



**EBEVEYN KOÇLUĞU ARACILIĞIYLA
SUNULAN TALEP ETME-MODEL OLMAYLA
ÖĞRETİMİN OTİZMLİ ÇOCUKLARIN
SOSYAL BECERİLERİNE ETKİSİ**

**Doktora Tezi
Melih ÇATTIK
Eskişehir 2019**

**EBEVEYN KOÇLUĞU ARACILIĞIYLA
SUNULAN TALEP ETME-MODEL OLMAYLA ÖĞRETİMİN
OTİZMLİ ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİLERİNE ETKİSİ**

Melih ÇATTIK

DOKTORA TEZİ

Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Dr.Öğr.Üyesi Veysel AKSOY

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temmuz 2019**

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Melih ÇATTIK'ın "Ebeveyn Koçluğu Aracılığıyla Talep Etme Model Olmayla Öğretimin Otizmli Çocukların Sosyal Becerilerine Etkisi" başlıklı tezi 18.06.2019 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin ilgili maddeleri uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Programında, Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Unvanı-Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Tez Danışmanı)	: Dr. Öğr. Üyesi Veysel AKSOY	
Üye	: Doç.Dr. Serhat ODLUYURT	
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Yıldız KURTYILMAZ	
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Özlem TOPER	
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Ceyda TURHAN	

Prof.Dr. Handan DEVECİ
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdür Vekili

ÖZET

EBEVEYN KOÇLUĞU ARACILIĞIYLA SUNULAN TALEP ETME-MODEL OLMAYLA ÖĞRETİMİN OTİZMLİ ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİLERİNE ETKİSİ

Melih ÇATTIK

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temmuz 2019

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Veysel AKSOY

Bu araştırmada araştırmacı tarafından sunulan ebeveyn koçluğu uygulamasının OSB olan çocuğa sahip ebeveynlerin talep etme-model olmayla öğretimi doğru bir şekilde uygulama düzeyleri üzerindeki etkililiği incelenmiştir. Ayrıca, ebeveynlerin uyguladıkları talep etme-model olmayla öğretimin OSB olan çocukların nesne isteme, yardım talep etme ve teşekkür etme becerileri üzerindeki etkililiği de değerlendirilmiştir. Bununla birlikte, araştırmada ebeveynlerle yapılan bireysel görüşmeler ve çocukların tipik gelişim gösteren akranlarıyla sosyal açıdan karşılaştırılmaları yoluyla uygulamanın sosyal geçerlik düzeyi belirlenmiştir. Araştırmaya yaşları 28 ile 44 arasında değişen dört ebeveyn (iki anne iki baba) ve yaşları 4-6 arasında bulunan dört OSB tanılı çocuk (iki erkek iki kız) katılmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemleri arasında bulunan davranışlar arası yoklama evreli çoklu yoklama modelinin katılımcılarla yinelenmesi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, araştırmacı tarafından sunulan ebeveyn koçluğu uygulaması ile ebeveynlerin talep etme-model olmayla öğretimin uygulama basamaklarını kazandıklarını, araştırma sona erdikten sonra da kazanımlarını sürdürebildiklerini ve kazandıkları beceriyi yeni durumlara genelleylebildiklerini göstermektedir. Araştırmaya katılan çocuk katılımcılardan elde edilen veriler incelendiğinde; ebeveynlerin uyguladıkları talep etme-model olmayla öğretimin çocukların sosyal beceri düzeyleri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Çocuklar kazandıkları becerileri araştırma sona erdikten belli bir süre sonra da devam ettirebilmişler ve farklı durumlara genelleylebilmişlerdir.

Anahtar Sözcükler:Doğal öğretim yöntemleri, Talep etme-model olmayla öğretim, Ebeveyn merkezli uygulamalar, Ebeveyn koçluğu, Sosyal beceriler.

ABSTRACT

THE EFFECT OF USING MAND-MODEL PROCEDURE TROUGH PARENT COACHING ON SOCIAL SKILLS LEVEL OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Melih CATTIK

Department of Special Education

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, July 2019

Supervisor: Dr. Veysel AKSOY

In this study, the effectiveness of parental coaching practice presented by the researcher on the level of implementation of mand-model by parents of children with ASD was investigated. In addition, the effectiveness of mand-model implemented by parents of children with ASD on their ability to request, ask for help and thank them was also evaluated. However, the level of social validity of the practice was determined through individual interviews with parents and social comparison of children with their typical peers. Four parents (two mother two fathers) aged between 28 and 44 and four children with ASD (two boys and two girls) aged between 4 and 6 years participated in the study. In the study, among the single-subject research methods, a multiple probe design across behaviors repetition with participant was used. The findings obtained from the study show that parents have gained the implementation steps of mand-model by the parent coaching practice provided by the researcher, and that they can continue their gains after the end of the research and they can generalize their skills to new situations. When the data obtained from the children participating in the study were examined; implementation mand-model by parents has been shown to have an impact on children's social skill levels. The children were able to continue their skills after a certain period of time and they were able to generalize to different situations.

Keywords: Naturalistic teaching methods, Mand-model, Parent coaching, Parent implemented interventions, Social skills.

ÖNSÖZ

Tanıştığımız günden bu yana karşılaştığım tüm zorluklarda varlığını hep yanımda hissettiğim, her durumda beni cesaretlendiren, sorularımı sabırla dinleyen, sıkıntılara ortak olan, kendisinin ilk yüksek lisans ve ilk doktora tez öğrencisi olmaktan her zaman gurur duyduğum, bana hayattaki her şeyin akademik çalışmalardan ibaret olmadığını, iyi bir akademisyen olmak için önce iyi bir insan olmak gerektiğini davranışlarıyla gösteren, yaşamımın ileriki yıllarında kendisini her zaman rehber edineceğim danışmanım ve kıymetli hocam Engelliler Araştırma Enstitüsü Müdür Yardımcısı Dr.Öğr.Üyesi Veysel AKSOY'a minnettarım.

Ne zaman bir desteğe ihtiyacım olsa soluğu odasında aldığım, bir hocadan çok bana bir arkadaş gibi davranan, tavsiyelerini hiç unutmayacağım, kendisinin danışmanlığında Otizmde Uygulamalı Davranış Analizi alanında yaptığım yüksek lisans tezi sayesinde akademik anlamda pek çok şey kazandığım, benim naif ve alçakgönüllü hocam Doç.Dr. Serhat ODLUYURT'a gönülden teşekkür ederim.

Tez izleme komitelerimde yer alan, değerli görüşleriyle ve olumlu bakış açısıyla beni her zaman cesaretlendiren, kendisini tanımaktan mutluluk duyduğum kıymetli hocam Dr.Öğr. Üyesi Yıldız KURTYILMAZ'a teşekkürü bir borç bilirim.

Ekibinde yer almaktan onur duyduğum, tez çalışmam boyunca bana olumlu koşullar altında çalışma fırsatı sunan, insani değerleri daima önde tutan yöneticilik anlayışını her zaman örnek alacağım saygıdeğer hocam Engelliler Araştırma Enstitüsü Müdürü Prof.Dr. İbrahim Halil DİKEN'e sonsuz teşekkürler.

Araştırmama katılan ve süreç boyunca benim çalışma takvimime ayak uyduran çok değerli velilere ve sevgili öğrencilere teşekkür ederim. Onlar olmasaydı bu çalışma gerçekleşmezdi.

Tezimin uygulamasını gerçekleştirdiğim gelişimsel araştırma biriminde rahat bir şekilde çalışabilmem için bana her türlü kolaylığı ve desteği sunan değerli arkadaşım gelişimsel araştırma birimi sorumlusu Arş.Gör.Dr. Erkan KURNAZ'a teşekkür ederim.

Araştırma süresince desteğini hiç esirgemeyen ihtiyacım olan her an bana yardım eden değerli arkadaşım Arş.Gör. Ahmet İlkhan YETKİN'e sonsuz teşekkürler.

Araştırmamın örnek video çekimlerinde akran model olarak yer alan, süreçte çektiğimiz hatalı videoların tekrar tekrar oluşturulmasına yaşından beklenmeyecek bir sabır ve olgunluk gösteren canım kızım Melike Duru'ya minnettarım.

Doğduğundan beri evimizin neşesi haline gelen, yoğun tez çalışmalarım sırasında birlikte oyun zamanlarını çaldığım, bu duruma tepkisini çalışma masama çıkıp bilgisayarımı kapatarak gösteren minik kızım Eylül Nihan'a varlığı için teşekkür ederim.

Teşekkürlerin en büyüğünü hak eden, onu tanıdığım günden beri her zorlukta en büyük destekçim olan, hayattaki motivasyon kaynağım, biricik eşim Esra ORUM ÇATTIK'a sonsuz teşekkürler...

Melih ÇATTIK

Eskişehir 2019



18/07/2019

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.


Melih ÇATTIK

İÇİNDEKİLER	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar DİZİNİ	xv
ŞEKİLLER DİZİNİ	xvi
GÖRSELLER DİZİNİ	xvii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xviii
1. GİRİŞ	1
1.1. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar	2
1.2. Otizm Spektrum Bozukluğu olan Çocukların Sosyal Beceri	
Özellikleri	4
1.2.1. Sözel olmayan iletişim yetersizlikleri	5
1.2.2. Taklit becerilerindeki yetersizlikler	6
1.2.3. Ortak dikkat becerilerindeki yetersizlikler	6
1.2.4. Sosyal karşılıklılığı korumadaki yetersizlikler	7
1.2.5. Oyun becerilerindeki yetersizlikler	7
1.3. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Sosyal Becerilerin	
Öğretimi	8
1.4. Doğal Öğretim Yöntemleri	9
1.4.1. Talep etme-model olma ile öğretim	14
1.5. Yetersizliği Olan Çocuklarda Talep Etme-Model Olma ile	
Öğretimin Kullanıldığı Araştırmalar	16
1.6. Ebeveyn Merkezli Uygulamalar	18
1.6.1. Ebeveyn merkezli uygulamalarda uygulama süreci	21
1.6.2. Ebeveyn merkezli uygulamaların OSB olan çocukların	
eğitimindeki önemi	26

	<u>Sayfa</u>
1.7. OSB Olan Çocuklarda Ebeveyn Merkezli Uygulamaların Kullanıldığı Araştırmalar	27
1.8. Koçluk	35
1.9. Ebeveyn Koçluğu	36
1.9.1. Ebeveyn koçluğunun uygulanması	37
1.9.2. Ebeveyn koçluğu türleri	39
1.9.2.1. <i>Yan yana koçluk</i>	39
1.9.2.2. <i>Gözleme dayalı koçluk</i>	40
1.10. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Öğretiminde Ebeveyn Koçluğunun Kullanıldığı Araştırmalar	40
1.11. Araştırmanın Gereksinimi	45
1.12. Araştırmanın Amacı	50
1.13. Araştırmanın Önemi	51
2. YÖNTEM	54
2.1. Katılımcılar	54
2.1.1. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar	54
2.1.2. Ebeveyn katılımcılar	57
2.1.3. Araştırmacı/ebeveyn koçu	58
2.1.4. Gözlemci	60
2.2. Ortam ve Araç-Gereçler.....	60
2.2.1. Ortam	60
2.2.2. Araç-Gereçler	61
2.2.2.1. <i>Nesne isteme becerisinin öğretiminde kullanılan araç-gereçler</i>	61
2.2.2.2. <i>Yardım talep etme becerisinin öğretiminde kullanılan araç-gereçler</i>	62
2.2.2.3. <i>Teşekkür etme becerisinin öğretiminde kullanılan araç-gereçler</i>	62
2.2.3. Araç-gereçlerin kullanım şekli	63
2.2.3.1. <i>Nesne isteme becerisinin öğretimindeki araçların kullanım şekli</i>	63

2.2.3.2. Yardım talep etme becerisinin öğretimindeki araçların kullanım şekli	64
2.2.3.3. Teşekkür etme becerisinin öğretimindeki araçların kullanım şekli	64
2.3. Araştırma Modeli	65
2.4. İç ve Dış Geçerliği Etkileyen Etmenlerin Kontrol Altına Alınması ...	66
2.5. Bağımlı Değişken	67
2.5.1. Ebeveyn katılımcılar için bağımlı değişken	67
2.5.2. Çocuk katılımcılar için bağımlı değişken	67
2.6. Bağımsız Değişken	68
2.7. Deney Süreci	68
2.7.1. Deney sürecine hazırlık	68
2.7.1.1. Pilot uygulama	68
2.7.1.2. Tercih değerlendirme	69
2.7.1.3. Pekiştireç belirleme	69
2.7.1.4. Araç gereçlerin hazırlanması	69
2.7.2. Ebeveyn koçluğu süreci	69
2.7.3. Toplu yoklama oturumları	71
2.7.3.1. Ebeveynlerin talep etme-model olmayla öğretileri kullanma düzeylerinin değerlendirilmesi	71
2.7.3.2. OSB olan çocukların nesne isteme becerisinin değerlendirilmesi	72
2.7.3.3. OSB olan çocukların yardım talep etme becerisinin değerlendirilmesi	72
2.7.3.4. OSB olan çocukların teşekkür etme becerisinin değerlendirilmesi	73
2.7.4. Öğretim oturumları	74
2.7.4.1. Talep etme-model olmayla öğretileri kullanma becerisi öğretim oturumu	74
2.7.4.2. Nesne isteme becerisi öğretim oturumu	74

	<u>Sayfa</u>
2.7.4.3. Yardım talep etme becerisi öğretim oturumu	76
2.7.4.4. Teşekkür etme becerisi öğretim oturumu	77
2.7.5. Genelleme oturumları	78
2.7.5.1. Talep etme-model olmayla öğretimi kullanma genelleme oturumu	78
2.7.5.2. Nesne isteme becerisi genelleme oturumu	78
2.7.5.3. Yardım talep etme becerisi genelleme oturumu	79
2.7.5.4. Teşekkür etme becerisi genelleme oturumu	80
2.7.6. İzleme oturumları	81
2.8. Verilerin Toplanması	81
2.8.1. Etkililik verilerinin toplanması	82
2.8.2. Ebeveyn çocuk etkileşimine ilişkin verilerin toplanması	82
2.8.3. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması	83
2.8.3.1. Sosyal geçerlik görüşme verilerinin toplanması	84
2.8.3.2. Sosyal karşılaştırma bulgularının toplanması	85
2.8.4. Güvenirlik verilerinin toplanması	85
2.8.4.1. Gözlemciler arası güvenirlik verilerinin toplanması	85
2.8.4.2. Uygulama güvenirliliği verilerinin toplanması	85
2.9. Verilerin Analizi.....	86
2.9.1. Etkililik verilerinin analizi	86
2.9.2. Güvenirlik verilerinin analizi	86
2.9.3. Sosyal geçerlik verilerinin analizi	86
3. BULGULAR	88
3.1. Araştırmacı Tarafından Sunulan Ebeveyn Koçluğu Uygulamasına Ait Etkililik Bulguları	88
3.1.1. Fatih bey'in talep etme-model olmayla öğretimi uygulamasına yönelik etkililik bulguları	88
3.1.2. Ayşe hanım'ın talep etme-model olmayla öğretimi uygulamasına yönelik etkililik bulguları	89

	<u>Sayfa</u>
3.1.3. Selçuk bey'in talep etme-model olmayla öğretimi uygulamasına yönelik etkililik bulguları	91
3.1.4. Fatih bey'in talep etme-model olmayla öğretimi uygulamasına yönelik etkililik bulguları	91
3.2. Ebeveynlerin Talep Etme-Model Olmayla Öğretimi Uygulamasına Yönelik Genelleme Bulguları	92
3.3. Ebeveynler Tarafından Sunulan Talep Etme-Model Olmayla Öğretim Uygulamasına Ait Etkililik Bulguları	93
3.3.1. Ebeveynler tarafından sunulan talep etme-model olmayla öğretim uygulamasının otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal becerileri öğrenme ve sürdürmelerine yönelik olarak elde edilen bulgular	94
3.3.1.1. Ahmet'in talep etme-model olmayla öğretimle kendisi için hedeflenen sosyal becerileri öğrenme ve sürdürmesine ilişkin bulgular	94
3.3.1.2. Murat'ın talep etme-model olmayla öğretimle kendisi için hedeflenen sosyal becerileri öğrenme ve sürdürmesine ilişkin bulgular	97
3.3.1.3. Duru'nun talep etme-model olmayla öğretimle kendisi için hedeflenen sosyal becerileri öğrenme ve sürdürmesine ilişkin bulgular	98
3.3.1.4. Eylül'ün talep etme-model olmayla öğretimle kendisi için hedeflenen sosyal becerileri öğrenme ve sürdürmesine ilişkin bulgular	101
3.4. Çocukların Sosyal Becerilerine Yönelik Genelleme Bulguları	105
3.5. Ebeveyn-Çocuk Etkileşimine Yönelik Bulgular	106
3.5.1. Ayşe-Murat çiftinin ebeveyn-çocuk etkileşimine yönelik bulgular	106
3.5.2. Fatih-Eylül çiftinin ebeveyn-çocuk etkileşimine yönelik bulgular	107

3.5.3. Esra-Duru çiftinin ebeveyn-çocuk etkileşimine yönelik bulgular	107
3.5.4. Selçuk-Ahmet çiftinin ebeveyn-çocuk etkileşimine yönelik bulgular	108
3.6. Güvenirlik Bulguları	108
3.6.1. Gözlemciler arası güvenirlik bulguları	109
3.6.2. Uygulama güvenirliliği bulguları	110
3.7. Ebeveynlerle Gerçekleştirilen Sosyal Geçerlik Görüşmelerine İlişkin Bulgular	111
3.7.1. Ebeveynlerle gerçekleştirilen öğretim öncesi sosyal geçerlik görüşmelerine ilişkin bulgular	111
3.7.1.1. Ebeveynlerin talep etme-model olmayla öğretimi uygulamayı öğrendiklerinde elde edecekleri kazanımlara yönelik düşünceleri	111
3.7.1.2. Ebeveynlerin çocuklarının kazanacakları sosyal becerilerin onlara ne gibi katkılar sağlayacağına yönelik düşünceleri	113
3.7.1.3. Ebeveynlerin çocuklarının kazanacakları sosyal becerileri günlük yaşamlarına aktarabilmelerine yönelik düşünceleri	114
3.7.1.4. Ebeveynlerin çocuklarına öğretilecek sosyal becerilerin onların yaşamları için neden önemli olduğuna dair düşünceleri	115
3.7.1.5. Ebeveynlerin çocuklarına öğretilecek sosyal becerilerin onların akranlarıyla birlikte bulunacakları ortamlardaki uyum/kabullerine yönelik düşünceleri	116
3.7.2. Ebeveynlerle gerçekleştirilen öğretim sonrası sosyal geçerlik görüşmelerine ilişkin bulgular	116
3.7.2.1. Ebeveynlerin kendilerine öğretilen talep etme-model olmayla öğretimin kazandırdıkları hakkındaki görüşleri	117
3.7.2.2. Ebeveynlerin kazandırdıkları sosyal becerilerin çocuklarına sağladığı katkılar hakkındaki düşünceleri	118

	<u>Sayfa</u>
3.7.2.3. Ebeveynlerin çocuklarının kazandıkları sosyal becerileri günlük yaşamlarında kullanma durumlarına ilişkin görüşleri	119
3.7.2.4. Ebeveynlerin araştırma sürecinin olumlu yönlerine ilişkin görüşleri	119
3.7.2.5. Ebeveynlerin araştırma sürecinin olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri	120
3.7.2.6. Ebeveynlerin gelecekte benzer çalışmalarda yer alma isteklerine ilişkin görüşleri	120
3.8. Sosyal Karşılaştırma Bulguları	121
4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	123
4.1. Sınırlılıklar	126
4.2. Öneriler	127
4.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler	127
4.2.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler	128
KAYNAKÇA	130
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR/ÇİZELGELER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1.1. Talep etme-model olma ile öğretimin kullanıldığı araştırmalar	19
Tablo 1.2. OSB olan çocuklarda ebeveyn merkezli uygulamaların kullanıldığı araştırmalar	32
Tablo 1.3. OSB olan çocukların eğitiminde ebeveyn koçluğunun kullanıldığı araştırmalar	46
Tablo 2.1. Katılımcı ebeveyn-çocuk çiftleri ve demografik özellikleri	59
Tablo 2.2. Talep etme-model olmayla öğretim uygulama basamakları ...	67
Tablo 3.1. Ebeveyn koçluğu uygulaması gözlemciler arası güvenilirlik verileri	109
Tablo 3.2. Talep etme-model olmayla öğretim gözlemciler arası güvenilirlik verileri	110
Tablo 3.3. Ebeveyn koçluğu uygulama güvenilirliği verileri	110
Tablo 3.4. Talep etme-model olmayla öğretim uygulama güvenilirliği verileri	111

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1.1. Ebeveyn merkezli uygulamaların basamakları	25
Şekil 1.2 Ebeveyn koçluğunun uygulama basamakları	38
Şekil 3.1. Ebeveynlerin talep etme-model olmayla öğretimi doğru kullanma veri grafiği	90
Şekil 3.2. Ebeveynlerin farklı kişi genellemesi veri grafiği	93
Şekil 3.3. Ebeveynlerin farklı ortam genellemesi veri grafiği	93
Şekil 3.4. Ahmet'in hedef sosyal becerilere ait toplu yoklama, uygulama ve izleme veri grafiği	96
Şekil 3.5 Murat'ın hedef sosyal becerilere ait toplu yoklama, uygulama ve izleme veri grafiği	99
Şekil 3.6. Duru'nun hedef sosyal becerilere ait toplu yoklama, uygulama ve izleme veri grafiği	102
Şekil.3.7. Eylül'ün hedef sosyal becerilere ait toplu yoklama, uygulama ve izleme veri grafiği	104
Şekil 3.8. Çocukların farklı kişi genellemesi veri grafiği	105
Şekil 3.9. Çocukların farklı ortam genellemesi veri grafiği	106
Şekil 3.10. Ebeveyn-çocuk etkileşimi veri grafiği	108
Şekil 3.11. Sosyal karşılaştırma veri grafiği	122

GÖRSELLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Görsel 2.1. Bireysel araştırma laboratuvarı	60
Görsel 2.2. Nesne isteme becerisi öğretim araçları	61
Görsel 2.3. Yardım talep etme becerisi öğretim araçları	62
Görsel 2.4. Teşekkür etme becerisi öğretim araçları	63



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

APA	: American Psychological Association (Amerikan Psikoloji Birliği)
ESDM	: Early Start Denver Model
EDKF-TV	: Etkileşim Değerlendirme Kısa Formu-Türkçe Versiyonu
GOBDÖ-2-TV	:Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği Türkçe Versiyonu
OEP	: Otizm Etkileşim Puanı
OSB	: Otizm Spektrum Bozukluğu



1. GİRİŞ

Aile hem biyolojik hem de sosyal ilişkilerin geliştirildiği, bireyin gelişimine en derinden etki eden ve ilk deneyimlerin yaşandığı yerdir (Ertürk-Kara, 2017; Ersoy ve Şahin, 1999). Bireyler yaşamlarının önemli bir bölümünü ebeveynleri ile karşılıklı etkileşim içerisinde geçirirler. Başka bir deyişle birey etkileşimi ebeveynleri aracılığıyla öğrenir ve söz konusu etkileşimler sırasında da yaşamı boyunca kullanacağı bilgi, beceri ve davranışları kazanır. Etkileşimlerin niteliği arttıkça bireyin ileriki yıllarda sahip olacağı bağımsızlık ve yaşam kalitesi düzeyi de o ölçüde artar. Bireyin bu süreçte ebeveynleri ile gerçekleştireceği nitelikli etkileşimler ve öğrenme deneyimleri onun ileriki yaşamında nasıl bir yetişkin olacağının da göstergesidir (Fox ve Binder, 1990). Normal gelişim gösteren bir çocuk pek çok beceri ya da davranışı ebeveynleri ile gerçekleştirdikleri yaşantılar ile çoğu zaman yalnızca gözlem yoluyla kolaylıkla ve kendiliğinden kazanırken söz konusu Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan bir çocuk olduğunda aynı beceri ve davranışların kazanılmasında bir dizi desteğe ve sistematik öğretim süreçlerine gereksinim duyulmakta ve ebeveynler çoğunlukla bu süreçte nasıl davranacaklarını bilememektedirler (Akkök, 2003; Kaner, 2004, Kurt, 2012).

OSB gibi kendine özgü belirtileri olan yetersizliklere sahip bireylerin eğitiminde etkili ve güvenilir uygulamaların kullanılması bu bireylerin bağımsızlaşması açısından oldukça önemlidir. Etkililiği bilimsel araştırmalarca kanıtlanmış uygulamalara bilimsel dayanaklı uygulamalar adı verilmektedir (Cook ve Odom, 2013). Yaklaşık 20 yıldır öğretim ortamlarında kullanılması önerilen bilimsel dayanaklı uygulamaların bu bireylerin beceri ve davranışları kazanmalarındaki olumlu etkilerine karşın, uygulamacılar tarafından güvenilir ve yaygın bir biçimde uygulanmasında da problemler yaşandığı bilinmektedir (Brock ve Carter, 2017; Knight, Huber, Kuntz, Carter ve Juarez, 2018). Bir başka deyişle araştırmalar ve uygulamalar arasında bir boşluğun varlığından söz edilmektedir. Söz konusu boşluğu kapatmanın bir yolu da koçluk süreçlerinin eğitim ortamlarında kullanılmasıdır (Lane vd., 2016). Koçluk süreçleri, uygulamacılara bilimsel dayanaklı uygulamaları sistematik biçimde ve yüksek uygulama güvenilirliğiyle kullanmayı öğreten bireysel yetişkin öğrenme destekleridir (Kucharczyk vd., 2012; Bethune ve Wood, 2013).

OSB, belirtileri gözlenmeye başlanmasının hemen ardından erken ve yoğun bir biçimde eğitime başlanması gereken bir yetersizlik türüdür. Erken çocukluk döneminde OSB olan çocuklarla yapılan araştırmaların sonuçları, ailenin eğitsel süreçlere dahil

olmasının öğrenilen becerilerin genellenmesi, olumlu sosyal etkileşim ve dil çıktılarının artması, uyarıların zenginleşmesi ile eğitim ortamlarıyla günlük yaşam arasındaki eşgüdümün artmasında etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu araştırmaların sonuçları, ailelerin kendilerine destek olunduğunda OSB olan çocuklarına birçok beceri ve/veya davranışı başarılı bir biçimde öğretebildiklerini; bu sayede ebeveynlik becerilerini geliştirdiklerini, çocuklarıyla olan etkileşimlerini arttırdıklarını ve yetersizliğin getirdiği stresin düzeyin azaltabildiklerini göstermektedir (Beaudoin, Sebire ve Couture, 2014; McConachie ve Diggle, 2009; Whalen ve Schreibman, 2003).

1.1. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar

OSB, görülme sıklığı giderek artan, birden fazla gelişim alanını olumsuz etkileyebilen, bireyin sosyal etkileşim ile sosyal iletişim becerilerinde belirgin yetersizlik göstermesine neden olan ve çoğunlukla tekrarlanan davranışlar ile sınırlı ilgilerin eşlik ettiği nöro-gelişimsel bir bozukluktur (APA; 2013; Schreibman, 2005; Volkmar ve Wiesner, 2004). Geçmişten bugüne pek çok disiplin alanının çalışma konusu olan OSB elde edilen resmi verilere göre en sık görülen yetersizlik türlerinden biri olarak sıralanmaktadır (CDC, 2014; Ward, Tanner, Mandleco, Dyches ve Freeborn, 2016). Görülme sıklığı 30 yıl önce yaklaşık 2/10.000 olarak belirtilirken (Wing,1997); 2014 yılı Center for Disease Control and Prevention (Hastalıkları Önleme ve Kontrol Etme Merkezi)'nin raporunda da OSB'nin görülme sıklığı 1/59 olarak ifade edilmektedir.

OSB geçmiş yıllarda otizm, çocukluk otizmi ve otistik bozukluk gibi farklı terimlerle ifade edilmiştir. İlk olarak Leo Kanner (1943) tarafından erken çocukluk çağındaki sosyal etkileşim becerilerindeki yetersizliklerle açıklanan OSB; günümüzde DSM-5'te (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) yapılan en güncel tanımda bireyin sosyal etkileşim/sosyal iletişim ve sınırlı ilgi ve tekrarlanan davranışlar sergilemesi gibi belirtilerle kendini göstermektedir. Bu belirtilerin OSB'nin en belirleyici özellikleri olması günümüzde hala geçerliliğini korumaktadır. Ancak söz konusu belirtilerin sayısı, süresi, sıklığı ya da yoğunluğu bireyden bireye değişiklik gösterebilmektedir (Mukaddes, 2014).

OSB'nin en yaygın görülen yetersizlik türlerinden biri olması OSB'li bireylerin özellikleri, OSB'nin tanınması, olası nedenleri, varsa önleme yolları ve uygulanacak müdahaleler gibi konuların önemini de arttırmıştır (Schreibmann, 2005; Tidmarsh ve Volkmar, 2003). OSB'nin şemsiye bir terim olması, birden çok belirtiyi kendisini göstermesi ve farklı yetersizliklerin de (zihinsel yetersizlik, konuşma bozukluğu, epilepsi

vb.) OSB'ye eşlik etmesi gibi durumlar yetersizliğin görünümünü değiştirebilmektedir (Kaymak, 2017). Bu durum OSB'li bireylere uygulanacak müdahale türlerini ve disiplin alanlarını da çeşitlendirmiştir. Bu nedenle araştırmalar OSB'ye ilişkin müdahalelerde disiplinler arası uzmanlarla bir arada çalışmanın önemli olduğunu vurgulamaktadır (Diken, 2015). Başka bir deyişle OSB'ye ilişkin sağlanacak müdahale sürecinin bireyin ve yakın çevresinin ihtiyaçlarına cevap verebilecek, farklı alanlardan uzmanlarca (özel eğitim, dil ve konuşma terapisi, nöroloji, psikiyatri, ergoterapi, fizyoterapi, sosyal çalışma alanı gibi) yürütülmesi oldukça önemlidir (Diken, 2015; O'Brien ve Daggett, 2006; Kaymak, 2017).

Ülkemizde OSB'nin tanılanmasında ve sınıflandırılmasında iki kaynak kullanılmaktadır. Bunlardan ilki Amerikan Psikiyatri Birliği (APA) 'nın 2013 yılında yayınladığı Psikiyatride Hastalıkların Tanımlanması ve Sınıflandırılması El Kitabı-V (DSM-V)'tir. Önceki basımlarına göre DSM-V'te OSB 'nin tanılanmasına ilişkin bazı değişiklikler yer almaktadır. Bir önceki basımda "*Yaygın Gelişimsel Bozukluk*" ifadesi "*Otizm Spektrum Bozukluğu*" ile değiştirilmiş; Daha önce üç başlıkta sıralanan ((a) iletişim, (b) sosyal etkileşim, (c)sınırlı ve yinelenen ilgi) belirtiler iki ana başlıkta ((a) iletişim ve sosyal etkileşim, (b) sınırlı ilgi ve tekrarlayan davranışlar) toplanmıştır. Daha önce Otistik Bozukluk, Çocukluğun Dezintegratif Bozukluğu, Atipik Otizm, Asperger sendromu ve Rett Sendromu olmak üzere beş alt kategoriden oluşan yetersizlikler Otizm spektrum bozukluğu kategorisinde toplanmış, Rett sendromu kategoriler arasından çıkarılmıştır. Duyusal hassasiyet belirtiler arasına eklenirken, OSB'den etkilenme düzeyi; "birinci/destek gereksinimi var" , "ikinci/yoğun destek gereksinimi var", "üçüncü/çok yoğun destek gereksinimi var" gibi ifadelerle açıklanmıştır. Son olarak OSB de görülen belirtiler için bir önceki basımda takvim yaşı ile ifade edilirken, son basımda belirtilerin erken çocukluk döneminde görülebileceği ifade edilmiştir.

