygulamaları güvenilir şekilde kullanabilmeleri için ebeveynlere öğretici rolünün verildiği araştırmaların yanı sıra geri bildirimlere yer veren ebeveyn koçluğu araştırmalarına gereksinim vardır. Son yıllarda ulusal alanyazında ebeveynlere farklı uygulamaların kazandırılmasında ebeveyn koçluğu uygulamasının etkisinin incelendiği araştırmalar (örn., Bilmez, 2020; Çattık, 2019; Gıcı-Vatansever, 2018) olmasına rağmen, ebeveynlere İİÖ'nün uygulama becerisinin kazandırılmasında ebeveyn koçluğu uygulamasının etkisinin incelendiği herhangi bir araştırmaya ulaşılamamıştır.

Sonuç olarak uluslararası ve ulusal alanyazın incelendiğinde OSB olan çocukların problem davranışlarının azaltılmasında ve işlevsel iletişim becerilerinin arttırılmasında ebeveynlerin İİÖ'yü yüksek uygulama güvenilirliğiyle uygulayabileceklerini gösteren ve ebeveynler tarafından yapılan uygulamanın çocuklarının hedeflenen davranışları üzerindeki etkilerini inceleyen; izleme, genelleme ve sosyal geçerlik değişkenlerinin ayrıntılı analiz edildiği ebeveyn koçluğu araştırmalarına hala gereksinim vardır. Sıralanan gerekçelerden yola çıkarak izleyen başlıkta araştırmanın amacına yer verilmiştir.

1.9. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, ebeveynlere sunulan koçluk uygulamasının ebeveynlerin İİÖ uygulamasını kullanabilmeleri ve ebeveynler tarafından uygulanan İİÖ'nün OSB olan çocuklarının problem davranışlarının azaltılması ve çocuklarına iletişim becerilerinin kazandırılması üzerindeki etkilerinin incelenmesidir. Araştırmanın amaçlarını gerçekleştirmek üzere aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ebeveynlere İİÖ'yü uygulama becerilerinin kazandırılmasına yönelik sunulan ebeveyn koçluğu uygulaması ebeveynlerin;
 - a. İİÖ'nün uygulama basamaklarını uygulama düzeyi üzerinde etkili midir?
 - b. İİÖ'nün uygulama basamaklarını uygulamayı edindikten 2, 4, 8 ve 12 hafta sonra sergileyebilmeleri üzerinde etkili midir?
 - c. Edindikleri İİÖ uygulama basamaklarını farklı ortamlarda sergileyebilmeleri üzerinde etkili midir?
2. Ebeveynler tarafından uygulanan İİÖ uygulaması ebeveynlerin OSB olan çocuklarının;
 - a. Problem davranışları sergileme düzeylerinin azaltılması üzerinde etkili midir?
 - b. İşlevsel iletişim becerilerini edinmeleri üzerinde etkili midir?
 - c. Uygulama sonra edindikten 2, 4, 8 ve 12 hafta sonra edindikleri davranışları benzer düzeyde sürdürebilmeleri üzerinde etkili midir?
 - d. Edindikleri davranışları farklı ortamlarda ve farklı kişilerle sergileyebilmeleri üzerinde etkili midir?
3. Araştırmaya katılan ebeveynlerin uygulamanın öncesinde, sırasında ve sonrasında çalışmanın sosyal geçerliğine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.10. Araştırmanın Önemi

Tüm dünyayı ve ülkemizi etkisi altına alan Covid-19 pandemisiyle mücadele sürecinde OSB olan çocuklar ve aileleri eğitim hizmetlerine erişmekte çeşitli güçlükler yaşamışlardır. Yürütülen araştırmalarda ebeveynler bu süreçte en fazla evde davranış yönetimi ve çocuklarının eğitsel gereksinimlerini nasıl karşılayacakları konusunda yardıma gereksinimleri olduğunu, ancak bunların yeterince karşılanamadığını ifade etmişlerdir (Karahan vd., 2021). Bu süreçte OSB olan çocukların gereksinimlerinin ebeveynler tarafından desteklenmesi daha fazla önem kazanmıştır. Ancak ebeveynler çocuklarının eğitim planlarını etkili şekilde uygulamak için gereken eğitim ve deneyime

sahip olmayabilirler (Baweja vd., 2021). Dolayısıyla tüm dünyayı etkileyen pandemi, doğal afet gibi durumlarda çocukların eğitimlerinin kesintiye uğramaması açısından ebeveynlerin bilgi ve beceri düzeyini arttırmayı amaçlayan sistematik ebeveyn koçluğu araştırmalarına yer vermek oldukça önemlidir. Bu araştırma, ebeveynlere davranış yönetimine yönelik becerileri kazandırmayı hedefleyen bir koçluk uygulaması olmasının yanı sıra araştırmanın ebeveyn eğitimi kısmı uzaktan sunulan çevrim içi öğrenmeye dayalı olarak hazırlandığından bu dönemlerde ebeveynlerin çocuklarının eğitimini ve gelişimini destekleyebilmeleri için eğitime erişimini kolaylaştırması açısından oldukça önemlidir. Araştırmadan elde edilen bulguların alanyazına, OSB olan çocukların ebeveynlerine ve bu çocuklarla çalışan uzmanlara pandemi gibi olağan dışı durumlarda eğitim hizmetlerine erişilebilirliği sağlaması açısından katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

İşleve dayalı müdahalelerin farklı ortamlarda uygulanabilirliğini yaygınlaştırmak için ebeveyn koçluğu uygulamaları önemlidir. Özellikle etkili davranış yönetimi gibi sosyal açıdan kritik öneme sahip problem davranışların ortadan kaldırılmasında ve yerine uygun davranışların kazandırılmasında ebeveynlere sunulacak geri bildirimler büyük önem taşımaktadır. Alanyazında gerçekleştirilen araştırmalarda ebeveyn koçluğu sürecinde ebeveyn eğitimi ve geri bildirim oturumlarının yüz yüze ya da uzaktan eğitime dayalı olarak sunulduğu görülmektedir. İçinde bulunulan koşullara göre tasarlanan ebeveyn koçluğu uygulamalarının ebeveynlerin gereksinimlerini daha fazla karşılayacağı çok açıktır. Bu araştırmanın içinde bulunulan pandemi koşullarını ve araştırmaya katılan ebeveynlerin gereksinimlerini dikkate alarak tasarlanmış ebeveyn eğitimi (uzaktan) ve geri bildirim (yüz yüze) sürecinin farklı sunum biçimlerini bir arada barındıran bir araştırma olması açısından alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yanı sıra ebeveyn koçluğu bileşenlerinden biri olan geri bildirim sürecine videoyla geri bildirimlerin eklenmesi gibi çeşitli uyarlamaların hem zaman açısından hem de uzman ve ebeveyne sağlayacağı yarar açısından daha verimli olduğu söylenebilir. Dolayısıyla araştırmada koçluğun uygulama sürecinin ayrıntılı betimlenmesi ve geri bildirim sürecine videoyla geri bildirimlerin eklenmesinin ulusal ve uluslararası alanyazına katkı sağlayacağı, OSB olan çocukların ebeveynleriyle çalışan uzmanlar açısından ise yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

İşlevsel iletişim becerisine sahip OSB olan çocukların daha az problem davranış sergileyecekleri, verilen eğitimden en üst düzeyde yararlanmalarını sağlayacakları ve bu

durumun ebeveynlerin stresini azaltıp yaşam kalitesini arttıracakı ifade edilmektedir. Dolayısıyla İİÖ'nün ebeveynler tarafından çocuklarının davranışlarını yönetmek amacıyla kullanılmasının önemli bir müdahale hedefi olacakı düşünülmektedir. Araştırmalar ebeveyn koçluğu uygulamasıyla ebeveynlerin çocuklarının problem davranışlarının azaltılması ve yerine işlevsel iletişim becerisinin öğretiminde kullanılan İİÖ uygulamasını evde çocuklarıyla doğru bir şekilde kullanmayı öğrendiklerinde çocuklarının problem davranışlarının azalarak iletişim becerilerinin arttığını göstermektedir. Ebeveynlerin İİÖ uygulamasını gün içerisinde çocuklarıyla kullanmalarını ve öğrendikleri uygulama becerilerini koçluk desteği olmadan uzun bir süre sonra sergileyip sergilemediklerini değerlendirmeyi hedefleyen bu araştırmadan elde edilen verilerin bilimsel dayanaklı uygulamalar içerisinde İİÖ'nün kullanımını yaygınlaştıracakı düşünülmektedir. Aynı zamanda araştırmmanın alanyazına, OSB olan çocukların ebeveynlerine ve bu çocukların ebeveynleriyle çalışan öğretmenlere, uygulamacılara ve uzmanlara katkı sağlayacakı söylenebilir.

OSB olan çocukların problem davranışlarını azaltmak için tasarlanan programlarda İDD'nin sistematik olarak kullanılması önemlidir. Bu araştırmada işlevleri başarıyla belirlediği, daha az zaman gerektirdiği, problem davranışları pekiştirmeyi gerektirmediği için tercih edilen DDİA uygulamasından elde edilen verilerin sınırlı alanyazına katkı sağlayarak ileri araştırmalara yön vermesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Yapılan açıklamalardan yola çıkarak bu araştırma; (a) bilimsel dayanaklı uygulamaların farklı ortamlarda ve farklı uygulamacılar tarafından kullanımını yaygınlaştırılması, (b) özellikle problem davranışlara müdahale etmede ebeveynlerin çocuklarının davranışlarını değıştirmek için gerekli bilgi ve becerileri kazanmalarında, (c) bilimsel dayanaklı uygulamaları kullanmayı öğrenmelerinde, (d) hem ebeveyn hem de çocukların davranışlarına ilişkin toplanan verilerin paylaşılması açısından oldukça önemlidir. Araştırmada koçluk oturumlarına ilişkin uygulama güvenilirliği verilerinin toplanmasının ebeveyn koçluğu uygulamasının etkililiğinin belirlenmesi ve araştırmmanın yinelenebilirliğinin sağlanmasına hizmet edeceği düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmadan elde edilen bulguların OSB olan çocukların ebeveynlerinin İİÖ uygulamasını öğrenmeleri, öğrendikleri uygulamayı yüksek uygulama güvenilirliğiyle kullanabilmeleri, farklı ortamlara genelleyeabilmeleri ve uzun bir süre sonra dahi sürdürebilmeleri açısından alanyazına önemli bir katkı sağlayacakı ifade edilebilir. Ayrıca araştırmmanın ulusal alanyazında ebeveynlere İİÖ becerilerini kazandırmaya

yönelik ebeveyn koçluğu uygulamasının sistematik biçimde kullanıldığı ilk çalışma olmasından dolayı OSB olan çocukların ebeveynleriyle yapılabilecek etkili ebeveyn eğitimi programlarının geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.11. Tanımlar

Ebeveyn merkezli uygulamalar: Ebeveynlerin çocuklarının gereksinimlerine göre kendi çocuklarıyla birlikte gerçekleştirdikleri müdahale programının tamamının veya bir kısmının ebeveynler tarafından uygulandığı öğretim uygulamalarıdır (Barton ve Fetting, 2013; Dunst ve Espe-Sherwindt, 2016).

Ebeveyn koçluğu: Ebeveynlerin bir uygulamaya ilişkin eğitim aldıktan sonra çocuklarının davranışlarında değişiklik sağlamak için çocuklarıyla gerçekleştirdikleri uygulamaya ilişkin doğru sergiledikleri uygulama basamaklarının onaylanması, yanlış ya da eksik sergiledikleri uygulama basamaklarına geri bildirimler sunularak düzeltilmesidir (Rush ve Shelden, 2011).

DDİA: Bireyin sergilediği davranışla çevre arasındaki işlevsel ilişkinin deneysel olarak gösterilmesi için çocuğun doğal ortamındaki günlük rutin veya etkinlikler sırasında belirlenen değişkenlere maruz bırakılarak denemelerin gerçekleştiği ve problem davranış sergilendiği anda denemeye son verildiği geleneksel İA sürecinin bir uyarlamasıdır (Iwata ve Doizer, 2008; LaRue vd., 2010; Rispoli vd., 2014b; Sigafoos ve Sagers, 1995).

İDD: Bireyin sergilediği davranışla çevre arasındaki ilişkiye ve davranışın altında yatan amaca ilişkin bilgi edinmek amacıyla geliştirilmiş bir değerlendirme sürecidir (Collet-Klingenberg, 2008; Scott ve Cooper, 2017).

İİÖ: İletişim amacıyla gerçekleştirilen problem davranışı azaltmak ve/veya ortadan kaldırmak için çocuğa, problem davranışla aynı iletişimsel işleve hizmet eden uygun iletişim becerisinin kullanımının öğretilmesi sürecidir (Carr ve Durand 1985; Fisher vd., 1993).

OSB: Her bireyde tanıya özgü davranış özelliklerinin farklı düzeyde gözlemlendiği, sosyal etkileşim ve iletişimdeki yetersizlikler, sınırlı, tekrarlayan davranış, ilgi ve etkinliklerin gözlemlendiği, tanıya özgü davranış özelliklerinin ise erken çocukluk yıllarında başlayıp yaşam boyu devam ettiği karmaşık bir nöro-gelişimsel yetersizliktir (APA, 2013; Beighley vd., 2013; Kırcaali-İftar, 2018).

2. YÖNTEM

Araştırmanın yöntem bölümünde katılımcılar, araştırmanın gerçekleştirilmesinde rol alan kişiler, ortam, İDD süreci, araç-gereçler, araştırma modeli, bağımsız değişken, bağımlı değişken, genel süreç, verilerin toplanması ve verilerin analizi başlıklarına yer verilmiştir. Araştırmanın deney süreci ebeveynler ve çocuklar olmak üzere iki katılımcı grubuyla gerçekleştirildiğinden yöntem bölümündeki her başlık ebeveynler ve çocuklar olmak üzere iki sınıf altında ele alınarak açıklanmıştır.

2.1. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını OSB olan çocuklar ve onların ebeveynleri oluşturmuştur. Araştırmanın ebeveyn katılımcılarını anneler oluşturduğu için bu bölümde “ebeveyn” yerine “anne” ifadesinin kullanımı tercih edilmiştir. Araştırmada her bir anne kendi çocuğuyla çalıştığından anne-çocuk çiftleri oluşturulmuştur. Araştırmaya dört anne-çocuk çiftiyle başlanmıştır ancak süreç içerisinde bir anne-çocuk çifti kendi istekleriyle araştırmadan çekilmiştir. Dolayısıyla araştırma üç anne-çocuk çiftiyle tamamlanmıştır. İzleyen başlıkta araştırmanın katılımcılarını oluşturan her bir gruba ilişkin ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

2.1.1. Anneler

Araştırmaya OSB tanısı olan ve problem davranışlar sergileyen çocuğa sahip üç anne katılmıştır. Annelerin bu araştırmaya dahil edilebilmeleri için (a) 0-6 yaş arasında OSB tanısı olan ve araştırma için gerekli önkoşul özellikleri taşıyan çocuğa sahip olması, (b)araştırmaya katılmak için gönüllü olması, (c) okuma-yazma ve okuduğunu anlama becerilerine sahip olması, (d) teknolojik cihazları temel düzeyde kullanabilmesi, (e) günlük programlarının çalışma için uygun olması ve (f) ebeveyn koçluğu ve İİÖ’ye ilişkin herhangi bir öğretim alma ve sunma geçmişinin olmaması gibi önkoşul özellikleri karşılaması beklenmiştir. Katılımcı annelerin önkoşul özellikleri “Katılımcı Annelere İlişkin Önkoşul Becerileri Değerlendirme Formu (Ek-1)” kullanılarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın katılımcı anne-çocuk çiftlerini belirlemek üzere araştırmacı, orta Anadolu’da bir ilde bulunan çalıştığı üniversitedeki uygulama biriminin bekleme listesinde yer alan, 0-6 yaş aralığındaki OSB tanılı çocuğa sahip ebeveynlerin bilgilerine ulaşmıştır. Araştırmacı listede belirlediği ebeveynlerin her biriyle telefon görüşmesi yapmıştır. Bu görüşmelerde ebeveynlere öncelikle araştırmanın amacına ilişkin bir ön bilgilendirme sunmuş ve yukarıda sıralanan ilk iki önkoşul özelliği taşıyan katılımcı

ebeveyn adaylarını belirlemiştir. Belirlenen ebeveyn adaylarının uygun oldukları bir zaman dilimi belirlenmiş ve bu zaman diliminde araştırmacı ebeveynleri evlerinde ziyaret etmiştir. Bu ziyaretler sırasında araştırmacı ebeveynlere araştırmanın amacı ve uygulama süreci hakkında ayrıntılı bilgi vermiş ve ebeveynlerden hangisinin araştırmaya katılacağına kendi koşullarını değerlendirerek karar vermelerini istemiştir. Görüşmeyi kabul eden ebeveynler içerisinde annelerin programları daha uygun olduğu için anneler araştırmaya katılma konusunda daha istekli olmuşlardır.

Araştırmaya katılmayı kabul eden annelere araştırmaya katılacak çocuklarda aranan önkoşul özelliklerin neler olduğu açıklanmış ve bu önkoşul özelliklerle ilgili annelerden bilgi alınmıştır. Aynı zamanda araştırmacı ziyaret sırasında OSB olan çocukların problem davranışlarına ilişkin doğal gözlemler yapmıştır. Araştırmacı bu ön görüşmeler sırasında araştırmaya dahil edilebilmeleri için gerekli önkoşul özellikleri taşıyan anne-çocuk çiftlerini belirlemiştir. Görüşmelerin ardından araştırmaya katılmaya gönüllü olan beş anneye hem kendisinin hem de çocuğunun araştırmaya katılımına ilişkin ayrıntılı açıklamaların yer aldığı, akışı Değirmenci (2018) tarafından oluşturulan ve araştırmacı tarafından uyarlanan “Aile Bilgilendirme ve Onam Formu (Ek-2)” verilmiş ve bu formu okumaları istenmiştir. Anneler formu okuduktan ve sormak istedikleri soruları sorduktan sonra gönüllü olanlardan araştırmaya katılım konusunda izinlerini almak üzere bu formu imzalamaları istenmiştir. Anneler formu imzaladıktan sonra bir kopyası kendilerine verilmiş, bir kopyası da araştırmacıda kalmıştır.

Katılımcılardan Nil Hanım 30 yaşındadır. Nil Hanım biri kız diğeri erkek olmak üzere iki çocuk annesidir ve çocuklarından birinin OSB tanısı bulunmaktadır. Nil Hanım işletme alanında lisans derecesine sahiptir. Ece Hanım 33 yaşındadır. Ece Hanım da biri kız diğeri erkek olmak üzere iki çocuk annesidir ve çocuklarından birinin OSB tanısı bulunmaktadır. Ece Hanım işletme alanında lisans derecesine sahiptir. Ayşe Hanım 40 yaşındadır. Ayşe Hanım üç erkek çocuk annesidir ve çocuklarından birinin OSB tanısı bulunmaktadır. Ayşe Hanım ilahiyat alanında önlisans derecesine sahiptir. Sema Hanım 37 yaşındadır. Sema Hanım iki kız çocuk annesidir ve her iki çocuğunun da OSB tanısı bulunmaktadır. Sema Hanım işletme alanında lisans derecesine sahiptir. Annelerin hepsi ev hanımıdır ve herhangi bir işte çalışmamaktadır. Araştırmaya katılan annelerin her biri için kod isim kullanılmıştır. Annelere ilişkin demografik bilgiler Tablo 2.1.’de yer almaktadır.

Tablo 2.1. *Annelerin demografik özellikleri*

Anneler*	Yaş	Eğitim Düzeyi	Çalışma Durumu	Çocuk Sayısı
Nil Hanım	30	Lisans	Çalışmıyor	2
Ece Hanım	33	Lisans	Çalışmıyor	2
Ayşe Hanım	40	Ön Lisans	Çalışmıyor	3

Sema Hanım araştırmaya katılmayı kabul ettikten sonra çocuğunun problem davranışlarının işlevlerinin belirlenmesi ve çocuğuna kazandırılacak uygun iletişim becerisine karar verilmesi için İDD sürecinde araştırmacıyla birlikte yer almış ve hem kendisi hem de çocuğu İDD sürecindeki uygulamaları tamamlamışlardır. İDD sürecinden sonra hem kendisinden hem de çocuğundan toplamda 11 oturum başlama düzeyi oturumları düzenlenerek veri toplanmıştır. Başlama düzeyi oturumlarından sonra Sema Hanım üç gün süren ebeveyn eğitimi sürecine ve bu eğitim sürecinden sonra model olma ve rol alma oturumlarına da katılmıştır. Ancak çocuğuyla birlikte uygulamaya başlayacağı sırada Sema Hanım'ın araştırmaya katılan çocuğu parkta ciddi bir kaza geçirdiğinden kendi istekleri doğrultusunda araştırmadan çekilmek istediklerini belirtmişlerdir.

2.1.2. Çocuklar

Araştırmaya 4 yaşlarında, OSB tanılı ve problem davranış sergileyen üç erkek çocuk katılmıştır. Çocukların araştırmada yer alması için öncelikle ailelerden yazılı izin alınmış ve aileler gönüllü olarak bu izni verdikten sonra çocuklar araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırma kapsamında çocuk katılımcıların araştırmaya katılabilmek için gerekli önkoşul becerilere sahip olup olmadıklarının belirlenmesi amacıyla annelerle bire-bir görüşmeler yapılmış ve araştırmacı tarafından her bir çocuğa ilişkin gözlem ve değerlendirme oturumları düzenlenmiştir. “Katılımcı Çocuklara İlişkin Önkoşul Becerileri Değerlendirme Formu (Ek-3)” kullanılarak önkoşul becerilerin neler oldukları ve nasıl sınırlandıkları aşağıda ayrıntılı biçimde açıklanmıştır:

- *OSB tanısı almış olması:* Çocukların bir üniversite ya da devlet hastanesinin çocuk ruh sağlığı ve hastalıkları anabilim dalından ya da çocuk ve ergen psikiyatristi tarafından OSB tanısı almış olması öncelikli koşullardan birisidir. Bu noktada çocukların tanısına ilişkin raporları annelerden alınarak birer kopyası çocukların dosyalarına yerleştirilmiştir.

- *0-6 yaş arasında olması:* Çocukların doğum tarihleri dikkate alınarak 0-6 yaş aralığındaki katılımcı çocuklar araştırmaya dahil edilmiştir.
- *Problem davranış sergiliyor olması:* Annelerle yapılan görüşmeler ve araştırmacı tarafından yapılan gözlemler sonucunda işlevi iletişim olan problem davranışları sergileyen çocuklar araştırmaya dahil edilmiştir.
- *Sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerinde yetersiz olması:* Çocukların iletişim becerilerinde yetersizliği olup olmadığı anneleriyle yapılan görüşmeler ve araştırmacı tarafından yapılan gözlemler sonucunda belirlenmiştir. Ardından çocukların iletişim becerilerindeki düzeyini belirleyebilmek için dil ve konuşma bozuklukları alanında çalışan bir uzman tarafından Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL) uygulanmıştır.
- *Kendisine sunulan görsel ve işitsel uyarılara en az 1-2 dakika süreyle dikkatini yöneltebilmesi:* Araştırmacı bu önkoşul beceriyi sınamak üzere çocuklara 1-2 dakikalık bir etkinlik sunmuş ve dikkatlerinin etkinlik üzerinde olup olmadığını değerlendirmiştir. Çocukların hepsinin en az 1-2 dakika etkinlik üzerine dikkatini yönelttiği görülmüştür.
- *Seçim yapma becerisine sahip olması:* Araştırmacı bu beceriyi değerlendirebilmek için çocukların tercih edebilecekleri çeşitli nesne ya da yiyecekler kullanmıştır. Araştırmacı bu amaçla çocukların önüne iki ya da üç nesne veya yiyecek koymuş ve “Hangisini istersen alabilirsin?” diyerek çocuktan önündekilerden birini seçmesini istemiştir. Çocukların tamamı nesnelerden birini seçmiş ve seçtiği nesneyle etkileşime girmiştir.
- *Çocuğun günlük rutinlerinin çalışma için uygun olması:* Araştırmacı çocuğun günlük rutinlerinin çalışma için uygun olup olmadığına karar vermek için çocuğun annesiyle yaptığı görüşmede çocuğun günlük rutinlerine ilişkin ayrıntılı bilgi almıştır.
- *Çocuğun İİÖ’ye ilişkin herhangi bir eğitim geçmişinin olmaması:* Annelerle yapılan görüşmeler sonucunda daha önce İİÖ’ye ilişkin herhangi bir eğitim almamış çocuklar araştırmaya dahil edilmiştir.

Araştırmada yer alan çocukların özelliklerini daha iyi betimleyebilmek için bazı değerlendirme araçları uygulanmıştır. İzleyen paragraflarda önce araştırma kapsamında kullanılan değerlendirme araçları ve sonrasında çocukların özellikleri ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2-Türkçe Versiyonu (GOBDÖ-2-TV), OSB'ye özgü davranışlar sergileyen 3 ile 23 yaşları arasındaki bireylerin bu bozukluktan etkilenme düzeyini belirlemek amacıyla geliştirilmiş ve Türkçe'ye uyarlanmış bir derecelendirme ölçeğidir (Diken, Ardıç ve Diken, 2011). GOBDÖ-2-TV katılımcı çocukların annelerinden alınan bilgiler doğrultusunda araştırmacı tarafından uygulanmış ve bu değerlendirme sonucunda katılımcı çocukların otistik bozukluk indeksi (OBİ) puanları hesaplanmıştır. Bu değerlendirme aracı çocukların OSB'ye ilişkin tıbbi tanımlarını desteklemek için kullanılmıştır.

Anadolu Sak Zekâ Ölçeği (ASİS), 4 ile 12 yaş arasında yer alan çocukların genel zekâ, sözel zekâ ve görsel zekâ değerlendirmelerine dayalı tanılamalarını yapmak ve çocukların zihinsel gelişim düzeyini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş Türkçe bir zekâ testidir (Sak vd., 2016). Araştırmada ASİS, testin uygulamacı sertifikası olan yüksek lisans derecesine sahip bir özel eğitim uzmanı tarafından çocukların zekâ düzeylerini değerlendirmek amacıyla uygulanmıştır. Ancak araştırmaya katılan çocukların alıcı dil ve ifade edici dil becerilerinde yaşadıkları yetersizliklerinden dolayı testin tüm alt testleri uygulanamamış, yalnızca görsel alt test uygulanmıştır. Bu nedenle testin sonucu yalnızca görsel zekaya ilişkin bilgi vermektedir.

Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA), 0-72 ay arasındaki çocukların psikomotor, bilişsel, sosyal, duygusal ve dil gelişim alanlarındaki performanslarını değerlendirmek için geliştirilmiş, gözleme dayalı gelişimsel bir değerlendirme aracıdır (Temel vd., 2005). Araştırmada GEÇDA, uygulamacı sertifikası olan yüksek lisans derecesine sahip bir özel eğitim uzmanı tarafından uygulanmıştır. Bu değerlendirme aracı çocukların tüm gelişim alanlarında var olan performans düzeylerine ilişkin bilgi sahibi olmak amacıyla kullanılmıştır.

Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL), 2 ile 7 yaş 11 ay arasındaki anadili Türkçe olan çocukların sözel dil gelişimini değerlendirmek üzere Topbaş ve Güven (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış bir ölçektir. TEDİL alıcı dil ve ifade edici dil olmak üzere iki alt testten oluşmaktadır. Testin sonucunu rapor ederken testten alınabilecek en düşük ham puanlar alıcı dil için 7, ifade edici dil için 8'dir ve bu puanların yaş eşdeğeri 1.3 yaş olarak belirtilir. Testi alan çocuk bu puanların altında puan almışsa yaş eşdeğeri 1.3 yaşın altında (örn., < 1.3 yaş) olarak rapor edilmektedir. Araştırmada TEDİL, testin uygulamacı sertifikası olan doktora derecesine sahip bir özel eğitim uzmanı tarafından

uygulanmıştır. Bu değerlendirme aracı çocukların alıcı dil ve ifade edici dil becerilerine ilişkin ayrıntılı bilgi sahibi olmak amacıyla kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında çalışmaya katılan çocukların her biri için kod isim kullanılmıştır. Çocukların genel özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 2.2.'de yer almaktadır. Sonraki paragraflarda ise çocukların genel özelliklerine ilişkin ayrıntılı bilgiler sunulmaktadır.

Ali 4 yaş 4 aylık, OSB tanısı olan bir erkek çocuktur. Ali'ye yaklaşık 2-2,5 yaşındayken orta Anadolu'da bulunan bir şehirdeki devlet hastanesinde çocuk psikiyatristi tarafından yaygın gelişimsel bozukluk tanısı konmuştur. Ali haftanın iki günü üniversitenin uygulama biriminde eğitim almaktaydı. Ayrıca haftanın beş günü özel bir kreşe gitmekteydi. Ancak tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 pandemisi nedeniyle araştırmanın uygulamasının yapıldığı dönemde haftada iki gün özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden, haftada iki gün de kendi evinde özel eğitim lisans mezunu bir öğretmenden bireysel eğitim almaktadır. Ali'ye uygulanan GOBDÖ-2-TV sonucunda Ali'nin OBİ puanının 88 olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre Ali'de otistik bozukluk görülme olasılığı oldukça yüksektir.

Tablo 2.2. *Çocukların genel özellikleri*

Adı	Cinsiyeti	Yaş	Tanı	GOBDÖ2TV Sonuçları	GEÇDA Sonuçları	TEDİL		ASİS Sonuçları
						Sonuçları		
						<i>Alıcı Dil</i>	<i>İfade Edici Dil</i>	
Ali	Erkek	4 yaş	Yaygın	88	PMG:53	<1,3	<1,3 yaş	56
		4 ay	Gelişimsel		BG: 42	yaş		
			Bozukluk		DG:39			
					SDG:45			
Can	Erkek	4 yaş	Yaygın	93	PMG: 58	1,3	<1,3 yaş	55
		7 ay	Gelişimsel		BG: 43	yaş		
			Bozukluk		DG: 40			
					SDG: 42			
Arda	Erkek	4 yaş	Çocukluk	105	PMG:54	2,3	1,3 yaş	61
			Otizmi		BG: 39	yaş		
					DG:33			
					SDG:39			

*: PMG: Psikomotor Gelişim, BG: Bilişsel Gelişim, DG: Dil Gelişimi, SDG: Sosyal Duygusal Gelişim

Ali'ye ASİS zekâ testinin yalnızca görsel alt testi uygulanmıştır. Bu nedenle testin sonucu yalnızca görsel zekaya ilişkin bilgi vermektedir. Bu teste göre Ali'nin görsel zekâ puanı 56 olarak belirlenmiştir. Bu puana göre Ali'nin zekâ düzeyi zihinsel yetersizlik olarak belirlenmiştir. Ali'ye uygulanan GEÇDA sonuçlarına göre Ali psikomotor gelişim (PMG) alt testinden 53, bilişsel gelişim (BG) alt testinden 42, dil gelişimi (DG) alt testinden 39 ve sosyal duygusal gelişim (SDG) alt testinden 45 puan almıştır. Bu puanlara göre Ali'nin PMG, DG, BG ve SDG alt testlerinin hepsinde alt sınırın altında olduğu görülmüştür. Ali'nin alıcı ve ifade edici dil gelişimindeki düzeyini belirleyebilmek için Ali'ye TEDİL uygulanmıştır. Ali TEDİL'deki alıcı dil alt testinden 3, ifade edici dil alt testinden 5 ham puan almıştır. Ali'nin aldığı puanlara göre hem alıcı dil eşdeğer yaşı hem de ifade edici dil eşdeğer yaşı 1,3 yaştan altında (<1.3 yaş) olarak hesaplanmıştır. Ali'nin annesiyle yapılan görüşmeden ve araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerden elde edilen bilgilere göre Ali oldukça sınırlı düzeyde adına tepki vermekte ve göz kontağı (örn., 2-3 saniye) kurmaktadır. Ali istediği bir nesneyi elde etmek için genellikle yetişkinin elinden tutarak göstermekte ya da nesneye kendisi ulaşmaya çalışmaktadır. Bunların yanı sıra istediği nesneyi elde edemediğinde yoğun olarak problem davranış sergilemektedir. Yapılan gözlemler sonucu Ali'nin çok nadiren de olsa zaman zaman sözcük çıktılarının olduğu, ancak bu sözcük çıktılarının çoğunlukla ekolalik davranış olarak sergilendiği, anlamlı ve tutarlı bir şekilde herhangi bir sözcük kullanmadığı görülmüştür. Ali gün içerisindeki olaylar karşısında görüş bildirmek için sözcük ya da sözcük benzeri herhangi bir ses kullanmamaktadır. Ali eşleme becerilerinden resim-nesne eşleme, taklit becerilerinden tek aşamalı taklit (örn. bebeği öpme), alıcı dil becerilerinden tek aşamalı alıcı dil (örn. küpü kovaya at yönergesini yerine getirme) becerileri içerisinde kendisine öğretilen davranışları bağımsız şekilde gerçekleştirebilmektedir. Ancak Ali ifade edici dil becerilerinde sözel taklit etme becerisine sahip değildir ve akranlarına göre yetersizlik göstermektedir. Ali oyun becerilerinde akranlarına göre yetersizlik göstermekte ve oyuncakları sınırlı düzeyde işlevine uygun şekilde kullanmaktadır. Ali dikkatini en az 1-2 dakika bir etkinliğe yöneltebilmektedir. Yapılan gözlemler sonucunda gün içerisinde Ali'nin bazı nesneleri (örn., telefon, tablet, cips) çok fazla tercih ettiği görülmüştür.

Can 4 yaş 7 aylık, OSB tanısı olan bir erkek çocuktur. Can'a yaklaşık 2,5-3 yaşındayken orta Anadolu'da bulunan bir şehirdeki devlet hastanesinde çocuk psikiyatristi tarafından yaygın gelişimsel bozukluk tanısı konmuştur. Can, haftanın beş günü devlete bağlı bir kreşe gitmekteydi. Ancak dünyada yaşanan Covid-19 pandemisi

nedeniyle araştırmanın uygulamasının yapıldığı dönemde haftada iki gün özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden, haftada bir gün de kendi evinde özel eğitim lisans mezunu bir öğretmenden bireysel eğitim almaktadır. Can'a uygulanan GOBDÖ-2-TV sonucunda Can'ın OBI puanının 93 olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre Can'da otistik bozukluk görülme olasılığı oldukça yüksektir. Can'a ASİS zekâ testinin yalnızca görsel alt testi uygulanmıştır. Bu nedenle testin sonucu yalnızca görsel zekaya ilişkin bilgi vermektedir. Bu teste göre Can'ın zekâ puanı 55 olarak belirlenmiştir. Bu puana göre Can'ın zekâ düzeyi zihinsel yetersizlik olarak belirlenmiştir. Can'a uygulanan GEÇDA sonuçlarına göre Can PMG alt testinden 58, BG alt testinden 43, DG alt testinden 40 ve SDG alt testinden 42 puan almıştır. Bu puanlara göre Can'ın psiko-motor gelişim, dil gelişimi, bilişsel gelişim ve sosyal duygusal gelişim alt testlerinin hepsinde alt sınırın altında olduğu görülmüştür. Can'ın ifade edici ve alıcı dil gelişimindeki düzeyini belirleyebilmek için Can'a TEDİL uygulanmıştır. Can TEDİL'deki alıcı dil alt testinden 7, ifade edici dil alt testinden 7 ham puan almıştır. Can'ın aldığı puanlara göre alıcı dil eşdeğer yaşı 1,3, ifade edici dil eşdeğer yaşı ise 1,3 yaşın altında (<1,3 yaş) olarak hesaplanmıştır. Can'ın annesiyle yapılan görüşmeden ve araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerden elde edilen bilgilere göre Can sınırlı düzeyde adına tepki vermekte ve göz kontağı (örn. 3-4 saniye) kurmaktadır. Can istediği bir nesneyi elde etmek için genellikle yetişkinin elinden tutarak göstermekte ya da nesneye kendisi ulaşmaya çalışmaktadır. Bunların yanı sıra istediği nesneyi elde edemediğinde yoğun biçimde problem davranış sergilemektedir. Yapılan gözlemler sonucu Can'ın yaklaşık 10 sözcük çıktısının olduğu ve bu sözcüklerin en çok tercih ettiği hayvanların isimleri olduğu görülmüştür. Ancak bu sözcükleri genellikle kendi istediği zaman ve çoğunlukla ekolalik davranış olarak sergilediği görülmüştür. Can'ın gün içerisindeki olaylar karşısında görüş bildirmek için sözcük ya da sözcük benzeri herhangi bir ses kullanmadığı görülmüştür. Can eşleme becerilerinden resim-resim eşleme, taklit becerilerinden tek aşamalı taklit (örn. bebeği öpme), alıcı dil becerilerinden tek aşamalı alıcı dil (örn. küpü kovaya at yönergesini yerine getirme) becerileri içerisinde kendisine öğretilen davranışları bağımsız şekilde gerçekleştirebilmektedir. Ancak Can ifade edici dil becerilerinden sözel taklit etme becerisine sahip değildir ve akranlarına göre yetersizlik göstermektedir. Can oyun becerilerinde akranlarına göre yetersizlik göstermekte ve oyuncakları sınırlı düzeyde işlevine uygun şekilde kullanmaktadır. Can dikkatini en az 1-2 dakika bir etkinliğe

yöneltebilmektedir. Yapılan gözlemler sonucunda gün içerisinde Can'ın bazı nesneleri (örn., oyuncak hayvanlar, çikolata, dondurma) çok fazla tercih ettiği görülmüştür.

Arda 4 yaşında, OSB tanısı olan bir erkek çocuktur. Arda'ya 3 yaş 2 aylıkken orta Anadolu'da bulunan bir şehirdeki tıp fakültesinde çocuk psikiyatristi tarafından yaygın gelişimsel bozukluk tanısı konmuştur. Arda haftanın beş günü devlete bağlı bir kreşe gitmekteydi. Ancak dünyada yaşanan Covid-19 pandemisi nedeniyle araştırmanın uygulamasının yapıldığı dönemde haftada iki gün özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden, haftada bir gün de kendi evinde özel eğitim lisans mezunu bir öğretmenden bireysel eğitim almaktadır. Arda'ya uygulanan GOBDÖ-2-TV sonucunda Arda'nın OBİ puanının 105 olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre Arda'da otistik bozukluk görülme olasılığı oldukça yüksektir. Arda'ya ASİS zekâ testinin yalnızca görsel alt testi uygulanmıştır. Bu nedenle testin sonucu yalnızca görsel zekaya ilişkin bilgi vermektedir. Bu teste göre Arda'nın zekâ puanı 61 olarak belirlenmiştir. Bu puana göre Arda'nın zekâ düzeyi zihinsel yetersizlik olarak belirlenmiştir. Arda'ya uygulanan GEÇDA sonuçlarına göre Arda PMG alt testinden 54, BG alt testinden 39, DG alt testinden 33 ve SDG alt testinden 39 puan almıştır. Bu puanlara göre Arda'nın psiko-motor gelişim, dil gelişimi, bilişsel gelişim ve sosyal duygusal gelişim alt testlerinin hepsinde alt sınırın altında olduğu görülmüştür. Arda'nın alıcı ve dil ifade edici gelişimindeki düzeyini belirleyebilmek için Arda'ya TEDİL uygulanmıştır. Arda TEDİL'deki alıcı dil alt testinden 11, ifade edici dil alt testinden 8 ham puan almıştır. Arda'nın aldığı puanlara göre alıcı dil eşdeğer yaşı 2.3, ifade edici dil eşdeğer yaşı ise 1,3 olarak hesaplanmıştır. Arda'nın annesiyle yapılan görüşmeden ve araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerden elde edilen bilgilere göre Arda oldukça sınırlı düzeyde adına tepki vermekte ve göz kontağı (örn. 2-3 saniye) kurmaktadır. Arda istediği bir nesneyi elde etmek için genellikle yetişkinin elinden tutarak göstermekte ya da nesneye kendisi ulaşmaya çalışmaktadır. Bunların yanı sıra istediği nesneyi elde edemediğinde yoğun biçimde problem davranış sergilemektedir. Arda anlamlı ve tutarlı bir şekilde herhangi bir sözcük kullanmamaktadır. Arda'nın gün içerisindeki olaylar karşısında görüş bildirmek için sözcük ya da sözcük benzeri herhangi bir ses kullanmadığı görülmüştür. Arda eşleme becerilerinden resim-resim eşleme, taklit becerilerinden tek aşamalı taklit (örn. bebeği öpme), alıcı dil becerilerinden tek aşamalı alıcı dil (örn. kupa kovaya at yönergesini yerine getirme) becerileri içerisinde kendisine öğretilen davranışları bağımsız şekilde gerçekleştirebilmektedir. Ancak Arda ifade edici dil becerilerinden sözel taklit etme

becerisine sahip değildir ve akranlarına göre yetersizlik göstermektedir. Arda oyun becerilerinde akranlarına göre yetersizlik göstermekte ve oyuncakları işlevine uygun şekilde kullanmamaktadır. Arda dikkatini en az 1-2 dakika bir etkinliğe yöneltebilmektedir. Yapılan gözlemler sonucunda gün içerisinde Arda'nın bazı nesneleri (örn., tablet ve telefon) çok fazla tercih ettiği görülmüştür.

2.2. Araştırmanın Gerçekleştirilmesinde Rol Alan Kişiler

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde rol alan kişiler araştırmacı, gözlemci ve diğer bireylerden oluşmaktadır. İzleyen başlıklarda araştırmanın gerçekleştirilmesinde rol alan araştırmacı, gözlemci ve diğer bireylerden oluşan her bir gruba ilişkin ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

2.2.1. Araştırmacı

Araştırma süreci Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engellilerin Öğretmenliği Programı'nda doktora öğrencisi olan araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği alanında lisans, Otizmde Uygulamalı Davranış Analizi alanında yüksek lisans derecesine sahiptir. Halen Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı'nda doktora (bütünleşik) eğitimine devam etmektedir. Araştırmacı lisans programından mezun olduktan sonra 2010-2012 yılları arasında Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı, orta-ağır düzeyde yetersizlikten etkilenmiş çocukların devam ettiği bir özel eğitim okulunda özel eğitim sınıf öğretmeni olarak çalışmıştır. 2012 yılından beri orta Anadolu'da bulunan bir şehirdeki üniversitede araştırma görevlisi olarak görev yapmaktadır. Araştırmacının OSB olan çocuklarla grup ve bireysel olmak üzere toplam 11 yıllık sistematik öğretim sunma deneyimi bulunmaktadır. Aynı zamanda araştırmacı çalıştığı kurumda OSB olan çocukların eğitsel ve gelişimsel değerlendirme süreçlerinde yer almakta ve ebeveynlerle birlikte çalışma deneyimi de bulunmaktadır.

Araştırmacının araştırma süreci içerisindeki rolü; (a) araştırmayı planlama, (b) uygulamaya başlamadan önce performans ve önkoşul becerileri değerlendirerek çalışmaya katılacak anne-çocuk çiftlerini belirleme, (c) araştırmaya katılan anneleri araştırma süreci ve kazandırılması hedeflenen davranışlar hakkında bilgilendirme ve gerekli izinleri alma, (d) ebeveyn eğitimi sürecinde uzaktan sunulan eğitim içeriğini hazırlama, hazırlanan eğitim kitapçıkları ve web sayfasının tasarımında grafik/web tasarımı uzmanıyla iş birliği içerisinde çalışma, (e) ebeveyn eğitimi sürecinde kullanılan

aile eğitimi kitapçıklarını çoğaltma, (f) annelerle işlevsel değerlendirme görüşmesi yapma, (f) doğal gözlemler yapma ve anneler tarafından toplanan gözlem verilerini annelerle birlikte öncül-davranış-sonuç (ÖDS) kaydına çevirme, (g) çocuklarla tercih değerlendirme oturumları düzenleme, (h) görüşme ve gözlem yoluyla elde ettiği bilgilerden yola çıkarak DDİA oturumları düzenleme, (ı) uzaktan sunulan ebeveyn eğitimi oturumlarını düzenleme, (i) annelerle birlikte uygulamaya ilişkin model olma ve rol alma çalışmaları düzenleme, (j) anneler tarafından yapılan uygulamalara geri bildirim sunma, (k) araştırmanın tüm evrelerini video kaydına alma, toplanan tüm verileri kayıt etme ve saklama, (l) toplanan verileri grafiksel olarak analiz etme, (m) elde edilen tüm verileri yorumlayarak çalışmanın etkililiğini ortaya koyma, (n) araştırmanın başında, sırasında ve sonunda ebeveynlerle yaptığı görüşmelerle sosyal geçerlik verilerini toplama, (o) sosyal geçerlik verilerini betimsel olarak değerlendirme ve rapor etme ve (ö) araştırmayı raporlaştırma olarak belirlenmiştir.

Araştırmacı doktora tez önerisi kabul edildikten sonra çalıştığı üniversitenin Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) Koordinasyon Birimi'ne başvurmuştur. BAP Koordinasyon Birimi tarafından proje kabul edildikten sonra araştırmacı çalıştığı üniversitenin Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'na başvurarak araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için Etik Kurul İznini (Ek-4) almıştır. Araştırmacı bu süreçte araştırma kapsamında uzaktan sunulan ebeveyn eğitiminde kullanılmak üzere aile eğitimi kitapçıkları ve web sayfasına ilişkin eğitim içeriğini hazırlamıştır. Aile eğitimi kitapçıklarının ve web sayfasının içeriği hazırlandıktan sonra araştırmacı grafik/web tasarımı uzmanıyla iş birliği içerisinde çalışarak kitapçıkların ve web sayfasının tasarım sürecini tamamlamıştır.

2.2.2. Gözlemci ve diğer bireyler

Araştırma sürecinde bağımlı ve bağımsız değişkene ilişkin güvenilirlik verileri Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engellilerin Öğretmenliği alanında doktora eğitimine devam eden bir araştırma görevlisi tarafından toplanmıştır. Gözlemci tek-denekli araştırma yöntemleri, OSB, OSB olan çocuklarda davranış yönetimi, iletişim öğretimi, işlevsel analiz ve aile eğitimi konularına ilişkin lisansüstü dersler almıştır. Gözlemci, araştırmacı tarafından gerçekleştirilen ebeveyn koçluğu uygulamasına yönelik de uygulama güvenilirliği verisi toplamıştır. Gözlemci güvenilirlik verilerini toplamadan önce araştırmacı tarafından "Gözlemci Bilgilendirme Formu (Ek-5)" aracılığıyla araştırma süreci ve uygulama sırasında kullanılan veri toplama formlarının nasıl kullanılacağına ilişkin

ayrıntılı şekilde bilgilendirilmiştir. Araştırmacı hazırlanan bilgilendirme formunu gözlemciyle paylaşmış ve sonra ebeveynlerin gerçekleştirdikleri bir uygulama oturumuna ilişkin uygulama görüntüsünü gözlemciyle birlikte izleyerek veri toplama formlarının nasıl kullanılacağına model olmuştur. Gözlemcinin eğitimi tamamlandıktan sonra video kayıtlarının yansız olarak belirlenen en az %30'undan uygulama güvenirliği ve gözlemciler arası güvenirlik verileri toplanmıştır.

Araştırmada güvenirlik verilerini toplayan gözlemcinin dışında Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümü'nden lisans mezunu bir öğretmen katılımcı çocuklar için düzenlenen genelleme ön-test son-test oturumlarında yer almıştır. Genelleme sürecinde bu öğretmenin yer almasının gerekçesi, dünyayı etkisi altına alan Covid-19 pandemisi nedeniyle araştırmaya katılan çocukların tümünün evde bireysel eğitim almaları ve eğitimlerini aynı öğretmenden alıyor olmalarıdır. Güvenlik önlemleri nedeniyle bu öğretmen hali hazırda katılımcıların evine gidip gelen biri olmasından dolayı tercih edilmiştir. Araştırmacı tarafından genelleme oturumlarını yürüten öğretmene önce İİÖ uygulamasına ilişkin bilgi verilmiş, daha sonra model olma-rol alma çalışmaları aracılığıyla öğretmenin uygulamasının geliştirilmesi sağlanmıştır. Öğretmen rol alma çalışmalarında İİÖ uygulamasını %100 doğrulukta uygular hale geldikten sonra genelleme ön-test son-test oturumları gerçekleştirilmiştir.

2.3. Ortam

Araştırmanın gerçekleştirildiği ortamlar anneler ve çocuklar için olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır. İzleyen başlıkta araştırmanın gerçekleştirildiği ortamlara ilişkin ayrıntılı bilgiler önce anneler sonra çocuklar için olmak üzere iki ayrı başlık altında ele alınmıştır.

2.3.1. Anneler için ortam

Araştırma sürecinde anneler için deney süreci birden fazla ortamda gerçekleştirilmiştir. Deney sürecinin gerçekleştirildiği ortamlara ilişkin bilgiler Tablo 2.3.'de yer almaktadır.

Tablo 2.3. Deney sürecinin gerçekleştiği ortamlar

Katılımcı Çiftleri	Başlama Düzeyi, Uygulama, İzleme	Genelleme
Nil-Ali	Salon	Mutfak
Ece-Can	Salon	Mutfak
Ayşe-Arda	Salon	Balkon

Araştırmanın ön görüşme, başlama düzeyi, uygulama, izleme, ebeveyn eğitimi ve koçluk oturumları araştırmaya katılan annelerin kendi evlerinde ve ev sahibi annenin gösterdiği müsait bir odada gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın yapıldığı dönemde Covid-19 pandemisi nedeniyle aile üyelerinin hepsinin evde olması, aynı zamanda birinci katılımcı çiftinin (Nil ve Ali) dedeyle, ikinci katılımcı çiftinin (Ece ve Can) anneanneyle, üçüncü katılımcı çiftinin (Ayşe ve Arda) ise babaanneyle birlikte aynı evde yaşıyor olmaları nedeniyle araştırmacı evdeki hane halkını rahatsız etmemek için ve pandemi önlemleri adına ev sahibi annelerden müsait bir oda ayarlamalarını istemiştir. Bu nedenle araştırmanın genelleme oturumu dışındaki tüm oturumları katılımcıların kendi evlerindeki salonlarında gerçekleştirilmiştir. Oturumların gerçekleştiği salonlar ortalama 5x4 m. ve 6x4 m. boyutlarındadır ve zemini halı kaplıdır. Salonda koltuklar, televizyon ünitesi, televizyon, çocukların küçük çalışma masaları ve küçük sandalyeleri bulunmaktadır. Araştırma sürecinde araştırmanın yürütüldüğü ortamlara ilişkin değişikliklere (örn., mobilyaların yer değişimi, araştırmanın o gün farklı bir masada yürütülmesi) müdahale edilmemiştir. Her bir katılımcı çiftine ilişkin araştırmanın yürütüldüğü ortamların fotoğrafları Görsel 2.1., Görsel 2.2. ve Görsel 2.3.'de yer almaktadır.



Görsel 2.1. Nil-Ali çiftinin salonu



Görsel 2.2. Ece-Can çiftinin salonu



Görsel 2.3. Ayşe-Arda çiftinin salonu

Araştırmanın ebeveyn eğitimi oturumları uzaktan, çevrim içi öğrenmeye dayalı oluşturulmuş ve annelere bir web sayfası üzerinden sunulmuştur. Bu eğitim araştırmacının kendi evinde belirlediği bir ortamda, annelerin de kendi evlerinde belirledikleri bir ortamda tablet bilgisayar üzerinden “Zoom uygulaması” aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın genelleme oturumları annelerin kendi evlerinde, uygulama yaptıkları ortamdan farklı bir ortam olan mutfak veya balkonda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın öncesinde, sırasında ve sonrasında annelerden sosyal geçerlik verisi toplamak için yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler tüm annelerin kendi evlerinde müsait bir odada gerçekleştirilmiştir.

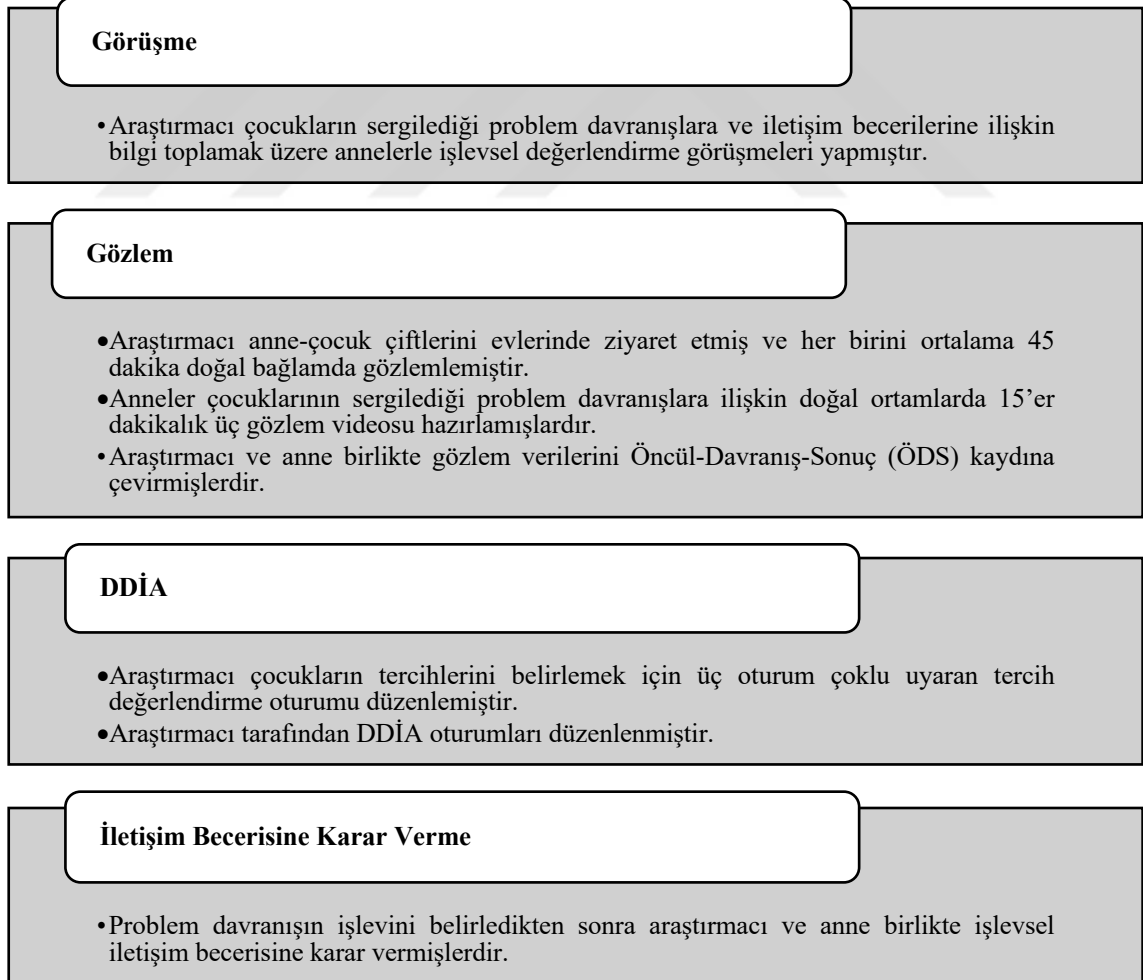
2.3.2. Çocuklar için ortam

Araştırma sürecinde çocuklar için deney süreci birden fazla ortamda gerçekleştirilmiştir. Deney sürecinin gerçekleştirildiği ortamlara ilişkin bilgiler Tablo 2.3.’de yer almaktadır. Araştırmada İDD, başlama düzeyi, uygulama ve izleme oturumları çocukların yaşadıkları evin salonunda gerçekleştirilmiştir. Oturumların gerçekleştiği salonlar ortalama 5x4 m.ve 6x4 m. boyutlarındadır ve zemini halı kaplıdır. Salonda koltuklar, televizyon ünitesi, televizyon, çocukların küçük çalışma masaları ve küçük sandalyeleri bulunmaktadır. Her bir katılımcı çiftine ilişkin araştırmanın yürütüldüğü ortamların fotoğrafları Görsel 3.1., Görsel 3.2. ve Görsel 3.3.’de yer almaktadır. Araştırmanın genelleme oturumları ise çocukların yaşadıkları evde, uygulama yapılan ortamlardan farklı bir ortam olan mutfak veya balkonda gerçekleştirilmiştir.

2.4. İşlevsel Davranışsal Değerlendirme Süreci

Çocukların sergiledikleri problem davranışlara yönelik işleve dayalı bir müdahale olan İİÖ sürecine başlamadan önce davranışı kontrol eden çevresel değişkenleri tanımlamak için araştırmada İDD sürecine yer verilmiştir. İDD, problem davranışlara yönelik etkili bir müdahale planı geliştirmek için davranışın altında yatan işlevleri belirlemek üzere sistematik bir dizi değerlendirme sürecinin kullanılmasını gerektirir (Fettig, 2013; Hong ve Matson, 2021; Horner, 1994). Bu değerlendirme süreci; problem davranışın tanımlanması, davranıştan önce ortaya çıkan uyaranların belirlenmesi, davranışı sürdüren ya da davranıştan sonra ortaya çıkan uyaranların belirlenmesi, problem davranışın ortaya çıkmasına veya giderek çeşitlenmesine neden olan diğer çevresel değişkenlerin belirlenmesi ve problem davranışın nedenine ilişkin belirlenen hipotezlerin test edilmesi aşamalarından oluşmaktadır (Sugai vd., 2000).

Araştırma sürecinde problem davranışların işlevini belirleyebilmek ve uygun iletişim becerisine karar vermek için dolaylı, doğrudan ve deneysel değerlendirme süreçleri içerisinde yer alan üç temel değerlendirme tekniği kullanılmıştır. Bu teknikler; görüşme, gözlem ve DDİA' dır. Araştırmada İDD sürecinde izlenen basamaklar Şekil 2.1.'de gösterilmiştir. İDD süreci çocukların azaltılması ya da ortadan kaldırılması planlanan problem davranışlarını ve artırılması planlanan uygun iletişim becerilerini belirlemek üzere araştırmacı ve anneler tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, annelerle birlikte öncelikle görüşme ve gözlem oturumlarını gerçekleştirmiştir. Araştırmacı görüşme ve gözlem oturumlarından elde edilen bilgiler aracılığıyla problem davranışların işlevlerine ilişkin olası hipotezler geliştirmiş ve ardından geliştirdiği bu hipotezleri DDİA yoluyla test etmiştir. İzleyen başlıkta işlevsel davranışsal değerlendirme süreci içerisinde yer alan görüşme, gözlem ve DDİA'nın nasıl gerçekleştirildiği ayrıntılı şekilde anlatılmıştır.



Şekil 2.1. İşlevsel davranışsal değerlendirme süreci

2.4.1. Görüşme

Araştırma kapsamında işlevsel değerlendirme görüşmesi; çocukların sergiledikleri davranışların hangisinin problem davranış olduğunu belirlemek, sergilenen davranışların hangi tür problem davranış olduğunu ortaya koymak, problem davranışların işlevsel tanımını yapmak, problem davranışın öncül ve sonuçlarına ilişkin bilgi toplamak, problem davranışla ilgili rutinleri belirlemek ve çocukların var olan iletişim becerilerine ilişkin performanslarını ortaya koymak amacıyla araştırmacı tarafından annelerle birlikte gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı annelerle gerçekleştirilen görüşmeler sırasında kullanılmak üzere ulusal ve uluslararası alanyazında yer alan işlevsel değerlendirme görüşme formlarına ilişkin alanyazın taraması yapmış ve bu tarama sonucunda erişebildiği görüşme formlarının içeriklerini ayrıntılı şekilde incelemiştir (Erbaş, 2002; Erbaş vd., 2005; Lohrmann, Martin ve Patil, 2007; O'Neill vd., 1997; Sam ve AFIRM Team, 2015a).

Araştırmacı daha sonra içeriklerini incelediği görüşme formları arasından araştırmanın gereksinimini karşılayan görüşme sorularını seçerek ve bu sorularda düzenlemeler yaparak araştırma sürecinde kullanılmak üzere “İşlevsel Değerlendirme Aile Görüşme Formu’nu (Ek-6)” oluşturmuştur. Bir başka deyişle ilgili form alanyazındaki çalışmalardan (Erbaş, 2002; Erbaş vd., 2005; Lohrmann, Martin ve Patil, 2007; O'Neill vd., 1997; Sam ve AFIRM Team, 2015a) uyarlanarak hazırlanmıştır. Araştırmacı ve danışmanı tarafından görüşme formu üzerinde gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra hazırlanan görüşme formuna yönelik özel eğitim alanında çalışan 10 uzmandan uzman görüşü alınmıştır. Araştırmacı ve tez danışmanı birlikte çalışarak uzmanların görüşleri doğrultusunda görüşme formu üzerinde yeniden düzenlemeler yapmışlar ve görüşme formunun tasarım sürecinin tamamlanması için grafik tasarım uzmanına yönlendirmişlerdir.

İşlevsel Değerlendirme Aile Görüşme Formu, “demografik bilgi formu” ve “görüşme soruları” olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Demografik bilgi formu, aile tarafından doldurulurken görüşme sorularına ilişkin form ise aileye sorularak görüşmeyi yapan kişi tarafından doldurulmaktadır. Görüşme soruları; (a) çocuğun genel davranış özellikleri ve tercihlerine ilişkin bilgiler, (b) çocuğun sahip olduğu iletişim biçimlerine ilişkin bilgiler, (c) çocuğun problem davranışlarına ilişkin bilgiler, (d) problem davranışa zemin hazırlayan çevresel olaylara ilişkin bilgiler, (e) problem davranışın öncüllerine ilişkin bilgiler, (f) problem davranışın sonuçlarına ilişkin bilgiler, (g) problem davranışa

yönelik yapılan müdahalelere ilişkin bilgiler, (h) davranışsal desteklere ilişkin bilgiler ve (ı) problem davranış için olası öncül ve sonuçlara ilişkin bilgiler olmak üzere dokuz başlık altında hem kapalı hem de açık uçlu olmak üzere toplamda 35 sorudan oluşmaktadır.

İDD sürecinin ilk basamağı olan görüşmeler çocukların iletişim ve problem davranış özelliklerini, bu davranışların öncesinde ve sonrasında neler olduğunu, bu davranışlar karşısında çocuğun ailesinin neler yaptığını ve bu süreçte güçlük yaşanan durumların neler olduğunu belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından annelerle birlikte gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte araştırmacı annelerin uygun olduğu bir zaman diliminde anne-çocuk çiftini evinde ziyaret etmiş ve annenin gösterdiği müsait bir odada işlevsel değerlendirme görüşmelerini gerçekleştirmiştir. Annelerle yapılan görüşmeler yaklaşık 1-1,5 saat sürmüştür. Görüşme sırasında konuşmanın akışını kesintiye uğratmamak ve görüşmede annelerin belirttiği ifadeleri daha kolay not alabilmek adına görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Görüşmeler annelerden yazılı izin alınarak akıllı telefonlardaki ses kayıt uygulaması aracılığıyla kaydedilmiştir. Görüşme sırasında alınan ses kaydı bilimsel veri olarak sadece araştırmacı ve tez danışmanı tarafından dinlenmiştir. Elde edilen verilerin anne-çocuk çiftlerine verilen kod isimlerle dökümü yapılmıştır.

Araştırmacı annelerle yapılan görüşmelerde çocukların iletişim becerilerine, problem davranışlarına, problem davranışların olası öncül ve sonuçlarına ilişkin bilgi toplamıştır. Araştırmacı bu görüşmelerden elde ettiği bilgiler doğrultusunda çocukların ev ortamında çeşitli problem davranışlar sergilediklerini, bu problem davranışların işlevlerinin ise yoğun olarak nesne/yiyecek/etkinlik elde etme olduğunu belirlemiştir. Annelerle yapılan görüşmelerin sonucunda çocukların problem davranışlarının genel olarak ağlama, bağırma, çığlık atma ve anlamsız sesler çıkararak söylenme gibi sesle ve sözle sergilenen saldırgan davranışlar olduğu görülmüştür. Görüşmeler tamamlandıktan sonra düzenlenen gözlem sürecine ilişkin bilgilere izleyen başlıkta yer verilmiştir.

2.4.2. Gözlem

Araştırmada annelerle yapılan işlevsel değerlendirme görüşmelerinden elde edilen bilgilerden yola çıkarak çocukların problem davranış profillerini belirlemek, problem davranışların işlevsel tanımını yapmak ve olası işlevlerini belirlemek, aynı zamanda çocukların mevcut iletişim becerilerine ilişkin bilgi toplamak üzere gözlem oturumları düzenlenmiştir. Gözlem oturumları, doğal gözlem ve ÖDS kaydından oluşmaktadır.

Doğal gözlem oturumlarında araştırmacı önce anne-çocuk çiftlerini evlerinde ziyaret etmiş ve her anne-çocuk çiftini ortalama 45 dakika doğal bağlamda

gözlemlemiştir. Daha sonra araştırmacı annelerden çocuklarının gün içerisinde özellikle yoğun olarak problem davranış sergilediği farklı zaman ve bağlamlara ilişkin üç tane 15'er dakikalık gözlem videosu çekmelerini ve bu kayıtları kendisine ulaştırmalarını istemiştir. Araştırmacı annelere gözlem sırasında çocuklarıyla her zaman nasıl etkileşime giriyorlarsa aynı şekilde davranmalarını söylemiştir. Kayıtlar kendisine ulaştıncaya araştırmacı her bir katılımcı çocuk için 15'er dakikadan oluşan toplamda 45 dakikalık üç videoyu da izlemiştir. İzlediği görüntüleri “ÖDS Kayıt Formu’nu (Ek-7)” kullanarak anektod kaydına çevirmiştir. Araştırmacı, daha sonra her bir anneyle birlikte video kayıtlarını izleyerek anektod kayıtlarını tekrar incelemiştir.

ÖDS kaydı oturumlarında araştırmacı ve anneler birlikte hazırladıkları anektod kayıtlarındaki davranış, davranış öncesi ve davranış sonrası durumları belirlemişler, ardından bu durumları “ÖDS Kayıt Formu’nu (Ek-7)” kullanarak ÖDS kaydına çevirmişlerdir. Yapılan gözlemler sonucunda annelerin işlevsel değerlendirme görüşmelerinde ifade etmedikleri, ancak gözlemler sırasında çocukların ortaya çıkan farklı problem davranışları olduğu görülmüştür. Görüşmelerden ve ÖDS kayıtlarından elde edilen bilgilerden yola çıkarak çocukların nesne/yiyecek/etkinlik elde etmek amacıyla sergilediği problem davranışlara ilişkin bilgiler Tablo 2.4.’de yer almaktadır.

Tablo 2.4. *Çocukların problem davranışlarına ilişkin bilgiler*

Problem Davranışlar	Ali	Can	Arda
• <i>Sesle ve sözle sergilenen saldırgan davranışlar</i>	Bağırma, çığlık atma	Bağırma, çığlık atma, anlamsız sesler çıkararak söylenme, ağlama	Bağırma, çığlık atma
• <i>Kendisine zarar veren saldırgan davranışlar</i>	Gözlenmedi	Kafasına vurma	Gözlenmedi
• <i>Eşyalara ve çevreye zarar veren saldırgan davranışlar</i>	Tişörtünü ısıırma, resimli kartı atma	Masaya vurma	Nesneleri yere atma
• <i>Sınırlı ve yineleyici davranışlar</i>	Tiz bir ses çıkarma (örn., iiiiii)	Ellerini ve kollarını çırparak sallama	Ellerini ve kollarını çırparak sallama
• <i>Etkinlik dışı davranışlar</i>	Resimli kartı döndürme	Kafasını çevirme, etrafa bakma	Ayağa kalkma, zıplama

2.4.3. Denemeye dayalı işlevsel analiz

Araştırmacı yaptığı işlevsel değerlendirme görüşmesi ve gözlemlerden elde ettiği bilgileri hem problem davranışlara ilişkin veri toplamak hem de DDİA sürecini gerçekleştirmek için kullanmıştır. Araştırmada DDİA süreci; çoklu uyaran tercih değerlendirme oturumları ve DDİA oturumları olmak üzere iki aşamadan oluşmuştur. İzleyen başlıkta çoklu uyaran tercih değerlendirme oturumları ve DDİA oturumlarına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

2.4.3.1. Çoklu uyaran tercih değerlendirme oturumları

DDİA oturumlarının uygulanabilmesi için öncelikle bu değerlendirme sürecinde kullanılacak, çocukların en fazla, orta düzeyde ve en az tercih ettiği nesneyi/yiyeceği/etkinliği belirlemek için araştırmacı tarafından çoklu uyaran tercih değerlendirme oturumları düzenlenmiştir. Bu süreçte araştırmacı öncelikle annelerle yapılan görüşmeler sonucunda çocukların hoşlandıkları ve pek hoşlanmadıkları ancak nefret de etmedikleri nesnelerin/yiyeceklerin/etkinliklerin bir listesini yapmıştır.

Araştırmacı çoklu uyaran tercih değerlendirme oturumlarını her çocukla ayrı ayrı ve bire-bir olarak gerçekleştirmiştir. Araştırmacı çocuklarla tercih değerlendirme oturumlarına başlamadan önce belirlediği sekiz farklı nesneyi/yiyeceği/etkinliği hazırlamış ve çocukların her bir nesneyle/yiyecek/etkinlikle belirli bir süre zaman geçirmesine izin vermiştir. Daha sonra araştırmacı bu nesneleri/yiyecekleri/etkinlikleri uygulamanın gerçekleştiği odadaki halının üzerine aynı uzaklıkta olacak şekilde çocuğun önüne sırayla dizmiş ve davranışlarını gözlemlemiştir. Araştırmacı çocuğun kendiliğinden ilk seçtiği nesneyi/yiyeceği/etkinliği “Çoklu Uyaran Tercih Değerlendirme Formu’nu” (Ek-8; DeLeon ve Iwata, 1996) kullanarak ilgili sütuna “1” şeklinde puanlanmıştır. Çocuk bir süre nesneyi/yiyeceği/etkinliği kendiliğinden almadığında araştırmacı çocuktan önündekilerden birini seçmesini istemiş ve çocuğun ilk seçtiğini “1” şeklinde puanlayarak kayıt etmiştir.

Araştırmacı çocuğun seçtiği nesneyle/yiyecek/etkinlikle belirli bir süre zaman geçirmesine (örn. yenilebilir materyaller kullanılacaksa çocuğun bir parça tüketmesini bekleme) izin verdikten sonra nesneyi/yiyeceği/etkinliği çocuğun elinden almıştır. Sonrasında çocuğun önünde sırayla dizilmiş olan nesnenin/yiyeceğin/etkinliğin yerini değiştirmeden çocuktan yeniden birini seçmesini istemiştir. Araştırmacı bir önceki denemede seçilen nesneyi/yiyeceği/etkinliği eksilterek tüm materyallerle bu süreci

gerçekleştirmiş ve ilk tercihten sonraki tercihleri sırasıyla 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 şeklinde puanlayarak tercih değerlendirme formuna kayıt etmiştir. Araştırmacı tüm nesneler/yiyecekler/etkinlikler seçilene kadar sürece devam etmiştir. Araştırmacı çocuktan önündekilerden birini seçmesini istedikten sonra çocuk yine herhangi bir tercihte bulunmamışsa araştırmacı nesnelerin/etkinliklerin/yiyeceklerin hepsini kaldırmış ve seçilmeyen nesneleri/yiyecekleri/etkinlikleri “0” şeklinde puanlanmıştır. Çoklu uyaran tercih değerlendirme oturumlarının uygulama süreci Görsel 2.4.’de yer almaktadır.

Araştırmacı üç oturum aynı uygulama sürecini tekrarlamış ve üç oturum sonunda her bir nesnenin/yiyeceğin/etkinliğin aldığı puanı toplayıp üçe bölmüş ve her bir nesnenin/yiyeceğin/etkinliğin aldığı ortalama puanı hesaplamıştır. Araştırmacı çoklu uyaran tercih değerlendirme sonucuna göre her bir çocuğun tercihlerini en az puan alandan en fazla puan alana doğru sıralamıştır. Yapılan çoklu uyaran tercih değerlendirme oturumlarının sonucunda en az puan alanlar “En Fazla Tercih Edilen”, ortalama puan alanlar “Orta Düzeyde Tercih Edilen”, en fazla puan alanlar “En Az Tercih Edilen” nesneler/yiyecekler/etkinlikler olarak belirlenmiştir.



Görsel 2.4. Çoklu uyaran tercih değerlendirme oturumlarının uygulama süreci

Anneler çocuklarının tercihlerinin zaman zaman değişebileceğini belirtmişlerdir. İİÖ sürecinde çocuklar için hedeflenen resimli kart kullanarak talep etme becerisinin öğretiminin motivasyona dayalı bir süreç olması nedeniyle araştırmacı, araştırma sürecinde hem DDİA oturumlarından önce hem de İİÖ oturumlarından önce olmak üzere iki kez çoklu uyaran tercih değerlendirme oturumları düzenlemiştir. Yapılan çoklu uyaran tercih değerlendirmeleri sonucunda çocuklardan Ali ve Can'ın DDİA sürecinde yapılan değerlendirmelerde en fazla tercih ettikleri nesnelerin/yiyeceklerin/etkinliklerin İİÖ sürecinde yapılan değerlendirmelerde değiştiği, ancak Arda'nın hem DDİA hem de İİÖ sürecinde en fazla tercih ettiği nesnelerin/yiyeceklerin/etkinliklerin ise değişmediği görülmüştür. Araştırmada çocukların hem DDİA hem de İİÖ sürecinde yapılan çoklu uyaran tercih değerlendirme oturumlarından elde edilen bilgilere Tablo 2.5.'de yer verilmiştir.

2.4.3.2. Denemeye dayalı işlevsel analiz oturumları

Araştırma kapsamında araştırmacı tarafından yürütülen DDİA süreci Bloom ve diğerleri (2011) ile Apaydın (2017) tarafından gerçekleştirilen uygulama sürecine benzer şekilde gerçekleştirilmiştir. DDİA sürecinde çocuklar, problem davranışı sergilemelerine neden olduğu düşünülen davranışın öncesinde ve sonrasında gerçekleşen durumlara maruz bırakılarak problem davranışın işlevleri belirlenmiştir. Araştırmacı görüşme ve gözlem yoluyla elde edilen bilgilerden yola çıkarak DDİA oturumlarını düzenlemiştir.