OSB'nin tanılanmasında ve sınıflandırılmasında güncel olarak kullanılan diğer kaynak Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından yayınlanan "Uluslararası Hastalıkları Sınıflama Kılavuzu (ICD-11)"dir. Ülkemizde de OSB belirtileri gösteren ve sosyal iletişim ve etkileşim yetersizlikleri başka bir gelişimsel bozuklukla açıklanamayan çocukların tanılama süreçleri çocuk psikiyatrları ve nörologlar tarafından yapılan söz konusu kaynaklara göre yapılmaktadır (ICD-11, 2017).

OSB kendine özgü belirtileriyle bilişsel, dil ve iletişim, duyuşsal ve sosyal gelişim gibi diğer gelişim alanlarını farklı biçimlerde etkileyebilmekte, OSB olan çocukların söz

konusu alanlarda akranlarına göre sıra dışı özellikler göstermelerine neden olabilmektedir. Bu özellikler OSB olan çocukların yakın çevreleri ile olan iletişim ve etkileşimlerini olumsuz etkilemekte, eğitim ortamlarında kazanmaları gereken becerileri öğrenmelerini zorlaştırmakta, bulundukları çevre tarafından kabul görmelerini engellemekte ve çeşitli davranış sorunlarını beraberinde getirmektedir (Brigham, Yoder, Jarzynka ve Tapp, 2010; Gray vd., 2012; Matson vd., 2009). Bu nedenle OSB'li çocukların tüm gelişim alanlarındaki özelliklerinin iyi bilinmesi, etkili ve verimli öğretim yöntem, teknik ve stratejilerin belirlenmesi, eğitim ortamlarının fiziksel olarak düzenlenmesi, öğretim araç gereçlerinin geliştirilmesi ve uyarlanması için temel oluşturmaktadır. Başka bir deyişle OSB olan çocukların özellikleri ne kadar iyi bilinirse sağlanacak eğitim hizmetlerinin ve buna bağlı olarak bağımsızlıklarının düzeyi o oranda artacaktır. Bu araştırmada OSB olan çocukların sosyal becerileri üzerinde çalışılması nedeniyle izleyen başlıkta bu çocukların sosyal beceri özelliklerinden söz edilmektedir.

1.2. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Sosyal Beceri Özellikleri

1940'lı yılların başlarında otizmin ilk tanımından günümüzde kullanılan DSM-V' te yer alan en güncel OSB tanı ölçütlerine kadar; sosyal becerilerdeki yetersizlikler OSB olan çocukların en temel özellikleri olarak ön plana çıkmaktadır. Başka bir deyişle OSB'ye ilişkin geçmişten bu yana yapılan tüm tanımlamalar bu çocukların sosyal becerileri sergilemede belirgin sınırlılıklar gösterdiklerine vurgu yapmaktadır.(Kanner, 1943; DSM V). Daha açık bir ifadeyle sosyal etkileşim ve iletişim OSB'nin en belirgin özelliklerinden birisidir (Mundy, Gwaltney ve Henderson, 2010). OSB olan çocuklarda yaşamın ilk yıllarında kendisini göstermeye başlayan söz konusu sosyal beceri yetersizlikleri OSB'li çocukların toplumsal ortamlarda normal gelişim gösteren akranları ile etkileşim kurma, işbirliği yapma, onlardan yardım ve/veya destek isteme, gerektiğinde teşekkür etme, iletişim başlatma ve herhangi bir konu ve bağlama ilişkin iletişimi sürdürme, oyun becerileri, verilen yönergelere uyma, duygularını diğerleriyle paylaşmama, jest ve mimikleri kullanmama, sınıf içi aktivitelere katılma, diğer kişilerin düşünceleri ve duygularını anlamada güçlük yaşama, kendini tanıtmama, alay edilmeye başa çıkma gibi davranışlarını olumsuz yönde etkilemektedir (Eagle, 2002; Macintosh ve Dissanayake, 2006; Töret, 2017). Sözü edilen sınırlılıklar alanyazında yapılan birçok araştırma bulgusuyla da ortaya konmuştur (Birkan, Krantz ve McClannahan, 2011; Itzhak ve Zachor, 2007).

OSB olan çocukların sosyal beceri yetersizlikleri dolaylı olarak onların diğer gelişim alanlarını da günlük yaşamda pek çok problem durum yaşamalarına neden olmaktadır. Sosyal beceri yetersizlikleri OSB olan çocukların karşılaştığı diğer bireylerle olan etkileşimini olumsuz yönde etkilemekte ve bu etkileşim problemleri onların yaşadıkları toplumda daha az kabul görmelerine ve dışlanmalarına neden olabilmektedir (Bauminger ve Kasari, 2000; Chambers ve Horn, 2010; Jull ve Mirenda, 2011; Wolfberg ve Schuler, 1999). OSB olan çocukların sosyal beceri sınırlılıkları nedeniyle ilgi alanlarının kısıtlı olması onların etkileşim kurma, iletişim başlatma ve sürdürmelerine etki etmekte ve kendilerini yeterince ifade edememelerine dolayısıyla da problem davranış sergilemelerine neden olmaktadır (Mancil, Boyd ve Bedesem, 2009). Problem davranış sergileyen OSB olan çocuk akranları tarafından reddedilme ve okulda başarısız olma gibi olumsuz durumlarla karşı karşıya kalmaktadır. (Petursdottir ve diğ; 2007).

Sosyal becerilerdeki yetersizlikler OSB'li çocukların psikolojik olarak iyi olma durumlarını da etkilemektedir. Nitekim sosyal becerilerde yetersizlik sergileyen OSB olan çocuklar dalgın ve karmaşık hissetmekte, yalnızca kendileri için anlamlı olan etkinliklerle meşgul olmayı yeğlemektedirler. Ayrıca duygu ve düşüncelerini akranları ya da yakın çevrelerindeki diğer kişilerle paylaşmada isteksiz olma, aynı şekilde akranları ya da yakın çevrelerindeki diğer kişilerin düşünceleri ve duygularını anlamada güçlük yaşama gibi pek çok beceriyi yerine getirmede güçlükler yaşamaktadırlar (Moor, 2008). Bu nedenle OSB olan çocukların sosyal becerileri düzeylerini arttırmak öncelikli öğretimsel amaçlardan biri olmalıdır. OSB olan çocukların ve ailelerinin sosyal kabul ve bağımsızlık düzeylerini ve dolayısıyla yaşam kalitelerini arttırabilmek için sosyal becerilerinin sistematik öğretim süreçleri kullanılarak öğretilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Tekinarslan, Pınar ve Sucuoğlu, 2013; Jull ve Mirenda, 2011).

OSB olan çocukların sosyal beceri yetersizliklerini sözel olmayan iletişim yetersizlikleri, taklit becerilerindeki yetersizlikler, ortak dikkat yetersizlikleri ve sosyal karşılıklılığı korumadaki yetersizlikler, oyun oynamadaki yetersizlikler şeklinde sıralamak mümkündür: (Demir, 2014; Töret, 2017). İzleyen başlıklarda bu yetersizlikler açıklanmaya çalışılmıştır.

1.2.1. Sözel olmayan iletişim yetersizlikleri

Konuşma öncesinde ve yaşamın ilk yıllarında belirli bir bağlam içerisinde çocuk ile etkileşim kurulan kişi arasında gerçekleşen sözel olmayan iletişim becerileri sonraki yıllarda da sözel ifadelerle eşlik eden beceriler olarak tanımlanır (Bellini, 2006; Mundy,

Gwaltney ve Henderson, 2010). Sözel olmayan iletişim becerileri göz kontağı kurma, sözsüz taklit, ses tonunu ayarlama, sesleri çıkarma, jest ve mimiklerin kullanılması gibi sosyal etkileşimin başlatılması ve sürdürülmesinde önemli rol oynayan becerilerdir (Ingersoll ve Meyer, 2011).

OSB olan çocukların pek çoğunun sözel olmayan iletişim becerilerini kullanmada zorluk yaşadıkları bilinmektedir. Sözel olmayan iletişim becerilerinin kullanılmaması bireyin iletişim kalitesini olumsuz etkileyerek hem kendi duygularını ve düşüncelerini karşıdaki kişiye ifade etmede hem de karşıdakinin duygu ve düşüncelerini anlamada zorlanmalarına neden olmaktadır (Frea, 1995; Volkmar, Cohen ve Paul, 1986; Bellini, 2006).

1.2.2. Taklit becerilerindeki yetersizlikler

Taklit becerileri bireyin diğerlerinin jest, mimik, ifade ya da sözlerini tekrarlaması olarak adlandırılan ve erken çocukluk döneminde konuşma öncesinde sergilenmeye başlayan becerilerdir. Karşıdaki kişi tarafından sergilenen hareket ve/veya sesin aynısının amaçlı olarak tekrar edilmesi olarak tanımlanan taklit becerileri sosyal etkileşimin geliştirilmesinde oldukça önemlidir (Ingersoll, 2008). Erken dönemlerde kazanılması gereken becerilerden olan taklit becerileri normal gelişim gösteren çocuklar tarafından kolaylıkla öğrenilebilirken (Toth ve diğ., 2007), OSB olan çocuklar çevrelerine olan sınırlı ilgileri nedeniyle taklit becerilerinde belirgin yetersizlik gösterirler (Berger ve Ingersoll, 2015 ;Rogers ve Pennigton, 1991; Zaghlawan, 2011).

Taklit becerisi iletişim, dil ve oyun gibi daha karmaşık birçok becerinin de önkoşulu olarak sayılabileceğinden erken çocukluk döneminden itibaren hedef beceriler arasında yer almalıdır. OSB olan çocukların taklit becerilerini sergileyememeleri onların daha sonra öğrenecekleri ilişkili becerilerde zorluklar yaşamalarına neden olmaktadır (Ingersoll ve Schreiber, 2006; Ingersoll ve Gergans, 2007; Stone ve Yoder, 2001). Öte yandan gerekli öğretim düzenlemeleri yapıldığında OSB’li çocukların taklit becerilerini öğrenebildikleri görülmektedir (Ingersoll, 2008; Stone ve ark., 1997).

1.2.3. Ortak dikkat becerilerindeki yetersizlikler

Ortak dikkat becerileri bir durumu olayı ya da nesneyi göstererek ya da ifade ederek karşıdaki kişiyle ortak bir ilgi oluşturmaktır (Ingersoll ve Dvortcsak, 2010). Başka bir deyişle çocuk ve onunla etkileşim içinde olan kişinin bir nesne, kişi veya olay üzerine aynı anda odaklanmalarıdır (Baldwin, 1995). Ortak dikkat becerileri ortak dikkat

başlatma ve ortak dikkati yanıtlama şeklinde ikiye ayrılır. Ortak dikkat başlatma etkileşim kuranlardan birinin, diğerinin dikkatini nesneye, olay ya da duruma çekmesi şeklinde açıklanırken; ortak dikkati yanıtlama etkileşim kuran kişinin başlattığı ortak dikkati sürdürme/yanıtlama olarak tanımlanır. OSB olan çocuklar ortak dikkat becerilerinin akranlarına göre daha düşük düzeyde sergilemekte, ortak dikkati başlatmada ve sürdürmede sınırlı ilgileri ve dikkat sorunları nedeniyle yetersizlikler göstermektedirler (Chiang, Soong, Lin ve Rogers, 2008; Whalen, Schreibman ve Ingersoll, 2006).

Ortak dikkat becerileri de taklit becerileri gibi oyun, sosyal etkileşim, alıcı ve ifade edici dil ve iletişim becerileri için de önkoşul özelliği göstermektedir. Ortak dikkat becerilerinin yetersizliği ilerleyen zamanlarda OSB olan çocuklarda sosyal iletişimde sorunların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. OSB olan çocukların ortak dikkat becerilerinde (ortak dikkat başlatma, ortak dikkat sürdürme) sınırlılıklar gösterdikleri bilinmekte (Charman, ve diğ., 1997; Mundy ve Gomes, 1998; Whalen, Schreibman ve Ingersoll, 2006) ve OSB'den etkilenme düzeyi arttıkça ortak dikkat becerilerinde daha fazla sınırlılık gözlenmektedir.

Ortak dikkat becerileri erken dönemde öğretilmediğinde söz konusu beceri alanları da olumsuz etkilenmektedir (Charman vd., 1997). Bu nedenle OSB olan çocukların eğitimini hedefleyen pek çok öğretim programında en erken dönemde ortak dikkat öğretilmesine yer verilmesi önerilmektedir (Shertz ve Odom, 2007; Rocha, Schreibman ve Stahmer, 2007).

1.2.4. Sosyal karşılıklılığı korumadaki yetersizlikler

Sosyal karşılıklık kişinin çevresindekilerle duygu ve davranışlarını paylaşması ve etkileşim içerisinde olması olarak adlandırılabilir. Bu etkileşimler bireyin akranlarıyla oynadığı oyunlarda aktif rol alması, başkalarıyla zaman geçirmekten keyif alması şeklinde açıklanabilir (Demir, 2014). OSB olan çocuklar çoğu zaman karşısındaki kişilerin ne hissettiklerini anlayamamakta, kendi duygularını karşısındaki kişilere ifade etmekte de zorlanmaktadırlar (Dykstra ve diğ., 2012; Eagle, 2002; Macintosh ve Dissanayake, 2006).

1.2.5. Oyun becerilerindeki yetersizlikler

Oyun ile ilgili en yaygın görüşlerden biri çocukların oyun aracılığıyla öğrenmeleridir (Whitebread, Coltman, Jameson ve Lander, 2009). Bu nedenle oyun sırasında sergilenen beceriler, tüm çocukların günlük rutinlerinde sosyal yaşamlarında ve

duygusal gelişimlerinde önemli bir yere sahiptir (Lifter, Mason ve Barton, 2011). Çocukların oyun sırasında eğlenmeleri, oyunun gönüllü bir etkinlik olması öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Bunun yanı sıra oyun becerileri dikkatli ve aktif olmayı da gerektirmektedir (Smith ve Vollstedt, 1985).

Normal gelişim gösteren çocukların hemen hemen hepsi kendiliğinden oyun becerileri sergilerken OSB olan çocuklar bu becerilerde çeşitli sınırlıklar yaşamaktadırlar (Naber vd., 2008). Oyun becerilerindeki bu yetersizlikler sosyal etkileşim ve iletişim becerilerindeki yetersizliklerin de doğal bir sonucudur (Childress, 2011). Nitekim söz konusu beceriler çocukların oyun oynamaları için gerekli olan en temel becerilerdir. Bunun yanı sıra oyun becerilerinde sergilenen yetersizlikler OSB olan çocukların akranlarından ayırt edilmesine neden olmaktadır (Ungerer ve Sigman, 1981).

OSB olan çocukların sınırlı ve tekrarlayan davranışları ve yalnız oyun davranışları sergilemeleri akranları tarafından dışlanmalarına neden olmaktadır (Wolfberg ve Schuler, 1993). Araştırmalar sistematik öğretim süreçleri ile OSB olan çocukların oyun becerilerini öğrenerek sergileyebildiklerini göstermektedir (Boudreau ve D'Entremont, 2010).

1.3. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Sosyal Becerilerin Öğretimi

OSB olan çocuklar normal gelişim gösteren akranlarına göre sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinde belirgin sınırlılıklar göstermektedirler (Ingersoll ve Meyer, 2011). OSB olan çocukların öğretiminde kullanılan birçok öğretim yöntem, teknik ve strateji bulunmaktadır. Ancak öğretimin etkili ve verimli olması için bilimsel dayanaklı uygulamalara yer verilmesi oldukça önemlidir. Alanyazında OSB olan çocuklara sosyal beceriler öğretilirken farklı yaklaşımları temel alan bilimsel dayanaklı uygulamalar bulunmaktadır.

OSB olan çocuklara sosyal becerilerin öğretildiği araştırmalar incelendiğinde uygun yanıt verme (Gena, Couloura ve Kymissis, 2005), sohbet etme (Avramis ve Kalyva, 2005), oyun becerileri (Crozier ve Tincani, 2007; Hine ve Wolery, 2006; Kroeger, Schultz ve Newson, 2007; Sancho, Sidener, Reeve ve Sidener, 2010), taklit (Ingersoll ve Gergans, 2006), sembolik oyun ve ortak dikkat (Kasari, Freeman, Paparella,, 2006), ortak dikkat (Whalen, Schreibman ve Ingersoll, 2006) , sosyal iletişim becerileri (Ingersoll, Lewis ve Kroman, 2007; Rutherford, Young, Hepburn ve Rogers, 2007), sosyal etkileşim (Betz, Higbee ve Reagon, 2008; Kohler, Greteman, Raschke ve Highnam, 2007; Rutherford, Young, Hepburn ve Rogers, 2007), duyguları ayırt etme

(Eliçin ve Avcioğlu, 2014) iletişim başlatma ve uygun yanıt verme (Banda, Hart ve Liu-Gitz, 2010), akranlarla iletişim (Leaf ve diğ., 2010; Leaf vd., 2011) ve sosyal iletişim ve oyun becerilerinin (Dykstra ve diğ., 2011) kazandırıldığı görülmektedir.

OSB'li çocuklara sosyal beceriler kazandırılırken canlı/video ile model olma/pekiştirici/ipucu kullanma (Gena, Couloura ve Kymissis, 2005), videoyla model olma (Hine ve Wolery, 2006; Sancho, Sidener, Reeve ve Sidener, 2010), erken müdahale programı (Kasari, Freeman, Paparella, 2006), akran merkezli müdahale (Chung ve diğ., 2007), sosyal öykü (Crozier ve Tincani, 2007), öğretim paketi (Kohler, Greteman, Raschke ve Highnam, 2007; Leaf ve diğ., 2009), temel tepki öğretimi (Koegel, Vernon ve Koegel, 2009), kendini yönetme (Deitchman, Reeve, Reeve, ve Progar, 2010), bilişsel süreç yaklaşımı (Girli ve Atasoy, 2010), kendine model olma (Buggey, Hoopes, Sherberger ve Williams, 2011), küçük grupla öğretim (Leaf ve diğ., 2011) replik silikleştirme (Eliçin ve Avcioğlu, 2014) gibi çeşitli öğretim yöntem teknik ve stratejilerinin kullanıldığı görülmektedir.

Bu uygulamalardan biri de doğal öğretim yöntemleridir. İzleyen başlıkta doğal öğretim yöntemlerine ilişkin detaylı açıklamalara yer verilmiştir.

1.4. Doğal Öğretim Yöntemleri

OSB olan çocuklara sağlanan eğitim uygulamalarında nihai amaç bireyin bağımsızlığını en üst seviyeye taşımaktır. Bu amaçla bir beceriyi öğretmeyi planlarken gerçekleştirilen uygulamalarda doğal ortamlarda, günlük rutinler ve doğal bağlamlar içerisinde uygulanabilen ve genellemeye hizmet eden, öğretim yöntemlerini tercih etmek uygun olacaktır. Hem diğer yetersizlik gruplarındaki hem de otizmli çocukların eğitiminde etkili ve yaygın olarak kullanılan öğretim uygulamalarından biri de doğal öğretim yöntemleridir.

Doğal öğretim yöntemleri (naturalistic intervention) yapılandırılmış ortamlarda yetişkin yönlendirmeli uygulamalarda öğrenilen becerilerin genellenmesinin zor olması ve çocuğun yaşadığı doğal ortamlarda öğretimin gerçekleştirilmesinin hedeflenen becerilere ulaşmada etkili şekilde kullanılabileceği düşüncesi doğal öğretim yöntemlerinin önemini arttırmıştır (Noonan ve McCormick 1993; Snyder, Hemmeter, McLean, Sandall ve McLaughlin, 2013). Doğal öğretim yöntemlerinde uygulamalar günlük rutinler sırasında gerçekleşen etkinlikler içerisinde gerçekleştirilir. Böylece uygulamacının öğretim için ayrı bir zaman ve bağlam yaratmasına gerek kalmaz. Bu

durum ebeveynlerin de bu uygulamaları kolaylıkla gerçekleştirmelerine olanak sağlar (LeBlanc, Richardson ve Burns 2009; Rakap, 2017).

Doğal öğretim yöntemlerinin (naturalistic intervention) kanıt temelleri Wong ve arkadaşlarının (2013) hazırladıkları Otizm Spektrum Bozukluğu olan Çocuk, Genç ve Genç Yetişkinler için Bilimsel dayanaklı Uygulamalar” raporunda sıfır-iki yaş ve altı-11 yaş arası OSB olan çocuklarla gerçekleştirilmiş ve bilimsel dayanaklı uygulama kriterlerini karşılayan 10 tek denekli araştırma incelenmiştir. Rapora göre doğal öğretim yöntemleri uygulamalı davranış analizi ilkelerine dayanan, çevresel düzenleme yapılarak ve etkileşim teknikleri kullanılarak, çocuğun ilgilerine dayalı etkinlikler ve rutinler içerisinde, sosyal etkileşim (Hancock ve Kaiser, 2002; Kohler, Anthony, Steighner ve Hoyson, 2001), dil (Ingersoll, Dvortcsak, Whalen ve Sikora, 2005; Koegel, Camarata, Koegel, Ben-Tall ve Smith, 1998; Koegel, Koegel ve Surratt, 1992) iletişim (Koegel, Carter ve Koegel, 2003; McGee, ve Daly, 2007), ortak dikkat (Whalen ve Schreibman, 2003) davranış değiştirme (Seiverling, Pantelides, Ruiz ve Sturmey, 2010) oyun ve akademik hedeflerin öğretilmesini ve doğal yollarla elde edilen pekiştireçlerin kullanılmasını içerir (Wong vd., 2013).

Doğal öğretim yöntemlerinde çoğunlukla çocuğun ilgilerini dikkate alarak dil ve iletişim becerilerinin öğretimi üzerine odaklanılsa da başka becerilerin öğretiminde de etkili ve verimli bir şekilde kullanıldığı araştırma bulgularıyla ortaya konulmuştur (Kaiser, Ostrosky ve Alpert, 1993; McDuffie, vd., 2013). Alanyazında ortak özellikleri ancak farklı bileşenleri olan doğal öğretim yöntemleri yaygın olarak (a) etkinlik temelli öğretim, (b) talep etme model olma, (c) söyleşiye dayalı öğretim, (d) fırsat öğretimi, (e) gömülü öğretim, (f) bekleme süreli öğretim olarak sınıflanmaktadır: (Kaiser, Yoder ve Keetz, 1992; Snyder ve diğ., 2015). İzleyen başlıklarda söz konusu öğretim yöntemleri kısaca açıklanmıştır.

(a) *Etkinlik temelli öğretim (Activity based teaching)*. Etkinlik temelli öğretim özellikle erken çocukluk dönemindeki çocuklar için hedeflenen işlevsel, çocuğun gelişimine uygun ve genellenebilir beceri ve/veya davranışların yine çocuğun liderliği izlenerek, planlanmış veya rutinler içinde yer alan etkinliklerin içine gömülerek, doğal öncül ve sonuçların kullanılarak öğretildiği etkileşime dayalı bir öğretim sürecinin içerir (Bricker ve Cripe, 1992; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004). Etkinlik temelli öğretimin dört temel bileşeni vardır (Rakap, 2017; Özen ve Ergenekon, 2011; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004). Bunlar: öğretim

etkinliğinin çocuğun başlattığı rutinler ve önceden planlanan etkinlikler içerisinde yapılması, öğretim sırasında etkinliğe gömülü çok ve çeşitli fırsatlar yaratılması, öğretilecek beceri ve/veya davranışların çocuk için işlevsel ve kolay genellenebilir olması ve davranış öncesi ve sonrasında verilecek öncül ve sonuçların etkinliğin doğal sonucu olmasıdır.

(b) *Talep etme model olma (Mand model)*, İlk kez Rogers-Warren ve Warren (1980) tarafından birebir gerçekleştirilen öğretim denemelerinin sınıf ortamına genellenmesi amacıyla geliştirilen talep etme model olma, fırsat öğretiminin değiştirilmiş bir versiyonu olarak tanımlanmaktadır (Charlop-Christy, 2000; Hamilton ve Snell, 1993). Zaman içinde farklı araştırmacılar tarafından da tanımlanan (Halle, 1982; Halle ve Anderson, 1984; Duran, 1996) talep etme model olma yaklaşımında uygulamacı önceden hazırlanmış doğal bağlamlar ve etkinlikler içerisinde çocuktan bir tepkide bulunması talep eder. (örn. ağzı kapalı kutuyu açamadığında, “Ne yapmak istiyorsun?” diye sorma.) Çocuğun talepte bulunması beklenir. Çocuk nasıl talep edeceğini bilemediğinde ise uygulamacı ona model olur (örn. kutuyu açmak istiyorum) ve çocuktan da aynı tepkiyi bekler. Tepkinin ardından pekiştireci sunar. Söz konusu pekiştireç etkinliğin bir sonucudur. (örn. kutunun içindeki oyuncak). Çocuğun yanlış tepki vermesi durumunda uygulamacı çocuk yerine beceriyi ve/veya davranışı gerçekleştirerek davranışın doğal sonucu olan pekiştirece ulaşmasını sağlar. Talep etme model olma yaklaşımı öğrenme fırsatlarının hem öğrenci hem de uygulamacı tarafından başlatılabilmesi ve çocuk yanlış tepkide bulunduğunda da pekiştirece erişebilse de diğer doğal öğretim yaklaşımlarına göre daha fazla düzeltici geribildirim gerektirebilir. Talep etme model olma daha çok dil ve iletişim becerilerinde gecikme ve yetersizlik gösteren çocuklarda iletişimin geliştirilmesi ve genişletilmesi için uygulamacılara tavsiye edilmektedir (Halle vd., 1984; Hamilton ve Snell, 1993).

(c) *Söyleşiye dayalı öğretim (Milieu teaching)*, Alanyazında “doğal bağlama dayalı dil öğretimi” olarak da adlandırılan söyleşiye dayalı öğretim, araştırmalarda zenginleştirilmiş doğal bağlama dayalı dil öğretimi ve dil öncesi doğal bağlama dayalı dil öğretimi şeklinde sınıflandırılmaktadır (Hemmeter ve Kaiser, 1994; Yoder ve Warren, 2002). Söyleşiye dayalı öğretim sosyal etkileşimler sırasında çocuğun girişimlerini ve ilgi alanlarını dikkate alır (Roberts ve Kaiser, 2015). Bu

amaçla hedeflenen beceri ve/veya davranışlar çevresel düzenleme, tepki verme, hedeflenen dili modelleme, iletişimi genişletme, iletişim kurma ve iletişimi sağlama gibi stratejiler kullanılarak öğretilir (Kaiser ve Hampton, 2016; Hampton, Fuller ve Kaiser, 2019).

(d) *Fırsat öğretimi (Incidental teaching)*. Fırsat öğretimi özellikle erken çocukluk döneminde gerçekleştirilen aktiviteler ya da rutinler sırasında bağlama uygun olarak herhangi bir ön uyaran verilmeksizin çocuğun girişiminin pekiştirilmesi esasına dayanan uygulamalı davranış analizine dayalı bir uygulamadır (Charlop-Christy, 2008; Hart ve Risley, 1968; McGee, Daly ve Jacobs, 1994). Çoğunlukla iletişim ve sosyal etkileşim becerilerinin öğretiminde kullanılan fırsat öğretimi, öğretim ortamının çocukların ilgilerine uygun oyuncaklar ve etkinliklere göre düzenlenmesini gerektirir. Fırsat öğretiminde öğretim istediği bir nesneyi ya da durumu talep etmesi ile başlar. Çocuktan beklenen tepkiler ayrıntılandıkça talep ettiği nesneye veya duruma erişimi sağlanır (McGee, Molier, Daly, 1999; LeBlanc vd., 2006). Fırsat öğretiminde (a) çocuğun ilgisini çeken nesneler kullanılarak çevreyi düzenleme, (b) çocuğun ilgi duyduğu nesne ya da etkinlik ile ilgili bir iletişim başlatmasını bekleme, (c) çocuğun iletişim başlatmasının ardından daha genişletilmiş bir dil kullanabilmesine olanak tanıyan bir dil kullanma ve (d) çocuğun ilgisini çeken nesne ya da aktiviteye ulaşmasını sağlama olmak üzere dört temel aşama kullanılır (McDuffie, 2013).

(e) *Gömülü öğretim (Embedded teaching)*. Gömülü öğretim diğer doğal öğretim yaklaşımlarının içerisinde (öğretimin rutin ve etkinliklerin içerisinde gömülmesi gibi.) sıklıkla kullanılmasına karşın yaklaşık 20 yıldır alanyazında kendi basamakları olan bir yaklaşım olarak kullanılmaktadır (Pretti-Frontczak ve Bricker, 2001; Rakap, 2017 ;Snyder ve diğ., 2013). Gömülü öğretimde çocuklara işlevsel ve genellenebilir becerilerin doğal ortamlarda öğretilmesi amaçlanır (Snyder ve diğ., 2013). Öğretim planlanırken hedeflenen beceri ve/veya davranışın ne olduğu, ne zaman ve nerede, hangi destekler kullanılarak öğretileceği, davranış için belirlenen ölçütün ne olduğu açıklanmalıdır. Gömülü öğretimde öğretim denemeleri doğal olarak ortaya çıkan öncül, çocuğun tepki vermesi ve çocuğun tepkisine verilen sonuç ve öğretimin değerlendirilmesi olmak üzere dört ana bileşenden oluşmaktadır (Rakap, 2017; Snyder ve diğ., 2013).

(f) *Bekleme süreli öğretim (Time delay)*. Bekleme süreli öğretim davranışla ilgili bir fikri olan ancak davranışı akıcı ve genellenebilir bir şekilde sergileyemeyen çocuklara beceri ve/veya davranışların kazandırılmasında kullanılır. Bekleme süreli öğretimde davranış gerçekleşmeden önce çocuğa herhangi bir uyarın sunulmaz. Ancak çocuğun bir nesneye ya da duruma dikkati çekilir. Çocuktan belirli bir süre içerisinde (örn. 10-15 sn) tepkide bulunması beklenir. Bu süreçte çocuğun doğru tepkisi pekiştirilirken; yanlış tepki verirse ya da tepkide bulunmazsa model olma gibi süreçler kullanılır. Bu yaklaşımla çocuğun bağımsız tepkide bulunma ihtimali olan durumlarda gereksiz yardım sunulmasının önüne geçilir (Webber ve Scheurmann, 2008).

Yukarıda açıklanan öğretim yöntemlerinin uygulama süreçleri, uygulamacı ile çocuk rollerinin yoğunluğunda, davranış öncesi ve sonrasında verilen uyarınlar ve bu uyarınların ve düzeyinde, hedeflenen beceri ya da davranışa ilişkin sunulan öğretim oturumlarının süresinde çeşitli farklılıklar gösterse bu yaklaşımların belli başlı ortak özellikleri de bulunmaktadır (Kurt, 2008; Genç-Tosun, 2013; Rakap, 2017). Bunlardan ilki hangi yaklaşım benimsenirse benimsensin tümü planlı ve sistematik olarak ve doğal bağlamlarda rutinler ya da geçişler sırasında uygulanmaktadır. Bir diğeri öğretimde hedeflenen becerileri ve/veya davranışların çocuklar için doğal ortamlarda kullanılan, işlevsel ve genellenebilir becerilerden oluşmasına özen gösterilmektedir. Yanı sıra öğretim süreçlerinin çoğunlukla çocukların ilgi ve tercihlerine uygun biçimde başlatılması ve çocuğun etkileşim halinde olduğu yetişkinlerle çalışılmasıdır. Son olarak kullanılan pekiştiricilerin öğretim etkinliğinin doğal sonucu olmasına da özen gösterilmektedir. (Rule ve diğ., 1998; Snyder ve diğ., 2015; Schreibmann vd., 2015).