Tablo 2.5. Çocukların çoklu uyaran tercih değerlendirme oturumlarından elde edilen bilgiler

<i>Nesne/etkinlik/ yiyecekler</i>	Ali		Can		Arda	
	DDİA	İİÖ	DDİA	İİÖ	DDİA	İİÖ
<u><i>En fazla tercih edilenler</i></u>	Telefon, oyuncak telefon, cips	Tablet, telefon, cips	Külâh, çikolata, jelibon, oyuncak timsah	Kola, dondurma, oyuncak hayvanlar	Tablet, telefon	Tablet, telefon
<u><i>Orta düzeyde tercih edilenler</i></u>	Oyuncak timsah, robot kamyon, cicibebe	Oyuncak timsah, robot kamyon, cicibebe	Bonibon, telefon, itfaiye arabası	Jelibon, oyuncak uçak, bonibon	Keçeli kalem, oyuncak timsah, kitap	Bonibon, çikolata, oyuncak timsah
<u><i>Düşük düzeyde tercih edilenler</i></u>	Çikolata, yazı tahtası, bilgisayar	Çikolata, oyuncak telefon	Kamyon, helikopter	Araba, külâh, çikolata	Halka takma, traktör	Kitap, keçeli kalem

Uygulama sürecinde araştırmacı “erişim, dikkat ve kaçma” koşullarındaki test ve kontrol oturumlarına ilişkin denemeler düzenlemiştir. Bu denemeler sırasında ortamda anne-çocuk ve araştırmacı bulunmuştur. Kontrol bölümünde çevre problem davranışın sergilenme ihtimalini en aza indirecek şekilde düzenlenmiş ve çocuğun problem davranışların örnekleyenlerini sergileyip sergilemediğine ilişkin kayıt tutulmuştur. Test bölümünde ise çevre problem davranışın ortaya çıkmasını tetikleyecek uyaranların bulunduğu bir şekilde düzenlenmiş ve çocuğun problem davranışların örnekleyenlerini sergileyip sergilemediğine ilişkin kayıt tutulmuştur. Hem kontrol hem de test bölümünde denemeler 1 dakika süren kısa denemeler halinde etkinliklerin içerisinde gerçekleştirilmiştir. Her bir koşulda beş denemeye yer verilmiş, her deneme ise bir dakika test, bir dakika kontrol olmak üzere iki dakika sürmüştür. DDİA uygulama süreci günde bir koşulun test ve kontrol oturumları tamamlanacak şekilde üç gün sürmüştür. Çocuk denemenin herhangi bir bölümünde problem davranış sergilediğinde davranışın tekrarlanmasına izin verilmeyip deneme sonlandırılmıştır.

DDİA oturumlarında çocukların sergilediği problem davranışları kayıt etmek için “Denemeye Dayalı İşlevsel Analiz Kayıt Formu” (Ek-9; Apaydın, 2017; Jensen, 2011) kullanılmıştır. Araştırmacı veri toplama formuna çocuk “erişim, dikkat ve kaçma” koşullarının kontrol ya da test bölümünde problem davranış sergilemişse ilgili sütuna “+”, sergilenmemişse “-” işareti koyarak veri toplamıştır. Araştırmacı “erişim, dikkat ve kaçma” koşullarında çocukların sergilediği problem davranışların yüzdesini “Problem Davranışların Oluştugu Deneme Sayısı / Toplam Deneme Sayısı X 100” formülünü kullanarak hesaplamıştır (Apaydın, 2017; Jensen, 2011). İzleyen paragraflarda DDİA sürecindeki “erişim, dikkat ve kaçma” koşullarının nasıl gerçekleştirildiğine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Erişim koşulu: Bu koşul çocuğun sergilediği problem davranışın nesne/yiyecek/etkinlik elde etmek amacıyla sergilenip sergilenmediğini belirlemek üzere araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Erişim koşulunda her biri 2’şer dakikalık test ve kontrol bölümlerinden oluşan beş deneme gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı erişim koşulunun kontrol bölümünde öncelikle çocuğun en fazla tercih ettiği iki materyali çocuğa vermiştir. Çocuk bu sırada araştırmacıyla konuşur ya da onunla ilgilenirse araştırmacı çocuğa yanıt vermiştir. Araştırmacı 30 saniyede bir materyal ya da ortam hakkında konuşmuş, ancak çocuğa yönelik herhangi bir istekte bulunmamış ya da ona herhangi bir soru sormamıştır. Çocuk problem davranış sergiler sergilemez ya da 1 dk.

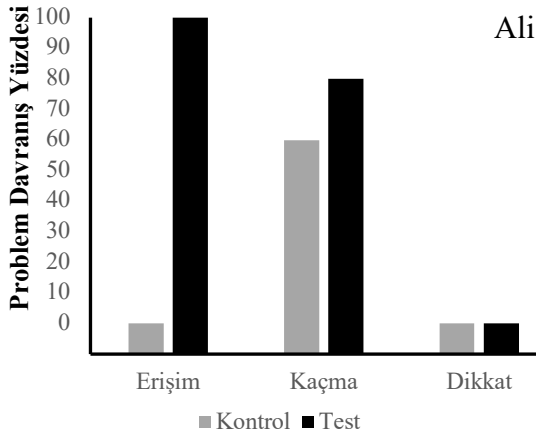
içinde problem davranış sergilemezse araştırmacı kontrol bölümünü sonlandırmış ve test bölümüne geçmiştir. Erişim koşulunun test bölümünde ise araştırmacı çocuğun elinden en fazla tercih ettiği iki materyali de almış ve çocuğun materyallere erişimini engellemiştir. Çocuk bu sırada araştırmacıyla konuşur ya da onunla ilgilenirse araştırmacı çocuğa yanıt vermiştir. Araştırmacı 30 saniyede bir materyal ya da ortam hakkında konuşmuştur. Araştırmacı çocuğun yakınında durmaya dikkat etmiş ve çocuğun ortamdaki diğer oyuncaklarla ilgilenmesine izin vermemiştir. Çocuk problem davranış sergilerse araştırmacı materyalleri çocuğa hemen geri vermiş ve test bölümünü sonlandırmıştır. Çocuk test bölümünde 1 dk. içinde problem davranış sergilemezse araştırmacı test bölümünü sonlandırmıştır.

Kaçma koşulu: Bu koşul çocuğun sergilediği problem davranışın ilgiden/nesneden/yiyecekten/etkinlikten kurtulmak amacıyla sergilenip sergilenmediğini belirlemek için araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Kaçma koşulunda her biri 2’şer dakikalık test ve kontrol bölümlerinden oluşan beş deneme gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı kaçma koşulunun kontrol bölümünde öncelikle çocuğu herhangi bir materyale erişimi olmaksızın oturtmuş, kendisi de çocuğa yakın oturmuş ancak çocukla ilgilenmemiştir. Araştırmacı bu sırada çocuktan herhangi bir istekte bulunmamıştır. Çocuk problem davranış sergiler sergilemez ya da 1 dk. içinde problem davranış sergilemezse araştırmacı kontrol bölümünü sonlandırmış ve test bölümüne geçmiştir. Kaçma koşulunun test bölümünde ise araştırmacı çocuğa “Şimdi çalışma zamanı.” demiş ve çocuğun tamamlaması için problem davranışların ortaya çıkmasına neden olan zor veya sıkıcı bir etkinlik vermiştir. Araştırmacı çocuğa davranışı sergilemesi için yönerge vermiş (örn. “Böyle yap.”) ve çocuk 5 sn. içerisinde beklenen davranışı sergilemezse araştırmacı önceden belirlediği ipucu hiyerarşisini kullanmıştır. Çocuk yerinden kalkmaya çalışırsa araştırmacı buna izin vermemiş ve ipuçlarını sunmaya devam etmiştir. Çocuk problem davranış sergiler sergilemez araştırmacı “Tamam, yapmak zorunda değilsin.” demiş ve test bölümünü sonlandırmıştır. Çocuk test bölümünde 1 dk. içinde problem davranış sergilemezse araştırmacı test bölümünü sonlandırmıştır.

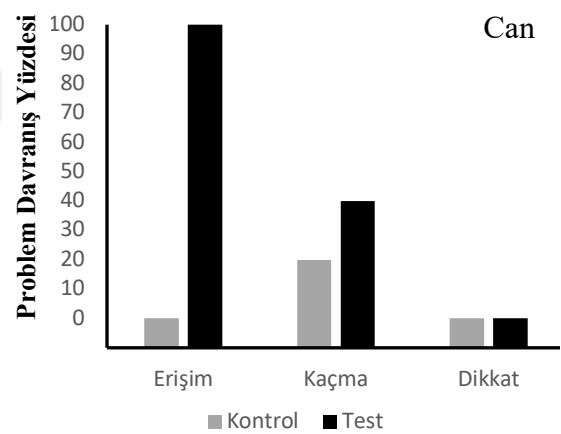
Dikkat koşulu: Bu koşul çocuğun sergilediği problem davranışın ilgi/dikkat elde amacıyla sergilenip sergilenmediğini belirlemek için araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Dikkat koşulunda her biri 2’şer dakikalık test ve kontrol bölümlerinden oluşan beş deneme gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı dikkat koşulunun kontrol bölümünde öncelikle çocuğun orta düzeyde tercih ettiği iki materyali çocuğa vermiştir. Araştırmacı

bu sırada çocuğa yönelik herhangi bir dikkat/ilgi sunmamıştır. Çocuk problem davranış sergiler sergilemez ya da 1 dk. içinde problem davranış sergilemezse araştırmacı kontrol bölümünü sonlandırmış ve test bölümüne geçmiştir. Dikkat koşulunun test bölümünde ise araştırmacı çocuğa orta düzeyde tercih ettiği iki materyali vermiş ve bir işi olduğunu söyleyerek kafasını başka yöne çevirmiş ve herhangi bir şeyle meşgulmüş gibi davranmıştır. Araştırmacı bu sırada çocuğun yakınında durmuş ve çocuğun tüm isteklerini görmezden gelmiştir. Çocuk problem davranış sergiler sergilemez araştırmacı çocuğa bakıp bir süre (örn. 10-30 sn. arasında) dikkat/ilgi (örn., ”Ne istiyorsun?”, ”Neden ağlıyorsun?”) sunmuş ve test bölümünü sonlandırmıştır. Çocuk test bölümünde 1dk. içinde problem davranış sergilemezse araştırmacı test bölümünü sonlandırmıştır.

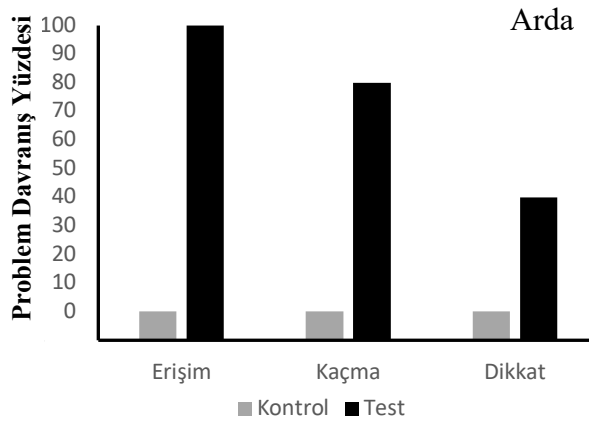
Araştırmada çocuklarla gerçekleştirilen DDİA sürecinin “erişim, dikkat ve kaçma” koşullarının test ve kontrol bölümlerinden elde edilen verilerin yüzdelere ilişkin bilgiler Şekil 2.2., Şekil 2.3. ve Şekil 2.4.’de gösterilmiştir.



Şekil 2.2. Ali'nin DDİA sonuçları



Şekil 2.3. Can'ın DDİA sonuçları



Şekil 2.4. Arda'nın DDİA sonuçları

Yukarıda verilen şekillere bakıldığında araştırmada Ali'nin DDİA sürecinde erişim koşulunun kontrol bölümünde %0, test bölümünde %100 problem davranış sergilediği görülmüştür. Aynı zamanda Ali'nin kaçma koşulunun kontrol bölümünde %60, test bölümünde %80 problem davranış sergilediği; dikkat koşulunun test ve kontrol bölümlerinde ise hiç problem davranış sergilemediği görülmektedir. Araştırmada Can'ın DDİA sürecinde erişim koşulunun kontrol bölümünde %0, test bölümünde %100 problem davranış sergilediği görülmüştür. Aynı zamanda Can'ın kaçma koşulunun kontrol bölümünde %20, test bölümünde %40 problem davranış sergilediği; dikkat koşulunun test ve kontrol bölümlerinde ise hiç problem davranış sergilemediği görülmektedir. Araştırmada Arda'nın DDİA sürecinde erişim koşulunun kontrol bölümünde %0, test bölümünde %100 problem davranış sergilediği görülmüştür. Aynı zamanda Arda'nın kaçma koşulunun kontrol bölümünde %0, test bölümünde %80 problem davranış sergilediği; dikkat koşulunun ise test bölümünde %0, kontrol bölümünde %40 problem davranış sergilediği görülmektedir. Araştırmacı DDİA sürecinden elde ettiği verilerden yola çıkarak çocukların problem davranışları yoğun olarak nesne/yiyecek/etkinlik elde etmek amacıyla, daha seyrek olarak ise nesne/yiyecek/etkinlikten kaçmak amacıyla sergilediklerine karar vermiştir.

2.4.4. İşlevsel iletişim becerisine karar verme

Araştırmacı tüm çocuklarla DDİA sürecini tamamladıktan sonra annelerle bir araya gelmiştir. Bu süreçte araştırmacı ve anneler birlikte çocuklara kazandırılması hedeflenen işlevsel iletişim becerisine karar vermişlerdir. Bu süreçte tüm çocuklarla DDİA sürecinin uygulaması tamamlandıktan sonra araştırmacı görüşme, gözlem ve DDİA sürecinden elde ettiği verilerden yola çıkarak çocukların sergilediği problem davranışların işlevlerini annelerle birlikte belirlemiştir. Araştırmada tüm çocukların sergilediği problem davranışların işlevlerine ve problem davranışın yerine kazandırılması hedeflenen işlevsel iletişim becerilerine ilişkin bilgilere Tablo 2.6.'da yer verilmiştir.

Tablo 2.6. Çocukların problem davranışlarının işlevlerine ve işlevsel iletişim becerilerine ilişkin bilgiler

Çocuklar	Problem Davranışın İşlevi	İşlevsel İletişim Becerisi
Ali	Nesne/yiyecek/etkinlik elde etme	Resimli kart kullanarak nesne/yiyecek/etkinlik talep etme
Can	Nesne/yiyecek/etkinlik elde etme	Resimli kart kullanarak nesne/yiyecek/etkinlik talep etme
Arda	Nesne/yiyecek/etkinlik elde etme	Resimli kart kullanarak nesne/yiyecek/etkinlik talep etme

2.5. Araç-Gereçler

Araştırma sürecinde kullanılan araç-gereçler annelerde ve çocuklarda kullanılan araç-gereçler olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır. İzleyen başlıkta kullanılan araç-gereçlere ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

2.5.1. Annelerde kullanılan araç-gereçler

Araştırma kapsamında annelerden yazılı izin alındıktan sonra kendileriyle bir ön görüşme gerçekleştirilmiştir. Annelerle yapılan ön görüşmede “İşlevsel Değerlendirme Aile Görüşme Formu (Ek-6)” doldurulmuştur. Görüşmeler yapılırken akıllı telefonlardaki ses kayıt uygulaması kullanılmıştır.

Araştırmanın birinci aşaması tamamlandıktan sonra annelerle ebeveyn eğitimi oturumları gerçekleştirilmiştir. Annelere uzaktan sunulan ebeveyn eğitimi oturumlarında annelerin uygulama sürecine ilişkin bilgi sahibi olmalarını sağlamak amacıyla (a) tablet bilgisayar, (b) mobil internet bağlantısı, (c) tablet bilgisayar sabitleyici kılıf, (d) araştırmacı tarafından hazırlanmış “Problem Davranışın Nedenini Belirleme ve İletişim Öğretimine İlişkin Aile Eğitimi Kitapçıkları (Ek-10)”, (e) annelerin kitaplarda yer alan örnek videoları izleyebileceği, kitapta yer alan bilgilere ve Prezi programında hazırlanan sunulara ulaşabileceği “Problem Davranışın Nedenini Belirleme ve İletişim Öğretimine İlişkin Aile Eğitim Portalı” adında web sayfası ve (e) kalem kullanılmıştır.

Ebeveyn eğitimi oturumlarından sonra model olma ve rol oynama basamaklarını gerçekleştirmek için araştırmacı tarafından çocukların en çok tercih ettikleri nesneler/yiyecekler/etkinlikler cep telefonu, tablet, cips, kola, dondurma ve oyuncak hayvanlar olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında çocukların özelliklerine ve iletişim yeterliklerine dayalı olarak hazırlanmış nesnelerin/yiyeceklerin/etkinliklerin resimli kartları kullanılmıştır.

İİÖ oturumlarında annelerin İİÖ’yü uygulama becerilerine ilişkin veri toplamak amacıyla “İİÖ Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu (0 sn. bekleme süreli denemelerden oluşan oturumlar; Ek-11)” ve “İİÖ Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu (4 sn. bekleme süreli denemelerden oluşan oturumlar; Ek-12)” kullanılmıştır. Aynı zamanda çocuğun problem davranışlarına ilişkin verilerinin kaydedileceği “Problem Davranışa İlişkin Veri Kayıt Formu (Ek-13)” ve iletişim becerisine ilişkin verilerinin kaydedileceği “İletişim Becerisine İlişkin Veri Kayıt Formu (Ek-14)” kullanılmıştır. Öğretim oturumlarından sonra geri bildirim oturumları gerçekleştirilmiştir.

Geri bildirim oturumları sırasında video kayıtlarını izleyebilmek için kamera, akıllı telefon ya da bilgisayar ve annelerin davranışlarına ilişkin verilerin toplanması amacıyla “İİÖ Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu (0 sn. bekleme süreli denemelerden oluşan oturumlar; Ek-11)” ve “İİÖ Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu (4 sn. bekleme süreli denemelerden oluşan oturumlar; Ek-12)” kullanılmıştır.

Araştırmanın izleme ve genelleme oturumlarında uygulama oturumlarında kullanılan araç-gereçlerle aynı araç-gereçler kullanılmıştır. Araştırmanın ebeveyn eğitimi oturumları da dâhil olmak üzere tüm oturumlarında video kaydı alınmıştır. Dolayısıyla görüntüleri kayıt etmek için video kamera, tripod, akıllı telefon ve bilgisayar kullanılmıştır.

OSB olan çocuğa sahip annelerin araştırma sürecine yönelik görüşlerini belirleyebilmek üzere “Uygulama Öncesi Sosyal Geçerlilik Soru Formu (Ek-15)”, uygulama sırasında araştırma sürecine ilişkin görüşlerini belirleyebilmek üzere “Uygulama Sırası Sosyal Geçerlilik Soru Formu (Ek-16)” ve uygulama sonrasında araştırma sürecine ilişkin görüşlerini belirleyebilmek üzere “Uygulama Sonrası Sosyal Geçerlilik Soru Formu (Ek-17)” kullanılmıştır. Sosyal geçerlik verilerini kaydetmek üzere akıllı telefonlardaki ses kayıt uygulaması kullanılmıştır.

Araştırmada araştırmacı tarafından verilen koçluk uygulamasına ilişkin uygulama güvenilirliği verisi toplamak amacıyla da veri toplama formları hazırlanmıştır. Bu amaçla araştırma kapsamında “Ebeveyn Eğitimi Süreci Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu (Ek-18)” ve “Ebeveyn Koçluğu Uygulaması Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu (Ek-19)” hazırlanmış ve bu veri toplama formları aracılığıyla koçluk uygulamasına ilişkin uygulama güvenilirliği verisi toplanmıştır. İzleyen başlıkta çocuklarda kullanılan araç-gereçlere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.5.2. Çocuklarda kullanılan araç-gereçler

Araştırmanın gözlem ve tercih değerlendirme oturumlarında araştırmacı, annelerle birlikte çocukların davranışlarını kaydetmek üzere “ÖDS Kayıt Formu (Ek-7)”, “Çoklu Uyarıcı Tercih Değerlendirme Formu (Ek-8)” ve bu değerlendirmeleri yapabilmek için çeşitli nesneler/yiyecekler/etkinlikler kullanmıştır. Araştırmacı DDİA sürecinde çocukların en fazla tercih ettikleri nesnelerle/yiyeceklerle/etkinliklerle çocukların davranışlarını kaydetmek amacıyla “Denemeye Dayalı İşlevsel Analiz Kayıt Formu’nu (Ek-9)” kullanmıştır. Araştırmacının DDİA sürecindeki “erişim, dikkat ve kaçma”

koşullarındaki uygulama sürecini değerlendirmek için “Denemeye Dayalı İşlevsel Analiz Uygulama Güvenirliği Formu (Ek-20)” kullanılmıştır.

Öğretime başlamadan önce çocukların problem davranışlarına ve iletişim becerilerine ilişkin performanslarını belirlemek amacıyla düzenlenen başlama düzeyi oturumları araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Başlama düzeyi oturumlarında kullanılan araç-gereçler; cep telefonu, tablet, cips, kola, dondurma, oyuncak hayvanlar ve bu nesnelerin/etkinliklerin/yiyeceklerin resimli kartlarıdır. Araştırmaya katılan her bir çocuk için uygun iletişim becerisi, karşısındaki iletişim ortağına resimli kartı vererek istediği nesneyi talep etme olarak belirlenmiştir. Bu nedenle araştırmacı ve anneler birlikte çocukların özelliklerine ve iletişim yeterliklerine dayalı olarak 5×5 cm. boyutlarında üzerinde istedikleri nesnelerin/yiyeceklerin/etkinliklerin resimleri olan kartlar hazırlamışlardır. Araştırmada çocukların özelliklerine dayalı olarak hazırlanmış resimli kartlar Görsel 2.5.’de yer almaktadır. Başlama düzeyi oturumlarında çocuğun problem davranışlarına ilişkin başlama düzeyi verilerinin kaydedileceği “Problem Davranışa İlişkin Veri Kayıt Formu (Ek-13)” ve iletişim becerisine ilişkin başlama düzeyi verilerinin kaydedileceği “İletişim Becerisine İlişkin Veri Kayıt Formu (Ek-14)” kullanılmıştır.

Araştırmada anneler tarafından düzenlenen uygulama ve izleme oturumlarında kullanılan araç-gereçler başlama düzeyi oturumlarında kullanılan araç- gereçlerle aynıdır. Araştırmada hem anneler hem de özel eğitim lisans mezunu öğretmen tarafından çocuklar için düzenlenen genelleme oturumlarında kullanılan araç-gereçler başlama düzeyi oturumlarında kullanılan araç-gereçlerle aynıdır. Anneler aynı zamanda çocukların edindikleri davranışları rutin içerisinde sergileyip sergilemediğini değerlendirmek üzere edinilen davranışların rutine genellenmesine ilişkin de veri toplamışlardır. Rutine genelleme sürecinde her çocuk için farklı nesnelere/yiyeceklere/etkinliklere ve bunların resimli kartlarına yer verilmiştir. Bunlara ilişkin bilgiler Tablo 2.7.’de yer almaktadır.

Araştırmanın tüm oturumlarında görüntüleri kayıt etmek için video kamera, tripod ve kamera özelliği olan akıllı telefon kullanılmıştır. Araştırmada araştırmacı tarafından düzenlenen başlama düzeyi oturumlarına ilişkin gözlemci tarafından “İİÖ Başlama Düzeyi Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu (Ek-21)” hazırlanmış ve bu ver toplama formu kullanılarak başlama düzeyi oturumlarına ilişkin uygulama güvenirliliği verisi toplanmıştır.

 TABLET	 TELEFON	 CİPS
 DONDURMA	 KOLA	 HAYVANLAR

Görsel 2.5. Çocukların özelliklerine dayalı olarak hazırlanmış resimli kartlar

Tablo 2.7. Rutine genelleme sürecinde kullanılan araç-gereçler

Günlük Rutinler	Araç-Gereçler	Ali	Can	Arda
<i>Serbest zaman ve oyun zamanı</i>	<i>Nesneler/</i> <i>Yiyecekler/</i> <i>Etkinlikler</i>	Tablet ve telefonla oynama, televizyon izleme	Tablet, araba ve oyuncak hayvanlarla oynama	Tablet, telefon ve oyuncak hayvanlarla oynama, televizyon izleme
<i>Parka gitme</i>	<i>Nesneler/</i> <i>Yiyecekler/</i> <i>Etkinlikler</i>	—	Tahterevalliye binme, salıncakta sallanma ve kaydırdaktan kayma	Tahterevalliye binme, salıncakta sallanma ve kaydırdaktan kayma
<i>Yemek/Atıştırmalık zamanı</i>	<i>Nesneler/</i> <i>Yiyecekler/</i> <i>Etkinlikler</i>	Su, süt, süt dilimi, çikolata	Jelibon, puding, çikolata, süt dilimi, cips, meyveli yoğurt, süt, domates ve bonibon	Çikolata, bonibon, su, ekmek, yemek, kahvaltılıklar
<i>Ders zamanı</i>	<i>Nesneler/</i> <i>Yiyecekler/</i> <i>Etkinlikler</i>	Boyama yapma ve cips	Kola	Kalem, boyama yapma, yap-boz yapma, kitap okuma

2.6. Araştırma Modeli

Bu araştırma ebeveynlere sunulan koçluk uygulamasının ebeveynlerin problem davranışın nedenine ilişkin işlevsel iletişim öğretimini uygulama becerileriyle çocuklarının problem davranışlarının azaltılması ve çocuklarına uygun bir iletişim becerisinin kazandırılması üzerindeki etkisini incelemek üzere desenlemiştir. Bu amaçla araştırma, tek-denekli araştırma modellerinden anne-çocuk çiftleri arası yoklama denemeli çoklu yoklama modelinin iç içe uygulanmasıyla tasarlanmıştır.

Yoklama denemeli çoklu yoklama modeli, araştırmada yer alan bir bağımsız değişkenin etkililiğini en az üç katılımcı üzerinde değerlendirmeyi amaçlayan araştırma modelidir (Gast, Lloyd ve Ledford, 2018; Tekin-İftar, 2012a). Araştırmada deneysel kontrol, başlama düzeyi evresinde tüm anne-çocuk çiftlerinin davranışlarının düzey ya da eğilimlerinde herhangi bir değişikliğin olmaması, sunulan İİÖ'nün uygulama becerilerinin kazandırılmasına ilişkin sunulan ebeveyn koçluğu uygulaması ve anneler tarafından sunulan İİÖ uygulamasıyla uygulama sürecinin gerçekleştirildiği anne-çocuk çiftinin davranışlarının düzey ya da eğilimlerinde aşamalı olarak bir artış olması ve

bağımsız değişkenin uygulanmadığı anne-çocuk çiftlerinin davranışlarının düzey ya da eğilimlerinde önemli bir değişiklik olmaması, aynı şekilde diğer anne-çocuk çiftlerinin verilerinde de uygulama gerçekleştikçe benzer değişikliğin aşamalı olarak gerçekleşmesiyle sağlanmaktadır (Gast vd., 2018; Kazdin, 2011; Tekin-İftar, 2012a). Araştırmada anne-çocuk çiftleri arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli izleyen gerekçelerle seçilmiştir: (a) Çocuklara ilişkin bağımlı değişkenlerden biri problem davranış olduğundan başlama düzeyi evresinde sürekli veri toplanmasını gerektirmemesi, (b) uygulama sürecini çocukların anneleri gerçekleştirdiğinden veri toplama ve uygulama süreci açısından daha kolay olması, (c) olgunlaşma ve sınanma etkisini kontrol eden güçlü bir model olması, (d) geriye dönüşü olan ve olmayan davranışlarda kullanılabilir olması ve (e) etkili bir uygulamanın geriye çekilmesini gerektirmemesidir (Tekin-İftar, 2012a).

Araştırmada ilk olarak tüm anne-çocuk çiftleriyle eşzamanlı olacak şekilde başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Birinci anne-çocuk çiftiyle başlama düzeyi evresinde kararlı veri elde edildikten sonra uygulamaya geçilmiştir. Diğer çiftlerle haftada bir kez başlama düzeyi verisi toplanmaya devam edilmiştir. Birinci anne-çocuk çifti için hedeflenen davranışlara ilişkin toplanan veriler %100 ölçüte ulaştığı ilk oturumda ikinci anne-çocuk çiftiyle sürekli başlama düzeyi verisi, üçüncü anne-çocuk çiftiyle ise bir oturum başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Birinci anne-çocuk çifti için hedeflenen davranışlara ilişkin toplanan verilerde üç oturum %100 ölçüt karşılandığında uygulamaya son verilmiştir. İkinci anne-çocuk çiftinin başlama düzeyi verilerinde kararlı veri elde edildikten sonra uygulamaya geçilmiştir. İkinci anne-çocuk çiftiyle uygulamaya devam edilirken üçüncü anne-çocuk çiftiyle haftada bir kez başlama düzeyi verisi toplanmaya devam edilmiştir. İkinci anne-çocuk çifti için hedeflenen davranışlara ilişkin toplanan verilerin %100 ölçüte ulaştığı ilk oturumda üçüncü anne-çocuk çiftiyle sürekli başlama düzeyi verisi toplanmaya başlanmıştır. İkinci anne-çocuk çiftinin davranışlarına ilişkin toplanan verilerde üç oturum %100 ölçüt karşılandığında uygulamaya son verilmiştir. Üçüncü anne-çocuk çiftinin başlama düzeyi verilerinde kararlı veri elde edildikten sonra üçüncü anne-çocuk çiftiyle uygulamaya geçilmiştir. Üçüncü anne-çocuk çiftinin davranışlarına ilişkin toplanan verilerde üç oturum %100 ölçüt karşılandığında uygulamaya son verilmiştir.

Araştırmanın iç ve dış geçerliğini artırmak üzere bazı düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmada dış etmenleri kontrol edebilmek amacıyla araştırmaya başlanmadan önce

tüm annelerle görüşülmüş ve annelere araştırma sürecine ilişkin ayrıntılı bilgilendirme yapılmıştır. Annelerin çocukların doğal ortamı olan ev ortamına kurulacak kamera ve tripod gibi araç-gereçler konusunda bilgi sahibi olmaları sağlanmıştır. Ancak çocuklardan biri kamera ve tripoda aşırı ilgi gösterdiği için bu anne-çocuk çiftinin uygulama sürecinde kamera özelliği olan akıllı telefon kullanılarak video kaydı alınmıştır. Araştırmacı daha önce hem OSB olan çocuklarla hem de ebeveynleriyle uygulama deneyimine sahip olduğu için araştırmanın İDD süreci, annelerle gerçekleştirilen ebeveyn eğitimi ve geri bildirim oturumları araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Olgunlaşma etmenini kontrol altına almak için uygulama oturumları günde iki oturum şeklinde gerçekleştirilmiş ve araştırma süreci olabildiğince kısa sürede tamamlanmaya çalışılmıştır. Taşıyıcı etkiyi kontrol altına almak için bir günde gerçekleştirilen iki öğretim oturumu arasında en az 45 dakika bekleme süresine yer verilmiştir. Sınanma ve ölçme etkisini kontrol altına almak için araştırmanın tüm evrelerinin yüksek uygulama güvenilirliğiyle uygulanmasına dikkat edilmiş ve tüm evrelerin en az %30'undan gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verileri toplanmıştır. Araştırmanın tüm evrelerinin yüksek uygulama güvenilirliğiyle uygulanabilmesi için uygulamaya başlamadan önce bir anne-çocuk çiftiyle pilot uygulama yapılmıştır. Ölçme etkisini kontrol altına almak için başlama düzeyinde sürekli veri toplamak yerine haftada bir veri toplanmıştır. Çoklu yoklama modeli hem katılımcı içerisinde hem de katılımcılar arasında çok sayıda yineleme gerektirdiğinden iç geçerliliği güçlü bir biçimde kontrol altına almaktadır (Tekin-İftar, 2012a).

Anne-çocuk çiftleri arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli dış geçerlik açısından çok sayıda yinelemeyi barındırması ve katılımcıların farklı özelliklere sahip olması nedeniyle güçlü bir modeldir. Araştırmada katılımcı kaybını önlemek ve yineleme yoluyla araştırmanın dış geçerliğini artırmak üzere araştırma sürecine dört anne-çocuk çiftiyle başlanmış olmasına rağmen süreç içerisinde yaşanan bazı öngörülmeleyen durumlardan dolayı araştırma üç anne-çocuk çiftiyle tamamlanmıştır. Aynı zamanda annelerin araştırmaya gönüllü şekilde katılmalarına ve araştırma süresince araştırmacıyla anneler arasında olumlu etkileşim kurulmasına özen gösterilmiştir. Araştırmada anne-çocuk çiftlerine kazandırılan davranışların genellenebilirliği sağlanarak dış geçerliliği etkileyen etmenler de kontrol altına alınmıştır (Tekin-İftar, 2012a).

2.7. Bağımsız Değişken

Araştırmada iki bağımsız değişken bulunmaktadır. Bunlardan ilki anneler, ikincisi çocuklar için bağımsız değişkendir. Araştırmanın çocuklar için bağımsız değişkeni,

anneler tarafından sunulan İİÖ uygulamasıdır. Araştırmanın anneler için bağımsız değişkeni ise ebeveyn koçluğu uygulamasıdır. İzleyen başlıkta bağımsız değişkenlere ilişkin ayrıntılı açıklamalar yer almaktadır.

2.7.1. Anneler için bağımsız değişken

Araştırmanın anneler için bağımsız değişkeni ebeveyn koçluğu uygulamasıdır. Araştırmada annelerin İİÖ uygulamasını kullanarak çocuklarının problem davranışlarını azaltmak ve çocuklarına uygun bir iletişim becerisi kazandırmak için ebeveyn koçluğu uygulaması kullanılmıştır. Bu süreçte annelere önce ebeveyn eğitimi sunulmuş, eğitim sürecini tamamlayan annelerden İİÖ uygulamasını kullanarak çocuklarına öğretim yapmaları istenmiş, öğretimden hemen sonra da kendi gerçekleştirdikleri uygulamaya ilişkin annelere araştırmacı tarafından koçluk oturumları (gözlem ve geri bildirim) sunulmuştur.

Araştırmada ebeveyn eğitimi süreci davranışsal beceri öğretimi (Behavioral Skills Training, [BST]) dikkate alınarak tasarlanmıştır. Alanyazında davranışsal beceri öğretiminin özel gereksinimli bireylerin ebeveynlerine ilgili becerilerin öğretiminde etkili bir şekilde kullanıldığı görülmektedir (Bilmez, 2020; Miltenberger ve Thiesse-Duffy, 1988). Davranışsal beceri öğretimi ebeveynleri, çocuğun bakımından sorumlu kişileri, öğretmenleri ve yardımcı destek personeli davranışsal hizmetler sunma ve işlevsel beceriler edinme konusunda eğitmek için kullanılan bilimsel dayanaklı bir öğretim stratejisidir. Bu strateji; (a) tanıtım, (b) model olma, (c) rol alma ve (d) geri bildirim olmak üzere temelde dört bileşenden oluşmaktadır. Bireye daha önce sahip olmadığı davranış temelli becerilerin öğretilmesinde bu dört bileşen birlikte kullanılmaktadır (Miltenberger, 2016). Araştırmada sunulan ebeveyn eğitimi sürecinin davranışsal beceri öğretiminin bileşenleri dikkate alınarak tasarlanma süreci izleyen paragraflarda açıklanmıştır.

Tanıtım basamağında bireyden beklenen uygun davranışlara ve öğretim yapılan uygulamaya ilişkin açıklamalar yapılmaktadır (Miltenberger, 2016). Bu basamakta araştırmacı, uzaktan çevrim içi sunduğu ebeveyn eğitimi oturumlarında problem davranış, hedef davranış, davranışı kayıt etme, problem davranışın nedenleri, gözlem yoluyla bilgi toplama, ipucu kullanımı, pekiştirme kullanımı, bekleme süreli öğretim, İİÖ ve İİÖ'nün uygulama basamaklarıyla ilgili konulara ilişkin açıklamalar yapmıştır.

Model olma basamağında bireyin sergilemesi istenen uygun davranış bir model tarafından sergilenmektedir (Miltenberger, 2016). Bu basamakta araştırmacı uzaktan çevrim içi sunduğu ebeveyn eğitimi oturumlarında İİÖ'nün uygulama basamaklarıyla

ilgili hazırlamış olduğu örnek videoları annelere izletmiştir. Anneler video kayıtlarını izledikten sonra araştırmacı, verileri nasıl kaydedeceklerini gösterdiği Problem Davranışa İlişkin Veri Kayıt Formu’nu (Ek-13) ve İletişim Becerisine İlişkin Veri Kayıt Formu’nu (Ek-14) annelerin doldurmalarını istemiştir. Aynı zamanda ebeveyn eğitimi oturumları tamamlandıktan sonra araştırmacı İİÖ’nün uygulama basamaklarının uygulanma sürecine ilişkin kendisi de model olmuştur.

Rol alma basamağı bireyin uygulamaya ilişkin bilgilendirici eğitim oturumları tamamlandıktan ve birey uygun davranışı gösteren bir modeli gözlemledikten sonra bireye davranışı uygulama fırsatının sunulmasıdır (Miltenberger, 2016). Bu basamakta araştırmacı annelerden İİÖ’nün uygulama basamaklarına ilişkin örnek bir deneme gerçekleştirmelerini istemiştir. Rol alma aşamasında araştırmacı çocuk, anne uygulamacı rolünü üstlenmiştir. Anne İİÖ’nün uygulama basamaklarını araştırmacıyla birlikte gerçekleştirmiştir.

Geri bildirim basamağı bireyin gerçekleştirdiği uygulama basamaklarının betimlenip pekiştirilmesi, gerçekleştiremediği ya da eksik gerçekleştirdiği uygulama basamakları için uygulamayı geliştirmeye yardımcı olan daha fazla bilginin sunulmasını içermektedir. Geri bildirim rol alma basamağını takiben hemen sunulmalıdır (Miltenberger, 2016). Bu basamakta anne rol alma basamağında örnek denemeyi tamamladıktan hemen sonra araştırmacı annenin gerçekleştirdiği uygulama basamaklarını betimleyip pekiştirmiş, ayrıca annenin gerçekleştiremediği ya da eksik gerçekleştirdiği uygulama basamakları için de düzeltici geri bildirim sunmuştur. Anneler İİÖ uygulamasını %100 doğruluk düzeyinde uygular hale geldikten sonra uygulama oturumlarına geçilmiştir.

Uygulama oturumlarında anneler öğrendikleri İİÖ uygulamasını kullanarak çocuklarının problem davranışlarını azaltmak ve çocuklarına uygun bir iletişim becerisi kazandırmak için öğretim yapmışlardır. Her oturum dokuz denemeden oluşmuştur. Dokuz denemenin sonunda araştırmacı, uygulamaları için annelere teşekkür etmiş ve performanslarına ilişkin geri bildirim sunmak amacıyla koçluk oturumları düzenlemiştir. Koçluk oturumları (a) gözlem ve (b) geri bildirim bileşenlerinden oluşmaktadır. Gözlem sürecinde araştırmacı annelerin gerçekleştirdiği İİÖ uygulama oturumları boyunca ortamda bulunmuş ve annelerin uygulamalarını gözlemleyerek performanslarına ilişkin veri toplamıştır. Geri bildirim oturumlarında ise araştırmacı video kaydı aracılığıyla annelerin gerçekleştirdikleri İİÖ uygulama oturumlarının video görüntülerini izlemiş ve

annelere gerçekleştirdikleri uygulama basamaklarına ilişkin destekleyici geri bildirim ve gerçekleştiremedikleri ya da eksik gerçekleştirdikleri basamaklara ilişkin de düzeltici geri bildirim sunmuştur. Aynı zamanda araştırmacı bu oturumda annelerin uygulama sürecine ilişkin sordukları sorulara yanıt vermiştir. Araştırma süresince annelerden çocuğun edindiği işlevsel iletişim becerisini farklı ortamlarda kullanması için fırsat oluşturmaları da beklenmiştir.

2.7.1.1. Ebeveyn eğitiminin içeriği

Ebeveyn eğitimi, annelerin İİÖ uygulama becerilerinin gelişimini desteklemek üzere hazırlanmış problem davranışın nedenini belirleme ve iletişim öğretimine ilişkin (a) aile eğitim kitapçıkları ve (b) aile eğitimi portalı aracılığıyla uzaktan çevrim içi eğitime dayalı olarak araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Aile eğitimi kitapçıkları ve web sayfasına ilişkin ayrıntılı bilgilere izleyen başlıklarda yer verilmiştir.

2.7.1.1.1. Problem davranışın nedenini belirleme ve iletişim öğretimine ilişkin aile eğitimi kitapçıkları

Araştırmada ebeveyn eğitimi içeriğinin aktarılması sürecinde araştırmacı ve danışmanı tarafından hazırlanmış aile eğitimi kitapçıklarından yararlanılmıştır. Annelere verilecek ebeveyn eğitimi sırasında kullanılması amacıyla hazırlanan “Problem Davranışın Nedenini Belirleme ve İletişim Öğretimi Aile Eğitimi Kitapçıkları (Ek-10)” resim, video, ses ve animasyonla zenginleştirilmiş teknoloji destekli bir kitaptır. Aile eğitimi kitapçıkları “1. Bölüm: Problem davranışın nedenini belirleme”, “2. Bölüm: İletişim öğretimi” başlıklı iki konu anlatımı kitapçığı ve bir de ekler kitapçığı olmak üzere üç ayrı kitapçıktan oluşmaktadır. İlk kitapçıkta problem davranışın nedenini belirlemeye ilişkin “Ünite 1: Problem davranış ve hedef davranış”, “Ünite 2: Hedef davranış kaydetme ve değerlendirme”, “Ünite 3: Problem davranışın nedenleri”, “Ünite 4: Gözlem yoluyla bilgi toplama”, “Ünite 5: Problem davranışın nedenini belirleme” olmak üzere beş ünite, dokuzar sorudan oluşan değerlendirme soruları ve yanıt anahtarı yer almaktadır. İkinci kitapçıkta İİÖ’ye ilişkin “Ünite 1: İpucu kullanımı”, “Ünite 2: Pekiştirme kullanımı”, “Ünite 3: Bekleme süreli öğretim”, “Ünite 4: İletişim öğretimi”, “Ünite 5: İletişim öğretimi uygulama basamakları” olmak üzere beş ünite, dokuzar sorudan oluşan değerlendirme soruları ve yanıt anahtarı yer almaktadır. Üçüncü kitapçık olan Ekler’de ise “Ek-1: İşlevsel değerlendirme aile görüşme formu”, “Ek-2: Tercih değerlendirme formu”, “Ek-3: ÖDS kayıt formu”, “Ek-4: Problem davranışın nedenini

belirlemeye yönelik uygulama güvenilirliği formu”, “Ek-5: Problem davranışın nedenini belirlemeye yönelik kayıt formu”, “Ek-6: İletişim öğretimi uygulama güvenilirliği veri toplama formu”, “Ek-7: Problem davranışa ilişkin veri toplama formu” ve “Ek-8: İletişim öğretimine ilişkin veri kayıt formu” olmak üzere uygulama sürecinde kullanılan veri toplama formları yer almaktadır. Aile eğitimi kitapçıklarındaki ünitelerin içeriğine ve süresine ilişkin bilgiler Tablo 2.8.’de yer almaktadır.

Ebeveyn eğitimi sürecinde kullanılan aile eğitimi kitapçıkları araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan kitapçıklar araştırmacının danışmanı tarafından incelenip düzenlenmiştir. Kitapçıkların hazırlanma sürecinde bölümlerde yer alan her üniteye ilgili konunun içeriğine ilişkin yazılı anlatımlara, örneklere, örnek olaylara, önemli ve dikkat edilmesi gereken bilgilere, bireylerin kendilerini değerlendirebileceği sıra sizde bölümlerine yer verilmiştir. Aynı zamanda ilgili konunun uygulama sürecine ilişkin video örneklerini izleyebilecekleri erişim adreslerine ve kare kodlara, veri toplama formlarına, ilgili ünitenin prezi sunularına ulaşabilecekleri erişim adreslerine ve kare kodlara ve üniteyle ilgili görsellere de yer verilmiştir. Kitapçıklarda her iki bölümde yer alan ünitelere ilişkin sesli ve görsel olarak hazırlanan prezi sunuları, animasyon ve örnek uygulama videoları konularla ilgili yerlere yerleştirilen kare kodlar aracılığıyla izlenebilmekte ve dinlenebilmektedir. Kitapçıkların içerisinde yer alan kare kodlarının açılabilmesi için telefon ve tabletlerdeki kare kod okuyucu programlarından yararlanılmıştır. Aynı zamanda her iki bölümde de ünitelerin sonunda 9’ar sorudan oluşan değerlendirme sorularına ve yanıt anahtarlarına yer verilmiştir.

Tablo 2.8. Aile eğitim kitapçıklarının içeriği

Bölüm 1: Problem Davranışın Nedenini Belirleme		Toplam Süre	Bölüm 2: İletişim Öğretimi	Toplam Süre
1. Ünite	• Problem Davranış ve Hedef Davranış	16 dk.	• İpucu Kullanımı	15 dk.
2. Ünite	• Hedef Davranış Kaydetme ve Değerlendirme	15 dk.	• Pekiştirme Kullanımı	15 dk.
3. Ünite	• Problem Davranışın Nedenleri	15 dk.	• Bekleme Süreli Öğretim	23 dk.
4. Ünite	• Gözlem Yoluyla Bilgi Toplama	21 dk.	• İletişim Öğretimi	5 dk.
5. Ünite	• Problem Davranışın Nedenini Belirleme	46 dk.	• İletişim Öğretimi Uygulama Basamakları (Elde etme)	60 dk.
Toplam Süre			1 saat 53 dk.	1 saat 58 dk.

Ebeveyn eğitimi sürecinde kullanılan aile eğitimi kitapçıkları araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan kitapçıklar araştırmacının danışmanı tarafından incelenip düzenlenmiştir. Kitapçıkların hazırlanma sürecinde bölümlerde yer alan her üniteye ilgili konunun içeriğine ilişkin yazılı anlatımlara, örneklere, örnek olaylara, önemli ve dikkat edilmesi gereken bilgilere, bireylerin kendilerini değerlendirebileceği sıra sizde bölümlerine yer verilmiştir. Aynı zamanda ilgili konunun uygulama sürecine ilişkin video örneklerini izleyebilecekleri erişim adreslerine ve kare kodlara, veri toplama formlarına, ilgili ünitenin prezi sunularına ulaşabilecekleri erişim adreslerine ve kare kodlara ve üniteyle ilgili görsellere de yer verilmiştir. Kitapçıklarda her iki bölümde yer alan ünitelere ilişkin sesli ve görsel olarak hazırlanan prezi sunuları, animasyon ve örnek uygulama videoları konularla ilgili yerlere yerleştirilen kare kodlar aracılığıyla izlenebilmekte ve dinlenebilmektedir. Kitapçıkların içerisinde yer alan kare kodlarının açılabilmesi için telefon ve tabletlerdeki kare kod okuyucu programlarından yararlanılmıştır. Aynı zamanda her iki bölümde de ünitelerin sonunda 9’ar sorudan oluşan değerlendirme sorularına ve yanıt anahtarlarına yer verilmiştir. Ekler kitapçığında ise ebeveynlerin uygulama sürecinde kullanacağı tüm veri toplama formları bulunmaktadır.

Kitapçıkların hazırlanma süreci tamamlandıktan sonra alanda çalışan sekiz farklı uzmandan kitapçıkların içeriğine ilişkin uzman görüşü alınmıştır. Uzmanların kitapçıklara ilişkin görüşleri doğrultusunda kitapçıklarda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Aile eğitimi kitapçıklarının anlaşılabilirliğini değerlendirmek için farklı eğitim düzeylerinde dört farklı ebeveyn çifti belirlenmiş ve kitapçıklar bu ebeveyn çiftlerine basılı olarak verilmiştir. Araştırmacı ebeveynlerden kitapçıkları okumalarını ve anlamadıkları yerleri kitapçıkların üzerine not alarak belirtmelerini istemiştir. Ebeveynler kitapçıkları okuduktan sonra araştırmacı ebeveynlerin belirttikleri anlaşılmayan ya da zor anlaşılan cümleleri tekrar düzenlemiştir. Anlaşılabilirliğe ilişkin değerlendirme süreci tamamlandıktan sonra grafik tasarımı uzmanı tarafından kitapçıkların tasarım sürecine geçilmiştir. Bu süreçte araştırmacı BAP Koordinasyon Birimi’ne başvurmuş ve projedeki hizmet alımı kalemını kullanarak kitapçıkların tasarım sürecine ilişkin grafik tasarımı uzmanından hizmet satın almıştır. Hizmet alımı süreci tamamlandıktan sonra araştırmacı ve grafik tasarım uzmanı birlikte çalışarak kitapçıkların tasarım sürecini tamamlamışlardır. Ancak pilot uygulama sürecinde DDİA oturumlarının araştırmacı tarafından gerçekleştirilmesine karar verildiğinden ilk bölümün beşinci ünitesi olan “Problem davranışın nedenini belirleme” ünitesi kitapçıktan çıkarılarak yeniden

düzenleme yapılmış ve annelere basılı materyal olarak vermek için bir kitap oluşturulmuştur. Çıkarılan üniteye ilişkin hazırlanan değerlendirme sorularında düzenleme yapılmıştır. Uygulamanın öğretim, genelleme ve izleme oturumları tamamlandıktan sonra ebeveynlerin diğer kitapçıklara da erişimleri sağlanmıştır.

2.7.1.1.2. Problem davranışın nedenini belirleme ve iletişim öğretimine ilişkin aile eğitim portalı

Araştırmada ebeveyn eğitimi sürecinde aile eğitimi kitapçıklarının yanı sıra kitapçıklarla etkileşimli çevrim içi öğrenmeye dayalı bir web sayfasından da yararlanılmıştır. Web sayfasının hazırlanma sürecine başlamadan önce ebeveyn eğitimi sürecinde ebeveynlerin hangi davranışların problem davranış olduğunu daha iyi anlamalarına yardımcı olmak ve hazırlanacak web sitesinin tanıtım videosu olarak kullanılmak için araştırmacı tarafından bir animasyon gösterimi hazırlanmıştır. Araştırmacı, animasyon gösterimini hazırlama sürecinde öncelikle ebeveynlerin hangi davranışların problem davranış olduğunu daha iyi anlamalarına yardımcı olmak amacıyla üç farklı ortamda ve bağlamda gerçekleşen senaryolar (örn., markette, parkta ve evde) hazırlamıştır. Daha sonra araştırmacı “Vyond-GoAnimate” çevrim içi animasyon programını kullanarak hazırlamış olduğu senaryoların animasyonlarını oluşturmuştur. Araştırmacı program aracılığıyla animasyonu hazırlama sürecini tamamladıktan sonra bu kayıtlar üzerinde karakterlere ilişkin seslendirmeler yapmıştır. Son olarak ise araştırmacı üzerine seslendirme yaptığı animasyon gösterimini programdan video kaydı olarak bilgisayara indirmiştir. Web sitesinde kullanılacak animasyon videosu hazırlandıktan sonra web sayfasının hazırlık sürecine geçilmiştir.

Araştırmacı ve web tasarım uzmanı annelerin kitapçıklarda yer alan ünitelere ilişkin sesli ve görsel olarak hazırlanmış Prezi programında hazırlanan sunularının video gösterimlerini çevrim içi takip edebilecekleri, kendilerini değerlendirebilecekleri, ilgili konuya ilişkin animasyon ve örnek uygulama videolarını izleyebilecekleri, hazırlanan aile eğitimi kitapçıklarının e-kitap sürümüne ulaşabilecekleri, aynı zamanda uygulama sürecinde yer alan veri toplama formlarının tümünün elektronik sürümlerine ulaşabilecekleri “Problem Davranışın Nedenini Belirleme ve İletişim Öğretimine İlişkin Aile Eğitim Portalı” adında bir web sayfası hazırlamışlardır. Bu web sayfasının içeriğine www.prodilo.com.tr adresinden ulaşılabilir. Web sayfasına girildiğinde öncelikle sayfaya ilişkin tanıtıcı bilgilerin ve tanıtıcı video olarak animasyonun yer aldığı anasayfaya erişilmektedir (Görsel 2.6.).



Görsel 2.6. PRODİLO web sayfası ana sayfa görünümü

Katılımcıların anasayfanın sağdaki giriş bölmesinden kişisel e-posta adresleriyle bir hesap oluşturmaları ve oluşturdukları bu kişisel hesapla web sayfasına giriş yapmaları gerekmektedir.

Oluşturulan kişisel hesapla giriş yapıldıktan sonra her ebeveyne özel kişisel bir arayüz açılmakta ve buradan web sayfasının içerisindeki videolar, e-kitaplar, formlar ve mesajlara erişim sağlanmaktadır (Görsel 2.7.). Aynı zamanda açılan bu arayüz portalın nasıl çalışacağına ve her bireyin eğitim sürecindeki ilerleme durumuna ilişkin de bilgi vermektedir.

Her ebeveyn eğitim sürecini tamamlayabilmek için açılan arayüzden video sekmesini tıklayıp “Bölüm 1: Problem davranışın nedenini belirleme” ve “Bölüm 2: İletişim öğretimi” başlıkları altındaki ünitelere ilişkin sesli ve görsel olarak hazırlanmış Prezi programında hazırlanan sunuların video gösterimlerini takip edebilmektedir (Görsel 2.8.).

PANELVIDEOLARKİTAPLARFORMLARMESAJLARAYARLARÇıkış Yap

Merhaba!

Eğer bu ekrana ilk defa geliyorsanız aşağıdaki **Nasıl Çalışır?** bölümünü mutlaka incelemenizi öneririz. Aşağıdaki başlıklardan seçiminizi yaparak ilerleyebilirsiniz.



Videolar
Videoları izleyin



e-Kitaplar
e-Kitapları okuyun



Formlar
Formları görüntüleyin



Mesajlar
Uygulamaya mesaj gönderin

İLERLEME DURUMUNUZ

Bölüm 1

1

2

3

4

5

Bölüm 2

1

2

3

4

5

Tek Kitap

Nasıl Çalışır?

Aşağıdaki alandan sistemin nasıl çalıştığına dair bilgi edinebilirsiniz. Başlıkları okumanıza rağmen bir cevap bulamadıysanız, Yukarıdaki Mesajlar bölümünden Uygulamaya mesaj gönderebilirsiniz.

Nereden başlamalıyım?

Sistem; 1 bölümden ve 7 üniteden oluşmaktadır. Başlamak için üniteler başlığına tıklayarak açılan sayfadan aktif olan videoyu seçerek ünitelere başlayabilirsiniz.

Kaldığım yerden devam edebilir miyim?

Görsel 2.7. Kişisel arayüz görünümü

Her iki bölümde konu anlatımı videolarının yer aldığı beş ünite, sonunda da değerlendirme soruları yer almaktadır. Bu bölümde her ünite bir önceki bölümün tamamlanmasıyla aktif hale gelmektedir ve bölümle ilişkili tüm ünitelerin izlenme süreci tamamlandıktan sonra değerlendirme soruları aktif hale gelmektedir. Anneler bölümüne ilişkin değerlendirme sorularını yanıtladığında, yanlış yanıtlanan soruların doğru yanıtları belirtilmekte ve katılımcının genel performansına ilişkin geri bildirim sunulmaktadır. Bölümün tamamlanması annenin soruları %90 doğru yanıtlanmasını gerektirmektedir. Anneler soruları yanıtladığında bir sonraki bölümün ilk ünite videosu aktif hale gelmektedir. Araştırmanın planlama sürecinde DDİA oturumlarının ebeveynler tarafından yapılacağı düşünülerek web sayfasının içeriği hazırlanmıştır. Ancak pilot uygulama sürecinde DDİA oturumlarının araştırmacı tarafından gerçekleştirilmesine karar verildiğinden ilk bölümün beşinci ünitesi olan “Problem davranışın nedenini belirleme” ünitesi uygulama sırasında katılımcı ailelerin erişimine kapatılmış, bu ünite uygulamanın edinim, genelleme ve izleme oturumları tamamlandıktan sonra erişime

açılmıştır. Aynı zamanda ikinci bölümün beşinci ünitesi olan “İletişim öğretimi uygulama basamakları” ünitesindeki videonun ilk 60 dakikası nesne/yiyecek/etkinlik elde etme, son 50 dakikası da nesneden/yiyecekten/etkinlikten kaçma işlevine ilişkin iletişim öğretimi sürecini içermektedir. Araştırmanın katılımcısı olan tüm çocuklar için belirlenen hedef problem davranışların işlevi nesne/yiyecek/etkinlik elde etme olarak belirlendiğinden uygulama sırasında aynı videonun son 50 dakikası annelerin erişimine kapatılmış, bu ünite uygulamanın öğretim, genelleme ve izleme oturumları tamamlandıktan sonra erişime açılmıştır.

	PANEL	VİDEOLAR	KİTAPLAR	FORMLAR	MESAJLAR	AYARLAR	Çıkış Yap

Bölüm 1: PROBLEM DAVRANIŞIN NEDENİNİ BELİRLEME				
#	Başlık	Süre / Sayı	Durum	İşlem
1	Ünite 1 Problem Davranış ve Hedef Davranış	16 dk.	Tamamlandı	Tekrarla
2	Ünite 2 Hedef Davranışı Kaydetme ve Değerlendirme	15 dk.	Tamamlandı	Tekrarla
3	Ünite 3 Problem Davranışın Nedenleri	15 dk.	Tamamlandı	Tekrarla
4	Ünite 4 Görüşme ve Gözlem Yoluyla Bilgi Toplama	22 dk.	Tamamlandı	Tekrarla
5	Ünite 5 Problem Davranışın Nedenini Belirleme	46 dk.	Tamamlandı	Tekrarla
6	Bölüm 1 Değerlendirme Soruları	9 soru	Tamamlandı	Sonuçlar

Bölüm 2: İLETİŞİM ÖĞRETİMİ				
#	Başlık	Süre / Sayı	Durum	İşlem
1	Ünite 1 Pekiştirme Kullanımı	15 dk.	Tamamlandı	Tekrarla
2	Ünite 2 İpucu Kullanımı	14 dk.	Tamamlandı	Tekrarla
3	Ünite 3 Bekleme Süreli Öğretim	23 dk.	Tamamlandı	Tekrarla
4	Ünite 4 İletişim Öğretimi	5 dk.	Tamamlandı	Tekrarla
5	Ünite 5 İletişim Öğretimi Uygulama Basamakları	1 sa. 40 dk.	Hazır	Başla

Görsel 2.8. Videolar bölümündeki ünite içerikleri

Kitaplar

Aşağıdaki ekranda program kapsamında hazırlanmış olan kitapları bulabilirsiniz. Kitaplar otomatik olarak açık gelir. Kitapları dilediğiniz zaman üzerlerine tıklayarak okuyabilirsiniz.

Bölüm 1: PROBLEM DAVRANIŞIN NEDENİNİ BELİRLEME



1. BÖLÜM
PROBLEM DAVRANIŞIN
NEDENİNİ BELİRLEME

Bölüm 1

Giriş	02
Ünite 1	04
Ünite 2	12
Ünite 3	17
Ünite 4	28
Ünite 5	34
Değerlendirme Soruları	50
Yanıt Anahtarı	52
Kaynakça	53

Görsel 2.9. E-kitaplar bölümündeki içerik.

Ebeveynler kendilerine özel açılan arayüzden e-kitap sekmesini tıklayarak aile eğitimi kitapçıklarının e-kitap sürümüne erişip inceleyebilmektedirler (Görsel 2.9.). Aynı zamanda aynı arayüzden formlar bölümünü tıklayarak da uygulama sürecinde kullanılacak tüm veri toplama formlarının elektronik sürümlerine ulaşabilmektedirler (Görsel 2.10.).

Formlar

Aşağıdaki ekranda program kapsamında hazırlanmış olan formları bulabilirsiniz. Formlar otomatik olarak açık gelir. Formları dilediğiniz zaman üzerlerine tıklayarak okuyabilirsiniz.

EKLER



İşlevsel Değerlendirme Aile
Görüşme Formu

11 İndir >

EKLER



Öncül-Davranış-Sonuç (ÖDS)
Kayıt Formu

1 İndir >

EKLER



Tercih Değerlendirme Formu

1 İndir >

Görsel 2.10. Formlar bölümündeki içerik

Ebeveyn eğitimi sürecinde kullanılan aile eğitimi portalının hazırlanması için araştırmacı projedeki hizmet alımı kalemini kullanarak web sayfasının tasarım sürecine ilişkin web tasarımı uzmanından hizmet satın almıştır. Ebeveyn eğitimi sürecinde kullanılan aile eğitimi portalı araştırmacı ve web tasarımı uzmanı tarafından hazırlanmıştır. Web tasarımı uzmanı web sayfasının tasarım sürecine başlamadan önce araştırmacı, danışman ve web tasarımı uzmanı birlikte bir toplantı yapmışlar ve web sayfasına erişimi sağlayan bir web adresi (www.prodilo.com.tr) belirlemişler ve bu web adresi web tasarımı uzmanı tarafından satın alınmıştır.

Bu hazırlık sürecinde araştırmacı tarafından öncelikle eğitim içeriğindeki tüm ünitlerdeki ilgili konunun uygulama sürecine ilişkin örnek uygulama videoları hazırlanmıştır. Örnek uygulama videoları araştırma kapsamında kullanılmak üzere özel eğitim alanında doktora derecesine sahip bir anne, bu annenin tipik gelişim gösteren çocuğu ve özel eğitim alanında doktora eğitimine devam eden bir uzmanın desteğiyle oluşturulmuştur. Tüm eğitim içeriğine ilişkin toplamda 36 örnek uygulama videosu hazırlanmıştır. Örnek uygulama videoları oluşturulduktan sonra özel eğitim alanında çalışan altı farklı uzmandan bu videolara ilişkin uzman görüşü alınmıştır. Uzmanların örnek uygulama videolarına ilişkin görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış, hatta bazı örnek uygulama videolarının yerine yenileri hazırlanmıştır. Örnek uygulama videolarının hazırlanma süreci tamamlandıktan sonra bölümlerdeki ünitelere ilişkin sesli ve görsel olarak hazırlanmış prezi sunularının hazırlık sürecine geçilmiştir. Bu süreçte öncelikle araştırmacı aile eğitimi kitapçığının iki bölümündeki 10 üniteye ilişkin içeriği özetleyen PowerPoint sunuları ve sunularda yer alacak görselleri hazırlamıştır. Hazırlanan sunular danışman tarafından kontrol edildikten sonra gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Daha sonra araştırmacı işitsel öğrenme malzemelerini hazırlayabilmek için Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi bünyesinde yer alan Öğrenme Teknolojileri Araştırma Geliştirme Birimi'ndeki ses kayıt stüdyolarını kullanabilmek için izin almıştır. Araştırmacı aldığı izin aracılığıyla ses kayıt stüdyosundan randevu almış ve hazırladığı PowerPoint sunularını seslendirerek her üniteye ilişkin ses dosyaları hazırlamıştır. Ses kayıt stüdyolarında ses yalıtımı olan bir odada dış sesi süzen profesyonel bir mikrofon ve kayıt edilen ses dosyasının üzerinde düzenleme yapmaya izin veren bilgisayar programı bulunmaktadır. Araştırmacının tüm ünitelere ilişkin hazırlamış olduğu ses dosyaları araştırmacının danışmanı tarafından dinlenmiş ve bazı ses dosyaları yerine yenileri hazırlanmıştır. Bu sürecin sonunda

araştırmacı ses dosyalarını ve PowerPoint sunularının tümünü web tasarımı uzmanına teslim etmiştir. Web tasarım uzmanı araştırmacı tarafından kendisine gönderilen tüm ünitelerin PowerPoint sunularını ve sunularda yer alacak görselleri kullanarak hazırlanan materyali prezi sunularına dönüştürmüş ve bu sunulara araştırmacı tarafından hazırlanan ses dosyalarını da ekleyerek video formatına çevirmiştir. Son olarak video formatına çevrilen sunular web tasarım uzmanı tarafından web sayfasına yüklenmiştir.

2.7.2. Çocuklar için bağımsız değişken

Araştırmanın çocuklar için bağımsız değişkeni anneler tarafından sunulan İİÖ uygulamasıdır. Araştırmada çocukların problem davranışlarını azaltmak ve çocuklara uygun bir iletişim becerisi kazandırmak için sabit bekleme süreli öğretim (SBSÖ) kullanılmıştır. Çocuklara hedeflenen davranışların kazandırılmasında kullanılan SBSÖ, 0 sn. süreli ve sabit bekleme süreli öğretim denemelerinden oluşan bir öğretim uygulamasıdır. Bu uygulamada önce 0 sn. süreli öğretim denemelerine yer verildikten sonra sabit bekleme süreli (örn., 4 sn., 5 sn.) öğretim denemelerine geçilir. Bu öğretim uygulamasında (a) 0 sn. süreli denemelerden oluşan öğretim oturumlarında %100 doğru tepki elde edildikten, (b) öğretimin başında 0 sn. süreli öğretim denemelerinden oluşan bir-iki öğretim oturumuna yer verildikten ya da (c) her öğretim oturumunda birkaç deneme 0 sn. süreli öğretim denemelerine yer verildikten sonra sabit bekleme süreli (örn., 4 sn., 5 sn.) öğretim denemelerine geçilmektedir (Sam ve AFIRM Team, 2015b; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2016; Wolery vd., 1988). Bu araştırmada ilk iki oturum 0 sn. süreli denemelerden oluşan öğretim oturumlarına yer verildikten sonra 4 sn. bekleme süreli denemelerden oluşan öğretim oturumlarına geçilmiştir. Bilimsel dayanaklı uygulamalar ve İİÖ ile ilgili alanyazında SBSÖ yerine bekleme süreli öğretim kavramı kullanıldığından (örn., NCAEP, 2020; NPDC, 2014) bu bölümde SBSÖ ifadesi yerine bekleme süreli öğretim ifadesinin kullanımı tercih edilmiştir.

Anneler öğrendikleri İİÖ uygulamasını çocuklarının problem davranışlarını azaltmak ve çocuklara uygun bir iletişim becerisi kazandırmak için kullanmışlardır. İİÖ'nün uygulama basamakları; (a) çocuğun tercih ettiği nesneyle/yiyecek/etkinlikle ilgilenmesine izin verme, (b) çocuğun tercih ettiği nesneyi/yiyeceği/etkinliği elinden alma, (c) belirlemiş olduğu yanıt aralığı (4 sn.) süresince çocuğun tepkisini bekleme, (d) çocuk hedeflenen iletişim becerisini sergilediğinde nesnenin/yiyeceğin/etkinliğin ismini söyleyip çocuğa verme ve çocuğu sözel pekiştireçlerle pekiştirme, (e) çocuk 4 sn. içinde hedeflenen iletişim becerisinden farklı bir davranış sergilediğinde, problem davranış

sergilediğinde ya da hiçbir tepkide bulunmadığında çocuğa fiziksel ipucu sunma, (f) çocuk fiziksel ipucuyla hedeflenen iletişim becerisini sergilediğinde nesnenin/yiyeceğin/etkinliğin ismini söyleyip çocuğa verme ve çocuğu sözel pekiştireçlerle pekiştirme, (g) çocuğun sergilediği problem davranışları görmezden gelme, (h) çocuğun sergilediği hem iletişim becerisine hem de problem davranışa ilişkin kayıt tutma ve (ı) bir sonraki denemeye geçmek için nesneyi/yiyeceği/etkinliği çocuğun elinden alma olarak sıralanmıştır.

2.8. Bağımlı Değişken

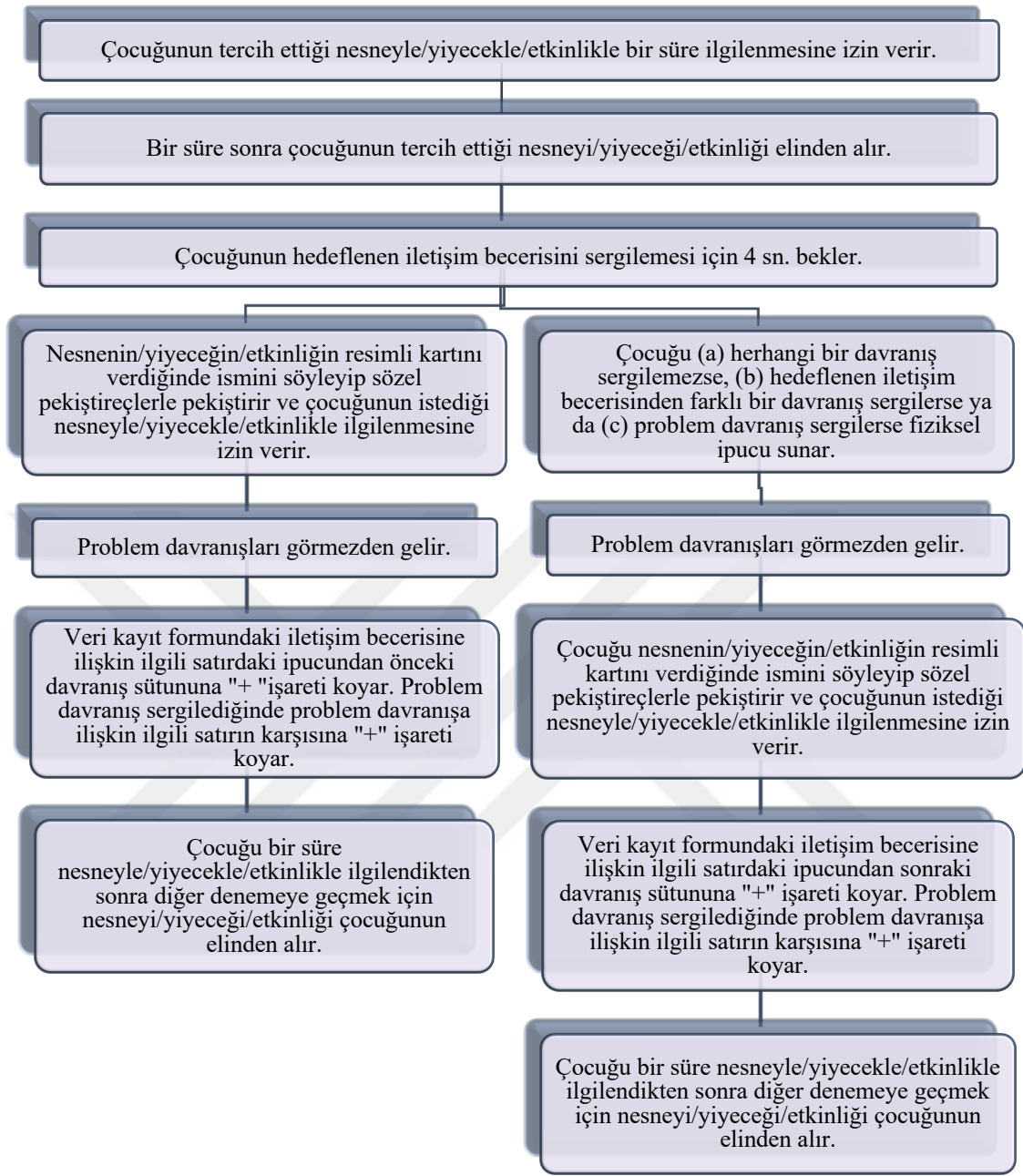
Araştırmada iki katılımcı grubu için farklı bağımlı değişkenler bulunmaktadır. Araştırmanın anneler için bağımlı değişkeni İİÖ'nün uygulama basamaklarını uygulama düzeyi, çocuklar için bağımlı değişkeni ise çocukların işlevsel iletişim becerilerini ve problem davranışları sergileme düzeyleridir. İzleyen başlıklarda araştırmaya katılan anne-çocuk çiftleri için belirlenen bağımlı değişkenler ayrıntılı şekilde açıklanmıştır.

2.8.1. Anneler için bağımlı değişken

Anneler için bağımlı değişken annelerin İİÖ'nün uygulama basamaklarını uygulama düzeyleridir. Araştırmada annelerden İİÖ oturumlarını gerçekleştirmek için gerekli uygulama becerilerini edinmeleri beklenmiştir. Araştırmacı ve anneler problem davranışın işlevini birlikte belirledikten sonra problem davranışın işleviyle eşleşen uygun iletişim becerisine birlikte karar vermişlerdir. Annelerin İİÖ'nün uygulama basamaklarını uygulama düzeylerini belirlemek için Şekil 2.5.'de yer verilen uygulama basamakları dikkate alınmıştır. Annelerin İİÖ oturumlarındaki uygulama basamaklarına ilişkin veriler “İİÖ Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu (0 sn. süreli denemelerden oluşan oturumlar; Ek-11)” ve “İİÖ Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu (4 sn. bekleme süreli denemelerden oluşan oturumlar; Ek-12)” kullanılarak toplanmıştır.

2.8.1.1. Anneler için olası tepki tanımları

Annelerin uygulama, genelleme ve izleme oturumlarında İİÖ'yü uygulama becerisine ilişkin (a) doğru tepki, (b) yanlış tepki ve (c) tepkide bulunmama olmak üzere üç tür olası tepki tanımı bulunmaktadır. Araştırmanın tüm evrelerinde tepkide bulunmama yanlış tepki olarak ele alınmıştır. Uygulama, genelleme ve izleme oturumlarında annelerin sergiledikleri İİÖ'yü uygulama becerisine ilişkin olası tepki tanımları izleyen şekilde açıklanmaktadır:



Şekil 2.5. İİÖ uygulama akışı

- Doğru tepki: Annenin çocuğunun problem davranışlarını azaltmak ve çocuğuna uygun iletişim becerisi kazandırmak için İİÖ'nün uygulama basamaklarını doğru bir şekilde gerçekleştirmesi doğru tepki olarak kabul edilmiştir.
- Yanlış tepki: Annenin çocuğunun problem davranışlarını azaltmak ve çocuğuna uygun iletişim becerisini kazandırmak için İİÖ'nün uygulama basamaklarını yanlış ya da eksik bir şekilde gerçekleştirmesi yanlış tepki olarak kabul edilmiştir.
- Tepkide bulunmama: Annenin çocuğunun problem davranışlarını azaltmak ve çocuğuna uygun iletişim becerisini kazandırmak için hiçbir tepkide bulunmaması

tepkide bulunmama olarak kabul edilmiştir. Araştırmada annelerin tepkide bulunmama davranışları yanlış tepki olarak kabul edilmiştir.

2.8.2. Çocuklar için bağımlı değişken

Araştırmanın çocuklar için iki bağımlı değişkeni bulunmaktadır. Araştırmanın çocuklar için bağımlı değişkenlerinden biri çocukların iletişim becerilerini sergileme düzeyidir. İşlevsel iletişim becerisi; sözel dili, resimli kartları, jestleri ve mimikleri ya da yardımcı teknolojik cihazları kullanarak herkesin anlayabileceği biçimde bağlama uygun iletişim kurmayı ifade etmektedir (Bony vd., 2020; Brady ve Halle 1997). Araştırmacı her bir çocuk için işlevsel iletişim becerisine annelerle birlikte gerçekleştirdiği İDD ve performansa yönelik yapılan değerlendirmeler sonucunda karar vermiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda her bir çocuk için belirlenen işlevsel iletişim becerisi, resimli kart kullanarak nesne/yiyecek/etkinlik talep etme becerisidir. Çocukların işlevsel iletişim becerilerini sergileme düzeyine ilişkin veriler “İletişim Becerisine İlişkin Veri Kayıt Formu (Ek-14)” kullanılarak toplanmıştır. Grafiğe çocuğun sergilediği işlevsel iletişim becerisinin yüzdesi işlenmiştir.