Alanyazında OSB olan çocuklara beceri ve davranışların kazandırılmasında doğal öğretim yöntemlerinin kullanılmasının çeşitli yararlarından ve sınırlılıklarından söz edilmektedir. Doğal öğretim yöntemlerinde öğretimin etkinlikler ve oyunlar içerisinde gerçekleştirilmesi OSB olan çocukların dikkatlerini daha kolay yönleltmelerine ve etkinliğe katılımlarının artmasına olanak sağlamaktadır. Öğretim süreci görece olarak daha az yapılandırılmıştır. Bu durum öğretimin farklı ortamlarda ve farklı bağlamlarda da kolaylıkla uygulanabilir olmasını sağlar (Rule ve diğ., 1998; Snyder ve diğ., 2015). Öğrenme sürecinin işlevsel ve çeşitli bağlamlara uygun olarak gerçekleştirilmesi becerilerin daha kolay genellenmesini sağlar. Davranış sonrasında elde edilen pekiştiricilerin öğretimin doğal sonucu olması hem uygulamacıları pekiştirme için ayrı

bir zaman ve maliyet yükünden kurtarır hem de çocuğun öğrendiği beceriyi daha anlamlı hale getirir (Pretti-Frontczak ve Bricker, 2001; Schreibman vd., 2015).

Alanyazında doğal öğretim yöntemlerinin yararlarının yanı sıra bazı sınırlılıklarından da söz edilmektedir. Öğretim sırasında çocuğun çevresinde yeterli düzeyde ve sayıda uyaran bulunmadığında ya da hedeflenen becerinin ortaya çıkma olasılığı az olduğunda uygulamacılar hedeflenen beceri ve/veya davranış için daha az sayıda deneme sunmak durumunda kalabilir. Öğretilmesi hedeflenen her beceri doğal öğretim sürecine, doğal bağlamlara ve günlük rutinelere uymayabilir. Bu durumda uygulamacı beceriyi etkinlik içine gömmeye sınırlılıklar yaşayabilir. Öğretim doğal ortamlarda doğal bağlamlar ve uyaranlara bağlı olarak sürdürüldüğünde uygulamacı tutarlı biçimde veri toplamada zorluklar yaşayabilir. Uygulamacıların doğal öğretim süreçlerine ilişkin yeterli deneyimi olmadığında uygulama sırasında hem doğal bağlamlara uyum sağlamada hem de yüksek düzeyde güvenilir uygulama gerçekleştirmede zorluk yaşayabilirler (Peterson, 2004; Sundberg ve Partington, 1999).

Bu araştırmada, ebeveyn koçu tarafından ebeveynlere doğal öğretim yöntemleri arasından talep etme-model olma ile öğretimi kullanmaları öğretilmiştir. İzleyen başlıklarda talep etme-model olmayla öğretimin özellikleri ve bu öğretim yöntemi kullanılarak alanyazında gerçekleştirilen çalışmalara ait ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

1.4.1. Talep etme-model olma ile öğretim

Fırsat öğretiminin bir uyarlaması olarak kabul edilen talep etme model olma (mand model) ile öğretim, çocukla etkileşime giren uygulamacının çocuktan tepki vermesini istemesine dayalı bir yaklaşımdır. Daha açık bir ifadeyle uygulamacının çocuktan tepki istemesi gerekirse model olmasına dayanır (Rogers-Warren, Kaiser ve Warren, 1980). Talep Etme-model olma ile öğretim çocuktan gelecek tepkilere olan bağımlılığın azaltılması ya da ortadan kaldırılması için fırsat öğretiminin geliştirilmiş bir uyarlamasıdır (Rogers-Warren ve Warren 1980).

Fırsat öğretimi, çocuk halihazırda bir etkileşim başlatmışsa, ancak sözlü bir tepki vermezse, kullanılabilecek çeşitli talepleri içerir. Buna karşılık, talep etme model olma talep cümlelerini zaten öğretim dizisine yerleştirir. Çocuğun öğretmene yaklaşmasını ve bir etkileşim başlatmasını beklemek yerine, öğretmen çocuğun ilgi alanlarına veya tercihlerine dayanarak bir öğretme etkileşimi başlatabilir. Bu, öğretmenin çocuğun dil eğitimine katılımı için fırsat sayısını daha doğrudan kontrol etmesini sağlar (Rogers-Warren, Kaiser ve Warren, 1980). Uygulamacı çocuğun kendisiyle etkileşime girmesini

ister, bu süreçte çocuk uygulamacı ile etkileşime girmezse, çocuğun ilgisine yönelik olarak uyarılar verilir (ne yapmak istiyorsun? gibi.). Çocuk “uyarana tepki verdiğinde uygulamacı çocuğun tepkisini pekiştirir. Çocuk yanlış tepki verir ya da tepkide bulunmazsa uygulamacı bu durumda düzeltici geribildirimde bulunur (Hart ve Risley, 1975; Hart, 1985; Rogers-Warren, Kaiser ve Warren, 1980).

Talep etme-model olma alanyazında çoğunlukla dil gecikmesi olan çocuklarla kullanılan bir yaklaşım olarak bilinse de iletişim problemleri yaşayan OSB olan çocuklarla da çalışıldığında etkili bir tekniktir (Rogers-Warren ve Warren, 1980). Talep etme model olma sürecinde etkileşimlerin niteliği ve niceliği yetişkin denetiminde olsa da etkileşimler sırasında kullanılan araç gereç, ortam gibi değişkenler çocuğun ilgilerine göre belirlenmektedir (Charlop-Christy, LeBlanc ve Carpenter, 1999).

Rogers-Warren, Kaiser ve Warren, (1980) talep etme model olma basamaklarını aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- (1) Uygulamacı çocuğun ilgisini çeken etkinlik ve araç gereçler kullanarak çocuğun dikkatini çeker.
- (2) Çocuk etkinlik ya da araç gereçle ilgilenirse veya “bunun ne olduğunu söyler misin?”, “ne istiyorsun?” gibi sorular sorarak çocuğun tepkisini bekler. Çocuğun bu süreçteki doğru tepkisi pekiştirilir ve çocuğun etkinliğe ya da araç gerece ulaşmasına izin verilir.
- (3) Çocuk yanlış tepki verir ya da tepkide bulunmazsa, uygulamacı çocuğa nasıl tepki vereceğini söyleyerek model olur ve onun taklit etmesini bekler.
- (4) Uygulamacı model olduktan sonra çocuğun doğru tepkisi pekiştirilir (Hart, 1985).

Talep etme model olma ile ilgili ilk çalışmalar dil gecikmesi olan çocuklarla gerçekleştirilmiş; çalışmanın sonuçları sözcük dağarcığında artış olduğunu, başlangıçta basit sözcükler kullanan çocukların çalışmanın sonunda daha karmaşık sözcükler kullanabildiğini göstermiştir (Rogers-Warren ve Warren 1980; Warren, McQuarter ve Rogers-Warren 1984). Alanyazında yaklaşık 40 yıldan bu yana talep etme model olma yaklaşımı kullanılarak pek çok yetersizlik grubundaki çocuğa iletişim becerilerinin kazandırılmasında oldukça etkili bir müdahale türüdür (Charlop, Schreibman ve Thibodeau, 1985; Halle, Marshall ve Spradlin, 1979; Hart ve Risley, 1974; Laski, Charlop ve Schreibman, 1988; Kaiser ve Roberts, 2013; Kaiser vd.,1995; Peterson, Carta ve Greenwood, 2004; Warren ve Gazdag, 1990; Yoder ve Warren, 2002; Yoder vd.,1995).

Bunun yanı sıra talep etme model olma profesyoneller (Christensen-Standford ve Whinnery, 2011; Toğram, 2004), kardeşler (Hancock ve Kaiser, 1996) ve ebeveynler (Aktaş ve Çiftçi Tekinarslan, 2018; Kaiser, Hester, Alpert ve Whiteman, 1995) tarafından başarılı bir biçimde uygulanabilmektedir. Talep etme model olma ebeveynler tarafından uygulandığında becerilerin daha hızlı ve kolay kazanılması, ebeveyn çocuk arasındaki etkileşimi arttırması, edinilen becerilerin başka becerilere de genellenmesinin sağlanması açısından oldukça önemlidir (Aktaş ve Çiftçi Tekinarslan, 2018; Kaiser, Hester, Alpert ve Whiteman, 1995; Nietfeld, 2000; McCathren, 2010).

1.5. Yetersizliği Olan Çocuklarda Talep Etme-Model Olma ile Öğretimin Kullanıldığı Araştırmalar

Talep etme-model olmayla öğretimin yetersizliği olan çocukların beceri ve davranışları üzerindeki etkililiğini sınyan araştırmalara ait bilgilere aşağıda yer verilmiştir. Ayrıca bu araştırmaların özet bilgileri Tablo 1.1.'de yer almaktadır.

Aktaş ve Çiftçi-Tekinarslan (2018), araştırmalarında talep etme-model olmayla öğretimin OSB olan çocukların iletişim becerileri üzerindeki etkilerini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın katılımcıları yaşları 5 ile 7 arasında olan OSB tanılı üç erkek çocuktur. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemleri arasında yer alan katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçları, talep etme-model olmayla öğretimin OSB olan çocukların iletişim becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Christensen-Sandfort ve Whinnery, 2013 yılında yaptıkları çalışmada OSB olan çocukların iletişim becerileri üzerinde talep etme-model olmayı da içeren Milieu öğretim stratejilerinin etkilerini incelemişlerdir. Çalışmada tek denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcıları yaşları 2 ile 5 arasında değişen OSB tanılı ikisi erkek birisi kız olmak üzere toplam üç çocuktan oluşmaktadır. Çalışmadan elde edilen bulgular incelendiğinde; OSB olan çocukların iletişim becerilerini geliştirmede talep etme-model olmayla öğretimi de içeren Milieu stratejilerinin etkili uygulamalar olduğunu göstermiştir.

Toğram ve Erbaş 2010 yılında gerçekleştirdikleri araştırmalarında talep etme-model olmayla öğretim kullanarak gelişimsel yetersizliği olan çocuklara iletişim becerisi öğretmeyi amaçlamışlardır. Araştırmalarında katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanan araştırmacılar, gelişimsel yetersizliği bulunan üç erkek çocukla çalışmıştır. Çalışmanın sonuçları incelendiğinde, talep etme model olmayla öğretimin

kullanılmasının çocuklar için hedeflenen iletişim becerileri üzerinde etkili olduğu görülmektedir.

Jennet vd., (2008) gerçekleştirdikleri araştırmada OSB olan çocukların iletişim becerileri üzerinde ayırık denemelerle öğretim ile talep etme-model olmayla öğretimin etkililiklerini karşılaştırmayı hedeflemişlerdir. Çalışmada iç içe iki katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını yaşları 3 ile 6 arasında değişen altı çocuk oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, OSB olan çocukların iletişim becerileri üzerinde talep etme-model olmayla öğretimin ayırık denemelerle öğretime kıyasla daha etkili olduğu görülmektedir.

Hawking ve Schuster (2007) çalışmalarında talep etme-model olmayla öğretimin gelişimsel yetersizliği olan çocukların iletişim becerileri üzerindeki etkililiğini değerlendirmeyi hedeflemişlerdir. Çalışmada tek denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Çalışmaya yaşları 3 ile 5 arasında değişen ve gelişimsel yetersizlik tanısı bulunan dört çocuk katılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular, talep etme-model olmayla öğretimin gelişimsel yetersizliği olan katılımcıların iletişim becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Nigam, Schlosser ve Lloyd (2006) davranışlar arası çoklu yoklama modeliyle desenledikleri araştırmalarında, talep etme-model olmayla öğretimin OSB olan katılımcıların iletişim becerileri üzerindeki etkililiğini sınamışlardır. Çalışmanın katılımcıları, yaşları 7 ile 13 arasında değişen ve OSB tanısı olan ikisi kız biri erkek toplam üç çocuktan oluşmuştur. Çalışmanın sonuçları incelendiğinde, talep etme-model olmayla öğretimin OSB olan çocukların iletişim becerileri üzerinde etkili olduğu görülmektedir.

Charlop-Christy ve Carpenter 2000 yılında gerçekleştirdikleri çalışma ile OSB olan çocukların konuşma becerileri üzerinde talep etme-model olmayla öğretimin etkililiğini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmacılar çalışmalarını tek denekli araştırma yöntemleri arasında olan katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanarak desenlemişlerdir. Çalışmanın katılımcıları OSB tanısı bulunan ve yaşları 6 ile 9 arasında değişen üç erkek çocuktur. Araştırmanın bulguları, çalışmaya katılan OSB'li çocukların konuşma becerileri üzerinde talep etme-model olmayla öğretimin etkili olduğunu göstermiştir.

Mobayed ve arkadaşları 2000 yılında yaptıkları araştırma ile gelişimsel yetersizliği bulunan çocukların iletişim becerileri üzerinde talep etme-model olmayla öğretimin

etkililiğini değerlendirmişlerdir. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya gelişimsel yetersizlik tanısı bulunan ve yaşları 24 ay ile 31 ay arasında dört erkek çocuk katılmıştır. Araştırmanın sonuçları, talep etme-model olmayla öğretimin gelişimsel yetersizliği bulunan katılımcıların iletişim becerileri üzerinde etkili bir uygulama olduğunu göstermiştir.

1.6. Ebeveyn Merkezli Uygulamalar

Ebeveyn merkezli uygulamalar (Parent mediated interventions, Parent implemented interventions) en genel tanımıyla ebeveynlerin danışmanlık, rehberlik, koçluk gibi destekler aracılığıyla çocuklarına bilgi, beceri ve davranış kazandırmak, olumlu öğrenme fırsatları yaratmak ve günlük yaşantılarındaki etkileşimlerin niteliğini artırma amacıyla aldıkları eğitsel destekleri kapsamaktadır (Dunst ve Espe-Sherwindt, 2016; Wong vd., 2014). Ebeveynler bu uygulamalarla doğal (Whittingham vd., 2009) ya da yapılandırılmış ortamlarda (Reagon ve Higbee, 2009) birebir ya da grup olarak bazen uzmanların kendilerine model olması ve koçluk süreci (Barnett, Niec ve Acevedo-Polakovich, 2014) benimsenerek bazen didaktik bir öğretim süreci ile bazen de karşılıklı tartışma yoluyla eğitilirler. Ebeveynler bu süreçte hem çocukları ile sistematik olarak çalışabilmekte; hem de uzmanlardan/profesyonellerden performans geri bildirimi alarak süreci değerlendirebilmektedirler (Dunst ve Espe-Sherwindt, 2016, Dunst ve Trivette, 2009; Koegel, Symon ve Wong vd., 2013).

Alanyazında ilk olarak aileye sağlanan bir sosyal destek türü olarak tanımlanan ebeveyn merkezli uygulamalar, zaman içerisinde farklı yaklaşımlarla birlikte ele alınmış, farklı literatürlerde incelenmiş ve farklı terimlerle ifade edilmiştir (Dunst ve Espe-Sherwindt, 2016). Ancak tüm tanımlamalardan elde edilecek ortak bir sonuçla ebeveyn merkezli uygulamaları *“ebeveynlerin çocuklarına beceri ve davranışları kazandırmak amacıyla uzmanlardan farklı biçimlerde (rehberlik, danışmanlık, koçluk vb.) destek olarak ve süreci onlarla birlikte değerlendirerek sistematik olarak çocuklarının eğitime aktif biçimde katılmaları”* şeklinde tanımlamak mümkündür (Koegel, Symon ve Koegel, 2002; Hendricks ve Wehman, 2009; Wong vd., 2013).

Tablo 1.1. Talep Etme-Model Olma ile Öğretimin Kullanıldığı Araştırmalar

Referans	Araştırma Modeli	Katılımcılar Tanı/ Yaş/Sayı/Cinsiyet	Bağımlı Değişken	Sonuçlar (Etkililik)
Aktaş ve Çiftçi- Tekinarslan (2018)	Katılımcılar arası çoklu yoklama modeli	OSB / 5-7 / 3 / E	İletişim becerisi	+
Christensen-Sandfort ve Whinnery (2013)	Katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi	OSB / 2-5 yaş / 3 / K-E	İletişim becerisi	+
Toğram ve Erbaş (2010)	Katılımcılar arası çoklu yoklama modeli	Gelişimsel Yetersizlik / belirtilmemiş / 3 / E	İletişim becerisi	+
Jennet vd. (2008)	İç içe iki katılımcılar arası çoklu yoklama modeli	OSB / 3-6 / 6 / K-E	İletişim becerisi	Ayrık denemelerle öğretime göre talep etme model olma daha etkili
Hawking ve Schuster (2007)	Katılımcılar arası çoklu yoklama modeli	Gelişimsel yetersizlik3-5 / 4 / K-E	İletişim Becerisi	+
Nigam, Schlosser ve Lloyd (2006)	Davranışlar arası çoklu yoklama modeli	OSB / 7-13 / 3 / K-E	İletişim becerisi	+
Charlop-Christy ve Carpenter (2000)	Katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi	OSB / 6-9 / 3 / E	Konuşma becerileri	+
Mobayed vd. (2000)	Katılımcılar arası çoklu yoklama modeli	Gelişimsel Yetersizlik / 24-31 ay/ 4 / E	İletişim becerisi	+

Ebeveyn merkezli uygulamaların kanıt temelleri araştırma bulguları ile de ortaya konmuştur. Wong ve arkadaşları, (2013) “Otizm Spektrum Bozukluğu olan Çocuk, Genç ve Genç Yetişkinler için Bilimsel dayanaklı Uygulamalar” raporunda ebeveyn merkezli uygulamalar (Parent Mediation Intervention) kullanılarak gerçekleştirilmiş 20 (12 tek denekli, sekiz deneysel) araştırmayı inceleyerek, söz konusu uygulamaların doğumdan 11 yaşına kadar (0-2 yaş / 6-11 yaş) OSB olan çocuklara problem davranışlarla baş etme ve akademik, iletişim, sosyal, okula hazırlık, ortak dikkat ve uyum becerileri gibi birçok becerinin öğretiminde etkili olarak kullanılan bir uygulama olduğunu ortaya koymuşlardır (Wong vd., 2014). Bunun yanı sıra OSB’ye ilişkin Ulusal Gelişim Merkezi (National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders-2010) raporunda da ebeveyn merkezli uygulamaların kanıt temelleri okulöncesi dönemdeki OSB olan çocuklarla gerçekleştirilmiş 10; ilkokul düzeyindeki OSB olan çocuklarla gerçekleştirilmiş bir deneysel ve tek denekli araştırmayı inceleyerek ebeveynlerin uyguladıkları yöntem, teknik ve stratejilerle çocuklarına verdikleri eğitimlerin, otizmlili çocuklar için bilimsel dayanaklı bir uygulama olarak destekleyici sonuçlar verdiğini elde etmişlerdir (NPDC, 2010).

Alanyazında gerçekleştirilmiş çalışmaların bulguları ebeveyn merkezli uygulamalar ile anne babaların çocuklarına birçok beceri ve davranışı başarılı bir biçimde öğretebildiğini göstermektedir. Erken çocukluk dönemindeki OSB olan çocuklarla gerçekleştirilen ve ebeveynlerin uygulamacı oldukları araştırmalardan elde edilen bulgular da sosyal etkileşim (Ducharme ve Drain, 2004; Green vd., 2010; Hsieh, Wilder ve Abellon., 2011; Koegel, Symon ve Koegel, 2002; Stiebel, 1999; Symon, 2005), sosyal beceriler (Olçay-Gül, 2012), uyumsal davranışlar (Moran ve Whitman, 1991), ortak dikkat (Kasari vd., 2006, Shertz ve Odom, 2007; Rocha, Schreibman ve Stahmer, 2007), iletişim (Brown vd, 1998; Charlop-Christy ve Carpenter, 2000; Gillet ve LeBlanc, 2007; Park, Alber-Morgan ve Canella-Malone, 2011; Reagon ve Higbee, 2009), kendine yardım etme becerisi (Cavkaytar ve Pollard, 2009; Özcan ve Cavkaytar, 2009), bilişsel (Rickards vd., 2007), taklit becerileri (Cardon, 2012; Ingersoll ve Gergans, 2007) ve özbakım (Najdowski vd., 2010; Gentry ve Luiselli, 2008) becerilerini öğretmede ve çocuklarının problem davranışlarıyla başa çıkmada (Moes ve Frea, 2002; Sofronoff, Leslie ve Brown, 2004) başarılı olduklarını göstermektedir.

Ebeveyn merkezli uygulamalar anne babaların çocuklarının özelliklerine ve kendi yeterliliklerine uygun olan öğretim yöntem ve stratejilerini kullanarak uygulama

yapabilmelerine olanak sağlamaktadır. Alanyazında gerçekleştirilen ve ebeveyn merkezli uygulamaların kullanıldığı araştırmaların sonuçları, ebeveynlerin çocuklarına beceri ve davranışları kazandırırken pek çok öğretim, yöntem ve stratejiyi başarılı biçimde kullanabildiklerini göstermektedir. Bulgular ebeveynlerin çocuklarına beceri ve davranışları kazandırırken sosyal öykü (Olçay-Gül, 2012); videoyla model olma (Besler ve Kurt, 2015), erken yoğun davranışsal eğitim programı (Strauss vd., 2012); görsel desteklerle ipucu kullanma (Batu, Bozkurt-Aksoy ve Öncül, 2014); ESDM (Estes, vd. 2014); sosyal öyküler ve videoyla model olma (Acar, Tekin-İftar ve Yıkılmış, 2016); ayırık denemelerle öğretim (Ünlü ve Vuran, 2012), olumlu davranış desteği (Fox ve Dunlap, 2002) ve geçiş stratejileri (Pang, 2010) gibi bir çok öğretim yöntem, strateji ve tekniği başarılı bir şekilde kullanabildiklerini göstermektedir.

1.6.1. Ebeveyn merkezli uygulamalarda uygulama süreci

Ebeveynler çocuklarıyla çalışırken hangi yöntemi kullanırsa kullansın ya da hangi beceri ve/veya davranış kazandırırsa kazandırsın uygulamanın başarısı her aşamada uzmanla karşılıklı bir işbirliği ve güçlü iletişime dayanmaktadır (Brookman-Frazee ve Koegel, 2004; NPDC, 2010). Bu süreçte hem uzmanın hem de ailenin çocuğun yeterlikleri, ebeveynin ve çocuğun gereksinimleri ve çocuğa kazandırılacak becerilerin gerekçelerine ilişkin fikir birliği içinde olmaları, uzmanın uygulama öncesi, sırası ve sonrasında yeterli düzeyde performans geri bildirimi sağlaması gibi etmenler uygulamanın başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Hendricks ve Wehman, 2009; NPDC, 2010). NPDC (2010)' de ebeveyn merkezli uygulamalar kullanılırken izlenecek süreci aşağıdaki gibi sıralamıştır. Şekil 1.1.'de ebeveyn merkezli uygulamaların basamakları gösterilmektedir.

- (a) *Ebeveyn/çocuk gereksinimlerinin belirlenmesi.* Bu aşamada uzmanlar ebeveynlerle görüşmeler yaparak ve günlük rutinler sırasında aile çocuk etkileşimlerin gözlenmesi yoluyla ebeveynlerin ve OSB'li çocuğun özelliklerini ve özelliklerine uygun biçimde kullanabilecekleri öğretim yöntem, teknik ve stratejilerin neler olabileceğini belirlemek, ebeveynlerin çocuklarına ilişkin kaygılarını ve gereksinimlerini, otizmlili çocuğun sergiledikleri davranışların türü ve sıklığı hakkında veri toplamak, gün içinde gerçekleştirilen aktiviteleri ve ev ortamını gözlemlemek ve uygulama süreci boyunca yardımcı ya da engel olabilecek etmenleri belirlemek amacıyla bilgi toplarlar. Bilgi toplama sürecinde çeşitli veri toplama formları uzmanların işini kolaylaştırır.

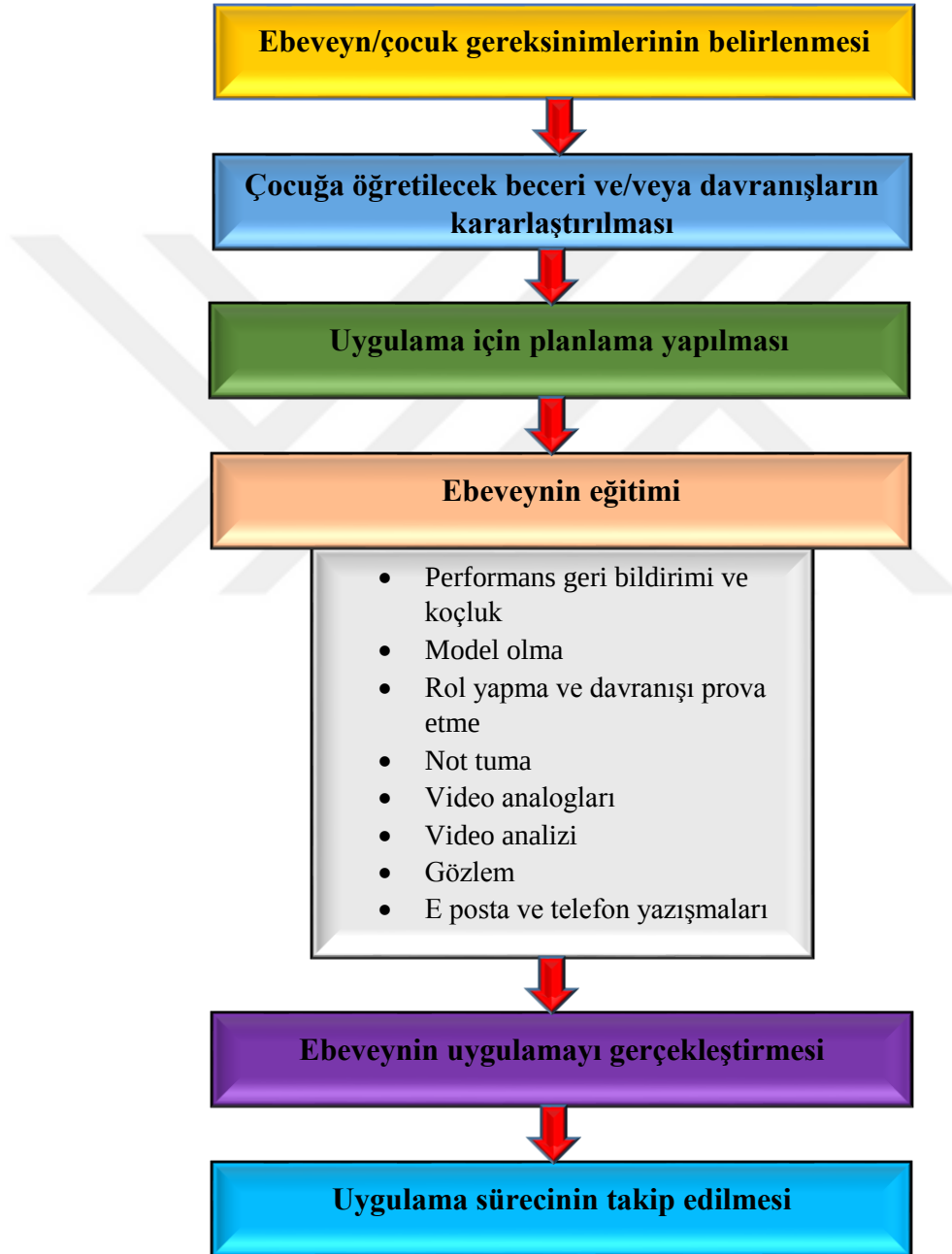
- (b) *Çocuğa öğretilecek beceri ve/veya davranışların kararlaştırılması.* Uzmanlar bu süreçte ebeveynlere çocuklarına öğretecekleri beceri ve davranışları belirlemelerinde yardımcı olurlar. Bu süreçte otizmli çocuğun Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) ya da Bireyselleştirilmiş Aile Hizmet Planları (BAHP) bir yol haritası olarak kullanılabilir. Çocuğa öğretilecek beceri ve/veya davranışlar belirlenirken uzmanlar ebeveynlerle birlikte çalışarak, çocuk için öncelikli olduğu düşünülen, ev ve toplumsal ortamlarda çocuk ve ailesi üzerinde olumlu etkiler yaratabilecek, ebeveyn üzerinde öğretme kaygısı ve stresine neden olmayacak ve ebeveynin tutarlı ve sistematik olarak çalışabileceğine inandığı beceri ve/veya davranışları seçmeye çalışırlar (Moes ve Frea, 2002; NPDC, 2010). Bunun yanı sıra uzmanlar uygulamanın başarılı olabilmesi açısından öğretilmesi hedeflenen beceri ve/veya davranışların gözlenebilir ve ölçülebilir biçimde ifade edilmesine özen gösterirler.
- (c) *Uygulama için planlama yapılması.* Çocuğa öğretilecek beceri ve/veya davranışlar belirlendikten sonra uzmanlar ebeveynler ile birlikte o aileye özgü/bireyselleştirilmiş uygulama planı oluştururlar. Uygulama planının her iki taraf için de aynı anlaşılabilirlikte olması önemlidir. Uygulama planında kullanılacak öğretim yöntem, teknik ve stratejisi, öğretim süresi ve sıklığı, uygulama oturumlarının yeri ve zamanı, kullanılacak araç gereçler, uygulamada yer alan kişilerin rolleri açık ve anlaşılır biçimde belirtilir. Bunun yanı sıra uygulama planı ebeveyn ve uzman arasındaki protokolü de içermelidir (Moes ve Frea, 2002). Uygulama planında yer alan değişkenler (yer, zaman, sıklık vb.) ebeveyn ve çocuğun günlük rutini bozmayacak biçimde, mümkün olduğu ölçüde beceri ve/veya davranışı gerçekleştiği bağlamda öğretmeyi içeren, bilimsel dayanaklı uygulamaların kullanıldığı ve tüm basamakların ayrıntılı olarak açıklandığı bir belge olmalıdır (Koegel, Koegel, Harrower ve Carter, 1999).
- (d) *Ebeveynin eğitimi.* Uygulama planı geliştirildikten sonra ebeveynlere uzmanlar tarafından eğitim sürecinin nasıl uygulanacağı sistematik olarak anlatılır (Johnson ve ark. 2007). Ebeveynler bu süreçte uzmanlar tarafından grup, bireysel ya da grup içerisinde gerek duyulduğunda bireysel destekler alarak eğitilebilirler (Brookman-Frazee, Stahmer, Baker-Ericzen ve Tsai, 2006). Ebeveynler evde olabileceği gibi, toplumsal ortamlarda, klinik ya da okul gibi yapılandırılmış ortamların birinde ya da birden fazlasında eğitilebilirler. Ebeveyn eğitimleri her

iki taraf için az maliyetli, kolay erişilebilir olmalıdır (Koegel, vd., 2003). Eğitim sürecinin etkililiğini ve verimliliğinin artırılması bakımından süreçte veri toplamak önemlidir. Eğitim süreci ebeveyne uygulanan didaktik bir öğretimi içerebileceği gibi soru-cevap, karşılıklı tartışma yoluyla ya da bu yolların birden fazlasını kullanarak gerçekleştirilebilir. Hem eğitim sürecinde hem de ebeveynlerin uygulamayı gerçekleştirdikleri sırada aşağıdaki şekillerde eğitim alabilirler.

1. *Performans geribildirimi ve koçluk.* Performans geribildirimi ve koçluk ebeveynlerin çocuklarına bir öğretim yöntem, teknik ve stratejisi kullanarak bir beceri ve/veya davranış kazandırdıkları sırada başka bir deyişle uygulamayı gerçekleştirdikleri sırada doğru gerçekleştirilen basamakların onaylanması; yanlış ya da eksik gerçekleştirilen basamakların da anında geri bildirimle düzeltilmesi için gerçekleştirilir.
2. *Model olma.* Eğitim sürecinde uzmanlar ebeveynlere model olarak öğretimin nasıl gerçekleştirileceğini açıklarlar. Model olma sürecinde otizmli çocuk (hedef çocuk) kullanılabileceği gibi başka bir çocuk ya da yetişkin de kullanılabilir. Burada hedeflenen ebeveynlerin doğru bir biçimde uygulama sürecini anlaması ve başarılı olarak uygulamasıdır.
3. *Rol yapma ya da davranışı prova etme.* Ebeveynlerin uygulama sürecini kendi çocuklarından önce bir başkası ile prova ederek yanlış ya da eksik gerçekleştirebilecekleri basamakları düzeltebilmesi için kendisine fırsat yaratmasıdır. Bu süreç gerekli durumlarda performans geribildirimi ve koçluk ile birleştirilebilir.
4. *Not tutma.* Not tutma sürecinde ebeveynlerin uygulama sürecini detaylı olarak not etmesi esastır. Ebeveynler uygulama tarihlerini ve saatlerini, çocuklarıyla gerçekleştirdikleri öğretim sürecini, bu süreçte karşılaştıkları olumlu ya da olumsuz durumları, duygu ve düşüncelerini not ederler.
5. *Video analogları.* Ebeveynler bu süreçte çocukları ile gerçekleştirecekleri uygulamaya benzer örnekleri video kaydı aracılığıyla izleyerek uygulama sırasında yapacaklarını uzmanla tartışabilir, sorular sorabilirler.

6. *Video analizi.* Ebeveynin uygulamayı gerçekleştirdiği video kaydı uzman ve ebeveyn ile birlikte izlenerek geri bildirim sağlanabilir. Yanlış ya da eksik gerçekleştirildiği düşünülen basamakların nasıl gerçekleştirileceği üzerinde konuşulur. Ebeveynler bu süreçte uzmanla tartışarak hem geri bildirim alırlar hem de uygulama sürecini gözden geçirme şansı yakalarlar.
 7. *Gözlem.* Gözlem, uzmanların ebeveynler tarafından gerçekleştirilen uygulama sürecini anlık olarak izlemesi ve gerektiğinde geribildirim ve önerilerde bulunmasına imkân sağlar. Uzman bu süreçte ebeveyni uygulama ortamında, uzaktan (örn. online) ya da bir gözlem penceresi ardından gözleyebilir.
 8. *E posta ve telefon yazışmaları.* Uzman ile ebeveynin uygulama süreci hakkındaki bilgi alışverişini e posta ya da kısa mesajla gerçekleştirmesi şeklinde gerçekleştirilir.
- (e) *Ebeveyn(ler)in uygulamayı gerçekleştirmesi* Ebeveynler uygulama planında yer alan basamakları belirtilen gün ve saatlerde ya da belirtilen rutinlerin içerisinde uygularlar. Uygulamaların mümkün olduğu ölçüde günlük rutinler sırasında ve doğal bağlamlar ve etkileşimler sırasında gerçekleştirilmesi önemlidir. Eğer beceri ve/veya davranışın öğretimi yapılandırılmış bir ortamda uygulamayı gerektiriyorsa bu durumda da aynı zaman dilimlerinde ve tutarlı olarak gerçekleştirilmesi sağlanmalıdır. Uygulamayı tutarlı biçimde sürdürmek ebeveynlerin uygulama konusundaki deneyimlerini arttırmalarına ve ustalaşmalarına çocukların da kendilerinden beklenen tepkileri daha iyi anlamalarına olanak sağlar. Bu süreçte ebeveynler uygulama sürecine ilişkin elde ettiği verileri kaydetmek için veri toplama formları kullanırlar. Verilerin zamanında ve uygun biçimde kaydedilmesi ebeveynleri yaptıkları uygulamaların etkililiğini ve çocuklarında gerçekleşen istedik değişikliği görmelerine yardımcı olur.
- (f) *Uygulama sürecinin takip edilmesi* Uzmanlar bu aşamada ebeveynin kullandığı uygulamanın güvenilirliğini ölçerek hem çocukta var olan değişikliği hem de ebeveynin performansını sistematik olarak izlemelidir. Uygulama süreci hem çocuk hem de ebeveyn performansı için belirlenen ölçütler tamamlanıncaya dek sürdürülür. Belirlenen ölçüt karşılandığında uzman ve ebeveyn karşılıklı olarak

oturumlar arası sürelerin arttırılmasına karar verebilirler. Çocuğun öğretimi tamamlandıktan sonra izleme ve genelleme süreçlerine yer verilir. Uygulama sürecinde uzman tarafından izlenmesi, aralıklı ya da sürekli olarak toplantılar yapılması, gerektiğinde sorular sorabilmesi ve uzmana danışabilmesi ebeveynlerin kendilerini çocuklarına eğitim verebilme konusunda iyi ve yeterli hissetmelerini sağlar.



Şekil 1.1. Ebeveyn merkezli uygulamaların basamakları

1.6.2. Ebeveyn merkezli uygulamaların OSB olan çocukların eğitimindeki önemi

Ebeveynlerin eğitimi ve çocuklarının eğitimlerine katılmaları, çocuklarının özelliklerini en iyi tanıyan ve onlarla en fazla zaman geçirerek etkileşim içinde olan kişiler olmaları nedeniyle oldukça önemlidir (Brookman-Frazee, Stahmer, Baker-Ericzen ve Tsai, 2006). Buna ek olarak otizm gibi erken ve yoğun eğitimin kritik olduğu yetersizlik durumlarında uzmanlardan sağlanacak olan eğitim hizmetlerinden yeterince yararlanılamadığı durumlarda ailenin eğitimdeki rolü daha da önem kazanmaktadır.

OSB’li çocuklarda erken ve yoğun müdahalenin etkileri sayısız araştırma bulgusu ile desteklenmektedir. Bu erken ve yoğun müdahaleler uzmanlar tarafından sağlanan birçok desteği gerektirse de en kapsamlı müdahale programlarında bile ailenin otizmlili küçük çocuklar için en önemli bileşenlerden biri olduğu kabul edilmektedir (Siller ve Morgan, 2018). Lovaas Modeli (UCLA), Learning Experiences and Alternative Program (LEAP), Early Start Denver Model (ESDM) gibi otizmlili çocuklar için kullanılan erken ve yoğun davranışsal uygulamalar da ebeveynlerin çocuklarına beceri ve/veya davranışların kazandırıldığı ebeveynlerin rollerini desteklemekte ve uygulamalarda aktif olarak yer almalarını teşvik etmektedir (Boyd vd., 2014; Dawson vd., 2010; Lovaas, 1987; Siller ve Morgan, 2018). Bunun yanı sıra erken çocukluk ve erken çocuklukta özel eğitim hizmetleri de ebeveynleri çocuklarının beceri ve/veya davranışları kazanmaları, aile çocuk etkileşiminin desteklenmesi, aile ile işbirliğinin ve tüm alanlardaki ve kritik dönemlerdeki gelişimleri için birincil kaynak olarak görmektedir (Sucuoğlu ve Bakkaloğlu, 2016; Guralnick, 2011; Freeman ve Kasari, 2013). Ebeveynlerin OSB’li çocuklarının eğitimlerine erken dönemlerde dahil olmalarının hem aileler hem de OSB’li çocukları için pek çok yararı bulunmaktadır.

Çocuklara olan yararları (Beaudoin, Sebire ve Couture, 2014; Diggle ve McConachie, 2007; Whalen ve Schreibman, 2003) tarafından;

- (a) eğitim sürecinin çocuk için mümkün olan en erken zamanda başlamasını sağlama,
- (b) okulda sağlanan davranış kontrolünün evde de tutarlı olarak sürdürülmesini sağlama,
- (c) ebeveyni ile nitelikli etkileşimler kurabilme
- (d) daha yoğun uyarana ulaşabilme şeklinde sıralanırken;

Ailelere olan yararları (Baxendale, Frankham ve Hesketh, 2001; Koegel, Bimbela ve Schreibman, 1996; Symon, 2001) tarafından;

- (a) öğrenme fırsatlarını fark edebilme ve bu fırsatları kullanabilme,

- (b) çocuklarıyla olumlu ve nitelikli deneyimler yaşayabilme ve onlarla olumlu sosyal ilişkiler geliştirebilme,
- (c) yetersizliği ve yetersizliğin getirilerini daha iyi anlayabilme
- (d) çocuğuna ilişkin belirlenen eğitsel hedefler hakkında fikir verebilme
- (e) çocuğuna beceri ve/veya davranışlar kazandırarak ebeveynlik yeterliliklerini geliştirebilme ve kendisine güvenebilme,
- (f) okul ve ev ortamı arasında uyum sağlayabilme,
- (g) stres düzeyinde azalma,
- (h) öğrenilen becerilerin ev ve doğal ortamlara genellenmesine katkıda bulunabilme,
- (i) olumsuz durumlarla baş edebilme,
- (i) diğer çocuklarına da benzer becerileri öğretebilme ve
- (j) kurum temelli uygulamalara oranla daha az maliyetle karşılaşma şeklinde sıralanmaktadır. İzleyen başlıkta alanyazında yer alan ve OSB olan çocuklarda ebeveyn merkezli uygulamaların kullanıldığı araştırmalara ait ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

1.7. OSB Olan Çocuklarda Ebeveyn Merkezli Uygulamaların Kullanıldığı Araştırmalar

Ebeveyn merkezli uygulamaların OSB olan çocukların beceri ve davranışları üzerindeki etkililiğini sınyan araştırmalara ait bilgilere aşığıda yer verilmiştir. Ayrıca bu araştırmaların özet bilgileri Tablo 1.2.'de yer almaktadır.

Killmeyer ve Kaczmarek (2017) çalışmalarında OSB olan çocukların ortak dikkat becerileri üzerinde ebeveyn merkezli uygulamanın etkililiğini değerlendirmişlerdir. Çalışmanın katılımcı grubunu takvim yaşları 22 ile 57 ay arası değişen ikisi erkek birisi kız toplam üç OSB tanıılı çocuk ve bu çocukların ebeveynleri (2 anne 1 baba) oluşturmuştur. Çalışmada tek denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçları incelendiğinde, üç çocuktan ikisinin ortak dikkat beceri düzeylerinin ebeveynler tarafından sunulan eğitim sayesinde kendileri için belirlenen ölçüte ulaştığı görölmektedir.

Acar, Tekin-İftar ve Yıkılmış tarafından 2016 yılında gerçekleştirilen çalışmada OSB olan çocukların sosyal beceri düzeyleri üzerinde annelerinin sunduğu sosyal öyküler ve video modelle öğretim yöntemleri etkililik ve verimlilik açısından karşılaştırılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, yaşları 6 ile 10 arasında değişen OSB tanıılı üç erkek çocuk ve onların yaşları 33-45 arası olan annelerinden oluşmuştur. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre, ebeveynler her iki yöntemi de % 100 uygulama güvenilirliği ile uygulayabilir hale gelmişlerdir. Her iki yöntem de çocukların sosyal beceri kazanımları üzerinde eşit düzeyde etkili bulunmuştur. Verimlilik açısından bakıldığında ise; video modelle öğretimin iki çocukta daha verimli, sosyal öykülerin ise bir çocukta daha verimli olduğu belirlenmiştir.

Besler ve Kurt 2016 yılında gerçekleştirdikleri çalışmada, annelerin uyguladığı video modelle öğretimin OSB olan çocuklarının oyun becerileri üzerindeki etkililiğini incelemişlerdir. Çalışmada tek denekli araştırma yöntemleri arasında yer alan katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcı grubunu yaşları 5 ile 6 arasında değişen 3 OSB'li erkek çocuk ve onların yaşları 30 ile 40 arasında değişen anneleri oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçları, annelerin video modelle öğretimi yüksek bir uygulama güvenilirliği ile uygulayabildiklerini ve OSB olan çocukların tamamının kendileri için hedeflenen oyun becerilerini kazandıklarını göstermiştir.

Kasari ve arkadaşları (2015) çalışmalarında OSB olan çocukların ortak dikkat becerileri üzerinde iki ayrı ebeveyn merkezli müdahale türünü grup deneysel model kullanarak karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Çalışmanın katılımcı grubunu takvim yaşları 22 ay ile 36 ay arasında değişen 86 OSB tanılı çocuk ve bu çocukların anneleri oluşturmuştur. Çalışmanın sonuçları incelendiğinde, her iki ebeveyn merkezli uygulamanın da OSB olan çocukların ortak dikkat becerileri üzerinde eşit düzeyde etkili olduğu görülmektedir.

Batu, Aksoy ve Öncül (2014), gerçekleştirdikleri çalışmada annelerin sunduğu görsel destekle birlikte sunulan eş zamanlı ipucuyla öğretimin OSB olan çocukların zincirleme becerileri üzerindeki etkililiğini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın katılımcılarını her biri yedi yaşında olan dört OSB tanılı çocuk ve bu çocukların yaşları 35-40 arasında olan anneleri oluşturmuştur. Araştırma tek denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılarak desenlenmiştir. Çalışmanın sonuçları incelendiğinde ebeveynlerin görsel destekle birlikte sunulan eş zamanlı ipucuyla öğretimi yüksek bir uygulama güvenilirliği düzeyiyle kullanabilir hale geldikleri görülmektedir. Çocuklara ait sonuçlar da annelerin sunduğu öğretim sürecinin sonucunda kendileri için hedeflenen becerileri kazanıp sürdürebildiklerini göstermiştir.

Hsieh, Wilder ve Abellon, 2011 yılında gerçekleştirdikleri çalışmalarında OSB olan çocuklara sahip ebeveynlerin fırsat öğretimini kullanarak sundukları öğretimin çocukların nesne isteme becerileri üzerindeki etkilerini değerlendirmeyi amaçlamışlardır.

Araştırmanın çocuk katılımcıları; OSB tanısı olan, yaşları 8-10 arasında değişen ve birisi erkek ikisi kız olmak üzere toplam üç çocuktan oluşmaktadır. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları ebeveynlerin fırsat öğretimini belirlenen doğruluk düzeyinde kullanabildiklerini ve çocukların kendileri için hedeflenen sosyal etkileşim becerisinde ölçüte uygun bir performans düzeyine ulaştıklarını göstermiştir.

Green ve diğerleri 2010 yılında 152 katılımcı çiftiyle gerçekleştirdikleri deneysel araştırmada, OSB olan çocuklara sunulan ebeveyn merkezli iletişim odaklı öğretim paketinin etkilerini ortaya koymuşlardır. Çocuk katılımcıların yaşları 2 yaş ile 4 yaş 11 ay arasında değişmektedir. Çalışmanın deney grubunu, ebeveyn merkezli iletişim odaklı öğretim paketi sunulan 77 çocuk oluştururken; kontrol grubunda yer alan 75 çocuğa İngiltere’de özel eğitim merkezlerinde gerçekleştirilen standart eğitim uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda deney grubunda yer alan çocukların kontrol grubundaki çocuklara oranla iletişim beceri düzeylerinde ciddi oranda bir artış görülürken; otizm şiddet düzeylerinde de azalmanın olduğu belirlenmiştir.

Kasari ve diğerlerinin 2010 yılında gerçekleştirdikleri deneysel araştırmada ebeveyn merkezli sosyal karşılıklı eğitiminin OSB olan çocukların ortak dikkat becerileri üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Çalışmanın katılımcılarını okulöncesi dönemde bulunan 38 OSB’li çocuk ve bu çocukların ebeveynleri oluşturmuştur. Çocuklardan 19’u bekleme listesi kontrol grubunda; 19’u ise ebeveyn merkezli eğitim sunulan deney grubunda yer almıştır. Çalışmanın sonucunda, deney grubunda yer alan çocukların kontrol grubundaki çocuklara kıyasla ortak dikkat, oyun ve etkinliğe katılım gösterme becerilerinde daha iyi bir performans sergiledikleri ortaya konulmuştur.

Najdowski ve arkadaşlarının 2010 yılında yayımladıkları çalışmalarında, katılımcı grubu olarak yaşları 2 ile 4 arasında değişen ve OSB tanısı olan 3 çocuk ve bu çocukların anneleriyle çalışmışlardır. Çalışmada tek denekli araştırma yöntemleri arasında bulunan katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Çalışma sürecinde, annelerin evlerinde gerçekleştirdikleri alternatif davranışların ayrımlı pekiştirilmesi tekniğinin çocukların yemek seçme davranışlarını değiştirmesi üzerindeki etkililiğini incelemişlerdir. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında; katılımcı çocukların tamamının kendileri için hazırlanan yemekleri bitirebilir konuma ulaştıkları görülmektedir.

Özcan ve Cavkaytar’ın 2009 yılında gerçekleştirdikleri araştırmada hazırlanan aile eğitimi programının ebeveynlerin çocuklarına tuvalet becerilerini öğretmeleri üzerindeki

etkilerini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın katılımcılarını yaşları 4 ile 5 arasında değişen OSB ve zihinsel yetersizlik tanılı 3 erkek ocuk ve bu çocukların annelerinden oluşturmuştur. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemleri arasında bulunan katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçları, annelerin uyguladıkları tuvalet eğitimi sonucunda çocukların kendileri için belirlenen hedeflere ulaştıklarını göstermiştir.

Reagon ve Higbee (2009) yaptıkları araştırmada ebeveynler tarafından sunulan replik silikleştirme uygulamasının OSB olan çocukların oyun içerisindeki sözel iletişim başlatma davranışları üzerindeki etkisini değerlendirmişlerdir. Çalışmada tek denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçları, ebeveynlerin replik silikleştirme yöntemini evlerinde başarılı bir şekilde uygulayabildiklerini ve çocukların oyun sırasında gerçekleştirdikleri sözel iletişim başlatma davranışını belirlenen ölçütü karşılayacak düzeyde kazandıklarını göstermiştir.

Tekin-İftar'ın 2008 yılında gerçekleştirdiği araştırmada, ebeveynlerin sunduğu eş zamanlı ipucuyla ğretimin OSB olan çocukların toplumsal yaşam becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çalışmanın katılımcı grubunu yaşları 7 ile 12 arasında değişen dört OSB'li ocuk ve bu çocukların ebeveynleri oluşturmaktadır. Çalışmada tek denekli araştırma yöntemleri arasında bulunan davranışlar arası çoklu yoklama modelinin katılımcılarla yinelenmesi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ebeveynler tarafından uygulanan eş zamanlı ipucuyla öğretimin çocuklar için hedeflenen  toplumsal yaşam becerisinde de etkili olduğu belirlenmiştir.

Gillet ve LeBlanc 2007 yılında gerçekleştirdikleri araştırmada ebeveynler tarafından uygulanan doğal dil ğretim stratejilerinin OSB olan çocukların dil ve oyun becerileri üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Tek denekli araştırma yöntemlerinden olan katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılan araştırmanın katılımcı grubunu yaşları 4 ile 5 arasında olan 3 OSB'li erkek ocuk ve bu çocukların ebeveynleri oluşturmuştur. Çalışmanın sonuçları incelendiğinde; katılımcı çocukların tümünün dil ve oyun becerilerinde belirlenen ölçütü karşılayacak şekilde bir ilerleme kaydettiği görülmektedir.

Ingersoll ve Gergans'ın 2007 yılında yürüttükleri araştırmada, ebeveynler tarafından uygulanan taklit ğretiminin OSB olan çocukların doğal taklit becerileri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın katılımcıları takvim yaşları

31 ile 42 ay arası değişen ikisi erkek birisi kız toplam üç çocuk ve bu çocukların annelerinden oluşmaktadır. Tek denekli araştırma deseniyle yürütülen çalışmada, katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde; annelerin taklit öğretimini yüksek uygulama güvenirliği düzeyiyle kullanabildikleri ve çocuklarının nesnel taklit ile jestsel taklit becerilerinde belirlenen ölçüte ulaştıkları gözlemlenmektedir.

Rocha, Schreibman ve Stahmer (2007) çalışmalarında OSB olan çocuklara ortak dikkat becerisinin öğretiminde ebeveyn merkezli öğretimin etkililiğini incelemişlerdir. Çalışmanın katılımcıları takvim yaşları 27 ay ile 47 ay arasında bulunan ikisi erkek birisi kız toplam üç OSB’li çocuk ve bu çocukların ebeveynlerinden oluşmaktadır. Çalışmada tek denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçları ebeveynlerin ortak dikkat öğretimini başarıyla gerçekleştirdiklerini ve çocuklarının ortak dikkat becerilerinde anlamlı düzeyde ilerlemeler gösterdiklerini ortaya koymuştur.

Aldres, Green ve Adams (2004), çalışmalarında ebeveynler tarafından uygulanan sosyal iletişim öğretiminin OSB olan çocukların iletişim başlatma ile alıcı/ifade edici dil becerileri üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Çalışmada ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcıları, yaşları 2 yaş ile 5 yaş 11 ay arasında değişen 28 OSB’li çocuk ve bu çocukların ebeveynlerinden oluşmaktadır. Çalışmanın sonucunda OSB olan çocukların ebeveynleri tarafından uygulanan sosyal iletişim öğretimi sayesinde alıcı/ifade edici dil düzeyleri ile iletişim başlatma becerilerinde anlamlı bir artışın olduğu görülmektedir.

Kaiser, Hancock ve Nietfeld’in 2000 yılında gerçekleştirdikleri çalışmada ebeveynlerin uyguladığı uyarlanmış Milieu öğretim tekniğinin çocukların iletişim becerileri üzerindeki etkililiğini değerlendirmişlerdir. Çalışmanın katılımcı grubunu, yaşları 2 buçuk ile 5 arasında değişen 6 OSB’li erkek çocuk ve bu çocukların anneleri oluşturmuştur. Çalışmada tek denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçları ebeveynler tarafından sunulan uyarlanmış Milieu öğretiminin çocukların iletişim becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Tablo 1.2. OSB Olan Çocuklarda Ebeveyn Merkezli Uygulamaların Kullanıldığı Araştırmalar

Referans	Araştırma Modeli	OSB olan Katılımcılar Yaş/Sayı	Ebeveyn Katılımcılar Türü/Sayı	Bağımlı Değişken	Sonuçlar (Etkililik)
Killmeyer, Kaczmareck (2017)	Katılımcılar arası çoklu başlama modeli	22-57 ay / 3	2 anne 1 baba	Ortak dikkat	+
Acar, Tekin-İftar ve Yıkılmış (2016)	Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli	6-10 / 3	3 anne	Sosyal beceri	+ (Her iki model de)
Besler ve Kurt (2015)	Katılımcılar arası çoklu başlama modeli	5-6 / 3	3 anne	Oyun becerisi	+
Kasari vd. (2015)	Randomize karşılaştırmalı grup deneysel model	22-36 ay/ 86	86 anne	Ortak dikkat	+
Batu, Aksoy ve Öncül (2014)	Katılımcılar arası çoklu yoklama modeli	7/ 4	4 anne	Zincirleme beceri	+
Hsieh, Wilder ve Abellon (2011)	Katılımcılar arası çoklu başlama modeli	8-10 / 3	1 anne 1 baba 1 bakıcı	Nesne isteme	+
Najdowski vd. (2010)	Katılımcılar arası çoklu başlama modeli	2-4 / 3	3 anne	Yemek seçme davranışını azaltma	+
Kasari vd. (2010)	Randomize kontrol gruplu deneysel model	21-36 ay/38	38 anne	Ortak dikkat Oyun	+

Referans	Araştırma Modeli	OSB olan Katılımcılar Yaş/Sayı	Ebeveyn Katılımcılar Türü/Sayı	Bağımlı Değişken	Sonuçlar (Etkililik)
Green vd. (2010)	Randomize kontrol gruplu deneysel model	2-4 / 152	Belirtilmemiş	İletişim becerileri ve OSB şiddeti	+
Reagon ve Higbee (2009)	Katılımcılar arası çoklu başlama modeli	2-6 / 3	3 anne	İletişim becerisi	+
Özcan ve Cavkaytar (2009)	Katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli	4-5 / 3	3 anne	Tuvalet becerisi	+
Tekin-İftar (2008)	Davranışlar arası çoklu yoklama modelinin katılımcılarla yinelenmesi	7-12 / 4	3 anne 1 büyükanne	Toplumsal yaşam becerisi	+
Gillet ve LeBlanc (2007)	Katılımcılar arası çoklu başlama modeli	4-5 / 3	3 anne	İletişim ve oyun becerileri	+
Ingersoll ve Gergans (2007)	Katılımcılar arası çoklu başlama modeli	31-42 ay /3	3 anne	Doğal taklit becerileri	+
Rocha ve Schreibman (2007)	Katılımcılar arası çoklu başlama modeli	2-3,5 / 3	2 anne 1 baba	Ortak dikkat	+

Referans	Araştırma Modeli	OSB olan Katılımcılar Yaş/Sayı	Ebeveyn Katılımcılar Türü/Sayı	Bağımlı Değişken	Sonuçlar (Etkililik)
Aldres, Green ve Adams (2004)	Ön test son test kontrol gruplu model	2-5 yaş / 28	28 belirtilmemiş	İletişim başlatma ve alıcı ifade edici dil beceri düzeyleri	+
Kaiser, Hancock ve Nietfeld (2000)	Katılımcılar arası çoklu başlama modeli	2-5 / 6	6 anne	İletişim becerileri	+

Araştırma bulguları OSB’li çocuğu olan ebeveynlerinin çocuklarıyla birincil uygulamacı olabileceklerini (Wong vd., 2013) ve kolaylıkla kullanılabilen stratejilerden (jest, mimik, taklit vb.) karmaşık ve sistematik öğretim süreçlerine kadar pek çok uygulamayı başarıyla uygulayabildiklerini göstermektedir (Kasari vd., 2010; Schertz ve Odom, 2007). Ebeveynler çeşitli öğrenme stratejileri aracılığıyla (model olma, doğrudan öğretim, ipucu verme, koçluk vb.) ebeveyn merkezli uygulamaları kullanmayı öğrenmektedirler (Trivette ve Corr, 2018; Wong ve diğerleri, 2013). Ebeveynlerin eğitilmelerinde de en etkili stratejilerden birisi de koçluk süreçleridir (Trivette, Dunst ve Hamby, 2009). İzleyen başlıklarda koçluk sürecine ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

1.8. Koçluk

Koçluk en eski ve genel tanımıyla var olan bilgilerin ya da edinilen becerilerin öğretim ortamına aktarılması olarak bilinmektedir (Joyce ve Showers, 1982). Eğitim alanında koçluk, *“çocukların günlük etkinliklerinde sergilemeleri gereken beceri/davranışları öğrenmelerini sağlamak ve gelişimlerini tüm alanlarda desteklemek için ebeveynlerin/akranların/eğitimcilerin öğretme yeteneklerini geliştirmek için bireysel olarak desteklemek”* olarak açıklanmaktadır (Bethune ve Wood, 2013; Rush ve Shelden, 2011). Başka bir deyişle koçluk; öğretmenlerin, akranların ve ebeveynlerin daha etkin birer “öğretici” haline gelerek, yetersizliği olan bireylere yeni beceri/davranışlar kazandırmalarını, uygulamaları etkili ve güvenilir biçimde kullanmaları ve bu yolla onların kazanımlarını arttırmayı hedefleyen bir destek türüdür (Bethune ve Wood, 2013; Değirmenci, 2018; Kretlow ve Bartholomew, 2010). Gentry, Denton, ve Kurz (2008)’e göre ise koçluk; eğitim uzmanları için sürekli bir mesleki gelişim türüdür.

Koçluk sürecinde temel olarak (a) koç ve (b) koçluk desteği alan kişi olmak üzere iki birey yer almaktadır. Koç süreç boyunca koçluk desteği alan kişiye eğitsel destekler sağlarken; koçluk desteği alan kişi gönüllü olarak süreç boyunca eğitsel becerilerini geliştirmek için koç ile çalışır (Knight, 2009). Koçluk süreci ise genel olarak üç basamaktan oluşmaktadır. Bu basamaklar; (a) gözlem öncesi toplantı, (b) gözlem ve (c) gözlem sonrası toplantı olarak sıralanmaktadır.

Gözlem öncesi ve gözlem sonrası toplantılar yaklaşık 15-20 dakika sürmektedir. Gözlem oturumlarının uzunluğu ise; çalışılan beceriye ve verilerin toplanması için gereken süreye göre değişebilmektedir. Koçluk desteği alan bireyler süreç içerisinde becerilerini geliştirmek/davranışlarını değiştirmek için koçla birlikte çalışırlar. Gözlem

öncesi oturumlarda koç, koçluk desteği alan bireyle birlikte hedef belirler, planlama yapar, gözlem oturumunda kullanacağı öğretim yöntemini uygulama ve veri toplama gibi konularda destekler. Gözlem oturumlarında ise koçun görevi, koçluk desteği alan bireyin uyguladığı öğretimi doğru bir şekilde uygulayıp uygulamadığını gözlemleyerek gözlem sonrası oturumlarda tartışmak ve performans geribildirimini sağlamak üzere kaydetmesidir. Gözlem sonrası oturumlarda ise koç, gözlem oturumlarında elde ettiği verileri koçluk desteği alan kişiyle birlikte izleyerek geri dönütler verir ve gerekli durumlarda model olur (NPDC, 2010).

Eğitim alanında sıklıkla tartışılan ve popüler konulardan biri de araştırma ile uygulama arasındaki boşluğun nasıl doldurulacağı konusudur. Uygulayıcıların öğrendikleri kanıta dayalı uygulamaları yüksek uygulama güvenirliği ile uygulamalarının bir yolu da performanslarına ilişkin anında ya da gecikmiş geribildirimler almalarıdır (Knight, 2009). Koçluk, kanıta dayalı uygulamaların başarıyla uygulanması için önemli bir bileşendir.(Dunst, Trivette ve Hamby, 2010; Blase, Fixsen, Van Dyke ve Duda, 2009; Joyce ve Showers, 2002; Metz ve Bartley, 2012). Koçluk uygulaması pek çok disiplin alanında kullanılabilir gibi son yıllarda özel eğitim alanında da sıklıkla tercih edilmektedir.

Özel eğitim alanyazında öğretmenlere öğrencilerini desteklemeleri (Değirmenci, 2018; Tunç-Paftalı, 2018; Tekin-İftar, Collins, Spooner ve Olcay-Gul, 2017) ve ailelere çocuklarını desteklemeleri (Brown ve Woods 2016; Gıcı-Vatansever, 2018, Foster, Dunn ve Mische-Lawson, 2013; Ingersoll ve Dvortcsak, 2006; Meadan, Meyer, Snodgrass ve Halle, 2013) amacıyla kullanılmaktadır. NPDC (2010)'de koçluk uygulaması küçük çocukların ebeveynlerini ve /veya doğrudan desteklemek için kullanılan ve çocuklarının kendileri için hedeflenen becerileri günlük rutinlerinde kullanarak genelleylebilmelerine olanak tanıyan bir araç olarak tanımlanmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenlikte mesleki gelişimin sağlanması ve kanıta dayalı uygulamaların sistematik bir şekilde uygulanmasıyla sonuçlanması için koçluk süreçlerine gereksinim duyulmaktadır (Fixsen ve Blasé, 2008; Knight, 2009; Metz ve Bartley, 2012).

1.9. Ebeveyn Koçluğu

Ebeveyn koçluğunda koçlar ebeveynlerle deneyim ve bilgi paylaşımı yaparlar. Koçlar bu süreçte ebeveynlerle çocuklarına ilişkin eğitsel planlama yaparak onlara ilişkin işlevsel ve öncelikli amaçların belirlerler. Uygulama sürecinin nasıl, ne zaman, hangi sıklıkta vb. gerçekleştirileceğine ilişkin bilgi verirler. Gerekli durumlarda uygulama

sürecinin nasıl yapılacağına ilişkin pratikler yaparak bu uygulamalar sırasında ebeveynlere performans geribildirimini sağlarlar (Blamey, Meyer, ve Walpole, 2008; Leat, Lofthouse ve Wilcock, 2006; Mohler, Yun, Carter ve Kasak, 2009).

OSB erken dönemde tanılanan, erken ve yoğun olarak eğitim hizmetleriyle belirtileri azaltılabilen bir bozukluktur (APA 2013). Eğitime en erken dönemde başlanmasının ve öğrenilen beceri ve/veya davranışların doğal ortamlarda sürdürülmesinin yollarından biri ebeveynlerin çocuklarını eğitsel olarak desteklemeleridir (NPDC, 2010). Aileler kanıta dayalı uygulamalar hakkında bilgi sahibi olsalar da çoğunlukla bu uygulamaları nasıl ve ne şekilde uygulayacakları konusunda desteğe gereksinim duymaktadırlar. Bu desteklerin en etkili biçimde sağlandığı yaklaşımlardan biri de ebeveyn koçluğudur (Fixsen, Naoom, Blase, Friedman ve Wallace, 2005).