Araştırmanın çocuklar için bağımlı değişkenlerinden bir diğeri ise çocukların problem davranışı sergileme düzeyidir. Bu araştırmada çocukların sergilediği saldırgan ve zorlayıcı davranışlar; sesle ve sözle sergilenen saldırgan davranışlar, kendisine zarar veren saldırgan davranışlar, başkalarına zarar veren saldırgan davranışlar, eşyalara ve çevreye zarar veren saldırgan davranışlardır. Araştırmada çocukların problem davranış sergileme düzeyine ilişkin veriler kontrollü olay kaydıyla “Problem Davranışa İlişkin Veri Kayıt Formu (Ek-13)” kullanılarak toplanmıştır. Grafiğe katılımcı çocuğun problem davranışlarının yüzdesi işlenmiştir. Araştırmada hem iletişim becerisine hem de problem davranışa ilişkin çocukların sergileyebileceği olası tepki tanımları izleyen başlıkta açıklanmıştır.

2.8.2.1. Çocuklar için olası tepki tanımları

Çocuklar için olası tepki tanımları iletişim becerilerine ilişkin ve problem davranışlara ilişkin olası tepki tanımları olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır. İzleyen başlıkta çocuklara ilişkin olası tepki tanımları ayrıntılı şekilde açıklanmıştır.

2.8.2.1.1. Çocukların iletişim becerilerine ilişkin olası tepki tanımları

Çocuklar için bağımlı değişkenlerden biri olan iletişim becerisinde başlama düzeyi, uygulama, genelleme ve izleme oturumlarında (a) doğru tepki, (b) yanlış tepki ve (c)

tepkide bulunmama olmak üzere üç tür olası tepki tanımı bulunmaktadır. Araştırmanın tüm evrelerinde tepkide bulunmama yanlış tepki olarak ele alınmıştır. İİÖ sürecinde çocuklarının problem davranışlarının azaltarak ortadan kalkması ve yerine çocuklara uygun işlevsel iletişim becerisinin kazandırılmasında çocuklara kazandırılacak iletişim şekli çocuğun performansının üstünde olmamalıdır. Aynı zamanda kazandırılacak yeni iletişim becerisi çocuğun hızlı ve tutarlı şekilde pekiştirece erişimini sağlamalı ve kullanımı kolay olmalıdır (Peckham-Hardin, 2015; Schmidt vd., 2014). Dolayısıyla araştırmada çocukların performansları dikkate alınarak çocuğa kazandırılması hedeflenen iletişim becerisinin öğretiminde çocukların doğru tepki sergilemelerini kesinleştirmek üzere fiziksel ipucu kullanılmıştır. Araştırmada (a) çocuklara kazandırılmak istenen iletişim becerisi resimli kart kullanarak nesne/yiyecek/etkinlik talep etme becerisi olduğundan, (b) bu beceri çocukların performanslarında olmayan yeni bir beceri olduğundan, (c) çocukların var olan performanslarına uygun olduğundan, (d) pekiştirece hızlı şekilde erişim sağlaması gerektiğinden ve (e) çocuklar üzerinde daha etkili olarak doğru tepkiyi kesinleştireceği düşünüldüğünden kontrol edici ipucu olarak fiziksel ipucunun kullanımı tercih edilmiştir. Başlama düzeyi, uygulama, genelleme ve izleme oturumlarında çocukların sergiledikleri iletişim becerisine ilişkin olası tepki tanımları aşağıda açıklanmıştır:

- a. Doğru tepki: Çocuğun istediği nesne/yiyecek/etkinlik elinden alındıktan sonra 4 sn. içerisinde (yanıt aralığı) istediği nesneyi/yiyeceği/etkinliği almak için üzerinde nesnenin/yiyeceğin/etkinliğin resminin ve isminin olduğu resimli kartı karşısındaki iletişim ortağına vererek ya da uzatarak bağımsız olarak istekte bulunması doğru tepki olarak kabul edilmiştir. Aynı zamanda istediği nesneyi/yiyeceği/etkinliği almak için nesnenin/yiyeceğin/etkinliğin ismini söyleyerek bağımsız olarak istekte bulunması da doğru tepki olarak kabul edilmiştir.
- b. Yanlış tepki: Çocuğun istediği nesne/yiyecek/etkinlik elinden alındıktan sonra 4 sn. içerisinde (yanıt aralığı) istediği nesneyi/yiyeceği/etkinliği almak için üzerinde nesnenin/yiyeceğin/etkinliğin resminin ve isminin olduğu resimli kartı fiziksel ipucuyla (kontrol edici ipucu) karşısındaki iletişim ortağına vererek ya da uzatarak istekte bulunması yanlış tepki olarak kabul edilmiştir. Aynı zamanda çocuğun istediği nesne/yiyecek/etkinlik elinden alındıktan sonra 4 sn. içerisinde (yanıt aralığı) istediği nesneyi/yiyeceği/etkinliği almak için problem davranış

sergilemesi, elleriyle istediği nesneyi/yiyeceği/etkinliği göstermesi veya işaret etmesi, üzerinde nesnenin/yiyeceğin/etkinliğin resminin ve isminin olduğu resimli kartı elinde tutması ama karşısındaki iletişim ortağına vermemesi, resimli kartı eline alıp oynaması, resimli kartı ittirilmesi ya da fırlatıp atması gibi davranışlar da yanlış tepki olarak kabul edilmiştir.

- c. Tepkide bulunmama: Çocuğun istediği nesne/yiyecek/etkinlik elinden alındıktan sonra 4 sn. içerisinde (yanıt aralığı) istediği nesneyi/yiyeceği/etkinliği almak için hiçbir tepkide bulunmaması tepkide bulunmama olarak kabul edilmiştir. Araştırmada katılımcı çocuğun tepkide bulunmama davranışları yanlış tepki olarak kabul edilmiştir.

Uygulama oturumlarındaki bekleme süreli öğretim uygulamasında çocuğa ipucu sunulmadan önce 4 sn. tepkide bulunma fırsatı verildiğinden uygulama oturumları sırasında anneler tarafından çocukların hem iletişim hem de problem davranışlarına ilişkin veri toplanmıştır. Çocukların uygulama oturumları sırasında (a) ipucundan önce doğru tepki, (b) ipucundan sonra doğru tepki, (c) ipucundan önce yanlış tepki, (d) ipucundan sonra yanlış tepki sergilemesi beklenmiştir. Çocukların sergilemesi beklenen davranışlar anneler tarafından “İletişim Becerisine İlişkin Veri Kayıt Formu (Ek-14)” ve “Problem Davranışa İlişkin Veri Kayıt Formu (Ek-13)” kullanılarak kayıt edilmiştir.

- a. İpucundan önceki doğru tepki: Çocuğun istediği nesne/yiyecek/etkinlik elinden alındıktan sonra 4 sn. içerisinde (yanıt aralığı) istediği nesneyi/yiyeceği/etkinliği almak için üzerinde nesnenin/yiyeceğin/etkinliğin resminin ve isminin olduğu resimli kartı karşısındaki iletişim ortağına vererek ya da uzatarak bağımsız olarak istekte bulunması ipucundan önceki doğru tepki olarak kabul edilmiştir. Çocukların hedeflenen ölçütleri karşılayıp karşılamadığını değerlendirmek için ipucundan önceki doğru tepkiler dikkate alınmıştır.

- b. İpucundan sonraki doğru tepki: Çocuğun istediği nesne/yiyecek/etkinlik elinden alındıktan 4 sn. sonra (yanıt aralığı) annenin çocuğunun elinin üzerinden tutup kartı aldırması ve fiziksel ipucuyla (kontrol edici ipucu) kartı çocuğunun iletişim ortağı olarak kendisine verdirmesi ya da uzatması ipucundan sonraki doğru tepki olarak kabul edilmiştir.

- c. İpucundan önceki yanlış tepki: Çocuğun istediği nesne/yiyecek/etkinlik elinden alındıktan sonra 4 sn. içerisinde (yanıt aralığı) istediği nesneyi/yiyeceği/etkinliği almak için problem davranış sergilemesi, annenin yardımıyla kartı iletişim

ortağına vermesi ya da uzatması, elleriyle istediği nesneyi/yiyeceği/etkinliği göstermesi veya işaret etmesi, üzerinde nesnenin/yiyeceğin/etkinliğin resminin ve isminin olduğu resimli kartı eline alması ama karşısındaki iletişim ortağına vermemesi, resimli kartı eline alıp oynaması, resimli kartı ittirilmesi, fırlatıp atması veya hiçbir tepkide bulunmaması gibi davranışlar ipucundan önceki yanlış tepki olarak kabul edilmiştir.

d. *İpucundan sonraki yanlış tepki:* Araştırmada çocukların tümü için belirlenen kontrol edici ipucu *fiziksel ipucu* olduğundan ipucu sunulduktan sonra çocuklara yanlış tepkide bulunma fırsatı sunulmamıştır. Ancak çocuğun istediği nesne/yiyecek/etkinlik elinden alındıktan 4 sn. (yanıt aralığı) sonra annenin çocuğa fiziksel ipucunu sunduğu sırada çocuğun öfke nöbeti geçirmesi gibi denemeye devam edilmesini engelleyecek davranışlar sergilemesi ipucundan sonraki yanlış tepki olarak kabul edilmiştir. Bu durumda denemeye son verilmiş ve diğer denemeye geçilmiştir.

2.8.2.1.2. Çocukların problem davranışlarına ilişkin olası tepki tanımları

Çocuklar için bağımlı değişkenlerden ikincisi olan problem davranışlar olarak ele alınan saldırgan ve zorlayıcı davranışlar; sesle ve sözle sergilenen saldırgan davranışlar, kendisine zarar veren saldırgan davranışlar, başkalarına zarar veren saldırgan davranışlar, eşyalara ve çevreye zarar veren saldırgan davranışlar, sınırlı yineleyici davranışlar ve etkinlik dışı davranışlar başlıkları altında her birinin başlama düzeyi, uygulama, genelleme ve izleme oturumlarında örnekleyen ve örneklemeyen durumlara ilişkin iki tür tepki tanımı yapılmıştır. Başlama düzeyi, uygulama, genelleme ve izleme oturumlarında çocukların sergiledikleri problem davranışlara ilişkin olası tepki tanımları izleyen şekilde açıklanmıştır:

Çocuğun istediği nesneyi/yiyeceği/etkinliği elde etmek için sesle ve sözle sergilediği saldırgan davranışların örnekleyenleri yüksek sesle konuşmak, küfür etmek, çığlık atmak, bağırarak, ağlamak, anlamsız sesler çıkarmak, kızgın ses tonuyla söylenmek, homurdanmak vb. davranışlardır. Çocuğun istediği nesneyi/yiyeceği/etkinliği elde etmek için sesle ve sözle sergilediği saldırgan davranışların örneklemeyenleri ise istediği nesnenin/yiyeceğin/etkinliğin ismini anlaşılır bir şekilde ya da yaklaşıklarını yüksek sesle söyleme, nesnenin/yiyeceğin/etkinliğin isminin ilk hecesini yüksek sesle söyleme, “ver” ya da “ve” diyerek yüksek sesle isteme, kendisine söylenen kötü bir sözü bir büyüğüne aktarma, canının yandığını (örn., başının, karnının, dişinin ağrması,

düşmesi) ifade etmek için veya herhangi birşeyden korktuğu için ağlama, bağırma, çığlık atma vb. davranışlardır.

Çocuğun istediği nesneyi/yiyeceği/etkinliği elde etmek için sergilediği kendisine zarar veren saldırgan davranışların örnekleyenleri vücudunun herhangi bir yerine vurma, vücudunun herhangi bir yerini bir yere vurma, vücudunun herhangi bir yerini çizme, elini ve kolunu ısırma, saçını çekme ve koparma, dişlerini sıkarak gıcırdartma, dudaklarını ısırarak kanatma vb. davranışlardır. Çocuğun istediği nesneyi/yiyeceği/etkinliği elde etmek için sergilediği kendisine zarar veren saldırgan davranışların örneklemeyenleri ise elleriyle vücudunun herhangi bir yerini göstermek amacıyla dokunma veya vurma, canının yandığını (örn., başının, karnının, dişinin ağrması) ifade etmek için vücudunun herhangi bir yerine vurma ya da dokunma, kaşındığı için vücudunun herhangi bir yerini kaşıma vb. davranışlardır.

Çocuğun istediği nesneyi/yiyeceği/etkinliği elde etmek için sergilediği başkasına zarar veren saldırgan davranışların örnekleyenleri birine el, ayak veya kafayla vurma, tekme atma, tırmalama, ısırma, itirme, çekiştirme, tükürme, başkasının saçını seçme veya koparma, nesneyi karşısındakine fırlatma vb. davranışlardır. Çocuğun istediği nesneyi/yiyeceği/etkinliği elde etmek için sergilediği başkasına zarar veren saldırgan davranışların örneklemeyenleri ise karşısındaki kişinin elinden sıkıca tutup nesneye/yiyeceğe/etkinliğe yönlendirme, rahatsız eden hoşlanmadığı bir durumla karşılaştığında kendini koruma amaçlı itirme, etkinlik sırasında meydana gelen kazalar veya çarpışmalar, iletişim amaçlı çekiştirme, canı yandığı ya da korktuğu için karşısındaki kişiyi itirme ya da ona vurma, duyu-motor becerilerindeki yetersizlikler ve dengesizlikler nedeniyle başkalarına çarpma vb. davranışlardır.

Çocuğun istediği nesneyi/yiyeceği/etkinliği elde etmek için sergilediği eşyalara ve çevreye zarar veren saldırgan davranışların örnekleyenleri istediği nesneyi/yiyeceği/etkinliği atma, fırlatma, dökme, kırma, devirme, yıkma, kıvrırma, bükme, kopartma, yırtma, parçalama, kıyafetlerinin ya da nesnelerin herhangi bir yerini ısırma, nesneyi çekiştirme vb. davranışlardır. Çocuğun istediği nesneyi/yiyeceği/etkinliği elde etmek için sergilediği eşyalara ve çevreye zarar veren saldırgan davranışların örneklemeyenleri ise etkinlik sırasında meydana gelen kazalar, duyu-motor becerilerindeki yetersizlikler nedeniyle düşme, kırılma, üzerinde nesnenin/yiyeceğin/etkinliğin resminin, isminin olduğu resimli kartı eline alıp bakarken

yanlışıyla elinden düşürme ya da kartın bükülmesi, yırtılması, kullanmayı bilmediği için nesneleri bozma vb. davranışlardır.

Çocuğun istediği nesneyi/yiyeceği/etkinliği elde etmek için sergilediği sınırlı ve yineleyici davranışların örnekleyenleri kafasını sallama, ellerini sallama, avuç içlerini birbirine vurma, kanat çırpma hareketi gibi kollarını iki yana sallama gibi hareketleri tekrarlama, aynı ses tonuyla uzun süreli söylenme, aynı söz kalıplarını defalarca söyleme gibi sözcük veya ses tekrarlama, mırıldanma, nesneleri/resimli kartları eline alıp çevirme veya döndürme, nesneleri bükme, elindeki nesneleri birbirine çarpıştırma, günlük yapılan etkinliklerde aynı şeyleri aynı sırada yapma konusunda ısrarcı olma vb. davranışlardır. Çocuğun istediği nesneyi/yiyeceği/etkinliği elde etmek için sergilediği sınırlı ve yineleyici davranışların örneklemeyenleri ise ellerini, kollarını nesneyi işaret etmek için sallama, kafasını “hayır” anlamına gelecek şekilde sağa sola sallama, kafasını “evet” anlamına gelecek şekilde yukarı aşağı sallama, karşısındaki kişinin hareketlerini taklit etmek için ellerini, kollarını, kafasını sallama, heyecanlandığında istediği nesnenin/yiyeceğin/etkinliğin ismini ya da ilk hecesini birkaç defa söyleme, bağlama uygun mırıldanarak şarkı söyleme vb. davranışlardır.

Çocuğun istediği nesneyi/yiyeceği/etkinliği elde etmek için sergilediği etkinlik dışı davranışların örnekleyenleri etkinliği yarıda bırakma, nesneyi izinsiz alma, etrafına bakınma, gezinme, oturduğu yerden kalkma, bağlam dışı konuşma, sandalyeden kaykılma, kafasını çevirme, farklı bir etkinlik talep etme, etkinliğin ya da masanın üzerine uzanma vb. öğrenmeyi kesintiye uğratan davranışlardır. Çocuğun istediği nesneyi/yiyeceği/etkinliği elde etmek için sergilediği etkinlik dışı davranışların örneklemeyenleri ise canı yandığı (örn., başının, karnının, dişinin ağrması) için etkinliği yarıda bırakma, iletişim ortağının işaret ettiği yerlere bakma, tuvaleti geldiği ya da su içmek için kısa süreliğine yerinden kalkma, uykusu geldiği ya da hasta olduğu için uzanma vb. davranışlardır.

2.9. Genel Süreç

Araştırma süreci anne-çocuk çiftlerinin evlerinde, annelerin araştırma için evde uygun gördüğü bir ortamda yürütülmüştür. Araştırmacı haftanın beş günü katılımcıların evlerine gitmiş, her oturum arasında en az 45 dakika ara verecek şekilde aynı gün içinde iki uygulama oturumu düzenlemiştir. Ancak çocukların motivasyonunun devam etmediği ya da annenin acil bir işinin çıktığı durumlarda uygulama oturumları günde bir oturum olarak düzenlenmiştir. Araştırmacı araştırma süresince anne-çocuk çiftlerinin evlerine

mümkün olduğunca her gün aynı saatte gitmeye ve uygulama sırasında ortaya çıkabilecek araştırmacıdan kaynaklı olası problem davranışları tetikleyebilecek değişkenleri kontrol altına almaya dikkat etmiştir.

Araştırmanın genel süreci iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde planlanan araştırma sürecinin uygunluğunu değerlendirmek için pilot uygulama sürecine, ikinci bölümde ise araştırmanın deney sürecine yer verilmiştir. İzleyen başlıklarda araştırmanın pilot uygulama ve deney sürecine ilişkin ayrıntılı açıklamalara yer almaktadır.

2.9.1. Pilot Uygulama

Araştırmanın bu aşamasında uygulama sırasında karşılaşılabilecek olası sorunları belirlemek ve gerekli tedbirleri almak amacıyla uygulamaya başlamadan önce pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama araştırmadaki anne-çocuk çiftlerinin dışındaki bir anne-çocuk çiftiyle yürütülmüştür. Pilot uygulamaya katılan anne-çocuk çiftinde araştırmanın deney sürecine katılan anne-çocuk çiftlerinde aranan önkoşul özellikler aranmıştır. Pilot uygulama sırasında araştırmanın başlama düzeyi ve uygulama süreci, araştırmada kullanılan ebeveyn koçluğu uygulaması ve anneler tarafından sunulan İİÖ uygulamasının kullanımı, ebeveyn eğitimi için hazırlanmış olan “Problem Davranışın Nedenine İlişkin İletişim Öğretimi Aile Eğitimi Kitapçıkları (Ek-10)”, “Problem Davranışın Nedenine İlişkin İletişim Öğretimi Aile Eğitim Portalı” adlı web sayfası ve veri toplama formlarının uygunluğu sınanmıştır. Pilot uygulamada başlama düzeyi oturumları, ebeveyn eğitimi oturumları, model olma ve rol alma oturumları, annenin İİÖ uygulamasını kullanarak çocuğuna iletişim becerisi öğretimini gerçekleştirdiği uygulama oturumları ve annenin uygulamasına ilişkin sunulan koçluk oturumları katılımcının evinin salonunda gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama süreci araştırmanın deney sürecine benzer biçimde düzenlenmiştir.

Pilot uygulamaya katılacak anne-çocuk çifti belirlendikten sonra öncelikle anneden yazılı izin alınmıştır. Daha sonra araştırmacı anneye işlevsel davranış değerlendirme görüşmesi gerçekleştirmiş ve anne-çocuk çiftini evlerinde ziyaret ederek yaklaşık 45 dakika doğal bağlamda gözlem yapmıştır. Araştırmacı daha sonra annelerden çocuklarının yoğun olarak problem davranış sergilenen üç farklı doğal bağlama ilişkin 15'er dk'lık gözlem yapmalarını ve bu gözlemlere ilişkin üç tane video kaydı hazırlamalarını istemiştir. Araştırmacı ebeveyn eğitimi sürecine geçmeden önce annenin DDİA uygulama becerilerine ilişkin başlama düzeyi verisi toplamıştır. Başlama düzeyi verisi tamamlandıktan sonra araştırmacı anneye birinci bölümdeki problem davranışın

nedenini belirlemeye ilişkin ebeveyn eğitimi oturumlarını düzenlemiştir. Araştırmacı anneyle üç oturum (günde ortalama 1-1,5 saat süren bir oturum) birinci bölüme ilişkin ebeveyn eğitimi sürecini yüz yüze gerçekleştirmiştir. Ebeveyn eğitimi süreci tamamlandıktan sonra araştırmacı anneyle birlikte 15'er dk'lık gözlem kayıtlarını izlemiş ve bu gözlem kayıtlarını ÖDS kaydına çevirmişlerdir. Araştırmacı anneyle DDİA sürecinin uygulamasına ilişkin model olma, rol alma ve geri bildirim oturumlarını yüz yüze gerçekleştirmiştir. Anne DDİA sürecinin “erişim, dikkat ve kaçma” koşullarındaki test ve kontrol oturumlarını %90 düzeyde doğru şekilde uygular hale geldikten sonra uygulama sürecine geçilmiştir. DDİA süreci anne tarafından gerçekleştirilmiştir. Anne DDİA sürecinde kullanacağı nesneyi/yiyeceği/etkinliği belirlemek için çocuğuyla tercih değerlendirme oturumu düzenlemiş ve bu oturumda çocuğunun en fazla tercih ettiği nesneleri/yiyecekleri/etkinlikleri kullanmıştır. Anne tercih değerlendirme oturumlarında çocuğunun en fazla, orta düzey ve en az tercih ettiği nesneyi/yiyeceği/etkinliği belirledikten sonra uygulama sürecine geçmiştir.

Uygulama sürecinde anne “erişim, dikkat ve kaçma” koşullarındaki test ve kontrol oturumlarına ilişkin denemeler düzenlemiş ve veri toplamıştır. Her bir koşulun uygulama sürecinde araştırmacı annenin uygulamasına ilişkin veri toplamış ve her denemeden sonra annenin uygulamasına ilişkin geri bildirim oturumları düzenlemiştir. DDİA sürecinin uygulaması tamamlandıktan sonra araştırmacı işlevsel değerlendirme, gözlem ve DDİA sürecinden elde ettiği verilerden yola çıkarak anneyle birlikte çocuğunun sergilediği problem davranışın işlevini nesne/etkinlik talep etme olarak belirlemiştir. Çocuğun sergilediği problem davranışlar bağırma, çığlık atma, anlamsız sesler çıkarma ve nesneyi/etkinliği çekiştirerek izinsiz alma olarak tanımlanmıştır. Problem davranışın işlevi belirlendikten sonra araştırmacı anneyle birlikte işlevsel iletişim becerisine karar vermiştir. Çocuğun performans özelliklerini ve aynı zamanda sözel çıktılarının olmamasını da dikkate alarak kazandırılması hedeflenen iletişim becerisi, “resimli kart kullanarak nesne/etkinlik talep etme” olarak belirlenmiştir. İletişim becerisi belirlendikten sonra öğretimde kullanılacak nesneler/etkinlikler (örn., telefon, suluboya, pastel boya, parmak boyası ve tahta kalem) ve bunların resimli kartları araştırmacı ve anne tarafından hazırlanmıştır.

Araştırmacı anneyle araştırmanın ilk aşaması olan İDD sürecini tamamladıktan sonra annenin İİÖ'yü uygulama becerilerine ilişkin başlama düzeyi verisi toplamıştır. Aynı zamanda hem anne hem de araştırmacı tarafından çocuğun problem davranışlarına

ve iletişim becerisine ilişkin de başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Başlama düzeyi verisinin toplanması tamamlandıktan sonra araştırmacı anneye ikinci bölümdeki iletişim öğretimine ilişkin ebeveyn eğitimi oturumlarını düzenlemiştir. Araştırmacı anneye ortalama iki günde ikinci bölüme ilişkin ebeveyn eğitimi sürecini yüz yüze gerçekleştirmiştir. Ebeveyn eğitimi süreci tamamlandıktan sonra bekleme süreli öğretim kullanılarak İİÖ uygulamasına ilişkin anneye model olma, rol alma ve geri bildirim çalışmaları yapılmıştır. Anne İİÖ uygulamasını %90 doğruluk düzeyinde uygular hale geldikten sonra uygulama sürecine geçilmiştir.

Uygulama oturumları anneler tarafından günde iki oturum olacak şekilde düzenlenmiştir. Uygulama oturumlarında bekleme süreli öğretime yer verilmiştir. Bir oturum art arda yapılan 10 denemeden oluşmuştur. Uygulama oturumları bire-bir öğretim formatında düzenlenmiştir. Uygulama oturumlarında 0 sn. süreli denemelerden oluşan iki oturuma yer verildikten sonra bir sonraki gün 4 sn. bekleme süreli denemelerden oluşan oturumlara geçilmiştir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2016; Wolery vd., 1988). Uygulama oturumlarında anne tarafından hem problem davranışa hem de iletişim becerisine ilişkin veri toplanmıştır. Araştırmacı da aynı zamanda annenin İİÖ uygulama becerilerine ilişkin veri toplamıştır. Her oturumdan sonra araştırmacı tarafından annenin uygulamasına ilişkin geri bildirim oturumları düzenlenmiştir. Uygulama oturumları anne-çocuk çiftine ilişkin hedeflenen davranışlarda ölçüt karşılanıncaya kadar devam etmiştir. Pilot uygulamada anne-çocuk çiftiyle ölçüt karşılanana kadar ilk iki oturum 0 sn. süreli denemelerden, sekiz oturum da 4 sn. bekleme süreli denemelerden oluşan toplamda 10 uygulama oturumu gerçekleştirilmiştir.

Pilot uygulama tamamlandıktan sonra anneye yapılan görüşmede anne araştırma sürecine ve araştırmada kullanılan materyallere ilişkin olumlu görüş bildirmiştir. Ancak anne araştırma sürecinin ikinci aşaması olan İİÖ sürecinin araştırmanın ilk aşaması olan problem davranışın nedenini belirleme sürecine göre daha zevkli olduğunu, çocukların problem davranışlarının işlevini belirlemek için düzenlenen DDİA sürecinde problem davranışı sürekli ortaya çıkarma nedenini tam olarak anlamlandıramadığını ve bu sürecin anneler açısından duygusal olarak yorucu olduğunu belirtmiştir. Annenin yaşadığı deneyimden ve verdiği bilgilerden yola çıkarak araştırmanın deney sürecinde DDİA sürecinin araştırmacı tarafından gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Aynı zamanda dünyada yaşanan Covid-19 pandemisi nedeniyle araştırmacının anne-çocuk çiftlerinin evlerinde daha az zaman geçirmesinin hem katılımcıların hem de araştırmacının sağlığı

açısından önemli olduğu düşünülmüştür. Bu nedenle pilot uygulamadaki anneye çocuğuyla uygulamaya başlamadan önce yüz yüze verilen ebeveyn eğitiminin Covid-19 pandemisi gerekçesiyle uzaktan çevrim içi verilmesine karar verilmiştir.

Araştırmanın deney sürecinde DDİA sürecinin araştırmacı tarafından gerçekleştirilmesine karar verildiğinden anneler uygulama sürecine ilişkin herhangi bir eğitim almadan İİÖ'ye ilişkin başlama düzeyi oturumları düzenleyeceklerdir. Ancak bu durumda annelerin başlama düzeyi oturumlarını düzenleyebilmek için gerekli olan çocuğun tercihlerini belirleme, en fazla tercih ettiği nesneleri/yiyecekleri/etkinlikleri kullanarak araç-gereç hazırlama, ortam düzenlemesi yapma, yeterli sayıda deneme fırsatı sunma, oturumlarda herhangi bir ipucu sunmama gibi temel bilgi ve becerilere sahip olamayacakları düşünüldüğünden ve aynı zamanda bu bilgilerin öğretim oturumlarından önce sunulması araştırmanın verilerini etkileyeceğinden deneysel kontrolü sağlamak ve çocukların performanslarına ilişkin doğru veriyi elde etmek amacıyla başlama düzeyi oturumlarının araştırmacı tarafından gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Anneyle yapılan görüşmede anne uygulama oturumundan hemen sonra düzenlenen geri bildirim oturumlarında çocuğuyla yaptığı uygulamaya ilişkin kendi video görüntüsünü izlemenin doğru gerçekleştirilen, yanlış ya da eksik gerçekleştirilen uygulama basamaklarını sıcağı sıcağına fark etmede daha etkili olabileceğini ve geri bildirim oturumlarında kendi video görüntülerini izlemeyi tercih edeceğini söylemiştir. Araştırmacı da hem pilot uygulama sürecinden aldığı bilgilerden hem de ilgili alanyazın incelemelerinden yola çıkarak bu süreçte anneye çocuğuyla yaptığı uygulamaya ilişkin geri bildirim sunarken hem uygulama oturumunun görüntüsünü izleyip hem de doğru gerçekleştirilen, yanlış ya da eksik gerçekleştirilen uygulama basamaklarına ilişkin sözlü olarak geribildirim verilmesinin annenin süreci daha net anlayabilmesini desteklemesinin yanı sıra araştırmacının da sürece ilişkin daha net geri bildirim vermesini sağlayacağını düşünmüştür. Dolayısıyla araştırmanın deney sürecinde annelerin gerçekleştirdiği uygulama oturumlarından hemen sonra düzenlenen geri bildirim oturumlarında uygulama oturumu sırasında kaydedilen video görüntüleri kullanılarak anneye geri bildirim verilmesi planlanmıştır. Pilot uygulamanın tamamlanmasının ardından araştırma sürecinde gerekli düzenlemeler yapılmış, bu düzenlemelere göre gerekli hazırlıklar yapılmış ve araştırmanın deney sürecine katılacak çocuklara yönelik hedef davranışları belirlemek için İDD sürecine geçilmiştir. Araştırmanın katılımcılarıyla İDD süreci tamamlandıktan sonra araştırmanın deney sürecine geçilmiştir.

2.9.2. Deney Süreci

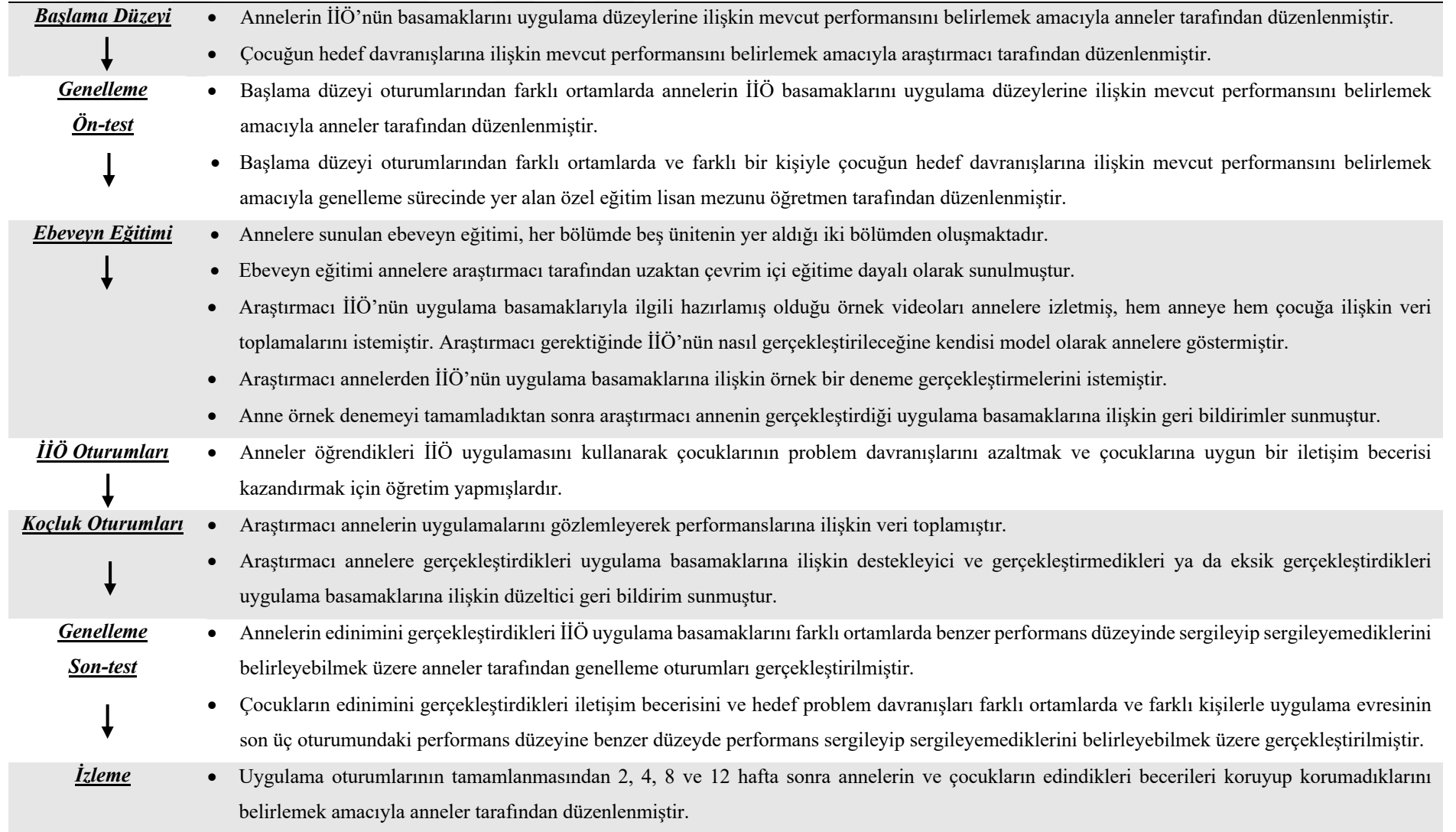
Araştırmanın deney süreci iç-içe ve eşzamanlı yürütülmesi planlanmış iki çalışmadan oluşmuştur. Birinci çalışmada annelerin çocuklarının problem davranışlarını azaltmak ve yerine bir iletişim becerisi kazandırmalarını sağlamak için İİÖ uygulamasının basamaklarını kullanmayı öğrenmelerinde ebeveyn koçluğu uygulamasının etkililiğini belirlemek amaçlanmıştır. İkinci çalışmada ise anneler tarafından sunulan İİÖ uygulamasının çocukların hedeflenen problem davranışları ve iletişim becerileri üzerindeki etkililiğini belirlemek amaçlanmıştır. İzleyen başlıklarda araştırmanın annelerle ve çocuklarla gerçekleştirilen deney süreci ayrı ayrı anlatılmıştır. Araştırmanın deney sürecinin uygulama akışına Şekil 2.6.'da yer verilmiştir.

2.9.2.1. *Annelerle gerçekleştirilen deney süreci*

Araştırmada annelerle gerçekleştirilen deney süreci; (a) başlama düzeyi oturumları, (b) ebeveyn eğitimi oturumları, (c) uygulama oturumları, (d) koçluk oturumları, (e) izleme oturumları ve (f) genelleme oturumlarından oluşmaktadır. İzleyen başlıklarda bu oturumlara ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

2.9.2.1.1. *Annelerle gerçekleştirilen başlama düzeyi oturumları*

Başlama düzeyi oturumları, uygulamaya başlamadan önce annelerin İİÖ'nün uygulama düzeylerine ilişkin mevcut performansını belirlemek amacıyla düzenlenmiştir. Bu oturumlar tüm annelerle art-zamanlı olarak gerçekleştirilmiştir. Oturumlar anne-çocuk çiftinin evinin salonunda, günde en fazla iki oturum olacak şekilde gerçekleştirilmiş ve iki oturum arasında en az 45 dk. ara verilmiştir. Her bir anneden en az üç oturum başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Araştırmada anneler ve çocuklardan farklı zamanlarda başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Başlama düzeyi oturumları bire-bir öğretim düzenlemesiyle gerçekleştirilmiştir. Başlama düzeyi oturumlarında araştırmacı, anne ve çocuk aynı ortamda bulunmuştur. Araştırmacı başlama düzeyi oturumları sırasında çocukların en fazla tercih ettikleri nesneleri/yiyecekleri/etkinlikleri ve bu nesnelerin/yiyeceklerin/etkinliklerin resimli kartlarını ortamda bulundurmuş, ancak annelere bu araç-gereçlerle ilgili herhangi bir bilgi vermemiştir. Araştırmacı annelere yönerge sunmuş (örn., “Ayşe Hanım, çocuğunuza problem davranış sergilemek yerine bir iletişim becerisi öğretmek isterseniz nasıl bir uygulama yaparsınız? Genellikle nasıl davrandığınızı gösterir misiniz?”) ve anne uygulama yaparken herhangi bir müdahalede bulunmamıştır.



Şekil 2.6. Deney süreci uygulama akışı

Başlama düzeyi oturumlarında annelerin çocuklarıyla yaptıkları uygulamalar araştırmacı tarafından videoya kaydedilmiştir. Araştırmacı başlama düzeyi oturumlarında annelerin veri toplama formunda yer alan uygulama basamaklarına ilişkin doğru tepki yüzdelerini hesaplamış ve grafiğe doğru tepki yüzdelerini işlemiştir.

Araştırmada başlama düzeyi verileri, tüm annelerden eşzamanlı olarak ancak birbirlerinden bağımsız olacak şekilde toplanmıştır. Başlama düzeyi verilerinde kararlı veri elde edildikten sonra birinci anne-çocuk çiftiyle uygulamaya başlanmıştır. Birinci anne-çocuk çiftiyle uygulama devam ederken diğer anne-çocuk çiftlerinden belirli aralıklarla (haftada bir kez) başlama düzeyi verisi toplanmaya devam edilmiştir. Birinci anne-çocuk çiftiyle uygulama tamamlandıktan sonra ikinci anne-çocuk çiftiyle kararlı veri elde edilinceye kadar üçüncü anne-çocuk çiftiyle de haftada bir kez olmak üzere başlama düzeyi verisi toplanmıştır. İkinci anne-çocuk çiftiyle uygulama tamamlandıktan sonra üçüncü anne-çocuk çiftiyle kararlı veri elde edilinceye kadar başlama düzeyi verisi toplanmıştır.

2.9.2.1.2. Annelerle gerçekleştirilen ebeveyn eğitimi oturumları

Ebeveyn eğitimi, annelerin İİÖ uygulama becerilerinin gelişimini desteklemek üzere hazırlanmış problem davranışın nedenini belirleme ve iletişim öğretimine ilişkin aile eğitim kitapçıkları ve problem davranışın nedenini belirleme ve iletişim öğretimine ilişkin aile eğitim portalı aracılığıyla uzaktan, çevrim içi eğitime dayalı olarak araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Ebeveyn eğitimi oturumları; (a) tanıtım, (b) model olma, (c) rol alma ve (d) geri bildirim olmak üzere dört temel bileşenden oluşmaktadır. İzleyen paragraflarda bu bileşenlere ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Tanıtım basamağında bireyden beklenen uygun davranışlara ilişkin açıklamalar yapılmaktadır (Miltenberger, 2016). Bu basamakta araştırmacı uzaktan sunduğu ebeveyn eğitimi oturumlarında problem davranış, hedef davranış, davranışı kayıt etme, problem davranışın nedenleri, gözlem yoluyla bilgi toplama, ipucu kullanımı, pekiştirme kullanımı, bekleme süreli öğretim, İİÖ ve İİÖ'nün uygulama basamaklarıyla ilgili konulara ilişkin açıklamalar yapmıştır.

Model olma basamağında bireyden sergilemesi istenen uygun davranışı gözlemleyebilmesi için bir model tarafından uygun davranışın nasıl sergilendiğine model olunmaktadır (Miltenberger, 2016). Bu basamakta araştırmacı uzaktan sunduğu ebeveyn eğitimi oturumlarında İİÖ'nün uygulama basamaklarıyla ilgili hazırlamış olduğu örnek videoları annelere izletmiştir. Anneler video kayıtlarını izledikten sonra araştırmacı

“Problem Davranışa İlişkin Veri Kayıt Formu’nu (Ek-13)” ve “İletişim Becerisine İlişkin Veri Kayıt Formu’nu (Ek-14)” hem kendisi doldurarak annelere model olmuş hem de aynı formları annelerin de doldurmalarını istemiştir. Aynı zamanda uzaktan sunulan ebeveyn eğitimi oturumları tamamlandıktan sonra araştırmacı anneleri evlerinde ziyaret ederek İİÖ’nün uygulama basamaklarının nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğini kendisi de model olarak göstermiştir.

Rol alma basamağında bireyin uygulamaya ilişkin bilgilendirici eğitim oturumları tamamlandıktan ve birey uygun davranışı gösteren bir modeli gözlemledikten sonra bireye davranışı uygulama fırsatı sunulmaktadır (Miltenger, 2016). Bu basamakta araştırmacı annelerden İİÖ’nün uygulama basamaklarına ilişkin örnek bir deneme gerçekleştirmesini istemiştir (örn. “Hadi şimdi benim çocuğunuz olduğumu düşünün ve beraber bir deneme yapalım.”). Rol alma aşamasında araştırmacı çocuk rolünü, anne uygulamacı rolünü üstlenmiştir. Anne İİÖ’nün uygulama basamaklarını araştırmacıyla birlikte gerçekleştirmiştir.

Geri bildirim basamağı bireyin gerçekleştirdiği uygulama basamaklarının betimlenip pekiştirilmesi, gerçekleştiremediği ya da eksik gerçekleştirdiği uygulama basamakları için uygulamasını geliştirmeye yardımcı olan daha fazla bilginin sunulmasını içermektedir. Geri bildirim rol alma basamağını takiben hemen sunulmalıdır (Miltenger, 2016). Bu basamakta anne rol alma basamağında örnek denemeyi tamamladıktan hemen sonra araştırmacı annenin gerçekleştirdiği uygulama basamaklarını betimleyip pekiştirmiş, ayrıca annenin gerçekleştiremediği ya da eksik gerçekleştirdiği uygulama basamakları için de düzeltici geri bildirim sunmuştur. Anneler İİÖ uygulamasını %90 doğruluk düzeyinde uygular hale geldikten sonra uygulama oturumlarına geçilmiştir.

2.9.2.1.3. Annelerle gerçekleştirilen uygulama oturumları

Araştırmada annelerle ebeveyn eğitimi oturumları tamamlandıktan sonra uygulama oturumlarına geçilmiştir. Araştırmanın uygulama oturumları hem annelerin İİÖ uygulamasını gerçekleştirmeleri hem de çocukların hedeflenen problem davranışlarının azalması ve iletişim becerisini öğrenmeleri için anne-çocuk çiftiyle eşzamanlı olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı aynı oturumunda hem anne hem de çocuk için belirlenen hedef davranışlara ilişkin veri toplamıştır. Araştırmanın uygulama oturumları anne-çocuk çiftlerinin evlerinin salonunda gerçekleştirilmiştir. Uygulama oturumları bire-bir öğretim formatında düzenlenmiştir. Uygulama oturumları anneler tarafından haftanın beş günü,

her oturum arasında en az 45 dakika ara vererek günde en fazla iki oturum olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Ancak çocukların motivasyonunun devam etmediği ya da annenin acil bir işinin çıktığı durumlarda günde bir oturum düzenlemiştir. Anneler İİÖ'nün uygulama becerilerinde %100 doğru performans sergilemelerine rağmen uygulama oturumları çocuklarının hedeflenen iletişim becerilerinde %100 doğru performans sergileyinceye kadar devam etmiştir. Bir anne-çocuk çiftine ilişkin hedeflenen davranışlarda ölçüt karşılandıktan sonra diğer anne-çocuk çiftiyle uygulamaya geçilerek süreç devam etmiştir.

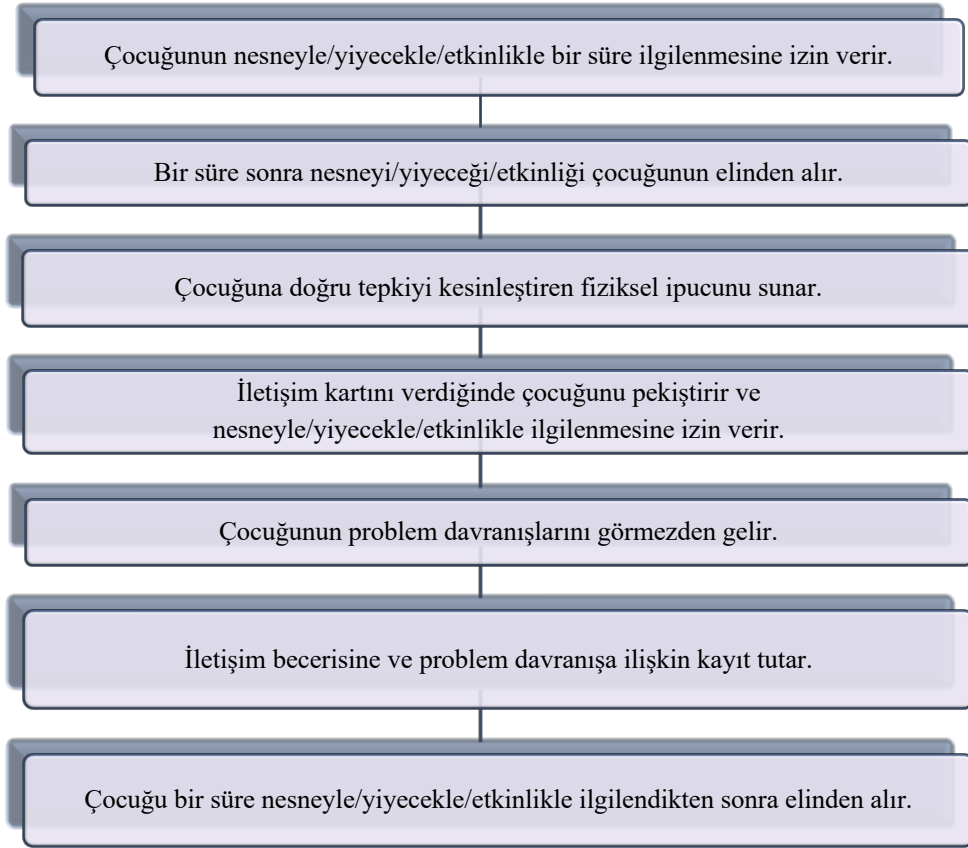
Anneler uygulama oturumlarında eğitimini aldıkları İİÖ uygulamasını kullanarak çocuklarının problem davranışlarını azaltmak ve çocuklarına resimli kart kullanarak nesne/yiyecek/etkinlik talep etme becerisini kazandırmak üzere öğretim yapmışlar ve çocuklarının hedef davranışlarına ilişkin veri toplamışlardır. Uygulama oturumlarında çocukların başarılı yaşantılara sahip olmaları için ipuçlarına yer verilmiş ve ipuçları zaman bağlamında silikleştirilmiştir. Uygulama oturumlarında ipuçlarını zaman bağlamında silikleştirmeye izin veren bekleme süreli öğretim uygulamasına yer verilmiştir (Sam ve AFIRM Team, 2015b; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2016; Wolery vd., 1988). Bir öğretim oturumu art arda yapılan dokuz denemeden oluşmuştur. Uygulama oturumlarında ilk iki oturum 0 sn. süreli denemelerden oluşan oturumlara yer verildikten sonra bir sonraki gün 4 sn. bekleme süreli denemelerden oluşan oturumlara geçilmiştir. Uygulama sürecinde 4 sn. bekleme süreli denemelere yer verilen uygulama oturumları çocuklara bağımsız tepkide bulunma fırsatı sunduğu için bu oturumlar aynı zamanda yoklama oturumu olarak değerlendirilmiştir. Uygulama sürecinde her oturumunun video kaydı alınmıştır.

Uygulama oturumlarında anne uygulama sürecine başlamadan önce öğretim sırasında kullanacağı nesneleri/yiyecekleri/etkinlikleri (örn., tablet, telefon, bir kâse cips ve bu nesnelerin/yiyeceklerin/etkinliklerin resimli kartları) hazırlayarak ortam düzenlemesini yapmıştır. Anne ve çocuk masada karşılıklı oturmuşlardır. Anne öğretime başlamadan önce çocuğunun dikkatini sağlamak için dikkat sağlayıcı ipucu (örn. “Arda, seninle oyun oynayalım mı?”) sunmuştur. Anne çocuğun dikkatini çektikten sonra çocuğunun en fazla tercih ettiği nesneyle/yiyecek/etkinlikle bir süre (örn., yiyecek ya da içecek 3-5 sn., nesne ya da etkinlik 20-30 sn.) ilgilenmesine izin vermiştir. Bu sürede anne çocuğun ilgilendiği nesne/yiyecek/etkinlik hakkında konuşmuş ancak çocuğa yönelik herhangi bir talepte bulunmamış ya da soru sormamıştır. Anne bir süre (örn.,

yiyecek ya da içecek 3-5 sn., nesne ya da etkinlik 20-30 sn.) sonra çocuğun tercih ettiği nesneyi/yiyeceği/etkinliği elinden almıştır.

0 saniye süreli denemelerden oluşan oturumlara ilişkin uygulama süreci: Anne çocuğun tercih ettiği nesneyi/yiyeceği/etkinliği elinden alır almaz çocuğunun davranışını beklemeden istediği nesneyi/yiyeceği/etkinliği almak için üzerinde nesnenin/yiyeceğin/etkinliğin resminin ve isminin olduğu resimli kartı alıp karşısındaki iletişim ortağına vererek istekte bulunması için doğru tepkide bulunmayı kesinleştiren fiziksel ipucunu sunmuştur. Çocuk fiziksel ipucuyla hedeflenen iletişim becerisini (örn. nesnenin/yiyeceğin/etkinliğin resimli kartını verme) sergilediğinde anne nesnenin/yiyeceğin/etkinliğin ismini söyleyip (örn. “Araba.”) çocuğunun davranışını sözel pekiştiricilerle pekiştirerek (örn. “Aferin sana, çok güzel istedin.”) istediği nesneyle/yiyecek/etkinlikle ilgilenmesine izin vermiştir. Anne çocuğun sergilediği tüm problem davranışları görmezden gelmiştir. Anne çocuğu fiziksel ipucuyla hedeflenen iletişim becerisini sergilediğinde veri kayıt formundaki iletişim becerisine ilişkin ilgili satırdaki ipucundan sonraki davranış sütununa “+” işareti koymuştur. Çocuk hedeflenen iletişim becerisinden farklı bir davranış sergilediğinde ya da herhangi bir davranış sergilemediğinde anne veri kayıt formundaki iletişim becerisine ilişkin ilgili satırdaki ipucundan sonraki davranış sütununa “-” işareti koymuştur. Çocuk problem davranış sergilediğinde ise anne veri toplama formundaki problem davranışa ilişkin ilgili satırın karşısına “+” işareti koymuştur. Çocuk bir süre (örn., yiyecek ya da içecek 3-5 sn., nesne ya da etkinlik 20-30 sn.) nesneyle/yiyecek/etkinlikle ilgilendikten sonra diğer denemeye geçmek için anne çocuğun elindeki nesneyi/yiyeceği/etkinliği almıştır. 0 sn. süreli denemelerden oluşan oturumlara ilişkin uygulama akışına Şekil 2.7.’de yer verilmiştir.

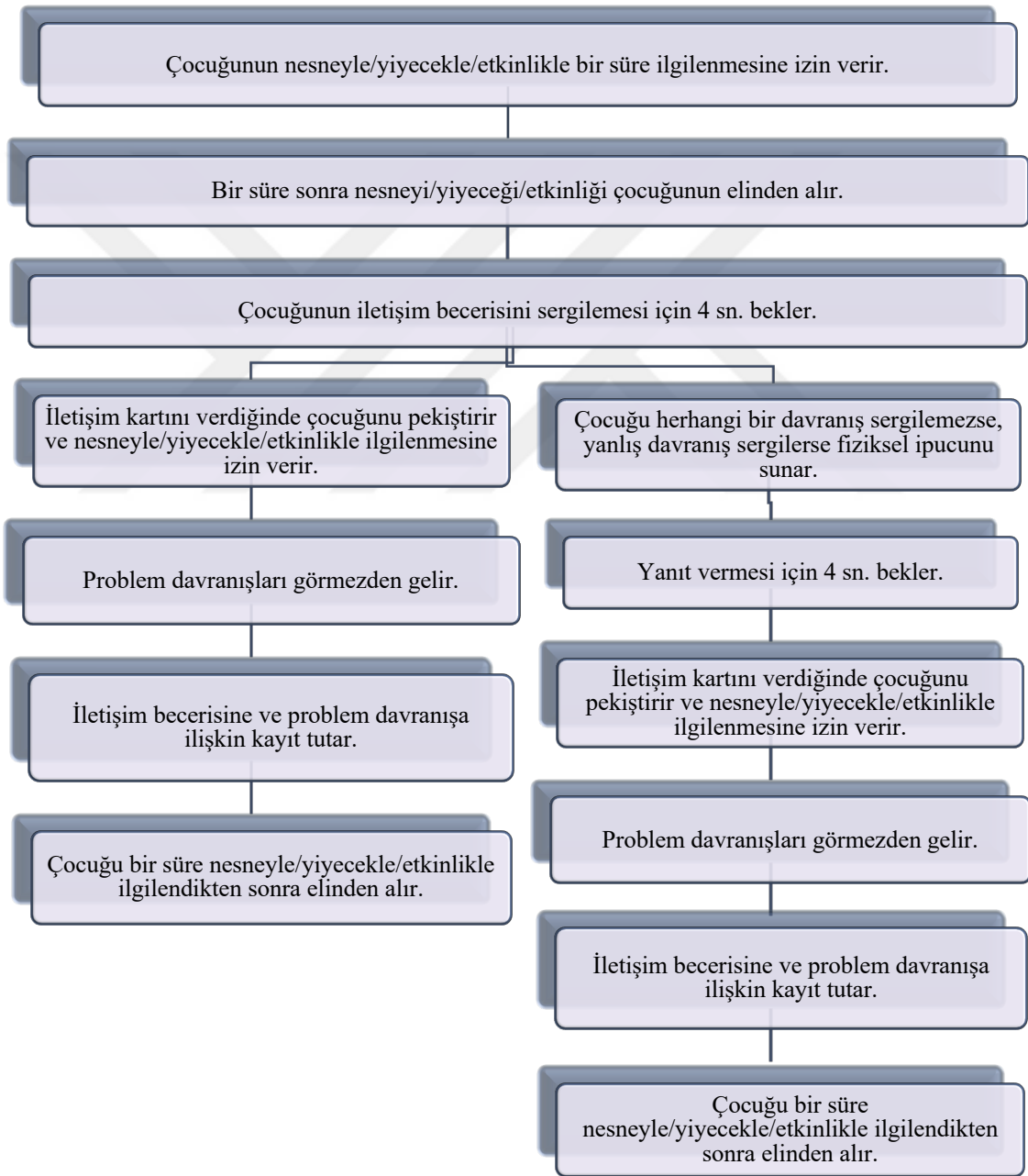
4 saniye bekleme süreli denemelerden oluşan oturumlara ilişkin uygulama süreci: Anne çocuğunun tercih ettiği nesneyi/yiyeceği/etkinliği elinden aldıktan sonra çocuğunun hedeflenen iletişim becerisini sergilemesi için 4 sn. beklemiştir. Çocuk 4 sn. içerisinde hedeflenen iletişim becerisini (örn. nesnenin/yiyeceğin/etkinliğin resimli kartını verme) sergilediğinde anne nesnenin/yiyeceğin/etkinliğin ismini söyleyip (örn. “Araba.”) çocuğunun davranışını sözel pekiştiricilerle pekiştirerek (örn. “Aferin sana, çok güzel istedin.”) çocuğunun istediği nesneyle/yiyecek/etkinlikle ilgilenmesine izin vermiştir.



Şekil 2.7. 0 sn süreli denemelerden oluşan oturumlarına ilişkin uygulama akışı

Çocuk 4 sn. içerisinde hedeflenen iletişim becerisini doğru şekilde sergilediğinde anne veri kayıt formundaki iletişim becerisine ilişkin ilgili satırdaki ipucundan önceki davranış sütununa “+” işareti koymuştur. Çocuk 4 sn. içerisinde (a) herhangi bir davranış sergilemezse, (b) hedeflenen iletişim becerisinin dışında farklı bir davranış sergilerse ya da (c) problem davranış sergilerse anne 4 sn.’nin sonunda çocuğun üzerinde nesnenin/yiyeceğin/etkinliğin resminin ve isminin olduğu resimli kartı alıp karşısındaki iletişim ortağına vererek istekte bulunması için doğru tepkide bulunmayı kesinleştiren *fiziksel ipucunu* sunmuştur. Çocuk fiziksel ipucuyla hedeflenen iletişim becerisini (örn. nesnenin/yiyeceğin/etkinliğin resimli kartını verme) sergilediğinde anne nesnenin/yiyeceğin/etkinliğin ismini söyleyip (örn. “Araba.”) sözel pekiştireçlerle pekiştirerek (örn. “Aferin sana, çok güzel istedin.”) çocuğun istediği nesneyi/yiyecekle/etkinlikle ilgilenmesine izin vermiştir. Anne çocuğun sergilediği tüm problem davranışları görmezden gelmiştir. Çocuk fiziksel ipucuyla hedeflenen iletişim becerisini sergilediğinde ipucundan sonraki davranış sütununa “+” işareti koymuştur. Çocuk hedeflenen iletişim becerisinden farklı bir davranış sergilediğinde ya da herhangi bir davranış sergilemediğinde anne veri kayıt formundaki iletişim becerisine ilişkin ilgili

satırdaki ipucundan sonraki davranış sütununa “-” işareti koymuştur. Çocuk problem davranış sergilediğinde ise anne veri kayıt formundaki problem davranışa ilişkin ilgili satırın karşısına “+” işareti koymuştur. Çocuk bir süre (örn., yiyecek ya da içecek 3-5 sn., nesne ya da etkinlik 20-30 sn.) nesneyle/yiyecek/etkinlikle ilgilendikten sonra diğer denemeye geçmek için anne çocuğun elindeki nesneyi/yiyeceği/etkinliği almıştır. 4 sn. bekleme süreli denemelerden oluşan oturumlara ilişkin uygulama akışı Şekil 2.8.’de verilmiştir.



Şekil 2.8. 4 sn. bekleme süreli denemelerden oluşan oturumlara ilişkin uygulama akışı

Uygulama oturumlarında çocuğun bağımsız gerçekleştirdiği her deneme için sözel pekiştireçler (örn., “Aferin”, “Harikasin”) kullanılarak doğru davranışlar sürekli pekiştirme tarifiyle pekiştirilmiştir. Çocuğun ipuçsuz tepkilerini artırmak için ayrımlı pekiştirme sürecine yer verilmiştir (örn., fiziksel ipucuyla gerçekleşen denemelerde sözel pekiştireç daha yumuşak bir ses tonuyla kullanılırken ipuçsuz gerçekleşen denemelerde sözel pekiştireçler daha coşkulu bir ses tonuyla kullanılmıştır.). Çocuğun ipuçsuz tepkilerini artırmak için her doğru tepkiden sonra istediği nesneye/yiyeceğe/etkinliğe ulaşması sağlanmıştır. Her bir uygulama oturumunun sonunda anne çocuğunun çalışmaya katılımını sözel ve sosyal pekiştireçleri kullanarak pekiştirmiştir (örn., “Benimle oyun oynadığın için teşekkür ederim.” denilerek “çak yapılması”). Her uygulama oturumundan sonra araştırmacı annenin uygulamasına ilişkin geri bildirim oturumları düzenlenmiştir.

2.9.2.1.4. Annelerle gerçekleştirilen koçluk oturumları

Araştırmada koçluk oturumları gözlem ve geri bildirim oturumlarından oluşmuştur. Araştırmacı annelerle gerçekleştirilen uygulama oturumları sırasında ortamda bulunarak annenin gerçekleştirdiği uygulama sürecini gözlemlemiştir. Araştırmacı annenin uygulama oturumlarında sergilediği davranışlarına ilişkin “İİÖ Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu’nu (0 sn. süreli denemelerden oluşan oturumlar; Ek-11)” ve “İİÖ Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu’nu (4 sn. bekleme süreli denemelerden oluşan oturumlar; Ek-12)” kullanarak veri toplamıştır. Araştırmacı annenin çocuğuyla gerçekleştirdiği uygulama oturumlarında hangi uygulama basamaklarına yönelik geri bildirim sunacağını belirlemiştir. Araştırmacı daha sonra anneyle birlikte bu geri bildirim oturumlarını gerçekleştirmiştir. Bu oturumlarda araştırmacı ve anne birlikte hem ilgili uygulama oturumuna ilişkin video görüntüsünü izlemişler hem de uygulama basamakları üzerinde konuşmuşlardır. Araştırmacı annenin doğru gerçekleştirdiği uygulama basamaklarını betimleyip pekiştirmiş ve anneye bu basamaklara ilişkin destekleyici geri bildirimler sunmuştur (örn., “Çocuğunuzun dikkatini çok güzel çektiniz, tebrik ederim.” ya da “Çocuğunuzun tercih ettiği nesneyle/yiyecek/etkinlikle bir süre [örn., yiyecek ya da içecek 3-5 sn., nesne ya da etkinlikle 20-30 sn.] ilgilenmesine izin verdiğiniz için teşekkürler.”).

Araştırmacı annelerle birlikte video görüntülerini izlerken annenin gerçekleştiremediği ya da eksik gerçekleştirdiği uygulama basamaklarına geldiğinde videoyu durdurmuş ve anneye gerçekleştiremediği ya da eksik gerçekleştirdiği uygulama basamakları için düzeltici geri bildirim sunmuştur (örn., Çocuğunuzun tercih ettiği

nesneyle/yiyecekle/etkinlikle bir süre [örn., yiyecek ya da içecek 3-5 sn., nesne ya da etkinlikle 20-30 sn.] ilgilenmesine izin verdikten sonra elinden aldığınız için teşekkürler. Çok iyiydi. Ancak İİÖ uygulama basamaklarını tekrar hatırlayacak olursak çocuğunuzun hedeflenen iletişim becerisini sergilemesi için 4 sn. beklemeniz gerekiyordu. Siz 4 sn. beklemeden hemen ipucunu sundunuz. Bir sonraki oturumda çocuğunuzun elinden nesneyi/yiyeceği/etkinliği aldıktan sonra 4 sn. beklemeye dikkat ederseniz sevinirim. Daha iyisini yapacağınıza inanıyorum.”). Araştırmacı annenin gereksinimleri doğrultusunda sergilenmesi gereken davranışın uygun biçimine model olarak anneye destek sunmuştur. Geri bildirim oturumları sırasında anne araştırmacıya uygulama sürecine yönelik herhangi bir soru sorduğunda araştırmacı bu sorulara yanıt vermiştir. Geri bildirim oturumları sırasında anne araştırmacıya uygulama sürecine yönelik herhangi bir soru sormazsa araştırmacı anneye sormak istediği herhangi bir soru olup olmadığını sormuştur. Oturumun sonunda araştırmacı annenin performansına yönelik özet bir bilgi sunmuş ve bir sonraki oturumda nelere dikkat etmesi gerektiğini vurgulamıştır. Geri bildirim oturumları, uygulama oturumlarında anneler çocuklarının hedeflenen iletişim becerilerinde %100 doğru performans sergileyinceye kadar devam etmiştir. Birinci anne-çocuk çifti uygulama sürecinde ölçütü karşıladıktan sonra ikinci anne-çocuk çiftiyle uygulama sürecine geçilmiştir. Tüm anne-çocuk çiftlerinde ölçüt karşılanıncaya kadar art-zamanlı olarak benzer uygulama süreci yinelenmiştir. Araştırmacı geri bildirim oturumlarından sonra annelerin veri toplama formunda yer alan uygulama basamaklarına ilişkin doğru tepki yüzdelerini hesaplamış ve grafiğe doğru tepki yüzdelerini işlemiştir.

2.9.2.1.5. Annelerle gerçekleştirilen izleme oturumları

Anneler uygulama oturumlarında ölçütü karşıladıktan 2, 4, 8 ve 12 hafta sonra annelerin İİÖ uygulamasını doğru ve güvenilir bir şekilde uygulamayı sürdürüp sürdüremediklerini değerlendirmek için izleme oturumları düzenlenmiştir. İzleme oturumları anne-çocuk çiftlerinin evlerinin salonlarında başlama düzeyi oturumlarına benzer şekilde gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumlarında anne davranışlarına ilişkin veriler “İİÖ Başlama Düzeyi Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu (Ek-21)” kullanılarak araştırmacı tarafından toplanmıştır. Annelerle gerçekleştirilen izleme oturumlarında eşzamanlı olarak hem annelerden hem de çocuklardan izleme verisi toplanmıştır. Araştırmacı annelerin izleme oturumlarına ilişkin doğru tepki yüzdelerini hesaplamış ve grafiğe işlemiştir.

2.9.2.1.6. Annelerle gerçekleştirilen genelleme oturumları

Annelerin İİÖ uygulamasını farklı ortamlarda kullanıp kullanmadığını değerlendirmek için genelleme oturumları düzenlenmiştir. Genelleme oturumları ön-testson-test genelleme oturumları şeklinde gerçekleştirilmiştir. Genelleme oturumları anne-çocuk çiftlerinin evlerinin salonlarından farklı bir ortamda (örn., mutfak ve balkon) düzenlenmiştir. Genelleme ön-test oturumu, başlama düzeyi oturumlarında kararlı veri elde edildikten sonra ebeveyn eğitimi oturumlarına başlamadan hemen önce başlama düzeyi oturumlarına benzer şekilde gerçekleştirilmiştir. Genelleme son-test oturumu ise uygulama oturumlarında her anne-çocuk çifti için hedeflenen davranışlarda ölçüt karşılandıktan sonra başlama düzeyi oturumlarına benzer şekilde düzenlenmiştir. Genelleme oturumlarında anne davranışlarına ilişkin veriler “İİÖ Başlama Düzeyi Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu (Ek-21)” kullanılarak araştırmacı tarafından toplanmıştır. Araştırmacı annelerin genelleme oturumlarına ilişkin doğru tepki yüzdelerini hesaplamış ve grafiğe işlemiştir.

Annelerin öğrendikleri İİÖ uygulamasını günlük rutinlerin içerisinde kullanıp kullanmadıklarını değerlendirmek için de genelleme oturumları düzenlenmiştir. Bu genelleme oturumları son-test genelleme oturumları şeklinde gerçekleştirilmiştir. Rutine genelleme sürecinde her çocuk için farklı rutinlere ve bu rutinlerde en fazla tercih edilen nesnelere/yiyeceklerle/etkinliklere ve bunların resimli kartlarına yer verilmiştir.

2.9.2.2. Çocuklarla gerçekleştirilen deney süreci

Araştırmada çocuklarla gerçekleştirilen deney süreci; (a) başlama düzeyi oturumları, (b) uygulama oturumları, (c) izleme oturumları ve (d) genelleme oturumlarından oluşmaktadır. İzleyen başlıklarda bu oturumlara ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

2.9.2.2.1. Çocuklarla gerçekleştirilen başlama düzeyi oturumları

Başlama düzeyi oturumları, uygulamaya başlamadan önce çocukların problem davranışlarına ve iletişim becerilerine ilişkin mevcut performanslarını belirlemek amacıyla düzenlenmiştir. Araştırma sürecinde başlama düzeyi oturumlarının düzenlendiği sırada anneler uygulama sürecine ilişkin herhangi bir eğitim almadıklarından başlama düzeyi oturumlarını düzenleyebilmek için gerekli olan becerilere sahip değildirler. Anneler çocuklarının tercihlerini belirleme, en fazla tercih ettiği nesneleri/yiyecekleri/etkinlikleri kullanarak araç-gereç hazırlama, ortam

düzenlemesi yapma, yeterli sayıda deneme fırsatı sunma, oturumlarda herhangi bir ipucu sunmama gibi temel bilgi ve becerilere sahip olmadıklarından deneysel kontrolü sağlamak ve çocukların performanslarına ilişkin doğru veriyi elde etmek amacıyla başlama düzeyi oturumları araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Başlama düzeyi oturumlarında araştırmacı çocukların hedeflenen problem davranışlarına ve iletişim becerilerine ilişkin “Problem Davranışa İlişkin Veri Kayıt Formu’nu (Ek-13)” ve “İletişim Becerisine İlişkin Veri Kayıt Formu’nu (Ek-14)” kullanarak veri toplamıştır. Bu oturumlar tüm çocuklarla art-zamanlı olarak düzenlenmiştir. Başlama düzeyi oturumları anne-çocuk çiftinin evlerinin salonunda bire-bir öğretim düzenlemesiyle gerçekleştirilmiştir. Çocuklarla gerçekleştirilen başlama düzeyi oturumlarında dokuz deneme yapılmıştır. Başlama düzeyi oturumları günde en fazla iki oturum olacak şekilde gerçekleştirilmiş ve iki oturum arasında en az 45 dk. ara verilmiştir. Başlama düzeyi oturumlarının gerçekleştirildiği sırada anne ortamdan çıkarılmış ve evin farklı bir odasında beklemesi sağlanmıştır. Uygulama sürecinde her oturumunun video kaydı alınmıştır.

Başlama düzeyi oturumlarında araştırmacı öncelikle ortam düzenlemesini yapmıştır. Araştırmacı başlama düzeyi oturumları sırasında çocukların en fazla tercih ettikleri nesneleri/yiyecekleri/etkinlikleri ve bu nesnelerin/yiyeceklerin/etkinliklerin resimli kartlarını ortamda bulundurmıştır. Ancak çocuklara resimli kartlarla ilgili herhangi bir bilgi vermemiştir. Araştırmacı ve çocuk masada karşılıklı oturmuşlardır. Araştırmacı yoklama sürecine başlamadan önce çocuğunun dikkatini sağlamak için dikkat sağlayıcı ipucu (örn., “Arda, seninle oyun oynayalım mı?”) sunmuştur. Araştırmacı çocuğun dikkatini çalışmaya çektikten sonra çocuğun en fazla tercih ettiği nesneyle/yiyecek/etkinlikle bir süre (örn., yiyecek ya da içecek 3-5 sn., nesne ya da etkinlik 20-30 sn.) ilgilenmesine izin vermiştir. Araştırmacı bir süre (örn., yiyecek ya da içecek 3-5 sn., nesne ya da etkinlik 20-30 sn.) sonra çocuğun tercih ettiği nesneyi/yiyeceği/etkinliği elinden almış ve çocuğun hedeflenen iletişim becerisini sergilemesi için 4 sn. beklemiştir. Çocuk 4 sn. içerisinde hedeflenen iletişim becerisini (örn. nesnenin/yiyeceğin/etkinliğin resimli kartını verme) sergilediğinde araştırmacı nesnenin/yiyeceğin/etkinliğin ismini söyleyip (örn. “Araba.”) pekiştirerek (örn. “Aferin sana, çok güzel istedin.”) çocuğun istediği nesneyle/yiyecek/etkinlikle bir süre ilgilenmesine izin vermiştir. Çocuk 4 sn. içerisinde hedeflenen iletişim becerisini doğru şekilde sergilediğinde araştırmacı veri kayıt formundaki iletişim becerisine ilişkin ilgili

sütununa “+” işareti koymuştur. Çocuk 4 sn. içerisinde herhangi bir davranış sergilemezse veya hedeflenen iletişim becerisinin dışında farklı bir davranış sergilerse araştırmacı denemeyi sonlandırmış ve bir sonraki denemeye geçmiştir. Çocuk 4 sn. içerisinde problem davranış sergilerse araştırmacı çocuğun istediği nesneyle/yiyeceklerle/etkinlikle ilgilenmesine izin vermiştir. Çocuk bir süre (örn., yiyecek ya da içecek 3-5 sn., nesne ya da etkinlik 20-30 sn.) nesneyle/yiyeceklerle/etkinlikle ilgilendikten sonra diğer denemeye geçmek için araştırmacı çocuğun elindeki nesneyi/yiyeceği/etkinliği almıştır. Araştırmacı, çocuk 4 sn. içerisinde (a) herhangi bir davranış sergilemezse, (b) hedeflenen iletişim becerisinin dışında farklı bir davranış sergilerse ya da (c) problem davranış sergilerse veri kayıt formundaki iletişim becerisine ilişkin ilgili sütununa “-” işareti koymuştur. Çocuk problem davranış sergilediğinde ise araştırmacı veri toplama formundaki problem davranışa ilişkin ilgili satırın karşısına “+” işareti koymuştur. Başlama düzeyi oturumlarında çocukların hedeflenen problem davranışlarına ve iletişim becerilerine ilişkin doğru tepki yüzdeleri hesaplanmış ve grafiğe işlenmiştir.

Araştırmada çocuklarla gerçekleştirilen başlama düzeyi verileri birbirlerinden bağımsız olacak şekilde ve annelerle gerçekleştirilen başlama düzeyi oturumlarından farklı bir zamanda toplanmıştır. Çocuklar için belirlenen hedef davranışlardan biri problem davranış olduğu için başlama düzeyi verileri her bir çocuk için hedeflenen davranışlarda en az üç oturum üst üste kararlı veri elde edildikten sonra sonlandırılmıştır. Çocukların başlama düzeyine ilişkin performansları belirlendikten sonra anne-çocuk çiftleri içerisinde biri yansız olarak belirlenmiş ve bu anne-çocuk çiftiyle uygulama oturumlarına geçilmiştir. Birinci anne-çocuk çiftiyle uygulama oturumu devam ederken diğer anne-çocuk çiftlerinden belirli aralıklarla (haftada bir kez) başlama düzeyi verisi toplanmaya devam edilmiştir. Birinci anne-çocuk çiftiyle uygulama tamamlandıktan sonra ikinci anne-çocuk çiftiyle kararlı veri elde edilinceye kadar üçüncü anne-çocuk çiftiyle de haftada bir kez olmak üzere başlama düzeyi verisi toplanmıştır. İkinci anne-çocuk çiftiyle uygulama tamamlandıktan sonra üçüncü anne-çocuk çiftiyle kararlı veri elde edilinceye kadar başlama düzeyi verisi toplanmıştır.

2.9.2.2.2. Çocuklarla gerçekleştirilen uygulama oturumları

Araştırmanın uygulama oturumları hem annelerin İİÖ uygulamasını gerçekleştirmeleri hem de çocukların hedeflenen problem davranışlarının azalması ve iletişim becerisini öğrenmeleri için anne-çocuk çiftleriyle eşzamanlı olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı uygulama oturumlarında çocuklar için belirlenen hedef

davranışlara ilişkin “Problem Davranışa İlişkin Veri Kayıt Formu’nu (Ek-13)” ve “İletişim Becerisine İlişkin Veri Kayıt Formu’nu (Ek-14)” kullanarak veri toplamıştır. Aynı zamanda anneler de çocuklarıyla gerçekleştirdikleri uygulama oturumlarında çocukları için belirlenen hedef davranışlara ilişkin veri toplamışlardır. Uygulama oturumlarında çocukların iletişim becerilerine ilişkin ipucundan önce sergiledikleri doğru tepki yüzdeleri hesaplanmış ve grafiğe işlenmiştir. Aynı zamanda çocukların problem davranışlarına ilişkin tepki yüzdeleri hesaplanmış ve grafiğe işlenmiştir.