Ebeveyn koçluğu normal koçluk sürecinin ebeveynlerle gerçekleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Gıcı-Vatansever, 2018) Bu nedenle ebeveyn koçluğunda alanyazında gerçekleştirilen paraprofesyonellere ya da öğretmenlere sunulan koçluk sürecinden farklı bir süreç kullanılmamaktadır. Ebeveyn koçluğu çoğunlukla çocuğun doğal ortamında ev ortamında çocuk ve ebeveyn arasındaki etkileşimi arttırmak ve beceri ve/veya davranışların kazandırılması amacıyla ebeveynlere çeşitli uygulamaları öğretmek amacıyla kullanılmaktadır.

Uygulamaların ebeveynlere öğretilmesi sırasında performans geribildirimleri sağlanır. Söz konusu geribildirimlerin uygulama sırasında anlık olarak sağlanması yanlış uygulamaların anlık olarak düzeltilmesine olanak sağlar (Yun, Carter ve Kasak, 2009). Ebeveyn koçluğunda koçluk yapan kişi ebeveyne uygulama öncesinde bilgi sağlayarak, rol model olarak ya da farklı tekniklerle uygulamayı öğretir. Ebeveyn bu süreçte çocuktan gelecek her tepki durumunda (doğru, yanlış, tepkide bulunmama gibi.) nasıl davranacağını öğrenir. Bu süreçte koçluk yapan kişi ile ebeveyn arasında karşılıklı uzlaşma sağlanması ve karşılıklı işbirliği içinde olumlu bir etkileşim kurulması önemlidir (Blamey, Meyer, ve Walpole, 2008; Brown ve Woods, 2016; Mohler, Yun, Carter ve Kasak, 2009).

1.9.1. Ebeveyn koçluğunun uygulanması

Alanyazında ebeveynlere, öğretmenlere ya da paraprofesyonellere sağlanan koçluk uygulamalarının gerçekleştirildiği araştırmalardan elde edilen bulgular ebeveyn koçluğunun hangi basamaklarla gerçekleştirileceği konusunda uygulamacılara bilgi

vermektedir (Bron ve Woods, 2016; Değirmenci, 2018; Welterlin, Turner- Brown, Harris, Mesibov ve Delmolino, 2012) Buna göre ebeveyn koçluğu da diğer koçluk türlerinde olduğu gibi (a) başlangıç eğitimi, (b) izleme/gözlem oturumları ve (c) koç tarafından uygulamacıya performans geribildirimini verme basamaklarından oluşmaktadır (Kretlow ve Bartholomew, 2010). Şekil 1.2. 'de ebeveyn koçluğunun uygulanması şema ile gösterilmektedir. Aşağıda bu basamaklar açıklanmaktadır (NPDC,2010):

- (a) *Başlangıç eğitimi:* Başlangıç eğitiminde ebeveynler oturumlarla koçluk desteği sağlayan kişi tarafından eğitilirler. Oturumlarının uzunluğu ise; çalışılan beceriye ve verilerin toplanması için gereken süreye göre değişebilmektedir. Koçluk desteği alan ebeveynler süreç içerisinde becerilerini geliştirmek/davranışlarını değiştirmek için koçla birlikte çalışırlar. Oturumlarda koçluk desteği sağlayan kişi, ebeveyni izleme/gözlem oturumunda kullanacağı öğretim yöntem, teknik ve stratejisini etkili ve güvenilir biçimde uygulama ve veri toplama konularında destekler.
- (b) *İzleme/gözlem oturumları:* Gözlem oturumlarında koçluk desteği sağlayan kişinin görevi, koçluk desteği alan bireyin uyguladığı öğretimi etkili ve güvenilir bir şekilde uygulayıp uygulamadığını gözlemleyerek gözlem sırasında ya da gözlem sonrası oturumlarda tartışmak üzere kaydetmesidir.
- (c) *Koç tarafından ebeveyne performans geribildirimini verme:* Gözlem sırasında ya da gözlem sonrası oturumlarda koçluk desteği sağlayan kişi, gözlem oturumlarında elde ettiği verileri koçluk desteği alan kişiyle birlikte izleyerek, tartışarak performans geribildirimini yapar ve gerekli durumlarda model olur.



Şekil 1.2. Ebeveyn koçluğunun uygulama basamakları

OSB olan çocukların ebeveynleri ile çalışılan araştırmaların sonuçları ebeveynlerin koçluk uygulaması ile OSB olan çocuklarına beceri ve/veya davranışları kazandırabildiklerini göstermektedir (Brown ve Woods, 2016; Dunn, Cox, Foster, Mische-Lawson ve Tanquary, 2012; Foster ve diğ., 2013; Kientz ve Dunn, 2012; Lane ve diğ., 2016; Ottley, Coogle ve Rahn 2015; Simpson, 2015; Suess ve diğ., 2014). Ebeveyn koçluğunun kullanıldığı araştırmaların sonuçları ebeveynlerin OSB olan çocuklarına iletişim becerileri (Bron ve Woods, 2016; Baharav ve Reiser, 2010; Rocha ve diğ., 2007), problem davranışların azaltılması (Fettig, Schuletz ve Sreckovic, 2015; Welterlin vd., 2012), ödevlerini yaparken kendini yönetme becerileri (Hampshire ve Allred, 2018), taklit becerileri (Ingersoll ve Gergans, 2007), sosyal etkileşim becerisi (Kaiser, Hancock ve Nietfeld, 2000), iletişim başlatma (Lane vd., 2016) gibi becerilerini başarılı biçimde kazandırdıklarını göstermektedir. Neredeyse 20 yıldır ebeveynlerin çocuklarına beceri ve/veya davranışlar kazandırmalarında ebeveyn koçluğu kullanılması ile ilgili çalışmalar yapılmaktadır (Dunst vd., 2008; Woods vd., 2004). Ancak son yıllarda ebeveyn koçluğunun etkililik ve verimliliğine ilişkin deneysel araştırmalara da yer verilmeye başlanmıştır (Campell ve Coletti, 2013; McWilliam, 2012; Salisbury ve Cushing, 2013). İzleyen başlıkta ebeveyn koçluğu türlerine ilişkin bilgiler verilmektedir.

1.9.2. Ebeveyn koçluğu türleri

Alanyazında diğer koçluk türleri gibi ebeveyn koçluğu iki başlık altında incelenmektedir. Bunlar (a) gözleme dayalı koçluk ve (b) yanyana koçluk'tur (Kretlow ve Bartholomew, 2010). Her iki koçluk türünde de uygulama öncesi ailenin eğitimi süreci benzerdir. Farklılıklar uygulama sırasında ortaya çıkmaktadır.

1.9.2.1. Yan yana koçluk

Yan yana koçluk ebeveynlere çocuklarıyla çalıştıkları sırada kullandıkları uygulamalara ilişkin anında geribildirimlerin verilmesi yoluyla gerçekleştirilir. Yan yana koçluk uygulamasında koçluk desteği sağlayan kişi uygulama sırasında ebeveyn ve çocuğun yanında yer alır. Ebeveyn uygulamayı kullanırken koçluk desteği sağlayan kişi gerekli durumlarda anlık performans geribildirimleri verir. Gerekli durumlarda ebeveyne model olarak uygulamaya ilişkin hata düzeltmesi yapar (Blakely, 2001).

Yan yana koçluk uygulamasında ebeveyn öğrendiği öğretim yöntem, teknik ya da stratejisini uygularken koçluk desteği sağlayan kişiden anında geribildirim (immediate feedback) alabilmektedir. Uygulama süreci boyunca koçluk desteği sağlayan kişi

ebeveyni uygulamayı gerçekleştirirken durdurabilir, gerekli durumlarda öğretim basamaklarına ilişkin geribildirimler verebilir. Geribildirimlerin ardından ebeveyn tekrar uygulamaya kaldığı yerden devam edebilir (Artman-Meeker, 2010; Bethune and Wood, 2013; Browder vd., 2012; Myers ve DeLuca, 2010; Powell vd., 2010; Rocchi, Pelletier ve Couture., 2013; Simonsen, Suhrheinrich, 2011;). Söz konusu performans geribildirimlerinin öğretim anında verilmesi ebeveynin uygulama sırasında gerçekleştirdiği hataları ya da yanlış basamakları hemen düzeltebilmesine ve endişe düzeylerinin azalmasına olanak sağlar (Artman-Meeker vd., 2017; Rock vd., 2009; Scheeler, vd., 2006). Ayrıca uygulamayı yapan kişinin gözlem sonunda alacağı geribildirimlerin sayısını da azaltır (Scheeler, Ruhl ve McAfee, 2004). Bu durum uygulama sürecinin etkililiğini önemli ölçüde arttırırsa da uygulamanın bölünmesine ve doğal olarak ebeveynin ve çocuğun dikkatinin dağılmasına neden olmaktadır (Scheeler, vd., 2006; O'Reilly, Renzaglia ve Lee, 1994).

1.9.2.2. Gözleme dayalı koçluk

Gözleme dayalı koçlukta koçluk desteği sağlayan kişi ebeveynin eğitim sırasında öğrenmiş olduğu yöntem, teknik ya da stratejiyi uygularken ebeveyni gözler. Bu süreçte ebeveynin uygulama sürecinde yaptıklarını kaydeder, notlar tutar. Koçluk desteği sağlayan kişi ebeveynin uygulamasına herhangi bir müdahalede bulunmaz (Goodman vd., 2008). Yalnızca ebeveynin öğrendiği yöntem, strateji ya da tekniği nasıl uyguladığına dair kayıt tutabilir, notlar alabilir. Uygulama akışı korunur ve bölünmez. Gözlem bittikten sonra uzman ebeveyne uygulamaya ilişkin performans geribildirimini verir. Söz konusu geribildirimler karşılıklı tartışmalar şeklinde ya da didaktik olarak yapılabilir (Goodman vd., 2008; Joyce ve Showers, 1995). Bu araştırmada söz konusu yararları nedeniyle OSB olan çocuklarla çalışılırken gözleme dayalı koçluk tercih edilmiştir.

1.10. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Eğitiminde Ebeveyn Koçluğunun Kullanıldığı Araştırmalar

Ebeveyn koçluğu uygulamasının OSB olan çocukların beceri ve davranışları üzerindeki etkililiğini değerlendiren araştırmalara ait bilgilere aşağıda yer verilmiştir. Ayrıca bu araştırmaların özet bilgileri Tablo 1.3.'de yer almaktadır.

Rogers ve diğerleri (2019) gerçekleştirdikleri araştırmada; ESDM (Early Start Denver Model) bünyesinde ebeveynlere sunulan haftalık bir buçuk saatlik klasik ebeveyn koçluğu süreci ile bu sürece güdüleme arttırmayı hedefleyen görüşmeler, farklı öğrenme

araçları ve haftalık bir buçuk saatlik ev ziyaretlerinin de eklendiği uyarlanmış versiyonun ebeveynlerin ve çocukların beceri düzeyleri üzerindeki etkililiğini karşılaştırmışlardır. Çalışmada ön test-son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcı grubunu takvim yaşları 12 ile 30 ay arasında değişen 45 OSB tanılı çocuk ve bu çocukların ebeveynleri oluşturmuştur. Çalışmanın sonuçları incelendiğinde; çocukların beceri düzeyleri üzerinde her iki eğitim türünün de etkili olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlere ait sonuçlar incelendiğinde ise; farklı öğrenme araçları ve haftalık bir buçuk saatlik ev ziyaretlerinin de eklendiği uyarlanmış versiyonun, ESDM bünyesinde ebeveynlere sunulan haftalık bir buçuk saatlik klasik ebeveyn koçluğu sürecine oranla daha etkili olduğu görülmektedir.

Benson ve meslektaşları 2018 yılında gerçekleştirdikleri araştırmada ebeveyn koçluğu ile ebeveynlere işlevsel analiz ve işlevsel iletişim öğretimini kullanmayı öğretmeyi ve çocukların kendini yaralama davranışlarını azaltmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın katılımcıları yaşları 5 ile 8 arasında değişen iki erkek çocuk (biris OSB'li diğeri serebral palsili) ve bu çocukların annelerinden oluşmaktadır. Çalışmada tek denekli araştırma yöntemlerinde ABAB modeli kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular, ebeveynleri işlevsel analiz ve işlevsel iletişim öğretimini % 95 oranında yüksek bir uygulama güvenirliğiyle kullanır duruma geldiklerini göstermiştir. Araştırmanın sonunda çocukların her ikisinin de kendini yaralama davranışlarında ciddi oranda bir azalma tespit edilmiştir.

Hampshire ve Allred'in 2018 yılında gerçekleştirdikleri araştırmada ebeveyn koçluğu desteğiyle ebeveynler tarafından gerçekleştirilen teknoloji temelli öğretimin, OSB olan çocukların ev ödevi yapma becerilerinde kendilerini yönetme düzeyleri üzerindeki etkililiğini değerlendirmişlerdir. Çalışmanın katılımcılarını OSB tanısı olan ve yaşları 12 ile 14 arasında değişen beş çocuk (iki erkek üç kız) ve bu çocukların ebeveynleri oluşturmuştur. Araştırmada ebeveynlerin kullandığı öğretim paketinin çocukların kendini yönetme becerilerindeki etkisini değerlendirmek üzere tek denekli araştırma yöntemleri arasında bulunan katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları beş çocuğun da matematik dersi ödevlerini yaparken kullandıkları kendini yönetme becerileri düzeylerinde önemli ölçüde artış gözlemlenmiştir.

Penney ve Schwartz 2018 yılında gerçekleştirdikleri araştırmada, ebeveyn koçluğunun ebeveynlerin karşılıklı taklit eğitimini uygulama güvenirlikleri ve OSB olan

çocuklarının kendiliğinden taklit becerileri üzerindeki etkilerini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın katılımcıları yaşları 4 ile 5 arasında olan üç OSB tanıılı çocuk (ikisi erkek birisi kız) ve bu çocukların ebeveynlerinden (iki anne bir baba) oluşmuştur. Çalışmada tek denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçları, ebeveyn koçluğu uygulamasının ebeveynlerin karşılıklı taklit eğitimini yüksek uygulama güvenilirliğiyle uygulayabilmelerini sağladığını göstermiştir. Bununla birlikte çalışma ile birlikte OSB olan çocukların kendiliğinden taklit becerilerinde de anlamlı düzeyde artışlar tespit edilmiştir.

Siller ve meslektaşlarının 2018 yılında gerçekleştirdikleri araştırmada ebeveyn koçluğu uygulamasının ebeveynlerin yanıtlayıcı ebeveyn davranışları ve kendini değerlendirme becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın katılımcıları yaşları 2 ile 6 arasında değişen ve OSB tanısı bulunan 70 (64 erkek, 6 kız) çocuk ve bu çocukların ebeveynlerinden oluşmaktadır. Çalışmanın başında katılımcı grubu olan 70 ebeveyn-çocuk çifti rastgele atamayla koçluk uygulamasının sunulduğu deney grubu ve kontrol grubuna dahil edilmiştir. Çalışmanın sonucunda deney grubundaki ebeveynlerin kontrol grubunda olanlara göre daha yanıtlayıcı birer ebeveyn haline geldikleri ve kendini değerlendirme becerisinde daha yüksek puanlar elde ettikleri belirlenmiştir.

Brown ve Woods 2016 yılında gerçekleştirdikleri nicel araştırmada zaman penceresi sıralı analizini kullanarak ebeveyn koçluğunun ebeveyn koçu, ebeveyn ve çocuklar üzerindeki üçlü ilişkisini incelemişlerdir. Bu çalışmada çocuklara ebeveyn koçluğu desteğiyle ebeveyn merkezli iletişim öğretimi uygulanmıştır. Çalışmaya takvim yaşları 12 ile 28 ay arasında değişen dokuz çocuk (üçü OSB'li, üçü down sendromlu, üçü gelişimsel yetersizliğe sahip) ve bu çocukların ebeveynleri katılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular, ebeveynlerin uygulama sürecinde veya hemen ardından koçluk desteği aldıklarında daha başarılı birer öğretici olduklarını göstermektedir. Çocuklar ise kendileri için hedeflenen becerileri gerçekleştirmelerinin hemen ardından yanıtlayıcı ebeveyn etkileşimi ile desteklendiklerinde daha olumlu sonuçlar elde etmişlerdir. Çalışmanın oyun rutini ve oyun dışı etkinliklerde gerçekleştirilmesi benzer frekanslardaki sonuçlara yol açmıştır.

Lane ve diğerleri (2016) araştırmalarında ebeveyn koçluğu desteğiyle OSB olan çocuğa sahip ebeveynlere oyun etkinliği sırasında doğal öğretim stratejilerini kullanmayı öğretmeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın katılımcılarını üç yaşlarında OSB tanısı olan iki

erkek çocuk ve bu çocukların anneleri oluşturmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden davranışlar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde; ebeveyn koçluğu uygulaması sayesinde annelerin doğal öğretim stratejilerini etkili bir biçimde kullanabildikleri ve çocuklarının iletişim başlatma ve sözel tepkide bulunma becerilerinin geliştiği görülmektedir.

Meadan ve diğ., (2016) çalışmalarında internet aracılığıyla sunulan ebeveyn koçluğu sürecinin, ebeveynlerin doğal öğretim tekniklerini kullanmaları ve çocuklarının sosyal-iletişimsel becerileri edinmeleri üzerindeki etkilerini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın katılımcıları, OSB tanısına sahip olan ve yaşları 2 ile 4 arasında değişen ikisi erkek birisi kız olmak üzere toplam üç çocuk ve bu çocukların anneleridir. Çalışmada tek denekli araştırma yöntemlerinden davranışlar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçları internet aracılığıyla sunulan ebeveyn koçluğunun ebeveynlerin doğal öğretim tekniklerini kullanmalarına ve çocukların sosyal-iletişimsel hedef becerilerini kazanmalarına yardım ettiğini göstermiştir.

Barnett vd., (2015), gerçekleştirdikleri araştırmada ebeveyn koçu tarafından sunulan canlı geri bildirimlerin, ebeveynlerin “Ebeveyn-Çocuk Etkileşim Terapisi”ni doğru bir şekilde uygulama düzeyleri ve çocuklarının kendileri için hedeflenen becerilere ulaşmaları üzerindeki etkilerini değerlendirmişlerdir. Çalışmaya yaş ortalaması beş olan 51 çocuk ve bu çocukların 51 ebeveyni (41 anne 10 baba) katılmıştır. Nicel araştırma deseninin kullanıldığı bu çalışmada ebeveynlik becerileri ölçeği, Eyberg çocuk davranış anketi, ebeveynlik stres ölçeği ve ebeveyn-çocuk etkileşim ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçları, ebeveyn koçluğunun ebeveynlerin “Ebeveyn-Çocuk Etkileşim Terapisi”ni doğru bir şekilde uygulamalarını kolaylaştırdığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, ebeveyn koçluğu; ebeveynlerin stres düzeylerini azaltırken, ebeveynlik becerileri, ebeveyn-çocuk etkileşimi ve çocukların olumlu davranışlarını arttırmıştır.

Fettig, Schultz ve Sreckovic (2015) gerçekleştirdikleri çalışmada ebeveyn koçluğu desteğiyle birlikte ebeveynlerin uyguladıkları işlevsel değerlendirme temelli öğretimin OSB olan çocuklarının davranış problemleri üzerindeki etkilerini değerlendirmişlerdir. Çalışmanın katılımcıları yaşları iki ile beş arasında değişen OSB tanılı üç çocuk ve bu çocukların ebeveynleridir. Araştırmada ebeveyn-çocuk çiftleri arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçları, ebeveyn koçluğu uygulaması gerçekleştirildiğinde ebeveynlerin işlevsel değerlendirme temelli öğretimi yüksek

uygulama güvenilirliği düzeyinde uygulayabildiklerini ve OSB olan çocukların davranış problemlerinin azaldığını göstermiştir.

McDuffie vd., (2015) araştırmalarında telekonferans yoluyla uzaktan yapılan ebeveyn koçluğu sürecinin, ebeveynlerin doğal dil öğretim yöntemlerini kullanmaları ve çocuklarının iletişim becerileri üzerindeki etkilerini değerlendirmeyi hedeflemişlerdir. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden AB modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcı grubunu yaşları 2 ile 6 arasında değişen dört çocuk ve bu çocukların anneleri oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, ebeveynlerin uzaktan koçluk desteğiyle doğal dil öğretim tekniklerini kullanmayı öğrendikleri ve çocuklarının iletişim becerilerinde de olumlu bir değişimin gözlemlendiği ortaya çıkmaktadır.

Wainer ve Ingersoll (2015) araştırmalarında internet tabanlı koçluğun ebeveynlerin kendi kendini yönetme becerileri ve OSB olan çocuklarının taklit becerileri üzerindeki etkililiğini değerlendirmişlerdir. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcı grubunu takvim yaşları 24 ay ile 72 ay arasında değişen OSB tanılı 5 çocuk ve bu çocukların ebeveynleri oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, ebeveynlerin kendi kendilerini yönetmeyi kullanarak gerçekleştirdikleri öğretim becerilerini geliştirdikleri ve OSB olan çocuklarında taklit becerilerinde kendileri için hedeflenen ölçüte ulaştıkları görülmektedir.

Oliver ve Brady (2014), gerçekleştirdikleri çalışmada, ebeveynlere sunulan ve anında geribildirim olanağı sağlayan ses koçluğunun ebeveynlerin ipuçları ve pekiştireçleri uygun bir şekilde kullanmaları ile OSB olan çocuklarının zincirleme becerileri tamamlamadaki performans düzeyleri üzerindeki etkililiğini değerlendirmişlerdir. Araştırmanın katılımcı grubu yaşları 5-6 arasında değişen üç OSB tanılı çocuk (ikisi erkek birisi kız) ve bu çocukların anneleri oluşturmuştur. Araştırmada katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; ebeveynler kendilerine sunulan koçluk uygulaması sayesinde ipucu ve pekiştireçleri uygun yer ve zamanda kullanmayı öğrenmişler ve bu becerilerini farklı günlük rutinlere genelleymişlerdir. Çocuk katılımcılar da kendileri için hedeflenen zincirleme becerileri kazanmışlardır.

Foster, Dunn ve Mische-Lawson (2013), gerçekleştirdikleri nitel araştırmada 10 adet birer saatlik ebeveyn koçluğu oturumlarına katılan ve OSB'li çocuğa sahip olan

annelerin görüşlerinin belirlenmesi amaçlamışlardır. Koçluk süreci iş ve meslek terapisti ile anneleri arasında gerçekleşmiş olup; süreçte bilgi paylaşımı, uygulama ve geri bildirim aşamalarına yer verilmiştir. Koçluk sürecinin sonunda araştırmacılar annelere açık uçlu sorular sorarak koçluk süreciyle ilgili görüşlerini almışlardır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, ebeveynlerin koçluk süreci aracılığıyla dikkat ve öz yeterlik düzeylerinin arttığına yönelik görüşlerinin ağırlık kazandığı görülmektedir.

1.11. Araştırmanın Gereksinimi

Görülme sıklığının giderek artması, bireyin ve yakın çevresinin yaşamını doğrudan etkilemesi, erken dönemde yoğun müdahale gerektirmesi gibi nedenler OSB’li çocukların eğitimine ilişkin müdahalelerin önemini ve popülaritesini günden güne arttırmaktadır. Araştırmacılar, OSB’nin etkilerini azaltmaya yönelik en etkili yolun bilimsel dayanaklı uygulamaların sistematik ve yoğun bir biçimde uygulanması olduğunu ifade etmektedirler. Bu nedenle eğitimciler OSB olan çocuklarda bilimsel dayanaklı uygulamaları yoğun bir biçimde kullandıklarında etkili sonuçlar almaktadırlar. Ancak; bu uygulamaların OSB olan çocuklara yoğun bir biçimde sunulabilmesi; zaman (çalışma, diğer kardeşlerin sorumlulukları gibi nedenlerle ailenin çocuğu eğitim ortamına devamlı olarak getirip götürme zamanının olmaması), ulaşım (OSB alanındaki uzmanların her zaman ailenin bulunduğu şehirde olmaması), maddi olanaklar (devletin sağladığı ücretsiz eğitim olanaklarının ayda sekiz saatle sınırlı olması ve eğitimin yoğun bir şekilde alınması için geri kalan ders ücretlerinin ebeveynler tarafından karşılanması gerekliliği, uzman sayısı ve yeterliliği (ülkemizde OSB alanında nitelikli eleman yetiştirmede halen problemlerin var olması) gibi değişkenlerin etkisiyle her zaman mümkün olamamakta bu nedenle OSB olan çocuklar kendileri için telafisi mümkün olmayan yıllarda bu yoğun eğitimden faydalanamamakta ya da eğitimleri sekteye uğramaktadır. Yukarıda sözü edilen tüm olanaklara sahip olunması ve bireyin erken/yoğun bir eğitim alması söz konusu olsa bile çoğu zaman müdahaleler eğitim kurumlarında gerçekleştirilen etkinliklerle sınırlı kalmakta ve doğal ortamlara aktararak sürdürülmesi çoğu zaman mümkün olmamaktadır. Bilimsel dayanaklı uygulamaların yoğun bir şekilde uygulanmasında bahsi geçen sınırlılıklar araştırmacıları bilimsel dayanaklı uygulamaların günlük yaşamda da yüksek uygulama güvenirliği ile yaygın bir biçimde kullanılması için başka seçenekler aramaya yöneltmiştir. Bu seçeneklerden birisi de ebeveyn merkezli müdahalelerdir.

Tablo 1.3. OSB Olan Çocukların Eğitiminde Ebeveyn Koçluğunun Kullanıldığı Araştırmalar

Referans	Araştırma Yöntemi /Modeli	OSB'li Katılımcılar Yaş/Sayı	Ebeveyn Katılımcılar Sayı/Türü	Bağımlı Değişken	Sonuçlar (Etkililik)	
					OSB'li çocuk	Ebeveyn
Rogers vd. (2019)	Deneysel / Ön test son test kontrol gruplu desen	1-2,5 / 45	45 / anne	Sosyal etkileşim becerisi	+	+
Benson vd. (2018)	Tek denekli / ABAB	5-8 / 2	2 / anne	Kendine zarar verme	+	+
Hampshire ve Aldred (2018)	Tek denekli / Katılımcılar arası çoklu başlama modeli	12-14 /5	5 / belirtilmemiş	Akademik beceri	+	+
Penney ve Schwartz (2018)	Tek denekli / Katılımcılar arası çoklu başlama modeli	4-5 / 3	2 / anne 1/ baba	Taklit becerisi	+	+
Siller vd. (2018)	Deneysel / Ön test son test kontrol gruplu desen	2-6 / 70	70 / belirtilmemiş	İletişim becerisi	+	+
Brown ve Woods (2016)	Deneysel / Zaman penceresi sıralı analiz deseni	1-2 / 9	9 / belirtilmemiş	İletişim becerisi	+	+
Lane vd. (2016)	Tek denekli / Katılımcılar arası çoklu başlama modeli	3 / 2	2 / anne	İletişim becerisi	+	+
Meadan vd. (2016)	Tek denekli / Davranışlar arası çoklu başlama modeli	2-4 / 3	3 / anne	Sosyal iletişim becerisi	+	+
Barnett vd. (2015)	Deneysel / (belirtilmemiş)	5 (ort) / 51	41 / anne 10 / baba	İletişim becerisi	+	+

Referans	Araştırma Yöntemi /Modeli	OSB'li Katılımcılar Yaş/Sayı	Ebeveyn Katılımcılar Sayı/Türü	Bağımlı Değişken	Sonuçlar (Etkililik)	
					OSB'li çocuk	Ebeveyn
Fettig, Schultz ve Srecković (2015)	Tek denekli / Katılımcılar arası çoklu başlama modeli	2-5 / 3	3 / anne	Problem davranış	+	+
McDuffie vd. (2015)	Tek denekli / AB	2-6 / 4	4 / anne	İletişim becerileri	+	+
Wainer ve Ingersoll (2015)	Tek denekli /Katılımcılar arası çoklu başlama modeli	2-6 / 5	5 / anne	Taklit becerileri	+	+
Oliwer ve Brady (2014)	Tek denekli / Katılımcılar arası çoklu başlama modeli	5-6 / 3	3 / anne	Zincirleme beceri	+	+
Foster, Dunn ve Mische-Lawson (2013)	Nitel / Görüşme	4-10 / 10	10 / anne	Öz yeterlik	+	+

Ebeveyn merkezli müdahaleler, ebeveynlerin yetersizliği olan çocuklarına onlar için hedeflenen beceri ve/veya davranışları bilimsel dayanaklı uygulamaları kullanarak öğretmeleri olarak tanımlanmaktadır.

Alanyazında ebeveyn merkezli uygulamaların kullanıldığı araştırmaların sonuçları; ebeveynlerin OSB olan çocuklarına pek çok davranış ve beceriyi etkili bir şekilde kazandırabildiklerini göstermektedir. OSB olan çocuklarla çalışılan ve ebeveynlerin uygulamacı oldukları araştırmalarda; bilişsel beceriler (Rickards vd., 2007), iletişim becerileri (Brown vd, 1998; Charlop-Christy ve Carpenter, 2000; Gillet ve LeBlanc, 2007; Park, Alber-Morgan ve Canella-Malone, 2011; Reagon ve Higbee, 2009), kendine yardım etme becerisi (Cavkaytar ve Pollard, 2009; Özcan ve Cavkaytar, 2009), ortak dikkat becerisi (Kasari vd., 2006, Shertz ve Odom, 2007; Rocha, Schreibman ve Stahmer, 2007), özbakım becerileri (Najdowski vd., 2010; Gentry ve Luiselli, 2008) ve problem davranışlarıyla başa çıkma (Moes ve Frea, 2002; Sofronoff, Leslie ve Brown, 2004) gibi alanlarda ebeveynlerin etkili uygulamalar gerçekleştirdiklerini göstermektedir. Araştırma bulguları ayrıca ebeveynlerin çocuklarına sosyal öykü (Olçay-Gül, 2012); videoyla model olma (Besler ve Kurt, 2015), erken yoğun davranışsal eğitim programı (Strauss vd., 2012); görsel desteklerle ipucu kullanma (Batu, Bozkurt-Aksoy ve Öncül, 2014); ESDM (Estes, vd. 2014) gibi bir çok öğretim yöntem ve tekniğini etkili bir şekilde uygulayabildiklerini göstermektedir.

Ebeveynlerin çocuklarına beceri ve davranışları kazandırmaları eğitim için kritik olan dönemlerin kaçırılmamasına, davranış kontrolünün ev ve diğer doğal ortamlarda sürdürülebilirliğine, uyaran sayısının ve yoğunluğunun artmasına ve ebeveyn-çocuk arasındaki etkileşimin niteliğinin artmasına olanak sağlamaktadır (Beaudoin, Sebire ve Couture, 2014; Diggle ve McConachie, 2007; Whalen ve Schreibman, 2003). Yukarıda sıralananlara ek olarak; ebeveynlerin yetersizlik durumuyla baş etme konusunda psikolojik olarak rahatlamalarına (kaygı ve stres düzeyinde azalma, olumsuzluklarla baş etme konusunda motive olma, çocuğun eğitimi hakkında söz sahibi olabilme yetersizliği ve getirilerini daha iyi anlayabilme ve sonraki süreçler için planlama yapma gibi), okul ve ev arasındaki eşgüdümün sağlanmasına katkıda bulunmaktadır (Baxendale, Frankham ve Hesketh, 2001; Koegel, Bimbela ve Schreibman, 1996; Symon, 2001).

Yukarıda sıralanan nedenler, ebeveyn merkezli uygulamaların kullanılmasının önemini ortaya koymaktadır. Ebeveyn merkezli uygulamaların kullanılmasının ebeveynlere öğretilmesinin farklı yolları vardır. Bu yollar kimi zaman didaktik olabilir

kimi zaman da ebeveynin uzmanı gözleyerek uygulamayı kullanması veya tartışmalar/soru cevap süreçleri şeklinde olabilir. Ancak tüm bu süreçleri içinde barındırabilen, ebeveynlerin uygulamalarına yönelik sistematik olarak dönüt alabilecekleri en etkili yollardan birisi koçluk süreçlerinin kullanılmasıdır. Ebeveyn koçluğunun kullanıldığı araştırmaların sonuçları da yukarıda sözü edilen değişkenleri destekler niteliktedir. Öyle ki araştırmalara katılan ebeveynler sosyal geçerlik bulgularında koçluk süreciyle daha önce kullanmadıkları öğretim yöntemlerini kolaylıkla öğrenip uygulayabildiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca; koçluk desteği sırasında kendilerine rehberlik edilmesinin uygulama sürecindeki kaygı düzeylerini azaltmaya yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir.

Sosyal becerilerdeki yetersizliklerin OSB'nin en belirleyici özelliklerinden biri olması, araştırmacıların bu alan üzerinde önemle durmalarına neden olmaktadır. OSB olan bireylere sosyal becerilerin öğretildiği ve etkili sonuçları olan çok fazla sayıda araştırma olmasına rağmen; kazanılan becerilerin doğal ortamlara aktarılması ve sürdürülebilirliği konusunda hala problemler yaşandığı bilinmektedir. Çocuklarına eğitim sunarak hedeflenen becerileri öğretmeleri konusunda başarılı olmaları, bu becerilerin ev ve diğer doğal ortamlara aktarılmasında en önemli görevin ebeveynlere düştüğünü göstermektedir. Bu sayede ebeveynler erken ve yoğun eğitimin sağlanmasında ve sürdürülmesinde yaşanan aksaklıkların (zaman, ulaşım, maddi zorluklar, nitelikli uzman yetersizliği ve öğrenilen becerilerin doğal ortamlara aktarılamaması gibi) azaltılmasına önemli düzeyde etki edeceklerdir.

Bunların dışında ebeveynlerin çocuklarına öğretim yapmalarında onları motive edecek, uygulama yapmaya teşvik edecek, kolay öğrenip kullanabilecekleri, basamakları açık, anlaşılır ve mümkün olan en az uyarlama, araç-gereç hazırlığı ve düzenleme yapmayı gerektiren, rutinler sırasında kolaylıkla kullanılabilen uygulamaların kullanılması ve yaygınlaştırılması önemlidir. Talep etme-model olmayla öğretim ebeveynlerin kolaylıkla uygulayabileceği, basamakları net bir şekilde anlaşılabilen, bir kez araç-gereç ve ortam düzenlemesi yapıldıktan sonra bir daha uyarlamaya gereksiniminin bulunmadığı uygulamacı dostu bir öğretim yöntemidir. Alanyazında talep etme-model olmayla öğretim kullanılarak gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde ebeveyn koçluğu kullanılarak ya da ebeveynlerin OSB olan çocuklarına uygulamacı olarak beceri ve/veya davranışları öğrettikleri herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Yukarıda sözü edilen gerekçelere ek olarak bu araştırmaların hem uygulamacılara hem de araştırmacılara yeni bakış açıları kazandırma, ebeveynlerin kullandığı uygulamaların yaygınlaştırılması, OSB olan çocukların kendileri için kritik olan dönemlerde erken ve yoğun müdahalelere erişiminin ve sürdürülebilirliğinin sağlanması açısından ulusal ve uluslararası alanyazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

1.12. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın beş temel amacı bulunmaktadır. Bunlardan ilki; araştırmacı tarafından sunulan ebeveyn koçluğu uygulamasının ebeveynlerin talep etme-model olmayı uygulama doğruluk düzeyleri üzerindeki etkililiğini, sürdürülebilirliğini ve genellenebilirliğini belirlemektir. Çalışmanın ikinci amacı ise; ebeveynler tarafından sunulan talep etme-model olmayla öğretimin çocukların hedeflenen sosyal becerileri kazanma düzeyleri üzerindeki etkililiğini, sürdürülebilirliğini ve genellenebilirliğini ortaya koymaktır. Araştırmanın üçüncü amacı; çalışmaya katılan çocukların ebeveynlerinin gerçekleştirilen koçluk süreci hakkındaki görüşlerini araştırma öncesi ve sonrasında yapılan bireysel görüşmeler aracılığıyla belirlemektir. Araştırmanın dördüncü amacı çalışmaya katılan OSB olan çocuklarla tipik gelişim gösteren akranlarının hedef sosyal becerilerdeki performanslarını araştırma öncesi ve sonrasında değerlendirerek sosyal karşılaştırma verileri elde etmektir. Araştırmanın beşinci amacı ise; ebeveyn çocuk etkileşimini “Etkileşim Değerlendirme Kayıt Formu-Türkçe Versiyonu (EDKF-TV)” aracılığıyla öğretim öncesi ve sonrasında değerlendirerek, ebeveynler aracılığıyla sunulan talep etme-model olmayla öğretim uygulamasının, ebeveyn çocuk etkileşimin artmasına ters orantılı olarak çocukların Otizm Etkileşim Puanı (OEP)’nı düşürmesinde etkili olup olmadığının belirlenmesidir. Sıralanan amaçlar doğrultusunda, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

Ebeveynlere ilişkin sorular:

- Ebeveyn koçluğu uygulaması, talep etme-model olmayla öğretimin uygulama basamaklarını kazanmalarında etkili midir?
- Ebeveyn koçluğu uygulaması, ebeveynlerin talep etme-model olmayla öğretime ilişkin kazandıkları becerileri, uygulama sona erdikten 2, 4 ve 6 hafta sonra da sürdürmelerinde etkili midir?

- Ebeveyn koçluğu uygulaması, ebeveynlerin talep etme-model olmayla öğretime ilişkin kazandıkları becerileri, farklı ortamlarda ve farklı çocuklarla kullanmalarında etkili midir?
- Araştırmaya katılan ebeveynlerin, araştırmanın öncesi ve sonrasına ilişkin görüşleri nelerdir?

Çocuklara ilişkin sorular:

- Ebeveynleri aracılığıyla sunulan talep etme-model olmayla öğretim uygulaması, OSB olan çocukların hedeflenen sosyal becerileri kazanmaları üzerinde etkili midir?
- Ebeveynleri aracılığıyla sunulan talep etme-model olmayla öğretim uygulaması, OSB olan çocukların kazandıkları sosyal becerileri uygulama sona erdikten 2, 4 ve 6 hafta sonra da sürdürmelerinde etkili midir?
- Ebeveynleri aracılığıyla sunulan talep etme-model olmayla öğretim uygulaması, OSB olan çocukların edindikleri sosyal becerileri farklı ortamlarda ve farklı ebeveynlerle kullanmalarında etkili midir?
- Ebeveynleri aracılığıyla sunulan talep etme-model olmayla öğretim uygulaması, araştırma öncesi ve sonrası toplanan sosyal karşılaştırma verilerine göre; OSB olan çocukların öğretim sonunda tipik gelişim gösteren akranlarının sosyal beceri düzeylerine ulaşmalarında etkili midir?
- Ebeveynleri aracılığıyla sunulan talep etme-model olmayla öğretim uygulaması, OSB olan çocukların ebeveynleriyle olan sosyal etkileşimlerinin artmasında ve bununla ters orantılı bir şekilde Otizm Etkileşim Puanı (OEP)'nin düşmesinde etkili midir?

1.13. Araştırmanın Önemi

OSB erken dönemde tanılanan ve yine erken dönemde yoğun bir biçimde müdahale edildiğinde belirtileri azaltılabilen bir yetersizlik türüdür. Ülkemizde OSB olan bireyler tanı aldıklarında yararlanabildikleri ilk eğitsel desteği Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri ve bazı üniversitelerce kurulan gelişimsel destek birimlerinde ortalama haftada 2-5 saat arası almaktadırlar. Oysa erken ve yoğun müdahale gereksiniminin eğitim kurumlarında gerçekleştirilen sınırlı sayıdaki ders saatleriyle karşılanabilmesi mümkün olmamaktadır.

Başka bir deyişle OSB olan çocuklar için hedeflenen beceri/davranışların edinimi gecikmekte, akıcılığı ve kalıcılığı sağlanamamakta, genellenmesi neredeyse imkansız bir hale dönüşmektedir. Bu durum OSB olan çocukların normal gelişim gösteren akranlarıyla aralarındaki gelişimsel farkın daha da açılmasına neden olmaktadır. Buna karşın erken ve yoğun müdahaleleri içeren erken çocuklukta özel eğitim uygulamaları da OSB olan çocukların eğitiminde yoğun ve aralıksız eğitimi benimsemekte ve bu eğitimlerin kilit noktasının aileler olduğunu savunmaktadır.

Ülkemizde OSB'li çocuğa sahip aileler henüz çocukların yasal ve sosyal haklarını savunma, onların eğitsel planlamaları ve alacakları destekleri organize etme aşamasında yer almamaktadırlar. Yetersizliğin getirdiği bu problemlerle baş etmeye çalışan aileler OSB olan çocukları için gelişimsel olarak en kritik dönemde çocuklarına eğitim desteği sunma fırsatını kaçırmaktadırlar. Oysa araştırmalar, ailelerin OSB olan çocuklarının eğitimlerinde rol almaları için en verimli dönemin erken çocukluk dönemi olduğunu savunmaktadırlar.

Ulusal alanyazında ailelerin çocuklarının eğitim sürecinde aktif olarak rol aldıkları araştırmalar yer almaktadır (Acar, Tekin-İftar ve Yıkmış, 2016; Batu, Bozkurt-Aksoy ve Öncül, 2014; Besler ve Kurt, 2015; Cavkaytar ve Pollard, 2009; Özcan ve Cavkaytar, 2009; Ünlü ve Vuran, 2012). Ancak; bu çalışmaların sayısı uluslararası alanyazınla kıyaslandığında oldukça sınırlı kalmaktadır. Ancak; çalışmaların sayıları sınırlı da olsa elde edilen bulgular ailelerin OSB olan çocuklarına yüksek uygulama güvenilirliğiyle uygulama yapabildiklerini ve çocuklarının da kendileri için hedeflenen beceri/davranışları kazanabildiklerini göstermektedir.

Ebeveynlerin uygulamacı olduğu çalışmaların hem kendileri hem de çocukları için çok sayıda yararı bulunmaktadır. Bu katkılar; çocuklar için eğitim sürecinin mümkün olan en erken zamanda başlamasını sağlama, okulda sağlanan davranış kontrolünün evde de tutarlı olarak sürdürülmesi, ebeveyn-çocuk arasında nitelikli etkileşimlerin geliştirilmesi, ebeveynlerin öğrenme fırsatlarını fark edebilme ve bu fırsatları kullanabilmeleri, ebeveyn-çocuk arasında olumlu ve nitelikli deneyimler yaşanması, ebeveynlerin yetersizliği ve yetersizliğin getirilerini daha iyi anlayabilmesi, stres düzeyinde azalma, öğrenilen becerilerin ev ve doğal ortamlara genellenmesine katkıda bulunabilme olarak sıralanmaktadır.

Bunun yanı sıra alanyazında ebeveynlerin uygulamacı olduğu araştırmalarda bazı sınırlılıklar da söz konusudur. Araştırmaların bazılarında yalnızca OSB'li çocuk için

hedeflenen beceri ve/veya davranıştaki değişim incelenirken; ebeveynin uygulamayı ne düzeyde doğru uyguladığına dair yeterli düzeyde bilgi verilmemektedir. Bir başka sınırlılık ise; araştırmaların büyük çoğunluğunda uygulamacı ebeveynlerin yalnızca annelerden oluşmasıdır.

Tüm bu bilgilerin ışığında bu araştırmada doğal öğretim yaklaşımı kullanılarak ebeveynlerin çocuklarına gereksinim duydukları becerileri ne düzeyde kazandırabilecekleri ve becerileri kazandırırken aldıkları geri bildirimlerle uygulamaları güvenilir biçimde kullanıp kullanamadıkları ve çalışmanın sonuçlarından memnuniyet düzeylerinin belirlenmesi ile çocukları ile aralarındaki sosyal etkileşim düzeylerinde artış olup olmadığının değerlendirmesi bakımından bu çalışmanın ulusal ve uluslararası alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Yöntem bölümünde çalışmanın genel süreciyle ilgili bilgiler yer almaktadır. Bu bölümde araştırmada yer alan çocuk ve ebeveyn katılımcılar, araştırmanın yürütüldüğü ortam, araştırmada kullanılan araç-gereçler, bağımlı ve bağımsız değişkenler, araştırma modeli, deney süreci, verilerin toplanması ve verilerin analizine yer verilmiştir.

2.1. Katılımcılar

2.1.1. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar

Araştırmanın çocuk katılımcıları; Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Yetersizlik Uygulama Birimi'nde öğrenimlerine devam eden okulöncesi dönemdeki otizm tanısı almış ikisi kız ikisi erkek toplam dört çocukta oluşmuştur. Araştırmanın çocuk katılımcılarına yönelik demografik bilgilere Tablo 2.1.'de yer verilmiştir.

Çocukların araştırma sürecine katılabilmeleri için belirli ön koşul özellikleri taşımaları gerekmektedir. Önkoşul becerilerin değerlendirilmesi çocukların ebeveynleri ile yapılan görüşmeler ve sınıfta çocukların doğrudan gözlem tekniği ile gözlenmesiyle gerçekleştirilmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda, çocukların aşağıda sıralanan ön koşul özelliklere sahip olup olmadıkları belirlenmiştir:

- Okulöncesi dönemde olma: Çalışmaya katılan çocukların takvim yaşlarının 4-6 yaş aralığında olması gerekmektedir. Bu ön koşul özellik nüfus kayıtları incelenerek değerlendirilmiştir.
- OSB tanısına sahip olma: Çalışmaya katılan çocuklar, hastanelerin sağlık kurullarından alınmış “otizm spektrum bozukluğu” tanısına sahip olmalıdırlar. İlgili ön koşul özellik, çocukların sağlık kurulundan aldıkları raporları incelenerek değerlendirilmiştir.
- Karşısındaki kişiyle en az 10 saniye süreyle göz kontağı kurma: Çocuk katılımcıların çalışmaya katılabilmesi için sahip olmaları gereken bir diğer ön koşul, karşısındaki kişi ile en az 10 saniye boyunca göz kontağı kurabiliyor olmasıdır. Bu ön koşul becerinin değerlendirilmesi için araştırmacı çocukla bireysel değerlendirme oturumu gerçekleştirmiştir. Oturumdan önce her çocuğun ebeveyninden çocuklarının yapmaktan hoşlandıkları etkinlikler öğrenilmiştir. Oturum sırasında araştırmacı ile çocuk bir masaya karşılıklı olarak oturmuşlar ve çocuğun sevdiği (boyama, yap-boz vb.) etkinliği gerçekleştirmişlerdir.

Araştırmacı etkinlik sırasında parçalı zaman aralığı kaydından yararlanarak çocuğun en az 10 saniye süreyle göz kontağı kurduğu durumları doğru tepki olarak kabul ederek forma artı işareti (+) koymuştur.

- Dikkatini 1-2 dakika boyunca etkinliğe yöneltme: Çalışmaya katılan çocukların sahip olmaları gereken ön koşul becerilerden birisi de gerçekleştirdikleri etkinliğe dikkatlerini en az 1-2 dakika boyunca yöneltebilmeleridir. Bu ön koşulun değerlendirilmesi de bireysel oturumlar şeklinde gerçekleştirilmiştir. Bu oturumlarda araştırmacı ve çocuk bir masada karşılıklı olarak oturmuşlardır. Araştırmacı çocuğa yapmaktan hoşlandığı bir etkinlik (yap-boz, boyama vb.) vermiş ve çocuğun bu etkinliğe ne kadar süre ile dikkatini yöneltebildiğini gözlemlemiştir. Çocuğun en az 1-2 dakika süre boyunca gerçekleştirdiği etkinliğe dikkatini yöneltmesi doğru tepki olarak kabul edilmiş ve kayıt formuna artı işareti (+) konulmuştur.
- En az bir eylem gerektiren yönergeleri anlama ve yerine getirme: Çocukların çalışmaya katılabilmeleri için araştırmacının vereceği yönergeleri anlayarak yerine getirmeleri gerekmektedir. Bu ön koşul becerinin değerlendirilmesi araştırmacı ve çocuğun yer aldığı bireysel değerlendirme oturumunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı çocuğa en az bir eylem gerektiren bir yönerge sunmuş (örn. masadaki kalemi bana ver vb.) ve çocuğun sunulan yönergeye gösterdiği tepkiyi gözlemlemiştir. Çocuğun araştırmacının sunduğu yönergeyi anlayarak, yönergenin gerektirdiği eylemi yerine getirmesi doğru tepki olarak kabul edilmiş ve kayıt formundaki ilgili kutucuğa artı işareti (+) konulmuştur.
- İsteklerini iki veya daha fazla sözcükle ifade etme: Araştırmaya katılacak çocuklardan sahip olmaları beklenen bir diğer önkoşul beceri de isteklerini sözel olarak ifade edebilmeleridir. Bu becerinin değerlendirilmesi aşamasında çocukların ebeveynlerinden bilgi almanın yanı sıra; gelişimsel destek biriminde aldıkları bireysel/grup derslerdeki performansları gözlemlenmiştir.

Araştırmacı tarafından yürütülen ön koşul özellik/beceri değerlendirme sürecinin sonucunda; yukarıda sıralanan özelliklere sahip olan dört çocuk belirlenerek çalışmanın katılımcısı olarak seçilmişlerdir. Bunun yanı sıra araştırmacı çocukların güncel otizm düzeylerini belirlemek üzere; Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği Türkçe Versiyonu'nu (GOBDÖ-2-TV; Diken, Ardıç ve Diken, 2011) uygulamıştır. Belirlenen çocuk katılımcılara ait ayrıntılı bilgilere aşağıda yer verilmiştir:

Ahmet 56 aylık OSB tanısı bulunan bir çocuktur ve araştırmacı tarafından yapılan GOBDÖ-2-TV değerlendirilmesi sonucunda 96 otizm bozukluk indeksi puanı almıştır. Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Destek Birimi'nden hafta içi sabahları dört gün üçer saat olmak üzere toplam 12 saat küçük grup eğitimi almaktadır. Ayrıca; özel bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden haftada iki gün birer saat olmak üzere ayda toplam sekiz saat bireysel eğitim almaktadır. Ahmet isteklerini etrafındaki akran ve yetişkinlere en az iki sözcüklü cümleler kurarak ifade etmektedir. Etkinlik süresince en az iki dakika dikkatini etkinliğe yöneltebilmektedir. Rakamları isimlendirebilmenin yanı sıra 10'a kadar birer ritmik sayabilmektedir. Kendisine sunulan iki veya daha fazla eylem gerektiren yönergeleri yerine getirebilen Ahmet'in fiziksel herhangi bir yetersizliği bulunmamaktadır. Ahmet yürüme, koşma, atlama, zıplama ve merdiven inip çıkma gibi kaba motor becerilerinde akranlarına benzer bir performans sergilemektedir. Ahmet giyinme, yemek yeme ve el/yüz yıkama becerilerini bağımsız olarak yerine getirmektedir. Tuvalet becerilerinde bağımsız olan Ahmet, tuvalet sonrası temizlik becerilerinde yetişkinin kısmi fiziksel yardımına gereksinim duymaktadır.

Murat, OSB tanısı bulunan 66 aylık bir çocuktur. Murat GOBDÖ-2-TV değerlendirmesi sonucunda; otizm bozukluk indeksinden 78 puan almıştır. Murat hafta içi Cuma günü dışındaki dört gün sabahtan öğleye kadar; Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Destek Birimi'nde toplam 12 saatlik küçük grup eğitimi almaktadır. Ayrıca; haftanın iki günü ikişer saat bir rehabilitasyon merkezinden bireysel eğitim almaktadır. Murat'ın gelişim alanlarında gösterdiği performans düzeyi şu şekilde özetlenebilir: Murat kendisine sunulan iki veya daha fazla eylem gerektiren yönergeleri yerine getirebilmektedir. İsteklerini iki ya da daha fazla sözcük kullanarak ifade edebilmektedir. Gerçekleştirilen etkinliğe üç dakikadan fazla dikkatini yöneltebilmektedir. Murat rakamları isimlendirebilmektedir. Ayrıca 1'den başlayarak 20'ye kadar birer ritmik sayabilmektedir. Ana renkler ile geometrik şekilleri ayırt ederek isimlendirebilmektedir. Murat bağımsız bir şekilde giyinme, yemek yeme ve el-yüz yıkama becerilerini yerine getirebilmektedir. Fiziksel olarak herhangi bir problemi bulunmamaktadır. Yürüme, koşma, atlama, zıplama, merdiven inme-çıkma gibi becerileri akranları ile aynı düzeyde gerçekleştirebilmektedir. Murat tuvaletini kendisi yapabilmekte ancak; tuvalet sonrası temizlenme becerilerinde annesinin sözel desteğine gereksinim duymaktadır.

Duru 67 aylık OSB tanısı bulunan bir çocuktur. Duru GOBDÖ-2-TV değerlendirilmesi sonucunda 86 otizm bozukluk indeksi puanı almıştır. Duru, Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Destek Birimi'nden hafta içi sabahları dört gün üçer saat toplam 12 saat küçük grup eğitimi almaktadır. Buna ek olarak haftanın iki günü özel bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden toplam sekiz saat bireysel eğitim almaktadır. Duru isteklerini üç-dört sözcüklü cümleler kullanarak ifade edebilmektedir. Kendisine sunulan iki veya daha fazla eylem gerektiren yönergeleri yerine getirebilmektedir. Duru rakamları adlandırabilmekte ve 1'den 50'ye kadar birer ritmik sayabilmektedir. Ana renkler ile geometrik şekilleri de ayırt edip adlandırabilmektedir. Duru, bağımsız olarak yemek yeme, giyinme ve el/yüz yıkama becerilerine sahiptir. Duru tuvalet ve tuvalet sonrası temizlik becerilerini yetişkinden bağımsız bir şekilde tamamlayabilmektedir.

Eylül 61 aylıktır. OSB tanısına sahip olan Eylül; GOBDÖ-2-TV kullanılarak değerlendirilmiş ve otistik bozukluk indeksi puanının 72 olduğu tespit edilmiştir. Eylül haftanın iki günü birer saat; Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Destek Birimi'nden bireysel eğitim almaktadır. Bunun dışında; haftanın iki günü birer saat/ayda sekiz saat özel bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden bireysel eğitim almaktadır. Eylül'ün gelişim alanlarında sergilediği genel performans düzeyine bakıldığında; kendisine sunulan iki veya daha fazla eylem gerektiren yönergeleri yerine getirdiği, gereksinimlerini üç-dört sözcüklü cümlelerle konuşarak ifade edebildiği belirlenmiştir. Etkinliğe en az 5 dakika boyunca dikkatini yönltebilmektedir. Eylül'ün konuşması akıcı ve anlaşılırdır. Fiziksel olarak akranlarına benzer özellikler sergilemektedir. Yürüme, koşma, atlama, zıplama, merdiven inip çıkma gibi becerilerde yetişkinden bağımsız hareket etmektedir. Eylül rakamlar, renkler ve geometrik şekilleri bağımsız olarak ayırt eder ve isimlendirir. Eylül giyinme, yemek yeme ve kişisel temizlik becerilerinde yetişkinden bağımsızdır. Tuvalet ve tuvalet sonrası temizlik becerilerini de bağımsız olarak yerine getirmektedir.

2.1.2. Ebeveyn katılımcılar

Çalışmada yer alan ebeveyn katılımcılar (n=4), Eskişehir'de ikamet eden ve çocukları Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Destek Birimi'nde öğrenim gören OSB tanısı olan çocuğa sahip ikisi anne ikisi baba olmak üzere toplam dört ebeveyn'den oluşmaktadır. Ebeveyn katılımcılara yönelik demografik özellikler Tablo 2.1.'de ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.

Ebeveynlerin çalışmaya katılmaları için gereken önkoşul özellikler aşağıda sıralanmıştır:

- Araştırmaya katılma konusunda gönüllü olmaları,
- Talep-etme model olmayla öğretime yönelik geçmişte herhangi bir sistematik eğitim almamış olmaları,
- Haftanın en az üç günü birer saat araştırmaya katılabilecekleri şekilde boş zamanlarının bulunması.

Ebeveynlerin yukarıda sıralanan ön koşul özelliklere sahip olup olmadıkları kendileri ile yapılan birebir görüşmeler aracılığıyla belirlenmiş ve bu özellikleri taşıdıkları belirlenen ebeveynlere çalışma gönüllü katılım formu okutularak imzalatılmıştır. Ebeveyn katılımcılara ait demografik bilgiler aşağıda açıklanmıştır:

- Murat'ın annesi Ayşe Hanım 28 yaşındadır. Lise mezunu olan Ayşe Hanım herhangi bir işte çalışmamakta, ev hanımlığı yapmaktadır.
- Duru'nun annesi Esra Hanım 44 yaşındadır. Önlisans mezunu olan Esra Hanım resmi bir sağlık kurumunda çalışmaktadır.
- Eylül'ün babası Fatih Bey 33 yaşındadır. Lisans mezunu olan Fatih Bey resmi bir kurumda memurluk yapmaktadır.
- Ahmet'in babası Selçuk Bey 39 yaşındadır. Lisans mezunu olan Selçuk Bey resmi bir kurumda memur olarak çalışmaktadır.

2.1.3. Araştırmacı/ebeveyn koçu

Araştırmacı/ebeveyn koçu lisans eğitimini 2006 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Zihin Engelliler Öğretmenliği programında tamamlamıştır. Yüksek lisans eğitimini ise; Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Zihin Engellilerin Eğitimi alanında 2015 yılında tamamlamıştır. Ayrıca, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Otizmde Uygulamalı Davranış Analizi programında 2016 yılında tamamladığı bir yüksek lisans tezi daha bulunmaktadır. Araştırmacı halen, Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Zihin Engellilerin Eğitimi Doktora Programı'na devam etmektedir. Araştırmacı geçmişte Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel ve resmi özel eğitim okullarında altı yıl boyunca zihin engelliler öğretmenliği ve müdür yardımcılığı görevlerinde bulunmuştur. Araştırmacı 2012 yılından bu yana Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'nde araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır.

Tablo 2.1. *Katılımcı ebeveyn-çocuk çiftleri ve demografik özellikleri*

Ebeveyn Katılımcılar					Çocuk Katılımcılar			
Kod Adı	Yaşı	Cinsiyeti	Öğrenim Durumu	Mesleği	Kod Adı	Yaşı/Ay	Cinsiyeti	Tanısı
Ayşe	28	Kadın	Lise	Ev Hanımı	Murat	66	Erkek	OSB
Esra	44	Kadın	Ön Lisans	Kamu çalışanı	Duru	56	Kız	OSB
Fatih	33	Erkek	Lisans	Memur	Eylül	67	Kız	OSB
Selçuk	39	Erkek	Lisans	Memur	Ahmet	61	Erkek	OSB

Araştırmacı, çalışma sırasında aşağıda sıralanan rol ve sorumlulukları yerine getirmiştir:

- Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü’nden Engelliler Araştırma Enstitüsü’nde araştırma yapabilmek için gerekli resmi izinleri almak.
- Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’ndan araştırmanın etik açıdan herhangi bir sakıncasının bulunmadığına dair “Etik Kurul Raporu” almak.
- Araştırmaya katılacak OSB olan çocukların ve ebeveynlerinin çalışmaya katılmak için uygun becerilere sahip olup olmadıklarını değerlendirmek üzere ön koşul özellik değerlendirmesi gerçekleştirmek.
- Araştırmaya başlamadan önce, bağımsız bir anaokuluna devam eden okulöncesi dönemdeki çocukların araştırmada hedeflenen sosyal becerileri gerçekleştirme düzeylerini belirlemek ve sosyal karşılaştırma yapmak.
- Araştırmaya katılacak olan tüm çocukların ebeveynlerini araştırma süreci hakkında bilgilendirmek.
- Pekiştireç belirleme formları aracılığıyla araştırmaya katılacak tüm çocuklar için uygun pekiştireçleri belirlemek.
- Ebeveynlere çocukları için hedeflenen sosyal becerileri kazandırmada talep etme-model olmayla öğretimi uygulamasının nasıl kullanacaklarını öğretmek.

- Ebeveynlere talep etme-model olmayla öğretimin uygulanması ile ilgili olarak canlı modellik yaparak geri bildirim sağlamak.
- Araştırmanın tüm evrelerinde elde ettiği verileri veri kayıt formlarına kaydetmek.
- Araştırmanın tüm evrelerinde topladığı verileri grafiksel olarak analiz etmek, yorumlamak ve bulguların etkililiğini ortaya koymak.
- Araştırmaya katılan çocukların ebeveynlerinden sosyal geçerlik verisi toplamak ve elde ettiği verileri yorumlamak.

2.1.4. Gözlemci

Araştırmanın güvenilirlik verilerini içeren uygulama güvenilirliği ve gözlemciler arası güvenilirlik verilerini Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engellilerin Eğitimi alanında doktora öğrenimine devam eden bir araştırma görevlisi toplamıştır.

2.2. Ortam ve Araç-Gereçler

2.2.1. Ortam

Araştırmanın uygulama süreci; Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Araştırma Birimi'nde gerçekleştirilmiştir. Araştırma bu birimde bulunan bireysel araştırma laboratuvarlarından birisinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma süresince kullanılan bireysel araştırma laboratuvarına ait fotoğraf Görsel 2.1.'de sunulmuştur. Bireysel araştırma laboratuvarı içerisinde; 1 adet 2 kişilik dikdörtgen masa, 3 adet küçük boy sandalye, araç-gereç dolapları, araç-gereç kutuları, akıllı tahta ve çöp kutusu bulunmaktadır.



Görsel 2.1. *Bireysel araştırma laboratuvarı*

Araştırma sürecinde ebeveynlerin talep etme-model olmayla öğretimi uygulayabilmeleri için sunulan aile eğitimi oturumları Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Araştırma Birimi'nde yer alan çocuklarla uygulama yapılan bireysel araştırma laboratuvarı dışında farklı bir laboratuvar da gerçekleştirilmiştir. Bireysel araştırma laboratuvarında ebeveynlere sunum yapma ve örnek uygulama videoları izletmeye olanak sağlayan bir akıllı tahta bulunmaktadır.

2.2.2. Araç-gereçler

2.2.2.1. Nesne isteme becerisinin öğretiminde kullanılan araç-gereçler

Nesne isteme becerisinin öğretimi için kullanılan beş farklı araç çocukların ilgi ve gereksinimlerine göre belirlenmiştir. Nesne isteme becerisinin öğretiminde kullanılan araçlar aşağıda sıralanmıştır;

- Boyama yapmak için pastel boya ve üzerine ev, ağaç ve güneş resmi çizilmiş bir A4 kağıdı,
- Çizgi çalışması yapmak için kurşun kalem ve üzerine dik kesik çizgiler çizilmiş bir A4 kağıdı,
- Kesme çalışması yapmak için makas ve ortasına kılavuz kesme çizgisi çizilmiş bir A4 kağıdı,
- Yapıştırma çalışması yapmak için pritt yapıştırıcı ve üzerine araba resmi çizilmiş bir A4 kağıdı,
- Çivi takma çalışması yapmak için plastik çiviler ve çivi tahtası.
- Tripod.
- Video kamera.

Nesne isteme becerisinin öğretiminde kullanılan araçlara ait fotoğraf Görsel 2.2.'de sunulmuştur.