Araştırmanın uygulama oturumları anne-çocuk çiftlerinin evlerinin salonunda anneler tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulama oturumları bire-bir öğretim şeklinde düzenlenmiştir. Uygulama oturumları haftanın beş günü, her oturum arasında en az 45 dakika ara vererek günde en fazla iki oturum olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Uygulama oturumları çocuklar hedeflenen iletişim becerilerinde %100 doğru performans sergileyinceye ve çocukların hedeflenen problem davranışları azalıp ortadan kalkıncaya kadar devam etmiştir. Bir anne-çocuk çiftine ilişkin hedeflenen davranışlarda ölçüt karşılandıktan sonra diğer anne-çocuk çiftiyle uygulamaya geçilmiştir. Araştırmada çocuklarının problem davranışlarının azaltılması ve çocuklara uygun iletişim becerilerinin kazandırılması için anneler tarafından sunulan İİÖ uygulama oturumları aynı zamanda annelerle gerçekleştirilen uygulama oturumlarını oluşturmaktadır. Dolayısıyla araştırmada çocuklarla gerçekleştirilen uygulama sürecine ilişkin ayrıntılı bilgilere annelerle gerçekleştirilen uygulama oturumları başlığı altında yer verilmiştir.

2.9.2.2.3. Çocuklarla gerçekleştirilen izleme oturumları

Çocuklar uygulama oturumlarında hedeflenen iletişim becerisine ve problem davranışa ilişkin ölçütü karşılandıktan 2, 4, 8 ve 12 hafta sonra iletişim becerisini ve problem davranışları hangi düzeyde sergileyip sergilemediklerini değerlendirmek için izleme oturumları düzenlenmiştir. İzleme oturumları anne-çocuk çiftlerinin evlerinin salonunda başlama düzeyi oturumlarına benzer şekilde gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumları araştırmaya katılan anneler tarafından düzenlenmiştir. İzleme oturumlarında çocuklar için hedeflenen davranışlara ilişkin veriler “Problem Davranışa İlişkin Veri Kayıt Formu (Ek-13)” ve “İletişim Becerisine İlişkin Veri Kayıt Formu (Ek-14)” aracılığıyla hem anneler hem de araştırmacı tarafından toplanmıştır. İzleme oturumlarında çocukların hedeflenen problem davranışlarına ve iletişim becerilerine ilişkin doğru tepki yüzdeleri hesaplanmış ve grafiğe işlenmiştir.

2.9.2.2.4. Çocuklarla gerçekleştirilen genelleme oturumları

OSB olan çocukların davranışlarındaki değişiklikleri farklı koşullara (örn., ortam, kişi, araç) genellemede ve karşılaştıkları yeni uyaranları geçmiş deneyimleriyle ilişkilendirmede zorluk yaşadıkları bilinmektedir (Brown ve Bebko, 2012; Marchena, Eigsti ve Yerys, 2015). Dolayısıyla araştırma kapsamında çocukların edinimini gerçekleştirdikleri iletişim becerisini farklı ortamlarda ve farklı kişilerle sergileyip sergileyemediklerini belirlemek üzere genelleme oturumları düzenlenmiştir. Aynı zamanda çocukların hedef problem davranışları farklı ortamlarda ve farklı kişilerle sergileyip sergileyemedikleri de değerlendirilmiştir. Genelleme oturumları, ön-test son-test genelleme oturumları şeklinde gerçekleştirilmiştir. Genelleme oturumları anne-çocuk çiftlerinin evlerinin salonundan farklı bir ortamda (örn., mutfak ve balkon) yapılmıştır. Aynı zamanda çocuklarla kişi genellemesi yapmak için genelleme oturumları hem anneler hem de özel eğitim bölümünden lisans derecesine sahip bir öğretmen tarafından düzenlenmiştir. Genelleme ön-test oturumu, başlama düzeyi oturumlarında kararlı veri elde edildikten hemen sonra başlama düzeyi oturumlarına benzer şekilde gerçekleştirilmiştir. Genelleme son-test oturumu ise uygulama oturumlarında her anne-çocuk çifti için hedeflenen davranışlarda ölçüt karşılandıktan sonra başlama düzeyi oturumlarına benzer şekilde düzenlenmiştir. Genelleme oturumlarında çocuklar için hedeflenen davranışlara ilişkin veriler “Problem Davranışa İlişkin Veri Kayıt Formu (Ek-13)” ve “İletişim Becerisine İlişkin Veri Kayıt Formu (Ek-14)” aracılığıyla hem anneler hem de araştırmacı tarafından toplanmıştır. Genelleme oturumunda çocukların hedeflenen problem davranışlarına ve iletişim becerilerine ilişkin doğru tepki yüzdeleri grafiğe işlenmiştir.

Çocukların öğrendikleri iletişim becerisini günlük rutinlerin içerisinde sergileyip sergilemediklerini değerlendirmek için son-test genelleme oturumları düzenlenmiştir. Çocukların öğrendikleri iletişim becerisini günlük rutine genelleme sürecinde her çocuk için farklı rutinlerde, en fazla tercih edilen nesnelere/yiyeceklere/etkinliklere ve bunların resimli kartlarına yer verilmiştir. Rutine genelleme oturumlarında çocuklar için hedeflenen davranışlara ilişkin veriler “Problem Davranışa İlişkin Veri Kayıt Formu (Ek-13)” ve “İletişim Becerisine İlişkin Veri Kayıt Formu (Ek-14)” aracılığıyla anneler tarafından toplanmıştır. Ancak bu oturumlarda çocukların hedeflenen problem davranışlarına ve iletişim becerilerine ilişkin toplanan veriler grafiğe işlenmemiştir.

2.10. Verilerin Toplanması

Araştırmada, (a) etkililik (anne-çocuk çiftleri için başlama düzeyi, uygulama, izleme ve genelleme verileri), (b) güvenilirlik (gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği) ve (c) sosyal geçerlilik (uygulama öncesi, sırası ve sonrası) olmak üzere üç tür veri toplanmıştır. Araştırmada sosyal geçerlik verileri araştırmacı tarafından, etkililik verileri hem araştırmacı hem anneler tarafından, güvenilirlik verileri ise bağımsız bir gözlemci tarafından toplanmıştır. İzleyen başlıklarda araştırmanın etkililik, güvenilirlik ve sosyal geçerlik verilerinin toplama sürecinin nasıl gerçekleştirildiğine ilişkin ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

2.10.1. Etkililik verilerinin toplanması

Araştırmada annelere ve çocuklara ilişkin olmak üzere iki tür etkililik verisi toplanmıştır. Araştırma süresince katılımcı anne-çocuk çiftlerine ilişkin etkililik verileri annelerin ve çocukların doğru ve yanlış tepkileri dikkate alınarak toplanmıştır. İzleyen başlıklarda araştırmadaki annelere ve çocuklara ilişkin etkililik verilerinin nasıl toplandığı ayrıntılı şekilde açıklanmıştır.

2.10.1.1. Annelere ilişkin etkililik verilerinin toplanması

Araştırmada ebeveyn koçluğu uygulamasının annelerin İİÖ'nün uygulama basamaklarını uygulama düzeyi üzerindeki etkisine ilişkin etkililik verisi toplanmıştır. Araştırmada annelere ilişkin etkililik verilerini toplamak üzere “İİÖ Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu (0 sn. süreli denemelerden oluşan oturumlar; Ek-11)” ve “İİÖ Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu (4 sn. bekleme süreli denemelerden oluşan oturumlar; Ek-12)” kullanılmıştır. Başlama düzeyi, uygulama, izleme ve genelleme oturumlarında annelere ilişkin etkililik verileri araştırmacı tarafından toplanmıştır. Araştırmacı uygulama oturumlarında annelerin davranışlarını uygulama güvenilirliği veri toplama formlarını kullanarak annelerin doğru gerçekleştirdiği uygulama basamaklarının karşısına “+”, yanlış/eksik gerçekleştirdiği ya da hiç tepkide bulunmadığı uygulama basamaklarının karşısına ise “-” işareti koyarak kayıt etmiştir. Anne-çocuk çiftleri uygulama oturumlarında hedeflenen davranışları üç oturum üst üste %100 düzeyde sergiler hale geldikten 2, 4, 8 ve 12 hafta sonra da annelerin İİÖ uygulamasının uygulama basamaklarını doğru şekilde sergilemeyi sürdürüp sürdüremediklerini değerlendirmek üzere izleme verisi toplanmıştır. Annelerin edinimini gerçekleştirdikleri İİÖ uygulama basamaklarını farklı ortamlarda benzer performans düzeyine yakın

düzeyde sergileyip sergileyemediklerini belirleyebilmek için genelleme verisi (ön-test son-test) toplanmıştır. Araştırmacı başlama düzeyi, uygulama, izleme ve genelleme oturumlarında annelere ilişkin topladığı etkililik verilerini çizgi grafiği üzerindeki ilgili evrelere işlemiştir.

2.10.1.2. Çocuklara ilişkin etkililik verilerinin toplanması

Araştırmada anneler tarafından uygulanan İİÖ uygulamasının çocukların iletişim becerilerini edinmeleri ve problem davranışları sergileme düzeylerinin azalması üzerindeki etkisine ilişkin etkililik verisi toplanmıştır. Araştırmada çocuklara ilişkin etkililik verisi toplanırken “Problem Davranışa İlişkin Veri Kayıt Formu (Ek-13)” ve “İletişim Becerisine İlişkin Veri Kayıt Formu (Ek-14)” kullanılmıştır. Araştırmanın başlama düzeyi oturumlarında anneler uygulama sürecine ilişkin henüz eğitim almamış olduklarından çocukların iletişim becerilerine ve problem davranışlarına ilişkin başlama düzeyi verileri araştırmacı tarafından toplanmıştır. Araştırmanın uygulama oturumlarında ise çocukların iletişim becerilerini edinmelerine ve problem davranışlarının azalmasına ilişkin toplanan etkililik verileri annelerle gerçekleştirilen koçluk süreci devam ettiğinden ve anneler henüz öğrenme aşamasında olduklarından veri toplama sürecindeki hata yapma olasılıkları göz önüne alınarak hem anneler hem de araştırmacı tarafından toplanmıştır. Araştırmanın izleme oturumlarında çocukların sergilediği iletişim becerileri ve problem davranışlara ilişkin etkililik verileri anneler tarafından toplanırken genelleme verileri hem anneler hem de kişi genellemesi sürecinde uygulamacı olarak yer alan çocukların bireysel öğretmeni olan özel eğitim lisans mezunu öğretmen ve araştırmacı tarafından toplanmıştır.

Araştırmada çocukların sergilediği iletişim becerilerine ilişkin veri toplamak üzere “İletişim Becerisine İlişkin Veri Kayıt Formu (Ek-14)” kullanılmıştır. Bekleme süreli öğretim uygulama sırasında veri toplamaya izin veren bir yöntem olduğu için anneler uygulama oturumları sırasında çocuklarının hedef iletişim becerilerine ilişkin veri toplamışlardır. Araştırmacı da uygulama oturumu sonrasında anneler tarafından gerçekleştirilen uygulama videolarını izleyerek çocukların iletişim becerilerine ilişkin veri toplamıştır. Uygulama sırasında çocuklar kontrol edici ipucu (fiziksel ipucu) sunulmadan önce doğru davranış sergilerse veri toplama formundaki ilgili denemenin karşısındaki ipucundan önceki sütuna “+”, yanlış davranış sergilerse ya da hiç tepkide bulunmazsa “-” işareti konularak kayıt edilmiştir. Çocuklar kontrol edici ipucu (fiziksel

ipucu) sunulduktan sonra doğru davranış sergilerse veri toplama formundaki ilgili denemenin karşısındaki ipucundan sonraki sütuna “+”, yanlış davranış sergilerse ya da hiç tepkide bulunmazsa “-” işareti konularak kayıt edilmiştir. Araştırmada çocukların sergilediği problem davranışlara ilişkin veri toplamak için “Problem Davranışa İlişkin Veri Kayıt Formu (Ek-13)” kullanılmıştır. Anneler uygulama oturumları sırasında çocukların problem davranışlarına ilişkin veri toplamıştır. Araştırmacı da uygulama oturumu sonrasında katılımcı anne tarafından gerçekleştirilen uygulama videolarını izleyerek katılımcı çocukların problem davranışlarına ilişkin veri toplamıştır. Uygulama sırasında çocukların tercih ettiği nesne/yiyecek/etkinlik elinden alındıktan sonra problem davranış sergilerse veri toplama formundaki davranışın görülme sıklığı yazan sütundaki ilgili denemenin yanına “+” işareti konularak kayıt edilmiştir.

Çocuklar hedeflenen iletişim becerilerini üç oturum üst üste %100 ve problem davranışları üç oturum üst üste %0 düzeyinde sergiler hale geldikten 2, 4, 8 ve 12 hafta sonra da katılımcı çocukların hedeflenen iletişim becerilerini doğru şekilde sergilemeyi sürdürüp sürdüremediklerini ve problem davranış düzeylerini değerlendirmek üzere izleme verisi toplanmıştır. Çocukların edinimini gerçekleştirdikleri iletişim becerisini ve hedef problem davranışları farklı ortamlarda ve farklı kişilerle sergileyip sergileyemediklerini belirlemek üzere genelleme verisi (ön-test son-test) toplanmıştır. Araştırmacı başlama düzeyi, uygulama, izleme ve genelleme oturumlarında çocuklara ilişkin toplanan etkililik verilerini çizgi grafiği üzerinde ilgili evrelere işlemiştir.

2.10.2. Güvenirlik verilerinin toplanması

Araştırma kapsamında araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenine yönelik güvenilirlik verileri anneler ve çocuklar için olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır. İzleyen başlıklarda anneler ve çocuklar için araştırmanın hem bağımlı hem de bağımsız değişkenlerine yönelik güvenilirlik verilerinin nasıl toplandığı ayrıntılı şekilde açıklanmıştır.

2.10.2.1. Anneler için güvenilirlik verilerinin toplanması

Araştırma kapsamında anneler için araştırmanın bağımlı değişkenine yönelik gözlemciler arası güvenilirlik verisi, bağımsız değişkenine yönelik de uygulama güvenilirliği verisi olmak üzere iki tür güvenilirlik verisi toplanmıştır. İzleyen başlıklarda anneler için gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verilerinin nasıl toplandığı ayrıntılı şekilde açıklanmıştır.

2.10.2.1.1. Anneler için gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin toplanması

Araştırmada anneler için bağımlı değişken olan İİÖ'ye ilişkin uygulama basamaklarını uygulayabilme becerilerine yönelik gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin toplanması için başlama düzeyi, uygulama, genelleme ve izleme oturumlarının en az %30'u yansız atama yoluyla belirlenmişti .Gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen, etkililik verilerinin kaydedilmesinde kullanılan “İİÖ Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu (0 sn. süreli denemelerden oluşan oturumlar; Ek-11)” ve “İİÖ Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu (4 sn. bekleme süreli denemelerden oluşan oturumlar; Ek-12)” kullanılmıştır. Anneler için başlama düzeyi, uygulama, genelleme ve izleme oturumlarının %30'undan yansız atama yoluyla oturumlar belirlenmiştir. Bu oturumlara ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik verileri bağımsız bir gözlemci tarafından toplanmıştır. Video kamera kayıtları yardımıyla her katılımcıyla gerçekleştirilen ve yansız atama yoluyla seçilen oturumlar gözlemci tarafından izlenmiştir. Gözlemci veri toplama formlarındaki ilgili kısımlara izlediği uygulama sürecine ilişkin verileri doğru gerçekleştirilen uygulama basamakları için “+”, yanlış/eksik gerçekleştirilen ya da hiç tepkide bulunulmayan uygulama basamakları için “-” işareti koyarak gözlemciler arası güvenilirlik verilerini toplamıştır.

2.10.2.1.2. Anneler için uygulama güvenirliliği verilerinin toplanması

Araştırmada anneler için bağımsız değişken olan araştırmacı tarafından uygulanan ebeveyn koçluğu uygulamasının planlandığı gibi uygulanıp uygulanmadığını belirlemek üzere uygulama güvenirliliği verisi toplanmıştır. Ebeveyn koçluğu uygulaması (a) problem davranışın nedenini belirleme ve İİÖ uygulamasından oluşan ebeveyn eğitimi oturumlarını ve (b) annelerin gerçekleştirdiği uygulama oturumlarına yönelik sunulan geri bildirim oturumlarını içermektedir. Araştırmada annelere sunulan hem ebeveyn eğitimi oturumları hem de geri bildirim oturumları videoyla kaydedilmiştir. Araştırmada anneler için uygulama güvenirliliği verileri, ebeveyn eğitimi oturumlarına ve geri bildirim oturumlarına ait video kayıtlarının yansız olarak belirlenen en az %30'undan toplanmıştır. Bağımsız gözlemci ebeveyn eğitimi oturumlarına ilişkin video kayıtlarını izlemiş ve “Ebeveyn Eğitimi Süreci Uygulama Güvenirliliği Veri Toplama Formu’nu (Ek-18)” kullanarak araştırmacı tarafından gerçekleştirilen basamaklara “+”, gerçekleştirilmeyen basamaklara ise “-” işareti koyarak uygulama güvenirliliği verisi toplamıştır. Bağımsız gözlemci geri bildirim oturumlarına ilişkin video kayıtlarını izlemiş ve “Ebeveyn Koçluğu Uygulaması Uygulama Güvenirliliği Veri Toplama Formu’nu (Ek-

19)” kullanarak araştırmacı tarafından gerçekleştirilen basamaklara “+”, gerçekleştirilmeyen basamaklara ise “-” işareti koyarak uygulama güvenilirliği verisi toplamıştır.

2.10.2.2. Çocuklar için güvenilirlik verilerinin toplanması

Araştırma kapsamında çocuklar için araştırmanın bağımlı değişkenine yönelik gözlemciler arası güvenilirlik verisi, bağımsız değişkenine yönelik de uygulama güvenilirliği verisi olmak üzere iki tür güvenilirlik verisi toplanmıştır. İzleyen başlıklarda çocuklar için gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verilerinin nasıl toplandığı ayrıntılı şekilde açıklanmıştır.

2.10.2.2.1. Çocuklar için gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin toplanması

Araştırmada çocuklar için gözlemciler arası güvenilirlik verileri hem DDİA oturumlarına hem de İİÖ oturumlarına yönelik toplanmıştır. Araştırmanın DDİA oturumlarında çocuklar için problem davranış sergileme düzeyine yönelik gözlemciler arası güvenirlüğün belirlenmesi için her bir katılımcıda “Erişim, Kaçma ve Dikkat” oturumlarının test ve kontrol koşullarının en az %30’u yansız atama yoluyla belirlenmiştir. Gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin toplanmasında “Denemeye Dayalı İşlevsel Analiz Kayıt Formu (Ek-9)” kullanılmıştır. Çocuklar için gözlemciler arası güvenilirlik verileri bağımsız bir gözlemci tarafından toplanmıştır. Video kamera kayıtları yardımıyla her katılımcıyla gerçekleştirilen ve yansız atama yoluyla seçilen oturumlar gözlemci tarafından izlenmiştir. Gözlemci veri toplama formlarındaki ilgili kısımlara izlediği uygulama sürecine ilişkin verileri problem davranışın sergilendiği denemelere ilişkin ilgili sütuna “+” işareti koyarak gözlemciler arası güvenilirlik verilerini toplamıştır.

Araştırmanın İİÖ oturumlarında çocuklar için problem davranış sergileme düzeyi ve işlevsel iletişim becerisini öğrenme düzeyi olmak üzere iki bağımlı değişkene yönelik gözlemciler arası güvenilirlik verisi toplanmıştır. Bu amaçla her bir katılımcı için başlama düzeyi, uygulama, genelleme ve izleme oturumlarının en az %30’u yansız atama yoluyla belirlenmiştir. Gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen, etkililik verilerinin kaydedilmesinde kullanılan “Problem Davranışa İlişkin Veri Kayıt Formu (Ek-13)” ve “İletişim Becerisine İlişkin Veri Kayıt Formu (Ek-14)” kullanılmıştır. Çocuklar için gözlemciler arası güvenilirlik verileri bağımsız bir gözlemci tarafından toplanmıştır. Video kamera kayıtları yardımıyla her katılımcıyla gerçekleştirilen ve yansız atama yoluyla seçilen oturumlar gözlemci

tarafından izlenmiştir. Gözlemci çocuklarının sergilediği iletişim becerilerine ilişkin veri toplamak üzere “İletişim Becerisine İlişkin Veri Kayıt Formu’nu (Ek-14)” kullanarak çocuk kontrol edici ipucu (fiziksel ipucu) sunulmadan önce doğru davranışı sergilerse veri toplama formundaki ilgili denemenin karşısındaki ipucundan önceki sütuna “+”, yanlış davranış sergilerse ya da hiç tepkide bulunmazsa “-” işareti koyarak veri toplamıştır. Çocuk kontrol edici ipucu (fiziksel ipucu) sunulduktan sonra doğru davranışı sergilerse veri toplama formundaki ilgili denemenin karşısındaki ipucundan sonraki sütuna “+”, yanlış davranış sergilerse ya da hiç tepkide bulunmazsa “-” işareti koyarak veri toplamıştır. Gözlemci çocukların sergilediği problem davranışlara ilişkin veri toplamak için “Problem Davranışa İlişkin Veri Kayıt Formu’nu (Ek-13)” kullanmıştır. Bu amaçla gözlemci tercih edilen nesne/yiyecek/etkinlik elinden alındıktan sonra çocuk problem davranış sergilerse veri toplama formundaki davranışın görülme sıklığı yazan sütundaki ilgili denemenin yanına “+” işareti koyarak gözlemciler arası güvenilirlik verilerini toplamıştır.

2.10.2.2.2. Çocuklar için uygulama güvenilirliği verilerinin toplanması

Araştırmada çocuklar için bağımsız değişken olan İİÖ oturumlarının planlandığı gibi güvenilir biçimde uygulanıp uygulanmadığını belirleyebilmek üzere uygulama güvenilirliği verisi toplanmıştır. Araştırmanın çocuklar için bağımsız değişkeni aynı zamanda anneler için de bağımlı değişken olduğundan çocuklar için uygulama güvenilirliği verisi olarak annelerin etkililik verileri kullanılmıştır. Araştırmada çocuklar için uygulama güvenilirliği verileri İİÖ Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu (0 sn. süreli denemelerden oluşan oturumlar; Ek-11)” ve “İİÖ Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu (4 sn. bekleme süreli denemelerden oluşan oturumlar; Ek-12)” kullanılarak toplanmıştır.

Araştırmada çocuklara yönelik başlama düzeyi oturumları araştırmacı tarafından, genelleme oturumları da araştırmada yer alan çocukların bireysel öğretmeni olan özel eğitim lisans mezunu öğretmen tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı ve diğer birey tarafından gerçekleştirilen bu oturumlara yönelik uygulama güvenilirliği verisi toplamak üzere çocuklar için gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin toplanmasında belirlenen oturumlar ve videolar kullanılmıştır. Çocuklar için uygulama güvenilirliği verileri bağımsız bir gözlemci tarafından toplanmıştır. Gözlemci belirlenen oturumlara ilişkin videolardaki verileri “İİÖ Başlama Düzeyi Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu’nu (Ek-21)” kullanarak kayıt etmiştir. Gözlemci veri toplama formlarındaki ilgili

kısımlara izlediği uygulama sürecine ilişkin verileri doğru gerçekleştirilen uygulama basamakları için “+”, yanlış/eksik gerçekleştirilen ya da hiç tepkide bulunulmayan uygulama basamakları için “-” işareti koyarak uygulama güvenilirliği verilerini toplamıştır.

2.10.3. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması

Araştırmanın sosyal geçerliğini değerlendirmek için yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla annelerin araştırmaya ilişkin görüşleri alınmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler araştırma sürecine ilişkin daha derinlemesine veriler toplamak amacıyla tercih edilmiştir. Sosyal geçerliğin bir süreç olarak ele alınmasının en doğru yaklaşım olduğundan hareketle uygulamanın başarısı ve tüketicileri açısından sosyal geçerlik tüm süreç boyunca değerlendirilmiştir (Değirmenci ve Tekin-İftar, 2021). Araştırmada uygulama sürecine başlamadan önce, uygulama sırasında ve uygulama sona erdikten sonra annelere ve çocuklara kazandırılmak istenen hedef davranışın önemi ve işlevini, kullanılan ebeveyn koçluğu ve İİÖ uygulamasının uygunluğunu, etkililiğini ve sürdürülebilirliğini değerlendirmek amacıyla toplamda 20 açık uçlu soru maddesinden oluşan üç farklı sosyal geçerlik soru formu hazırlanmıştır. Araştırmacı bu soru formlarını kullanarak sosyal geçerlik verilerini öznel değerlendirme yoluyla toplanmıştır.

Araştırmada annelerin araştırmaya yönelik uygulama öncesindeki görüşlerini belirlemek üzere “Uygulama Öncesi Sosyal Geçerlik Soru Formu (Ek-15)”, uygulama sırasındaki görüşlerini belirlemek üzere “Uygulama Sırası Sosyal Geçerlik Soru Formu (Ek-16)” ve uygulama sonrasındaki görüşlerini belirlemek üzere “Uygulama Sonrası Sosyal Geçerlik Soru Formu (Ek-17)” kullanılmıştır. İlgili formlar araştırmacı tarafından annelere yüz-yüze uygulanmıştır. Bu süreçte araştırmacı anneleri evinde ziyaret ederek annenin uygun gördüğü bir odada sosyal geçerlik görüşmelerini gerçekleştirmiştir. Görüşme sırasında konuşmanın akışını kesintiye uğratmamak ve görüşmede annelerin belirttiği ifadeleri daha kolay yazıya dökebilmek adına görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Görüşmeler annelerden yazılı izin alınarak akıllı telefonlardaki ses kayıt uygulaması aracılığıyla kaydedilmiştir. Görüşme sırasında alınan ses kaydı bilimsel veri olarak sadece araştırmacı ve danışmanı tarafından dinlenmiştir. İzleyen başlıkta araştırma süresince toplanan verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.11. Verilerin Analizi

Araştırmada (a) etkililik (anneler ve çocuklar için için başlama düzeyi, uygulama, izleme ve genelleme verileri) verilerinin analizi, (b) güvenilirlik (gözlemciler arası

güvenirlik ve uygulama güvenilirliği) verilerinin analizi ve (c) sosyal geçerlilik (uygulama öncesi, sırası ve sonrası) verilerinin analizi olmak üzere üç tür veri analizi yapılmıştır. Araştırmada etkililik, güvenilirlik ve sosyal geçerlik verilerinin tümü araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. İzleyen başlıklarda araştırmanın veri analizi sürecinin nasıl gerçekleştirildiğine ilişkin ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

2.11.1. Etkililik verilerinin analizi

Araştırmada anneler ve çocuklar için bağımsız değişkenlere yönelik etkililik verileri grafiksel analiz yoluyla analiz edilmiştir. İzleyen başlıklarda araştırmadaki annelere ve çocuklara ilişkin toplanan etkililik verilerinin nasıl analiz edildiği ayrıntılı şekilde açıklanmıştır.

2.11.1.1. Annelerden toplanan etkililik verilerinin analizi

Araştırmada annelerden toplanan verilerin etkililiği görsel analiz ve etki büyüklüğü hesaplamaları yoluyla analiz edilmiştir. Annelerin çocuklarının problem davranışlarını azaltmak ve çocuklarına uygun iletişim becerilerini öğretmek için İİÖ uygulamasını doğru ve güvenilir biçimde uygulamayı öğrenmelerinde ebeveyn koçluğu uygulamasının etkililiğini değerlendirmek için toplanan veriler çizgi grafiğine işlenmiştir. Grafiğe işlenen veriler eğilim, düzey, kararlılık ve acil etki açısından görsel olarak analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin acil etki açısından analizlerinin yapılması için başlama düzeyi evresindeki son üç veri noktasının ortalaması ile uygulama evresindeki ilk üç veri noktasının ortalaması alınıp bu iki ortalama birbirinden çıkarılarak aralarındaki fark hesaplanmıştır (Tekin-İftar, 2012b). Annelerin İİÖ uygulamasını doğru ve güvenilir biçimde uygulamasına ilişkin doğru tepki yüzdesi “Gözlenen Uygulamacı Davranışı / Planlanan Uygulamacı Davranışı X 100” formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Barton, Meaden-Kaplansky ve Ledford, 2018; Erbaş, 2012). Annelerin oturumlara ilişkin hesaplanan doğru tepki yüzdeleri grafiğe işlenmiş ve işlenen verilerin etkililikleri görsel analiz yoluyla değerlendirilmiştir.

Uygulama oturumlarında ölçüt karşılandıktan 2, 4, 8 ve 12 hafta sonra annelerin İİÖ uygulamasını doğru ve güvenilir biçimde uygulamayı sürdürüp sürdürmediklerini değerlendirmek için toplanan izleme verileri ve annelerin İİÖ uygulamasını farklı ortamlara genelleyip genellemediklerini değerlendirmek için toplanan genelleme verileri de çizgi grafiğine işlenmiştir. Grafiğe işlenen veriler görsel olarak analiz edilmiştir. Annelerin izleme ve genelleme oturumlarında İİÖ uygulamasını doğru ve

güvenilir biçimde uygulamasına ilişkin doğru tepki yüzdesi “Gözlenen Uygulamacı Davranışı / Planlanan Uygulamacı Davranışı X 100” formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Barton vd., 2018; Erbaş, 2012).

Araştırmada annelerden toplanan verilerin etki büyüklüğü hesaplaması için Tau-*U* (Başlama Düzeyi Eğilimi Kontrolü) kullanılmıştır. Tau-*U*, başlama düzeyindeki eğilimi kontrol eden ve başlama düzeyi evresiyle uygulama evresindeki veri noktalarını karşılaştırarak örtüşmeyen ve ilerleme gösteren verilerin yüzdesini belirlemeyi sağlayan bir etki büyüklüğü hesaplama yöntemidir (Parker vd., 2011; Rakap, 2015). Aynı zamanda Tau-*U* hem artırılması hem de azaltılması hedeflenen davranışlara ilişkin etki büyüklüğünün hesaplanmasında ve araştırmada çocuklara kazandırılması hedeflenen davranışlar sosyal açıdan önemli davranışlar olduğundan bu davranışlardaki çift yönlü değişim oranının gösterilmesinde etkili olan bir hesaplama yöntemidir (Parker ve Vannest, 2012). Tau-*U* hesaplaması sonucunda elde edilen değerler 0 ve 1 arasındadır. Bu hesaplama yönteminde 0.80 ve üzeri değerler “çok büyük düzeyde etkiyi”, 0.60 ile 0.80 arasındaki değerler “büyük düzeyde etkiyi”, 0.20 ile 0.60 arasındaki değerler “orta düzeyde etkiyi”, 0.20 ve altındaki değerler ise “küçük düzeyde etkiyi” ifade etmektedir (Parker vd., 2011; Vannest ve Ninci, 2015). Bu araştırmada Tau-*U* hesaplanırken çevrim içi bir ara yüz programı kullanılmıştır (<http://www.singlecaseresearch.org/calculators/Tau-U>).

2.11.1.2. Çocuklardan toplanan etkililik verilerinin analizi

Araştırmada çocuklardan toplanan verilerin etkililiği görsel analiz ve etki büyüklüğü hesaplamaları yoluyla analiz edilmiştir. Anneler tarafından sunulan İİÖ uygulamasının çocukların problem davranışlarının azaltılması ve çocuklara uygun iletişim becerisinin kazandırılması üzerindeki etkililiğini değerlendirmek için toplanan veriler çizgi grafiğine işlenmiştir. Grafiğe işlenen veriler eğilim, düzey, kararlılık ve acil etki açısından görsel olarak analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin acil etki açısından analizlerinin yapılması için başlama düzeyi evresindeki son üç veri noktasının ortalaması ile uygulama evresindeki ilk üç veri noktasının ortalaması alınıp bu iki ortalama birbirinden çıkarılarak aralarındaki fark hesaplanmıştır (Tekin-İftar, 2012b). Çocukların hedeflenen problem davranışlarına ilişkin tepki yüzdesi ve iletişim becerilerine ilişkin doğru tepki yüzdesi “(Doğru) Tepki Sayısı / Toplam Tepki Sayısı X 100” formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2016).

Çocukların oturumlara ilişkin hesaplanan tepki yüzdeleri grafiğe işlenmiş ve işlenen verilerin etkililikleri değerlendirilmiştir.

Çocukların uygulama oturumlarında ölçütü karşıladıktan 2, 4, 8 ve 12 hafta sonra iletişim becerisini ve problem davranışları hangi düzeyde sergileyip sergilemediklerini değerlendirmek üzere toplanan izleme verileri ve çocukların öğrendikleri iletişim becerisini farklı ortam ve kişiye genelleyip genellemediklerini değerlendirmek üzere toplanan genelleme verileri de çizgi grafiğine işlenmiştir. Grafiğe işlenen veriler görsel olarak analiz edilmiştir. Katılımcı çocukların izleme ve genelleme oturumlarında hedeflenen problem davranışlarına ilişkin tepki yüzdesi ve iletişim becerisine ilişkin doğru tepki yüzdesi “(Doğru) Tepki Sayısı / Toplam Tepki Sayısı X 100” formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2016).

Araştırmada çocuklardan toplanan verilerin etki büyüklüğü hesaplaması için de Tau-U (Başlama Düzeyi Eğilimi Kontrollü) kullanılmıştır. Bu hesaplama yöntemine ilişkin ayrıntılı bilgiye annelerden toplanan etkililik verilerinin analizi başlığı altında yer verilmiştir.

2.11.2. Güvenirlik verilerinin analizi

Araştırma kapsamında annelerden ve çocuklardan toplanan gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliliği verilerinin analizi bağımsız bir gözlemci tarafından yapılmıştır. İzleyen başlıklarda anneler ve çocuklar için güvenirlik verilerinin nasıl toplandığı ayrıntılı şekilde açıklanmıştır.

2.11.2.1. Anneler için güvenirlik verilerinin analizi

Araştırmada anneler için güvenirlik verilerinin analizi, gözlemciler arası güvenirlik verilerinin analizi ve uygulama güvenirliliği verilerinin analizi olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır.

2.11.2.1.1. Anneler için gözlemciler arası güvenirlik verilerinin analizi

Anneler için gözlemciler arası güvenirlik verilerinin analiz edilmesi için araştırmacı ve bağımsız gözlemci tarafından doldurulan veri toplama formları karşılaştırılmıştır. Annelerin İİÖ uygulama basamaklarını uygulama becerilerine ilişkin toplanan gözlemciler arası güvenirlik verileri “Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı X 100” formülü kullanılarak analiz edilmiştir (Ledford, Lane ve Gast, 2018; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2016). Araştırmada anneler için gözlemciler arası güvenirlik katsayıları Tablo 2.9.’da gösterilmiştir.

Tablo 2.9. *Anneler için gözlemciler arası güvenilirlik verileri*

Anneler	Başlama Düzeyi	Uygulama	Genelleme	İzleme	Ortalama
Nil	%100	%99 (ranj=%97-%100)	%97	%100	%99
Ece	%100	%97.3 (ranj=%96-%99)	%100	%98.5 (ranj=%97-%100)	%98,8
Ayşe	%100	%97.6 (ranj=%97-%99)	%100	%100	%99.3

Ayşe Hanımın İİÖ uygulamasına ilişkin başlama düzeyi, genelleme ve izleme oturumlarından elde edilen gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı %100, Nil Hanımın başlama düzeyi ve izleme oturumlarından elde edilen gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı %100, Ece Hanımın başlama düzeyi ve genelleme oturumlarından elde edilen gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı %100 olarak hesaplanmıştır. Nil Hanımın uygulama oturumlarına ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı ortalama %99 (ranj = %97 – %100), genelleme oturumlarına ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı %97 olarak belirlenmiştir. Ece Hanımın uygulama oturumlarına ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı ortalama %97.3 (ranj = %96 – %99), izleme oturumlarına ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı %98.5 olarak hesaplanmıştır. Ayşe Hanımın ise uygulama oturumlarına ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı ortalama %97.6 (ranj = %97 – %99) olarak belirlenmiştir.

2.11.2.1.2. Anneler için uygulama güvenilirliği verilerinin analizi

Araştırmada annelere sunulan ebeveyn koçluğu uygulamasına yönelik uygulama güvenilirliği verilerinin analizi sürecinde “Gözlenen Uygulamacı Davranışı / Planlanan Uygulamacı Davranışı X 100” formülü (Barton vd., 2018; Erbaş, 2012) kullanılmıştır. Araştırmada annelere sunulan ebeveyn eğitimi oturumları ve geri bildirim oturumlarına yönelik uygulama güvenilirliği verileri hesaplanmıştır. Araştırmada annelere yönelik uzaktan çevrim içi sunulan ebeveyn eğitimi oturumlarına ilişkin uygulama güvenilirliği verileri %100 olarak belirlenmiştir. Araştırmada anneler tarafından gerçekleştirilen uygulama oturumlarından sonra düzenlenen geri bildirim oturumlarına yönelik uygulama

güvenirliği verileri ise Nil Hanım için %93.3 (ranj = %90 – %100), Ece ve Ayşe Hanım için ise %100 olarak hesaplanmıştır.

2.11.2.2. Çocuklar için güvenilirlik verilerinin analizi

Araştırmada çocuklar için güvenilirlik verilerinin analizi, gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin analizi ve uygulama güvenilirliği verilerinin analizi olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır. İzleyen başlıklarda çocuklar için gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin analizi ve uygulama güvenilirliği verilerinin analizine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

2.11.2.2.1. Çocuklar için gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin analizi

Çocuklar için gözlemciler arası güvenilirlik verilerini analiz etmek üzere araştırmacı, anneler ve bağımsız bir gözlemci tarafından doldurulan veri toplama formları karşılaştırılmıştır. Çocukların problem davranışlarına ve iletişim becerilerine ilişkin toplanan gözlemciler arası güvenilirlik verileri “Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı X 100” formülü kullanılarak analiz edilmiştir (Ledford vd., 2018; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2016). Araştırmada çocuklar için gözlemciler arası güvenilirlik katsayıları Tablo 2.10.’da verilmiştir.

Tablo 2.10. Çocuklar için gözlemciler arası güvenilirlik verileri

Çocuklar	DDİA	Başlama Düzeyi	Uygulama		Genelleme	İzleme	Ortalama
			İletişim Becerisi	Problem Davranış			
Ali	%100	%100	%96.3 (ranj=% 89-%100)	%92.6 (ranj=% 78-%100)	%100	%94.5 (ranj=%8 9-%100)	%97.2
Can	%91.6 (ranj=% 75- %100)		%92.6 (ranj=% 89-%100)	%100	%100	%100	%99
Arda	%100	%100	%100	%96.3 (ranj=% 89-%100)	%100	%100	%99,5

2.11.2.2.2. Çocuklar için uygulama güvenilirliği verilerinin analizi

Araştırmada çocuklara yönelik DDİA oturumları araştırmacı tarafından gerçekleştirildiğinden DDİA oturumlarına yönelik uygulama güvenilirliği verilerinin analizi sürecinde “Gözlenen Uygulamacı Davranışı / Planlanan Uygulamacı Davranışı X 100” formülü (Barton vd., 2018; Erbaş, 2012) kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen DDİA oturumlarına ilişkin uygulama güvenilirliği bulguları Tablo 2.11.’de verilmiştir.

Araştırmada çocuklara yönelik başlama düzeyi oturumları araştırmacı tarafından gerçekleştirildiğinden başlama düzeyi oturumlarına yönelik uygulama güvenilirliği verilerinin analizi sürecinde “Gözlenen Uygulamacı Davranışı / Planlanan Uygulamacı Davranışı X 100” formülü (Barton vd., 2018; Erbaş, 2012) kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen başlama düzeyi oturumlarına ilişkin uygulama güvenilirliği verileri tüm çocuklarda %100 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmada çocukların problem davranışlarının azaltılması ve çocuklara uygun iletişim becerilerinin kazandırılması için anneler tarafından sunulan İİÖ uygulama oturumlarına ilişkin uygulama güvenilirliği verilerinin analizinden elde edilen veriler aynı zamanda annelere yönelik toplanan etkililik verilerinin analizinden elde edilen etkililik verileridir. Dolayısıyla araştırmada anneler tarafından sunulan İİÖ uygulama oturumlarına ilişkin uygulama güvenilirliği verilerine anneler için uygulama güvenilirliği verilerinin analizi başlığı altında yer verilmiştir.

2.11.3. Sosyal geçerlik verilerinin analizi

Araştırmada annelerin araştırmanın amacı, araştırmanın amacına yönelik sunulan ebeveyn eğitimi ve geri bildirim oturumları, İİÖ uygulaması ve araştırmanın annelere ve çocuklara yönelik bulgularıyla ilgili görüşlerini değerlendirmek amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir.

Tablo 2.11. DDİA oturumlarına ilişkin uygulama güvenilirliği verileri

Anneler	Erişim	Kaçma	Dikkat	Ortalama
Ali	%100	%98.2	%97.2	%98.5
Can	%100	%97	%100	%99
Arda	%100	%98	%100	%99.3

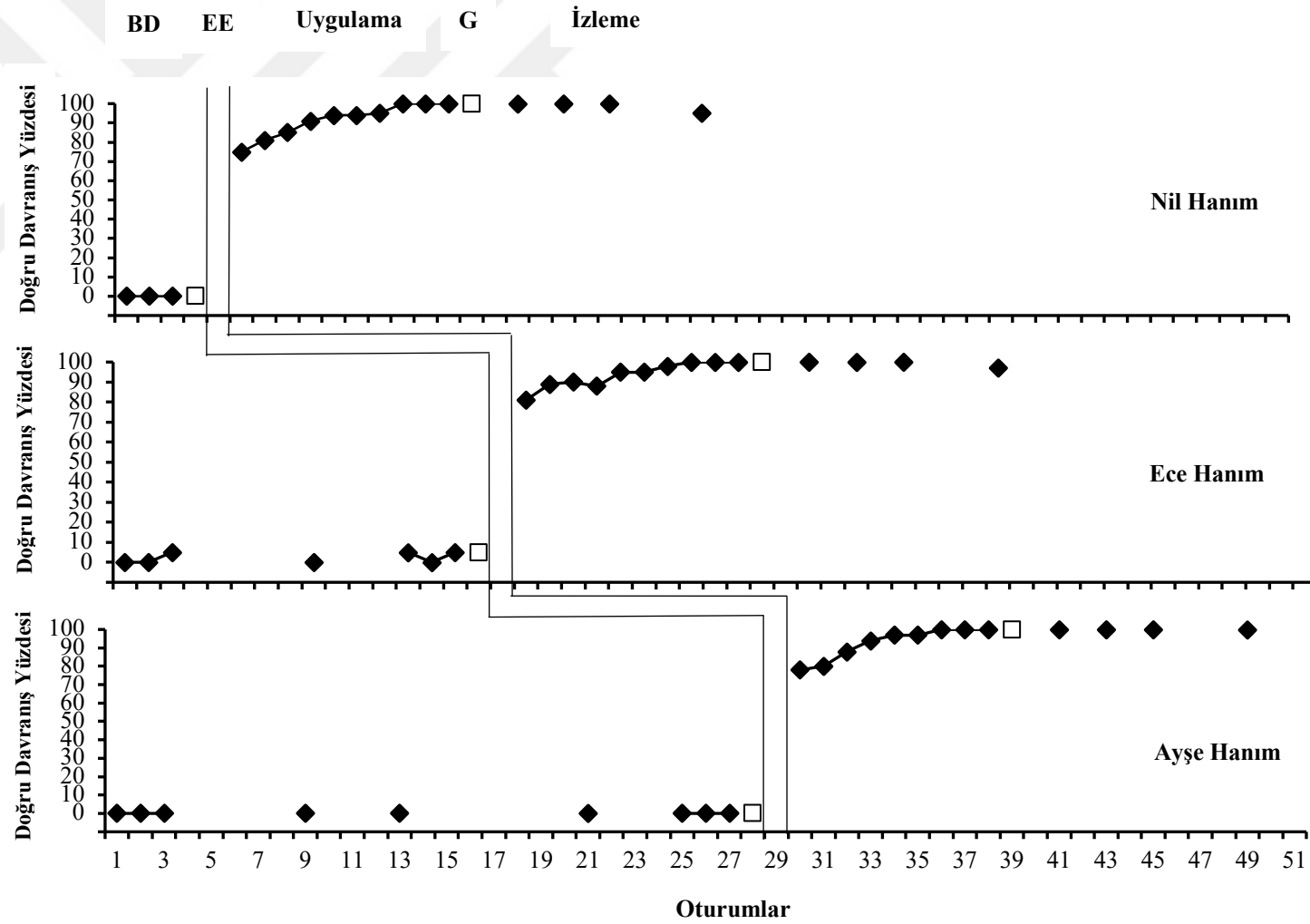
3. BULGULAR

Araştırmanın bulgular bölümünde annelere ve çocuklara ilişkin olmak üzere iki katılımcı grubuna yönelik etkililik bulgularına yer verilmiştir. Araştırmada annelere ilişkin etkililik bulgularını, annelerin İİÖ uygulama basamaklarını doğru şekilde sergilemeleri için sunulan ebeveyn koçluğu uygulamasının, annelerin sergilediği İİÖ'ye ilişkin davranışlarının edinim, izleme ve genelleme üzerindeki etkilerine ilişkin bulgular oluşturmuştur. Araştırmada çocuklara ilişkin etkililik bulgularını ise anneler tarafından sunulan İİÖ uygulamasının çocuklarının iletişim becerilerine ve problem davranışlarına ilişkin uygulama, izleme ve genelleme bulguları oluşturmuştur. Ayrıca araştırmada annelerden toplanan sosyal geçerliğine ilişkin bulgulara da bu bölümde yer verilmiştir. İzleyen başlıklarda annelere ve çocuklara ilişkin toplanan etkililik bulguları ve sosyal geçerlik bulguları ayrıntılı şekilde açıklanmıştır.

3.1. Annelere İlişkin Etkililik Bulguları

Bu başlıkta annelerin İİÖ'nün uygulama basamaklarını doğru şekilde gerçekleştirmeleri için sunulan ebeveyn koçluğu uygulamasının, annelerin sergilediği İİÖ'ye ilişkin davranışlarının edinim, izleme ve genelleme üzerindeki etkilerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Araştırmada annelerin İİÖ uygulama basamaklarını doğru şekilde gerçekleştirmeleri için ebeveyn koçluğu uygulamasının, annelerin sergilediği İİÖ'ye ilişkin davranışlarının edinim, izleme ve genelleme üzerindeki etkilerine ilişkin bulgular Şekil 3.1.'de verilen grafik üzerinde gösterilmiştir. Grafikte yatay eksen uygulama evresinde gerçekleştirilen oturum sayısını, dikey eksen ise annelerin İİÖ uygulama basamaklarını doğru şekilde gerçekleştirmelerine ilişkin doğru tepki yüzdelerini ifade etmektedir.

Tablo 3.1.'de araştırma sürecinde annelerle gerçekleştiren uygulama oturumlarının sayısına, bu oturumlarda gerçekleştirilen deneme sayılarına ve oturumlara ilişkin toplam sürelerle yer verilmiştir. Tablodaki veriler incelendiğinde, Nil Hanımla İİÖ uygulama basamaklarına ilişkin hedeflenen davranışlarda üç oturum üst üste %100 ölçüt karşılanana kadar iki tane 0 sn. süreli denemelerden oluşan oturum, 10 tane de 4 sn. bekleme süreli denemelerden oluşan oturum olmak üzere 12 uygulama oturumu düzenlenmiştir. 4 sn. bekleme süreli denemelerden oluşan oturumlar aynı zamanda yoklama verisi olarak kullanıldığı için grafik üzerinde 4 sn. bekleme süreli denemelerden oluşan uygulama oturumlarının verilerine yer verilmiştir.



BD: Başlama Düzeyi, EE: Ebeveyn Eğitimi, G: Genelleme

Şekil 3.1. Annelerin başlama düzeyi, uygulama, genelleme ve izleme evrelerindeki uygulama düzeyleri

Tablo 3.1. *Annelerle gerçekleştirilen uygulama oturumlarına ilişkin veriler*

Anne	Uygulama Oturumlarındaki Toplam Oturum Sayısı		Uygulama Oturumlarındaki Toplam Deneme Sayısı		Uygulama Oturumlarının Toplam Süresi		Geri Bildirim Oturumlarının Toplam Süresi	
	0 sn.	4 sn.	0 sn.	4 sn.	0 sn.	4 sn.	0 sn.	4 sn.
Nil Hanım	2	10	18	90	13 dk. 55 sn.	63 dk. 12 sn.	15 dk. 43 sn.	80 dk. 48 sn.
Ece Hanım	2	10	18	90	11 dk. 09 sn.	51 dk. 29 sn.	17 dk. 26 sn.	74 dk. 08 sn.
Ayşe Hanım	2	9	18	81	14 dk. 35 sn.	74 dk. 28 sn.	18 dk. 11 sn.	90 dk. 17 sn.

Nil Hanımla gerçekleştirilen uygulama oturumlarında ölçüt karşılanıncaya kadar 18 tane 0 sn. süreli deneme, 90 tane 4 sn. bekleme süreli deneme olmak üzere toplam 108 deneme gerçekleştirilmiştir. Uygulama oturumları 0 sn. süreli denemelerden oluşan oturumlar için 13 dk. 55 sn., 4 sn. bekleme süreli denemelerden oluşan oturumlar için 1 saat 3 dk. 12 sn. olmak üzere toplam 1 saat 17 dk. 7 sn. sürmüştür. Uygulama oturumlarının hemen ardından araştırmacı tarafından düzenlenen geri bildirim oturumları ise 0 sn. süreli denemelerden oluşan geri bildirim oturumları için 15 dk. 43 sn., 4 sn. bekleme süreli denemelerden oluşan geri bildirim oturumları için 1 saat 20 dk. 48 sn. olmak üzere toplam 1 saat 36 dk. 31 sn. devam etmiştir.

Ece Hanımla İİÖ uygulama basamaklarına ilişkin hedeflenen davranışlarda üç oturum üst üste %100 ölçüt karşılanana kadar iki tane 0 sn. süreli denemelerden oluşan oturum, 10 tane 4 sn. bekleme süreli denemelerden oluşan oturum olmak üzere toplam 12 uygulama oturumu düzenlenmiştir. 4 sn. bekleme süreli denemelerden oluşan oturumlar aynı zamanda yoklama verisi olarak kullanıldığı için grafik üzerinde 4 sn. bekleme süreli denemelerden oluşan uygulama oturumlarının verilerine yer verilmiştir. Ece Hanımla gerçekleştirilen uygulama oturumlarında ölçüt karşılanıncaya kadar 18 tane 0 sn. süreli deneme, 90 tane 4 sn. bekleme süreli deneme olmak üzere toplam 108 deneme gerçekleştirilmiştir. Uygulama oturumları, 0 sn. süreli denemelerden oluşan oturumlar için 11 dk. 09 sn., 4 sn. bekleme süreli denemelerden oluşan oturumlar için 51 dk. 29 sn. olmak üzere toplam 1 saat 2 dk. 38 sn. devam etmiştir. Uygulama oturumlarının hemen

ardından araştırmacı tarafından düzenlenen geri bildirim oturumları ise 0 sn. süreli denemelerden oluşan geri bildirim oturumları için 17 dk. 26 sn., 4 sn. bekleme süreli denemelerden oluşan geri bildirim oturumları için 1 saat 14 dk. 08 sn. olmak üzere toplam 1 saat 31 dk. 34 sn. sürmüştür.

Ayşe Hanımla İİÖ uygulama basamaklarına ilişkin hedeflenen davranışlarda üç oturum üst üste %100 ölçüt karşılanana kadar iki tane 0 sn. süreli denemelerden oluşan oturum, dokuz tane 4 sn. bekleme süreli denemelerden oluşan oturum olmak üzere 11 uygulama oturumu düzenlenmiştir. 4 sn. bekleme süreli denemelerden oluşan oturumlar aynı zamanda yoklama verisi olarak kullanıldığı için grafik üzerinde 4 sn. bekleme süreli denemelerden oluşan uygulama oturumlarının verilerine yer verilmiştir. Ayşe Hanımla gerçekleştirilen uygulama oturumlarında ölçüt karşılanıncaya kadar 18 tane 0 sn. süreli deneme, 81 tane 4 sn. bekleme süreli deneme olmak üzere toplam 99 deneme yapılmıştır. Uygulama oturumları 0 sn. süreli denemelerden oluşan oturumlar için 14 dk. 35 sn., 4 sn. bekleme süreli denemelerden oluşan oturumlar için 1 saat 14 dk. 28 sn. olmak üzere toplam 1 saat 29 dk. 3 sn. sürmüştür. Uygulama oturumlarının hemen ardından araştırmacı tarafından düzenlenen geri bildirim oturumları ise 0 sn. süreli denemelerden oluşan geri bildirim oturumları için 18 dk. 11 sn., 4 sn. bekleme süreli denemelerden oluşan geri bildirim oturumları için 1 saat 30 dk. 17 sn. olmak üzere toplam 1 saat 48 dk. 21 sn. devam etmiştir.

Araştırmanın uygulama oturumlarında annelere İİÖ uygulamasının basamakları içerisinden hangi basamaklara ilişkin geri bildirim sunulduğuna ve sunulma sıklığına ilişkin bilgiler Tablo 3.2.'de yer almaktadır. Tablodaki veriler incelendiğinde Nil Hanıma ebeveyn koçluğu uygulaması süresince 0 sn. süreli denemelerden oluşan oturumlar için en fazla geri bildirimin (n = 2) sunulduğu uygulama basamaklarının “fiziksel ipucunu hemen sunma, uygun iletişim becerisini sergilediğinde yiyeceğin/nesnenin/etkinliğin ismini söyleyip pekiştirerek istediği nesneyle/yiyecek/etkinlikle ilgilenmesine izin verme ve hem iletişim becerisine hem de problem davranışa ilişkin veri toplama” basamakları olduğu görülmektedir. Nil Hanıma ebeveyn koçluğu uygulaması süresince 4 sn. bekleme süreli denemelerden oluşan oturumlar için en fazla geri bildirim (n = 7) sunulan uygulama basamağı “4 sn. içerisinde yanlış davranış ya da problem davranış sergilerse fiziksel ipucunu sunma” basamağıdır. İkinci sırada en sık geri bildirim sunulan basamak (n = 6) Nil Hanımın “hedeflenen iletişim becerisini sergilemesi için “4 sn. bekleme” basamağını doğru bir şekilde sergileyebilmesine yönelik olan basamaktır.

Tablo 3.2. Annelere sunulan geri bildirimlerin sunulma sıklığına ilişkin veriler

Uygulama Basamağı	Geri Bildirim Sunulma Sıklığı					
	Nil		Ece		Ayşe	
	0 sn	4 sn	0 sn	4 sn	0 sn	4sn
• Çocuğun tercih edilen nesneyle/yiyeceklerle/etkinlikle bir süre ilgilenmesine izin verme.	0	0	0	0	0	0
• Bir süre sonra yiyeceği/nesneyi/etkinliği çocuğun elinden alma.	0	0	0	0	0	0
• Çocuğun iletişim becerisini sergilemesi için 4 sn. bekleme.	0	6	0	6	0	5
• Çocuk 4 sn. içerisinde yanlış davranış ya da problem davranış sergilerse fiziksel ipucunu sunma (4 sn.) / fiziksel ipucunu hemen sunma (0 sn.).	2	7	2	1	2	6
• Problem davranışları görmezden gelme.	0	3	0	2	1	1
• Çocuk uygun iletişim becerisini sergilediğinde yiyeceğin/nesnenin/etkinliğin ismini söyleyip sözel olarak pekiştirerek istediği nesneyle/yiyeceklerle/etkinlikle ilgilenmesine izin verme.	2	1	1	4	0	2
• Veri kayıt formunda ipucundan önceki sütuna iletişim becerisini doğru sergilediğinde “+” yanlış sergilediğinde “-” işareti koyma. İpucundan sonra iletişim becerisini sergilediğinde ipucundan sonraki sütuna “+” işareti koyma. 4 sn. içerisinde problem davranış sergilediğinde problem davranışa ilişkin ilgili satırın karşısına “+” işareti koyma.	2	4	2	2	2	3
• Çocuk bir süre nesneyle/yiyeceklerle/etkinlikle ilgilendikten sonra diğer denemeye geçmek için nesneyi/yiyeceği/etkinliği çocuğun elinden alma.	0	0	0	0	0	0

Annelere üçüncü sırada en sık geri bildirim ($n = 3$) “hem iletişim becerisine hem de problem davranışa ilişkin ‘veri toplama’ basamaklarını doğru şekilde sergileyebilmesine” yönelik sunulmuştur. Dördüncü sırada en sık geri bildirim ($n = 3$) “problem davranışı görmezden gelme” basamaklarını doğru bir şekilde sergileyebilmesine yönelik sunulmuştur. Uygulama basamakları içerisinde “uygun iletişim becerisini sergilediğinde nesnenin/yiyeceğin/etkinliğin ismini söyleyip (örn. “Araba.”) pekiştirerek istediği nesneyle/yiyeceklerle/etkinlikle ilgilenmesine izin verme” basamağına ilişkin ise yalnızca bir kere geri bildirimin sunulduğu, sonrasında Nil Hanımın herhangi bir geri bildirim almadan bu davranışı edindiği görülmektedir. Nil Hanımın “tercih ettiği nesneyle/yiyeceklerle/etkinlikle bir süre ilgilenmesine izin verme, bir süre sonra tercih ettiği

nesneyi/yiyeceği/etkinliği elinden alma ve bir süre nesneyle/yiyecek/etkinlikle ilgilendikten sonra diğer denemeye geçmek için nesneyi/yiyeceği/etkinliği çocuğun elinden alma” uygulama basamaklarına ilişkin herhangi bir geri bildirim almadan bu davranışları edindiği görülmektedir.

Ece Hanıma ebeveyn koçluğu uygulaması süresince 0 sn. süreli denemelerden oluşan oturumlar için en fazla geri bildirimin (n = 2) sunulduğu uygulama basamaklarının “fiziksel ipucunu hemen sunma ve hem iletişim becerisine hem de problem davranışa ilişkin veri toplama” basamakları olduğu görülmektedir. Ece Hanıma “uygun iletişim becerisini sergilediğinde yiyeceğin/nesnenin/etkinliğin ismini söyleyip pekiştirerek istediği nesneyle/yiyecek/etkinlikle ilgilenmesine izin verme” basamağına ilişkin yalnızca bir kere geri bildirim sunulmuş, sonrasında Ece Hanım diğer basamaklara ilişkin herhangi bir geri bildirim almadan davranışları edinmiştir. Ece Hanıma ebeveyn koçluğu uygulaması süresince 4 sn. bekleme süreli denemelerden oluşan oturumlar için en fazla geri bildirimin (n = 6) sunulduğu uygulama basamağı “hedeflenen iletişim becerisini sergilemesi için “4 sn. bekleme” basamağı olmuştur. İkinci sırada en sık geri bildirim (n = 4) Ece Hanımın “uygun iletişim becerisini sergilediğinde nesnenin/yiyeceğin/etkinliğin ismini söyleyip (örn. “Araba.”) pekiştirerek istediği nesneyle/yiyecek/etkinlikle ilgilenmesine izin verme” basamağını doğru bir şekilde sergileyebilmesine yönelik olarak sunulmuştur. Ece Hanıma üçüncü sırada en sık geri bildirimin (n = 2) “problem davranışı görmezden gelme” basamağını doğru şekilde sergileyebilmesine yönelik sunulduğu görülmektedir. Uygulama basamakları içerisinde “uygun iletişim becerisini sergilediğinde nesnenin/yiyeceğin/etkinliğin ismini söyleyip (örn. “Araba.”) pekiştirerek istediği nesneyle/yiyecek/etkinlikle ilgilenmesine izin verme” basamağına ilişkin Ece Hanıma yalnızca bir kere geri bildirim sunulmuş, sonrasında Ece Hanım herhangi bir geri bildirim almadan bu davranışları edinmiştir. Ece Hanım “tercih ettiği nesneyle/yiyecek/etkinlikle bir süre ilgilenmesine izin verme, bir süre sonra tercih ettiği nesneyi/yiyeceği/etkinliği elinden alma ve bir süre nesneyle/yiyecek/etkinlikle ilgilendikten sonra diğer denemeye geçmek için nesneyi/yiyeceği/etkinliği çocuğun elinden alma” uygulama basamaklarına ilişkin herhangi bir geri bildirim almadan söz konusu davranışları edinmiştir.

Ayşe Hanıma ebeveyn koçluğu uygulaması süresince 0 sn. süreli denemelerden oluşan oturumlar için en fazla geri bildirimin (n = 2) sunulduğu uygulama basamaklarının “fiziksel ipucunu hemen sunma ve hem iletişim becerisine hem de problem davranışa

ilişkin veri toplama” basamakları olduğu görülmektedir. Ayşe Hanıma “uygun iletişim becerisini sergilediğinde yiyeceğin/nesnenin/etkinliğin ismini söyleyip pekiştirerek istediği nesneyle/yiyecek/etkinlikle ilgilenmesine izin verme” basamağına ilişkin yalnızca bir kere geri bildirim sunulmuş, sonrasında Ayşe Hanım diğer basamaklara ilişkin herhangi bir geri bildirim almadan davranışları edinmiştir. Ayşe Hanıma ebeveyn koçluğu uygulaması süresince 4 sn. bekleme süreli denemelerden oluşan oturumlar için en fazla geri bildirim (n = 6) sunulan uygulama basamağı “hedeflenen iletişim becerisini sergilemesi için “4 sn. bekleme” basamağıdır. Ayşe Hanıma ikinci sırada en sık geri bildirim (n = 5) “4 sn. içerisinde yanlış davranış ya da problem davranış sergilerse fiziksel ipucunu sunma” basamağını doğru bir şekilde sergileyebilmesine yönelik olarak sunulmuştur. Üçüncü sırada en sık geri bildirimin (n = 3) “hem iletişim becerisine hem de problem davranışa ilişkin veri toplama”, dördüncü sırada en sık geri bildirim (n = 2) “uygun iletişim becerisini sergilediğinde nesnenin/yiyeceğin/etkinliğin ismini söyleyip (örn. “Araba.”) pekiştirerek istediği nesneyle/yiyecek/etkinlikle ilgilenmesine izin verme” basamaklarını doğru şekilde sergileyebilmesine yönelik sunulduğu görülmektedir. Ayşe Hanıma uygulama basamakları içerisinde “problem davranış görmezden gelme” basamağına ilişkin yalnızca bir kere geri bildirim sunulmuş, sonrasında Ayşe Hanım herhangi bir geri bildirim almadan bu davranış edinmiştir. Ayşe Hanımın “tercih ettiği nesneyle/yiyecek/etkinlikle bir süre ilgilenmesine izin verme, bir süre sonra tercih ettiği nesneyi/yiyeceği/etkinliği elinden alma ve bir süre nesneyle/yiyecek/etkinlikle ilgilendikten sonra diğer denemeye geçmek için nesneyi/yiyeceği/etkinliği çocuğun elinden alma” uygulama basamaklarına ilişkin herhangi bir geri bildirim almadan davranışları edindiği söylenebilir. İzleyen başlıkta annelerin uygulama, izleme ve genelleme oturumlarına ilişkin etkililik bulgularına yer verilmiştir.

3.1.1. Nil Hanımın uygulama, izleme ve genelleme oturumlarına ilişkin etkililik bulguları

Araştırmadaki annelerden Nil Hanımın hedef davranış olarak belirlenen İÖ uygulama basamaklarını uygulama düzeyine ilişkin uygulama, izleme ve genelleme oturumlarındaki etkililik bulguları Şekil 3.1.’de yer alan grafik üzerinde gösterilmiştir. Etkililik bulguları izleyen paragraflarda ayrıntılı şekilde açıklanmıştır.

Nil Hanımın başlama düzeyi evresinde İÖ uygulama basamaklarını ortalama %0 doğruluk düzeyinde sergilediği görülmektedir. Uygulama sürecinin başlamasıyla birlikte

Nil Hanımın İİÖ uygulama basamaklarını sergileme düzeyine ilişkin verilerin eğilim ve düzeyinde istendik yönde bir değişiklik gerçekleşmiştir. Nil Hanım uygulama evresinde İİÖ uygulama basamaklarını ortalama %91,5 (ranj = %75 – %100) doğruluk düzeyinde sergilemiştir. Nil Hanımın uygulama evresinin son üç oturumunda İİÖ uygulama basamaklarını %100 düzeyde doğru sergileyerek belirlenen ölçütü karşıladığı görülmektedir. Başlama düzeyi ve uygulama evresinde Nil Hanımın performansına yönelik elde edilen verilerin düzey değişikliği açısından yapılan acil etki analizinde iki evre arasında %80.3 ($80.3-0=80.3$) büyüklüğünde bir fark olmuştur. Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden biri olan ebeveyn koçluğu uygulamasının etkililiğine ilişkin Nil Hanımın başlama düzeyi ve uygulama evrelerindeki performansına yönelik verilerin etki büyüklüğü hesaplaması için Tau-*U* kullanılmıştır. Etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan Tau-*U* sonucuna göre Nil Hanımın başlama düzeyi (A1) ve uygulama (B1) evreleri için etki büyüklüğü değeri 1.0'dır. Yapılan Tau-*U* analizine ilişkin bu değer, ebeveyn koçluğu uygulamasının Nil Hanımın İİÖ uygulama basamaklarını doğru şekilde sergilemesi üzerinde “çok büyük düzeyde etkili” olduğunu göstermektedir.

Nil Hanımın İİÖ uygulama basamaklarını sergileme düzeyine ilişkin veriler incelendiğinde başlama düzeyi evresi ile uygulama evresindeki verilerin eğilim ve düzeyinde istendik yönde bir değişikliğin olduğu, uygulama evresindeki verilerin tutarlı bir biçimde artma eğilimi gösterdiği görülmektedir. Başlama düzeyi ve uygulama evrelerinde Nil Hanımın verilerine bakıldığında ebeveyn koçluğu uygulamasının İİÖ uygulamasının uygulama basamaklarının doğru şekilde uygulanmasının öğretimi üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Nil Hanım İİÖ uygulama basamaklarına ilişkin hedeflenen davranışları, oğlu Ali ise hedeflenen iletişim becerisini üç oturum üst üste %100 düzeyde sergiler hale geldikten 2, 4, 8 ve 12 hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında Nil Hanımın İİÖ uygulamasına ilişkin uygulama basamaklarını ortalama %98.75 doğruluk düzeyinde sergileyebildiği görülmektedir. Nil Hanımın edinimini gerçekleştirdiği İİÖ uygulama basamaklarını farklı ortamda benzer performans düzeyine yakın düzeyde sergileyip sergilemediğin, belirleyebilmek için genelleme verisi (ön-test son-test) toplanmıştır. Nil Hanımın genelleme ön-test oturumunda İİÖ uygulamasının uygulama basamaklarından hiç birini doğru şekilde sergileyemediği, uygulamada ölçüt karşılandıktan sonra düzenlenen son-test oturumunda ise İİÖ uygulama basamaklarını %100 doğruluk düzeyinde sergileyerek

farklı bir ortamda uygulama evresine benzer düzeyde performans sergilediği görülmektedir.

3.1.2. Ece Hanımın uygulama, izleme ve genelleme oturumlarına ilişkin etkililik bulguları

Araştırmada annelerden Ece Hanımın hedef davranış olarak belirlenen İİÖ uygulama basamaklarını uygulama düzeyine ilişkin başlama düzeyi, uygulama, izleme ve genelleme oturumlarındaki etkililik bulguları Şekil 3.1.'de yer almaktadır. Etkililik bulguları izleyen paragraflarda ayrıntılı biçimde açıklanmıştır.

Ece Hanımın başlama düzeyi evresinde İİÖ uygulama basamaklarını ortalama %2.1 (ranj = %0 – %5) doğruluk düzeyinde sergilediği görülmektedir. Uygulama sürecinin başlamasıyla birlikte Ece Hanımın İİÖ uygulama basamaklarını sergileme düzeyine ilişkin verilerin eğilim ve düzeyinde istendik yönde bir değişiklik meydana gelmiştir. Ece Hanım uygulama evresinde İİÖ uygulama basamaklarını ortalama %93,6 (ranj = %81 – %100) doğruluk düzeyinde sergilemiştir. Ece Hanımın uygulama evresinin son üç oturumunda İİÖ uygulama basamaklarını %100 düzeyde doğru sergileyerek belirlenen ölçütü karşıladığı görülmektedir. Başlama düzeyi ve uygulama evresinde Ece Hanımın performansına yönelik elde edilen verilerin düzey değişikliği açısından yapılan acil etki analizinde iki evre arasında %83.3 (86.6-3.3=83.3) büyüklüğünde bir fark meydana gelmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden biri olan ebeveyn koçluğu uygulamasının etkililiğine ilişkin Ece Hanımın başlama düzeyi ve uygulama evrelerindeki performansına yönelik verilerin etki büyüklüğü hesaplaması için Tau-*U* kullanılmıştır. Etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan Tau-*U* sonucuna göre Ece Hanımın başlama düzeyi (A1) ve uygulama (B1) evreleri için etki büyüklüğü değeri 1.0'dir. Yapılan Tau-*U* analizine ilişkin bu değer, ebeveyn koçluğu uygulamasının Ece Hanımın İİÖ uygulama basamaklarını doğru şekilde sergilemesi üzerinde “çok büyük düzeyde etkili” olduğunu ortaya koymuştur.

Ece Hanımın İİÖ uygulama basamaklarını sergileme düzeyine ilişkin veriler incelendiğinde başlama düzeyi evresi ile uygulama evresindeki verilerin eğilim ve düzeyinde istendik yönde bir değişikliğin olduğu, uygulama evresindeki verilerin tutarlı bir biçimde artma eğilimi gösterdiği görülmektedir. Başlama düzeyi ve uygulama evrelerinde Ece Hanımın verilerine bakıldığında ebeveyn koçluğu uygulamasının İİÖ uygulamasının uygulama basamaklarının doğru şekilde uygulanmasının öğretimi üzerinde etkili olduğu ifade edilebilir.

Ece Hanım İİÖ uygulama basamaklarına ilişkin hedeflenen davranışları, oğlu Can ise hedeflenen iletişim becerisini üç oturum üst üste %100 düzeyde sergiler hale geldikten 2, 4, 8 ve 12 hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında Ece Hanımın İİÖ uygulamasına ilişkin uygulama basamaklarını ortalama %99.25 doğruluk düzeyinde sergileyebildiği görülmektedir. Ece Hanımın edinimini gerçekleştirdikleri İİÖ uygulama basamaklarını farklı ortamda benzer performans düzeyine yakın düzeyde sergileyip sergileyemediğini belirleyebilmek için genelleme verisi (ön-test son-test) toplanmıştır. Ece Hanımın genelleme ön-test oturumunda İİÖ uygulamasının uygulama basamaklarını %5 düzeyinde doğru şekilde sergilediği, uygulamada ölçüt karşılandıktan sonra düzenlenen son-test oturumunda ise İİÖ uygulama basamaklarını %100 doğruluk düzeyinde sergileyerek farklı bir ortamda uygulama evresine benzer düzeyde performans sergilediği görülmektedir.

3.1.3. Ayşe Hanımın uygulama, izleme ve genelleme oturumlarına ilişkin etkililik bulguları

Araştırmada annelerden Ayşe Hanımın hedef davranış olarak belirlenen İİÖ uygulama basamaklarını uygulama düzeyine ilişkin başlama düzeyi, uygulama, izleme ve genelleme oturumlarındaki etkililik bulguları Şekil 3.1.'de yer almaktadır. Etkililik bulguları izleyen paragraflarda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Ayşe Hanımın başlama düzeyi evresinde İİÖ uygulama basamaklarını ortalama %0 doğruluk düzeyinde sergilediği görülmektedir. Uygulama sürecinin başlamasıyla birlikte Ayşe Hanımın İİÖ uygulama basamaklarını sergileme düzeyine ilişkin verilerin eğilim ve düzeyinde istendik yönde bir değişiklik olmuştur. Ayşe Hanım uygulama evresinde İİÖ uygulama basamaklarını ortalama %92,6 (ranj = %78 – %100) doğruluk düzeyinde sergilemiştir. Ayşe Hanımın uygulama evresinin son üç oturumunda İİÖ uygulama basamaklarını %100 düzeyde doğru sergileyerek belirlenen ölçütü karşıladığı görülmektedir. Başlama düzeyi ve uygulama evresinde Ayşe Hanımın performansına yönelik elde edilen verilerin düzey değişikliği açısından yapılan acil etki analizinde iki evre arasında %82 ($82-0=82$) büyüklüğünde bir fark meydana gelmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden biri olan ebeveyn koçluğu uygulamasının etkililiğine ilişkin Ayşe Hanımın başlama düzeyi ve uygulama evrelerindeki performansına yönelik verilerin etki büyüklüğü hesaplaması için Tau-U kullanılmıştır. Etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan Tau-U sonucuna göre Ayşe Hanımın başlama düzeyi (A1) ve uygulama (B1) evreleri için etki büyüklüğü değeri 1.0'dir. Yapılan Tau-U analizine

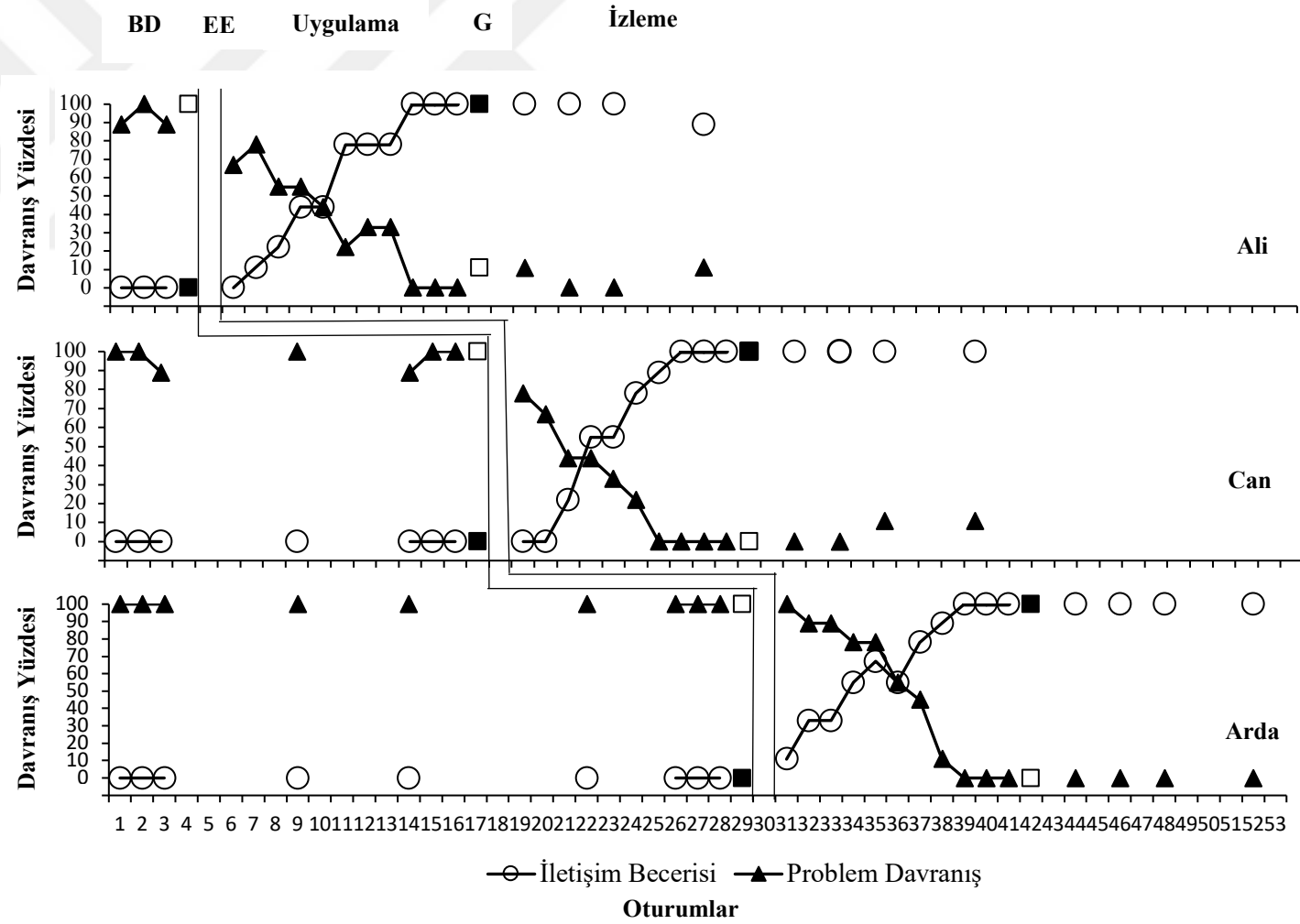
ilişkin bu değer, ebeveyn koçluğu uygulamasının Ayşe Hanımın İİÖ uygulama basamaklarını doğru bir şekilde sergilemesi üzerinde “çok büyük düzeyde etkili” olduğunu göstermektedir.

Ayşe Hanımın İİÖ uygulama basamaklarını sergileme düzeyine ilişkin veriler incelendiğinde başlama düzeyi evresi ile uygulama evresindeki verilerin eğilim ve düzeyinde istendik yönde bir değişikliğin olduğu, uygulama evresindeki verilerin tutarlı bir biçimde artma eğilimi gösterdiği görülmektedir. Başlama düzeyi ve uygulama evrelerinde Ayşe Hanımın verilerine bakıldığında ebeveyn koçluğu uygulamasının İİÖ uygulamasının uygulama basamaklarının doğru şekilde uygulanmasının öğretimi üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Ayşe hanımın İİÖ uygulama basamaklarına ilişkin hedeflenen davranışları, oğlu Arda'nın ise hedeflenen iletişim becerisini üç oturum üst üste %100 düzeyde sergiler hale geldikten 2, 4, 8 ve 12 hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında Ayşe hanımın İİÖ uygulamasına ilişkin uygulama basamaklarını ortalama %100 doğruluk düzeyinde sergileyebildiği görülmektedir. Ayşe hanımın edinimini gerçekleştirdiği İİÖ uygulama basamaklarını farklı ortamda benzer performans düzeyine yakın düzeyde sergileyip sergileyemediğini belirleyebilmek için genelleme verisi (ön-test son-test) toplanmıştır. Ayşe hanım genelleme ön-test oturumunda İİÖ uygulamasının uygulama basamaklarından hiçbirisini doğru şekilde sergileyemezken uygulamada ölçüt karşılandıktan sonra düzenlenen son-test oturumunda ise İİÖ uygulama basamaklarını %100 doğruluk düzeyinde sergileyerek farklı bir ortamda uygulama evresine benzer düzeyde performans sergiler hale gelmiştir.

3.2. Çocuklara İlişkin Etkililik Bulguları

Bu başlıkta anneler tarafından sunulan İİÖ uygulamasının, çocukların iletişim becerileri ve problem davranışlarının edinim, izleme ve genelleme üzerindeki etkilerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Anneler tarafından sunulan İİÖ uygulamasının çocukların iletişim becerilerini öğrenme ve problem davranışları sergileme düzeyi üzerindeki etkililik bulguları Şekil 3.2.'de yer alan grafik üzerinde gösterilmiştir. Grafiğe bakıldığında yatay eksen uygulama evresinde gerçekleştirilen oturum sayısını, dikey eksen ise çocukların hedef iletişim becerilerini ve problem davranışları sergilemelerine ilişkin tepki yüzdelerini ifade etmektedir. Bu verilerin yanı sıra Tablo 3.3.'de araştırma sürecinde çocuklarla gerçekleştiren uygulama oturumlarının sayısına, bu oturumlarda gerçekleştirilen deneme sayılarına ve oturumlara ilişkin toplam sürelerle yer verilmiştir.



BD: Başlama Düzeyi, EE: Ebeveyn Eğitimi, G: Genelleme

Şekil 3.2. Çocukların başlama düzeyi, uygulama, genelleme ve izleme evrelerindeki iletişim becerisini sergileme düzeyleri ve problem davranış sergileme düzeyleri

Tablo 3.3. Çocuklarla gerçekleştirilen uygulama oturumlarına ilişkin veriler

Çocuk	Uygulama Oturumlarındaki Oturum Sayısı		Uygulama Oturumlarındaki Deneme Sayısı		Uygulama Oturumlarının Toplam Süresi	
	0 sn.	4 sn.	0 sn.	4 sn.	0 sn.	4 sn.
Ali	2	11	18	99	13 dk. 55 sn.	67 dk. 22 sn.
Can	2	10	18	90	11 dk. 09 sn.	51 dk. 29 sn.
Arda	2	11	18	99	14 dk. 35 sn.	94 dk. 17 sn.

Tablodaki veriler incelendiğinde Ali ile hedeflenen iletişim becerisinde üç oturum üst üste %100 ve problem davranışlarda üç oturum üst üste %0 ölçüt karşılanana kadar iki tane 0 sn. süreli denemelerden oluşan oturum, 11 tane 4 sn. bekleme süreli denemelerden oluşan oturum olmak üzere toplam 13 uygulama oturumu düzenlenmiştir. 4 sn. bekleme süreli denemelerden oluşan oturumlar aynı zamanda yoklama verisi olarak kullanıldığı için grafik üzerinde 4 sn. bekleme süreli denemelerden oluşan uygulama oturumlarının verilerine yer verilmiştir. Ali ile gerçekleştirilen uygulama oturumlarında ölçüt karşılanıncaya kadar 18 tane 0 sn. süreli deneme, 99 tane 4 sn. bekleme süreli deneme olmak üzere toplam 117 deneme gerçekleştirilmiştir. Uygulama oturumları 0 sn. süreli denemelerden oluşan oturumlar için 13 dk. 55 sn., 4 sn. bekleme süreli denemelerden oluşan oturumlar için 1 saat 7 dk. 22 sn. olmak üzere toplam 1 saat 21 dk. 7 sn. sürmüştür.

Can ile hedeflenen iletişim becerisinde üç oturum üst üste %100 ve problem davranışlarda üç oturum üst üste %0 ölçüt karşılanana kadar iki tane 0 sn. süreli denemelerden oluşan oturum, 10 tane 4 sn. bekleme süreli denemelerden oluşan oturum olmak üzere toplam 12 uygulama oturumu düzenlenmiştir. 4 sn. bekleme süreli denemelerden oluşan oturumlar aynı zamanda yoklama verisi olarak kullanıldığı için grafik üzerinde 4 sn. bekleme süreli denemelerden oluşan uygulama oturumlarının verilerine yer verilmiştir. Can ile gerçekleştirilen uygulama oturumlarında ölçüt karşılanıncaya kadar 18 tane 0 sn. süreli deneme, 90 tane 4 sn. bekleme süreli deneme olmak üzere toplam 108 deneme gerçekleştirilmiştir. Uygulama oturumları 0 sn. süreli denemelerden oluşan oturumlar için 11 dk. 30 sn., 4 sn. bekleme süreli denemelerden oluşan oturumlar için 51 dk. 29 sn. olmak üzere toplam 1 saat 2 dk. 38 sn. sürmüştür.

Arda ile hedeflenen iletişim becerisinde üç oturum üst üste %100 ve problem davranışlarda üç oturum üst üste %0 ölçüt karşılanana kadar iki tane 0 sn. süreli denemelerden oluşan oturum, 11 tane 4 sn. bekleme süreli denemelerden oluşan oturum

olmak üzere toplam 13 uygulama oturumu düzenlenmiştir. 4 sn. bekleme süreli denemelerden oluşan oturumlar aynı zamanda yoklama verisi olarak kullanıldığı için grafik üzerinde 4 sn. bekleme süreli denemelerden oluşan uygulama oturumlarının verilerine yer verilmiştir. Arda ile gerçekleştirilen uygulama oturumlarında ölçüt karşılanıncaya kadar 18 tane 0 sn. süreli deneme, 99 tane 4 sn. bekleme süreli deneme olmak üzere toplam 117 deneme gerçekleştirilmiştir. Uygulama oturumları 0 sn. süreli denemelerden oluşan oturumlar için 14 dk. 35 sn., 4 sn. bekleme süreli denemelerden oluşan oturumlar için 1 saat 34 dk. 17 sn. olmak üzere toplam 1 saat 48 dk. 52 sn. sürmüştür.

Tablo 3.4.'de çocukların problem davranışlarına ve iletişim becerilerine ilişkin Tau-U etki büyüklüğü değerlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. İzleyen başlıklarda çocukların uygulama, izleme ve genelleme oturumlarına ilişkin etkililik bulguları ayrı ayrı açıklanmıştır. Bu bölümde çocuklara ilişkin veriler yukarıda açıklanan annelere ilişkin etkililik bulguları dikkate alınarak anne-çocuk çiftlerine uygun sıralamayla açıklanmıştır.

3.2.1. Ali'nin uygulama, izleme ve genelleme oturumlarına ilişkin etkililik bulguları

Ali'nin uygulama, izleme ve genelleme oturumlarındaki iletişim becerilerine ve problem davranışlarına ilişkin etkililik bulguları izleyen başlıklarda ayrı ayrı açıklanmıştır.

3.2.1.1. Ali'nin uygulama, izleme ve genelleme oturumlarında iletişim becerilerine ilişkin etkililik bulguları

Şekil 3.2.'de yer alan grafiğe bakıldığında Ali'nin başlama düzeyi evresinde hedef davranış olarak belirlenen “resimli kart kullanarak nesne/yiyecek/etkinlik talep etme” iletişim becerisini sergileyemediği (%0 düzeyde) görülmektedir.

Tablo 3.4. Çocukların Tau-U etki büyüklüğü değerleri

Çocuklar	Davranış	Başlama Düzeyi (A1) ve Uygulama (B1) Evresi
Ali	İletişim Becerisi	0.9091
	Problem Davranış	-1
Can	İletişim Becerisi	0.8000
	Problem Davranış	-1
Arda	İletişim Becerisi	1
	Problem Davranış	-0.9091

Ali'nin grafikteki birinci evre olan başlama düzeyi ve ikinci evre olan uygulama oturumlarından elde edilen veriler incelendiğinde uygulama sürecinin başlamasıyla birlikte iletişim becerilerini sergileme düzeyine ilişkin verilerin eğilim ve düzeyinde istendik yönde bir değişiklik meydana gelmiştir. Grafikteki ikinci evre olan uygulama evresinde Ali'nin “resimli kart kullanarak nesne/yiyecek/etkinlik talep etme” iletişim becerisini ortalama %59,54 (ranj = %0 – %100) düzeyinde ve uygulama evresinin son üç oturumunda %100 düzeyinde doğru şekilde sergilediği görülmektedir.

Başlama düzeyi ve uygulama evresinde Ali'nin iletişim becerisine ilişkin elde edilen verilerinin düzey değişikliği açısından yapılan acil etki analizinde iki evre arasında %11 ($11-0=11$) büyüklüğünde bir fark olmuştur. Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden bir diğeri olan İİÖ uygulamasının etkililiğine ilişkin Ali'nin başlama düzeyi ve uygulama evrelerindeki performansına yönelik verilerin etki büyüklüğü hesaplaması için Tau-*U* kullanılmıştır. Etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan Tau-*U* sonucuna göre Ali'nin başlama düzeyi (A1) ve uygulama (B1) evreleri için etki büyüklüğü değeri 0.90'dır. Yapılan Tau-*U* analizine ilişkin bu değer, İİÖ uygulamasının Ali'nin hedeflenen iletişim becerisini sergilemesi üzerinde “çok büyük düzeyde etkili” olmuştur. Ali'nin “resimli kart kullanarak nesne/yiyecek/etkinlik talep etme” iletişim becerisini sergileme düzeyine ilişkin veriler incelendiğinde başlama düzeyi evresi ile uygulama evresindeki verilerin eğilim ve düzeyinde istendik yönde bir değişiklik olduğu, uygulama evresindeki verilerin tutarlı bir biçimde artma eğilimi gösterdiği görülmektedir. Başlama düzeyi ve uygulama evrelerinde Ali'nin verilerine bakıldığında İİÖ uygulamasının iletişim becerilerinin öğretimi üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Ali'nin hedeflenen iletişim becerisini üç oturum üst üste %100 düzeyde sergiler hale geldikten 2, 4, 8 ve 12 hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında bu beceriyi ortalama %97.25 (ranj = %89 – %100) doğruluk düzeyinde sergileyebildiği görülmektedir. Ali'nin edinimini gerçekleştirdiği “resimli kart kullanarak nesne/yiyecek/etkinlik talep etme” iletişim becerisini farklı ortam ve farklı bir kişiyle benzer performans düzeyine yakın düzeyde sergileyip sergileyemediğini belirleyebilmek için genelleme verisi (ön-test son-test) toplanmıştır. Ali'nin genelleme ön-test oturumunda hedef davranış olarak belirlenen iletişim becerisini sergileyemediği, uygulamada ölçüt karşılandıktan sonra düzenlenen son-test oturumunda ise bu beceriyi %100 doğruluk düzeyinde farklı bir ortamda ve farklı bir kişiyle uygulama evresine benzer performans düzeyinde sergileyerek genelleyeabildiği görülmektedir.

3.2.1.2. Ali'nin uygulama, izleme ve genelleme oturumlarında problem davranışlarına ilişkin etkililik bulguları

Şekil 3.2.'de yer alan grafiğe bakıldığında Ali'nin başlama düzeyi evresinde hedef davranış olarak belirlenen problem davranışları ortalama %92.6 (ranj = %89 – %100) düzeyde sergilediği görülmektedir. Ali'nin grafikteki birinci evre olan başlama düzeyi ve ikinci evre olan uygulama oturumlarından elde edilen verileri incelendiğinde uygulama sürecinin başlamasıyla birlikte problem davranışları sergileme düzeyine ilişkin verilerin eğilim ve düzeyinde istendik yönde bir değişiklik olmuştur. Grafikteki ikinci evre olan uygulama evresinde Ali'nin problem davranışı ortalama %35.18 (ranj = %78 – %0) düzeyinde ve uygulama evresinin son üç oturumunda %0 düzeyinde sergilediği görülmektedir.

Başlama düzeyi ve uygulama evresinde Ali'nin problem davranışlarına ilişkin elde edilen verilerin düzey değişikliği açısından yapılan acil etki analizinde iki evre arasında %26 ($92.6 - 66.6 = 26$) büyüklüğünde bir fark olmuştur. Ali'nin başlama düzeyi ve uygulama evrelerindeki performansına yönelik verilerin etki büyüklüğü hesaplaması için Tau-U kullanılmıştır. Etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan Tau-U sonucuna göre Ali'nin başlama düzeyi (A1) ve uygulama (B1) evreleri için etki büyüklüğü değeri -1'dir. Yapılan Tau-U analizine ilişkin bu değer, İÖ uygulamasının Ali'nin hedeflenen problem davranışları sergileme düzeyi üzerinde “çok büyük düzeyde etkili” olduğunu göstermektedir. Ali'nin problem davranışları sergileme düzeyine ilişkin veriler incelendiğinde başlama düzeyi evresi ile uygulama evresindeki verilerin eğilim ve düzeyinde istendik yönde bir değişikliğin olduğu, uygulama evresindeki verilerin tutarlı bir biçimde azalma eğilimi gösterdiği görülmektedir. Başlama düzeyi ve uygulama evrelerinde Ali'nin verilerine bakıldığında İÖ uygulamasının problem davranışların azaltılması üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Ali'nin problem davranışları üç oturum üst üste %0 düzeyde sergiler hale geldikten 2, 4, 8 ve 12 hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında bu beceriyi ortalama %5.5 (ranj = %0 – %11) düzeyinde sergilediği görülmektedir. Ali'nin hedef problem davranışları farklı ortamlarda ve farklı kişilerle uygulama evresinin son üç oturumundaki performans düzeyine benzer düzeyde sergileyip sergileyemediğini belirleyebilmek için genelleme verisi (ön-test son-test) toplanmıştır. Ali'nin genelleme ön-test oturumunda hedef davranış olarak belirlenen problem davranışları %100 düzeyinde, uygulamada ölçüt karşılandıktan sonra düzenlenen son-test oturumunda ise bu davranışı %11

düzeyinde farklı bir ortamda ve farklı bir kişiyle uygulama evresine benzer performans düzeyinde sergileyerek genelleyebildiği görülmektedir.

3.2.2. Can'ın uygulama, izleme ve genelleme oturumlarına ilişkin etkililik bulguları

Can'ın uygulama, izleme ve genelleme oturumlarındaki iletişim becerilerine ve problem davranışlarına ilişkin etkililik bulguları izleyen başlıklarda ayrı ayrı açıklanmıştır.

3.2.2.1. Can'ın uygulama, izleme ve genelleme oturumlarında iletişim becerilerine ilişkin etkililik bulguları

Şekil 3.2.'de yer alan grafiğe bakıldığında Can'ın başlama düzeyi evresinde hedef davranış olarak belirlenen “resimli kart kullanarak nesne/yiyecek/etkinlik talep etme” iletişim becerisini sergileyemediği (%0 düzeyde) görülmektedir. Can'ın grafikteki birinci evre olan başlama düzeyi ve ikinci evre olan uygulama oturumlarından elde edilen verileri incelendiğinde uygulama sürecinin başlamasıyla birlikte iletişim becerilerini sergileme düzeyine ilişkin verilerin eğilim ve düzeyinde istendik yönde bir değişiklik meydana gelmiştir. Grafikteki ikinci evre olan uygulama evresinde Can'ın “resimli kart kullanarak nesne/yiyecek/etkinlik talep etme” iletişim becerisini ortalama %59.9 (ranj = %0 – %100) düzeyinde ve uygulama evresinin son üç oturumunda %100 düzeyde doğru şekilde sergilediği görülmektedir.

Başlama düzeyi ve uygulama evresinde Can'ın iletişim becerisine ilişkin elde edilen verilerin düzey değişikliği açısından yapılan acil etki analizinde iki evre arasında %7.3 ($7.3-0=7.3$) büyüklüğünde bir fark meydana gelmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden bir diğeri olan İİÖ uygulamasının etkililiğine ilişkin Can'ın başlama düzeyi ve uygulama evrelerindeki performansına yönelik verilerin etki büyüklüğü hesaplaması için Tau-*U* kullanılmıştır. Etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan Tau-*U* sonucuna göre Can'ın başlama düzeyi (A1) ve uygulama (B1) evreleri için etki büyüklüğü değeri 0.80'dir. Yapılan Tau-*U* analizine ilişkin bu değer, İİÖ uygulamasının Can'ın hedeflenen iletişim becerisini sergilemesi üzerinde “büyük düzeyde etkili” olduğunu göstermektedir. Can'ın “resimli kart kullanarak nesne/yiyecek/etkinlik talep etme” iletişim becerisini sergileme düzeyine ilişkin veriler incelendiğinde başlama düzeyi evresi ile uygulama evresindeki verilerin eğilim ve düzeyinde istendik yönde bir değişikliğin olduğu, uygulama evresindeki verilerin tutarlı bir biçimde artma eğilimi gösterdiği görülmektedir. Başlama düzeyi ve uygulama evrelerinde Can'ın verilerine

bakıldığında İİÖ uygulamasının iletişim becerilerinin öğretimi üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Can'ın hedeflenen iletişim becerisini üç oturum üst üste %100 düzeyde sergiler hale geldikten 2, 4, 8 ve 12 hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında bu beceriyi ortalama %100 doğruluk düzeyinde sergileyebildiği görülmektedir. Can'ın edinimini gerçekleştirdiği “resimli kart kullanarak nesne/yiyecek/etkinlik talep etme” iletişim becerisini farklı ortam ve farklı bir kişiyle benzer performans düzeyine yakın düzeyde sergileyip sergileyemediğini belirleyebilmek için genelleme verisi (ön-test son-test) toplanmıştır. Can'ın genelleme ön-test oturumunda hedef davranış olarak belirlenen iletişim becerisini sergileyemediği, uygulamada ölçüt karşılandıktan sonra düzenlenen son-test oturumunda ise bu beceriyi %100 doğruluk düzeyinde farklı bir ortamda ve farklı bir kişiyle uygulama evresine benzer performans düzeyinde sergileyerek genelleseyebildiği görülmektedir.

3.2.2.2. Can'ın uygulama, izleme ve genelleme oturumlarında problem davranışlarına ilişkin etkililik bulguları

Şekil 3.2.'de yer alan grafiğe bakıldığında Can'ın başlama düzeyi evresinde hedef davranış olarak belirlenen problem davranışları ortalama %96.8 (ranj = %89 – %100) düzeyde sergilediği görülmektedir. Can'ın grafikteki birinci evre olan başlama düzeyi ve ikinci evre olan uygulama oturumlarından elde edilen verileri incelendiğinde uygulama sürecinin başlamasıyla birlikte problem davranışları sergileme düzeyine ilişkin verilerin eğilim ve düzeyinde istendik yönde bir değişiklik olmuştur. Grafikteki ikinci evre olan uygulama evresinde Can'ın problem davranışı ortalama %28.8 (ranj = %78 – %0) düzeyinde ve uygulama evresinin son üç oturumda %0 düzeyinde sergilediği görülmektedir.

Başlama düzeyi ve uygulama evresinde Can'ın problem davranışlarına ilişkin elde edilen verilerin düzey değişikliği açısından yapılan acil etki analizinde iki evre arasında %33.3 ($96.3-63=33.3$) büyüklüğünde bir fark meydana gelmiştir. Can'ın başlama düzeyi ve uygulama evrelerindeki performansına yönelik verilerin etki büyüklüğü hesaplaması için Tau-U kullanılmıştır. Etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan Tau-U sonucuna göre Can'ın başlama düzeyi (A1) ve uygulama (B1) evreleri için etki büyüklüğü değeri -1'dir. Yapılan Tau-U analizine ilişkin bu değer, İİÖ uygulamasının Can'ın hedeflenen problem davranışları sergileme düzeyi üzerinde “çok büyük düzeyde etkili” olduğunu göstermektedir. Can'ın problem davranışları sergileme düzeyine ilişkin veriler

incelendiğinde başlama düzeyi evresi ile uygulama evresindeki verilerin eğilim ve düzeyinde istendik yönde bir değişikliğin olduğu, uygulama evresindeki verilerin tutarlı bir biçimde azalma eğilimi gösterdiği görülmektedir. Başlama düzeyi ve uygulama evrelerindeki Can'ın verilerine bakıldığında İÖ uygulamasının problem davranışların azaltılması üzerinde etkili olduğu ifade edilebilir.

Can'ın problem davranışları üç oturum üst üste %0 düzeyde sergiler hale geldikten 2, 4, 8 ve 12 hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında bu beceriyi ortalama %5.5 (ranj = %0 – %11) düzeyinde sergilediği görülmektedir. Can'ın hedef problem davranışları farklı ortamlarda ve farklı kişilerle uygulama evresinin son üç oturumundaki performans düzeyine benzer düzeyde sergileyip sergileyemediğini belirleyebilmek için genelleme verisi (ön-test son-test) toplanmıştır. Can'ın genelleme ön-test oturumunda hedef davranış olarak belirlenen problem davranışları %100 düzeyde, uygulamada ölçüt karşılandıktan sonra düzenlenen son-test oturumunda ise bu davranışı %0 düzeyinde farklı bir ortamda ve farklı bir kişiyle uygulama evresine benzer performans düzeyinde sergileyerek genelleyebildiği görülmektedir.

3.2.3. Arda'nın uygulama, izleme ve genelleme oturumlarına ilişkin etkililik bulguları

Arda'nın uygulama, izleme ve genelleme oturumlarındaki iletişim becerilerine ve problem davranışlarına ilişkin etkililik bulguları izleyen başlıklarda ayrıntılı şekilde açıklanmıştır.

3.2.3.1. Arda'nın uygulama, izleme ve genelleme oturumlarında iletişim becerilerine ilişkin etkililik bulguları

Şekil 3.2.'de yer alan grafiğe bakıldığında Arda'nın başlama düzeyi evresinde hedef davranış olarak belirlenen “resimli kart kullanarak nesne/yiyecek/etkinlik talep etme” iletişim becerisini sergileyemediği (%0 düzeyde) görülmektedir. Arda'nın grafikteki birinci evre olan başlama düzeyi ve ikinci evre olan uygulama oturumlarından elde edilen verileri incelendiğinde uygulama sürecinin başlamasıyla birlikte iletişim becerilerini sergileme düzeyine ilişkin verilerin eğilim ve düzeyinde istendik yönde bir değişiklik olmuştur. Grafikteki ikinci evre olan uygulama evresinde Arda'nın “resimli kart kullanarak nesne/yiyecek/etkinlik talep etme” iletişim becerisini ortalama %65,54 (ranj = %11 – %100) düzeyinde ve uygulama evresinin son üç oturumunda %100 düzeyinde doğru şekilde sergilediği görülmektedir.

Başlama düzeyi ve uygulama evresinde Arda'nın iletişim becerisine ilişkin elde edilen verilerin düzey değişikliği açısından yapılan acil etki analizinde iki evre arasında %25.6 ($25.6-0=25.6$) büyüklüğünde bir fark meydana gelmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden bir diğeri olan İİÖ uygulamasının etkililiğine ilişkin Arda'nın başlama düzeyi ve uygulama evrelerindeki performansına yönelik verilerin etki büyüklüğü hesaplaması için Tau-*U* kullanılmıştır. Etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan Tau-*U* sonucuna göre Arda'nın başlama düzeyi (A1) ve uygulama (B1) evreleri için etki büyüklüğü değeri 1'dir. Yapılan Tau-*U* analizine ilişkin bu değer, İİÖ uygulamasının Arda'nın hedeflenen iletişim becerisini sergilemesi üzerinde "çok büyük düzeyde etkili" olduğunu göstermektedir. Arda'nın "resimli kart kullanarak nesne/yiyecek/etkinlik talep etme" iletişim becerisini sergileme düzeyine ilişkin veriler incelendiğinde başlama düzeyi evresi ile uygulama evresindeki verilerin eğilim ve düzeyinde istendik yönde bir değişikliğin olduğu, uygulama evresindeki verilerin tutarlı bir biçimde artma eğilimi gösterdiği görülmektedir. Başlama düzeyi ve uygulama evrelerinde Arda'nın verilerine bakıldığında İİÖ uygulamasının iletişim becerilerinin öğretimi üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Arda'nın hedeflenen iletişim becerisini üç oturum üst üste %100 düzeyde sergiler hale geldikten 2, 4, 8 ve 12 hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında bu beceriyi ortalama %100 doğruluk düzeyinde sergileyebildiği görülmektedir. Arda'nın edinimini gerçekleştirdiği "resimli kart kullanarak nesne/yiyecek/etkinlik talep etme" iletişim becerisini farklı ortam ve farklı bir kişiyle benzer performans düzeyine yakın düzeyde sergileyip sergileyemediğini belirleyebilmek için genelleme verisi (ön-test son-test) toplanmıştır. Arda'nın genelleme ön-test oturumunda hedef davranış olarak belirlenen iletişim becerisini sergileyemediği, uygulamada ölçüt karşılandıktan sonra düzenlenen son-test oturumunda ise bu beceriyi %100 doğruluk düzeyinde farklı bir ortamda ve farklı bir kişiyle uygulama evresine benzer performans düzeyinde sergileyerek genelleyeabildiği görülmektedir.

3.2.3.2. Arda'nın uygulama, izleme ve genelleme oturumlarında problem davranışlarına ilişkin etkililik bulguları

Şekil 3.2.'de yer alan grafiğe bakıldığında Arda'nın başlama düzeyi evresinde hedef davranış olarak belirlenen problem davranışları ortalama %100 düzeyinde sergilediği görülmektedir. Arda'nın grafikteki birinci evre olan başlama düzeyi ve ikinci evre olan uygulama oturumlarından elde edilen verileri incelendiğinde uygulama

sürecinin başlamasıyla birlikte problem davranış sergileme düzeyine ilişkin verilerin eğilim ve düzeyinde istendik yönde bir değişiklik olmuştur. Grafikteki ikinci evre olan uygulama evresinde Arda'nın problem davranışı ortalama %49.5 (ranj = %100 – %0) düzeyinde ve uygulama evresinin son üç oturumunda %0 düzeyinde sergilediği görülmektedir.

Başlama düzeyi ve uygulama evresinde Arda'nın problem davranışlarına ilişkin elde edilen verilerin düzey değişikliği açısından yapılan acil etki analizinde iki evre arasında %7.4 (100-92.6=) büyüklüğünde bir fark meydana gelmiştir. Arda'nın başlama düzeyi ve uygulama evrelerindeki performansına yönelik verilerin etki büyüklüğü hesaplaması için Tau-*U* kullanılmıştır. Etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan Tau-*U* sonucuna göre Arda'nın başlama düzeyi (A1) ve uygulama (B1) evreleri için etki büyüklüğü değeri -0.90'dır. Yapılan Tau-*U* analizine ilişkin bu değer, İİÖ uygulamasının Arda'nın hedeflenen problem davranışları sergileme düzeyi üzerinde “çok büyük düzeyde etkili” olduğunu göstermektedir. Arda'nın problem davranışları sergileme düzeyine ilişkin veriler incelendiğinde başlama düzeyi evresi ile uygulama evresindeki verilerin eğilim ve düzeyinde istendik yönde bir değişikliğin olduğu, uygulama evresindeki verilerin tutarlı bir biçimde azalma eğilimi gösterdiği görülmektedir. Başlama düzeyi ve uygulama evrelerinde Arda'nın verilerine bakıldığında İİÖ uygulamasının problem davranışların azaltılması üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Arda'nın problem davranışları üç oturum üst üste %0 düzeyde sergiler hale geldikten 2, 4, 8 ve 12 hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında bu beceriyi ortalama %0 düzeyinde sergilediği görülmektedir. Arda'nın hedef problem davranışları farklı ortamlarda ve farklı kişilerle uygulama evresinin son üç oturumundaki performans düzeyine benzer düzeyde sergileyip sergileyemediğini belirleyebilmek için genelleme verisi (ön-test son-test) toplanmıştır. Arda'nın genelleme ön-test oturumunda hedef davranış olarak belirlenen problem davranışları %100 düzeyinde, uygulamada ölçüt karşılandıktan sonra düzenlenen son-test oturumunda ise bu davranışı %0 düzeyinde farklı bir ortamda ve farklı bir kişiyle uygulama evresine benzer performans düzeyinde sergileyerek genelleleyebildiği görülmektedir.

3.3. Sosyal Geçerlik Bulguları

Araştırmada uygulama sürecine başlamadan önce, uygulama sırasında ve uygulama sona erdikten sonra annelere kazandırılmak istenen hedef davranışın önemini ve işlevini, kullanılan ebeveyn koçluğu uygulamasının uygunluğunu, etkililiğini ve

sürdürülebilirliğini, ayrıca çocuklara kazandırılmak istenen hedef davranışın önemini ve işlevini, kullanılan İÖ uygulamasının uygunluğunu, etkililiğini ve sürdürülebilirliğini değerlendirmek amacıyla annelerden yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Araştırmada annelerle yapılan görüşmelerden her anne için her biri yaklaşık bir saat uzunluğunda üçer ses kaydı dosyası (uygulama öncesi, uygulama sırası ve uygulama sonrası) olmak üzere toplam dokuz ses kaydı dosyası elde edilmiştir. Bu dokuz ses kaydı dosyası araştırmacı tarafından tek tek dinlenmiş ve üzerinde hiçbir müdahale yapılmaksızın duyulduğu gibi yazıya dökülmüştür. Yazıya dökme işlemi tamamlandıktan sonra ses kaydı dosyaları araştırmacı tarafından tekrar dinlenmiş ve oluşturulan dökümler kontrol edilmiştir. Elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Her bir anneye ilişkin dosyalar incelendiğinde annelerin araştırmanın sosyal geçerliğine ilişkin görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu görülmektedir. Annelerin uygulama öncesinde, sırasında ve sonrasında gerçekleştirilen sosyal geçerliğe yönelik sorulan sorulara verdikleri yanıtlar izleyen başlıklarda ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

3.3.1. Uygulama öncesi sosyal geçerlik bulguları

Araştırmada annelerin uygulama öncesinde uygulama sürecine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla “Uygulama Öncesi Sosyal Geçerlilik Soru Formu (Ek-15)” kullanılarak sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Form altı tane açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Annelerin sorulara ilişkin görüşleri aşağıda ayrıntılı şekilde açıklanmıştır.

Annelere günlük yaşamlarında çocuklarının problem davranışlarıyla başa çıkmak için neler yaptıkları sorulduğunda Nil Hanım çocuğu isteklerini ağlayarak ifade ettiğinde isteklerini yerine getirmediğini ifade etmiştir. Ece Hanım çocuğunu isteklerini sözel olarak talep etmesi için zorladığını ancak çocuğu sözcükleri tekrar edemediği için problem davranış sergilediğini, bu durumda çocuğunun isteklerini yerine getirdiğini belirtmiştir. Ayşe Hanım ise çocuğu problem davranış sergilediğinde isteklerini yerine getirdiklerini ifade etmiştir.

Annelere çocuklarının problem davranışı azaltıp yerine uygun bir iletişim becerisi kazandırmayı öğrenecek olmalarının kendilerine ne tür katkıları olacağı sorulduğunda annelerin hepsi çocuklarının problem davranışlarını azaltıp yerine uygun bir iletişim davranışı kazandırmayı öğrenecek olmalarının çok önemli olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Örneğin Ece Hanım bu soruya ilişkin görüşlerini

“Bize çok büyük katkısı olacak. En önemlisi biz çocuğumuzun ağlama krizlerinin önüne geçmiş olacağız. Biz bu davranışı aşmış olmayı, ağlama krizlerine dönüşmemesini istiyoruz.

Bazı zamanlarda çok farkında bir şekilde kendini yerden yere bile atıyor çünkü. Onu sakinleştirmek istediğimizde ise bu sefer daha beter bir hal alıyor.”

sözleriyle ifade etmiştir.

Annelere günlük yaşamlarında çocuklarının problem davranışını azaltıp yerine uygun bir iletişim becerisi kazandırabiliyor olmalarının çocuklarının gelişimi açısından önemine ilişkin neler söyleyebilecekleri sorulduğunda anneler çocuklarının problem davranışını azaltıp yerine uygun bir iletişim becerisi kazandırabiliyor olmalarının çocuklarının gelişimi için çok önemli olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Örneğin Ayşe Hanım bu soruya ilişkin görüşlerini “Tabiki çok önemli, sinirliliği gidecek, ağlamaları gidecek, kendisini daha iyi ifade edecek. Öğrenmesini olumlu etkileyecek.” sözleriyle ifade etmiştir.

Annelere çocuklarıyla gerçekleştireceği uygulamalara ilişkin bir uzmandan geri bildirim alacak olmalarının herhangi bir yararı olup olmadığı sorulduğunda anneler çocuklarıyla gerçekleştirecekleri uygulamalara ilişkin bir uzmandan geri bildirim alacak olmalarının çok fazla yararı olacağını söylemişlerdir. Örneğin Ece Hanım bu soruya ilişkin görüşlerini

“Kesinlikle çok önemli bizim için en azından yanlış davranışlarımızı söylediğinizde, nerde yanlış nerde doğru yapıyoruz bunları öğrenecek olacağız. Bilmediğimiz bir yöntem olabilir, bunu öğrenir ve uygulamaya başlarız. Bu bizim için önemli.”

şeklinde ifade etmiştir. Nil Hanım ise bu soruya ilişkin görüşlerini “Yani bir şeyi alıp okuyunca da olur ama her çocuk farklı, onu uzman görüp de o şekilde geri bildirim vereceği için çocuğa göre bir şey olduğu için daha önemli.” şeklinde dile getirmiştir. Annelere çocuklarıyla gerçekleştirecekleri uygulamalara ilişkin bir uzmandan geri bildirim alacak olmalarının herhangi bir sınırlılığı olup olmadığı sorulduğunda ise anneler çocuklarıyla gerçekleştirecekleri uygulamalara ilişkin bir uzmandan geri bildirim alacak olmalarının herhangi bir sınırlılığı olmadığını düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Annelere çocuklarına farklı becerileri öğretmek için hazırlanmış çalışmalara katılma konusunda ne düşündükleri sorulduğunda, annelerin tümü bu tür çalışmalara her zaman katılmaya istekli olduklarını ifade etmişlerdir. Örneğin Nil Hanım bu soruya ilişkin görüşlerini “İsterim tabi ki her çalışmanın konusu farklı anladığım kadarıyla. Bizde de tek bir sıkıntı olmadığı için diğer çalışmalara da katılmayı isterim.” sözleriyle dile getirmiştir.

Annelere uygulamanın günlük yaşamlarını nasıl etkileyeceğini (örn., ayıracağı zaman, enerji ve hazırlık yapma) düşündükleri sorulduğunda anneler uygulamanın

günlük yaşamlarını olumlu yönde etkileyeceğini ve kendileri açısından hiçbir sorun olmayacağını ifade etmişlerdir. Örneğin Ece Hanım bu soruya ilişkin görüşlerini

“Can için iyi olanı istediğimden benim için fazla çalışmam, fazla yorulacak olmamın hiçbir önemi yok. Ben her şeyimi ona göre ayarlıyorum zaten. O yüzden hiçbir sorun yok. Biz bu durumdan gayet memnunuz.”

sözleriyle belirtmiştir.

3.3.2. Uygulama sırası sosyal geçerlik bulguları

Araştırmada annelerin uygulama sırasında uygulama sürecine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla “Uygulama Sırası Sosyal Geçerlilik Soru Formu (Ek-16)” kullanılarak sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Form altı açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Annelerin bu sorulara ilişkin görüşleri aşağıda ayrıntılı şekilde açıklanmıştır.

Annelere araştırma kapsamında İİÖ uygulamasının ne olduğunu ve nasıl uygulandığını öğrenmiş olmaları hakkında neler söyleyebilecekleri sorulduğunda annelerin hepsi uygulamanın çok yararlı olduğunu düşündüklerini ifade etmiştir. Örneğin Ayşe Hanım bu soruya ilişkin düşüncelerini

“Bize çok faydalı oldu. Pekiştireçleri falan öğrendim, ipucu sunmayı, karşılığında çocuğun tepkisi ne olacak diye beklemeyi öğrendim. Oğlum önceden sürekli ağlıyordu, iletişim kuramıyordu. Şu an kartlarla gösterebiliyor, ağlamadan problem davranış sergilemeden rahatlıkla istediğini gösterebiliyor. Önceleri çok sabırsızdım, çok faydalı oldu benim için.”

sözleriyle belirtmiştir.

Annelere çocuklarının problem davranışlarını azaltmak ve çocuklarına uygun bir iletişim davranışı kazandırmak için kullandıkları İİÖ uygulamasının hoşlarına giden yönlerinin neler olduğu sorulduğunda anneler bu yönleri çocuklarının problem davranışlarının azalması ve iletişim kurması, çocuklarının ne istediğini artık anlayabiliyor olmaları, yanı sıra edindikleri bilgiler sayesinde çocuklarına nasıl davranacaklarını öğrenmeleri olarak sıralamışlardır. Örneğin Nil Hanım bu soruya ilişkin görüşlerini “Çocuğumun iletişim kurduğunu görmek oldu. Demek ki problem çıkarmadan da o siren sesini çıkarmadan da kartı verip iletişim kurması mümkünmüş. İletişim kurduğunu görmek en olumlusuydu.” şeklinde ifade etmiştir. Annelere çocuklarının problem davranışlarını azaltmak ve çocuklarına uygun bir iletişim becerisi kazandırmak için kullandıkları İİÖ uygulamasının hoşlarına gitmeyen yönlerinin neler olduğu sorulduğunda anneler İİÖ uygulamasının hoşlarına gitmeyen herhangi bir yönü olmadığını söylemişlerdir. Örneğin Nil Hanım bu soruya ilişkin görüşlerini “Kartı kullandığında konuşma gelmezse diye düşünmüştüm. Kartla iletişim kurduktan sonra

önyargılarım değişti. Yok diyebilirim. Olumsuz yanını göremedim. Çocuğum mutlu olduğundan olumsuz bir yanını görmedim.” şeklinde ifade etmiştir.

Annelere araştırma kapsamında sunulan uzaktan ve yüz yüze eğitimler konusunda ne düşündükleri sorulduğunda anneler ebeveyn eğitiminin uzaktan sunulmasının uygun olduğunu, ancak geri bildirim oturumlarının yüz yüze olmasının daha iyi olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin Ayşe Hanım bu soruya ilişkin görüşlerini

“Çok güzel oldu. Uzaktan eğitim rahat, kolay anlaşılabilir biçimdeydi. Yüz yüze eğitimden de çok memnun kaldım. Uygulamanın yüz yüze olması daha iyi oldu. Hatalarımızı falan eksiklerimizi gördük. Hemen müdahale edebildiniz. Sağolun, çok güzeldi, her şey yerli yerindeydi.”

sözleriyle dile getirmiştir.

Annelere çocuklarıyla gerçekleştirdikleri uygulama oturumlarındaki performanslarına yönelik bir uzmandan geri bildirim alıyor olmalarına ilişkin görüşleri sorulduğunda annelerin tümü performanslarına yönelik bir uzmandan geri bildirim alıyor olmalarının gerçekleştirdikleri uygulamayı geliştirmede çok yararı olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Örneğin Nil Hanım bu soruya ilişkin görüşlerini

“Çok doğru değerlendiriyorsunuz, her şeyi tek tek dikkat ettiğiniz için atlamıyorsunuz. Basamakları çok güzel yaptınız şeklinde diyerek geçebilirdiniz. Şurada böyle yapmadınız, burada veri toplamadınız, 4 değil 6 saniye beklediniz gibi her şeye dikkat ediyorsunuz.”

sözleriyle belirtmiştir. Ece Hanım ise bu soruya ilişkin görüşlerini

“Nasıl doğru davranmalıyım bu tartışmalarımızı yaparak eğitim sonrası görüşlerinizi almış olmanın benim için çok faydası oldu. İlk zamanlarda ismini söylemeyi unutuyordum sonra buna dikkat etmeye başladım. Bekleme süresini uzun tutuyordum onu kısaltım ve dengeli tutmayı öğrendim. Görüşleriniz benim için çok önemli. Nerde yanlışım varsa söylüyorsunuz, ben düzeltiyorum. Bu benim için çok önemli. Diğer uygulama için düzeltme fırsatı oluyor.”

sözleriyle dile getirmiştir.

Annelere yapılan uygulamaların hoşlarına giden yönlerinin neler olduğu sorulduğunda annelerin tümü yapılan uygulamanın hem kendilerine hem de çocuklarına olumlu yönde çok büyük katkısı olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin Ece Hanım bu soruya ilişkin görüşlerini “Benim için her bakımdan olumlu bir uygulamaydı. Bize gayet katkısı oldu.” sözleriyle belirtmiştir.

Annelere yapılan uygulamaların hoşlarına gitmeyen yönlerinin neler olduğu sorulduğunda anneler yapılan uygulamanın hoşlarına gitmeyen herhangi bir yönü olmadığını ifade etmişlerdir. Örneğin Ayşe Hanım bu soruya ilişkin görüşlerini “Yok hocam olmadı.” sözleriyle dile getirmiştir.

3.3.3. Uygulama sonrası sosyal geçerlik bulguları

Araştırmada annelerin uygulama sonrasında uygulama sürecine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla “Uygulama Sonrası Sosyal Geçerlilik Soru Formu (Ek-17)” kullanılarak sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Form sekiz tane açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Annelerin sorulara ilişkin görüşleri aşağıda ayrıntılı şekilde açıklanmıştır.

Annelere uygulamaya geçmeden önce gerçekleştirilen görüşme, gözlem ve DDİA süreciyle ilgili neler söyleyebilecekleri sorulduğunda Ayşe Hanım bu değerlendirme sürecinin zor ve dikkat isteyen bir süreç olduğunu, süreç içerisinde sabırlı olmak gerektiğini, dolayısıyla ebeveynlerin desteğiyle bir uzmanın süreci yönetmesi gerektiğini ifade etmiştir. Nil Hanım değerlendirme sürecinde sürekli çocuğun problem davranışını ortaya çıkarmanın problem davranışları pekiştirebileceğini düşündüğünü dile getirmiştir. Ece Hanım ise çocuğunu en iyi tanıyan kişilerin ebeveynler olduğunu ve ebeveynlerin uygulamanın her aşamasında yer almaları gerektiğini düşünmesine rağmen annelerin değerlendirme sürecinde daha duygusal davranabileceğini, bir uzman kadar net olamayacaklarını, bu süreçte uzman ve ebeveynler birlikte çalışırsa sürecin çok yararlı olabileceğini düşündüğünü ifade etmiştir. Örneğin Ece Hanım bu soruya ilişkin görüşlerini

“Aile çocuğunu en iyi tanıyan kişi olduğundan uygulamanın her aşamasında yer almalı bence. Ama anneler duygusal davranabilirler, öğretmen daha sert, yapıcı, dik durabilir. Çocuğunun ah demesi anneyi üzerek bir öğretmen bu durum karşısında daha soğukkanlı davranabilir. Çocuğum ağladığında bir şeyi istediği için ağladığını biliyorum. İsteddiğini vermezsem bu davranışın önüne geçebileceğimi düşünüyorum. Öyle zamanlar oluyor ki baş etmek zorlaşıyor, hata yapıyoruz, istediği şeyi veriyoruz. Bu değerlendirmelerin uzman tarafından yapılması bizim için çok önemli. Sizin çocukla çalıştığınız kısımları izlediğimde bu normalde ailenin yapabileceği bir çalışma gibi gözüküyor. Aile bu değerlendirmeyi tek başına yapabilir mi bilmiyorum ama ben yapmak isterdim. Uzman ve aile birlikte çalışırsa çok daha faydalı olacağını düşünüyorum.”

sözleriyle vurgulamıştır.

Annelere öğrendikleri İİÖ uygulamasına ilişkin görüşlerinin neler olduğu sorulduğunda annelerin tümü bu uygulamayı öğrenmelerinin hem kendilerine hem de çocuklarına çok fazla katkısı olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Ayşe Hanım bu soruya ilişkin görüşlerini

“Bu uygulamanın hem benim için hem çocuğum için olumlu şeyler kattığını düşünüyorum. Problem davranışı kontrol edebilmeyi öğrendim. Eskiden kendisini ağlayarak ifade ediyordu. Bu nedenle ne yapacağımı bilmiyordum. Şimdi kartları kullanarak kendisini ifade etmeyi

öğrendi. Ben de ne yapacağımı öğrendim. Problem davranış yerine kartları kullanması daha anlaşılır oldu. Neyi istediğini daha rahat anlıyorum.”

sözleriyle dile getirmiştir.

Annelere çocuklarının sergilediği problem davranışların azalması veya ortadan kalkmasının ve yerine uygun bir iletişim becerisi kazanmasının onların bağımsızlaşmasına etkisi hakkında neler düşündükleri sorulduğunda annelerin tümü problem davranışların azalmasının veya ortadan kalkmasının ve artık resimli kartla da olsa isteklerini ifade edebiliyor olmalarının çocuklarının daha da bağımsızlaşmasını sağladığını ifade etmişlerdir. Örneğin Ayşe Hanım bu soruya ilişkin görüşlerini “Çocuğumun bağımsızlaşmasını arttırdı. Artık ağlama yerine kartları yerleştirdi, kendisini ifade ediyor. Kartı getirdiğinde herkes onu anlıyor. Diğer türlü ağladığında ben anlasamda herkes ne istediğini anlamıyordu.” sözleriyle belirtmiştir. Nil Hanım bu soruya ilişkin görüşlerini “Kartla kendisini ifade eder hale geldi. Hatta nadirde olsa bir iki kere sözlü çıktıkları oldu, kelimeleri tekrar etmeye çalıştı, üstüne durulursa daha güzel şeyler olur.” sözleriyle belirtmiştir. Ece Hanım ise bu soruya ilişkin görüşlerini “İletişimin bir yolunu öğrendi artık ağlayarak değil de ağlamanın yerine kartları kullanarak iletişime geçmeyi öğrendi. Hatta tekrar etmeye çabaladı. Bu çok önemli ilerde konuşmasını da destekleyecek.” sözleriyle belirtmiştir.

Annelere araştırmada öğrendikleri ve kullandıkları bilgi ve beceriler sayesinde çocuklarının davranışlarında gözlenen değişikliklere ilişkin neler düşündükleri sorulduğunda annelerin tümü çok mutlu olduklarını ve olumlu görüşlerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Nil Hanım bu soruya ilişkin görüşlerini “Tek kelime ile değişim aslında. Problem davranış yerine normal bir iletişim aracı alabiliyormuş onu gördük. İletişim kurmayı öğrendiğinden bu değişikliklerden memnunum.” sözleriyle dile getirmiştir.

Annelere öğrendikleri İİÖ uygulamasını çocuklarının sergilediği farklı problem davranışlara müdahale etmede kullanma konusunda düşünceleri sorulduğunda annelerin tümü öğrendikleri İİÖ uygulamasını çocuklarının sergilediği farklı problem davranışlara müdahale etmede kullanma konusunda istekli olduklarını ifade etmişlerdir. Örneğin Ece Hanım bu soruya ilişkin görüşlerini “Tabi ki bu uygulamayı kullanmaya mutlaka devam etmeyi düşünüyorum. İşe yarayacağını düşünüyorum.” sözleriyle belirtmiştir.

Annelere İİÖ uygulamasının kazandırılması sürecinde sunulan ebeveyn eğitimi sürecinin sunulma biçimine ilişkin düşünceleri sorulduğunda anneler sunulan ebeveyn eğitimi sürecinin uzaktan sunulmasının daha iyi olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin

Ayşe Hanım bu soruya ilişkin görüşlerini “Yeterliydi. Yan yana da sonuçta bilgi verilecekti. Zaman açısından daha esnekti. Yan yana belki her zaman yapılamayabilirdi. Uzaktan olması bizim için yeterliydi.” sözleriyle dile getirmiştir.

Annelere İİÖ uygulamasının kazandırılması sürecinde sunulan ebeveyn eğitimi sürecinin içeriğine ilişkin düşünceleri sorulduğunda anneler ebeveyn eğitimi sürecinin içeriğinin yeterli derecede bilgi verdiğini, açık, anlaşılır, net ve örneklerle desteklenmiş olduğunu ifade etmişlerdir. Ece Hanım bu soruya ilişkin görüşlerini

“Benim için içerik yeterliydi. Videolar benim için çok faydalı oldu. Videolar olmasaydı sadece okuyarak kitaptan bakarak sizi ekrandan izleyerek de öğrenebilirdim fakat videoları izlemek, uygulamanın nasıl olacağını görmek daha kolay uygulama yapmama neden oldu.”

sözleriyle belirtmiştir.

Annelere İİÖ uygulamasının kazandırılması sürecinde sunulan ebeveyn eğitimi sürecinin gerçekleştirdikleri uygulamayı geliştirmelerindeki etkilerine ilişkin düşünceleri sorulduğunda anneler ebeveyn eğitimi sürecinin gerçekleştirdikleri uygulamayı geliştirmelerine olumlu katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Örneğin Ayşe Hanım bu soruya ilişkin görüşlerini

“Uygulamamı geliştirmede katkı sağladı hocam, çok ayrıntılıydı. Ön eğitim olmasaydı uygulamayı bu kadar iyi anlayıp uygulamayabilirdim. Önceden bilgi sahibi olmak daha iyi. Uygulama yapınca bilgiler yerine oturdu, daha iyi oldu.”

sözleriyle dile getirmiştir.

Annelere İİÖ’nün kazandırılması sürecinde sunulan geri bildirim sürecinin içeriğine ilişkin düşünceleri sorulduğunda annelerin tümü geri bildirim sürecinin içeriğinin yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin Nil Hanım bu soruya ilişkin görüşlerini “Yeterli, fazla yeterliydi. Hiçbir basamağı atlamıyorsunuz. Siz en ufak noktaya dikkat ettiğiniz için geri bildirimleriniz önemliydi benim için.” sözleriyle belirtmiştir.

Annelere İİÖ uygulamasının kazandırılması sürecinde sunulan geri bildirim sürecinin sunulma biçimine ilişkin düşünceleri sorulduğunda annelerin tümü uygulama sürecinin yüz yüze olmasının daha yararlı olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin Nil Hanım bu soruya ilişkin görüşlerini

“Uygulama sürecinin yüz yüze olmasını tercih ederim. Eğitim süreci uzaktan olabilir de uygulama süreci olmazdı. Videoyu izleyip değerlendirmeniz çok güzeldi. Yoksa videoyu izlemesek benim aklımda kalmayabilirdi. Videoyu izleyip geri bildirim verdiğiniz için bence yüz yüze olması daha iyi oldu.”

sözleriyle dile getirmiştir.

Annelere İİÖ uygulamasının kazandırılması sürecinde sunulan geri bildirim sürecinin sunulma zamanına ilişkin düşünceleri sorulduğunda annelerin tümü geri bildirimlerin çocuklarıyla gerçekleştirdikleri uygulama oturumunun hemen arkasından sunulmasının daha yararlı olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin Ayşe Hanım bu soruya ilişkin görüşlerini “Hemen arkasından yaptığınız için akılda kalıcı oldu. Sıcacı sığacağına, hemen arkasından olması benim için hatalarımı görmemde daha iyi oldu.” sözleriyle vurgulamıştır.

Annelere araştırma kapsamında İİÖ uygulamasının kazandırılması sürecinde sunulan geri bildirim sürecinin annelerin gerçekleştirdikleri uygulamayı geliştirmelerindeki etkilerine ilişkin düşünceleri sorulduğunda annelerin tümü geri bildirimlerin gerçekleştirdikleri uygulamayı geliştirmelerinde yararlı olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin Ece Hanım bu soruya ilişkin görüşlerini

“Yanlışlarımı öğrendim, yanlışlarımı düzelttim ve doğru uygulamayı öğrendim. Benim için çok faydalı oldu. Farkında olmadan yanlış yapmaya devam edebildim. Uzman tarafından yapılmış olması çok faydalı oldu. Uygulamamı geliştirmede önemli olduğunu düşünüyorum.”

sözleriyle dile getirmiştir.

Annelere uygulama sürecinin en fazla hoşlarına giden özelliklerinin neler olduğu sorulduğu anneler genel olarak bu sürecin hem kendilerini hem de çocuklarını çok fazla geliştirdiğini, yanı sıra çocuklarıyla daha iyi etkileşim kurabildiklerini ve çocuklarına nasıl davranacaklarını öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin Ece Hanım bu soruya ilişkin görüşlerini “Çocuğumla etkinlik yapma yönünden de katkısı oldu. Dikkat süresi arttı, sevdiği şeyler olunca oturmayı da kabul etti. İlk defa masa başında uzun zaman geçirdik.” sözleriyle ifade etmiştir. Ayşe Hanım ise bu soruya ilişkin görüşlerini

“Kendim çocuğumla nasıl uygulama yapacağımı öğrendim. Nasıl pekiştiririm, nasıl ipucu sunarım, çocuğuma tepkide bulunması için nasıl fırsat veririm bunları öğrendim. Çok faydalı oldu benim için. Çocuğumun da problem davranışı azaldı. Kartlarla istediğini ifade etmeyi öğrendi. Ağlaması, bağırması azaldı. Bunun yerine kartla ifade etmeyi öğrendi.”

sözleriyle vurgulamıştır.

Uygulama sürecinin hoşlarına gitmeyen özelliklerinin neler olduğu sorulduğu anneler genel olarak uygulama sürecine ilişkin hoşlarına gitmeyen herhangi bir özelliğin olmadığını ifade etmişlerdir. Örneğin Ece Hanım bu soruya ilişkin görüşlerini “Hoşuma gitmeyen bir özelliği hiç olmadı, her basamağı güzeldi.” sözleriyle belirtmiştir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya katılan annelerden ve çocuklardan elde edilen bulgulardan yola çıkarak araştırmanın sonucuna, tartışmaya ve önerilere yer verilmiştir. İzleyen başlıklarda araştırmaya katılan annelerden ve çocuklardan elde edilen bulgular alanyazına dayalı olarak ayrı ayrı tartışılmaktadır.

4.1. Sonuç

Bu araştırmada annelere İİÖ'yü uygulama becerilerinin kazandırılmasına yönelik sunulan ebeveyn koçluğu uygulamasının annelerin İİÖ'nün uygulama becerilerini edinmeleri, bu becerileri edindikten 2, 4, 8 ve 12 hafta sonra sergileyebilmeleri ve edindikleri becerileri farklı ortamlarda sürdürebilmeleri üzerindeki etkileri sınanmıştır. Araştırmada aynı zamanda anneler tarafından uygulanan İİÖ uygulamasının OSB olan çocukların problem davranışları sergileme düzeylerinin azaltılması ya da ortadan kaldırılması, işlevsel iletişim becerilerini edinmeleri, uygulama sonra edindikten 2, 4, 8 ve 12 hafta sonra da edindikleri davranışları belirli oranda sürdürebilmeleri ve edindikleri davranışları farklı ortamlara ve farklı kişilere genellemeleri üzerindeki etkileri sınanmıştır. Araştırmanın sosyal geçerliğine ilişkin olarak da annelerin ebeveyn koçluğuna, İİÖ uygulamasına ve araştırmanın sonuçlarına ilişkin görüşleri incelenmiştir.

Araştırmaya katılan annelerden elde edilen bulgular, annelerin hepsinin kendilerine sunulan ebeveyn koçluğu uygulamasıyla İİÖ'nün uygulama becerilerini edindiklerini ve yüksek uygulama güvenirliğiyle uyguladıklarını göstermektedir. Annelerden elde edilen izleme bulguları incelendiğinde annelerin hepsinin ebeveyn koçluğu uygulamasıyla İİÖ uygulama becerisini edindikten 2, 4, 8 ve 12 hafta sonra da edindikleri beceriyi belirli oranda koruduklarını ortaya koymaktadır. Annelerden elde edilen genelleme bulguları, annelerin hepsinin ebeveyn koçluğu uygulamasıyla edindikleri İİÖ'nün uygulama becerilerini farklı ortamlara genellebildiklerini göstermektedir. Araştırmaya katılan annelerden elde edilen sosyal geçerlik bulguları, annelerin araştırmanın amacına, ebeveyn koçluğu uygulamasına, İİÖ uygulamasına ve araştırmanın anne-çocuk çiftlerine yönelik sonuçlarına ilişkin genel olarak olumlu görüş bildirdiklerini ortaya koymaktadır.

Araştırmaya katılan çocuklardan elde edilen bulgular, çocukların hepsinin anneleri tarafından sunulan İİÖ uygulamasıyla hedeflenen problem davranışlarının azalarak ortadan kalktığını, yerine kazandırılmak istenen işlevsel iletişim becerilerini edindiklerini göstermektedir. Çocuklardan elde edilen izleme bulguları incelendiğinde çocukların

hepsinin anneleri tarafından uygulanan İİÖ uygulaması sona erdikten 2, 4, 8 ve 12 hafta sonra da edindikleri davranışları belirli oranda sürdürdüklerini ortaya koymaktadır. Çocuklardan elde edilen genelleme bulguları, çocukların hepsinin anneler tarafından uygulanan İİÖ uygulamasıyla edindikleri davranışları farklı ortamlara ve kişilere genelledebildiklerini göstermektedir.

Araştırmaya katılan annelerden ve çocuklardan elde edilen etkililik bulguları olumlu olmakla birlikte araştırma süresince gözlemlenen bazı konuların tartışılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. İzleyen başlıkta araştırmadan elde edilen bulgularla ilgili tartışmaya yer verilmiştir.

4.2. Tartışma

Araştırmanın ebeveyn koçluğu uygulamasına ilişkin etkililik bulguları incelendiğinde araştırmaya katılan tüm annelerin kendilerine sunulan ebeveyn koçluğu uygulamasıyla İİÖ'nün uygulama becerilerini yüksek uygulama güvenilirliğiyle uygulayabildikleri görülmektedir. Elde edilen bu sonuçlara bakıldığında annelerin hepsi İİÖ uygulamasını çocuklarıyla etkili şekilde kullanabilir hale gelmişlerdir. Alanyazında ebeveynlerin çocuklarının eğitim sürecine katılmalarının bir sonucu olarak çocuklarına karşı nasıl davranacaklarını öğrendiklerinde stres düzeylerinin azalabileceği ifade edilmektedir (Brookman-Fraze, 2004; Ingersoll vd., 2016). Bu araştırmada da annelerin davranış kontrolüne yönelik becerileri edinmelerinin stres düzeylerini azaltmış olması umulmaktadır. Ebeveyn koçluğu uygulamasıyla ebeveynlere farklı uygulamaların kazandırılmasına yönelik araştırmaların bulguları, ebeveynlerin doğal öğretim müdahalelerini (örn., Bilmez, 2020; Çattık, 2019; Moore, Barton ve Chironis, 2014) ve tepki ipucu yöntemlerini (örn., Chen, 2014; Gıcı-Vatansever, 2018; Horn vd., 2020) çocuklarına hedeflenen davranışları kazandırmak için etkili şekilde kullandıklarını ortaya koymaktadır. Bu araştırmadan elde edilen bulgular alanyazındaki ebeveynlere farklı uygulamaları kazandırmayı hedefleyen araştırmalardan elde edilen bulgularla tutarlılık göstermektedir (Bilmez, 2020; Chen, 2014; Çattık, 2019; Gerow vd., 2021; Gıcı-Vatansever, 2018). Bu araştırmanın bulguları aynı zamanda ebeveyn koçluğu uygulamasının ebeveynlere İİÖ uygulamasının uygulama becerilerinin kazandırılması üzerindeki etkilerinin incelendiği araştırmalardan elde edilen bulgularla da tutarlılık göstermektedir (Benson vd., 2018; Hoffman vd., 2019; Gerow vd., 2018b; Gerow vd., 2019; Gerow vd., 2020; O'Brien, vd., 2021; Rispoli vd., 2014a; Suess vd., 2014).

Araştırmada anneler ebeveyn koçluğu uygulamasıyla İİÖ'nün uygulama becerilerini yüksek uygulama güvenilirliğiyle uygulayabilmişlerdir. Dolayısıyla araştırmadan elde edilen bu bulgu alanyazındaki çalışmalardan elde edilen bulgularla (Benson vd., 2018; Hoffman vd., 2019; Gerow vd., 2019; Gerow vd., 2020; O'Brien, vd., 2021; Rispoli vd., 2014a; Suess vd., 2014) tutarlılık göstermekte ve alanyazını genişleterek katkı sağlamaktadır. Aynı zamanda araştırmada Tau-*U* etki büyüklüğü hesaplamaları gerçekleştirilmiştir. Bu hesaplamaların sonuçları, annelere sunulan ebeveyn koçluğu uygulamasının annelerin İİÖ'nün uygulama becerileri üzerinde çok büyük düzeyde etkili olduğunu göstermiştir. Araştırmanın bu bulgusunun alanyazında yapılan bir araştırmanın bulgusuyla tutarlılık gösterdiği görülmektedir (Gerow vd., 2018b). Dolayısıyla araştırmada hem annelerden elde edilen uygulama güvenilirliği bulgularının paylaşılması hem de annelerin verilerine ilişkin Tau-*U* etki büyüklüğü değerlerinin hesaplanmış olmasının alanyazını zenginleştireceği söylenebilir.

Araştırmada gerçekleştirilen ebeveyn koçluğu uygulamasında ebeveyn eğitimi süreci uzaktan çevrim içi öğrenmeye dayalı olarak, ebeveyn eğitimi oturumlarından sonra düzenlenen geribildirim oturumları ise yüz yüze gerçekleştirilerek “hibrit” bir uygulama sürecine yer verilmiştir. Araştırmada ebeveyn eğitimi sürecinde annelere sunulan eğitim bilgilendirici el kitapçıkları ve bu kitapçıklarla etkileşimli *Prodilo* isimli çevrim içi bir web sayfası aracılığıyla uzaktan sunulmuştur. Ebeveynlere İİÖ'nün uygulama becerilerinin kazandırılmasını hedefleyen araştırmaların bir kısmında hem ebeveyn eğitimi hem de geri bildirim süreci yüz yüze sunulmuştur (örn., Gerow vd., 2018b; Gerow vd., 2019; Hoffman vd., 2019; Rispoli vd., 2014a; Suess vd., 2014). Sınırlı sayıda araştırmada ise hem ebeveyn eğitimi hem de geri bildirim süreci uzaktan tele-sağlık uygulamaları aracılığıyla ebeveynlere sunulmuştur (örn., Benson vd., 2018; Gerow vd., 2021; O'Brien vd., 2021; Wacker vd., 2013). Ancak bu araştırmalar içerisinde ebeveyn eğitimi sürecinin uzaktan çevrim içi öğrenmeye dayalı bir web sayfası aracılığıyla, geri bildirim sürecinin ise yüz yüze sunulduğu hibrit bir uygulamaya ulaşılamamıştır. Yanı sıra araştırmalarda ebeveyn eğitimi sürecinin bilgilendirici el kitapçıkları ve bu kitapçıklarla etkileşimli çevrim içi bir web sayfası aracılığıyla sunulduğu herhangi bir araştırmaya da ulaşılamamıştır. Araştırmanın uzaktan çevrim içi öğrenmeye dayalı olarak hazırlanmış ebeveyn eğitimi sürecinin OSB olan çocukların ebeveynlerinin gereksinim duydukları her zaman bu eğitimin içeriğine erişim sağlayabilecekleri, üniteleri ve ünitelerinin içerisindeki videoları izleyerek kendilerini geliştirebilecekleri ve sorularını

uzmanla paylaşabilecekleri şekilde tasarlanmış olmasının ebeveyn eğitim sürecinin yaygınlaştırılmasının sağlanması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Yanı sıra hazırlanan el kitapçıkları ve etkileşimli web sayfası, her bireyin eğitim sürecindeki ilerleme durumunu herhangi bir desteğe gereksinim duymadan kendi takip edebileceği şekilde tasarlanmıştır. Bu tasarımın araştırmanın güçlü yanlarından biri olduğu söylenebilir. Araştırmanın bu yönüyle ortaya koyduğu sonuçların ebeveynlere İİÖ'nün uygulama becerilerinin kazandırılmasını hedefleyen ebeveyn koçluğu araştırmalarıyla ilgili alanyazını genişleterek katkı sağlayacağı ifade edilebilir.

Annelere çocuklarının problem davranışlarını azaltmak ve çocuklarına uygun iletişim becerilerini kazandırmak için İİÖ'nün uygulama becerilerinin kazandırılmasında sunulan geri bildirimler hem video kayıtları aracılığıyla hem de sözel olarak sunulmuştur. Geri bildirim süreci, annelerin çocuklarıyla gerçekleştirdikleri uygulama sürecinin video kayıtlarının izlenmesi ve araştırmacı tarafından annelerin uygulamalarına ilişkin geri bildirimlerin sunulmasıyla gerçekleştirilmiştir. Annelerin İİÖ uygulamasının uygulama becerilerini edinmelerine ilişkin bulgular incelendiğinde hepsinin ortalama 5-6 gün gibi kısa bir sürede İİÖ'nün uygulama becerilerini %100 düzeyde sergiler hale geldiği görülmektedir. Araştırmada geri bildirim sunma sürecinde videoyla geri bildirimlere yer verilmesinin, annelerin çocuklarıyla gerçekleştirdikleri uygulamayı izlerken sunulan geri bildirimlerin daha anlamlı olmasında ve İİÖ'nün uygulama becerilerini kısa sürede öğrenmelerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Ebeveynlere İİÖ uygulamasının uygulama becerilerini kazandırmayı hedefleyen ebeveyn koçluğu araştırmaları incelendiğinde geri bildirim sürecinde videoyla geri bildirimlere yer veren herhangi bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Ancak araştırmadan elde edilen bulgular geri bildirim sürecinde videoyla geribildirimlere yer vermenin ebeveynlerin beceriyi edinmeleri üzerinde olumlu sonuçlarının olduğunu gösteren araştırmaların bulgularıyla tutarlılık göstermektedir (örn., Bilmez, 2020; Phaneuf ve McIntyre, 2007). Araştırmada geri bildirim sürecinde videoyla geri bildirimlere yer verilmesinin araştırmanın güçlü yanlarından biri olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla araştırmanın bu yönüyle alanyazına önemli bir katkı sağlayacağı ifade edilebilir.

Araştırmada araştırmacı tarafından gerçekleştirilen hem ebeveyn eğitimi hem de geri bildirim sürecine ilişkin uygulama güvenilirliği verileri toplamıştır. Yapılan araştırmaların yinelenebilirliğinin sağlanması için uzmanlar tarafından sunulan ebeveyn koçluğu uygulaması ile ebeveynlerin müdahaleleri uygulama düzeyleri arasındaki

ilişkinin incelenmesi oldukça önemlidir. Ebeveynlerin kendilerine kazandırılmak istenen müdahaleleri uygulama düzeyleri ile uzmanların koçluğu güvenilir şekilde uygulama düzeyleri arasında bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın koçluk sürecine ilişkin elde edilen uygulama güvenilirliği bulguları incelendiğinde araştırmacının hem ebeveyn eğitimi sürecini hem de geri bildirim oturumlarını yüksek uygulama güvenilirliğiyle gerçekleştirdiği görülmektedir. Araştırmada araştırmacı tarafından gerçekleştirilen ebeveyn koçluğu sürecine ilişkin elde edilen uygulama güvenilirliği bulgularının, alanyazında ebeveyn koçluğu uygulamasıyla ebeveynlere İÖ uygulamasını kazandırmayı hedefleyen araştırmaların bulgularıyla tutarlı olduğu görülmektedir (örn., Gerow vd., 2018b; Gerow vd., 2019; Gerow vd., 2020). Araştırmanın bu yönüyle sınırlı olan alanyazını zenginleştireceği ifade edilebilir.

Annelerin İÖ'nün uygulama becerilerini edinimlerine ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde Nil Hanım ve Ece Hanım İÖ'nün uygulama becerilerini 12 (2 oturum 0 sn., 10 oturum 4. sn.) oturumda ölçütü karşılar düzeyde sergiler hale gelmişlerdir. Ayşe Hanım ise İÖ'nün uygulama becerilerini 11 (2 oturum 0 sn., 9 oturum 4. sn.) oturumda ölçütü karşılar düzeyde sergilemeye başlamıştır. Annelerin hepsinin hemen hemen benzer sürelerde ölçütü karşıladıkları görülmüştür. Annelerle gerçekleştirilen uygulama oturumlarının süresi Nil Hanımda 1 saat 17 dk. 7 sn., Ece hanımda 1 saat 2 dk. 38 sn., Ayşe Hanımda 1 saat 29 dk. 3 sn., toplamda ise 3 saat 48 dk. 48 sn. sürmüştür. Ayşe Hanım uygulama oturumlarında diğer annelere göre ölçütü daha önce karşılamış olmasına rağmen çocuğuyla gerçekleştirdiği uygulama oturumunun süresinin daha fazla olduğu görülmektedir. Annelerin oturum sürelerindeki farklılığın nedeni, araştırmaya katılan çocukların en fazla tercih ettikleri nesnelerin/yiyeceklerin/etkinliklerin bireysel tercihlerine göre farklılaşmış olması olabilir. Çocukların en fazla tercih ettikleri nesneler/yiyecekler/etkinlikler içerisinde yiyecek/içeceklerin yer alması, çocuklarla gerçekleştirilen uygulama oturumu süresini kısaltmıştır. Çünkü uygulama sürecinde çocuğun doyunluk sağlamasını engellemek, tercih edilen yiyeceğin/içeceğin sonraki denemelerde de tercih edilebilirliği sağlanarak öğretime devam etmek için her denemede çocuğun tercih ettiği yiyecek/içecek 3-5 sn. gibi kısa bir süre ilgilenmesine izin verilmiş, daha sonra tercih ettiği yiyecek/içecek elinden alınmıştır (Alberto ve Troutman, 2013). Yanı sıra çocuğun doyunluğa ulaşmadan nesneler/etkinlikler üzerindeki ilgisinin devam etmesini sağlamak için tercih ettiği nesneyle/etkinlikle 20-30 sn. gibi daha uzun bir süre ilgilenmesine izin verilmiş, daha sonra elinden alınmıştır. Alanyazında bu süre

yeterli bir zaman olarak belirlenmiştir (O'Neill ve Sweetland-Baker, 2001). Dolayısıyla Ayşe Hanımın çocuğunun en fazla tercih ettikleri içerisinde nesne/etkinliklerin olması, Nil Hanımın çocuğunun en fazla tercih ettikleri içerisinde iki nesne/etkinlik, bir de yiyeceğin olması ve Ece Hanımın çocuğunun en fazla tercih ettikleri içerisinde iki yiyecek/içecek, bir de nesninin/etkinliğin olması annelerin gerçekleştirdiği uygulama oturumlarına ilişkin sürelerin farklı olmasının bir gerekçesi olarak düşünülebilir.