Görsel 2.2. Nesne isteme becerisi öğretim araçları

2.2.2.2. Yardım talep etme becerisinin öğretiminde kullanılan araç-gereçler

Yardım talep etme becerisinin öğretimi için kullanılan beş farklı araç çocukların ilgi ve gereksinimlerine göre belirlenmiştir. Yardım talep etme becerisinin öğretiminde kullanılan araçlar aşağıda sıralanmıştır;

- Ağzı sıkıca kapatılmış sıvı sabun kutusu ve lavabo,
- Ağzı sıkıca kapatılmış ve içine tahta puzzle parçaları konulmuş şeffaf plastik kutu ve puzzle parçalarının yerleştirileceği oyuklu tahta.
- Ucu bantla yapıştırılarak kesme özelliği engellenen bir makas ve ortasına kılavuz kesme çizgisi çizilmiş bir A4 kağıdı,
- Ucu bantla yapıştırılarak boyama özelliği engellenen bir pastel boya ve üzerine ev, ağaç ve güneş resmi çizilmiş bir A4 kağıdı,
- Sürgülü kapağı kilitlenmiş bir akıllı tahta.
- Tripod,
- Video Kamera.

Yardım talep etme becerisinin öğretiminde kullanılan araçlara ait fotoğraf Görsel 2.3.'de sunulmuştur.



Görsel 2.3. Yardım talep etme becerisi öğretim araçları

2.2.2.3. Teşekkür etme becerisinin öğretiminde kullanılan araç-gereçler

Teşekkür etme becerisinin öğretimi için kullanılan beş farklı araç çocukların ilgi ve gereksinimlerine göre belirlenmiştir. Teşekkür etme becerisinin öğretiminde kullanılan araçlar aşağıda sıralanmıştır;

- Geometrik şekiller ve şekil kovası,
- Kule yapmada kullanılan iç içe geçen kaplar,

- Çekiçle geometrik şekilleri çakmada kullanılan plastik çekiç, geometrik şekiller ve şekillerin içine çakıldığı plastik parça.
- Bowling topu ve labutlar.
- Rugby sopası ve top.
- Tripod,
- Video kamera.

Teşekkür etme becerisinin öğretiminde kullanılan araçlara ait fotoğraf Görsel 2.4.'de sunulmuştur.



Görsel 2.4. *Teşekkür etme becerisi öğretim araçları*

2.2.3. Araç- gereçlerin kullanım şekli

Aşağıda talep etme-model olmayla öğretimde kullanılan araç gereçlerin nasıl kullanıldığı ayrıntılı olarak açıklanmıştır:

2.2.3.1. Nesne isteme becerisinin öğretimindeki araçların kullanım şekli

- Boyama etkinliğinde çocuğun önüne boyanacak resim konulmuş ancak, pastel boyalar ebeveynin önünde, çocuğun görebileceği bir yerde tutulmuştur. Daha sonra ebeveyn çocuğa “boyama yap” yönergesini sunmuş ve pastel boya çocuğa nesne isteme davranışını sergilemeden verilmemiştir.
- Çizgi çalışması sırasında çocuğun önünde çizgi çalışması çalışma kağıdı konulmuş ancak, kurşun kalem ebeveynin önünde, çocuğun görebileceği bir yerde tutulmuştur. Daha sonra ebeveyn çocuğa “çizgi çiz” yönergesini sunmuş ve kalem çocuğa nesne isteme davranışını sergilemeden verilmemiştir.

- Kesme etkinliğinde kesilecek kağıt çocuğun önüne konulmuş ancak, makas ebeveynin önünde, çocuğun görebileceği bir yerde tutulmuştur. Daha sonra ebeveyn çocuğa “kağıdı kes” yönergesini sunmuş ve makas çocuğa nesne isteme davranışını sergilemeden verilmemiştir.
- Yapıştırma etkinliğinde yapıştırılacak kağıt çocuğun önüne konulmuş ancak, pritt yapıştırıcı ebeveynin önünde, çocuğun görebileceği bir yerde tutulmuştur. Daha sonra ebeveyn çocuğa “kağıdı yapıştır” yönergesini sunmuş ve yapıştırıcı çocuğa nesne isteme davranışını sergilemeden verilmemiştir.
- Çivi tahtasına çivi takma çalışması sırasında, çivi tahtası çocuğun önüne konulmuş ancak, plastik çiviler ebeveynin önünde, çocuğun görebileceği bir yerde tutulmuştur. Daha sonra ebeveyn çocuğa “çivileri çivi tahtasına tak” yönergesini sunmuş ve plastik çiviler çocuğa nesne isteme davranışını sergilemeden verilmemiştir.

2.2.3.2. Yardım talep etme becerisinin öğretimindeki araçların kullanım şekli

- Çocuk ellerini yıkayacağı zaman; sıvı sabun kutusunda bulunan pompanın basma yeri kilitlenmiştir.
- Çocuğun boyama etkinliğinde kullanacağı pastel boyanın ağzı bantlanarak boyama özelliği engellenmiştir.
- Makasla kesme etkinliğinde makasın ağzı bantlanarak kesme özelliği engellenmiştir.
- Akıllı tahtada çizgi film izleneceği zaman akıllı tahtanın sürgülü kapağı kilitlenmiştir.
- Tahta yap-boz etkinliğinde yap-bozun parçaları şeffaf plastik bir kutuya konulmuş ve kutunun kapağı çocuğun açamayacağı şekilde sıkıca kapatılmıştır.

2.2.3.3. Teşekkür etme becerisinin öğretimindeki araçların kullanım şekli

- Şekil kovasına geometrik şekilleri atma etkinliğinde çocuğun önüne şekil kovası verilmiş ancak, geometrik şekiller ebeveynin önünde, çocuğun görebileceği bir yerde tutulmuştur. Daha sonra ebeveyn çocuğa “şekilleri kutuya at” yönergesini sunmuş, çocuk şekilleri uygun bir şekilde ebeveyninden istemiş, ebeveyn şekilleri verdiğinde çocuğun teşekkür etmesini beklemiştir.

- Çekiçle şekilleri çakma etkinliği sırasında çocuğun önüne şekiller ve şekillerin içine çakıldığı plastik parça verilmiş ancak, plastik çekiç ebeveynin önünde, çocuğun görebileceği bir yerde tutulmuştur. Daha sonra ebeveyn çocuğa “şekilleri çekiçle çak” yönergesi vermiş, çocuk çekici uygun bir şekilde ebeveyninden istemiş, ebeveyn çekici verdiğinde çocuğun teşekkür etmesi beklenmiştir.
- Bowling etkinliğinde labutlar çocuğun bir metre uzağına yere dizilmiş, bowling topu ebeveynin elinde, çocuğun görebileceği bir yerde tutulmuştur. Daha sonra ebeveyn çocuğa “labutları devir” yönergesi vermiş çocuk topu ebeveyninden uygun bir şekilde istemiş, ebeveyn topu verdiğinde çocuğun teşekkür etmesi beklenmiştir.
- Kovalarla kule yapma etkinliğinde kovalar ebeveynin önünde, çocuğun görebileceği bir yerde tutulmuştur. Daha sonra ebeveyn çocuğa “kovalarla kule yap” yönergesi vermiş, çocuk kovaları ebeveyninden uygun bir şekilde istemiş, ebeveyn kovaları verdiğinde çocuğun teşekkür etmesi beklenmiştir.
- Rugby oyunu sırasında, rugby kalesi çocuğun bir metre uzağına yere konulmuş, rugby sopası ebeveynin elinde, çocuğun görebileceği bir yerde tutulmuştur. Daha sonra ebeveyn çocuğa “topa sopayla vur” yönergesi vermiş, çocuk sopayı ebeveyninden uygun bir şekilde istemiş, ebeveyn sopayı verdiğinde çocuğun teşekkür etmesi beklenmiştir.

2.3. Araştırma Modeli

Bu araştırmada ebeveynler ve OSB olan çocuklar için iki ayrı bağımsız değişken yer aldığı için tek denekli araştırma yöntemlerinden yoklama evreli çoklu yoklama modeli iki kez eşzamanlı olarak kullanılmıştır. Şöyle ki, ebeveyn koçluğu uygulamasının ebeveynlerin talep etme-model olmayla öğretimi doğru bir şekilde uygulayabilmeleri üzerindeki etkililiğini değerlendirmek üzere tek denekli araştırma yöntemlerinden “katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli” kullanılmıştır. Ebeveynlerin OSB olan çocuklarına sundukları talep etme-model olmayla öğretimin, çocuklarının hedeflenen sosyal becerileri (nesne isteme, yardım talep etme, teşekkür etme) edinmeleri üzerindeki etkililiğini değerlendirmek üzere ise; tek denekli araştırma yöntemleri arasında bulunan “davranışlar arası yoklama evreli çoklu yoklama modelinin katılımcılarla yinelenmesi” kullanılmıştır.

Çoklu yoklama modeli, sunulan bir öğretim uygulamasının etkililiğini birden çok durumda sınamaya olanak sağlayan ve çoklu başlama düzeyi modelinin tersine devamlı olarak başlama düzeyi verisi toplamaya gereksinim duyulmayan bir araştırma modeli türüdür (Gast, Llyodve Ledford, 2014). Bu tek denekli araştırma modelinde deneysel kontrol, kazandırılması amaçlanan birinci hedef davranıştaki değişikliğin sadece araştırmanın bağımsız değişkeninin sunulmasıyla oluşması, bağımsız değişkenin sunulmadığı diğer durumlarda herhangi bir değişikliğin ortaya çıkmaması ve görülen etkinin araştırmada kazandırılması planlanan diğer davranışlarda ardıl bir şekilde tekrarlanmasıyla kurulmaktadır (Gast, Llyod ve Ledford, 2014).

Bu çalışmada ebeveynlerle gerçekleştirilen deney sürecinde deneysel kontrol, öğretim başlamadan önce gerçekleştirilen toplu yoklama oturumlarında talep etme-model olmayla öğretimi doğru olarak kullanmada ebeveynin performans düzeyinin; araştırmacının ebeveyn koçluğu desteğini sunmasının ardından anlamlı bir artış sergilemesi ile ebeveyn koçluğunun uygulanmadığı diğer katılımcıların talep etme-model olmayla öğretimi doğru bir şekilde kullanma düzeylerinde herhangi bir artışın gözlenmemesi ve bu etkinin araştırmada yer alan diğer katılımcılarla da ardıl bir şekilde tekrarlanmasıyla kurulmuştur.

OSB olan çocuklarla gerçekleştirilen deney sürecinde deneysel kontrol ise, öğretim başlamadan önce gerçekleştirilen toplu yoklama oturumlarında birinci hedef sosyal becerideki (nesne isteme) performans düzeyinin; ebeveynin talep etme-model olmayla öğretimi uygulamasının ardından anlamlı bir artış sergilemesi ile talep etme-model olmayla öğretimin uygulanmadığı diğer sosyal becerilerin (yardım talep etme ve teşekkür etme) düzeylerinde herhangi bir artışın gözlenmemesi ve bu etkinin araştırmada kazandırılması planlanan diğer davranışlarda da ardıl bir şekilde tekrarlanmasıyla kurulmuştur.

2.4. İç ve dış geçerliği etkileyen etmenlerin kontrol altına alınması

Bu araştırmada tek denekli araştırma yöntemleri arasında bulunan yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Kullanılan araştırma modelinde katılımcıların kendi içlerinde ve kendi aralarında yinelemenin olması iç geçerliği tehdit eden dış etmenlerin (olgunlaşma, ölçme gibi) etmenlerin kontrol altına alınmasını kolaylaştırmaktadır.

Araştırmacı, ölçme etmenini kontrol altına almak için tüm oturumların %30'undan gözlemciler arası güvenirlik verisi toplamıştır. Olgunlaşma etkisini azaltmak için ise

araştırmanın en kısa sürede tamamlası planlanmıştır. Alınan bu önlemlerin yanı sıra fazla sayıda katılımcıyla çalışarak katılımcı kaybı riski azaltılmaya çalışılmıştır.

Dış geçerliği kontrol altına almak amacıyla katılımcıların arasında yinelemenin olması ve katılımcıların özelliklerinin birbirinden farklı olması sağlanmıştır.

2.5. Bağımlı Değişken

Araştırmanın ebeveyn ve çocuk katılımcılar için iki ayrı bağımlı değişkeni bulunmaktadır. Ebeveyn katılımcılar için bağımlı değişken çocuklarına sosyal beceri öğretmede talep etme-model olmayla öğretim basamaklarını doğru uygulama düzeyleri; OSB olan çocuklar için bağımlı değişken ise kendileri için hedeflenen sosyal becerileri (nesne isteme, yardım talep etme, teşekkür etme) kazanma düzeyleri olarak sıralanmaktadır.

2.5.1. Ebeveyn katılımcılar için bağımlı değişken

Ebeveyn katılımcılar için bağımlı değişken, hedeflenen sosyal becerileri çocuklarına kazandırmak amacıyla kullandıkları talep-etme model olmayla öğretim basamaklarını doğru olarak uygulamayı düzeyleridir. Ebeveynlerin davranışları araştırmanın tüm aşamalarında ebeveyn koçu tarafından video kamera ile kayıt edilmiştir. Ebeveynlerden gerçekleştirmeleri beklenen talep etme-model olmayla öğretime ait uygulama basamakları Tablo 2.2.'de gösterilmiştir.

Tablo 2.2. Talep Etme-Model Olmayla Öğretim Uygulama Basamakları

-
- Uygulamacı çocuğun ilgisini çeken etkinlik ve araç gereçler kullanarak çocuğun dikkatini çeker.
 - Çocuk etkinlik ya da araç gereçle ilgilenirse veya “bunun ne olduğunu söyler misin?”, “ne istiyorsun?” gibi sorular sorarak çocuğun tepkisini bekler. Çocuğun bu süreçteki doğru tepkisi pekiştirilir ve çocuğun etkinliğe ya da araç gerece ulaşmasına izin verilir.
 - Çocuk yanlış tepki verir ya da tepkide bulunmazsa, uygulamacı çocuğa nasıl tepki vereceğini söyleyerek model olur ve onun taklit etmesini bekler.
 - Uygulamacı model olduktan sonra çocuğun doğru tepkisi pekiştirilir.
-

2.5.2. Çocuk katılımcılar için bağımlı değişken

Çocuk katılımcılar için gerçekleştirmeleri beklenen bağımlı değişkenler; aşağıda sıralanan sosyal becerilerdir:

- Nesne isteme
- Yardım talep etme
- Teşekkür etme

2.6. Bağımsız Değişken

Araştırmada yer alan iki bağımsız değişken;

- Ebeveyn koçu tarafından ebeveynlere sunulan gözleme dayalı koçluk süreci ve
- Ebeveynler tarafından çocuklarına sunulan talep etme-model olmayla öğretim yöntemi olarak sıralanmaktadır.

2.7. Deney Süreci

Araştırmada nesne isteme, yardım talep etme ve teşekkür etme becerilerinin öğretimi ebeveynlerin sunduğu talep etme-model olmayla öğretim aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların tümüyle aynı araç-gereç setleri ve aynı ortamlar kullanılmıştır.

2.7.1. Deney sürecine hazırlık

Araştırmanın deney süreci başlamadan, üç aşamadan oluşan bir hazırlık aşamasına yer verilmiştir. Bu aşamada pilot uygulama, tercih değerlendirme ve pekiştireç belirleme süreçleri yer almaktadır.

2.7.1.1. Pilot uygulama

Araştırma sırasında karşılaşılabilecek problemleri önceden belirleyerek kontrol altına almak amacıyla pilot uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Destek Birimi'nden eğitim alan ve OSB tanısı bulunan bir çocuk ve bu çocuğun annesiyle gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama gerçekleştirilirken; (a) talep etme-model olmayla öğretimin uygulanmasına ilişkin olarak araştırmacı tarafından hazırlanan örnek videoların ebeveynler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını değerlendirmek ve (b) ebeveynlerin talep etme-model olmayla öğretimi kullanırken karşılaşılabilecekleri öğretim araç-gereçleri ile ilgili problemleri belirlemek ve gerektiğinde uyarılama yapmak amaçlanmıştır. Pilot uygulama sonrasında ebeveynlerden olumlu geri dönütler alınmıştır. Uygulama sürecini aksatacak bir değişken tespit edilemediğinden herhangi bir uyarılama gerçekleştirilmemiştir.

2.7.1.2. Tercih değerlendirme

Talep etme-model olmayla öğretim uygulamasında, OSB olan katılımcıların ortak ilgilerini çeken etkinliklere yer verilmesi önerilmektedir. Bu nedenle, araştırmanın deney süreci başlamadan önce çocukların ortak ilgi duydukları etkinlikler ebeveynleri ve öğretmenlerin görüşleri alınarak ve çocuklar gözlenerek belirlenmiştir.

2.7.1.3. Pekiştireç belirleme

Araştırmanın uygulama aşamasında kullanılacak pekiştireçlerin belirlenmesi için deney öncesi hazırlık aşamasında her çocuk için bir pekiştireç değerlendirme oturumu gerçekleştirilmiştir. Öncelikle bir pekiştireç listesi hazırlanmış, liste çocukların anne-babalarına verilerek çok tercih ettikleri pekiştireçler hakkında fikir edinilmiştir. Daha sonra çocukların çok tercih ettiği pekiştireçler kullanılarak yapılan pekiştireç değerlendirme oturumunda en çok yeğlenen iki pekiştireç belirlenmiş ve çalışma sırasında kullanılmıştır.

2.7.1.4. Araç gereçlerin hazırlanması

Araştırmacı; pekiştireç tercihlerini belirleme, ebeveyn koçluğu, başlama düzeyi, uygulama, yoklama, izleme, genelleme, güvenirlik ve sosyal geçerlik aşamalarının tümünde kullanmayı planladığı araç-gereçleri araştırmaya başlamadan önce hazır hale getirmiş ve kullanacağı evrelere göre ayrı ayrı sınıflandırarak kutulara yerleştirmiştir.

2.7.2. Ebeveyn koçluğu süreci

Araştırmacı; ebeveynleri, OSB olan çocukları için hedeflenen sosyal becerileri talep etme-model olmayla öğretimi kullanarak öğretebilir konuma gelmeleri için bir eğitim sürecinden geçirmiştir. Bu eğitim süreci, çalışma boyunca devam edecek olan ebeveyn koçluğu süreci olarak tanımlanmaktadır.

Ebeveyn koçluğu şu aşamalar izlenerek uygulanmıştır; (a) ebeveynlerin eğitimi süreci, (b) deneme sonrası canlı model şeklinde geri dönüt verme, (c) oturum sonrası değerlendirme. İlk aşama olan ebeveynlerin eğitim süreci, başlama düzeyi oturumlarından sonra; araştırmacının ebeveynlere, hedeflenen sosyal becerileri talep etme-model olmayla öğretimini kullanarak nasıl öğretebileceklerini açıklamak amacıyla gerçekleştirilmektedir. Ebeveyn eğitimleri bireysel oturumlar şeklinde gerçekleştirilecektir.

Ebeveynlerin eğitimi süreci aşağıdaki basamakları içerecektir:

- Eğitim koçunun daha önceden OSB olan bir çocuğa talep etme-model olmayla öğretim aracılığıyla hedef sosyal becerileri öğrettiği iki ya da üç video örneğini ebeveyne izletmesi.
- Araştırmacının, talep etme-model olmayla öğretim ile sosyal beceri öğretimi aşamasında ebeveynlerden beklentilerini gösteren bir broşür sunması ve broşürü ebeveynle birlikte incelemesi.
- Ebeveynlere, çocukları için seçilen sosyal becerilerin onların yaşamları için ne denli önemli ve gerekli olduğunun gerekçeleriyle açıklanması.

Bu sürecin sonunda, araştırmacı ebeveynlere talep etme-model olmayla öğretim sürecinin uygulanmasıyla ilgili herhangi bir sorusu olup olmadığını sormuştur. Gelen sorular, araştırmacı tarafından yanıtlanmış ve ebeveyn eğitimi oturumu sonlandırılmıştır.

Ebeveyn koçluğunun ikinci aşaması; deneme sonrası canlı model şeklinde geri dönüt verme sürecidir. Bu oturumlarda; eğitim koçu ebeveyninden hedef davranışı çocuğuna talep etme-model olmayla öğretimi uygulayarak çalışmasını isteyecektir. Ebeveyn talep etme-model olmayla öğretimle sosyal becerinin öğretimine yönelik bir deneme gerçekleştirir. Bu denemeden sonra; eğitim koçu ebeveynin uygun davranışlarını sözlü olarak pekiştirir. İkinci denemeye geçmeden önce; eğitim koçu ebeveyne ikinci denemeyi yapıp yapamayacağını sorar. Ebeveyn yardım isterse; eğitim koçu devreye girerek ebeveyne canlı model olarak talep etme-model olmayla öğretimini uygular. Eğer, ebeveyn diğer denemelerde de uygulamayı yapabileceğini söylerse eğitim koçu bu süreçte devreye girmez.

Ebeveyn koçluğu sürecinin son aşaması ise; oturum sonrası değerlendirme sürecidir. Bu aşama; her talep etme-model olmayla öğretim oturumunun hemen ardından eğitim koçunun vereceği geri bildirimlerle gerçekleştirilecektir. Bu süreçte, ebeveyn koçu önce ebeveynin sorularını yanıtlayacaktır. Daha sonra; ebeveynin talep etme-model olmayla öğretimini uygularken çekilen bir videosu eğitim koçuyla birlikte izlenecektir. Video izlenirken ebeveynin doğru yaptığı uygulama basamakları belirtilerek sözel olarak pekiştirilecek; yanlış uygulama yaptığı basamakların doğrusunun nasıl gerçekleştirileceğine dair açıklama yapılarak örnekler verilecektir.

2.7.3. Toplu yoklama oturumları

Toplu yoklama oturumları; katılımcıların bir beceride öğretime başlamadan önceki ve sonraki performanslarını belirlemek üzere; Gelişimsel Araştırma Birimi'ndeki bireysel araştırma laboratuvarında gerçekleştirilmiştir.

Ebeveynlerin toplu yoklama oturumlarında ebeveynlerin talep etme-model olmayla öğretimi kullanabilecekleri 5 er deneme yapılmış ve ebeveynlerin talep etme-model olmayla öğretimi doğru uygulama düzeyleri değerlendirilmiştir. Böylelikle ebeveynlerin ebeveyn koçluğu desteğinin öncesi ve sonrasında talep etme-model olmayla öğretimi doğru bir şekilde uygulama düzeyleri belirlenmiştir. Toplu yoklama oturumlarında araştırmacı ebeveynlere herhangi bir ipucu/dönüt sunmamıştır.

OSB olan çocukların toplu yoklama oturumlarında her bir ebeveyn daha önceden belirlenen araç-gereçlerle çocuklar için hedeflenen her üç beceri için 5 er deneme yapmış ve çocukların bu denemelerde verdikleri tepkiler değerlendirilmiştir. Böylece çocukların talep etme-model olmayla öğretimin uygulanmasının öncesinde ve sonrasında “nesne isteme”, “yardım talep etme” ve “teşekkür etme” sosyal becerileri ile ilgili performans düzeyleri ortaya konulmuştur. Toplu yoklama oturumlarında ebeveynler, çocuklarına herhangi bir ipucu/geri dönüt sunmamışlardır.

2.7.3.1. Ebeveynlerin talep etme-model olmayla öğretimi kullanma düzeylerinin değerlendirilmesi

Ebeveynlerin talep etme-model olmayla öğretimi doğru olarak kullanma düzeyleri şu şekilde değerlendirilmiştir: Ebeveyn ile çocuk ebeveynin talep etme-model olmayla öğretimi kullanmasına fırsat yaratacak araç-gereçlerin bulunduğu bir ortamda karşılıklı otururlar. Ebeveyn çocuğa beceri öğretirken talep etme-model olmayla öğretim basamaklarını uygulamaya başlar. Bu basamaklar;

- Uygulamacı çocuğun ilgisini çeken etkinlik ve araç gereçler kullanarak çocuğun dikkatini çeker.
- Çocuk etkinlik ya da araç gereçle ilgilenirse veya “bunun ne olduğunu söyler misin?”, “ne istiyorsun?” gibi sorular sorarak çocuğun tepkisini bekler. Çocuğun bu süreçteki doğru tepkisi pekiştirilir ve çocuğun etkinliğe ya da araç gerece ulaşmasına izin verilir.
- Çocuk yanlış tepki verir ya da tepkide bulunmazsa, uygulamacı çocuğa nasıl tepki vereceğini söyleyerek model olur ve onu taklit etmesini bekler.

- Uygulamacı model olduktan sonra çocuğun doğru tepkisi pekiştirilir şeklinde sıralanmaktadır.

Ebeveyn talep etme-model olmayla öğretimi uygularken araştırmacı onun davranışlarını gözlemler ve doğru olarak gerçekleştirdiği uygulama basamağına veri kayıt formunda (+) işareti koyar. Ebeveynin yanlış ya da eksik gerçekleştirdiği basamaklar ise veri kayıt formuna (-) olarak işaretlenir.

2.7.3.2. OSB olan çocukların nesne isteme becerisinin değerlendirilmesi

Nesne isteme becerisi, toplu yoklama oturumlarında şu şekilde değerlendirilmiştir: Ebeveyn ile çocuk; çocuğun uygun bir şekilde nesne istemesine fırsat yaratacak olan araç-gereçlerin bulunduğu ortamda karşılıklı olarak otururlar. Ebeveyn çocuğunun dikkatini etkinlik üzerinde toplayabilmek için; önce küçük bir şarkı söyler veya parmak oyunu oynatır. Ebeveyn daha sonra; “Benimle çalışmaya hazır mısınız?” der. Çocuktan hazır olduğunu belli eden herhangi bir tepki aldığında “aferin, süpersin” gibi sözel pekiştireç sunar. Ebeveyn önceden belirlediği ilgi çekici araç-gereci (örn. Boyama kağıdı) çocuğun görebileceği bir şekilde masanın üzerine koyar ve çocuğa “boyama yap” yönergesini verir ve çocuğun araç-gereçle etkileşmesine izin vererek boyama yapması için gerekli olan pastel boyanın eksik olduğunu fark ederek “boya verir misin?” deyip nesne istemesini 5 saniye süreyle bekler. Çocuktan 5 saniyelik yanıt aralığı süresi içerisinde beklenen doğru tepki; pastel boya olmadan boyama yapamayacağını fark ederek ebeveynine “boya verir misin?” diyerek nesne istemesidir. Yanlış tepki ise; çocuğun ebeveynine sadece “boya” veya “ver” demesi, elini uzatıp boyayı göstermesi ancak sözel olarak bir şey söylememesi” dir. Yapılan denemelerde çocuğun verdiği doğru tepkiler sonrasında; sözel pekiştireçler sunulur ve veri toplama formuna “+” işareti konur. Çocuğun denemeler sırasında verdiği yanlış tepkiler veri toplama formuna “-“ işareti konularak işlenir. Çocuğun tepkisiz kalma durumlarında veri kayıt formuna “0” işareti konur ve yanlış tepki olarak kabul edilir. Yanlış tepki veya tepkisiz kalma durumlarında hata düzeltilmesi yapılmaz ve bir sonraki denemeye geçilir. Denemeler sona erdiğinde ebeveyn çocuğa; “aferin sana, çok güzel çalıştın” der ve önceden belirlediği etkili pekiştirecini çocuğa vererek onu ödüllendirir.

2.7.3.3. OSB olan çocukların yardım talep etme becerisinin değerlendirilmesi

Yardım talep etme becerisi, toplu yoklama oturumlarında şu şekilde değerlendirilmiştir: Ebeveyn ile çocuk; çocuğun yardım talep etmesine fırsat yaratacak

olan araç-gereçlerin bulunduğu ortamda karşılıklı olarak otururlar. Ebeveyn çocuğun dikkatini etkinlik üzerinde toplayabilmek için; önce küçük bir şarkı söyler veya parmak oyunu oynatır. Ebeveyn daha sonra; “Benimle çalışmaya hazır mısınız?” der. Çocuktan hazır olduğunu belli eden herhangi bir tepki aldığında “aferin, süpersin” gibi sözel pekiştireç sunar. Ebeveyn önceden belirlediği ilgi çekici araç-gereci (örn. Tahta yap-boz) çocuğun görebileceği bir şekilde masanın üzerine koyar ve çocuğa “oyna” yönergesini verir ve çocuğun araç-gereçle etkileşmesine izin vererek yardıma gereksinimi olduğunu fark ederek “yardım et” deyip yardım talep etmesini 5 saniye süreyle bekler. Çocuktan 5 saniyelik yanıt aralığı süresi içerisinde beklenen doğru tepki; ilgisini çeken araç-gerecin içinde bulunduğu şeffaf plastik kutuyu açamayacağını fark ederek ebeveynine “yardım et” diyerek yardım talep etmesidir. Yanlış tepki ise; çocuğun araç-gerecin kapağını açamayacağını bile bile zorlamaya uzun süre devam etmesi ve hiçbir şey söylemeden araç-gereci ebeveynine doğru uzatmasıdır. Yapılan denemelerde çocuğun verdiği doğru tepkiler sonrasında; sözel pekiştireçler sunulur ve veri toplama formuna “+” işareti konur. Çocuğun denemeler sırasında verdiği yanlış tepkiler veri toplama formuna “-” işareti konularak işlenir. Çocuğun tepkisiz kalma durumlarında veri kayıt formuna “0” işareti konur ve yanlış tepki olarak kabul edilir. Yanlış tepki veya tepkisiz kalma durumlarında hata düzeltilmesi yapılmaz ve bir sonraki denemeye geçilir. Denemeler sona erdiğinde ebeveyn çocuğa; “aferin sana, çok güzel çalıştın” der ve önceden belirlediği etkili pekiştirecini çocuğa vererek onu ödüllendirir.

2.7.3.4. OSB olan çocukların teşekkür etme becerisinin değerlendirilmesi

Teşekkür etme becerisi, toplu yoklama oturumlarında şu şekilde değerlendirilmiştir: Ebeveyn ile çocuk; çocuğun teşekkür etmesine fırsat yaratacak olan araç-gereçlerin bulunduğu ortamda karşılıklı olarak otururlar. Ebeveyn çocuğun dikkatini etkinlik üzerinde toplayabilmek için; önce küçük bir şarkı söyler veya parmak oyunu oynatır. Ebeveyn daha sonra; “Benimle çalışmaya hazır mısınız?” der. Çocuktan hazır olduğunu belli eden herhangi bir tepki aldığında “aferin, süpersin” gibi sözel pekiştireç sunar. Ebeveyn önceden belirlediği ilgi çekici araç-gereci (örn. çizgi çalışması kağıdı) çocuğun görebileceği bir şekilde masanın üzerine koyar ve çocuğa “çizgi çiz” yönergesini verir ve çocuğun araç-gereçle etkileşmesine izin verir. Çocuk kalemi ebeveyninden ister. Ebeveyn kalemi verdikten sonra; çocuktan “teşekkür etmesini” bekler ve çocuğa 5 saniye süre verir. Çocuktan 5 saniyelik yanıt aralığı süresi içerisinde beklenen doğru tepki;

ebeveyninin verdiği kaleme karşılık ona teşekkür etmesidir. Yanlış tepki ise; teşekkür etme dışında “ver”, “benim kalemim” gibi sözcükler kullanmasıdır. Yapılan denemelerde çocuğun verdiği doğru tepkiler sonrasında; sözel pekiştireçler sunulur ve veri toplama formuna “+” işareti konur. Çocuğun denemeler sırasında verdiği yanlış tepkiler veri toplama formuna “-“ işareti konularak işlenir. Çocuğun tepkisiz kalma durumlarında veri kayıt formuna “0” işareti konur ve yanlış tepki olarak kabul edilir. Yanlış tepki veya tepkisiz kalma durumlarında hata düzeltilmesi yapılmaz ve bir sonraki denemeye geçilir. Denemeler sona erdiğinde ebeveyn çocuğa; “afetin sana, çok güzel çalıştın” der

2.7.4. Öğretim oturumları

Aşağıda ebeveynlere kazandırılması planlanan talep etme-model olmayla öğretimi doğru olarak kullanma becerisi ve çocuklara kazandırılması hedeflenen sosyal becerilerin nasıl öğretildiği ayrıntılı olarak açıklanmıştır:

2.7.4.1. Talep etme-model olmayla öğretimi kullanma becerisi öğretim oturumu

Ebeveynlere talep etme-model olmayla öğretimi kullanma becerisi bireysel öğretim oturumlarıyla gerçekleştirilmiştir. Bu oturumlarda öncelikle eğitim koçunun daha önceden OSB olan bir çocuğa talep etme-model olmayla öğretim aracılığıyla hedef sosyal becerileri öğrettiği iki ya da üç video örneğini ebeveyne izlettirilmiştir. Daha sonra araştırmacı, talep etme-model olmayla öğretim ile sosyal beceri öğretimi aşamasında ebeveynlerden beklentilerini gösteren bir broşür sunmuş ve broşürü ebeveynle birlikte incelemişlerdir. Ebeveynlere, çocukları için seçilen sosyal becerilerin onların yaşamları için ne denli önemli ve gerekli olduğunun gerekçeleriyle açıklanmıştır. Bu sürecin sonunda, araştırmacı ebeveynlere talep etme-model olmayla öğretim sürecinin uygulanmasıyla ilgili herhangi bir sorusu olup olmadığını sormuş ve gelen sorular, araştırmacı tarafından yanıtlanmıştır. Bu süreçten sonra araştırmacı öğrenci rolünü üstlenmiş ebeveyninden talep etme-model olmayla öğretimi kullanarak kendisine beceri öğretimi yapmasını istemiştir. Süreç sona erdiğinde araştırmacı ebeveynle birlikte yaptığı doğru ve yanlış davranışlar üzerinde tartışmış ve sonrasında oturum sonlandırılmıştır.