Annelerden elde edilen izleme bulguları, annelerin hepsinin ebeveyn koçluğu uygulamasıyla edindikleri İİÖ'nün uygulama becerilerini uygulama sona erdikten 2, 4, 8 ve 12 hafta sonra da yüksek uygulama güvenilirliğiyle uygulamaya devam ettiklerini göstermektedir. Annelerden 12 hafta sonra toplanan uzun süreli izleme verileri incelendiğinde Ayşe Hanımın İİÖ'yü uygulama becerilerini %100, Nil Hanımın %95 ve Ece Hanımın ise %97 düzeyinde sergilediği görülmüştür. Nil Hanım ve Ece Hanımın 12 hafta sonra toplanan izleme verilerinde çok küçük düzeyde de olsa bir düşüş olduğu görülmektedir. Bu düşüşün nedeni, bu verilerin araştırma tamamlandıktan oldukça uzun bir süre sonra toplanmış olduğu için olabilir. Yine de bu verilerin kabul edilebilir bir düzeyde olduğu görülmektedir. Ebeveynlere İİÖ'yü uygulama becerilerini kazandırmayı hedefleyen ebeveyn koçluğu araştırmaları incelendiğinde araştırmaların hiçbirisinde uygulama sona erdikten sonra ebeveynlerin hedeflenen davranışları sürdürüp sürdürmediğine ilişkin izleme verisi toplanmamıştır. Ancak araştırmada annelerden elde edilen izleme bulgularının, ebeveynlere farklı uygulamaları kazandırmayı hedefleyen araştırmaların izleme bulgularıyla tutarlı olduğu söylenebilir (örn., Bilmez, 2020; Çattık, 2019; Fettig vd., 2015; Gıcı-Vatansever, 2018). Bu araştırmanın güçlü yanı annelerden uzun süre sonra izleme verilerinin toplanmış olmasıdır. Araştırmada uzun süreli kalıcılık verisi toplanmasının alanyazına önemli bir katkı sunduğu ifade edilebilir.

Annelerden elde edilen genelleme bulguları, annelerin hepsinin ebeveyn koçluğu uygulamasıyla edindikleri İİÖ'yü uygulama becerilerini farklı ortamlara genelleyebildiklerini göstermektedir. Ebeveynlere İİÖ'nün uygulama becerilerini kazandırmayı hedefleyen ebeveyn koçluğu araştırmaları incelendiğinde yalnızca bir araştırmada (Gerow vd., 2018b) ebeveynlerin hedeflenen davranışlarına ilişkin genelleme verisi toplandığı görülmektedir. Ancak bu araştırmada genellemeye ilişkin elde edilen etkililik bulguları katılımcılara göre değişiklik göstermektedir (Gerow vd., 2018b). Annelerden elde edilen genelleme bulgularının ebeveynlere farklı uygulamaları kazandırmayı hedefleyen araştırmaların genelleme bulgularıyla tutarlı olduğu

görülmektedir (örn., Bilmez, 2020; Çattık, 2019; Gıcı-Vatansever, 2018). Araştırmada annelerden elde edilen genelleme bulgularının ebeveynlere İİÖ uygulama becerilerini kazandırmayı hedefleyen ebeveyn koçluğuyla ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmada anneler tarafından gerçekleştirilen İİÖ uygulama sürecinde çocukların iletişim becerilerine ve problem davranışlarına ilişkin hem anneler hem de araştırmacı tarafından veri toplanmıştır. Annelere sunulan geri bildirimlerin sunulma sıklığına ilişkin veriler incelendiğinde Nil Hanım’a 10 uygulama oturumunun 4’ünde, Ece Hanım’a 10 uygulama oturumunun 2’sinde ve Ayşe Hanım’a 9 uygulama oturumunun 3’ünde veri toplama basamağına ilişkin geri bildirim sunulduğu ve annelerin son üç oturumda ise hiç hata yapmadan çocuklarının davranışlarına ilişkin veri topladıkları görülmüştür. Dolayısıyla annelere sunulan geri bildirim sürecinde annelerin çocuklarının iletişim becerilerine ve problem davranışlarına ilişkin veri toplama basamağının uygulama güvenilirliğine ilişkin hata oranlarının en fazla %30-40 olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu annelerin veri toplama sürecine katıldıklarında en fazla %30-40 hatayla veri toplayabildiklerini, koçluk süreci tamamlandıktan sonra ise hiç hata yapmadan veri toplayabildiklerini göstermiştir. Araştırmanın bu bulgusunun alanyazını genişletmesi açısından önemli bir bulgu olduğu söylenebilir.

Araştırmada annelere sunulan geri bildirimlerin sunulma sıklığına ilişkin veriler incelendiğinde Nil Hanım ve Ayşe Hanım araştırmacı tarafından en fazla geri bildirim sunulan basamağın “fiziksel ipucunu sunma” basamağı, ikinci sırada en fazla geri bildirim sunulan basamağın ise “hedeflenen iletişim becerisinin sergilenmesi için 4 sn. bekleme” basamağı olduğu görülmüştür. Nil Hanım ve Ayşe Hanımın bu basamakları uygun şekilde gerçekleştirememelerinin kendileri için belirlenen ölçütü karşılama sürelerini geciktirdiği düşünülmektedir. Geri bildirim oturumlarından elde edilen bilgilerden ve araştırmacının gözlemlerinden yola çıkarak Nil Hanım ve Ayşe Hanımın son oturumlarda bu basamakları beceri yetersizliğinden dolayı değil, çocuklarının doğru davranış sergilemesi için daha fazla beklemek istediklerinden dolayı yanlış ya da eksik sergilediği söylenebilir. Ece Hanım ise araştırmacı tarafından en fazla geri bildirim sunulan basamağın “hedeflenen iletişim becerisinin sergilenmesi için 4 sn. bekleme” basamağı, ikinci sırada en fazla geri bildirim sunulan basamağın ise “adlandırma ve pekiştirme” basamağı olduğu görülmektedir. Ece Hanımın son oturumlarda bu basamakları uygun şekilde gerçekleştirememesinin, performansını ölçütü karşılar

düzeyde sergilemesini geciktirdiği düşünülmektedir. Geri bildirim oturumlarından elde edilen bilgilerden ve araştırmacının gözlemlerinden yola çıkarak Ece Hanımın da bu basamakları beceri yetersizliğinden dolayı değil, çocuğunun doğru davranış sergilemesi için 4 sn. daha fazla beklemek istediğinden ve çocuğu doğru tepkide bulunduktan sonra heyecanlanıp adlandırmayı ve pekiştirmeyi unuttuğundan yanlış ya da eksik sergilediği düşünülmektedir. Bu bulgulardan yola çıkarak uygulamacıların anneler olmasından dolayı annelik duygusunun çocuklarıyla gerçekleştirdiği uygulama sürecine yansıdığı, aksi taktirde annelerin daha kısa bir sürede ölçütü karşılayabilecekleri düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan çocukların sergilediği problem davranışlarla kazandırılması hedeflenen işlevsel iletişim becerisi arasındaki eşdeğerliğin sağlanabilmesi için davranışlar arasındaki ilişkinin işlevsel olarak incelenmesi oldukça önemlidir (Brown vd., 2000; O'Neil vd., 2015; Richman vd., 2001). Araştırmada çocukların sergilediği problem davranışlarla yerine kazandırılması hedeflenen işlevsel iletişim becerisi arasındaki işlevsel ilişkiyi ortaya koymak için görüşme, gözlem ve DDİA süreçlerinin sistematik bir şekilde kullanıldığı İDD sürecine yer verilmiştir. Bu değerlendirme süreci sonunda araştırmaya katılan çocukların sergilediği problem davranışların işlevi en fazla nesne/yiyecek/etkinlik elde etme olarak belirlenmiştir. Alanyazında çocukların çoğunun davranışı elde etme amacıyla sergilediği belirtildiğinden araştırmanın bu bulgusunun alanyazınla tutarlı olduğu söylenebilir (Cooper vd., 2014; Hanley vd., 2003). Çocukların sergilediği problem davranışların işlevine ilişkin elde edilen bu bulguların alanyazında İİÖ uygulamasının çocukların hedeflenen davranışlarının değiştirilmesi üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalardan elde edilen bulgularla tutarlılık gösterdiği görülmektedir (örn., Benson vd., 2018; Gerow vd., 2018b; Gerow vd., 2019; Mancil vd., 2009; Schieltz vd., 2011; Suess vd., 2014; Wacker vd., 2011). Araştırmada problem davranışların işlevinin belirlenmesinde kısa sürdüğü, işlevi belirlemede başarılı sonuçlar verdiği, problem davranışları pekiştirmeyi gerektirmediği, çocukların doğal rutinlerine kolaylıkla dahil edilebildiği ve kolaylıkla kullanılabildiği için DDİA sürecine yer verilmiştir. Alanyazında ebeveynlere İİÖ uygulama becerilerini kazandırmayı hedefleyen ebeveyn koçluğu araştırmaları incelendiğinde bu araştırmaların çoğunda geleneksel İA sürecine yer verildiği, yalnızca iki araştırmada çocukların problem davranışlarının işlevlerini belirlemek için DDİA sürecinin kullanıldığı görülmektedir. Araştırmanın DDİA uygulamasından elde edilen bulgularının bu araştırmaların bulgularıyla tutarlı olduğu görülmektedir (Gerow vd., 2018b; Gerow vd., 2019). Bu yönüyle araştırmada

problem davranışların işlevlerini deneysel olarak belirleyebilmek için DDİA sürecine yer verilmesi, araştırmanın güçlü yanlarından biri olarak düşünülmektedir. Ayrıca incelenen ebeveyn koçluğu araştırmalarının yalnızca ikisinde İA oturumlarına ilişkin uygulama güvenilirliği verilerinin paylaşıldığı görülmüştür (Gerow vd., 2020; O'Brien vd., 2021). Dolayısıyla bu araştırmada DDİA oturumlarına ilişkin uygulama güvenilirliği verilerinin paylaşılmış olmasının sınırlı olan alanyazını zenginleştireceği düşünülmektedir.

Çocukların sergilediği problem davranışların işlevleri belirlendikten sonra aynı işleve hizmet eden işlevsel iletişim becerisine karar verilmelidir. Bu becerinin çocuğun var olan performansına uygun olmasına, kullanımının kolay olmasına ve her sergilendiğinde arkasından hemen pekiştirece ulaşmayı sağlamasına dikkat edilmelidir (Griffin ve AFIRM Team, 2017; Peckham-Hardin, 2015; Tiger vd., 2008). İİÖ'nün iletişim odaklı bir müdahale olduğu göz önüne alındığında uygun iletişim becerisine karar vermek için çocukların dil ve iletişim becerilerinin gelişimine yönelik performanslarına ilişkin verilerin doğru bir şekilde değerlendirilmesi ve bu bilgilerin raporlanması oldukça önemlidir (Bondy vd., 2020; Olive vd., 2008; Walker vd., 2018). Çocukların dil ve iletişim becerilerine ilişkin gelişim düzeylerini belirleyebilmek için görüşme, gözlem ve ölçeklerden yararlanılmaktadır. Bu araştırmada annelerle yapılan görüşmeler, çocuğun doğal ortamında yapılan gözlemler ve çocukların erken dil becerilerinin gelişiminin bir uzman tarafından değerlendirildiği TEDİL ölçeği aracılığıyla çocukların dil becerilerine ilişkin performansları belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda çocukların ifade edici ve alıcı dil becerilerindeki yetersizliklerden, anlamlı ve tutarlı herhangi bir sözcük çıktılarının olmamasından ve gün içerisindeki olaylar karşısında görüş bildirmek için sözcük ya da sözcük benzeri herhangi bir ses kullanmadıklarından dolayı çocuklara kazandırılması hedeflenen iletişim becerisi resimli kartla iletişim kurma becerisi olarak belirlenmiştir. Alanyazında ebeveynler tarafından sunulan İİÖ uygulamalarında çocuklara resimli kartla iletişim kurmayı hedefleyen araştırmalar bulunmaktadır (örn., Benson vd., 2018; Gerow vd., 2018b; Gerow vd., 2020; Hoffman vd., 2019; Mancil vd., 2009; O'Brien vd., 2021). Bu araştırmalar incelendiğinde araştırmaların çoğunda çocukların dil ve iletişim becerilerine ilişkin performanslarının görüşme ve gözlemlere dayalı olarak açıklandığı, ancak hiçbirinde dil gelişimini belirlemeye yönelik bir ölçek kullanılmadığı görülmektedir. Bu araştırmada çocuklara kazandırılması hedeflenen iletişim becerisine karar verirken görüşme ve gözlemlerin yanı

sıra bir ölçeğe yer verilmesinin, araştırmanın güçlü yanlarından biri olduğu söylenebilir. Dolayısıyla araştırmanın bu bulgusunun alanyazını zenginleştireceği düşünülmektedir.

Araştırmada uygulama sürecinde çocukların problem davranışlarının azaltılması ve iletişim becerilerinin kazandırılması için çocukların en fazla tercih ettiği nesnelerden/yiyeceklerden/etkinliklerden yararlanılmıştır. Çocuklara kazandırılmak istenen iletişim becerisi işlevsel iletişim becerileri içerisinde pekiştirici talep etme becerisidir. Bu süreçte çocukların resimli iletişim kartı kullanarak tercih ettikleri nesneyi/yiyeceği/etkinliği talep etmek için motivasyonlarının olması önemlidir. Çocukların motivasyonlarını sağlamanın bir yolu da uygulama sürecinde en fazla tercih ettikleri nesnelere/yiyeceklerle/etkinliklere yer vermektir. Dolayısıyla çocukların en fazla tercih ettikleri nesneleri/yiyecekleri/etkinlikleri belirleyebilmek için araştırmacı tarafından çoklu uyaran tercih değerlendirme oturumları düzenlenmiştir. Araştırmanın çoklu yoklama modeline göre tasarlanmış olmasından dolayı özellikle ikinci ve üçüncü katılımcı çocuklarla öğretime başlayıncaya kadar geçen süreçte çocukların tercihlerinin değişebileceği ya da zaman zaman farklı değişkenlerden dolayı pekiştiricilerin etkisini yitirebileceği düşünülmüştür. Bu nedenle araştırmacı tarafından hem DDİA oturumlarından önce hem de İİÖ oturumlarından önce olmak üzere iki farklı zamanda çoklu uyaran tercih değerlendirme oturumları düzenlenmiştir. İki farklı zamanda gerçekleştiren tercih değerlendirme oturumlarından elde edilen veriler incelendiğinde Ali ve Can'ın DDİA sürecinde yapılan değerlendirmelerde en fazla tercih ettikleri nesnelerin/yiyeceklerin/etkinliklerin İİÖ sürecinde yapılan değerlendirmelerde değiştiği, Arda'nın tercihlerinin ise değişmediği görülmüştür. Bu yönüyle uygulama sürecinde hem DDİA oturumlarından hemen önce hem de İİÖ oturumlarından önce ya da gerekli görüldüğünde uygulama devam ederken de tercih değerlendirme sürecine yer verilmesinin kazandırılmak istenen iletişim becerisinin daha hızlı edinilmesi üzerinde etkisi olabileceği düşünülmektedir (Genç-Tosun, 2016). Araştırmanın bu yönüyle ebeveynler tarafından sunulan İİÖ uygulamasının çocukların hedef davranışları üzerindeki etkisini inceleyen alanyazını zenginleştireceği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan çocuklardan elde edilen etkililik bulguları incelendiğinde çocukların hepsinin anneleri tarafından sunulan İİÖ uygulaması aracılığıyla problem davranışlarının azalarak ortadan kalktığı, yerine işlevsel iletişim becerilerini kazandıkları görülmektedir. Çocuklardan elde edilen bu bulgular alanyazında ebeveynler tarafından sunulan İİÖ uygulamasının çocukların hedeflenen davranışlarının değiştirilmesi

üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalardan elde edilen bulgularla tutarlılık göstermektedir (örn., Benson vd., 2018; Gerow vd., 2018b; Gerow vd., 2019; Gerow vd., 2020; Hoffman vd., 2019; O'Brien, 2021; Rispoli vd., 2014a; Suess vd., 2014). Yanı sıra araştırmanın bulgularının çocukların problem davranışlarını azaltmak için farklı uygulamaların kullanıldığı araştırmaların bulgularıyla da tutarlılık gösterdiği görülmektedir (örn., Fettig ve Ostrosky, 2011; Fettig vd., 2015; Fettig vd., 2016; Pennefather vd., 2018; Taylor vd., 2008; Vaughn, Wilson ve Dunlap, 2002). Araştırmada çocuklardan elde edilen bu bulguların hem problem davranışların azaltılmasıyla ilgili alanyazına hem de İİÖ ile ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda yapılan Tau-*U* etki büyüklüğü hesaplamalarının sonucuna göre çocukların hepsi için yapılan İİÖ uygulamasının büyük düzeyde etkili olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusunun alanyazında yapılan araştırmanın bulgusuyla tutarlılık gösterdiği görülmektedir (Gerow vd., 2018b). Araştırmada çocukların verilerine ilişkin Tau-*U* etki büyüklüğü değerlerinin hesaplanmış olmasının alanyazını zenginleştireceği düşünülmektedir.

Uygulama sürecinin yapılandırılmış uyaranların sunumuyla gerçekleştirilmesinin özellikle kazandırılması hedeflenen yeni iletişim becerisinin daha hızlı edinimiyle sonuçlanacağı düşünülmektedir (Moes ve Frea, 2002; Tiger vd., 2018). Ancak yapılan bir araştırmanın bulguları uyaranların yapılandırılmış ve doğal sunumları arasında araştırmaya katılan iki çocuğun becerinin edinim hızıyla ilgili benzer sonuçlar olduğunu göstermiştir (Shamlian, 2012). Dolayısıyla uygulama süreci içerisinde uyaranların nasıl sunulacağına karar verirken çocuğun öğrenme gereksinimlerini, kazandırılmak istenen iletişim becerisine ilişkin eğitim geçmişini ve içinde bulunulan koşulları dikkate alarak çocuk merkezli bir yaklaşım benimsenebilir (Walker vd., 2018). Araştırmada çocukların öğrenme gereksinimlerinden, kazandırılmak istenen iletişim becerisinin çocukların performansında olmamasından ve içinde bulunduğumuz Covid-19 pandemisi nedeniyle araştırmacının evde sınırlı zamanlarda bulunma zorunluluğundan dolayı annelerin çocuklarıyla gerçekleştirdikleri İİÖ uygulaması yapılandırılmış uyaranların sunumuyla gerçekleştirilmiştir. Çocuklardan elde edilen bulgular incelendiğinde Ali ve Arda'nın problem davranışları ve iletişim becerilerini 13 (2 oturum 0sn., 11 oturum 4 sn.) oturumda ölçütü karşılar düzeyde sergiledikleri görülmektedir. Can'ın ise problem davranışları 11 (2 oturum 0sn., 9 oturum 4 sn.) oturumda, iletişim becerisini ise 12 (2 oturum 0sn., 10 oturum 4 sn.) oturumda ölçütü karşılar düzeyde sergilediği görülmektedir. Çocukların

problem davranışlarını azaltmak ve onlara iletişim becerileri kazandırmak için ebeveynler tarafından gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde uyaranların hangi koşullarda sunulduğuna ilişkin ayrıntılı bilgilere ulaşılamamıştır (örn., Gerow vd., 2018b; Gerow vd., 2019; Gerow vd., 2020). Bu bağlamda araştırmada uyaranların sunumuna ilişkin yapılan açıklamaların alanyazını genişleteceği düşünülmektedir. Yanı sıra araştırmada çocukların performanslarına ilişkin elde edilen verilerin annelerin İİÖ uygulama becerilerine ilişkin performanslarıyla benzer şekilde arttığı görülmektedir. Ancak annelerden elde edilen veriler incelendiğinde annelerin kendileri için hedeflenen ölçütü bir-iki oturum gibi daha kısa bir sürede tamamladığı görülmektedir. Araştırmaya katılan anne-çocuk çiftleri arasındaki oturum sayılarında farklılık olduğu görülmektedir. Bu durumun nedeni uygulama sürecinde annelerin hedeflenen davranışları ölçütü karşılar düzeyde sergiler hale gelmelerine rağmen çocukların hedeflenen davranışlarda ölçütü karşılamaları beklendiği için uygulama sürecine devam edilmesiyle açıklanabilir. Bu durumun araştırmaya katılan anne-çocuk çiftlerinden elde edilen uygulama oturumlarının toplam süresi ve toplam deneme sayısı arasındaki farkı da açıkladığı düşünülmektedir.

Çocuklardan elde edilen veriler incelendiğinde anneler tarafından gerçekleştirilen uygulama sürecinde çocukların sergilediği problem davranışlarda azalma olduğunda paralel olarak iletişim becerilerinde de artış olduğu ve problem davranışla iletişim becerisine ilişkin veriler arasında yükek bir korelasyon olduğu görülmektedir. Bu durumun çocukların problem davranışlarıyla iletişim becerileri arasındaki eşdeğerliğin başarılı bir şekilde sağlanmış olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ancak uygulama sürecinin başlarındaki birkaç oturumda Ali ve Can'ın iletişim becerilerinde çok düşük düzeyde bir artış olduğu halde ilişkili olarak problem davranışlarında iletişim becerilerine göre biraz daha fazla oranda azalma olmuştur. Bu duruma çocukların henüz iletişim becerilerini edinmemiş olmalarına rağmen İİÖ'nün kullanılmaya başlanmasıyla çocukların problem davranışlarında bir miktar azalmaya yol açmasına neden olduğu düşünülmektedir (Gerow vd., 2020).

Çocuklardan elde edilen izleme bulguları incelendiğinde çocukların hepsinin anneler tarafından sunulan İİÖ uygulamasıyla hedef iletişim becerilerini uygulama sona erdikten 2, 4, 8 ve 12 hafta sonra da benzer performans düzeyinde sergilemeye devam ettikleri görülmektedir. Yanı sıra 12 hafta sonra toplanan izleme verilerinde Ali'nin hedef iletişim becerisini %89 düzeyinde sergilediği görülmüştür. Ali'nin izleme verisindeki bu düşüşün nedeninin bu verinin araştırma tamamlandıktan uzun süre sonra toplanmasından

kaynaklanabileceği düşünülmektedir. İzleme bulguları incelendiğinde Arda'nın annesi tarafından sunulan İİÖ uygulamasıyla hedef problem davranışları uygulama sonra erdikten 2, 4, 8 ve 12 hafta sonra benzer performans düzeyinde sergilemeye devam ettiği görülmektedir. Can'ın 8 ve 12 hafta sonra toplanan izleme verilerinde problem davranışları %11 oranında, Ali'nin ise 2 ve 12 hafta sonra toplanan izleme verilerinde problem davranışları %11 oranında sergilediği görülmektedir. Bu durumun nedeninin hem araştırma tamamlandıktan uzun süre sonra izleme verilerinin toplanmasından hem de iletişim becerisi edinilmiş olmasına rağmen çocukların bazı durumlarda farklı değişkenlerden dolayı problem davranış sergileyebilme ihtimallerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Ancak bu verinin kabul edilebilir bir düzey olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan çocuklardan elde edilen izleme bulguları alanyazında ebeveynler tarafından sunulan İİÖ uygulamalarının problem davranışların azaltılması ve işlevsel iletişim becerilerinin kazandırılması üzerindeki etkilerinin incelendiği araştırmalardan elde edilen bulgularla tutarlılık göstermektedir (örn., Gerow vd., 2019; Mancil vd., 2019). Aynı zamanda araştırmada uzun vadede çocukların davranışlarında meydana gelen değişikliği değerlendirmek için de izleme verileri toplanmıştır. Araştırmanın bu bulgusunun uzun süreli izleme verilerinin toplandığı araştırmanın bulgusuyla da tutarlılık gösterdiği görülmektedir (O'Brien vd., 2021). Bu yönüyle araştırmaya katılan çocuklardan elde edilen verilerin alanyazına katkı sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Çocuklardan elde edilen genelleme bulguları çocukların hepsinin anneler tarafından sunulan İİÖ uygulamasıyla hedef problem davranışları ve iletişim becerilerini farklı ortam ve kişilere genelleyeabildiklerini göstermektedir. Çocuklardan elde edilen genelleme bulgularının alanyazında ebeveynler tarafından sunulan İİÖ uygulamasının problem davranışların azaltılması ve iletişim becerilerinin kazandırılması üzerindeki etkilerinin incelendiği araştırmalardan elde edilen bulgularla tutarlı olduğu görülmektedir (örn., Gerow vd., 2018b; Mancil vd., 2009; O'Brien vd., 2021; Olive vd., 2008; Schindler ve Horner, 2005; Wacker vd., 2005). Bu yönüyle çocuklardan elde edilen genelleme bulgularının alanyazını zenginleştireceği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan anne-çocuk çiftlerinden elde edilen bulgular incelendiğinde annelerin İİÖ'ye ilişkin uygulama güvenilirlikleri arttıkça paralel olarak çocukların da problem davranışlarında azalma ve iletişim becerilerinde artış olduğu ve anne-çocuk verileri arasında yüksek bir korelasyon olduğu görülmektedir. Bu durum ebeveynlerin

işleve dayalı müdahaleleri yüksek uygulama güvenirliğiyle uygulamalarıyla müdahalenin etkililiği arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir. Araştırmanın bu bulgusunun bilimsel dayanaklı uygulamaların gerçek ortamlarda güvenilir bir şekilde uygulanabilirliğinin yaygınlaştırılması açısından oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmaya katılan annelerden ve çocuklardan elde edilen bu bulgular alanyazında ebeveynler tarafından gerçekleştirilen İİÖ uygulamasının çocukların hedef problem davranışları ve iletişim becerileri üzerindeki etkilerinin incelendiği araştırmalardan elde edilen bulgularla tutarlılık göstermektedir (örn., Benson vd., 2018; Gerow vd., 2018b; Gerow vd., 2019; Gerow, vd., 2020; Hoffman vd., 2019; O'Brien vd., 2021; Suess vd., 2014). Araştırmaya katılan annelerden ve çocuklardan elde edilen etkililik bulgularının alanyazını zenginleştireceği düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında annelerin araştırmanın amacına, ebeveyn eğitimi ve ebeveyn koçluğu uygulamasına, İİÖ uygulamasına ve araştırmanın anne-çocuk çiftlerine yönelik sonuçlarına ilişkin görüşlerini değerlendirmek için uygulama öncesinde, sırasında ve sonrasında annelerle gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Araştırmanın uygulama sürecine ilişkin annelerden elde edilen sosyal geçerlik bulguları incelendiğinde annelerin genel olarak olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Araştırmanın sosyal geçerlik bulguları alanyazında ebeveynlere İİÖ uygulama becerilerini kazandırmayı hedefleyen ebeveyn koçluğu araştırmalarının sosyal geçerlik bulgularıyla tutarlılık göstermektedir (örn., Gerow vd., 2018b; Gerow vd., 2019; Gerow vd., 2020; O'Brien vd., 2021; Olive vd., 2008; Suess vd., 2014; Wacker vd., 2011). Alanyazın incelendiğinde ebeveynlere İİÖ uygulama becerilerini kazandırmayı hedefleyen ebeveyn koçluğu araştırmaları içerisinde sosyal geçerlik verilerinin paylaşıldığı araştırmaların hepsinde Likert tipi derecelendirme ölçekleriyle verilerin toplandığı görülmektedir (örn., Biren vd., 2021; Gerow vd., 2018b; Gerow vd. 2019; Gerow vd., 2020; Suess vd., 2014; Wacker vd., 2005; Wacker vd., 2011). Ebeveynlere İİÖ uygulama becerilerini kazandırmayı hedefleyen araştırmaların bir kısmında ise sosyal geçerlik verilerinin toplanmadığı görülmektedir (örn., Benson vd., 2018; Brown vd., 2000; Hoffman vd., 2019; Mancil vd., 2009; Padilla Dalmau vd., 2011; Rispoli vd., 2014a; Schieltz vd., 2011; Wacker vd., 2008; Wacker vd., 2013). Sosyal geçerliğin bir süreç olarak ele alınmasının doğru bir yaklaşım olduğu düşünüldüğünden bu araştırmada uygulama öncesinde, sırasında ve sonrasında annelerden yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Alanyazında

koçluk uygulamasıyla ebeveynlere İİÖ'nün kazandırılmasını hedefleyen araştırmalara kıyasla bu araştırmada sosyal geçerliğin annelerle yapılan görüşmeler aracılığıyla toplanmasının araştırma sürecine ilişkin daha detaylı bilgi sahibi olmayı sağladığından önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın sosyal geçerlik bulgularının annelerin araştırma öncesi, sırası ve sonrasında araştırmaya ilişkin görüşlerini süreç içerisinde değerlendirerek görüşlerindeki tutarlılığı ya da değişimi ortaya koyması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmaya katılan annelerden uygulama öncesinde toplanan sosyal geçerlik verileri incelendiğinde anneler çocukları problem davranış sergilediğinde bu durumda ne yapacaklarını bilemedikleri için ya çocuklarının isteklerini yaptıklarını ya da inatlaşarak çocuğunun isteğini yerine getirmediğini ifade etmişlerdir. Annelerden alınan bilgilerden yola çıkarak annelerin hepsinin çocuklarının sergilediği problem davranışları kontrol edebilmek konusunda bilgi sahibi olmadıkları ve herhangi bir davranışsal müdahaleyi kullanmadıkları görülmektedir. Uygulama sonrasında toplanan sosyal geçerlik verileri incelendiğinde anneler, bu sürecin hem kendilerini hem de çocuklarını çok fazla geliştirdiğini, yanı sıra çocuklarıyla daha iyi etkileşim kurabildiklerini ve çocuklarına nasıl davranacaklarını öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Aynı zamanda annelerden uygulama sırasında toplanan sosyal geçerlik verileri incelendiğinde annelerden biri çocuğunun resimli kartla iletişim kurmayı öğrenmesine ilişkin önyargılarının olduğunu ifade etmiştir. Aynı anneden araştırma sonrasında toplanan sosyal geçerlik verileri incelendiğinde çocuğunun resimli kartla da olsa kendisini ifade edebildiğini, problem davranışlarının azaldığını, nadir de olsa bir iki kere sözcükleri tekrar etmeye çalıştığını, bu durumun kendisini çok mutlu ettiğini ve kartla iletişim kurma becerisine ilişkin önyargılarının ortadan kalktığını ifade etmiştir. Süreç içerisinde annenin iletişim becerilerine ilişkin önyargılarının ortadan kalkarak yerini olumlu görüşlere bıraktığı görülmektedir. Süreç içerisindeki bu değişimin yanı sıra annelerin görüşlerinin tutarlı olduğu durumlar da bulunmaktadır. Annelerin hepsi uygulama öncesinde, sırasında ve sonrasında çocuklarının problem davranışını azaltıp yerine uygun bir iletişim becerisi kazandırabiliyor olmalarının hem kendilerine hem de çocuklarına olumlu yönde katkısı olduğunu ifade etmişlerdir. Annelerin hepsi uygulama öncesinde ve sonrasında araştırmanın hoşlarına gitmeyen herhangi bir yönü olmadığını ifade etmişlerdir. Araştırmada annelerden toplanan sosyal geçerlik bulgularına bakıldığında annelerin süreç içerisinde bazı düşüncelerinin değişmesine rağmen bazılarının da değişmediği

görülmektedir. Araştırmanın süreç içerisinde annelerin görüşlerindeki değişimlere ilişkin bu bulgularının alanyazını zenginleştirilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Uygulama sonrasında toplanan sosyal geçerlik verileri incelendiğinde annelerin hepsi DDİA sürecinin uygulanmasına ilişkin olumlu görüş bildirmelerine rağmen bir uzmanın süreci yönetmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Annelerden biri ebeveynlerin uygulamanın her aşamasında yer almaları gerektiğini düşünmesine ve uygulama sürecinde yer almayı istemesine rağmen değerlendirme sürecinde annelerin daha duygusal davranabileceğini, dolayısıyla bu süreçte uzman ve ebeveynler birlikte çalışırsa çok daha yararlı olabileceğini düşündüğünü ifade etmiştir. Anneden elde edilen bu bulgunun annenin çocuğunun eğitimiyle ilgili yaşadığı kaygıdan dolayı düşüncelerinin çelişkili olduğunu göstermektedir. Araştırmada sosyal geçerlik verileri öznel değerlendirmeye dayalı olarak annelerle yapılan görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmelerin esnek bir doğası olduğundan yeterli ve güvenilir bilgiyi ortaya çıkarmada sınırlı olduğu düşünülmektedir (Hanley, 2012). Görüşmelerde bireyler sorulara görmek istediği gibi yanıt vermelerine rağmen söylediklerini davranışlarına yansıtmama ihtimalleri göz önüne alınmalıdır. Dolayısıyla bu süreçte öznel değerlendirmelerin yanı sıra nesnel değerlendirmelere de ihtiyaç olabilir (Bilmez, 2020).

Araştırmada DDİA sürecinde görüşme ve gözlem oturumları araştırmacı ve araştırmaya katılan annelerle birlikte, DDİA oturumları ise araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. DDİA sürecine ilişkin elde edilen sosyal geçerlik bulgularına bakıldığında alanyazında ebeveynlere İİÖ uygulama becerilerini kazandırmayı hedefleyen ebeveyn koçluğu araştırmalarından elde edilen sosyal geçerlik bulgularıyla tutarlı olduğu ve farklılaştığı yönlerinin olduğu görülmektedir (örn., Gerow vd., 2018b; Gerow vd., 2019; Gerow vd., 2020). Bu araştırmalarda ebeveynler değerlendirme sürecinin uygulanmasına ilişkin olumlu görüş bildirmelerine rağmen ebeveynlerin sürece ilişkin ayrıntılı görüşlerine yer verilmemiştir. Gerow ve diğerleri (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırma ebeveynleri problem davranışa müdahale etme konusunda eğitirken ebeveynin problem davranışın işlevini doğru bir şekilde tanımlama olasılığını artırmak için değerlendirme sürecinin en azından bir kısmında yer alması gerektiği vurgulamaktadır. Dolayısıyla araştırmanın bu yönüyle alanyazınla tutarlılık gösterdiği görülmektedir (Gerow vd., 2019).

Dünyada yaşanan Covid-19 pandemisi nedeniyle araştırmacının anne-çocuk çiftlerinin evlerinde daha az zaman geçirmesinin hem katılımcıların hem de

araştırmacının sağlığı açısından önemli olduğu düşünülmüş ve bu gerekçeyle pilot uygulamadan sonra ebeveyn eğitiminin uzaktan çevrim içi öğrenmeye dayalı olarak sunulmasına karar verilmiştir. Annelerden elde edilen sosyal geçerlik bulguları incelendiğinde anneler ebeveyn eğitimi sürecinin uzaktan sunulmasının zaman açısından daha esnek olması nedeniyle daha uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Annelerin pandemi nedeniyle mecbur olduklarından içinde bulundukları durumu kabullenerek ebeveyn eğitimi sürecinin uzaktan sunulmasını tercih ettikleri düşünülebilir. Ancak araştırmacı ebeveyn eğitimi annelerin uygun oldukları herhangi bir zaman diliminde (örn., çocukları uyanmadan önce sabah saat 08:00 gibi, çocukları uyuduktan sonra gece saat 23:00-24:00 gibi veya çocuğu evde bulunmadığında) gerçekleştirmiştir. Bu durum ebeveyn eğitimi sürecinin uzaktan sunulmasının aynı zamanda daha verimli olduğunu ve annelerin görüşleriyle de tutarlı olduğunu göstermektedir. Bu yönüyle ebeveyn eğitiminin uzaktan çevrim içi sunulmasının araştırmanın güçlü yanlarından biri olduğu düşünülmektedir.

Anneler geri bildirim sürecinin uygulama bittikten hemen sonra yüz yüze gerçekleştirilmesinin hatalarını düzeltip uygulama becerilerine yönelik performanslarını artırması açısından daha uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Anneler ebeveyn eğitimi sürecinin uzaktan, geri bildirim sürecinin ise yüz yüze sunulmasının daha tercih edilebilir olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusunun alanyazında uzaktan sunulan koçluk uygulamasıyla ebeveynlere İİÖ becerilerini kazandırmaya yönelik gerçekleştirilmiş araştırmalardan elde edilen sosyal geçerlik bulgularıyla örtüşmediği görülmektedir (örn., Gerow vd., 2020; O'Brien vd., 2021; Suess vd., 2014). Bu durumun nedeninin araştırmaya katılan annelerin kültürel alt yapısıyla, eğitim düzeyleriyle, deneyimleriyle ve teknolojinin günlük yaşamlarındaki yeriyle ilişkili olduğu düşünülebilir. Anneler ebeveyn eğitimi sürecinin içeriğinin yeterli derecede bilgi verdiğini, açık, anlaşılır, net olduğunu ve çocuklarıyla gerçekleştirdikleri İİÖ'yü uygulama becerilerini geliştirmelerinde çok önemli olduğunu ifade etmişler. Ancak anneler her ne kadar ebeveyn eğitimi sürecinin uygulama becerilerini geliştirmede önemli olduğu ifade etseler de uzman tarafından sunulan geri bildirim sürecinin uygulama sürecindeki yanlışlarını düzeltmede ve eksiklerini kapatmada çok önemli olduğunu dile getirmişlerdir. Bu durumun nedeninin evlerine bir uzmanın gelmesi ve bir uzman gözetiminde uygulamaları gerçekleştiriyor olmalarının annelerin hem kendileri hem de çocukları açısından kendilerini daha güvende hissetmeleri nedeniyle olduğu

düşünülebilir. Araştırmanın bu bulgusunun alanyazında ebeveynlere farklı uygulamaları kazandırmayı hedefleyen ebeveyn koçluğu araştırmasının bulgusuyla tutarlılık gösterdiği görülmektedir (Bilmez, 2020). Anneler geri bildirim oturumlarında yaptıkları uygulamalara ilişkin video kaydını izleyerek geri bildirimlerin sunulmuş olmasını da ayrıca yaptıkları hataları daha net görme ve bunlara ilişkin sunulan geri bildirimlerin daha fazla akılda kalması açısından çok önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmanın bu bulgularının alanyazında ebeveynlere farklı uygulamaları kazandırmayı hedefleyen araştırmaların bulgularıyla tutarlılık gösterdiği görülmektedir (örn., Bilmez, 2020; Vismara, Young ve Rogers, 2012). Araştırmada annelerden elde edilen bu bulguların ebeveyn koçluğu araştırmalarını planlarken alanyazını zenginleştireceği düşünülmektedir.

Annelerden elde edilen sosyal geçerlik bulguları incelendiğinde annelerin tümü çocuklarının problem davranışlarının azalmasının ve/veya ortadan kalkmasının ve artık resimli kartla da olsa çocuklarının isteklerini ifade edebiliyor olmalarının daha da bağımsızlaşmalarını sağladığını ifade etmişlerdir. Yanı sıra annelerden Nil Hanım ve Ece Hanım çocuklarının uygulama sürecinin genelleme ve izleme oturumlarında nadir de olsa bir-iki kez anneleri tarafından nesneye/yiyeceğe/etkinliğe ilişkin yapılan adlandırmanın (örn., cips, kola) yaklaşıklarını tekrar etmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Çocukların performans düzeylerine bakıldığında anneler çocuklarının anlamlı ve tutarlı hiçbir sözcük çıktıları olmamasına rağmen Ali ve Can'ın bağlam dışı tekrarlı davranışlar şeklinde birkaç sözcük çıktısının olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusundan yola çıkarak çocuklara kazandırılmak istenen alternatif ve destekleyici iletişim becerilerine adlandırmanın eklenmesinin çocukların sözel taklit becerilerini destekleyebileceği ifade edilebilir. Araştırmadaki bu varsayımın alanyazında OSB olan çocuklara alternatif ve destekleyici iletişim becerilerini kazandırmayı hedefleyen araştırmanın bulgularıyla da tutarlılık gösterdiği görülmektedir (Genç-Tosun, 2016). Ancak araştırmadaki bu varsayımının desteklenmesi için İİÖ ile ilgili alanyazında benzer bulgulara yer veren araştırmaların gerçekleştirilmesine gereksinim olduğu söylenebilir.

Ulusal alanyazında ebeveynlere İİÖ'yü uygulama becerilerinin kazandırılmasında ebeveyn koçluğu uygulamasına yer veren herhangi bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Dolayısıyla bu araştırmadan elde edilen bulguların ulusal alanyazına da çok önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Sonuç olarak araştırmanın yukarıda açıklanan bazı

güçlü yanlarının yanı sıra sınırlılıkları da bulunmaktadır. İzleyen başlıkta araştırmanın sınırlılıklarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

4.3. Sınırlılıklar

Araştırmada araştırmacı tarafından gerçekleştirilen DDİA sürecindeki koşullara ilişkin denemeler çocukların doğal ortamlarında gerçekleştirilmiş olmasına rağmen, günlük rutinlerin içerisine gömülmemiş, araştırmacının evde bulunduğu zaman diliminin sınırlı olması nedeniyle planlanmış etkinlikler içerisine yerleştirilmiştir. Bu durumun bir sınırlılık olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sürecinde uygulamacıların anneler olması ve çocuklara kazandırılması hedeflenen davranışın ise iletişim becerisi olmasından yola çıkarak İİÖ'nün uygulama sürecinde denemelerin dağınık bir şekilde rutinlerin içerisine gömüldüğü doğal süreçlere göre değil, araştırmacının evde bulunduğu zaman diliminin sınırlı olması nedeniyle denemelerin art arda sunulduğu yapılandırılmış süreçlere göre düzenlenmesinin de bir sınırlılık olduğu düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan anne ve çocukların hedeflenen davranışları rutin içerisinde sergileyip sergilemediklerini değerlendirmek için uygulama oturumları tamamlandıktan sonra araştırmaya katılan annelerden İİÖ'nün uygulama sürecini çocuklarıyla farklı rutinler içerisinde gerçekleştirmeleri ve bu uygulamayı videoya kayıt ederek araştırmacıya iletmeleri istenmiştir. Ancak araştırmada uygulama sürecine başlamadan önce annelerin ve çocukların hedeflenen davranışları rutin içerisinde sergileyip sergilemediklerine ilişkin deneysel bir veri toplanmadığından anne ve çocukların hedeflenen davranışları rutine genellemelerine ilişkin toplanan verilere grafikte yer verilememesi bir sınırlılık olarak düşünülmektedir.

4.4. Öneriler

Bu başlıkta araştırmaya katılan anne ve çocuklardan elde edilen etkililik bulgularından, annelerin araştırma sürecine ilişkin görüşlerinden, araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerden ve alanyazına ilişkin incelemelerden yola çıkarak uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

4.4.1. Uygulamaya yönelik öneriler

1. Alanda çalışan uygulamacılar ve uzmanlar çocukların problem davranışlarının azaltılması ve uygun davranışlarının arttırılmasında ebeveynlere evde işleve

dayalı müdahaleleri uygulamayı öğretmek için ebeveyn koçluğu uygulamasından yararlanabilirler.

2. Ebeveynlere bilimsel dayanaklı uygulamaları kullanmayı öğretmek için ebeveyn koçluğu uygulamasının kullanımının yaygınlaştırılması için eğitimcilerin konuyla ilgili niteliklerini arttıracak çalışmalara katılmaları önerilebilir.
3. Alanda çalışan uygulamacıların ve uzmanların özellikle sosyal açıdan kritik önemi olan problem davranışların azaltılmasında kullanılan işleve dayalı bilimsel dayanaklı uygulamaları OSB olan çocukların eğitim programlarının bir parçası olarak ele alıp eğitim sürecine dahil etmeleri önerilebilir.
4. Alanda çalışan uzmanların ebeveynlerle doğrudan bire-bir ilişkisi olan uygulamacıları bilimsel dayanaklı uygulamaları ebeveynlere nasıl kazandırabilecekleri konusunda destekleyebilecekleri katmanlı koçluk sistemleri geliştirebilirler. Özellikle kırsal kesimde yaşayan ebeveynlerin yüksek kaliteli ebeveyn merkezli hizmetlere erişebilmelerini sağlamak için uygulanabilir katmanlı koçluk sistemlerinin kullanımı önerilebilir.
5. OSB olan çocuklarla çalışan uygulamacılar, uzmanlar ve ebeveynlerin çocuğun sergilediği problem davranışların işlevlerini belirlemek için DDİA uygulamasını çocuğun doğal ortamı olan evde ve rutinlerin içerisinde kullanmaları önerilebilir.
6. Ebeveynlerin çocuklarının problem davranışlarını azaltmak ve çocuklarına iletişim becerileri kazandırmak için İİÖ uygulamasını rutin içerisinde kullanarak gün içerisinde karşılaşılan öğretim fırsatlarını değerlendirmesi, böylece çocuğun gün içerisindeki eğitim saatlerinin artırılması sağlanabilir.
7. Araştırma tamamlandıktan sonra araştırmanın ebeveyn eğitimi sürecinde kullanılan İİÖ uygulamasına ilişkin hazırlanmış el kitapçıklarına ve bu el kitapçıklarıyla etkileşimli web sayfasına alanda çalışan uygulamacıların ve ebeveynlerin erişimi sağlanarak daha fazla kişinin bu konularda bilgi sahibi olması sağlanabilir.
8. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından farklı yaş ve yetersizlik grubunda yer alan bireylerin ebeveynlerinin çocuklarının eğitim sürecine katılarak gereksinimlerini karşılamaları amacıyla ebeveynlere bilimsel dayanaklı uygulamaları öğretmek için dijital ve yazılı kaynakları içeren uzaktan sunulan ebeveyn koçluğu uygulamaları tasarlanabilir ve bu uygulamalar yaygınlaştırılabilir.

4.4.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler

1. Bu araştırmada OSB olan çocukların problem davranışlarının azaltılması ve çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılmasında İİÖ uygulaması çocukların anneleri tarafından gerçekleştirilmiştir. İleri araştırmalarda uygulama sürecinin babalar, kardeşler, çocuğun bakımında sorumlu bireyler ve akranlar gibi farklı bireyler tarafından gerçekleştirildiği araştırmaların planlanması önerilebilir.
2. Araştırmaya katılan annelerden elde edilen bulguların genellenebilirliğinin artırılması amacıyla farklı demografik özelliklere sahip (örn., farklı yaş, eğitim düzeyi, cinsiyet), farklı kültürlerden ve farklı deneyimleri olan ebeveynler tarafından sunulan İİÖ'yü uygulama becerilerinin kazandırılmasında ebeveyn koçluğunun etkisinin incelendiği, ebeveynleri çocuklarıyla eğitim yapabilme konusunda cesaretlendiren araştırmaların planlanması önerilebilir.
3. Çocuklardan elde edilen bulguların genellenebilirliğinin artırılması amacıyla farklı demografik ve önkoşul özelliklere sahip (örn., farklı yaş, yetersizlik grubu, farklı etkilenme düzeyi, farklı performans özellikleri) çocukların problem davranışlarının azaltılmasına ve çocuklara uygun iletişim becerilerinin kazandırılmasına yönelik ebeveynler tarafından sunulan İİÖ'nün etkisinin incelendiği araştırmaların planlanması önerilebilir.
4. Ebeveynlerin edinilen davranışları sürdürmelerini ve çocuklarıyla gerçekleştirdikleri uygulamaları ne kadar iyi gerçekleştirdiklerini görmelerini sağlamak için ebeveyn koçluğu uygulamalarına kendini izleme gibi ek eğitim bileşenlerine yer veren araştırmaların planlanması önerilebilir.
5. Araştırmada ebeveynlere sunulan koçluk uygulamasında geri bildirim sürecine videoyla geribildirimler eklenmiştir. İleri araştırmalarda ebeveyn koçluğu uygulamalarının bileşenlerinin (örn., tanıtım, model olma, rol alma ve geri bildirim), sunulan geribildirimin türü, sıklığı, süresi ve yoğunluğunun farklı şekillerde sunulduğu araştırmalar planlanabilir.
6. Araştırmanın ebeveyn koçluğu sürecinde ebeveyn eğitimi uzaktan çevrim içi öğrenmeye dayalı olarak, geri bildirim süreci ise yüz yüze gerçekleştirilmiştir. İleri araştırmalarda uzman açısından daha az zaman gerektiren ebeveyn koçluğu stratejilerini sağlamak için hem ebeveyn eğitimi hem de geri bildirim sürecinin uzaktan web-tabanlı sunulduğu araştırmalar planlanabilir. Ayrıca ebeveyn koçluğu sürecinin farklı bileşenlerinin yüz yüze veya uzaktan web-tabanlı

gerçekleştirildiği araştırmalardan elde edilen etkililik ve verimlilik verileri karşılaştırılabilir.

7. Bu araştırmada İDD süreci içerisinde çocukların problem davranışlarına ilişkin bilgi toplamak amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşme, gözlem (ÖDS kaydı) ve DDİA tekniklerine yer verilmiştir. İleri araştırmalarda problem davranışları tekrar tekrar pekiştirmeyi gerektirmeden gerçekleştirilebilecek İDD süreçlerinden farklı değerlendirme ve deneysel analiz tekniklerinin veya bunların kombinasyonlarının kullanıldığı araştırmaların planlanması önerilebilir.
8. Bu araştırmada DDİA oturumları çocukların doğal ortamı olan ev ortamında yapılandırılmış etkinlikler içerisinde araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. İleri araştırmalarda DDİA sürecinin çocuğun doğal ortamında ve doğal rutinleri içerisinde ebeveynler tarafından gerçekleştirildiği ve sürece ilişkin uygulama güvenilirliği verilerinin paylaşıldığı araştırmaların planlanması önerilebilir.
9. Bu araştırmada DDİA sürecinde her bir koşul için 5 denemeye yer verilmiştir. İleri araştırmalarda koşul başına deneme sayısının artırılması veya azaltılmasının problem davranışın işlevini hangi doğruluk düzeyinde belirlediğine ilişkin verilerin paylaşıldığı araştırmaların planlanması önerilebilir.
10. İleri araştırmalarda edinilen becerinin farklı koşullara genellenmesini kolaylaştırmak için İİÖ uygulamasının çocuğun doğal rutinlerinde ortaya çıkan fırsatlar içerisinde ebeveynler tarafından gerçekleştirildiği ve sürece ilişkin uygulama güvenilirliği verilerinin paylaşıldığı araştırmaların planlanması önerilebilir. Ayrıca ileri araştırmalarda hem yapılandırılmış hem de doğal sunumla gerçekleştirilen araştırmaların etkililik ve verimlilik verileri karşılaştırılabilir.
11. Bu araştırmada İİÖ'nün etkililiği, araştırmaya katılan çocukların işlevsel iletişim becerileri içerisinde resimli kart kullanarak pekiştireç talep etme becerisinin kazandırılması üzerindeki etkisiyle sınanmıştır. İleri araştırmalarda İİÖ'nün çocuklara işlevsel iletişim becerileri içerisinde farklı iletişim becerilerinin kazandırılması üzerindeki etkisinin sınındığı araştırmaların planlanması önerilebilir.
12. Araştırmaya katılan çocuklara resimli kart kullanarak pekiştireç talep etme becerisinin kazandırılmasının çocukların sözel iletişim becerilerini destekleyip desteklemediğine ilişkin veri toplanmamıştır. İleri araştırmalarda araştırmanın

başında ve sonunda çocukların dil ve iletişim gelişimine yönelik performanslarının değerlendirilerek alternatif iletişim becerisinin kazandırılmasının çocukların sözel iletişim becerilerinin gelişimini destekleyip desteklemediğine ilişkin verilerin paylaşıldığı araştırmaların planlanması önerilebilir.

13. Çocukların problem davranışlarının azaltılması ve çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılmasında ebeveynler tarafından sunulan İİÖ'nün uygulama sürecinde hem zaman hem de pekiştirme bağlamında silikleştirmeye yer veren araştırmaların planlanması önerilebilir.
14. Bu araştırmada İİÖ süreci içerisinde kazandırılması hedeflenen iletişim becerisinin öğretiminde SBSÖ kullanılmıştır. İleri araştırmalarda İİÖ sürecinde kazandırılması hedeflenen iletişim becerisinin öğretiminde farklı öğretim yöntemlerine ve tekniklerine yer veren araştırmalar planlanabilir.
15. Araştırmaların yinelenebilirliğinin sağlanması için uzmanlar tarafından sunulan ebeveyn koçluğu uygulamasıyla ebeveynlerin müdahaleleri uygulama düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını inceleyen ve koçun rolüne, davranışlarına ve zaman yönetimine ilişkin uygulama güvenilirliği verilerinin paylaşıldığı araştırmalar planlanabilir.
16. Araştırmada ebeveyn koçluğu ve İİÖ uygulamasının etkililiği tek-denekli araştırma modellerinden yoklama denemeli çoklu yoklama modelinin iç içe iki kez kullanılmasıyla sınanmıştır. İleri araştırmalarda ebeveyn koçluğu ve İİÖ uygulamasının etkililiğini sınamak için farklı tek-denekli araştırma modellerinin kullanıldığı araştırma tasarımlarına yer verilebilir.
17. İleri araştırmalarda ebeveynlere ve çocuklara kazandırılan hedef davranışların farklı rutin ve etkinlikler içerisine doğal gereksinimler oluşturularak genellenebilirliğinin deneysel olarak ortaya konduğu araştırmaların planlanması önerilebilir. Yanı sıra ebeveynlerin ve çocukların edindikleri davranışları uzun süre sonra kullanmaya devam edip etmediklerini değerlendiren uzun süreli izleme verilerinin toplandığı araştırmalar planlanabilir.
18. Araştırmada uygulama öncesinde, sırasında ve sonrasında annelerin araştırmanın amacına, ebeveyn eğitimi ve ebeveyn koçluğu uygulamasına, İİÖ uygulamasına ve araştırmanın anne-çocuk çiftlerine yönelik sonuçlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla sosyal geçerlik

verileri toplanmıştır. İleri araştırmalarda farklı sosyal geçerlik değerlendirme teknikleriyle sosyal geçerlik verilerinin toplanması önerilebilir. Araştırmalarda sosyal geçerliliği değerlendirmek amacıyla, öznel değerlendirme ve sosyal karşılaştırma yaklaşımının birlikte kullanılması önerilebilir. Yanı sıra araştırmalarda İDD sürecinin kabul edilebilirliğine ilişkin de sosyal geçerlilik verilerinin toplanması önerilebilir.

19. Araştırmada uygulanan ebeveyn koçluğu uygulamasının annelerin stres düzeylerinde herhangi bir azalmaya neden olup olmadığına ilişkin bir değerlendirme yapılmamıştır. İleri araştırmalarda uygulanan ebeveyn koçluğu uygulamasının annelerin stres düzeylerinde herhangi bir azalmaya neden olup olmadığını ölçmeye izin veren bir ölçeğin uygulanmasına yer verilebilir.

KAYNAKÇA

- Akkök, F. (1984). *Davranışsal yaklaşıma dayalı anne-baba rehberliğinin öğretilebilir çocukların özbakım becerilerinin gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Alberto, A., P., and Troutman, C., A. (2013). *Applied behavior analysis for teachers* (9th ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Alpdoğan, Y. (2018). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğun problem davranışlarının azaltılmasında ve dersle ilgilenme davranışlarının artırılmasında işlevsel iletişim öğretimin etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- American Psychiatric Association [APA]. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (DSM-5). Virginia: American Psychiatric Publication.
- Amsbary, J., and AFIRM Team. (2017). *Parent implemented interventions*. Chapel Hill, NC: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder, FPG Child Development Center, University of North Carolina. Retrieved from <http://afirm.fpg.unc.edu/parent-implemented-interventions>.
- An, G. Z., Horn, E., and Cheatham, A. G. (2019). Coaching to build parent competency in addressing early challenging behaviors. *Young Exceptional Children*, 22(4), 198-213.
- Apaydın, G. (2017). *Okul öncesi kaynaştırma ortamlarında denemeye dayalı işlevsel analiz kullanımının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baghdadli, A., Pascal, C., Grisi, S., and Aussilloux, C. (2003). Risk factors for self-injurious behaviours among 222 young children with autistic disorders. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47(8), 622-627.
- Barton, E. E., and Fetting, A. (2013). Parent-implemented interventions for young children with disabilities. *Journal of Early Intervention*, 35(2), 194-219.
- Barton, E. E., Meaden-Kaplansky, H., and Ledford, R. J. (2018). Independent variables, fidelity and social validity. D. L. Gast., and J. R. Ledford (Eds.) *Single case research methodology: Applications in special education and behavioral sciences* in (pp. 209-251). New York: Routledge Publishers.
- Baweja, R., Brown, S. L., Edwards, E. M., and Murray, M. J. (2021). COVID-19 pandemic and impact on patients with autism spectrum disorder. *Journal of Autism*

and Developmental Disorders, 1-10.
<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10803-021-04950-9.pdf>.

- Bearss, K., Burrell, T. L., Stewart, L., and Scahill, L. (2015a). Parent training in autism spectrum disorder: What's in a name? *Clinical Child and Family Psychology Review*, 18(2), 170–182.
- Bearss, K., Johnson, C., Smith, T., Lecavalier, L., Swiezy, N., Aman, M., ..., and Sukhodolsky, D. G. (2015b). Effect of parent training vs parent education on behavioral problems in children with autism spectrum disorder: A randomized clinical trial. *Jama*, 313(15), 1524-1533.
- Beaudoin, A. J., Sebire, G., and Couture, M. (2014). Parent training interventions for toddlers with autism spectrum disorder. *Autism Research and Treatment*, 1, 1-15.
- Bebercan, F. (2010). *Problem davranışların azaltılmasına yönelik grup aile eğitim programı' nın babaların problem davranışları azaltılması için gerekli kavram ve işlem süreçlerini kazanmalarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Beighley, J. S., Matson, J. L., Rieske, R. D., Jang, J., Cervantes, P. E., and Goldin, R. L. (2013). Comparing challenging behavior in children diagnosed with autism spectrum disorders according to DSM-IV-TR and the proposed DSM-5. *Develeopmental Neurorehabilitation*, 16(6), 375-381.
- Benson, S. S., Dimian, A. F., Elmquist, M., Simacek, J., McComas, J. J., and Symons, F. J. (2018). Coaching parents to assess and treat self-injurious behaviour via telehealth. *Journal of Intellectual Disability Research*, 62(12), 1114-1123.
- Bergan, J. R., and Kratochwill, T. R. (1990). *Applied clinical psychology. Behavioral consultation and therapy*. New York: Plenum Press.
- Berkson, G., McQuiston, S., Jacobson, J. W., Eyman, R., and Borthwick, S. (1985). The relationship between age and stereotyped behaviors. *Mental Retardation*, 23(1), 31–33.
- Bethune, K. S., and Wood, C. L. (2013). Effects of coaching on teachers' use of function-based interventions for students with severe disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 36(2), 97-114.
- Betz, A. M., and Fisher, W. W. (2011). Functional analysis history and methods. W.W. Fisher, C.C. Piazza, and H.S. Roane (Eds.), *Handbook of applied behavior analysis* in (pp. 206-225). New York: The Guilford Press.

- Bilmez, H. (2020). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların ebeveynlerine sunulan koçluk uygulamalarının ebeveynlerin öğretim becerileri ve çocuklarının iletişim becerileri üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Birkan, B. (2002). Erken özel eğitim hizmetleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 99-110.
- Black, M. E., and Therrien, W. J. (2017). Parent training programs for school-age children with autism: A systematic review. *Remedial and Special Education*, 39(4), 243-256.
- Blauw-Hospers, C. H., Dirks, T., Hulshof, L. J., Bos, A.F., and Hadders-Algra, M. (2011). Pediatric physical therapy in infancy: From nightmare to dream? A two armed randomized trial. *Physical Therapy*, 91(9), 1323–1338.
- Bloom, S. E., Iwata, B. A., Fritz, J. N., Roscoe, E. M., and Carreau, A. B. (2011). Classroom application of a trial-based functional analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 44(1), 19-31.
- Bloom, S. E., Lambert, M. J., Dayton, E., and Samaha, L. A. (2013). Teacher-conducted trial-based functional analyses as the basis for intervention. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 46(1), 208-218.
- Bondy, A., Horton, C., and Frost, L. (2020). Promoting functional communication within the home. *Behavior Analysis in Practice*, 13(2), 321-328.
- Brady, N. C., and Halle, J. W. (1997). Functional analysis of communicative behaviors. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 12(2), 95-104.
- Brookman-Frazee, L. (2004). Using parent/clinician partnerships in parent education programs for children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6(4), 195-213.
- Brookman-Fraze, L., Vismara, L., Drahota, A., Stahmer, A., and Openden, D. (2009). Parent interventions for children with autism spectrum disorders. J. L. Matson (Ed.), *Applied behavior analysis for children with autism spectrum disorders* in (pp. 237-258). New York: Springer.
- Brown A. J., and Woods J. J. (2016) Parent-implemented communication intervention: sequential analysis of triadic relationships. *Topics in Early Childhood Special Education*, 36(2), 115-124.
- Brown, K. A., Wacker, D. P., Derby, K. M., Peck, S. M., Richman, D. M., Sasso, G. M., Knutson L. C., and Harding, J. W. (2000). Evaluating the effects of functional

- communication training in the presence and absence of establishing operations. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 33(1), 53-71.
- Brown, S. M., and Bebko, J. M. (2012). Generalization, overselectivity, and discrimination in the autism phenotype: A review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(2), 733-740.
- Bushbacher, P. W., and Fox, L. (2003). Understanding and intervening with challenging behavior of young children with autism spectrum disorder. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 34(3), 217-227.
- Carr, G. E. (1994). Emerging themes in the functional analysis of problem behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(2), 393-399.
- Carr, G. E., and Durand, V. M. (1985). Reducing behavior problems through functional communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18(2), 111-126.
- Cavkaytar, A. (1999). Zihin engellilere özbakım ve ev içi becerilerinin öğretiminde bir aile eğitimi programının etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 40-50.
- Cavkaytar, A. (2010). Toplum ve aile. A. Cavkaytar (Ed.), *Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği içinde* (ss. 4-18). Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- Cavkaytar, A., Batu E. S., and Beklan-Cetin O. (2008). Perspectives of Turkish mothers on having a child with developmental disabilities. *International Journal of Special Education*, 23(2), 101-109.
- Centers for Disease Control and Prevention [CDC]. (2021). *Data and statistics on autism spectrum disorder*. Retrieved from <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>.
- Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning [CSEFEL]. (2013). *Home Observation Cards*. Retrieved from <http://csefel.vanderbilt.edu/modules-archive/module3a/3.pdf>.
- Chandler, L K., and Dahlquist, C. M. (2005). *Function assessment strategies to prevent and remediate challenging behavior in school settings*. New Jersey: Pearson Education
- Charlop, M. H., and Trasowech, J. E. (1991). Increasing autistic children's daily spontaneous speech. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24(4), 747-761.
- Chawarska, K., and Volkmar, F. (2005). Autism in infancy and early childhood. F. Volkmar, R. Paul, A. Klin, and D. J. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and*

- pervasive developmental disorders* in (pp. 223-246). New Jersey: John Wiley and Sons.
- Chen, L. (2014). *The impact of model-lead-test coaching on parents' implementation of reinforcement, prompting, and fading with their children with autism spectrum disorder*. Unpublished PhD Dissertation. West Virginia: West Virginia University.
- Chezan, L. C., Wolfe, K., and Drasgow, E. (2018). A meta-analysis of functional communication training effects on problem behavior and alternative communicative responses. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 33(4), 195–205.
- Collet-Klingenberg, L. (2008). *Overview of functional behavior assessment*. Madison, WI: The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders, Waisman Center, The University of Wisconsin. Retrieved from https://csesa.fpg.unc.edu/sites/csesa.fpg.unc.edu/files/ebpbriefts/FBA_Overview_0.pdf.
- Cook, B. G., and Odom, S. L. (2013). Evidence-based practices and implementation science in special education. *Exceptional Children*, 79(2), 135-144.
- Cooper, J. O., Heron, T. E., and Heward, W. L. (2014). *Applied Behavior Analysis*. (2nd ed.). Essex: Pearson Education.
- Cooper, J. L. Wacker, P. D., Sasso, M. G., Reimers M. T., and Donn, K. L. (1990). Using parents as therapists to evaluate appropriate behavior of their children: Application to a tertiary diagnostic clinic. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 23(3), 285-296.
- Cook, B. G., Buysse, V., Klingner, J., Landrum, T. J., McWilliam, R. A., Tankersley, M., and Test, D. W. (2015). CEC's standards for classifying the evidence base of practices in special education. *Remedial and Speacial Education*, 36(4), 220-234.
- Cowan, R. J., Abel, L., and Candel, L. (2017). A meta-analysis of single- subject research on behavioral momentum to enhance success in students with autism. *Journal of Developmental Disorders*, 47(5), 1464–1477.
- Çattık, M. (2019). *Ebeveyn koçluğu aracılığıyla sunulan talep etme-model olmayla öğretimin otizmli çocukların sosyal becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Day, H. M., Horner, R. H., and O'Neill, R. E. (1994). Multiple functions of problem behaviors: Assessment and intervention. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(2), 279-289.
- Değirmenci, H. D. (2018). *Koçluk içeren ve içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim uygulamalarının otizmli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öğretim becerilerini ve öğrencilerinin güvenlik becerilerini edinmeleri açısından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Değirmenci, H. D., and Tekin-İftar, E. (2021). *Web-based professional development with and without coaching to train Turkish special education teachers*. Manuscript in progress or submitted for publication.
- Delfs, C. H., and Campbell, J. M. (2010). A quantitative synthesis of developmental disability research: The impact of functional assessment methodology on treatment effectiveness. *The Behavior Analyst Today*, 11(1), 4–19.
- DeLeon, I. G., and Iwata, B. A. (1996). Evaluation of a multiple-stimulus presentation format for assessing reinforcer preferences. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 29(4), 519-533.
- Dettmer, S., Simpson, R. L., Myles, B. S., and Ganz, J. B. (2000). The use of visual supports to facilitate transitions of students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 15(3), 163-169.
- DiGennaro, F. D., Martens, B. K., and Kleinmann, A. E. (2007). A comparison of performance feedback procedures on teachers' treatment implementation integrity and students' inappropriate behavior in special education classrooms. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40(3), 447-461.
- Diken, İ. H., Ardıç, A. ve Diken, Ö. (2011). *Gilliam otistik bozukluk derecelendirme ölçeği-2-Türkçe versiyonu* (GOBDÖ-2-TV). Ankara: Maya Akademi.
- Dominick, K. C., Davis, N. O., Lainhart, J., Tager-Flusberg, H., and Folstein, S. (2007). Atypical behaviors in children with autism and children with a history of language impairments. *Research in Developmental Disabilities*, 28(2), 145–162.
- Dowdy, A., Tincani, M., and Fisher, A. G. (2021). Interrater reliability and convergent validity of the trial-based functional analysis. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 5(1), 61-70.

- Dretzke, J., Davenport, C., Frew, E., Barlow, J., Stewart-Brown, S., Bayliss, S., Taylor, R. S., Sandercock, J., and Hyde, C. (2009). The clinical effectiveness of different parenting programmes for children with conduct problems: A systematic review of randomised controlled trials. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 3(1), 1-10.
- Dunst, C. J., and Trivette, C. M. (2009). Capacity-building family-systems intervention practices. *Journal of Family Social Work*, 12(2), 119-143.
- Dunst, J., and Espe-Sherwindt, L. (2016) Parent mediated intervention in early childhood. B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton, and S. L. Odom (Eds.), *Handbook of early childhoods special education* in (pp.37-56) Switzerland: Springer International.
- Durkin, M. S., Maenner, M. J., Baio, J., Christensen, D., Daniels, J., Fitzgerald, R., ... and Yeargin-Allsopp, M. (2017). Autism spectrum disorder among US children (2002–2010): Socioeconomic, racial, and ethnic disparities. *American journal of public health*, 107(11), 1818-1826.
- Emerson, E. (2001). *Challenging behavior. Analysis and intervention in people with severe intellectual disabilities* (2th edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Erbaş, D. (2002). *Gelişimsel geriliği olan çocukların problem davranışlarının azaltılmasına işlevsel iletişim öğretiminin sönmeyeyle birlikte ve sönmeye olmaksızın uygulanmasının etkililiğinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erbaş, D. (2012). Güvenirlilik. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar* içinde (ss. 109-132). Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Erbaş, D. (2017). Problem davranışlarının işlevlerini belirleme. E. Dilek ve Ş. Yücesoy-Özkan (Editörler), *Uygulamalı davranış analizi* içinde, (ss. 215-265). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Erbaş, D. ve Yücesoy, Ş. (2002). Özel eğitim öğretmenliği programlarında yer alan uygulama derslerini yürütürken kullanılan iki farklı dönüt verme yönteminin karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 109-123.
- Erbaş, D., Kırcaali-İftar, G. ve Tekin-İftar, E. (2005). *İşlevsel Değerlendirme*. Ankara: Kök Yayıncılık.

- Falcomata, T. S., and Wacker, D. P. (2013). On the use of strategies for programming generalization during functional communication training: A review of the literature. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 25(1), 5-15.
- Fettig A., and Barton E. E. (2014). Parent implementation of function-based intervention to reduce children's challenging behavior: A Literature review. *Topics in Early Childhood Special Education*, 34(1), 49-61.
- Fettig, A., and Ostrosky, M. M. (2011). Collaborating with parents in reducing children's challenging behaviors: Linking functional assessment to intervention. *Child Development Research*, 1, 1-10.
- Fettig, A., Schultz, T. R., and Sreckovic, M. A. (2015). Effects of coaching on the implementation of functional assessment-based parent intervention in reducing challenging behaviors. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 17(3), 170-180.
- Fettig, A., Barton, E. E., Carter, A. S., and Eisenhower, A. S. (2016). Using e-coaching to support an early intervention provider's implementation of a functional assessment-based intervention. *Infants & Young Children*, 29(2), 130-147.
- Fidan, A. (2018). *Akıllı telefonlar aracılığıyla sunulan mobil koçluk uygulamasının ortaokul öğretmenlerinin yetersizliği olan öğrencilere öğretim sunma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Fideler, C. R., Simpson R. L., and Clark, D. M. (2007). *Parents and families of children with disabilities: Effective school based support services*. New Jersey: Pearson Education.
- Fisher, W., Piazza, C., Cataldo, M., Harrell, R., Jefferson, G., and Conner, R. (1993). Functional communication training with and without extinction and punishment. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26(1), 23-36.
- Floyd, R. G., Phaneuf, R. L., and Wilczynski S. M. (2005). Measurement properties of indirect assessment methods for functional behavioral assessment: A review of research. *School Psychology Review*, 34(1), 58-73.
- Foster, L., Dunn, W., and Mische-Lawson, L. (2013). Coaching mothers of children with autism: A qualitative study for occupational therapy practice. *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics*, 33(2), 253-263.
- Frea, W. D., Arnold, C. L., and Vittimberga, G. L. (2001). A demonstration of the effects of augmentative communication on the extreme aggressive behavior of a child with

- autism within an integrated preschool setting. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 3(4), 194-198.
- Frea, D. W., and Hepburn, L. S. (1999). Teaching parents of children with autism to perform functional assessments to plan interventions for extremely disruptive behaviors. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1(2), 112-116.
- Friedman, M., Woods, J., and Salisbury, C. (2012). Caregiver coaching strategies for early intervention providers: Moving toward operational definitions. *Infants & Young Children*, 25(1), 62-82.
- Gargiulo, R. M., and Metcalf, D. (2017). *Teaching in today's inclusive classrooms: A universal design for learning approach*. Massachusetts: Cengage Learning.
- Gast, L. D., Llyod P. B., and Ledford, R. J. (2018). Multiple baseline and multiple probe designs. D. L. Gast., and J. R. Ledford (Eds.) *Single case research methodology: Applications in special education and behavioral sciences* in (pp. 368-427). New York: Routledge Publishers.
- Genç-Tosun, D. (2016). *Otizmli bireylere çok basamaklı talep etme becerisinin öğretiminde dokunmatik ekranlı konuşma üreten cihaz kullanımının etkililiği*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Germansky, S., Reichow, B., Martin, M., and Snyder, P. (2020). A systematic review of caregiver-implemented functional analyses. *Behavior Analysis in Practice*, 13(3), 698–713.
- Gerow, S., Davis, T., Radhakrishnan, S., Gregori, E., and Rivera, G. (2018a). Functional communication training: The strength of evidence across disabilities. *Exceptional Children*. 85(1), 86-103.
- Gerow, S., Hagan-Burke, S., Rispoli, M., Gregori, E., Mason, R., and Ninci, J. (2017). A systematic review of parent-implemented functional communication training for children with ASD. *Behavior Modification*, 42(3), 335-363.
- Gerow, S., Radhakrishnan, S., S Akers, J., McGinnis, K., and Swensson, R. (2021). Telehealth parent coaching to improve daily living skills for children with ASD. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 54(2), 566-58.
- Gerow, S., Radhakrishnan, S., Davis, T. N., Zambrano, J., Avery, S., Cosottile, D. W., and Exline, E. (2020). Parent-implemented brief functional analysis and treatment with coaching via telehealth. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 54(1), 54-69.

- Gerow, S., Rispoli, M., Gregori, E., and Sanchez, L. (2019). Parent-implemented trial-based functional analysis for young children with ASD. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 34(1), 29-40.
- Gerow, S., Rispoli, M., Ninci, J., Gregori, E. V., and Hagan-Burke, S. (2018b). Teaching parents to implement functional communication training for young children with developmental delays. *Topics in Early Childhood Special Education*, 38(2), 68-81.
- Gıcı-Vatansever, A. (2018). *Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğu olan annelere sunulan koçluk uygulamalarının annelerin öğretim becerilerini ve çocukların ortak dikkate tepki verme becerilerini edinmeleri üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Goldman, S. E., McGrew, S., Johnson, K. P., Richdale, A. L., Clemons, T., and Malow, B. A. (2011). Sleep is associated with problem behaviors in children and adolescents with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(3), 1223-1229.
- Greener, M. (2015). The complex enigma of autism. *Progress in Neurology and Psychiatry*, 19(2), 5-8.
- Greer B. D., Fisher W. W., Saini V., Owen T. M., and Jones J. K. (2016) Functional communication training during reinforcement schedule thinning: An analysis of 25 applications. *Journal of Applied Behavior Analysis* 49(1), 105–121.
- Gregori, E., Wendt, O., Gerow, S., Peltier, C., Genc-Tosun, D., Lory, C., and Gold, Z. S. (2020). Functional communication training for adults with autism spectrum disorder: A systematic review and quality appraisal. *Journal of Behavioral Education*, 29(1), 42-63.
- Griffin, W., and AFIRM Team. (2017). *Functional communication training*. Chapel Hill, NC: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder, FPG Child Development Center, University of North Carolina. Retrieved from <https://afirm.fpg.unc.edu/functional-communication-training>.
- Guralnick, M. J. (2011). Why early intervention works: A systems perspective. *Infants & Young Children*, 24(1), 6-28.
- Hall, S. S. (2005). Comparing descriptive, experimental, and informant-based assessments of problem behaviors. *Research in Developmental Disabilities*. 26(6), 514–526.

- Hanley, P.G, Iwata, A. B., and McCord, E. B. (2003). Functional analysis of problem behavior: A review. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 36(2), 147-185.
- Hanley, G. P. (2012). Functional assessment of problem behavior: Dispelling myths, overcoming implementation obstacles, and developing new lore. *Behavior Analysis in Practice*, 5(1), 54-72.
- Harding, J. W., Wacker, D. P., Berg, W. K., Lee, J. F., and Dolezal, D. (2009). Conducting functional communication training in home settings: A case study and recommendations for practitioners. *Behavior Analysis in Practice*, 2(1), 21–33.
- Hartley, S. L., Sikora, D. M., and McCoy, R. (2008). Prevalence and risk factors of maladaptive behaviour in young children with autistic disorder. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52(10), 819–829.
- Hastings, R. P., and Brown, T. (2002). Behavior problems of children with autism, parental self-efficacy, and mental health. *American Journal on Mental Retardation*, 107(3), 222–232.
- Hattier, M. A., Matson, J. L., Belva, B. C., and Horovitz, M. (2011). The occurrence of challenging behaviours in children with autism spectrum disorders and atypical development. *Developmental Neurorehabilitation*, 14(4), 221-229.
- Hawkins, S. M., and Heflin, L. J. (2011). Increasing secondary teachers' behavior specific praise using a video self-modeling and visual performance feedback intervention. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13(2), 97-108.
- Hayes, S. A., and Watson, S. L. (2013). The impact of parenting stress: A meta-analysis of studies comparing the experience of parenting stress in parents of children with and without autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(3), 629–642.
- Healy O., and Brett D. (2014) Functional behavior assessments for challenging behavior in autism. Patel V., Preedy V., and Martin, C. (Eds.), *Comprehensive guide to autism* in (pp. 2881-2901). New York: Springer.
- Heath, A. K., Ganz, J. B., Parker, R., Burke, M., and Ninci, J. (2015). A meta-analytic review of functional communication training across mode of communication, age, and disability. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2(2), 155-166.
- Hendricks, D. R. (2009). *Overview of parent-implemented intervention*. Chapel Hill, NC: The National Professional Development Center on ASD, Frank Porter Graham

- Child Development Institute, University of North Carolina. Retrieved from <https://autismpdc.fpg.unc.edu/sites/autismpdc.fpg.unc.edu/files/imce/documents/Parent-Implemented-Intervention-Complete10-2010.pdf>.
- Heyvaert, M., Saenen, L., Campbell, J. M., Maes, B., and Onghena, P. (2014). Efficacy of behavioral interventions for reducing problem behavior in persons with autism: An updated quantitative synthesis of single-subject research. *Research in Developmental Disabilities*, 35(10), 2463–2476.
- Hoffmann, A. N., Bogoev, B. K., and Sellers, T. P. (2019). Using telehealth and expert coaching to support early childhood special education parent-implemented assessment and intervention procedures. *Rural Special Education Quarterly*, 38(2), 95-106.
- Hong, E., Dixon, D. R., Stevens, E., Burns, C. O., and Linstead, E. (2018). Topography and function of challenging behaviors in individuals with autism spectrum disorder. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 2(2), 206–215.
- Hong, E., and Matson, J. L. (2021). An Evaluation of the functions of challenging behavior in toddlers with and without autism spectrum disorder. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 33, 85-97. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10882-020-09734-0.pdf>.
- Horn, A. L., Gable, R. A., Bobzien, J. L., Tonelson, S. W., and Rock, M. L. (2020). Teaching young adults job skills using a constant time delay and eCoaching intervention package. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 43(1), 29-39.
- Horner, H. R., Carr, G. E., Strain, S. P., Todd, W. A., and Reed, K. H. (2002). Problem behavior interventions for young children with autism: A research synthesis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(5), 433-434.
- Horner, R. H. (1994). Functional assessment: Contributions and future directions. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(2), 401-404.
- Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., and Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 165-179.
- Huete, M.J., Kurtz F. P., and Boyd, J., (2012). Populations and problems evaluated with functional assessment. J. L. Matson (Ed.), *Functional assessment for challenging behaviors* in (pp. 65-91). New York: Springer Science and Business Media.

- Hutchins, T. L., and Prelock, P. A. (2014). Using communication to reduce challenging behaviors in individuals with autism spectrum disorders and intellectual disability. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 23(1), 41-55.
- Hutchison, S. M., Müller, U., and Iarocci, G. (2020). Parent reports of executive function associated with functional communication and conversational skills among school age children with and without autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(6), 2019-2029.
- Ingersoll, B., and Dvortcsak, A. (2006). Including parent training in the early childhood special education curriculum for children with autism spectrum disorders. *Topics in Early Childhood Special Education*, 26(3), 179-187.
- Ingersoll, B., and Gergans, S. (2007). The effect of a parent-implemented imitation intervention on spontaneous imitation skills in young children with autism. *Research in Developmental Disabilities*, 28(2), 163–175.
- Ingersoll, B., and Wainer, A. (2013). Initial efficacy of project ImPACT: A parent-mediated social communication intervention for young children with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 43(12), 2943–2952.
- Ingersoll, B., Wainer, A. L., Berger, N. I., Pickard, K. E., and Bonter, N. (2016). Comparison of a self-directed and therapist-assisted telehealth parent-mediated intervention for children with ASD: A pilot RCT. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(7), 2275-2284.
- Ives, Y. (2008). What is coaching? An exploration of conflicting paradigms. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 6(2), 100-113.
- Iwata, A. B., and Doizer, L. C. (2008). Clinical application of functional analysis methodology. *Behavior Analysis in Practice*, 1(1), 3-9.
- Iwata, B. A., Dorsey, M. F., Slifer, K. J., Bauman, K. E., and Richman, G. S. (1994). Toward a functional analysis of self-injury. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(2), 197-209.
- Jang, J., Dixon, D. R., Tarbox, J., and Granpeesheh, D. (2011). Symptom severity and challenging behavior in children with ASD. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(3), 1028-1032.
- Jansen, R., Maljaars, J., Verhappen, A., Zink, I., Steyaert, J., and Noens, I. (2020). Problem behavior in young children referred with language difficulties: Relations

- to language and intentional communication. *Autism and Developmental Language Impairments*, 5, 1-16.
- Jensen, J. (2011). *Classroom applications of a trial-based functional analysis in an early childhood education setting*. Unpublished Master Thesis. Utah: Utah State University.
- Joyce, B., and Showers, B. (1995). *Student achievement through staff development: Fundamentals of school renewal*. New York: Longman.
- Kaiser, A. P., and Hancock, T. B. (2003). Teaching parents new skills to support their young children's development. *Infants & Young Children*, 16(1), 9-21.
- Kaiser, A. P., Mahoney, G., Girolametto, L., MacDonald, J., Robinson, C., Safford, P., and Spiker, D. (1999). Rejoinder: Toward a contemporary vision of parent education. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(3), 173–176.
- Kaminski, J. W., Valle, L. A., Filene, J. H., and Boyle, C. L. (2008). A meta-analytic review of components associated with parent training program effectiveness. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(4), 567-589.
- Kanne, S. M., and Mazurek, M. O. (2011). Aggression in children and adolescents with ASD: Prevalence and risk factors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(7), 926–937.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous child*, 2(3), 217-250.
- Karahan, S., Yıldırım Parlak, Ş., Demiröz, K., Kaya, M. ve Kayhan, N. (2021). Annelerin koronavirüs (COVID-19) sürecinde özel gereksinimli çocuklarının problem davranışları ile baş etme deneyimleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 25, 79-105.
- Kazdin, A. E. (2011). *Single-case research designs, (2nd edition)*. New York: Oxford University Press.
- Kelley, M. E., LaRue, R. H., Roane, H. S., and Gadaire, D. M. (2011). Indirect behavioral assessments. W. W. Fisher, C. C. Piazza, and H. S. Roane (Eds.), *Handbook of Applied Behavior Analysis* in (pp. 182-190). New York: Guilford Press.
- Kemp, P., and Turnbull, A. P. (2014). Coaching with parents in early intervention: An interdisciplinary research synthesis. *Infants & Young Children*, 27(4), 305-324.

- Kırcaali-İftar, G. (2018). Otizm spektrum bozukluğuna genel bakış. E. Tekin-İftar (Editör), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (6. baskı) içinde (ss. 1-22). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Koegel, R. L., Bimbela, A., and Schreibman, L. (1996). Collateral effects of parent training on family interactions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26(3), 347-359.
- Koegel, R. L., Symon, J. B., and Kern-Koegel, L. (2002). Parent education for families of children with autism living in geographically distant areas. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4(2), 88-103
- Kozłowski, A. M., Matson, J. L., and Rieske, R. D. (2012). Gender effects on challenging behaviors in children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(2), 958-964.
- Kozłowski, A., and Matson, J. L. (2012). Interview and observation methods in functional assesment. J. L. Matson (Ed.), *Functional assessment for challenging behaviors in* (pp. 105–124). New York: Springer Science and Business Media.
- Kratochwill, T. R., Hitchcock, J., Horner, R. H., Levin, J. R., Odom, S. L., Rindskopf, D. M., and Shadish, W. R. (2010). *Single-case designs technical documentation*. Retrieved from http://ies.ed.gov/ncee/wwc/pdf/wwc_scd.pdf.
- Kretlow, A.G., and Bartholomew, C.C. (2010). Using coaching to improve fidelity of evidence-based practices: A review of studies. *Teacher Education and Special Education*, 33(4), 279-299.
- Kucharczyk, S., Shaw, E., Myles, B. S., Sullivan, L., Szidon, K., and Tuchman-Ginsberg, L. (2012). *Guidance and coaching on evidence-based practices for learners with autism spectrum disorders*. National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders. Retrieved from https://fpg.unc.edu/sites/fpg.unc.edu/files/resource-files/NPDC_Coaching_Manual.pdf.
- Kurt, O. (2018). Otizm spektrum bozukluğu ve bilimsel dayanaklı uygulamalar. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (6. baskı) içinde (s. 59-93). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Lambert, M. J., Bloom, E. S., and Irvin, J. (2012). Trial-based functional analysis and functional communication training in an early childhood setting. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45(3), 579-584.

- Landry, S. H., Smith, K. E., Swank, P. R., Zucker, T., Crawford, A. D., and Solari, E. F. (2012). The effects of a responsive parenting intervention on parent–child interactions during shared book reading. *Developmental Psychology*, 48(4), 969–986.
- Lang, R., O'Reilly, M., Machalicek, W., Lancioni, G., Rispoli, M., and Chan, J. M. (2008). A preliminary comparison of functional analysis results when conducted in contrived versus natural settings. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 41(3), 441–445.
- Larue, H. R., Lenard, K., Weiss, J. M., Bamond, M., Palmieri M., and Kelley, E. M. (2010). Comparison of traditional and trial-based methodologies for conducting functional analyses. *Research in Developmental Disabilities*, 31(2), 480–487.
- Leaf, J. B., Cihon, J. H., Weinkauf, S. M., Oppenheim-Leaf, M. L., Taubman, M., and Leaf, R. (2017). Parent training for parents of individuals diagnosed with autism spectrum disorder. J. L. Matson (Ed.), *Handbook of treatments for autism spectrum disorder* in (pp. 109-125). Louisiana: Springer.
- Lecavalier, L. (2006). Behavioral and emotional problems in young people with pervasive developmental disorders: Relative prevalence, effects of subject characteristics, and empirical classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(8), 1101-1114.
- Lecavalier L., Leone, S., and Wiltz, J. (2006). The impact of behaviour problems on caregiver stress in young people with autism spectrum disorders. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(3), 172–83.
- Ledford, J. R., King, S., Harbin, E. R., and Zimmerman, K. N. (2018). Antecedent social skills interventions for individuals with ASD: What works, for whom, and under what conditions? *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 33(1), 3–13.
- Ledford, R.J., Lane, D. J., and Gast, L., D. (2018). Dependent variables, measurement and reliability. D. L. Gast., and J. R. Ledford (Eds.) *Single case research methodology: Applications in special education and behavioral sciences* in (pp. 155-208). New York: Routledge Publishers.
- Lindgren, S., Wacker, D., Suess, A., Schieltz, K., Pelzel, K., Kopelman, T., Lee, J., Romani P., and Waldron, D. (2016). Telehealth and autism: Treating challenging behavior at lowercost. *Pediatrics*, 137(2), 167–175.

- Lloyd, B. P., Wehby, J. H., Weaver, E. S., Goldman, S. E., Harvey, M. N., and Sherlock, D. R. (2015). Implementation and validation of trial-based functional analyses in public elementary school settings. *Journal of Behavioral Education*, 24(2), 167-195.
- Lohrmann, S., Martin, S. D., and Patil, S. (2007). *Positive behavior supports in schools*. Retrieved from <http://www.njpbs.org/>.
- Luck, K. M., Lerman, D. C., Wu, W. L., Dupuis, D. L., and Hussein, L. A. (2018). A comparison of written, vocal, and video feedback when training teachers. *Journal of Behavioral Education*, 27(1), 124-144.
- Luo, L., Gage, N. A., and Prykanowski, D. A. (2019). Systematic review of functional communication training in early care and education settings. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 54(4), 358-376.
- Lydon, S., Healy, O., O'Reilly, M. F., and Lang, R. (2012). Variations in functional analysis methodology: A systematic review. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 24(3), 301-326.
- Maag, J. (2018). *Behavioral management: From theoretical implications to practical applications* (3rd edition). Massachusetts: Cengage Learning.
- Mancil, G. R., Conroy, M. A., and Haydon, T. F. (2009). Effects of a modified milieu therapy intervention on the social communicative behaviors of young children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(1), 149-163.
- Mancil, G. R., Conroy, M. A., Nakao, T., and Alter, P. J. (2006). Functional communication training in the natural environment: A pilot investigation with a young child with autism spectrum disorder. *Education and Treatment of Children*, 29(4), 615-633.
- Maenner, M. J., Shaw, K. A., Baio, J., Washington, A., Patrick, M., DiRienzo, M., ... and Dietz, P. M. (2020). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years-autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2016. *MMWR Surveillance Summaries*, 69(4), 1-12.
- Marchena, A. B., Eigsti, I. M., and Yerys, B. E. (2015). Brief report: Generalization weaknesses in verbally fluent children and adolescents with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 45(10), 3370-3376.

- Marcus, L. M., Kuncze, L. J., and Schopler, E. (2005). Working with families. F.R. Volkmar, R. Paul, A. Klin and D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* in (pp. 1055-1087). New Jersey: John Wiley and Sons, Inc.
- Matson, J. L. (2009). *Applied behavior analysis for children with autism spectrum disorders*. New York: Springer.
- Matson, J. L., Benavidez, D. A., Compton, L. S., Paclawskyj, T., and Baglio, C. (1996). Behavioral treatment of autistic persons: A review of research from 1980 to the present. *Research in Developmental Disabilities*, 17(6), 433-465.
- Matson, J. L., Kozlowski, A. M., Worley, J. A., Shoemaker, M. E., Sipes, M., and Horovitz, M. (2011). What is the evidence for environmental causes of challenging behaviors in persons with intellectual disabilities and autism spectrum disorders? *Research in Developmental Disabilities*, 32(2), 693-698.
- Matson, J. L., Mahan, S., Hess, J. A., Fodstad, J. C., and Neal, D. (2010). Progression of challenging behaviors in children and adolescents with autism spectrum disorders as measured by the Autism Spectrum Disorders-Problem Behaviors for Children (ASD-PBC). *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(3), 400-404.
- Matson, J. L., and Minshawi, N. F. (2006). *Early intervention for autism spectrum disorders: A critical analysis*. United Kingdom: Elsevier.
- Matson, J. L., and Nebel-Schwalm, M. (2007). Assessing challenging behaviors in children with autism spectrum disorders: A review. *Research in Developmental Disabilities*, 28(6), 567-579.
- Matson, J. L., and Shoemaker, M. (2009). Intellectual disability and its relationship to autism spectrum disorders. *Research in Developmental Disabilities*, 30(6), 1107-1114.
- Matson, J. L., Wilkins, J., and Macken, J. (2009). The relationship of challenging behaviors to severity and symptoms of autism spectrum disorders. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 2(1), 29-44.
- McCarthy, J., Hemmings, C., Kravariti, E., Dworzynski, K., Holt, G., Bouras, N., and Tsakanikos, E. (2010). Challenging behavior and co-morbid psychopathology in adults with intellectual disability and autism spectrum disorders. *Research in Developmental Disabilities*, 31(2), 362-366.

- McClannahan E. L., Krantz J. P., and McGee G. G. (1982). Parents as therapists for autistic children: A model for effective parent training. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 2(2-3), 223-252.
- McClintock, K., Hall, S., and Oliver, C. (2003). Risk markers associated with challenging behaviours in people with intellectual disabilities: A meta-analytic study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47(6), 405-416.
- McComas, J. J., and Mace, F. C. (2000). Theory and practice in conducting functional analysis. E. S. Shapiro, and T. R. Kratochwill (Eds.), *Behavioral assessment in schools: Theory, research, and clinical foundations* in (pp. 78–103). New York: The Guilford Press.
- McCurdy M., Skinner C.H., and Ervin R.A. (2017) Functional behavioral assessment of nonverbal behavior. McCallum R. S. (Ed.), *Handbook of nonverbal assessment* (2nd edition) in (pp. 269-286). Tennessee: Springer.
- McTiernan, A., Leader, G., Healy, O., and Mannion, A. (2011). Analysis of risk factors and early predictors of challenging behavior for children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(3), 1215-1222.
- Michelson, D., Davenport, C., Dretzke, J., Barlow, J., and Day, C. (2013). Do evidence-based interventions work when tested in the “real world?” A systematic review and meta-analysis of parent management training for the treatment of child disruptive behavior. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 16(1), 18-34.
- Miltenberger, R. G., and Thiesse-Duffy, E. (1988). Evaluation of home-based programs for teaching personal safety skills to children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 21(1), 81-87.
- Miltenberger, R. G. (2016). *Behavior modification: Principles and procedures (6th edition)*. Massachusetts: Cengage Publishing.
- Moes, D. R., and Frea, W. D. (2002). Contextualized behavioral support in early intervention for children with autism and their families. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(6), 519-533.
- Moore, H. W., Barton, E. E., and Chironis, M. (2014). A program for improving toddler communication through parent coaching. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33(4), 212-224.

- Mulligan, S., Healy, O., Lydon, S., Moran, L., and Foody, C. (2014). An analysis of treatment efficacy for stereotyped and repetitive behaviors in autism. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1(2), 143-164.
- Murphy, G. H., Beadle-Brown, J., Wing, L., Gould, J., Shah, A., and Holmes, N. (2005). Chronicity of challenging behaviours in people with severe intellectual disabilities and/or autism: A total population sample. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35(4), 405-418.
- Murphy, O., Healy, O., and Leader, G. (2009). Risk factors for challenging behaviors among 157 children with autism spectrum disorder in Ireland. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(2), 474-482.
- Nardone, S., and Elliott, E. (2016). The interaction between the immune system and epigenetics in the etiology of autism spectrum disorders. *Frontiers in Neuroscience*, 10, 1-9.
- National Autism Center [NAC]. (2015). *The national autism center's national standards report phase 2*. Massachusetts: National autism center. Retrieved from <http://www.nationalautismcenter.org/reports>.
- National Clearinghouse On Autism Evidence and Practice [NCAEP]. (2020). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism*. Retrieved from <https://ncaep.fpg.unc.edu/sites/ncaep.fpg.unc.edu/files/imce/documents/EBP%20Report%202020.pdf>.
- National Professional Developmental Center on Autism Spectrum Disorder [NPDC]. (2014). *Evidence-based practice brief components*. The national professional development center on autism spectrum disorders. Retrieved from <http://autismpdc.fpg.unc.edu/sites/autismpdc.fpg.unc.edu/files/imce/documents/2014EBP-Report.pdf>.
- Neece, C. L., Green, S. A., and Baker, B. L. (2012). Parenting stress and child behavior problems: A transactional relationship across time. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 117(1), 48-66.
- Neilsen, S. L., and McEvoy, M. A. (2004). Functional behavioral assessment in early education settings. *Journal of Early Intervention*. 26(2), 115-31.
- Neitzel, J. (2010). Positive behavior supports for children and youth with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure*, 54(4), 247-255.

- Norbury, C. F. (2014). Practitioner review: Social (pragmatic) communication disorder conceptualization, evidence and clinical implications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(3), 204-216.
- Nyden, A., Hjelmquist, E., and Gillberg, C. (2000). Autism spectrum and attention deficit disorders in girls. Some neuropsychological aspects. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 9(3), 180-185.
- Odom, S. L., Collet-Klingenberg, L., Rogers, S. J., and Hatton, D. D. (2010). Evidence-based practices in interventions for children and youth with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure, Alternative Education for Children and Youth*, 54(4), 275-282.
- Odom, S. L., Cox, A. W., and Brock, M. E. (2013). Implementation science, professional development, and autism spectrum disorders. *Exceptional Children*, 79(2), 233-251.
- O'Brien, M. J., Schieltz, K. M., Berg, W. K., McComas, J. J., and Wacker, D. P. (2021). Delivering interventions via telehealth: functional communication training with a child with autism as a case example. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 46(1), 53-60.
- Olçay-Gül, S. (2012). *Ailelerce sunulan sosyal öykülerin otistik spektrum bozukluğu olan ergenlerin sosyal becerilerine etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Olive, L. M. (2004). Transitioning children between activities: Effective strategies for decreasing challenging behavior. *Beyond Behavior*, 14(1), 11-16.
- Olive, M. L., Lang, R. B., and Davis, T. N. (2008). An analysis of the effects of functional communication and a voice output communication aid for a child with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2(2), 223-236.
- O'Neill, R. E., Albin, R. W., Horner, R. H., Storey, K., and Sprague, J. R. (2015). *Functional assessment and program development: A practical handbook* (3rd edition). Connecticut: Cengage Learning.
- O'Neill, R. E., Horner, R. H., Albin, R. W., Sprague, J. R., Storey, K., and Newton, J. S. (1997). *Functional assessment and program development for problem behavior*. Kaliforniya: Brooks/Cole Publishing.
- O'Neill, R. E., and Sweetland-Baker, M. (2001). Brief report: An assessment of stimulus generalization and contingency effects in functional communication training with

- two students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31(2), 235-240.
- Ökcün-Akçamuş, Ç. M. (2019). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde iletişim ve dil özellikleri. F. Acarlar ve Ö. Diken (Editörler), *Yetersizliği olan bireylerin dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi* içinde (ss. 101-127). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Özdemir, O. (2010). Ailelere sunulan hizmetler ve destekler. A. Cavkaytar (Ed). *Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği* içinde (ss. 51-78). Ankara: Maya Akademi.
- Özyürek, M. (2004). *Sınıfta davranış değiştirme*. Ankara: Kök Yayıncılık
- Özyürek, M. (2008). *Problem davranışları değiştirme* (4. baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Dalmau, Y. C. P., Wacker, D. P., Harding, J. W., Berg, W. K., Schieltz, K. M., Lee, J. F., Breznican P. G., and Kramer, A. R. (2011). A preliminary evaluation of functional communication training effectiveness and language preference when Spanish and English are manipulated. *Journal of Behavioral Education*, 20(4), 233-251.
- Parker, R. I., and Vannest, K. J. (2012). Bottom-up analysis of single-case research designs. *Journal of Behavioral Education*, 21(3), 254-265.
- Parker, R. I., Vannest, K. J., Davis, J. L., and Sauber, S. B. (2011). Combining nonoverlap and trend for single-case research: Tau-U. *Behavior Therapy*, 42(2), 284-299.
- Paul, R. (2007). Communication and its development in autism spectrum disorders. F. R. Volkmar (Ed.), *Autism and pervasive developmental disorders* (2nd edition) in, (pp. 129-155). New York: Cambridge University Press.
- Peckham-Hardin, D. K. (2015). The relationship between communication and challenging behavior. E. J., Downing, A. Hanreddy and D. K., Peckham-Hardin (Eds.) *Teaching communication skills to students with severe disabilities* in (pp. 213-232). London: Paul H. Brookes Publishing.
- Pennefather, J., Hieneman, M., Raulston, T. J., and Caraway, N. (2018). Evaluation of an online training program to improve family routines, parental well-being, and the behavior of children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 54, 21-26.
- Phaneuf, L., and McIntyre, L. L. (2007). Effects of individualized video feedback combined with group parent training on inappropriate maternal behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40(4), 737-741.

- Plant, K. M., and Sanders, M. R. (2007). Reducing problem behavior during care-giving in families of preschool-aged children with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 28(4), 362-385.
- Radhakrishnan, S., Gerow, S., and Weston, R. (2020). Resurgence of challenging behavior following functional communication training for children with disabilities: A literature review. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 32, 213-239. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10882-019-09685-1.pdf>.
- Rakap, S. (2015). Effect sizes as result interpretation aids in single-subject experimental research: Description and application of four nonoverlap methods. *British Journal of Special Education*, 42(1), 11-33.
- Reinke, W. M., Lewis-Palmer, T., and Martin, E. (2007). The effect of visual performance feedback on teacher use of behavior-specific praise. *Behavior Modification*, 31(3), 247-263.
- Richman, D. M., Wacker, D. P., and Winborn, L. (2001). Response efficiency during functional communication training: Effects of effort on response allocation. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34(1), 73-76.
- Rispoli, M., Brodhead, M., Wolfe, K., and Gregori, E. (2018). Trial-based functional analysis informs treatment for vocal scripting. *Behavior Modification*, 42(3), 441-465.
- Rispoli, M., Burke, D. M., Hatton, H., Ninci, J., Zaini, S., and Sanchez, L. (2015). Training head start teachers to conduct trial-based functional analysis of challenging behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 17(4), 235-244.
- Rispoli, M., Camargo, S., Machalicek, W., Lang, R., and Sigafoos, J. (2014a). Functional communication training in the treatment of problem behavior maintained by access to rituals. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 47(3), 580-593.
- Rispoli, M., Ninci, J., Neely, L., and Zaini, S. (2014b). A systematic review of trial-based functional analysis of challenging behavior. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 26(3), 271-283.
- Rodger, S., Braithwaite, M., and Keen, D. (2004). Early intervention for children with autism: Parental priorities. *Australian Journal of Early Childhood*, 29(3), 34-41.

- Ruiz, S., and Kubina Jr, R. M. (2017). Impact of trial-based functional analysis on challenging behavior and training: A review of the literature. *Behavior Analysis: Research and Practice*, 17(4), 347-356.
- Ruppert, T., Machalicek, W., Hansen, G. S., Raulston, T., and Frantz, R. (2016). Training parents to implement early interventions for children with autism spectrum disorders. R. Lang, T. B. Hancock, and N. N. Singh (Eds.), *Early intervention for young children with autism spectrum disorder* in (pp. 219-256). Switzerland: Springer International Publishing.
- Rush, D. D., and Shelden, M. L. (2005). Evidence-based definitions of coaching practices. *CASE in Point*, 1(6), 1-6.
- Rush, D. D., and Shelden, M. L. (2011). *The early childhood coaching handbook*. Maryland: Brookes.
- Rush, D. D., Shelden, M. L., and Hanft, B. E. (2003). Coaching families and colleagues: A process for collaboration in natural settings. *Infants & Young Children*, 16(1), 33-47.
- Rybakowski, F., Chojnicka, I., Dziechciarz, P., Horvath, A., Janas-Kozik, M., Jeziorek, A., and Szajewska, H. (2016). The role of genetic factors and pre and perinatal influences in the etiology of autism spectrum disorders indications for genetic referral. *Psychiatria Polska*, 50(3), 543-554.
- Sak, U., Bal, B., Ayas, M. B., Öpengin, E., Özdemir, N. N., ve Demirel Gürbüz, Ş. (2016). *Anadolu-Sak zekâ ölçeği uygulayıcı el kitabı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Sam, A., and AFIRM Team. (2015a). *Functional behavior assessment*. Chapel Hill, NC: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder, FPG Child Development Center, University of North Carolina. Retrieved from <http://afirm.fpg.unc.edu/functional-behavior-assessment>.
- Sam, A., and AFIRM Team. (2015b). *Time delay*. Chapel Hill, NC: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder, FPG Child Development Center, University of North Carolina. Retrieved from <http://afirm.fpg.unc.edu/time-delay>.
- Schieltz, K. M., Wacker, D. P., Harding, J. W., Berg, W. K., Lee, J. F., Dalmau, Y. C. P., Mews, J., and Ibrahimović, M. (2011). Indirect effects of functional communication training on non-targeted disruptive behavior. *Journal of Behavioral Education*, 20(1), 15-32.

- Schindler, H. R., and Horner, R. H. (2005). Generalized reduction of problem behavior of young children with autism: Building trans-situational interventions. *American Journal on Mental Retardation*, 110(1), 36-47.
- Schmidt, D., J., Drasgow, E., Halle, W., J., Martin, A., C., and Bliss, A. S. (2014). Discrete-trial functional analysis and functional communication training with three individuals with autism and severe problem behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 16(1), 44-55.
- Schultz, T. R., Schmidt, C. T., and Stichter, J. P. (2011). A review of parent education programs for parents of children with autism spectrum disorders. *Focus On Autism and Other Developmental Disabilities*, 26(2), 96-104.
- Scott M. T., and Kamps, M. D. (2007). The future of functional behavioral assessment in school settings. *Behavioral Disorders*, 32(3), 146–157.
- Scott, T. M., and Cooper, J. T. (2017). Functional behavior assessment and function-based intervention planning: Considering the simple logic of the process. *Beyond Behavior*, 26(3), 101-104.
- Shamlian, K. D. (2012). *Evaluation of multiple schedules with naturally occurring and contrived discriminative stimuli following functional communication training*. Unpublished PhD Dissertation. Portland: University of Southern Maine.
- Shelden, M. L., and Rush, D. D. (2005). Practitioner as coach: Our role in early intervention. *American Association for Home-Based Early Interventionists*, 9(3), 7-10.
- Shen, Y., Dong, J., Lu, X., Lian, N., Xun, G., Shi, L., Xiao, L., Zhao, J., and Ou, J. (2018). Associations among maternal prepregnancy body mass index, gestational weight gain and risk of autism in the Han Chinese population. *BMC Psychiatry*, 18(11), 1-7.
- Sheridan, S. M., Kratochwill, T. R., and Bergan, J. R. (1996). *Conjoint behavioral consultation: A procedural manual*. New York: Plenum Press.
- Sigafoos, J., and Saggers, E. (1995). A discrete-trial approach to the functional analysis of aggressive behavior in two boys with autism. *Australia & New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 20(4), 287-97.
- Sigafoos, J. (2000). Communication development and aberrant behavior in children with developmental disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35(2), 168-176.

- Siller, M., and Morgan, L. (2018). Systematic review of research evaluating parent-mediated interventions for young children with autism: Years 2013 to 2015. M. Siller and L. Morgan (Eds.) *Handbook of parent implemented interventions for very young children with autism* in (pp. 1-21). Atlanta: Springer International Publishing.
- Simpson, R. L. (2005). Evidence-based practices and students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20(3), 140-149.
- Skinner, C. H., Dittmer, K. I., and Howell, L. A. (2000). Direct observation in school settings: Theoretical issues. E. S. Shapiro and T. R. Kratochwill (Eds.), *Behavioral assessment in schools: Theory research and practice* (2nd edition) in (pp. 19-45). New York: Guilford Press.
- Smith, T. (1999). Outcome of early intervention for children with autism. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 6(1), 33-49.
- Smith, T., and Iadarola, S. (2015). Evidence base update for autism spectrum disorder. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 44(6), 897-922.
- Solish, A., and Perry, A. (2008). Parents' involvement in their children's behavioral intervention programs: Parent and therapist perspectives. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2(4), 728-738.
- Sönmez, M. ve Diken, İ. H. (2010). Problem davranışların azaltılmasında işlevsel iletişim öğretiminin etkililiği: Betimsel ve meta-analiz çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 1-16.
- Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., and Savage, M. N. (2020). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism*. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team. Retrieved from <https://ncaep.fpg.unc.edu/sites/ncaep.fpg.unc.edu/files/imce/documents/EBP%20Report%202020.pdf>.
- Stevens, E., Atchison, A., Stevens, L., Hong, E., Granpeesheh, D., Dixon, D., and Linstead, E. (2017). A cluster analysis of challenging behaviors in autism spectrum disorder. *16th IEEE International Conference on Machine Learning and Applications (ICMLA)* (s. 661-666). IEEE.

- Sucuoğlu, B. (2018). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların problem davranışlarının azaltılması. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (6. baskı) içinde (s. 183-238). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Suess, A. N., Romani, P. W., Wacker, D. P., Dyson, S. M., Kuhle, J. L., Lee, J. F., Lindgren, S. D., Kopleman, T. G., Pelzel, K. E., and Waldron, D. B. (2014). Evaluating the treatment fidelity of parents who conduct in-home functional communication training with coaching via telehealth. *Journal of Behavioral Education*, 23(1), 34-59.
- Sugai, G., Lewis-Palmer, T., and Hagan-Burke, S. (2000). Overview of the functional behavioral assessment process. *Exceptionality*, 8(3), 149-160.
- Symon, J. B. (2005). Expanding interventions for children with autism: Parents as trainers. *Journal of Positive Behavior Interventions*. 7(3), 159-173.
- Tager-Flusberg, H., Paul, R., and Lord, C. (2005). Communication in autism. F. Volkmar, A. Klin, R. Paul, and D. Cohen (Eds.) *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (3th edition) in (pp. 335- 364). New Jersey: John Wiley and Sons, Inc.
- Taylor, T. K., Webster-Stratton, C., Feil, E. G., Broadbent, B., Widdop, C. S., and Severson, H. H. (2008). Computer-based intervention with coaching: An example using the incredible years program. *Cognitive Behaviour Therapy*, 37(4), 233-246.
- Tekin-İftar, E. (2012a). Çoklu yoklama modelleri. E. Tekin-İftar (Ed.). *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar* içinde (ss. 217-254). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tekin-İftar, E., (2012b). Grafik ve grafiksel analiz. E. Tekin-İftar (Ed.). *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar* içinde (ss. 403-443.). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tekin-İftar, E. (2019). Özel eğitimde bilimsel-dayanaklı uygulamalar: Tarihçe, tanım ve öneriler. *Araştırmadan Uygulamaya Özel Eğitim Dergisi*, 1(1), 15-20.
- Tekin-İftar, E., Collins, B., Spooner, F., and Olcay-Gul, S. (2017). Coaching teachers to use simultaneous prompting procedure to teach core content to students with autism. *Teacher Education and Special Education*, 40(3), 225-245.
- Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2016). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri* (3.Basım). Ankara: Vize Yayıncılık.

- Thompson, R. H., and Iwata, B. A. (2007). A comparison of outcomes from descriptive and functional analyses of problem behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40(2), 333-338.
- Tiger, J. H., Hanley, G. P., and Bruzek, J. (2008). Functional communication training: A review and practical guide. *Behavior Analysis in Practice*, 1(1), 16-23.
- Trivette, C. M., Dunst, C. J., Hamby, D. W., and O'Herin, C. E. (2009). Characteristics and consequences of adult learning methods and strategies. *Practical Evaluation Reports*, 2(1), 1-32.
- Temel, Z. F., Ersoy, Ö., Avcı N. ve Turla A. (2005). *Gazi erken çocukluk gelişimi değerlendirme aracı (GEÇDA)*. Ankara: Rekmay Yayıncılık.
- Topbaş, S., ve Güven, S. (2011). *Türkçe erken dil gelişimi testi (TEDİL)*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Tunc-Paftali, A., and Tekin-Iftar, E. (2020). Ecoaching preschool teachers to use simultaneous prompting to teach children with autism spectrum disorder. *Teacher Education and Special Education*, 1-19. DOI: 10.1177/0888406420925014.
- Turnbull, A. P., Turnbull, H. R., Erwin, E. J., Soodak, L. C., and Shogren, K. A. (2006). *Families, professionals and exceptionality. Positive outcomes through partnership and trust*. New Jersey: Merrill.
- Vannest, K. J., and Ninci, J. (2015). Evaluating intervention effects in single-case research designs. *Journal of Counseling and Development*, 93(4), 403-411.
- Vaughn, B. J., Wilson, D., and Dunlap, G. (2002). Family-centered intervention to resolve problem behaviors in a fast-food restaurant. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4(1), 38-45.
- Vollmer, R.T., Roane S. H., and Rone, B. A., (2012). Experimental functional analysis. J. L. Matson (Ed.), *Functional assessment for challenging behaviors* in (pp. 125-142). New York: Springer-Verlag.
- Vuran, S. (1997). *Zihin engelli çocuk annelerine ödüllendirme ve eleştirmemenin kazandırılmasında bilgilendirme, dönüt verme, dönüt verme ve ödüllendirmenin etkinliği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Walker, V. L., Lyon, K. J., Loman, S. L., and Sennott, S. (2018). A systematic review of functional communication training (FCT) interventions involving augmentative

- and alternative communication in school settings. *Augmentative and Alternative Communication*, 34(2), 118-129.
- Walker, V. L., and Snell, M. E. (2013). Effects of augmentative and alternative communication on challenging behavior: A meta-analysis. *Augmentative and Alternative Communication*, 29(2), 117-131.
- Wacker, D. P., Berg, W. K., Harding, J. W., Barretto, A., Rankin, B., and Ganzer, J. (2005). Treatment effectiveness, stimulus generalization, and acceptability to parents of functional communication training. *Educational Psychology*, 25(2-3), 233-256.
- Wacker, D. P., Harding, J. W., and Berg, W. K. (2008). Evaluation of mand-reinforcer relations following long-term functional communication training. *The Journal of Speech and Language Pathology Applied Behavior Analysis*, 3(1), 25-35.
- Wacker, D. P., Harding, J. W., Berg, W. K., Lee, J. F., Schieltz, K. M., Padilla, Y. C., Nevin, C. A., and Shahan, T. A. (2011). An evaluation of persistence of treatment effects during long-term treatment of destructive behavior. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 96(2), 261-282.
- Wacker, D. P., Lee, J. F., Padilla Dalmau, Y. C., Kopelman, T. G., Lindgren, S. D., Kuhle, J., Pelzel, E. K., Dyson, S., Schieltz, K. M., and Waldron, D. B. (2013). Conducting functional communication training via telehealth to reduce the problem behavior of young children with autism. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 25(1), 35-48.
- Watson, T. S., and Steege, M. W. (2003). *Conducting school-based functional behavioral assessments: A practitioner's guide*. New York: Guilford Press.
- Webber, J., and Scheuermann, B. (2008). *Educating students with autism: A quick start manual*. Texas: Pro-Ed.
- Weiss, M. J., DelPizzo-Cheng, E., LaRue, R. H., and Sloman, K. (2010). ABA and PBS: The dangers in creating artificial dichotomies in behavioral intervention. *The Behavior Analyst Today*, 10(3-4), 428-438.
- Westling, D.L., Fox, L., and Carter, E.W. (2015). *Teaching students with severe disabilities* (5th edition). New Jersey: Pearson.
- What Works Clearinghouse [WWC]. (2020). *Standards handbook (version 4.1)*. Washington, DC: Institute of Education Sciences. Retrieved from

<https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/referenceresources/WWC-Standards-Handbook-v4-1-508.pdf>.

- Whittingham, K., Sofronoff, K., Sheffield, J., and Sanders, M. R. (2009). Stepping Stones Triple P: An RCT of a parenting program with parents of a child diagnosed with an autism spectrum disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37(4), 469-480.
- Vismara, L. A., Young, G. S., and Rogers, S. J. (2012). Telehealth for expanding the reach of early autism training to parents. *Autism Research and Treatment*, 1, 1-12.
- Winton, P. J., Sloop, S., and Rodriguez, P. (1999). Parent education: A term whose time is past. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(3), 157-161.
- Wolery, M., Bailey, D. B., and Sugai, G. M. (1988). *Effective teaching: Principles and procedures of applied behavior analysis with exceptional students*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., Brock, M. E., Plavnick, J. B., Fleury, V. P., and Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(7), 1951-1966.
- Ye, B. S., Leung, A. O. W., and Wong, M. H. (2017). The association of environmental toxicants and autism spectrum disorders in children. *Environmental Pollution*, 227, 234-242.
- Yirmiya, N., and Charman, T. (2010). The prodrome of autism: early behavioral and biological signs, regression, peri-and post-natal development and genetics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(4), 432-458.
- Yücesoy-Özkan, Ş. (2018). Bakıma gereksinimi olan bireylerde davranış işlevinin belirlenmesi: İşlevsel değerlendirme. F. Aksoy (Ed.), *Etkili davranış yönetimi içinde* (ss. 93-112). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Yücesoy, Ş., ve Erbaş, D. (2002). İşlevi kaçma yoluyla olumsuz pekiştirme olan problem davranışların yer aldığı araştırmaların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 51-66.
- Zachor, D. A., Ben-Itzhak, E., Rabinovich, A. L., and Lahat, E. (2007). Change in autism core symptoms with intervention. *Research in Autism Spectrum disorders*, 1(4), 304-317.

EKLER LİSTESİ

- EK-1** : Katılımcı Annelere İlişkin Önkoşul Becerileri Değerlendirme Formu
- EK-2** : Aile Bilgilendirme ve Onam Formu
- EK-3** : Katılımcı Çocuklara İlişkin Önkoşul Becerileri Değerlendirme Formu
- EK-4** : Etik Kurul Belgesi
- EK-5** : Gözlemci Bilgilendirme Formu
- EK-6** : İşlevsel Değerlendirme Aile Görüşme Formu
- EK-7** : Öncül-Davranış-Sonuç (ÖDS) Kayıt Formu
- EK-8** : Çoklu Uyarın Tercih Değerlendirme Formu
- EK-9** : Denemeye Dayalı İşlevsel Analiz Kayıt Formu
- EK-10** : Problem Davranışın Nedenini Belirleme ve İletişim Öğretimine İlişkin Aile Eğitimi Kitapçıkları
- EK-11** : İİÖ Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu (0 sn. bekleme süreli denemelerden oluşan oturumlar)
- EK-12** : İİÖ Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu (4 sn. bekleme süreli denemelerden oluşan oturumlar)
- EK-13** : Problem Davranışa İlişkin Veri Kayıt Formu
- EK-14** : İletişim Becerisine İlişkin Veri Kayıt Formu
- EK-15** : Uygulama Öncesi Sosyal Geçerlilik Soru Formu
- EK-16** : Uygulama Sırası Sosyal Geçerlilik Soru Formu
- EK-17** : Uygulama Sonrası Sosyal Geçerlilik Soru Formu
- EK-18** : Ebeveyn Eğitimi Süreci Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

EK-19 : Ebeveyn Koçluğu Uygulaması Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

EK-20 : Denemeye Dayalı İşlevsel Analiz Uygulama Güvenirliği Formu

EK-21 : İİÖ Başlama Düzeyi Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu



EK-1: Katılımcı Annelere İlişkin Önkoşul Becerileri Değerlendirme Formu

Annenin Adı-Soyadı:

Tarih: .../.../...

Sorular

1. 4-6 yaş arasında OSB tanısı olan ve araştırma için gerekli önkoşul özellikleri taşıyan çocuğa sahip olma
Evet () Hayır ()
2. Araştırmaya katılmak için gönüllü olma
Evet () Hayır ()
3. Okuma yazma ve okuduğunu anlama becerilerine sahip olma
Evet () Hayır ()
4. Teknolojik cihazları temel düzeyde kullanabilme
Evet () Hayır ()
5. Günlük programlarının çalışma için uygun olması
Evet () Hayır ()
Evetse, günlük düzenli olarak gerçekleştirdiğiniz etkinliklere ilişkin bilgi verir misiniz?

Zaman	Etkinliklerin Betimlenmesi
08:00-10:00	
10:00-12:00	
12:00-14:00	
14:00-16:00	
16:00-18:00	
18:00-20:00	
20:00-22:00	
22:00-24:00	

6. Ebeveyn koçluğu ve işlevsel iletişim öğretimine (İİÖ) ilişkin herhangi bir öğretim alma ve sunma geçmişinin olmaması
Evet () Hayır ()

EK-2: Aile Bilgilendirme ve Onam Formu

Bu formda yer verilen bilgiler otizm spektrum bozukluğu (OSB) tanısı olan çocukların ailelerine yazılı olarak aktarılmıştır. Bu form bilgilendirme ve onam alma amacıyla hazırlanmıştır.

Araştırmanın amacı: Ailelere sunulan koçluk uygulamasının ailelerin problem davranışın nedenine ilişkin iletişim öğretimini uygulama becerileriyle çocuklarının problem davranışlarının azaltılması ve çocuklarına uygun bir iletişim becerisi kazandırılması üzerindeki etkisinin incelenmesidir.

Araştırmayı destekleyen kurum/kuruluş: Bu araştırma doktora tez çalışmasıdır ve Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri kapsamında desteklenmektedir. Araştırma süresince araştırmacı olarak Özel Eğitim Anabilim Dalı, Zihin Engelliler Öğretmenliği Programında doktora öğrencisi Araş. Gör. Esin PEKTAŞ-KARABEKİR ve doktora tez danışmanı olarak Doç. Dr. Yasemin ERGENEKON görev alacaktır.

Araştırmada sizden beklenenler: Araştırma kapsamında öncelikle sizlerden problem davranışların nedenini ve iletişim öğretime yönelik program içeriğini takip etmeniz istenecektir.

Bu eğitim sırasında;

- problem davranış, hedef davranış, davranış kayıt etme
- problem davranışın nedenlerine ilişkin bilgiler ve gözlem yoluyla bilgi toplama
- ipucu, pekiştirme ve bekleme süreli öğretime ilişkin bilgiler
- iletişim öğretimi ve iletişim öğretiminin uygulama basamaklarına ilişkin bilgiler paylaşılacaktır.

Ailelere sunulacak eğitim sürecinde araştırmacı sizinle öncelikle uzaktan iletişime geçecek uzaktan eğitim süreci tamamlandıktan sonra yüz yüze iletişime geçecektir. Bu kapsamda sıralanan etkinlikleri yerine getirmeniz istenecektir:

1. Uzaktan sunulacak ön eğitim sırasında araştırmacının size vereceği tableti (içerisinde interneti olan) kullanarak araştırmacı ve sizin birlikte belirlediğiniz bir saatte tabletin içinde yüklü olan program (“Zoom uygulaması”) aracılığıyla uzaktan yapılacak toplantıya katılmak.
2. Uzaktan sunulacak ön eğitim bittikten sonra yüz yüze eğitim aracılığıyla size kazandırılması hedeflenen problem davranışın nedenine ilişkin iletişim öğretimi

uygulama basamaklarını kullanarak çocuğunuzla düzenli olarak uygulama oturumları gerçekleştirmek.

3. Çocuğunuzun sergilediği problem davranışa ve uygun iletişim becerisine ilişkin düzenli veri toplamak.
4. Çocuğunuzla gerçekleştirdiğiniz uygulamalara ilişkin araştırmacının size vermiş olduğu geri bildirimleri (yardım, destek) dinleyip, bu geri bildirimler doğrultusunda uygulamanızdaki eksiklikleri tamamlamak.

Sıralanan sorumlulukların dışında sizden herhangi bir beklentimiz yoktur.

Araştırma için gerekli süre: Araştırmaya katılmayı kabul etmeniz durumunda sizinle hedef davranışta ölçüt karşılanıncaya kadar çalışılması planlanmaktadır. Araştırmanın uygulanması aşamasında sizinle gerçekleştirilecek çalışmalar günlük yaşamınızı etkilemeyecek şekilde sizin programınıza göre planlanacaktır.

Araştırma için gerekli olabilecek bilgiler: Araştırma sürecinde sizden yalnızca temel demografik özelliklerinize (örn., yaş, cinsiyet, mezun olunan okul/program) ve çocuğunuzun davranış özelliklerine ilişkin bilgileri talep edebiliriz. Ayrıca çocuğunuzun gün içerisinde sergilediği problem davranışlara ilişkin ayrıntılı bilgi talep edebiliriz. Size ve çocuğunuza ilişkin bilgiler gerçek isimlerinize yer verilmeden kod isim verilerek kullanılacaktır.

Uygulama sürecinin tanıtımı: Bu araştırmada öncelikle size kazandırılması hedeflenen problem davranışın nedenine ilişkin iletişim öğretimi uygulamasını hâlihazırda kullanıp kullanmadığınızı; kullanıyorsanız hangi düzeyde kullandığınızı, aynı zamanda çocuğunuzun kendisi için belirlenen hedef davranışların (problem davranış ve iletişim becerisi) düzeyini belirlemek üzere değerlendirme yapılacaktır. Bu değerlendirme, çocuğunuz problem davranış sergilediği durumlar oluşturulup bu durumlarda sizin ne yaptığınızı içeren gözlemler şeklinde gerçekleştirilecektir. Ardından araştırmacı tarafından hazırlanan ve uzaktan sunulacak ön eğitim sürecindeki program içeriğini takip ederek yapacağınız uygulamalara ilişkin bilgi ve beceri sahibi olmanız sağlanacaktır. Uzaktan sunulacak ön eğitimden sonra sizin yapacağınız uygulamalarla çocuğunuzun problem davranışlarının azalmasını/ortadan kalkmasını ve uygun iletişim becerisinin artmasını sağlayacaksınız. Bu süreçte araştırmacı uygulamalarınıza ilişkin sizlere yüz yüze geri bildirim (yardım, destek) verecektir. Uygulama süresince program içeriğini takip edebilmeniz, çocuğunuzla uygulamaları gerçekleştirebilmeniz ve uygulamalara ilişkin video kaydı oluşturabilmek için gerekli olacak tüm araç-gereçler

(örn., aile eğitimi kitapçıkları, tablet bilgisayar, internet, tripot, kamera, öğretim materyalleri) araştırmacı tarafından temin edilecektir. Sizden herhangi bir araç-gerece sahip olmanız ya da herhangi bir araç-gereci temin etmeniz beklenmeyecektir.

Olası riskler ve beklenen yararlar: Bu araştırmaya katılmanın sizin ya da çocuğunuz için herhangi bir psikolojik ya da fiziksel riski bulunmamaktadır. Araştırmanın hiçbir süreci sizin ve çocuğunuzun iyilik halini ve güvende bulunma durumunu risk altına sokmamaktadır. Ülkemizde yaşanan pandemi koşulları nedeniyle araştırmacı sizin evinize gelene kadar alınması gereken önlemleri (örn. maske takma, toplu taşıma kullanmama, toplumsal ortamlardan izole olma, genel sağlık durumunun iyi olması) alacak evinize girdikten sonra da sizinle ve çocuğunuzla iletişime geçmeden önce ellerini yıkayacak ve maskesini çıkarıp sizin ve çocuğunuzun temas edemeyeceğiniz bir yerde muhafaza edecek ve araştırmacıyla birlikte bulunduğunuz ortamdaki camlardan birinin açılmasını rica ederek ortamdaki havanın temizlenmesini sağlayacaktır. Bu noktada herhangi bir şüphe duymanız durumunda konuyu gündeme getirmeniz bizler için de son derece önemlidir. Bu nedenle araştırmaya katılımınız tamamen gönüllülük temelinde olmalıdır. Araştırmaya devam etmeyi uygun bulmamanız durumunda araştırmadan çekilme hakkına sahipsiniz. Araştırmaya katılmayı istediğinizde etkili olduğu bilimsel olarak kanıtlanmış problem davranışın nedenine ilişkin iletişim öğretimi uygulamasını öğrenmiş olacaksınız. Bu öğrenme süreci hem çocuğunuzun gereksinimlerinin desteklenmesinde hem de sizin kişisel gelişiminizin desteklenmesinde önemli bir kazanım olacaktır.

Gizlilik: Araştırmada gizlilik son derece önemlidir. Bu araştırmada izniniz olursa, veri kaybı olmadan verilerin toplanması ve uygulamaya müdahale edilmeden analiz edilmesi için tüm oturumların video kaydı yapılacaktır. Bu araştırmada size ve çocuğunuza ilişkin hiçbir bilgi kimliğinizi açıklayıcı bir biçimde kullanılmayacak, takma/kod isimler tercih edilecektir. Sizin çocuğunuzla yaptığınız uygulamalara ilişkin oluşturacağınız ve araştırmacılar (örn., tez izleme komitesinde görev olan üç araştırmacı) ile paylaşacağınız video kayıtları, araştırmacılar ve güvenilirlik çalışmasında veri toplayacak gözlemci dışında kimse ile paylaşılmayacaktır. Bu kayıtlar araştırmacı tarafından saklanacaktır. Ayrıca sizlerle sosyal geçerlilik verilerinin toplanması için yapılacak olan görüşmelerin ses kayıtlarının da alınması gereklidir. Sosyal geçerlik sorularına vermiş olduğunuz cevaplar tamamen gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından dinlenerek değerlendirilecektir.

Bu araştırmaya katıldığınız için size ve çocuğunuza şimdiden teşekkür ederiz. Araştırma sürecinin her evresiyle ilgili bilgiler sizlerle paylaşılacaktır. Herhangi bir soru ya da önerileriniz için aşağıda verilen bilgiler aracılığıyla araştırmacı ile doğrudan iletişime geçebilirsiniz.

Araş. Gör. Esin PEKTAŞ-KARABEKİR

XXXXXX XXXXXX

XXXXXX XXXXXX

Bu araştırmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve çocuğum’nın da katılımcı olmasına izin veriyorum. Araştırmada toplanan tüm verilerin bilimsel amaçlı olarak kullanılmasına onay veriyorum.

Adı-Soyadı :

Adres :

Telefon :

Tarih :

İmza :

EK-3: Katılımcı Çocuklara İlişkin Önkoşul Becerileri Değerlendirme Formu

Annenin Adı-Soyadı:

Tarih: .../.../...

Sorular

1. OSB tanısı almış olma
Evet () Hayır ()
Evetse, hangi hastaneden aldığını belirtiniz?
2. 4-6 yaş arasında olma
Evet () Hayır ()
3. Problem davranış sergiliyor olma
Evet () Hayır ()
4. Sözel iletişim becerilerinde yetersiz olma
Evet () Hayır ()
5. Sözel olmayan iletişim becerilerinde yetersiz olma
Evet () Hayır ()
6. Kendisine sunulan görsel ve işitsel uyaranlara en az bir iki dakika süreyle dikkatini yöneltebilme
Evet () Hayır ()
7. Seçim yapma becerisine sahip olma
Evet () Hayır ()
8. Çocuğun günlük rutinlerinin çalışma için uygun olması
Evet () Hayır ()
Evetse günlük düzenli olarak gerçekleştirdiği rutinlere ilişkin bilgi verir misiniz?

Zaman	Rutinlerin Betimlenmesi
08:00-10:00	
10:00-12:00	
12:00-14:00	
14:00-16:00	
16:00-18:00	
18:00-20:00	
20:00-22:00	

9. Çocuğunuzun İİÖ'ye ilişkin herhangi bir eğitim geçmişinin olması
Evet () Hayır ()

EK-4: Etik Kurul Belgesi



Tarih: 24.06.2019



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	BAP Projesi-Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Ailelere Sunulan Koçluğun Ailelerin İşlevsel İletişim Öğretimi Becerilerine ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarının Problem Davranışlarının Azaltılmasına Etkisi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Yasemin ERGENEKON
TEZ YAZARI:	Esin PEKTAŞ KARABEKİR
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

EK-5: Gözlemci Bilgilendirme Formu

Değerli Gözlemci,

Araştırmanın amacı, ebeveynlere sunulan koçluk uygulamasının ebeveynlerin problem davranışın nedenine ilişkin iletişim öğretimini uygulama becerileriyle çocuklarının problem davranışlarının azaltılması ve çocuklarına uygun bir iletişim becerisi kazandırılması üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Ayrıca, araştırmanın bir diğer amacı da katılımcı annelerin araştırmanın sosyal geçerliğine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın genel süreci işlevsel davranışsal değerlendirme (İDD) ve işlevsel iletişim öğretimi (İİÖ) olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda, çocukların problem davranışlarının belirlenerek işlevsel analizlerinin yapılması ve problem davranışların işlevlerinin belirlenmesi için İDD sürecine yer verilmiştir. Bu süreçte görüşme, gözlem ve denemeye dayalı işlevsel analiz oturumlarına yer verilmiştir. Araştırmanın ilk kısmı tamamlandıktan sonra ikinci kısmı olan deney sürecine geçilmiştir. Bu süreçte İİÖ uygulama oturumlarına yer verilmiştir. Araştırmanın deney süreci (a) katılımcı anne ve çocuklarla gerçekleştirilen başlama düzeyi oturumları, (b) katılımcı annelere uzaktan sunulan ebeveyn eğitimi oturumları, (c) katılımcı anne ve çocuklarla gerçekleştirilen uygulama oturumları, (d) koçluk oturumları, (e) izleme oturumları, (f) genelleme oturumlarından oluşmaktadır. Araştırma üç katılımcı anne-çocuk çiftiyle tamamlanmıştır.

Araştırmacı güvenilirlik verilerini toplamadan önce araştırma süreci ve uygulama sırasında kullanılan veri toplama formlarının nasıl kullanılacağına ilişkin sizi ayrıntılı bir şekilde bilgilendirmekle yükümlüdür. Bu süreçte araştırmacı ilk olarak hazırlanan bu bilgilendirme formunu sizinle paylaşacaktır. İkinci aşamada ise araştırmacı tarafından gözlemci öğretim oturumları düzenlenecektir. Bu oturumlarda katılımcı annelerin gerçekleştirdikleri bir uygulama oturumuna ilişkin uygulama görüntüsünü araştırmacı ile birlikte izleyeceksiniz ve araştırmacı veri toplama sürecine ilişkin size model olacaktır. Bu uygulama gözlemci ve araştırmacı %90 düzeyinde gözlemciler arası güvenilirliğe ulaştığında sonlandırılacaktır. Gözlemci eğitimi tamamlandıktan sonra video kayıtlarının yansız olarak belirlenen en az %30'undan uygulama güvenilirliği ve gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin sizin tarafınızdan toplanması beklenmektedir.

Siz değerli gözlemciden, bu süreçte araştırmanın ilk kısmındaki DDİA oturumlarına ve araştırmanın ikinci kısmı olan deney sürecindeki katılımcı anne-çocuk

çiftleri için tanımlanan bağımlı ve bağımsız değişkenlere yönelik güvenilirlik verilerinin değerlendirilmesi beklenmektedir. Bu bilgilendirme formu, araştırma kapsamında yapacağınız gözlem ve değerlendirmelerde size rehberlik edeceği düşünülerek hazırlanmıştır. Formu okuduktan sonra lütfen olası soru ya da anlamadığınız noktalar için aşağıda verilen bilgiler aracılığıyla araştırmacı ile doğrudan iletişime geçebilirsiniz. Araştırmaya vermiş olduğunuz destek ve ayırdığınız zaman için çok teşekkür ederim.

Araş. Gör. Esin PEKTAŞ-KARABEKİR

XXXXXX XXXXXX

XXXXXX XXXXXX

Araştırma Modeli: Bu araştırma tek-denekli araştırma modellerinden anne-çocuk çiftleri arası yoklama denemeli çoklu yoklama modelinin iç içe iki kez uygulanmasıyla tasarlanmıştır.

Denemeye Dayalı İşlevsel Analiz Oturumları

Araştırmada katılımcı çocukların sergilediği problem davranışların işlevlerini belirlemeye yönelik gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verisi toplanacaktır.

Araştırmada DDİA oturumlarının dikkat, erişim, kaçma koşullarına yönelik oturumlara ait video kayıtlarının yansız olarak belirlenen en az %30'undan güvenilirlik verisi toplanacaktır. Sizden beklenen belirlenen video kayıtlarını izleyerek DDİA oturumlarının dikkat, erişim, kaçma koşullarındaki test ve kontrol bölümlerine ilişkin “Denemeye Dayalı İşlevsel Analiz Uygulama Güvenirliği Formu’nu (Ek-20)” kullanarak araştırmacı tarafından gerçekleştirilen basamaklara “+”, gerçekleştirilmeyen basamaklara ise “-” işareti koyarak uygulama güvenilirliği verisi toplamanızdır. Aynı zamanda sizden DDİA oturumlarının dikkat, erişim, kaçma koşullarındaki test ve kontrol bölümlerindeki katılımcı çocukların problem davranışlarına ilişkin de gözlemciler arası güvenilirlik verisi toplamanız beklenmektedir. Bu amaçla sizden aynı videolar üzerinden ilgili koşula ilişkin “Denemeye Dayalı İşlevsel Analiz Kayıt Formu’nu (Ek-9)” kullanarak katılımcı çocuk problem davranış sergilerse veri toplama formundaki ilgili denemenin altına “+”, sergilemezse “-” işareti koyarak veri toplamanızdır.

Bağımsız Değişkenler: Araştırmada iki bağımsız değişken bulunmaktadır. Araştırmanın katılımcı anneler için bağımsız değişkeni, ebeveyn koçluğu uygulamasıdır.

Araştırmanın katılımcı çocukları için bağımsız değişkeni ise anneler tarafından sunulan İİÖ uygulamasıdır.

Araştırmanın katılımcı anneler için bağımsız değişkeni olan ebeveyn koçluğu uygulamasında katılımcı annelere önce ebeveyn eğitimi sunulmuş, eğitimi sürecini tamamlayan katılımcı annelerden İİÖ uygulamasını kullanarak çocuklarına öğretim yapmaları istenmiş, öğretimden hemen sonra da kendi gerçekleştirdikleri uygulama oturumlarına ilişkin araştırmacı tarafından koçluk oturumları ((a) gözlem ve (b) geri bildirim) sunulmuştur. Araştırmada ebeveyn eğitimi süreci davranışsal beceri öğretimi (Behavioral Skills Training (BST)) dikkate alınarak tasarlanmıştır. Bu strateji (a) tanıtım, (b) model olma, (c) rol alma ve (d) geri bildirim olmak üzere temelde dört bileşenden oluşmaktadır.

Tanıtım; basamağında araştırmacı, uzaktan çevrim-içi sunduğu ebeveyn eğitimi oturumlarında problem davranış, hedef davranış, davranış kayıtlı etme, problem davranışın nedenleri, gözlem yoluyla bilgi toplama, ipucu kullanımı, pekiştirme kullanımı, bekleme süreli öğretim, İİÖ ve İİÖ'nün uygulama basamakları ile ilgili konulara ilişkin açıklamalar yapmıştır.

Model olma; basamağında araştırmacı uzaktan çevrim-içi sunduğu ebeveyn eğitimi oturumlarında İİÖ'nün uygulama basamakları ile ilgili hazırlamış olduğu örnek videoları annelere izletmiştir. Anneler video kayıtlarını izledikten sonra Problem Davranışa İlişkin Veri Kayıt Formu (Ek-13) ve İletişim Becerisine İlişkin Veri Kayıt Formu 'nu (Ek-14) hem araştırmacı kendisi doldurarak katılımcı annelere model olmuş hem de aynı formları katılımcı annelerin de doldurmalarını istemiştir. Aynı zamanda ebeveyn eğitimi oturumları tamamlandıktan sonra araştırmacı katılımcı anneleri evlerinde ziyaret etmiş ve İİÖ'nün uygulama basamaklarının uygulama sürecine ilişkin kendisi de model olmuştur.

Rol alma; basamağında araştırmacı çocuk rolünü üstlenmiş katılımcı anne uygulamacı rolünü üstlenmiştir ve katılımcı anne İİÖ'nün uygulama basamaklarını araştırmacı ile birlikte gerçekleştirmiştir.

Geri bildirim; basamağında ise katılımcı anne rol alma basamağında örnek denemeyi tamamladıktan hemen sonra araştırmacı katılımcı annenin gerçekleştirdiği uygulama basamaklarını betimleyip pekiştirmiş; ayrıca katılımcı annenin gerçekleştiremediği ya da eksik gerçekleştirdiği uygulama basamakları için de düzeltici geri bildirim sunmuştur. Katılımcı anneler İİÖ uygulamasını %100 düzeyde uygular hale geldikten sonra uygulama oturumlarına geçilmiştir.

Koçluk oturumları; (a) gözlem ve (b) geri bildirim bileşenlerinden oluşmaktadır. Gözlem sürecinde araştırmacı katılımcı annelerin gerçekleştirdiği İİÖ uygulama oturumları boyunca ortamda bulunmuş ve annelerin uygulamalarını gözlemleyerek performanslarına ilişkin veri toplamıştır. Geri bildirim oturumlarında ise araştırmacı video kaydı aracılığıyla katılımcı annelerin gerçekleştirdikleri İİÖ uygulama oturumlarının video görüntülerini izlemiş ve annelere gerçekleştirdikleri uygulama basamaklarına ilişkin destekleyici geri bildirim ve gerçekleştiremedikleri ya da eksik gerçekleştirdikleri basamaklara ilişkin düzeltici geri bildirim sunmuştur.

Araştırmanın katılımcı anneler için bağımsız değişkenine yönelik uygulama güvenilirliği verileri, ebeveyn eğitimi oturumlarına ve geri bildirim oturumlarına ait video kayıtlarının yansız olarak belirlenen en az %30'undan toplanacaktır. Sizden beklenen ebeveyn eğitimi oturumlarına ilişkin belirlenen video kayıtlarını izleyip, “Ebeveyn Eğitimi Süreci Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu ‘nu (Ek-18)’” kullanarak araştırmacı tarafından gerçekleştirilen basamaklara “+”, gerçekleştirilmeyen basamaklara ise “-” işareti koyarak uygulama güvenilirliği verisi toplamanızdır. Aynı zamanda geri bildirim oturumlarına ilişkin de video kayıtlarını izlemeniz ve “Ebeveyn Koçluğu Uygulaması Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu ‘nu (Ek-19)’” kullanarak araştırmacı tarafından gerçekleştirilen basamaklara “+”, gerçekleştirilmeyen basamaklara ise “-” işareti koyarak uygulama güvenilirliği verisi toplamanız beklenmektedir.

Araştırmanın katılımcı çocuklar için bağımsız değişkeni, anneler tarafından sunulan İİÖ uygulamasıdır. İİÖ’nün uygulama basamakları; (a) çocuğun tercih ettiği nesneyle/yiyecek/etkinlikle ilgilenmesine izin verme, (b) çocuğun tercih ettiği nesneyi/yiyeceği/etkinliği elinden alma, (c) belirlemiş olduğu yanıt aralığı (4 sn.) süresince çocuğun tepkisini bekleme, (d) çocuk hedeflenen iletişim becerisini sergilediğinde nesnenin/yiyeceğin/etkinliğin ismini söyleyip çocuğa verme ve çocuğu sözel pekiştireçlerle pekiştirme, (e) çocuk 4 sn. içinde hedeflenen iletişim becerisinden farklı bir davranış sergilediğinde, problem davranış sergilediğinde ya da hiçbir tepkide bulunmadığında çocuğa fiziksel ipucu sunma, (f) çocuk fiziksel ipucuyla hedeflenen iletişim becerisini sergilediğinde nesnenin/yiyeceğin/etkinliğin ismini söyleyip çocuğa verme ve çocuğu sözel pekiştireçlerle pekiştirme, (g) çocuğun sergilediği problem davranışları görmezden gelme, (h) çocuğun sergilediği hem iletişim becerisine hem de problem davranışa ilişkin kayıt tutma ve (ı) bir sonraki denemeye geçmek için nesneyi/yiyeceği/etkinliği çocuğun elinden alma olarak sıralanmıştır.

Araştırmanın katılımcı çocukları için bağımsız değişkeni aynı zamanda katılımcı anneleri için bağımlı değişkeni olduğundan katılımcı çocuklar için uygulama güvenilirliği verisi olarak katılımcı annelerin etkililik verileri kullanılacaktır. Ancak başlama düzeyi oturumları araştırmacı tarafından, genelleme oturumları da araştırmada yer alan diğer birey tarafından gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla araştırmacı ve diğer birey tarafından gerçekleştirilen bu oturumlara yönelik uygulama güvenilirliği verisi toplamak için katılımcı çocuklar için gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin toplanması için belirlenen oturumlar ve videolar kullanılacaktır. Sizden beklenen belirlenen oturumlara ilişkin videoları izleyip “İşlevsel İletişim Öğretimi Başlama Düzeyi Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu’nu (Ek-21)” kullanarak doğru gerçekleştirilen uygulama basamakları için “+”, yanlış/eksik gerçekleştirilen ya da hiç tepkide bulunulmayan uygulama basamakları için “-” işareti koyarak kayıt tutmanızdır.

Bağımlı Değişkenler: Araştırmanın iki katılımcı grubu için farklı bağımlı değişkenleri bulunmaktadır. Araştırmanın katılımcı anneleri için bağımlı değişkeni (a) İİÖ’nün uygulama basamaklarını uygulama düzeyi iken araştırmanın çocuk katılımcıları için bağımlı değişkenleri, (b) çocukların işlevsel iletişim becerilerini ve (c) problem davranışları sergileme düzeyleridir.

Araştırmanın katılımcı anneler için bağımlı değişkeni, katılımcı annelerin İİÖ’nün uygulama basamaklarını uygulama düzeyleridir. Katılımcı annelerin İİÖ’nün uygulama basamaklarını uygulama düzeyine ilişkin veriler araştırmanın katılımcı annelerinin etkililik verileri olarak ele alınmıştır. Katılımcı annelerin davranışlarını değerlendirmek için Tablo 2.8’de yer verilen uygulama basamakları dikkate alınmıştır.

Araştırmanın katılımcı anneler için bağımlı değişkeni olan İİÖ’yü uygulama becerisinde uygulama, genelleme ve izleme oturumlarında (a) doğru tepki, (b) yanlış tepki ve (c) tepkide bulunmama olmak üzere üç tür olası tepki tanımı yapılmıştır. Araştırmanın tüm evrelerinde tepkide bulunmama yanlış tepki olarak ele alınmıştır. Uygulama, genelleme ve izleme oturumlarında katılımcı annelerin sergiledikleri İİÖ’yü uygulama becerisine ilişkin olası tepki tanımları şu şekilde açıklanmaktadır:

(a) Doğru tepki: Katılımcı annenin çocuğunun problem davranışlarını azaltmak ve çocuğuna uygun iletişim becerisini kazandırmak için İİÖ’nün uygulama basamaklarını doğru bir şekilde gerçekleştirmesi doğru tepki olarak kabul edilmiştir.

(b) Yanlış tepki: Katılımcı annenin çocuğunun problem davranışlarını azaltmak ve çocuğuna uygun iletişim becerisini kazandırmak için İİÖ'nün uygulama basamaklarını yanlış ya da eksik bir şekilde gerçekleştirmesi yanlış tepki olarak kabul edilmiştir.

(c) Tepkide bulunmama: Katılımcı annenin çocuğunun problem davranışlarını azaltmak ve çocuğuna uygun iletişim becerisini kazandırmak için hiçbir tepkide bulunmaması tepkide bulunmama olarak kabul edilmiştir. Araştırmada katılımcı annenin tepkide bulunmama davranışları yanlış tepki olarak kabul edilmiştir.

Araştırmanın katılımcı anneleri için bağımlı değişkeni olan İİÖ'ye ilişkin uygulama basamaklarını uygulayabilme becerilerine yönelik gözlemciler arası güvenirlik verilerinin belirlenmesi için başlama düzeyi, uygulama, genelleme ve izleme oturumlarının en az %30'u araştırmacı tarafından yansız atama yoluyla belirlenmiştir. Sizden beklenen "İİÖ Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu (0 sn. bekleme süreli denemelerden oluşan oturumlar; Ek-11)" ve "İİÖ Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu'nu (4 sn. bekleme süreli denemelerden oluşan oturumlar; Ek-12)" kullanarak veri toplama formlarındaki ilgili kısımlara izlediğiniz uygulama sürecine ilişkin verileri doğru gerçekleştirilen uygulama basamakları için "+", yanlış/eksik gerçekleştirilen ya da hiç tepkide bulunulmayan uygulama basamakları için "-" işareti koyarak gözlemciler arası güvenirlik verilerini toplamanızdır.

Araştırmanın katılımcı çocuklar için bağımlı değişkenlerinden biri çocukların iletişim becerilerini sergileme düzeyi, diğeri ise çocukların problem davranışı sergileme düzeyidir.

Katılımcı çocuklar için bağımlı değişkenlerden biri olan iletişim becerisinde başlama düzeyi, uygulama, genelleme ve izleme oturumlarında (a) ipucundan önceki doğru tepki, (b) ipucundan sonraki doğru tepki, (c) ipucundan önceki yanlış tepki, (d) ipucundan sonraki yanlış tepki olmak üzere dört tür olası tepki tanımı yapılmıştır.

a. *İpucundan önceki doğru tepki*: Katılımcı çocuğun istediği nesne/yiyecek/etkinlik elinden alındıktan sonra 4 sn. içerisinde (yanıt aralığı) istediği nesneyi/yiyeceği/etkinliği almak için üzerinde nesne/yiyecek/etkinliğin resminin ve isminin olduğu resimli kartı karşısındaki iletişim ortağına vererek ya da uzatarak bağımsız olarak istekte bulunması ipucundan önceki doğru tepki olarak kabul edilmiştir.

b. *İpucundan sonraki doğru tepki*: Katılımcı çocuğun istediği nesne/yiyecek/etkinlik elinden alındıktan 4 sn. sonra (yanıt aralığı) katılımcı annenin çocuğun elinin üzerinden tutup kartı aldırması ve fiziksel ipucuyla (kontrol edici ipucu)

kartı çocuğun iletişim ortağı olarak kendisine vermesi ya da uzatması ipucundan sonraki doğru tepki olarak kabul edilmiştir.

c. *İpucundan önceki yanlış tepki:* Katılımcı çocuğun istediği nesne/yiyecek/etkinlik elinden alındıktan sonra 4 sn. içerisinde (yanıt aralığı) istediği nesneyi/yiyeceği/etkinliği almak için problem davranış sergilemesi, katılımcı annenin yardımıyla kartı iletişim ortağına vermesi ya da uzatması, elleriyle istediği nesneyi/yiyeceği/etkinliği göstermesi veya işaret etmesi, üzerinde nesne/yiyecek/etkinliğin resminin ve isminin olduğu resimli kartı eline alması ama karşısındaki iletişim ortağına vermemesi, resimli kartı eline alıp oynaması, resimli kartı ittirilmesi ya da fırlatıp atması veya hiçbir tepkide bulunmaması gibi davranışlar ipucundan önceki yanlış tepki olarak kabul edilmiştir.

d. *İpucundan sonraki yanlış tepki:* Araştırmada katılımcı çocukların tümü için belirlenen kontrol edici ipucu fiziksel ipucu olduğundan ipucu sunulduktan sonra çocuklara yanlış tepkide bulunma fırsatı sunulmamıştır. Ancak katılımcı çocuğun istediği nesne/yiyecek/etkinlik elinden alındıktan 4 sn. (yanıt aralığı) sonra katılımcı annenin çocuğa fiziksel ipucunu sunduğu sırada çocuğun öfke nöbeti geçirmesi gibi denemeye devam edilemeyeceği davranışlar sergilemesi ipucundan sonraki yanlış tepki olarak kabul edilmiştir. Bu durumda denemeye son verilmiş ve bir diğer denemeye geçilmiştir.

Katılımcı çocuklar için bağımlı değişkenlerden ikincisi olan problem davranışların saldırgan ve zorlayıcı davranışlar; sesle ve sözle sergilenen saldırgan davranışlar, kendisine zarar veren saldırgan davranışlar, başkalarına zarar veren saldırgan davranışlar, eşyalara ve çevreye zarar veren saldırgan davranışlar, sınırlı yineleyici davranışlar ve etkinlik dışı davranışlar başlıkları altında her birinin başlama düzeyi, uygulama, genelleme ve izleme oturumlarında (a) örnekleyenleri ve (b) örneklemeyenleri olmak üzere iki tür tepki tanımları yapılmıştır.

Çocuğun istediği nesne/yiyecek/etkinliği elde etmek için sesle ve sözle sergilediği saldırgan davranışların (a) örnekleyenleri; yüksek sesle konuşmak, küfür etmek, çığlık atmak, bağırarak, ağlamak, anlamsız sesler çıkarmak, kızgın ses tonuyla söylenmek, homurdanmak vb. davranışlardır. Çocuğun istediği nesne/yiyecek/etkinliği elde etmek için sesle ve sözle sergilediği saldırgan davranışların (b) örneklemeyenleri ise istediği nesne/yiyecek/etkinliğin ismini anlaşılır bir şekilde ya da yaklaşıklarını yüksek sesle söyleme, nesne/yiyecek/etkinliğin isminin ilk hecesini yüksek sesle söyleme, “ver” ya da “ve” diyerek yüksek sesle isteme, kendisine söylenen kötü bir sözü bir büyüğüne aktarma,

canının yandığını (örn., başının ağrısıması, karnının ağrısıması, dişinin ağrısıması, düşmesi) ifade etmek için veya herhangi birşeyden korktuğu için ağlama, bağırma, çığlık atma vb. davranışlardır.

Çocuğun istediği nesne/yiyecek/etkinliği elde etmek için sergilediği kendisine zarar veren saldırgan davranışların (a) örnekleyenleri; vücudunun herhangi bir yerine vurma, vücudunun herhangi bir yerini bir yere vurma, vücudunun herhangi bir yerini çizme, elini ve kolunu ısırma, saçını çekme ve koparma, dişlerini sıkarak gıcırdartma, dudaklarını ısırarak kanatma vb. davranışlardır. Çocuğun istediği nesne/yiyecek/etkinliği elde etmek için sergilediği kendisine zarar veren saldırgan davranışların (b) örneklemeyenleri ise elleriyle vücudunun herhangi bir yerini göstermek amacıyla dokunma veya vurma, canının yandığını (örn., başının ağrısıması, karnının ağrısıması, dişinin ağrısıması) ifade etmek için vücudunun herhangi bir yerine vurma ya da dokunma, kaşındığı için vücudunun herhangi bir yerini kaşıma vb. davranışlardır.

Çocuğun istediği nesne/yiyecek/etkinliği elde etmek için sergilediği başkasına zarar veren saldırgan davranışların (a) örnekleyenleri; birine el, ayak ve kafa ile vurma, tekme atma, tırmalama, ısırma, itirme, çekiştirme, tükürme, başkasının saçını seçme veya koparma, nesneyi karşısındakine fırlatmak vb. davranışlardır. Çocuğun istediği nesne/yiyecek/etkinliği elde etmek için sergilediği başkasına zarar veren saldırgan davranışların (b) örneklemeyenleri ise karşısındaki kişinin elinden sıkıca tutup nesneye/yiyeceğe/etkinliğe yönlendirme, rahatsız eden hoşlanmadığı bir durumla karşılaştığında kendini korumak amaçlı itirme, etkinlik sırasında meydana gelen kazalar veya çarpışmalar, iletişim amaçlı çekiştirme, canı yandığı ya da korktuğu için karşısındaki kişiyi itirme ya da ona vurma, duyu-motor becerilerindeki yetersizlikler ve dengesizlikler nedeniyle başkalarına çarpma vb. davranışlardır.

Çocuğun istediği nesne/yiyecek/etkinliği elde etmek için sergilediği eşyalara ve çevreye zarar veren saldırgan davranışların (a) örnekleyenleri; istediği nesne/yiyecek/etkinliği atma, fırlatma, dökme, kırma, devirme, yıkma, kıvrırma, bükme, kopartma, yırtma, parçalama, kıyafetlerinin ya da nesnelerin herhangi bir yerini ısırma, nesneyi çekiştirme vb. davranışlardır. Çocuğun istediği nesne/yiyecek/etkinliği elde etmek için sergilediği eşyalara ve çevreye zarar veren saldırgan davranışların (b) örneklemeyenleri ise etkinlik sırasında meydana gelen kazalar, duyu-motor becerilerindeki yetersizlikler nedeniyle düşme, kırılma, üzerinde nesne/yiyecek/etkinliğin resminin, isminin olduğu resimli kartı eline alıp bakarken

yanlışıyla elinden düşürme ya da kartın, bükülmesi, yırtılması, kullanmayı bilmediği için nesneleri bozma vb. davranışlardır.

Çocuğun istediği nesne/yiyecek/etkinliği elde etmek için sergilediği sınırlı ve yineleyici davranışların (a) örnekleyenleri; kafasını sallama, ellerini sallama, avuç içlerini birbirine vurma, kanat çırpma hareketi gibi kollarını iki yana sallama gibi hareket tekrarlama, aynı ses tonuyla uzun süreli söylenme, aynı söz kalıplarını defalarca söyleme gibi sözcük veya ses tekrarlama, mırıldanma, nesneleri/resimli kartları eline alıp çevirme veya döndürme, nesneleri bükme, elindeki nesneleri birbirine çarpıştırma, günlük yapılan etkinliklerde aynı şeyleri aynı sırada yapma konusunda ısrarcı olma, vb. gibi davranışlardır. Çocuğun istediği nesne/yiyecek/etkinliği elde etmek için sergilediği sınırlı ve yineleyici davranışların (b) örneklemeyenleri ise ellerini, kollarını nesneyi işaret etmek için sallama, kafasını “hayır” anlamına gelecek şekilde sağa sola sallama, kafasını “evet” anlamına gelecek şekilde yukarı aşağı sallama, karşısındaki kişinin hareketlerini taklit etmek için ellerini, kollarını, kafasını sallama, heyecanlandığında istediği nesne/yiyecek/etkinliğin ismini ya da ilk hecesini birkaç defa söyleme, bağlama uygun mırıldanarak şarkı söyleme vb. davranışlardır.

Çocuğun istediği nesne/yiyecek/etkinliği elde etmek için sergilediği etkinlik dışı davranışların (a) örnekleyenleri; etkinliği yarıda bırakma, nesneyi izinsiz alma, etrafına bakınma, gezinme, oturduğu yerden kalkma, bağlam dışı konuşma, sandalyeden kaykılma, kafasını çevirme, farklı bir etkinlik talep etme, etkinliğin ya da masanın üzerine uzanma vb. gibi öğrenmeyi kesintiye uğratan davranışlardır. Çocuğun istediği nesne/yiyecek/etkinliği elde etmek için sergilediği etkinlik dışı davranışların (a) örneklemeyenleri ise canı yandığı (örn., başının ağrması, karnının ağrması, dişinin ağrması) için etkinliği yarıda bırakma, iletişim ortağının işaret ettiği yerlere bakma, tuvaleti geldiği ya da su içmek için kısa süreliğine yerinden kalkma, uykusu geldiği için ya da hasta olduğu için uzanma vb. davranışlardır.

Araştırma sürecinde deney sürecine geçmeden önce gerçekleştirilen görüşmelerden ve ÖDS kayıtlarından elde edilen bilgilerden yola çıkarak çocukların nesne/yiyecek/etkinlik elde etmek amacıyla sergilediği problem davranışlara ilişkin bilgiler Tablo 2.4’ de gösterilmiştir. Araştırmanın İİÖ oturumlarında çocuklar için problem davranış sergileme düzeyi ve işlevsel iletişim becerisini öğrenme düzeyi olmak üzere iki bağımlı değişkenine yönelik gözlemciler arası güvenilirliğin belirlenmesi için her bir katılımcı için başlama düzeyi, uygulama, genelleme ve izleme oturumlarının en az

%30'u araştırmacı tarafından yansız olarak belirlenmiştir. Sizden beklenen belirlenen oturumlara ilişkin videoları izleyip katılımcı çocukların sergilediği iletişim becerilerine ilişkin “İletişim Becerisine İlişkin Veri Kayıt Formu ‘nu (Ek-14)” kullanarak çocuk kontrol edici ipucu (fiziksel ipucu) sunulmadan önce doğru davranış sergilerse veri toplama formundaki ilgili denemenin karşısındaki ipucundan önceki sütuna (kutuyu bölen çapraz çizgiden önceki sütuna) “+”, yanlış davranış sergilerse ya da hiç tepkide bulunmazsa “-” işareti koyarak veri toplamanızdır. Aynı zamanda çocuk kontrol edici ipucu (fiziksel ipucu) sunulduktan sonra doğru davranış sergilerse veri toplama formundaki ilgili denemenin karşısındaki ipucundan sonraki sütuna (kutuyu bölen çapraz çizgiden sonraki sütuna) “+”, yanlış davranış sergilerse ya da hiç tepkide bulunmazsa “-” işareti koyarak veri toplayınız. En fazla tercih edilen nesne/yiyecek/etkinlik elinden alındıktan sonra çocuk problem davranış sergilerse “Problem Davranışa İlişkin Veri Kayıt Formu ‘nu (Ek-13)” kullanarak veri toplama formundaki davranışın görülme sıklığı yazan sütundaki ilgili denemenin yanına “+” işareti koyarak veri toplayınız.

Tablo 2.4. *Çocukların problem davranışlarına ilişkin bilgiler*

	Ali	Can	Arda
Problem Davranışlar			
• <i>Sesle ve sözle sergilenen saldırgan davranışlar</i>	Bağırma, çığlık atma	Bağırma, çığlık atma, anlamsız sesler çıkarak söylenme, ağlama	Bağırma, çığlık atma
• <i>Kendisine zarar veren saldırgan davranışlar</i>	Gözlenmedi	Kafasına vurma	Gözlenmedi
• <i>Eşyalara ve çevreye zarar veren saldırgan davranışlar</i>	Tişörtünü ısıрма, resimli kartı atma	Masaya vurma	Nesneleri yere atma
• <i>Sınırlı ve yineleyici davranışlar</i>	Tiz bir ses çıkarma (örn., iiiiii),	Ellerini ve kollarını çırparak sallama	Ellerini ve kollarını çırparak sallama
• <i>Etkinli dışı davranışlar</i>	Resimli kartı döndürme	Kafasını çevirme, etrafa bakma	Ayağa kalkma, zıplama

EK-6: İşlevsel Değerlendirme Aile Görüşme Formu (Erbaş, 2002; Erbaş vd., 2005; Lohrmann vd., 2007; O'Neill vd., 1997; Sam ve AFIRM Team, 2015a).

Açıklama: Araştırmanın amacından yola çıkarak hazırlamış olduğumuz bu aile görüşme formu, “demografik bilgi formu” ve “görüşme soruları” olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Demografik bilgi formu, aile tarafından doldurulacaktır. Görüşme sorularına ilişkin form ise aileye sorularak görüşmeyi yapan kişi tarafından doldurulacaktır. Aile görüşme formu OSB olan çocuklarınızın problem davranışlarını, bu davranışların öncesinde ve sonrasında neler olduğunu, bu davranışlar karşısında aile olarak sizlerin neler yaptığını ve bu süreçte güçlük yaşanan durumların neler olduğunu belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Görüşmenin yaklaşık bir veya bir buçuk saat sürmesi planlanmaktadır. Görüşme sırasında konuşmanın akışını kesintiye uğratmamak ve görüşmede belirttiğiniz ifadeleri daha kolay not alabilmek adına görüşme ses kaydına alınacaktır. Görüşme sırasında alınan ses kaydı bilimsel veri olması dışında başka hiçbir şekilde kullanılmayacaktır. Ses kaydınızı sadece araştırmacı ve tez danışmanı dinleyecektir. Görüşme dökümlerinde adınız hiçbir şekilde kullanılmayacak ve size bir kod ismi verilecektir. Araştırmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler kullanılmayacak ve silinecektir. Siz değerli anne-babaların görüşlerini almak çalışmamıza önemli bir katkı sağlayacaktır. Değerli zamanınızı ve görüşlerinizi bizimle paylaştığınız için çok teşekkür ederiz.

Arş. Gör. Esin PEKTAŞ KARABEKİR

XXXXXX XXXXXX

XXXXXX XXXXXX

Görüşmenin nasıl yapılacağı ve görüşme kayıtlarının sadece araştırma kapsamında kullanılacağı konusunda araştırmacı tarafından ayrıntılı şekilde bilgilendirildim. Görüşmeye gönüllü olarak katılıyorum. Görüşmeyle ilgili bilgilendirme formunu okuduğumu, anladığımı ve onayladığımı kabul ediyorum.

Görüşmeye Katılan Anne-Babanın;

Adı-Soyadı :

Tarih :

İmza :

İşlevsel Değerlendirme Aile Görüşme Formu

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

(Bu form aile tarafından doldurulacaktır.)

1. Kod isim:
2. Çocuğa yakınlığınız: () Anne () Baba
3. Yaşınız:
4. Eğitim düzeyiniz:
() Okuryazar () İlkokul
() Ortaokul () Lise
() Üniversite () Lisansüstü
5. Mesleğiniz:
6. Medeni durumunuz:
() Evli
() Boşanmış/Ayrı yaşıyor
() Eşi vefat etmiş
7. Çocuk sayısı:
8. Yetersizliği olan çocuğunuzun kaçınıcı çocuk olduğu:
9. Yetersizliği olan çocuğunuzun yaşı:
10. Varsa diğer çocuk/çocuklarınızın yaşı:
11. Varsa çocuğunuzun kullandığı psikiyatrik ilaç/ilaçlar:
.....
12. Yetersizliği olan çocuğunuzun devam ettiği okul/kurum:
.....
13. Çocuğun bakımından sorumlu olan kişi/kişiler (**Birden çok işaretleme yapılabilir.**):
() Anne () Baba
() Bakıcı () Kardeş
() Dede () Babaanne
() Anneanne () Diğer:
14. Çalışmanın çıktılarından hangi yolla haberdar olmak istersiniz?
Telefon:
E-posta:

GÖRÜŞME SORULARI

(Bu form aileye sorularak görüşmeyi yapan kişi tarafından doldurulacaktır.)

A. Çocuğun Genel Davranış Özellikleri ve Tercihlerine İlişkin Bilgiler

- (a) Çocuğunuzun gün içinde neler yapar? (örn., sabah kalkar, kahvaltı yapar)
(b) Çocuğunuz saydığınız etkinlikleri yaparken ne tür davranışlar sergiler?
(c) Çocuğunuzun etkinlikleri yaparken sergilediği davranışları değerlendirir misiniz?

Zaman	Etkinliklerin Betimlenmesi	Davranışların Betimlenmesi	Davranışların Değerlendirilmesi
08:00 10:00			Problem davranış sergiler. ☐ Uygun davranış sergiler. ☐
10:00 12:00			Problem davranış sergiler. ☐ Uygun davranış sergiler. ☐
12:00 14:00			Problem davranış sergiler. ☐ Uygun davranış sergiler. ☐
14:00 16:00			Problem davranış sergiler. ☐ Uygun davranış sergiler. ☐
16:00 18:00			Problem davranış sergiler. ☐ Uygun davranış sergiler. ☐
18:00 20:00			Problem davranış sergiler. ☐ Uygun davranış sergiler. ☐
20:00 22:00			Problem davranış sergiler. ☐ Uygun davranış sergiler. ☐
22:00 24:00			Problem davranış sergiler. ☐ Uygun davranış sergiler. ☐

- Çocuğunuzun sevdiği ve sevmediği nesneler, yiyecekler, içecekler, etkinlikler vb. nelerdir?

	Sevdiği				Sevmediği			
Nesneler								
Yiyecekler								
İçecekler								
Etkinlikler								
Diğer								

3. Çocuğunuzun düzenli olarak sergilediği 2 uygun davranışı, 2 uygun olmayan davranışı ve öğrenmesini istediğiniz 2 davranışı öncelik sırasına göre sıralayınız.

Uygun davranışlar	Uygun olmayan (Problem) davranışlar	Öğrenmesini istediğiniz davranışlar
1.	1.	1.
2.	2.	2.

B. Çocuğın Sahip Olduğu İletişim Biçimlerine İlişkin Bilgiler

4. (a) Çocuğunuz sözlü istekleri ve yönergeleri yerine getirir mi? (örn., “Oyuncaklarını topla, Kapıyı kapat, Yemeğini ye.” dediğinizde yapar mı?)
() Evet () Hayır () Bazen
- (b) Evetse kaç kelimeden oluşan yönergeleri yerine getirir? Açıklayınız. (örn., “Oyuncaklarını topla, Kapıyı kapat, Yemeğini ye.” yönergeleri tek tek söylediğinizde mi yapar yoksa ikisini birlikte söylediğinizde de yapar mı?)
.....
- (c) Bazense hangi durumlarda yapar? Örnek verir misiniz?
.....
5. (a) Çocuğunuz işaret ederek veya jest, mimikleri kullanarak verdiğiniz yönergeleri yerine getirir mi? (örn., çocuğunuza yemeğini yemesi için önündeki yemeği işaret ettiğinizde yemeğini yer mi? Markette bir çikolata almak istediğinde siz almasını istemediğiniz için kaşlarınızı kaldırıp kafanızı sağa sola salladığınızda çikolatayı almaz mı?)
() Evet () Hayır () Bazen
- (b) Evetse örnekler verir misiniz?
.....
- (c) Bazense hangi durumlarda yapar? Örnek verir misiniz?
.....
6. (a) Çocuğunuz istek ve ihtiyaçlarını nasıl ifade eder? Örnekler verir misiniz? (örn., tuvaleti geldiğini, sıkıldığını, yorulduğunu, aç ya da susuz olduğunu nasıl ifade eder?)
() Sözel ifadeyle () Ses çıkararak () İşaretle

() Görsellerden yararlanarak () Konuşma üreten cihazla () Diğer.....

Çocuğunuz sözel olarak istek ve ihtiyaçlarını ifade ediyorsa;

(a.1) Hangi kelimeleri kullanır?

.....

(a.2) Çocuğunuzun kullandığı kelimeleri anlamak kolay mı? Sadece siz mi anlıyorsunuz, yoksa diğer bireyler de kolayca anlıyor mu?

.....

7. Çocuğunuz “evet-hayır” sorularına nasıl tepki verir? (örn., “Susadın mı?” diye sorulduğunda ya da herhangi bir şeyi gösterip “İstiyor musun?” diye sorulduğunda nasıl tepki verir?)

() Sözel ifadeyle () Ses çıkararak () İşaretle
() Görsellerden yararlanarak () Konuşma üreten cihazla () Diğer.....

8. Çocuğunuz ne, nasıl, nerede vb. sorulara nasıl tepki verir? Açıklayınız. (örn., “Ne yemek istersin? Topu kim aldı?” diye sorulduğunda nasıl tepki verir?)

() Sözel ifadeyle () Ses çıkararak () İşaretle
() Görsellerden yararlanarak () Konuşma üreten cihazla () Diğer.....

9. **(a)** Çocuğunuz hoşuna giden bir nesneyi almak için ne yapar?
(b) Çocuğunuz hoşuna giden bir etkinliğe (örn., dans etme, top oynama, boyama yapma) katılmak için ne yapar?
(c) Çocuğunuz yanındakilerin kendisiyle ilgilenmelerini istediğinde ne yapar?
(d) Çocuğunuz hoşuna gitmeyen bir nesneyi reddetmek için ne yapar?
(e) Çocuğunuz hoşuna gitmeyen bir etkinliğe (örn., top oynama, boyama yapma) devam etmek istemediğinde ne yapar?
(f) Çocuğunuz yanındakilerin ilgi göstermelerini istemediğinde ne yapar?
(g) Çocuğunuz bir etkinliğin tamamlanması ya da istediği bir şeyi alması için yardıma ihtiyaç duyduğunda ne yapar?
(h) Çocuğunuz bir etkinlik yaparken ara vermeye ihtiyaç (örn., yorulması veya sıkılması) duyduğunda ne yapar?

(Görüşmeyi yapan kişi anne babaların sorulara verdikleri cevaplara göre çocukların hangi iletişim biçimini sergilediklerini göstermek için ilgili soruya ait harfin altına “+” işareti koymalıdır.)

İletişim Biçimi	İletişim İşlevi							
	a	b	c	d	e	f	g	h
Kendisine zarar verir (örn., kafasını duvara vurma, kendini yere atma).								
Başkasına zarar verir (örn., etrafındaki kişilere vurma, tükürme, kötü söz söyleme).								
Çevresine zarar verir (örn., oyuncaklarını dağıtma, oyuncakları kırma).								
Sesle sergilenen saldırgan davranışlar sergiler.								
Konuşma üreten cihaz kullanır.								
Resimli iletişim kartı kullanır.								
Bireyi nesneye/etkinliğe ya da etkinliği/nesneyi bireye götürür.								
Jest ve mimikleri kullanır (örn., evet/hayır için kafa sallama, istemediği bir şeyi ifade etmek için kaşlarını kaldırma).								
Ses veya heceleri kullanır (örn., oyuncak kamyonu almak için kam hecesi kullanma).								
Tek sözcük kullanır.								
İki veya daha çok sözcük kullanır.								
Diğer:.....								

10. Çocuğunuza katılmayı reddettiği ya da devam etmek istemediği bir etkinliğe katılması konusunda ısrar ederseniz ne yapar? (örn., arkadaşlarıyla oyun oynamak istemesine rağmen onu oyun oynaması için zorladığınızda ne yapar?)

.....

11. Çocuğunuz size bir şey anlatmaya, bir şey göstermeye çalıştığında veya sizden bir şey istediğinde siz onu anlamıyorsanız ne yapar? Açıklayınız.

.....

C. Çocuğun Problem Davranış/Davranışlarına İlişkin Bilgiler

12. Daha önce çocuğunuzun uygun olmayan davranışlarının öncelik sırasına göre 1..... ve 2..... olduğunu söylemişsiniz. Peki bu davranışlar;

Sorular	Problem Davranışlar	
	1	2
(a) Nasıl sergileniyor?		
(b) Ne kadar sürüyor?		
(c) Ne sıklıkla gerçekleşiyor?		
(d) Kendisine zarar veriyor mu?		
(e) Çevresine zarar veriyor mu?		
(f) Eğitime/topluma katılmayı önlüyor mu?		
(g) Müdahale edildiğinde sonlanıyor mu?		
(h) Bu davranışların nedeni iletişim kurma olabilir mi?		

13. Yukarıda belirttiğiniz problem davranışlar (ailenin verdiği örnekler üzerinden konuşulacak) aynı anda ya da art arda sergilenir mi? Örnekler verir misiniz?

.....

D. Problem Davranışa Zemin Hazırlayan Çevresel Olaylara İlişkin Bilgiler

14. Aşağıda verilen durumlar ve değişiklikler problem davranışın ortaya çıkma olasılığını nasıl etkiler? (örn., *artar* veya *azalır*.)

Durumlar ve Değişiklikler	Problem Davranışı Nasıl Etkilediği
() Hastalık	
() Ağrı	
() İlaç kullanımı	
() Açlık	
() Susuzluk	
() Yorgunluk	
() Tuvalet ihtiyacı	
() Diyet	
() Uyku sorunları	
() Diğer	

15. Aşağıda verilen çevresel etmenler problem davranışın ortaya çıkma olasılığını nasıl etkiler? (örn., *artar* veya *azalır*.)

Çevresel Etmenler	Problem Davranışı Nasıl Etkilediği
() Parlak ışık	
() Karanlık	
() Ortamın sıcak olması	
() Ortamın soğuk olması	
() Ortamdaki sesin yüksek olması	
() Koku	
() Fiziksel temas	
() Diğer	

16. Çocuğunuz problem davranış sergilerken davranışın artmasına ya da azalmasına neden olduğunu düşündüğünüz herhangi bir olay var mı? (örn., yanına birinin gelmesi)

() Evet () Hayır

Evetse örnekler verir misiniz?

.....

17. Çocuğunuzda problem davranışların (ailenin verdiği örnekler üzerinden konuşulacak) başlayacağını gösteren işaretler var mı? (örn., huzursuzlanması, yalnız kalması)

() Evet () Hayır

Evetse örnekler verir misiniz?

.....

E. Problem Davranışın Öncesindeki Olaylara İlişkin Bilgiler

(Her problem davranış için ayrı ayrı sorulacak.)

18. (a) Çocuğunuz öncelikle saydığınız problem davranışlar (ailenin verdiği örnekler üzerinden konuşulacak) içerisinde davranışını genellikle “hangi durumlarda (etkinliklerde)” daha çok sergiliyor? Örnekler verir misiniz?

.....

(b) “Hangi durumlarda (etkinliklerde)” daha az sergiliyor? Örnekler verir misiniz?

.....

19. (a) Çocuğunuz öncelikle saydığınız problem davranışlar (ailenin verdiği örnekler üzerinden konuşulacak) içerisinde davranışını genellikle günün “hangi zamanlarında” daha çok sergiliyor? Örnekler verir misiniz?

.....

(b) Günün “hangi zamanlarında” daha az sergiliyor? Örnekler verir misiniz?

.....

20. (a) Çocuğunuz öncelikle saydığınız problem davranışlar (ailenin verdiği örnekler üzerinden konuşulacak) içerisinde davranışını genellikle “hangi ortamlarda” daha çok sergiliyor? Örnekler verir misiniz?

.....

(b) “Hangi ortamlarda” daha az sergiliyor? Örnekler verir misiniz?

.....

21. (a) Çocuğunuz öncelikle saydığınız problem davranışlar (ailenin verdiği örnekler üzerinden konuşulacak) içerisinde davranışını genellikle “kimlerin yanında” daha çok sergiliyor? Örnekler verir misiniz?

.....

(b) “Kimlerin yanında” daha az sergiliyor? Örnekler verir misiniz?

.....

22. Aşağıda verilen durumların varlığı çocuğunuzun davranışını nasıl etkiler? (örn., *çok etkiler, az etkiler* veya *etkilemez.*)

Olaylar/Durumlar	Açıklama
1. Çocuğunuzdan zor bir beceri/davranışı yapmasını istemeniz.	
2. Çocuğunuz sevdiği bir etkinliği gerçekleştirirken bölmeniz.	
3. Çocuğunuzun davranışına ilişkin olumsuz bir yorum yapmanız/eleştirmeniz.	
4. Çocuğunuzun yanında olmanıza rağmen onunla hiç ilgilenmemeniz.	
5. Çocuğunuzun rutinlerinde oluşan değişiklikler.	
6. Çocuğunuzun istediği nesnelere/etkinliklere ulaşamaması.	

F. Problem Davranışın Sonuçlarına İlişkin Bilgiler

(Her problem davranış için ayrı ayrı sorulacak.)

23. Çocuğunuz problem davranışını (ailenin verdiği örnekler üzerinden konuşulacak) sergilediğinde akran/yetişkin ilgisi elde ediyor mu?

() Sözel olan akran/yetişkin ilgisi elde etme

(**Olumsuz örnek:** “Neden arkadaşınla oynamadın.” diye uyarma vb. **Olumlu örnek:** “Aferin çok güzel oynuyorsun.” diye onaylama vb.)

.....

() Sözel olmayan akran ilgisi elde etme

(**Olumsuz örnek:** Kızgın bir yüz ifadesiyle parmağı sallayarak uyarma vb. **Olumlu örnek:** Gülümseyerek kafa sallama, onaylama vb.)

.....

24. Çocuğunuz problem davranışını (ailenin verdiği örnekler üzerinden konuşulacak) sergilediğinde etkinlik (örn., televizyon izleme, tablette veya telefonda oyun oynama) elde ediyor mu?

.....

25. Çocuğunuz problem davranışını (ailenin verdiği örnekler üzerinden konuşulacak) sergilediğinde nesne (örn., oyuncak, yiyecek, para) elde ediyor mu?.....

26. Çocuğunuz problem davranışını (ailenin verdiği örnekler üzerinden konuşulacak) sergilediğinde akran/yetişkin ilgisinde kurtuluyor mu?

() Sözel olan akran/yetişkin ilgisinden kurtulma

(**Olumsuz örnek:** Annesinin kendisini azarlamasından kurtulma vb. **Olumlu örnek:** Annesinin arkadaşlarının yanında kendisini övmesinden kurtulma vb.)

.....

() Sözel olmayan akran ilgisinden kurtulma

(**Olumsuz örnek:** Kızgın bir bakıştan kurtulma vb. **Olumlu örnek:** Kafasının okşanmasından kurtulma vb.)

.....

27. Çocuğunuz problem davranışını (ailenin verdiği örnekler üzerinden konuşulacak) sergilediğinde istenmeyen bir etkinlikten (örn., televizyon izleme, tablette veya telefonda oyun oynama) kurtuluyor mu?

.....

28. Çocuğunuz problem davranışını (ailenin verdiği örnekler üzerinden konuşulacak) sergilediğinde istenmeyen bir nesneden (örn., oyuncak, yiyecek, para) kurtuluyor mu? (Her problem davranış için ayrı ayrı sorulacak.)

.....

29. Çocuğunuz problem davranışını (ailenin verdiği örnekler üzerinden konuşulacak) sergilediğinde her seferinde istediği sonuca ulaşır mı?

() Neredeyse her zaman () Ara sıra () Nadiren

G. Problem Davranışa Yönelik Yapılan Müdahalelere İlişkin Bilgiler

(Her problem davranış için ayrı ayrı sorulacak.)

30. (a) Çocuğunuz problem davranışını (ailenin verdiği örnekler üzerinden konuşulacak) sergilediğinde “siz” neler yapıyorsunuz?

(b) Ortamda bulunan “diğer bireyler” neler yapıyor?

(Yapılan davranışın yanındaki boşluğa aile için (A), diğerleri için (D) yazarak kodlayınız).

Yapılan Davranışlar	
() Sözel olmayan uyarıda bulunma (örn., bakış atma, bakma, yüz ifadeleri).	() Uygun iletişim becerisine model olma (örn., çocuğun isteklerini ve taleplerini resimli kartla ifade etmesi için yetişkinin model olması.)
() Sözel uyarıda bulunma (Örn., azarlama, bağırma, hakaret etme).	() Sorunu açıklama ve uygun davranışın ne olup olmadığı hakkında konuşma .
() Çocuğun zor veya hoş gitmeyen bir etkinlikten kurtulmasını sağlama.	() Çocuğun sevdiği bir etkinliği, nesneyi, sembolü veya yiyeceği elinden alma.
() Ayrıcalık tanıma (örn., kardeşine ceza verirken ona vermeme).	() Çocuğu kısa bir süreliğine başka bir ortama alma.
() Görmezden gelme.	() Çocuğun dikkatini farklı bir yöne çekme
() İstediklerine sahip olmasına izin verme	() Çocukla yeni bir etkinlik yapma veya serbest zaman geçirme
() Gülme	() Diğer:

31. Çocuğunuzun problem davranışının ortaya çıkmasını “önlemek” için problem davranış ortaya çıkmadan önce neler yapıyorsunuz? Örnekler verir misiniz?

.....

32. Çocuğunuzun sergilediği problem davranışını “azaltmak veya ortadan kaldırmak” için problem davranış ortaya çıktıktan sonra neler yapıyorsunuz? Örnekler verir misiniz?

.....

33. Çocuğunuzun sergilediği problem davranışın (ailenin verdiği örnekler üzerinden konuşulacak) sonucunda siz yaptığınızda çocuğunuz ne/neler yapıyor? Örnekler verir misiniz?

.....

H. Davranışsal Desteklere İlişkin Bilgiler

34. Çocuğunuzun problem davranışlarını (ailenin verdiği örnekler üzerinden konuşulacak) azaltmak ya da ortadan kaldırmak için uzmanlardan ya da eğitimcilerden destek aldınız mı?

() Evet () Hayır

(a) Aldıysanız kimlerden, ne tür destekler aldınız? Açıklayınız.

.....

(b) Size verilen önerileri uygulayabildiniz mi? Sonuçları ne oldu? Açıklayınız.

.....

35. Çocuğunuzun sergilediği problem davranışları (ailenin verdiği örnekler üzerinden konuşulacak) azaltmak veya ortadan kaldırmak için devam ettiğiniz okulda veya kurumda bir davranış değiştirme programı yürütüldü mü?

() Evet () Hayır

(a) Evetse programın kim/kimler tarafından yürütüldüğüne ve içeriğine ilişkin size bilgi verildi mi? Açıklayınız.

.....

(b) Programın içerisinde size de bir görev verildi mi? () Evet () Hayır

(c) Evetse neler yaptığınızı açıklayınız.

.....

İ. Her Bir Problem Davranış İçin Olası Öncül ve Sonuçlara İlişkin Bilgiler

Bu bölüm görüşmecinin aileyle yaptığı görüşme sonucunda aileden alınan bilgilere göre görüşmeci tarafından doldurulacaktır ve aileden teyit alınacaktır.

Davranışa Zemin Hazırlayan Olay	Davranışın Öncülleri	Problem Davranışın Tanımı	Davranışın Sonuçları	Davranışın Olası İşlevi
1.				
2.				

EK-7: Öncül-Davranış-Sonuç (ÖDS) Kayıt Formu (Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning-CSEFEL, 2013; Sam ve AFIRM Team, 2015a)

Gözlem Kaydı:

Öncül-Davranış-Sonuç (ÖDS) Kaydı		
Gözlenenin Adı:	Ortam:	Gözlem Tarihi: .../.../...
Gözleyenin Adı:	Başlama Saati:	Bitiş Saati:
ÖNCÜL	DAVRANIŞ	SONUÇ

ÖZET		
Çocuğun uygun olmayan davranışları nelerdir?		
Davranıştan önce ne oldu?		
Davranıştan sonra ne oldu?		
Davranışın tahmini işlevi nedir?	(a) <u>Elde etme</u> () İlgi elde etme () Nesne elde etme () Etkinlik elde etme () Diğer	(b) <u>Kaçma</u> () İlgiden kaçma () Nesneden kaçma () Etkinlikten kaçma () Diğer:
Sonuç:		

EK-8: Çoklu Uyaran Tercih Değerlendirme Formu (DeLeon ve Iwata, 1996).

Çocuğun Adı-Soyadı:

Tarih: .../.../...

Materyaller	Sıralama
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	

Denemeler	Materyaller							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1.../.../... Saat:								
2.../.../... Saat:								
3.../.../... Saat:								
<i>Ortalama:</i>	... /... =	... /... =	... /... =	... /... =	... /... =	... /... =	... /... =	... /... =

ÖZET

Materyaller	Puan		
1.		En Fazla Tercih Edilen	
2.			
3.			
4.		Orta Düzey Tercih Edilen	
5.			
6.		En Az Tercih Edilen	
7.			
8.			

[illegible]

EK-10: Problem Davranışın Nedenini Belirleme ve İletişim Öğretimine İlişkin Aile Eğitimi Kitapçıkları



İÇİNDEKİLER

01	1. BÖLÜM: PROBLEM DAVRANIŞIN NEDENİNİ BELİRLEME
04	Ünite 1: Problem Davranış ve Hedef Davranış
12	Ünite 2: Hedef Davranışı Kaydetme ve Değerlendirme
17	Ünite 3: Problem Davranışın Nedenleri
28	Ünite 4: Görüşme ve Gözlem Yoluyla Bilgi Toplama
34	Ünite 5: Problem Davranışın Nedenini Belirleme
50	Değerlendirme Soruları
52	Yanıt Anahtarı
53	Kaynakça



PROBLEM DAVRANIŞIN NEDENİNİ BELİRLEME VE İLETİŞİM ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN AİLE EĞİTİMİ KİTABI

EDİTÖR: DOÇ. DR. YASEMİN ERGENEKON

İÇERİĞİ HAZIRLAYAN: ARŞ. GÖR. ESİN PEKTAŞ KARABEKİR

KİTAP TASARIMI: GÜLTEKİN YAMAN



2

İÇİNDEKİLER

- 01 2. BÖLÜM: İLETİŞİM ÖĞRETİMİ
- 03 Ünite 1: İpucu Kullanımı
- 08 Ünite 2: Pekiştirme Kullanımı
- 13 Ünite 3: Bekleme Süreli Öğretim
- 16 Ünite 4: İletişim Öğretimi
- 19 Ünite 5: İletişim Öğretiminin Uygulama Basamakları
- 33 Değerlendirme Soruları
- 35 Yanıt Anahtarı
- 36 Kaynakça



PROBLEM DAVRANIŞIN NEDENİNE İLİŞKİN İLETİŞİM ÖĞRETİMİ AİLE EĞİTİMİ KİTABI

EDİTÖR: DOÇ. DR. YASEMİN ERGENEKON

İÇERİĞİ HAZIRLAYAN: ARŞ. GÖR. ESİN PEKTAŞ KARABEKİR

KİTAP TASARIMI: GÜLTEKİN YAMAN



EKLER

İÇİNDEKİLER

02	EK 1: İşlevsel Değerlendirme Aile Görüşme Formu
13	EK 2: Tercih Değerlendirme Formu
14	EK 3: Öncül-Davranış-Sonuç (ÖDS) Kayıt Formu
15	EK 4: Problem Davranışın Nedenini Belirlemeye Yönelik Uygulama Güvenirliliği Formu
19	EK 5: Problem Davranışın Nedenini Belirlemeye Yönelik Kayıt Formu
20	EK 6: İletişim Öğretimi Uygulama Güvenirliliği Veri Toplama Formu
22	EK 7: Problem Davranışa İlişkin Veri Toplama Formu
22	EK 8: İletişim Öğretimine İlişkin Veri Kayıt Formu
23	Kaynakça

EK-11: İİÖ Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu (0 sn. bekleme süreli denemelerden oluşan oturumlar)

Annenin Adı-Soyadı:	Hedef Davranış:								
Çocuğun Adı-Soyadı:	Tarih: .../.../...								
İpucunun uyarının hemen ardından sunulduğu denemeler	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Çocuğunuzun tercih ettiği nesneyle/yiyecekle/etkinlikle bir süre (örn., yiyecek ya da içecek 3-5 sn., nesne ya da etkinlikle 20-30 sn.) ilgilenmesine izin veriniz.									
2. Bir süre (örn., yiyecek ya da içecek 3-5 sn., nesne ya da etkinlikle 20-30 sn.) sonra çocuğunuzun tercih ettiği nesneyi/yiyeceği/etkinliği elinden alınız.									
3. Çocuğunuzun davranışını beklemeden kontrol edici ipucunu (örn., sözel, fiziksel, model) sununuz. Çocuğunuzun yanıt vermesi için 4 sn. bekleyiniz									
4. Çocuğunuz verdiğiniz ipucuyla hedeflenen iletişim becerisini (örn., yiyeceğin/nesnenin/etkinliğin ismini söyleme ya da resimli kartını verme) sergilediğinde yiyeceğin/nesnenin/etkinliğin ismini söyleyip (örn, “Araba.”) çocuğunuzu pekiştirerek (örn., “Aferin. Çok güzel istedin.”) çocuğunuzun istediği nesneyle/yiyecek/etkinlikle ilgilenmesine izin veriniz.									
5. Çocuğunuzun sergilediği problem davranışları görmezden geliniz.									
6.Çocuğunuz verdiğiniz ipucuyla hedeflenen iletişim becerisini sergilediğinde veri kayıt formundaki iletişim becerisine ilişkin ilgili satırdaki ipucundan sonraki davranış sütununa “+” işareti koyunuz. Çocuğunuz hedeflenen iletişim becerisinden farklı bir davranış sergilediğinde ya da herhangi bir davranış sergilemediğinde veri kayıt formundaki iletişim becerisine ilişkin ilgili satırdaki ipucundan sonraki davranış sütununa “-” işareti koyunuz. Çocuğunuz problem davranış sergilediğinde problem davranışa ilişkin ilgili satırın karşısına + işareti koyunuz.									
7. Çocuğunuz bir süre (örn., yiyecek ya da içecek 3-5 sn., nesne ya da etkinlikle 20-30 sn.) nesneyle/yiyecek/etkinlikle ilgilendikten sonra diğer denemeye geçmek için nesneyi/yiyeceği/etkinliği çocuğunuzun elinden alınız.									
Toplam Sayı ve Yüzde:									
Geri Bildirim Verilen Basamaklar:									

EK-12: İİÖ Uygulama Güvenirliliği Veri Toplama Formu (4 sn. bekleme süreli denemelerden oluşan oturumlar)

[illegible]

yiyeceğin/nesnenin/etkinliğin resimli kartını verme) sergilediğinde yiyeceğin/nesnenin/etkinliğin ismini söyleyip (örn., “Araba.”) çocuğunuzu pekiştirerek (örn., “Aferin. Çok güzel istedin.”) çocuğunuzun istediği nesneyle/yiyeceklerle/etkinlikle ilgilenmesine izin veriniz.									
7. Çocuğunuz ipucundan önce 4 sn. içerisinde hedeflenen iletişim becerisinden farklı bir davranış sergilediğinde ya da herhangi bir davranış sergilemediğinde veri kayıt formundaki iletişim becerisine ilişkin ilgili satırdaki ipucundan önceki davranış sütununa “-“ işareti koyunuz. Çocuğunuz ipucundan sonra hedeflenen iletişim becerisini sergilediğinde veri kayıt formundaki iletişim becerisine ilişkin ilgili satırdaki ipucundan sonraki davranış sütununa “+” işareti koyunuz. Çocuğunuz ipucu sunulduktan sonra hedeflenen iletişim becerisinden farklı bir davranış sergilediğinde ya da herhangi bir davranış sergilemediğinde veri kayıt formundaki iletişim becerisine ilişkin ilgili satırdaki ipucundan sonraki davranış sütununa “-“ işareti koyunuz. Çocuğunuz 4 sn. içerisinde problem davranış sergilediğinde problem davranışa ilişkin ilgili satırın karşısına + işareti koyunuz.									
8. Çocuğunuz bir süre (örn. yiyecek ya da içecek 3-5 sn., nesne ya da etkinlik 20-30 sn.) nesneyle/yiyeceklerle/etkinlikle ilgilendikten sonra diğer denemeye geçmek için nesneyi/yiyeceği/etkinliği çocuğunuzun elinden alınız.									
Toplam Sayı ve Yüzde:									
Geri Bildirim Verilen Basamaklar:									
SONUÇ:									

EK-13: Problem Davranışa İlişkin Veri Kayıt Formu

Çocuğun Adı-Soyadı :		Davranış:	
Annenin Adı-Soyadı:		Gözlem Süresi	
Tarih	Gözlem Aralığı	Davranış Görülme Sıklığı	Toplam Davranış Sayısı
.../.../...		1) 2) 3) 4) 5) 6) 7) 8) 9)	
.../.../...		1) 2) 3) 4) 5) 6) 7) 8) 9)	
.../.../...		1) 2) 3) 4) 5) 6) 7) 8) 9)	
Açıklama: Çocuğunuz, problem davranış sergilediğinde davranışın görülme sıklığı yazan satırdaki ilgili denemenin yanına ‘+’ işareti koyunuz.			

EK-14: İletişim Becerisine İlişkin Veri Kayıt Formu

Çocuğun Adı-Soyadı:		Hedef Davranış:		
Annenin Adı-Soyadı:				
Hedef Davranışlar	Bekleme Süresi	Oturumlar		
		.../.../...	.../.../...	.../.../...
1. “.....” diyerek ya da üzerinde nesne/yiyecek/etkinliğin resminin ve isminin olduğu resimli kartı vererek bağımsız olarak istekte bulunur.				
2. “.....” diyerek ya da üzerinde nesne/yiyecek/etkinliğin resminin ve isminin olduğu resimli kartı vererek bağımsız olarak istekte bulunur.				
3. “.....” diyerek ya da üzerinde nesne/yiyecek/etkinliğin resminin ve isminin olduğu resimli kartı vererek bağımsız olarak istekte bulunur.				
4. “.....” diyerek ya da üzerinde nesne/yiyecek/etkinliğin resminin ve isminin olduğu resimli kartı vererek bağımsız olarak istekte bulunur.				
5. “.....” diyerek ya da üzerinde nesne/yiyecek/etkinliğin resminin ve isminin olduğu resimli kartı vererek bağımsız olarak istekte bulunur.				
6. “.....” diyerek ya da üzerinde nesne/yiyecek/etkinliğin resminin ve isminin olduğu resimli kartı vererek bağımsız olarak istekte bulunur.				
7. “.....” diyerek ya da üzerinde nesne/yiyecek/etkinliğin resminin ve isminin olduğu resimli kartı vererek bağımsız olarak istekte bulunur.				
8. “.....” diyerek ya da üzerinde nesne/yiyecek/etkinliğin resminin ve isminin olduğu resimli kartı vererek bağımsız olarak istekte bulunur.				
9. “.....” diyerek ya da üzerinde nesne/yiyecek/etkinliğin resminin ve isminin olduğu resimli kartı vererek bağımsız olarak istekte bulunur.				
İpucundan Önce Doğru Davranış Sayısı:				
İpucundan Önce Yanlış Davranış Sayısı:				
İpucundan Sonra Doğru Davranış Sayısı:				
İpucundan Sonra Yanlış Davranış Sayısı:				
Açıklama:				

EK-15: Uygulama Öncesi Sosyal Geçerlilik Soru Formu

Sevgili Anne,

Otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocukların ailelerine problem davranışın nedenine ilişkin iletişim öğretimine yönelik becerileri kazandırmak ve çocuklarının problem davranışlarını azaltıp yerine uygun bir iletişim becerisi kazandırmak üzere planlanmış araştırmamıza katılmayı ve araştırma kapsamında geliştirilen uzaktan ve yüz yüze eğitimi tamamlayarak çocuğunuza davranışsal müdahaleleri sunmayı içeren çalışmayı yürütmeyi sözlü ve yazılı olarak onayladınız.

Araştırmanın uygulama sürecine başlamadan önce, uygulama sırasında ve uygulama sona erdikten sonra araştırmaya yönelik görüşlerinizi almak amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan üç farklı “Sosyal Geçerlik Soru Formu” hazırlanmıştır.

Araştırmaya yönelik görüşleriniz OSB olan çocukların ailelerinin davranış kontrolüne yönelik becerilerini desteklemek üzere ileride yapılacak çalışmaların etkili şekilde planlanması ve yürütülmesi sürecine önemli katkı sağlayacaktır. Bu nedenle görüşme sırasında soruları samimiyetle yanıtlamanız oldukça önemlidir.

Katkınız, desteğiniz ve ayırdığınız zaman için çok teşekkür ederim.

Arş. Gör. Esin PEKTAŞ KARABEKİR

XXXXXX XXXXXX

XXXXXX XXXXXX

Uygulama Öncesi Görüşme Soruları

1. Günlük yaşamınızda OSB olan çocuğunuzun problem davranışlarıyla başa çıkmak için neler yapıyorsunuz? Örnekler verir misiniz?
2. Zaman zaman çocuğunuzun problem davranışlarıyla başa çıkmakta zorlandığınızdan söz ettiniz. Çocuğunuzun sergilediği problem davranışın nedenini belirledikten sonra problem davranışı azaltıp yerine uygun bir iletişim becerisi kazandırmayı öğrenecek olmanızın anne-baba olarak size ne tür katkıları olacağını düşünüyorsunuz?
3. Günlük yaşamınızda çocuğunuzun problem davranışlarını kontrol edebiliyor ve çocuğunuza uygun bir iletişim becerisi kazandırabiliyor olmanızın çocuğunuzun gelişimi açısından önemine ilişkin neler söylersiniz?
4. **(a)** Çalışma kapsamında problem davranışın işlevine yönelik müdahaleyi kullanarak çocuğunuzla gerçekleştireceğiniz uygulamalara ilişkin bir uzmandan geri bildirim (yardım, destek) alacak olmanızın herhangi bir yararı var mıdır? Varsa nelerdir?
b) Çalışma kapsamında problem davranışın işlevine yönelik müdahaleyi kullanarak çocuğunuzla gerçekleştireceğiniz uygulamalara ilişkin bir uzmandan geri bildirim (örn., yardım, destek) alacak olmanızın herhangi bir sınırlılığı var mıdır? Varsa nelerdir?
5. Bu çalışmada çocuğunuzun davranışlarını değiştirmeye yönelik beceriler kazanacaksınız. Çocuğunuza farklı becerileri öğretmek için hazırlanmış çalışmalara katılma konusunda ne düşünüyorsunuz?
6. Bu uygulamanın gündelik hayatınızı nasıl etkileyeceğini düşünüyorsunuz? (örn., ayıracağınız zaman, enerji ve hazırlık yapma)

EK-16: Uygulama Sırası Sosyal Geçerlilik Soru Formu

Sevgili Anne-Baba,

Gönüllü olarak katılım gösterdiğiniz araştırmamız kapsamında uzaktan sunulan ön eğitim sürecindeki uygulamaları takip ederek problem davranışın nedenini belirleme ve iletişim öğretimi uygulamasına ilişkin bilgi ve beceriler kazandınız. Şu an otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocuğunuzun problem davranışlarını azaltmak ve çocuğunuza uygun iletişim becerisini kazandırmak için öğrendiğiniz uygulamaları kullanıyorsunuz. Gerçekleştirdiğiniz uygulama oturumlarına ilişkin benim tarafımdan ayrıntılı geri bildirimler (örn., yardım, destek) alıyorsunuz. Gösterdiğiniz çaba ve özen için size çok teşekkür ediyoruz. Uygulama sürecine ilişkin görüşlerinizi belirlemek üzere açık uçlu sorulardan oluşan bir soru formu geliştirilmiştir.

Şu an içinde bulunduğunuz uygulama sürecine ilişkin görüşleriniz OSB olan çocukların ailelerinin davranış kontrolüne yönelik becerilerini desteklemek üzere ileride yapılacak çalışmaların etkili şekilde planlanması ve yürütülmesi sürecine önemli katkı sağlayacaktır. Bu nedenle görüşme sırasında soruları samimiyetle yanıtlamanız oldukça önemlidir. Uygulama sürecine ilişkin görüşlerinizin olumsuz olduğu durumlar söz konusu olduğunda bizlerle paylaşmaktan çekinmeyiniz.

Katkınız, desteğiniz ve ayırdığınız zaman için çok teşekkür ederim.

Arş. Gör. Esin PEKTAŞ KARABEKİR

XXXXXX XXXXXX

XXXXXX XXXXXX

Uygulama Sırası Görüşme Soruları

1. Bu çalışma kapsamında çocuğunuzun problem davranışını azaltmak ve çocuğunuza uygun iletişim becerisi kazandırmak için problem davranışın nedenine ilişkin iletişim öğretimi uygulamasına ilişkin bilgi ve beceri kazandınız. Bu uygulamanın ne olduğunu ve nasıl uygulandığını öğrenmeniz hakkında neler söylersiniz?
2. a) Çocuğunuzun problem davranışlarını azaltmak ve çocuğunuza uygun bir iletişim becerisi kazandırmak için şu an kullanıyor olduğunuz problem davranışın nedenine ilişkin iletişim öğretimi uygulamasının hoşunuza giden yönleri nelerdir? Örnekler verir misiniz?
b) Çocuğunuzun problem davranışlarını azaltmak ve çocuğunuza uygun bir iletişim becerisi kazandırmak için şu an kullanıyor olduğunuz problem davranışın nedenine ilişkin iletişim öğretimi uygulamasının hoşunuza gitmeyen yönleri nelerdir? Örnekler verir misiniz?
3. Bildiğiniz gibi bu çalışmada sizlere uzaktan ve yüz yüze eğitimler sunuldu. Bu konuda neler söylersiniz?
4. a) Bu çalışmada çocuğunuzla gerçekleştirdiğiniz uygulama oturumlarındaki performansınıza yönelik uzman olarak benden ayrıntılı geri bildirim (örn., yardım, destek) alıyorsunuz. Buna ilişkin görüşleriniz nelerdir?
b) Sizce daha farklı neler yapılabilir, ne önerirsiniz?
5. Araştırma kapsamında yapılan uygulamaların hoşunuza giden özellikleri nelerdir?
6. Araştırma kapsamında yapılan uygulamaların hoşunuza gitmeyen özellikleri nelerdir?

EK-17: Uygulama Sonrası Sosyal Geçerlilik Soru Formu

Sevgili Anne-Baba,

Gönüllü olarak katılım gösterdiğiniz araştırmamız kapsamında uzaktan ve yüz yüze eğitim alarak problem davranışın nedenini belirleme ve iletişim öğretimi uygulamalarına ilişkin bilgi ve beceriler kazandınız. Bu bilgi ve becerileri öğrenirken size ayrıntılı geri bildirimler (örn., yardım, destek) sunduk. Bu sürecin sonunda araştırmanın sonuçlarına ilişkin görüşlerinizi belirlemek amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan bir soru formu geliştirdik.

Çalışmaya ilişkin görüşleriniz OSB olan çocukların ailelerinin davranış kontrolüne yönelik becerilerini desteklemek üzere ileride yapılacak çalışmaların etkili şekilde planlanması ve yürütülmesi sürecine önemli katkı sağlayacaktır. Bu nedenle görüşme sırasında soruları samimiyetle yanıtlamanız oldukça önemlidir. Çalışmaya ilişkin görüşlerinizin olumsuz olduğu durumlar söz konusu olduğunda bizlerle paylaşmaktan çekinmeyiniz.

Katkınız, desteğiniz ve ayırdığınız zaman için çok teşekkür ederim.

Arş. Gör. Esin PEKTAŞ KARABEKİR

XXXXXX XXXXXX

XXXXXX XXXXXX

Uygulama Sonrası Görüşme Soruları

1. Araştırma kapsamında işlevsel iletişim öğretimi uygulamasını uygular hale geldiniz. Uygulamaya geçmeden önce çocuğunuzun sergilediği problem davranışının işlevini belirleyebilmek için önce sizinle ayrıntılı bir görüşme yaptık, sonra çocuğunuzun davranışlarına ilişkin gözlem verilerini siz topladınız ve birlikte analiz ettik. Son olarak da uzman olarak araştırmacı tarafından problem davranışın işlevine ilişkin analiz oturumları düzenlendi ve siz de sürecin içerisinde yer aldınız. Bu değerlendirme süreciyle ilgili neler söylersiniz?
2. Araştırma kapsamında işlevsel iletişim öğretimi uygulamasını uygular hale geldiniz. Bu uygulamaya ilişkin görüşleriniz neler?
3. a) Araştırma kapsamında çocuğunuzun sergilediği problem davranışların azalması veya ortadan kalkmasının onun bağımsızlaşmasına etkisi hakkında neler söylersiniz?
b) Çocuğunuzun uygun bir iletişim becerisi kazanmasının onun bağımsızlaşmasına etkisi hakkında neler söylersiniz?
4. Bu çalışmada öğrendiğiniz ve kullandığınız bilgi ve beceriler sayesinde çocuğunuzun davranışlarında değişiklikler oldu ve çocuğunuz öğrendiği uygun iletişim becerisini sergilemeye devam ediyor? Çocuğunuzun davranışlarındaki bu sonuçlara ilişkin neler söylersiniz?
5. Bu çalışmada öğrendiğiniz problem davranışın nedenine ilişkin işlevsel iletişim öğretimi uygulamasını çocuğunuzun sergilediği farklı problem davranışlara müdahale etmede kullanma konusunda ne düşünüyorsunuz?
6. Araştırma kapsamında problem davranışın nedenine ilişkin işlevsel iletişim öğretimi uygulamasını uygular halde geldiniz. Bu süreçte size bir ön eğitim sunduk.
(a) Sunulan ebeveyn eğitiminin sunulma biçimi hakkında neler söylersiniz.
(b) Sunulan ebeveyn eğitiminin içeriğine ilişkin neler söylersiniz?
(c) Yaptığınız uygulamayı geliştirmedeki etkilerine ilişkin neler söylersiniz?
7. Araştırma kapsamında problem davranışın nedenine ilişkin işlevsel iletişim öğretimi uygulamasını uygular halde geldiniz. Bu süreçte size ayrıntılı geri bildirimler (örn., yardım, destek) de sunduk.
(a) Sunulan geri bildirimin içeriğine ilişkin neler söylersiniz?
(b) Geri bildirimin sunulma biçimine ilişkin neler söylersiniz?

- (c) Geri bildirimin sunulma zamanına ilişkin neler söylersiniz?
 - (d) Yaptığınız uygulamayı geliştirmedeki etkilerine ilişkin neler söylersiniz?
8. a) Araştırmanın hoşunuza giden özellikleri nelerdir?
- b) Araştırmanın hoşunuza gitmeyen özellikleri nelerdir?



EK-18: Ebeveyn Eğitimi Süreci Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu**Gözleyenin Adı-Soyadı :****Gözlenenin Adı-Soyadı :**

Beklenen Davranış	.../.../...	Açıklama
1. Problem davranışın nedenine ilişkin İİÖ uygulamasının içeriğinin yer aldığı aile eğitimi kitaplarını anneye verir.		
2. Ebeveyn eğitimi sürecinde kullanılan içerisinde internet bağlantısı olan tableti anneye verir.		
3. Ebeveyn eğitimi oturumlarına başlamadan önce “Zoom uygulaması” aracılığıyla toplantı açar ve anneyi davet eder.		
4. Olumlu açılış yapar.		
5. Hazırlamış olduğu web sayfası aracılığıyla ebeveyn eğitimi oturumlarını gerçekleştirir.		
6. Hazırlamış olduğu web sayfasına yüklediği videolar aracılığı İİÖ uygulama basamaklarına model olur.		
7. Annenin ebeveyn eğitimi sürecinde aldığı bilgiler hakkında soru sormasına fırsat verir.		
8. Annenin sorduğu sorulara uygun yanıt verir.		
9. Günde ortalama bir buçuk saat olmak üzere üç gün ebeveyn eğitimi verir.		
10. Ebeveyn eğitim süreci tamamlandıktan sonra anneye yüz yüze model olma, rol alma çalışmaları yapar.		
11. Ebeveyn eğitim süreci tamamlandıktan sonra anneye yüz yüze model olma çalışmaları yapar ve bu süreçte İİÖ uygulaması sırasında gerçekleşebilecek olası hatalı örneklerle yer verir.		
12. Ebeveyn eğitim süreci tamamlandıktan sonra anneye yüz yüze rol alma çalışmaları yapar ve anneden canlandırma yapmasını ister.		
13. Annenin canlandırma sırasında kullanabileceği araç-gereçleri anneye verir.		
14. Annenin uygulaması ile ilgili sözlü ve uygulamalı geri bildirim sunar.		
15. Anne İİÖ uygulama basamaklarını %100 doğrulukta sergileyinceye kadar sözlü ve uygulamalı geri bildirim vermeye devam eder.		
16. Annenin soru sormasına fırsat verir ve sorduğu sorulara uygun yanıt verir.		
17. Annenin sergilediği iş birliği davranışlarını pekiştirir.		
Gerçekleşen Davranış Sayısı		
Gerçekleşen Davranış Yüzdesi		

EK-19: Ebeveyn Koçluğu Uygulaması Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu**Gözleyenin Adı-Soyadı :****Gözlenenin Adı-Soyadı :**

Beklenen Davranış	Oturum .../.../...	Açıklama	Oturum .../.../...	Açıklama
1. Annenin yaptığı uygulamalara ilişkin gözlem yapar ve verileri kayıt eder.				
2. Anne tarafından çocuğuna sunulan İİÖ uygulamasını video kamera ile kayıt eder.				
3. Gözlem ve geri bildirim oturumlarında gerekli araç-gereçleri hazırlar.				
4. Olumlu açılış gerçekleştirir.				
5. Annenin gerçekleştirdiği uygulama oturumunun video görüntüsünü anneye birlikte izler ve geri bildirim sunacağı basamakları not alır.				
6. Gerçekleştirilen anne davranışlarını betimler ve pekiştirir.				
7. Gerçekleştirilemeyen ya da eksik gerçekleştirilen anne davranışlarına ilişkin sözlü ya da uygulamalı olarak düzeltici geri bildirim sunar.				
8. Annenin uygulama hakkında soru sormasına fırsat verir.				
9. Annenin sorduğu sorulara uygun yanıt verir.				
10. Annenin sergilediği iş birliği davranışlarını pekiştirir.				
Gerçekleşen Davranış Sayısı				
Gerçekleşen Davranış Yüzdesi				

EK-20: Denemeye Dayalı İşlevsel Analiz Uygulama Güvenirliği Formu (Apaydın, 2017; Bloom vd., 2011; Gerow vd., 2018b)

Çocuğun Adı-Soyadı:

Tarih: .../.../...

<i>Koşul</i>	<i>Davranışlar</i>	<i>Evet</i>	<i>Hayır</i>
<i>Dikkat (Kontrol)</i>	Uygulamacı çocukla yan yana oturur.		
	Uygulamacı önceden yaptığı tercih değerlendirmesi sonucunda belirlediği ve çocuğun orta düzeyde tercih ettiği iki materyali çocuğa verir.		
	Kontrol bölümü süresince uygulamacı çocuğa yönelik dikkat/ilgi (uygun sözel ya da fiziksel iletişim) sağlar.		
	Çocuk 1-2 dk. içerisinde problem davranış sergilediğinde uygulamacı kontrol bölümünü sonlandırır ve test bölümüne geçer.		
	Çocuk 1-2 dk. içerisinde problem davranış sergilemezse uygulamacı kontrol bölümünü sonlandırır ve test bölümüne geçer.		
<i>Dikkat (Test)</i>	Uygulamacı önceden yaptığı tercih değerlendirmesi sonucunda belirlediği ve çocuğun orta düzeyde tercih ettiği iki materyali çocuğa verir.		
	Uygulamacı çocuğa bir işi olduğunu söyler ve kafasını başka yöne çevirir, aynı zamanda çocukla belirli bir yakınlığı korur.		
	Uygulamacı çocuğun bütün isteklerini görmezden gelir.		
	Çocuk problem davranış sergilediğinde uygulamacı çocuğa bakarak 10 ile 30 sn. arasında sözel ya da fiziksel bir dikkat/ilgi (bunu yapma, ne yapmak istiyorsun gibi) sağlar ve test bölümünü sonlandırır.		
	Çocuk 1-2 dk. içerisinde problem davranış sergilemezse test bölümü sona erer.		
<i>Toplam:</i>			

<i>Koşul</i>	<i>Davranışlar</i>	<i>Evet</i>	<i>Hayır</i>
<i>Kaçma (Kontrol)</i>	Uygulamacı çocuğu herhangi bir materyale erişimi olmaksızın oturtur.		
	Uygulamacı çocuğa yakın oturur ancak ona bakmaz.		
	Uygulamacı çocuktan herhangi bir talepte bulunmaz.		
	Çocuk 1-2 dk. içerisinde problem davranış sergilediğinde uygulamacı çocuğa yönelik hiçbir tepkide bulunmaz ve kontrol bölümünü sonlandırır.		
	Çocuk 1-2 dk. içerisinde problem davranış sergilemezse kontrol bölümü sona erer.		
<i>Kaçma (Test)</i>	Uygulamacı çocuğa “Şimdi çalışma zamanı.” vb. der.		
	Uygulamacı çocuğun tamamlaması için geçmişte problem davranışla sonuçlanan bir etkinlik verir.		
	Çocuğun bütün isteklerini görmezden gelir.		
	Uygulamacı “Bunu yap.” vb. yönerge verir.		
	Çocuk 5 sn. içerisinde istenen davranışı sergilemeye başlamazsa uygulamacı sözel ipucuyla birlikte davranışa model olur (örn. “Böyle yap.”).		
	Çocuk 5 sn. içerisinde istenen davranışı sergilemez ise uygulamacı görevini tamamlanması için katılımcıya fiziksel ipucu sunar.		
	Çocuk yerinden kalkmaya çalışırsa uygulamacı bu girişime engel olur ve ipuçlarını sunmaya devam eder.		
	Çocuk problem davranış sergilerse uygulamacı ipucu vermeyi sonlandırıp materyalleri kaldırır ve “Tamam, yapmak zorunda değilsin / çalışmak zorunda değilsin.” der ve test bölümünü sonlandırır.		
	Çocuk 1-2 dakika içerisinde problem davranış sergilemezse test bölümü sona erer.		
<i>Toplam:</i>			

<i>Koşul</i>	<i>Davranışlar</i>	<i>Evet</i>	<i>Hayır</i>
<i>Erişim (Kontrol)</i>	Uygulamacı ve çocuk yan yana oturur.		
	Uygulamacı yüksek düzeyde tercih edilen iki materyali çocuğa verir.		
	Çocuk uygulamacıyla konuşur ya da etkileşime geçerse uygulamacı çocuğu yanıtlar.		
	Uygulamacı her 30 saniyede bir materyal ya da ortam hakkında konuşur ancak çocuğa yönelik herhangi bir talepte bulunmaz ya da soru sormaz.		
	Çocuk 1-2 dk. içerisinde problem davranış sergilediğinde uygulamacı çocuğa yönelik hiçbir tepkide bulunmaz ve kontrol bölümünü sonlandırır.		
	Çocuk 1-2 dk. içerisinde problem davranış sergilemezse kontrol bölümü sona erer.		
<i>Erişim (Test)</i>	Uygulamacı çocuğun elinden materyalleri alır ve çocuğun ulaşamayacağı bir yere koyar.		
	Çocuk uygulamacıyla konuşur ya da etkileşime geçerse uygulamacı çocuğu yanıtlar.		
	Uygulamacı her 30 saniyede bir materyal ya da ortam hakkında konuşur.		
	Çocuk yerinden kalkarsa uygulamacı çocuğu takip eder ve onunla belli bir yakınlığı korur.		
	Uygulamacı çocuğun ortamdaki diğer oyuncaklarla etkileşim girişimlerini engeller.		
	Çocuk problem davranış sergilerse uygulamacı materyalleri çocuğa hemen geri verir ve test bölümünü sonlandırır.		
	Çocuk 1-2 dk. içerisinde problem davranış sergilemezse test bölümü sona erer.		
	<i>Toplam:</i>		

<i>Koşul</i>	<i>Davranışlar</i>	<i>Evet</i>	<i>Hayır</i>
<i>Görmezden Gelme</i>	Uygulamacı çocuğu hiçbir materyal olmaksızın tek başına oturtur.		
	Çocuk problem davranış sergilediğinde uygulamacı herhangi bir tepkide bulunmayıp görmezden gelir ve çocukla göz kontağı kurmaz.		
	Uygulamacı çocuğa yerinden kalkması için izin verebilir ancak onunla belirli bir yakınlığı korur.		
	2 veya 4. dakikanın bitimine kadar bu koşulu sonlandırmaz.		
	Uygulamacı çocuğun herhangi bir kişi/oyuncakla etkileşime girmesini engeller. Çocuk etkileşimi sürdürürse uygulamacı o denemeyi hatalı kabul eder ve daha sonra tekrarlar.		
<i>Toplam:</i>			



EK-21: İİÖ Başlama Düzeyi Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

[illegible]

da (c) problem davranış sergilerse veri kayıt formundaki iletişim becerisine ilişkin ilgili satırdaki ipucundan önceki davranış sütununa “-“ işareti koyunuz. Çocuğunuz 4 sn. içerisinde problem davranış sergilediğinde problem davranışa ilişkin ilgili satırın karşısına “+” işareti koyunuz.									
7. Çocuğunuz bir süre (örn., yiyecek ya da içecek 3-5 sn., nesne ya da etkinlikle 20-30 sn.) nesneyle/yiyecek/etkinlikle ilgilendikten sonra diğer denemeye geçmek için nesneyi/yiyeceği/etkinliği çocuğunuzun elinden alınız.									
Toplam Sayı ve Yüzde:									
Geri Bildirim Verilen Basamaklar:									
SONUÇ:									

ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı : Esin PEKTAŞ KARABEKİR
Yabancı Dil : İngilizce
Doğum Yeri ve Yılı : XXXXX
E-posta : XXXXX

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

- 2014-2021, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Zihin Engelliler Öğretmenliği Doktora Programı (Bütünleşik)
- 2013-2016, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Otizmde Uygulamalı Davranış Analizi Tezli Yüksek Lisans Programı
- 2006-2010, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı
- 2012-Devam ediyor, Araştırma Görevlisi, Anadolu Üniversitesi, Engelliler Araştırma Enstitüsü
- 2010-2012, Millî Eğitim Bakanlığı'nda Zihin Engelliler Sınıf Öğretmeni, Çinikent Özel Eğitim Okulu, Kütahya

Yayınları ve/veya Bilimsel/Sanatsal Faaliyetleri:

SSCI Tarafından Taranan Dergilerde Yayımlanan Makaleler

- Akmanoğlu, N., & **Pektaş-Karabekir, E.** (2019). The Effectiveness of video prompting in teaching children with autism the skill of drawing a six-part person. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, Online First*, 1-15.
- **Pektaş-Karabekir E.**, & Akmanoğlu N. (2018). Effectiveness of video modeling presented via smartboard for teaching social response behavior to children with autism. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 53(4), 393-377.

Yazarı Olduğu Kitaplar ve/veya Kitap Bölümleri

- **Pektaş-Karabekir, E.** (2020). Sosyal davranış özellikleri. N. Akmanoğlu (Ed.), *Asperger sendromu ve otizm: Çocukluktan yetişkinliğe içinde* (s. 29-65). Ankara: Eğiten Yayınları.

- Genç-Tosun, D. ve **Pektaş-Karabekir, E.** (2020). Video modelle öğretim. E. Ünlü (Ed.), *Otizmde etkili uygulamalar* içinde (s. 85-116). Ankara: Vize Akademik Yayınları.
- **Pektaş-Karabekir, E.** ve Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2018). Bakıma gereksinimi olan bireylerde davranışa ilişkin veri toplama süreçleri. F. Aksoy (Ed.), *Etkili davranış yönetimi* içinde (s. 55-80). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, Yayın No: 2547.
- **Pektaş-Karabekir, E.** ve Şahin, Ş. (2017). Bakım planları geliştirmede iş birliği ve iletişim. V. Aksoy (Ed.), *Engelli bakım ve rehabilitasyonunu planlama* içinde (s. 61-83). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Yayınları.
- **Pektaş-Karabekir, E.** ve Akmanoğlu, N. (2017). Engelli bireylere yönelik eğitsel, bakım ve rehabilitasyon uygulamaları: Dünya ve Türkiye. İ. Diken (Ed.), *Bakıma gereksinimi olan engelli bireyler I* içinde (s. 43-58). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Yayınları.

Uluslararası Kongrelerde Sunulan Bildiriler

- Akmanoğlu, N., & **Pektaş-Karabekir, E.** (2017). Teaching verbal behaviors to children with autism. *Education and New Developments-END Kongresi*'nde sunulan sözlü bildiri. Lisbon, Portekiz.
- Gülboy, E., Yüksel E., Şahin, Ş. ve **Pektaş-Karabekir, E.** (2016). Özel eğitimde tam deneysel araştırmalar alan yazın taraması. *Uluslararası Katılımlı Ulusal Disiplinlerarası 3. Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi*'nde sunulan poster bildiri. Eskişehir, Türkiye.
- **Pektaş-Karabekir, E.**, & Akmanoğlu, N. (2015). Using video prompting via iPad to teach drawing a six-part body to children with autism. *ABAI's 8th International Conference*'da sunulan sözlü bildiri. Kyoto, Japonya.
- **Pektaş, E.** (2014). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için yürütülen Pecs uygulama örneği ve ailenin uygulamaya katılımı. *Uluslararası Otizm Konferansı (ULOK)*'nda sunulan poster bildiri. Antalya, Türkiye.
- **Pektaş, E.**, & Tekin-İftar, E. (2014). The effects of ipad based video modelling for teaching selfcare skills to a child with autism spektrum disorders. *ABAI's 40th Annual Convention Kongresi*'nde sunulan poster bildiri. Chicago, USA.

- Akmanoğlu, N., **Pektaş, E.**, & Uludemir, A. (2010). The effectiveness of using simultaneous prompting with video modeling in teaching “returning someone’s greeting” skills to children with autism. *The Second Asian Conference on Education Kongresi*’nde sunulan tam metin bildirisi. Osaka, Japonya.

Ulusal Kongrelerde Sunulan Bildiriler

- **Pektaş Karabekir E.**, Çattik E. ve Kaya Ö. (2017). Avrupa ülkelerinde zihinsel yetersizlik ve otizm spektrum bozukluğu olan bireylere yönelik özel eğitim hizmetleri: Beş ülke incelemesi. 27. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi*’nde sunulan poster bildirisi. Samsun, Türkiye.
- **Pektaş Karabekir E.** ve Kaya Ö. (2017). Farklı ülkelerin uygulamalı davranış analizine yönelik uygulamalara bakışı. 27. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi*’nde sunulan poster bildirisi. Samsun, Türkiye.
- **Pektaş-Karabekir, E.** ve Akmanoğlu, N. (2017). Akıllı tahta aracılığıyla sunulan video modellerle öğretimin otizmlili çocuklara sosyal tepki davranışlarının öğretimindeki etkililiği. 27. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi*’nde sunulan sözlü bildirisi. Samsun, Türkiye.
- **Pektaş-Karabekir, E.** ve Akmanoğlu, N. (2016). Otizmlili çocuklara altı kısımlı adam çizme becerisinin öğretiminde iPad aracılığıyla sunulan video ipuçlarıyla öğretimin etkililiği. 26. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi*’nde sunulan sözlü bildirisi. Eskişehir, Türkiye.
- **Pektaş, E.** ve Tekin-İftar, E. (2014). Otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bir çocuğa özbakım becerilerinin öğretiminde iPad aracılığıyla sunulan video ile model olmanın etkililiği. 24. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi*’nde sunulan poster bildirisi. Edirne, Türkiye.
- Koldaş, M., **Pektaş E.**, Sanal E. ve Şahin, Ş. (2013). Otizmlili çocuklara yönelik bir erken müdahale programı olarak ESDM modeli. 23. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi*’nde sunulan poster bildirisi. Bolu, Türkiye.
- Akmanoğlu, N., **Pektaş, E.** ve Uludemir, A. (2010). Videoyla model olmanın eşzamanlı ipucuyla öğretim ile birlikte sunulmasının otistik çocuklara selamlaşma becerilerinin öğretimi üzerindeki etkileri. 20. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi*’nde sunulan sözlü bildirisi. Gaziantep, Türkiye.

Görev Aldığı Projeler

- 2019-2021, Araştırmacı, Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi (No: 1809E317), Ailelere sunulan koçluğun ailelerin işlevsel iletişim öğretimi becerilerine ve otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarının problem davranışlarının azaltılmasına etkisi.
- 2015-2017, Araştırmacı, Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi (No: 1508E574), Akıllı tahta aracılığıyla sunulan video modelle öğretimin otizmlı çocuklara sosyal tepki davranışının (sözel tepki, jest ve yüz ifadesi) öğretimindeki etkililiği.
- 2014, Araştırmacı, Anadolu Üniversitesi Araştırma Fonu Projesi (Proje No: 1302E021), Kosovalı gelişimsel yetersizliği olan çocuklar ve eğitimleri.

Ödülleri:

- 2019, Anadolu Üniversitesi Makale Performans Ödülü
- 2018, Anadolu Üniversitesi Makale Performans Ödülü
- 2009, “*Herkes Kaynıyor Diyor Ama KAYNATMAYALIM KAYNAŞTIRALIM*” "(Topluma Hizmet Uygulamalarının İlköğretim Düzeyinde Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının Geliştirilmesine Katkıları)" adlı topluma hizmet projesi, Prof. Dr. Yahya Özsoy Birincilik Ödülü, Türkiye Toplum Hizmetleri Vakfı (TOVAK)

Mesleki Birlik/Dernek/Kuruluş Üyelikleri:

- 2021-, Özel Eğitimciler Derneği (ÖZDER) Üyesi
- 2020-, The Council For Exceptional Children (CEC)
- 2014-2015, Association for Behavior Analysis (ABAI)