2.7.4.2. Nesne isteme becerisi öğretim oturumu

Nesne isteme becerisi öğretim oturumları şu şekilde gerçekleştirilmiştir: Ebeveyn ile çocuk; çocuğun nesne istemesine fırsat yaratacak olan araç-gereçlerin bulunduğu ortamda karşılıklı olarak otururlar. Ebeveyn çocuğun dikkatini etkinlik üzerinde

toplayabilmek için; önce küçük bir şarkı söyler veya parmak oyunu oynatır. Ebeveyn daha sonra; “Benimle çalışmaya hazır mısınız?” der. Çocuktan hazır olduğunu belli eden herhangi bir tepki aldığında “aferin, süpersin” gibi sözel pekiştireç sunar. Ebeveyn önceden belirlediği ilgi çekici araç-gereci (örn. Boyama kağıdı) çocuğun görebileceği bir şekilde masanın üzerine koyar ve çocuğa “Boyama yap” yönergesini verir. Bu yönergeyi verirken çocukla göz kontağının var olduğundan emin olur ve ellerini yana açarak verdiği sözel yönergeyi fiziksel olarak da destekler. Daha sonra çocuğun araç-gereçle etkileşmesine izin vererek boyama kağıdındaki resmi pastel boya olmadan boyayamayacağını fark edip ebeveynin önündeki pastel boyayı istediğini belli ettiği anda ebeveyn “ne istiyorsun?” diyerek iletişim başlatır ve çocuğun iletişim girişiminde bulunmasını bekler. Çocuk kendisinden beklenen iletişim girişimini göstererek “boya verir misin?” derse; ebeveyn çocuğun tepkisini doğrular ve pastel boyayı çocuğa vererek “Heeey, demek sen boyama yapmak için pastel boya istiyorsun, al bakalım” diyerek oynamasına izin verir. Eğer çocuk, kendisinden beklenen iletişim girişimini (boya verir misin?) kendiliğinden göstermezse, ebeveyn doğru davranış için model olur ve “boya verir misin?” der ve gerekirse ek ipucu sunarak; pastel boyayı parmağıyla işaret eder. Kullanılan tüm ipuçları zamanla silikleştirilir. Çocuktan 5 saniyelik yanıt aralığı süresi içerisinde beklenen doğru tepki; pastel boya olmadan boyama yapamayacağını anladığı ilk anda ebeveynine “boya verir misin?” diyerek nesne isteme davranışını sergilemesidir. Yanlış tepki ise; çocuğun ebeveynine sadece “boya” veya “ver” demesi, elini uzatıp boyayı göstermesi ancak sözel olarak bir şey söylememesi” dir. Yapılan denemelerde çocuğun verdiği doğru tepkiler sonrasında; sözel pekiştireçler sunulur ve veri toplama formuna “+” işareti konur. Çocuğun denemeler sırasında verdiği yanlış tepkiler veri toplama formuna “-“ işareti konularak işlenir. Çocuğun tepkisiz kalma durumlarında veri kayıt formuna “0” işareti konur ve yanlış tepki olarak kabul edilir. Öğretim oturumları sırasında; çocuğun doğru tepkileri sözel ve yiyecek pekiştireçleri ile ödüllendirilmiştir. Öğretimin başlarında edinim sağlanıncaya kadar; Sürekli Pekiştirme Tarifesi (SP) kullanılarak çocuğun her doğru tepkisi pekiştirilmiştir. “Nesne İsteme” becerisinin edinimi sağlanınca; Değişken Oranlı Pekiştirme Tarifesi (DOP 3) kullanılmaya başlanmıştır. Çocuğun her 3 doğru tepkisinden herhangi biri değişken olarak pekiştirilmiştir. Bu süreç izlenerek 1 öğretim oturumunda 5 deneme gerçekleştirilmiştir. Öğretim oturumları çocuk belirlenen 4/5 ölçütünü karşılayıncaya kadar sürdürülmüştür.

2.7.4.3. Yardım talep etme becerisi öğretim oturumu

Yardım talep etme becerisi öğretim oturumları şu şekilde gerçekleştirilmiştir: Ebeveyn ile çocuk; çocuğun yardım talep etmesine fırsat yaratacak olan araç-gereçlerin bulunduğu ortamda karşılıklı olarak otururlar. Ebeveyn çocuğun dikkatini etkinlik üzerinde toplayabilmek için; önce küçük bir şarkı söyler veya parmak oyunu oynatır. Ebeveyn daha sonra; “Benimle çalışmaya hazır mısınız?” der. Çocuktan hazır olduğunu belli eden herhangi bir tepki aldığında “afetin, süpersin” gibi sözel pekiştireç sunar. Ebeveyn önceden belirlediği ilgi çekici araç-gereci (örn. Tahta yapboz) çocuğun görebileceği bir şekilde masanın üzerine koyar ve çocuğa “oyna” yönergesini verir. Bu yönergeyi verirken çocukla göz kontağının var olduğundan emin olur ve ellerini yana açarak verdiği sözel yönergeyi fiziksel olarak da destekler. Daha sonra çocuğun araç-gereçle etkileşmesine izin vererek araç-gerecin kapağını açmaya çalıştığı ve bunu başaramayarak ebeveyne bu durumu belli ettiği anda “ne istiyorsun?” diyerek iletişim başlatır ve çocuğun iletişim girişiminde bulunmasını bekler. Çocuk kendisinden beklenen iletişim girişimini göstererek “yardım eder misin?” derse; ebeveyn çocuğun tepkisini doğrular ve araç-gerecin içinde bulunduğu kutunun kapağını açıp nesneyi çocuğa uzatarak “Heeey, evet sen kutunun içindeki yap-boz parçalarını istiyorsun, al bakalım” diyerek oynamasına izin verir. Eğer çocuk, kendisinden beklenen iletişim girişimini (yardım eder misin?) kendiliğinden göstermezse, ebeveyn doğru davranış için model olur ve “yardım eder misin?” der ve gerekirse ek ipucu sunarak; araç gereç kutusunu parmağıyla işaret eder. Kullanılan tüm ipuçları zamanla silikleştirilir. Çocuktan 5 saniyelik yanıt aralığı süresi içerisinde beklenen doğru tepki; ilgisini çeken araç-gerecin içinde bulunduğu şeffaf plastik kutuyu açamayacağını fark ettiği ilk durumda ebeveynine “yardım eder misin?” diyerek yardım talep etmesidir. Yanlış tepki ise; çocuğun ebeveynin verdiği çocuğun araç-gerecin kapağını açamayacağını bile bile zorlamaya uzun süre devam ederek herhangi bir yardım talebinde bulunmaması ve hiçbir şey söylemeden araç-gereci ebeveynine doğru uzatmasıdır. Yapılan denemelerde çocuğun verdiği doğru tepkiler sonrasında; sözel pekiştireçler sunulur ve veri toplama formuna “+” işareti konur. Çocuğun denemeler sırasında verdiği yanlış tepkiler veri toplama formuna “-“ işareti konularak işlenir. Çocuğun tepkisiz kalma durumlarında veri kayıt formuna “0” işareti konur ve yanlış tepki olarak kabul edilir. Öğretim oturumları sırasında; çocuğun doğru tepkileri sözel ve yiyecek pekiştireçleri ile ödüllendirilmiştir. Öğretimin başlarında edinim sağlanıncaya kadar; Sürekli Pekiştirme Tarifesi (SP) kullanılarak çocuğun her

doğru tepkisi pekiştirilmiştir. “Yardım Talep Etme” becerisinin edinimi sağlanınca; Değişken Oranlı Pekiştirme Tarifesi (DOP 3) kullanılmaya başlanmış ve çocuğun her 3 doğru tepkisinden herhangi biri değişken olarak pekiştirilmiştir. Bu süreç izlenerek 1 öğretim oturumunda 5 deneme gerçekleştirilmiştir. Öğretim oturumları çocuk belirlenen 4/5 ölçütünü karşılayıncaya kadar sürdürülmüştür.

2.7.4.4. Teşekkür etme becerisi öğretim oturumu

Teşekkür etme becerisi öğretim oturumları şu şekilde gerçekleştirilmiştir: Ebeveyn ile çocuk; çocuğun teşekkür etmesine fırsat yaratacak olan araç-gereçlerin bulunduğu ortamda karşılıklı olarak otururlar. Ebeveyn çocuğun dikkatini etkinlik üzerinde toplayabilmek için; önce küçük bir şarkı söyler veya parmak oyunu oynatır. Ebeveyn daha sonra; “Benimle çalışmaya hazır mısın?” der. Çocuktan hazır olduğunu belli eden herhangi bir tepki aldığında “aferin, süpersin” gibi sözel pekiştireç sunar. Ebeveyn önceden belirlediği ilgi çekici araç-gereci (örn. plastik çekiçle şekil çakma) çocuğun görebileceği bir şekilde masanın üzerine koyar ve çocuğa “Şekilleri çekiçle çak” yönergesini verir. Bu yönergeyi verirken çocukla göz kontağının var olduğundan emin olur ve ellerini yana açarak verdiği sözel yönergeyi fiziksel olarak da destekler. Daha sonra çocuğun araç-gereçle etkileşmesine izin verdikten sonra çocuğun çekiç isteğine karşılık olarak çocuğa plastik çekici verir. Çocuk çekici aldıktan sonra ebeveyne baktığı ilk anda, ebeveyn bir şey bekler bir yüz ifadesi takınarak “ne diyeceksin?” diyerek iletişim başlatır ve çocuğun iletişim girişiminde bulunmasını bekler. Çocuk kendisinden beklenen iletişim girişimini göstererek “teşekkür ederim?” derse; ebeveyn çocuğun tepkisini doğrular ve çekiçle şekilleri yuvalarından içeri çakmasına izin verir. Eğer çocuk, kendisinden beklenen iletişim girişimini (teşekkür ederim) kendiliğinden göstermezse, ebeveyn doğru davranış için model olur ve “teşekkür ederim?” der. Kullanılan tüm ipuçları zamanla silikleştirilir. Çocuktan 5 saniyelik yanıt aralığı süresi içerisinde beklenen doğru tepki; ebeveyni kendisine plastik çekici verdiğinde “teşekkür ederim?” diyerek teşekkür etme davranışını sergilemesidir. Yanlış tepki ise; teşekkür etme dışında “ver”, “benim çekicim o” gibi sözcükler kullanmasıdır. Yapılan denemelerde çocuğun verdiği doğru tepkiler sonrasında; sözel pekiştireçler sunulur ve veri toplama formuna “+” işareti konur. Çocuğun denemeler sırasında verdiği yanlış tepkiler veri toplama formuna “-” işareti konularak işlenir. Çocuğun tepkisiz kalma durumlarında veri kayıt formuna “0” işareti konur ve yanlış tepki olarak kabul edilir. Öğretim oturumları

sırasında; çocuğun doğru tepkileri sözel ve yiyecek pekiştireçleri ile ödüllendirilmiştir. Öğretimin başlarında edinim sağlanıncaya kadar; Sürekli Pekiştirme Tarifesi (SP) kullanılarak çocuğun her doğru tepkisi pekiştirilmiştir. “Nesne İsteme” becerisinin edinimi sağlanınca; Değişken Oranlı Pekiştirme Tarifesi (DOP 3) kullanılmaya başlanmış ve çocuğun her 3 doğru tepkisinden herhangi biri değişken olarak pekiştirilmiştir. Bu süreç izlenerek 1 öğretim oturumunda 5 deneme gerçekleştirilmiştir. Öğretim oturumları çocuk belirlenen 4/5 ölçütünü karşılayıncaya kadar sürdürülmüştür.

2.7.5. Genelleme oturumları

Genelleme oturumları; OSB olan çocuklar için de ebeveynler için de ilgili bağımlı değişkenin öğrenilmesi için belirlenen ölçüt karşılandıktan sonra, farklı ortam ve farklı kişi genellemesi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Ortam genellemesinde çalışmanın yürütüldüğü sınıf dışında edinilen becerinin sergilenip sergilenemediği değerlendirilmiştir. Kişi genellemesinde; ebeveynler öğrendikleri talep etme-model olmayla öğretimi kendi çocuklarından farklı bir çocukla uygulamışlardır. OSB olan çocukların kişi genellemesi oturumlarını ise ebeveyn koçu yürütmüş ve çocukların kazandıkları becerileri farklı bir kişi ileyken sergileme durumlarına bakılmıştır.

2.7.5.1. Talep etme-model olmayla öğretimi kullanma genelleme oturumu

Ebeveynlerin talep etme-model olmayla öğretimi kullanma genelleme oturumları; öğretim bittikten ve belirlenen ölçüt karşılandıktan sonra, farklı ortam ve farklı kişi genellemesi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Ortam genellemesinde çalışmanın yürütüldüğü sınıf dışında edinilen becerinin sergilenip sergilenemediği değerlendirilmiştir. Kişi genellemesinde; ebeveynler öğrendikleri talep etme-model olmayla öğretimi kendi çocuklarından farklı bir çocukla uygulamışlardır.

2.7.5.2. Nesne isteme becerisi genelleme oturumu

Nesne isteme becerisi genelleme oturumu şu şekilde yürütülmüştür: Ebeveyn ile çocuk; çocuğun uygun bir şekilde nesne istemesine fırsat yaratacak olan araç-gereçlerin bulunduğu ortamda karşılıklı olarak otururlar. Ebeveyn çocuğun dikkatini etkinlik üzerinde toplayabilmek için; önce küçük bir şarkı söyler veya parmak oyunu oynatır. Ebeveyn daha sonra; “Benimle çalışmaya hazır mısınız?” der. Çocuktan hazır olduğunu belli eden herhangi bir tepki aldığında “aferin, süpersin” gibi sözel pekiştireç sunar. Ebeveyn önceden belirlediği ilgi çekici araç-gereci (örn. Boyama kağıdı) çocuğun

görebileceği bir şekilde masanın üzerine koyar ve çocuğa “boyama yap” yönergesini verir ve çocuğun araç-gereçle etkileşmesine izin vererek boyama yapması için gerekli olan pastel boyanın eksik olduğunu fark ederek “boya verir misin?” deyip nesne istemesini 5 saniye süreyle bekler. Çocuktan 5 saniyelik yanıt aralığı süresi içerisinde beklenen doğru tepki; pastel boya olmadan boyama yapamayacağını fark ederek ebeveynine “boya verir misin?” diyerek nesne istemesidir. Yanlış tepki ise; çocuğun ebeveynine sadece “boya” veya “ver” demesi, elini uzatıp boyayı göstermesi ancak sözel olarak bir şey söylememesi” dir. Yapılan denemelerde çocuğun verdiği doğru tepkiler sonrasında; sözel pekiştireçler sunulur ve veri toplama formuna “+” işareti konur. Çocuğun denemeler sırasında verdiği yanlış tepkiler veri toplama formuna “-“ işareti konularak işlenir. Çocuğun tepkisiz kalma durumlarında veri kayıt formuna “0” işareti konur ve yanlış tepki olarak kabul edilir. Yanlış tepki veya tepkisiz kalma durumlarında hata düzeltilmesi yapılmaz ve bir sonraki denemeye geçilir. Denemeler sona erdiğinde ebeveyn çocuğa; “afetin sana, çok güzel çalıştın” der ve önceden belirlediği etkili pekiştirecini çocuğa vererek onu ödüllendirir. Çocuk genelleme oturumlarında; 4/5 ölçütünün altında performans sergilerse; öğretim oturumlarına geri dönülecek ve araç-gereçler ve kontrol edici ipuçları gözden geçirilerek gerekli uyarlamalar yapıp tekrar öğretim sunulacaktır.

2.7.5.3. Yardım talep etme becerisi genelleme oturumu

Yardım talep etme becerisi genelleme oturumu şu şekilde yürütülmüştür: Ebeveyn ile çocuk; çocuğun yardım talep etmesine fırsat yaratacak olana araç-gereçlerin bulunduğu ortamda karşılıklı olarak otururlar. Ebeveyn çocuğun dikkatini etkinlik üzerinde toplayabilmek için; önce küçük bir şarkı söyler veya parmak oyunu oynatır. Ebeveyn daha sonra; “Benimle çalışmaya hazır mısınız?” der. Çocuktan hazır olduğunu belli eden herhangi bir tepki aldığında “afetin, süpersin” gibi sözel pekiştireç sunar. Ebeveyn önceden belirlediği ilgi çekici araç-gereci (örn. Tahta yap-boz) çocuğun görebileceği bir şekilde masanın üzerine koyar ve çocuğa “oyna” yönergesini verir ve çocuğun araç-gereçle etkileşmesine izin vererek yardıma gereksinimi olduğunu fark ederek “yardım et” deyip yardım talep etmesini 5 saniye süreyle bekler. Çocuktan 5 saniyelik yanıt aralığı süresi içerisinde beklenen doğru tepki; ilgisini çeken araç-gerecin içinde bulunduğu şeffaf plastik kutuyu açamayacağını fark ederek ebeveynine “yardım et” diyerek yardım talep etmesidir. Yanlış tepki ise; çocuğun araç-gerecin kapağını açamayacağını bile bile zorlamaya uzun süre devam etmesi ve hiçbir şey söylemeden

araç-gereci Ebeveynine doğru uzatmasıdır. Yapılan denemelerde çocuğun verdiği doğru tepkiler sonrasında; sözel pekiştireçler sunulur ve veri toplama formuna “+” işareti konur. Çocuğun denemeler sırasında verdiği yanlış tepkiler veri toplama formuna “-“ işareti konularak işlenir. Çocuğun tepkisiz kalma durumlarında veri kayıt formuna “0” işareti konur ve yanlış tepki olarak kabul edilir. Yanlış tepki veya tepkisiz kalma durumlarında hata düzeltilmesi yapılmaz ve bir sonraki denemeye geçilir. Denemeler sona erdiğinde ebeveyn çocuğa; “afetin sana, çok güzel çalıştın” der ve önceden belirlediği etkili pekiştirecini çocuğa vererek onu ödüllendirir. Çocuk genelleme oturumlarında; 4/5 ölçütünün altında performans sergilerse; öğretim oturumlarına geri dönecek ve araç-gereçler ve kontrol edici ipuçları gözden geçirilerek gerekli uyarlamalar yapıp tekrar öğretim sunulmuştur.

2.7.5.4. Teşekkür etme becerisi genelleme oturumu

Teşekkür etme becerisi genelleme oturumu şu şekilde yürütülmüştür: Ebeveyn ile çocuk; çocuğun teşekkür etmesine fırsat yaratacak olana araç-gereçlerin bulunduğu ortamda karşılıklı olarak otururlar. Ebeveyn çocuğun dikkatini etkinlik üzerinde toplayabilmek için; önce küçük bir şarkı söyler veya parmak oyunu oynatır. Ebeveyn daha sonra; “Benimle çalışmaya hazır mısın?” der. Çocuktan hazır olduğunu belli eden herhangi bir tepki aldığında “afetin, süpersin” gibi sözel pekiştireç sunar. Ebeveyn önceden belirlediği ilgi çekici araç-gereci (örn. çizgi çalışması kağıdı) çocuğun görebileceği bir şekilde masanın üzerine koyar ve çocuğa “çizgi çiz” yönergesini verir ve çocuğun araç-gereçle etkileşmesine izin verir. Çocuk kalemi ebeveyninden ister. Ebeveyn kalemi verdikten sonra çocuktan “teşekkür etmesini” bekler ve çocuğa 5 saniye süre verir. Çocuktan 5 saniyelik yanıt aralığı süresi içerisinde beklenen doğru tepki; Ebeveyninin verdiği kaleme karşılık ona teşekkür etmesidir. Yanlış tepki ise; teşekkür etme dışında “ver”, “benim kalemim” gibi sözcükler kullanmasıdır. Yapılan denemelerde çocuğun verdiği doğru tepkiler sonrasında; sözel pekiştireçler sunulur ve veri toplama formuna “+” işareti konur. Çocuğun denemeler sırasında verdiği yanlış tepkiler veri toplama formuna “-“ işareti konularak işlenir. Çocuğun tepkisiz kalma durumlarında veri kayıt formuna “0” işareti konur ve yanlış tepki olarak kabul edilir. Yanlış tepki veya tepkisiz kalma durumlarında hata düzeltilmesi yapılmaz ve bir sonraki denemeye geçilir. Denemeler sona erdiğinde ebeveyn çocuğa; “afetin sana, çok güzel çalıştın” der ve önceden belirlediği etkili pekiştirecini çocuğa vererek onu ödüllendirir. Çocuk genelleme

oturumlarında; 4/5 ölçütünün altında performans sergilerse; öğretim oturumlarına geri dönülecek ve araç-gereçler ve kontrol edici ipuçları gözden geçirilerek gerekli uyarlamalar yapıp tekrar öğretim sunulacaktır.

2.7.6. İzleme oturumları

İzleme oturumları ebeveynlerin talep etme-model olmayla öğretimi kullanmaları ve çocukların hedeflenen sosyal becerilerde belirlenen ölçütü karşıladıktan ve öğretim bittikten sonraki ikinci, dördüncü ve altıncı haftalarda gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumlarının amacı; öğretim bittikten bir süre sonra da ebeveyn ve çocukların edindikleri davranışları sergilemeye devam edip etmediğini değerlendirmektir.

İzleme oturumlarında toplu yoklama oturumlarıyla aynı süreç gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumlarının birincisinde çocukların doğru tepkileri; DOP 3, ikinci izleme oturumunda DOP 5 ve üçüncü izleme oturumunda ise DOP 7 ile sözel olarak pekiştirilmiş ve pekiştireçlerin silikleştirilmesi sağlanmıştır.

2.8. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada temel olarak üç tür veri toplanmıştır. Bu veriler; etkililik verileri, güvenirlik verileri ve sosyal geçerlik verileri olarak sıralanmaktadır.

Etkililik verileri;

- Araştırmacı tarafından sunulan ebeveyn koçluğu uygulamasının ebeveynlerin talep etme-model olmayla öğretimi kullanmaları üzerindeki etkililik, izleme ve genelleme verileri,
- Ebeveynler tarafından sunulan talep etme-model olmayla öğretimin OSB olan çocukların hedef sosyal becerileri üzerindeki etkililik, izleme ve genelleme verileri,
- Ebeveyn koçluğu desteğiyle ebeveynler tarafından sunulan talep etme-model olmayla öğretimin ebeveyn-çocuk etkileşimi üzerindeki etkililik verileri,

Güvenirlik verileri;

- Uygulama güvenirliği verileri ve
- Gözlemciler arası güvenirlik verileri,

Sosyal geçerlik verileri;

- Ebeveynlerin uygulamaya ilişkin görüşlerini içeren sosyal geçerlik verileri ve
- OSB olan çocuklarla tipik gelişim gösteren akranlarının karşılaştırıldığı sosyal karşılaştırma verileridir.

2.8.1. Etkililik verilerinin toplanması

Araştırmanın bağımlı değişkenlerinden birisi olan çocukların sosyal becerilerinin ölçümü; kontrollü olay kaydı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. OSB olan katılımcı, beceriyi sergileme fırsatı verildiğinde belirlenen sosyal beceriyi sergiliyorsa; hedef davranış var olarak kabul edilmiş ve kontrollü olay kaydı formunun ilgili kutucuğuna (+) işareti konulmuştur. Çocuk sunulan fırsata tepki göstermediğinde/yanlış tepki verdiğinde hedeflenen sosyal beceriye ait ölçüt karşılanmadığı için davranış yok kabul edilmiş ve kontrollü olay kaydı formunun ilgili kutucuğuna (-) işareti konulmuştur.

Araştırmanın bir diğer bağımlı değişkeni ise; ebeveynlerin talep etme-model olmayla öğretimi doğru bir şekilde uygulama düzeyleridir. Bu değişkenin ölçümü, beceri analizi kaydı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, talep etme-model olmayla öğretimi uygulama basamaklarını beceri analizine dönüştürmüş ve ebeveynin talep etme-model olmayla öğretim uygularken sergilediği doğru davranışlar, kayıt formunun ilgili basamağına (+), yanlış davranışları ise (-) sembolleri kullanılarak işaretlenmiştir. Daha sonra; bu formlardaki semboller kullanılarak ebeveynlerin talep etme-model olmayla öğretimi doğru uygulama yüzdeleri belirlenmiştir.

2.8.2. Ebeveyn çocuk etkileşimine ilişkin verilerin toplanması

Bu araştırmada ebeveyn koçluğu aracılığıyla ebeveynlerin çocuklara sundukları talep etme-model olmayla öğretimin OSB olan çocuklara sosyal becerileri öğretmenin yanı sıra onların ebeveynleriyle olan etkileşimlerinin ne düzeyde etkilendiğini belirlemek amacıyla *Etkileşim Değerlendirme Kayıt Formu-Türkçe Versiyonu (EDKF-TV)* kullanılmıştır. EDKF-TV sistematik olarak gerçekleştirilen uyarılarla yarı yapılandırılmış oyun ortamlarında OSB tanısı almış ya da OSB riski taşıyan çocukların sosyal etkileşim becerilerini değerlendirmek amacıyla kullanılan, hem kendiliğinden gerçekleşen hem de yetişkinin önceden belirlediği tepkileri ölçebilen bir ölçü aracıdır (Aksoy ve Diken, 2016; Krug, Arick ve Almond, 2008).

EDKF-TV; Krug, Arick ve Almond (2008)'un geliştirdiği *Autism Screening Instrument for Educational Planning-3 (ASIEP-3)* adlı araç setinin içinde bulunan bir ölçü aracıdır. 2016 yılında Aksoy ve Diken tarafından EDKF'nin Türkçe versiyonunun geçerlik ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Ölçü aracının güvenirlik katsayısı için belirtilen KR-21 değeri .83'tür. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla t testi uygulanmış ve elde edilen analiz sonuçları; *Etkileşim* ($t = 4.76_{(88)}, p < .01$), *Yapıcı*

Bağımsız Oyun ($t = 1.65_{(88)}$, $p > .01$), *Tepkisizlik* ($t = 4.05_{(88)}$, $p > .01$) ve *Negatif Agresif* ($t = 1.80_{(88)}$, $p < .01$) olarak rapor edilmiştir.

EDKF-TV dörder dakikalık üç ayrı bölümden oluşan ve kesintiye uğramayan 12 dakikalık süre içerisinde yarı yapılandırılmış oyun ortamlarında gerçekleştirilmektedir. EDKF-TV kullanılırken ortamda yetişkin ve çocuk bulunmalıdır. İlk dört dakikalık birinci bölümde yetişkin çocuğa model olur. İkinci dört dakikalık bölümde yetişkin hiçbir tepkide bulunmadan bekler ve son dört dakikalık bölümde ise; çocuğa yönergeler verir. Çocuğun bu süreçte verdiği tepkiler etkileşim, yapıcı/bağımsız oyun, tepkisizlik ve nefatif/agresif kategorilerinden uygun olan bölüme kaydedilir. Her dakikada dört gözlem olmak üzere 12 dakikalık oturum boyunca toplam 48 gözlem yapılır. Test sona erdiğinde yukarıda belirtilen kategorilerden davranış puanları oluşturulur ve bu puanlardan bir *Otizm Etkileşim Puanı (OEP)* hesaplanır.

2.8.3. Sosyal geçerlilik verilerinin toplanması

Sosyal geçerlik verileri; ebeveyn koçluğu desteğiyle ebeveynler tarafından yürütülen talep etme-model olmayla öğretim uygulamasının; çocuklar için hedeflenen sosyal becerilerin kazanılmasında ve ebeveynlerin talep etme-model olmayla öğretimi doğru uygulama düzeyleri üzerinde ne derecede etkili olduğunu belirlemek üzere toplanan verilerdir. Bir araştırmanın sosyal geçerliğini belirlemek amacıyla genel olarak öznel değerlendirme ve sosyal karşılaştırma olmak üzere iki yaklaşım kullanılmaktadır (Kennedy, 2005; Vuran ve Sönmez, 2008). Bu çalışmada sosyal geçerlik verilerini toplamak amacıyla her iki yaklaşım da kullanılmıştır. Buna göre; ebeveynler için öznel değerlendirme yaklaşımı ile OSB olan çocuklar için de sosyal karşılaştırma yaklaşımı ile veri toplanmıştır. Öznel değerlendirme, bireylerin bir araştırma sürecine (amaçlar, yöntem, etkililik gibi) ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yönelik olarak kullanılan bir yaklaşımdır (Baer ve Schwartz, 1991; Kennedy, 2005; Vuran ve Sönmez, 2008). Sosyal karşılaştırma ise; bireyin performansını tipik gelişen akranlarının performansı ile karşılaştırmak amacıyla gerçekleştirilir (Walker ve Hops, 1976; Vuran ve Sönmez, 2008). İzleyen başlıklarda sosyal geçerlik verilerinin nasıl toplandığı detaylı olarak açıklanmıştır.

2.8.3.1. Sosyal geçerlik görüşme verilerinin toplanması

Çalışmaya katılan ebeveynlerle çalışmaya başlamadan önce ve çalışma bittikten sonra olmak üzere ikişer yarı yapılandırılmış bireysel görüşme gerçekleştirilmiştir.

Bireysel görüşme, görüşme türlerinden “katılanların sayısına göre teknikler” arasında yer almaktadır. Bu görüşme türünde, görüşen ve görüşülen dışında görüşme odasında başka birisi bulunmamaktadır. Bireysel görüşme sayesinde görüşülen kişiye ait detaylı bilgiler kolayca elde edilebilmektedir (Karasar, 1999). Bireysel sosyal geçerlik görüşmelerinde, OSB olan çocuklara öğretilmesi planlanan/öğretilen sosyal becerilerin ne denli işlevsel ve anlamlı olduğuna dair ebeveynlerin görüşlerini belirleyebilmek için; “*Ek 5-Araştırma Öncesi Ebeveyn Sosyal Geçerlik Görüşme Formu* ve *Ek 6- Araştırma Sonrası Ebeveyn Sosyal Geçerlik Görüşme Formu*” kullanılmıştır. Sözü edilen görüşme formlarını araştırmacı hazırlamış olup; formlarda yer alan görüşme sorularının kapsam geçerliğini oluşturmak için görüşme soru formu zihin engellilerin eğitimi alanında doktora eğitimi alan beş araştırma görevlisine elektronik posta yoluyla ulaştırılarak uzman görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen ekleme/çıkarma önerileri dikkate alınarak görüşme formlarına son şekli verilmiştir.

Görüşmeler öncesinde, araştırmacı ebeveyne görüşme sırasında ses kaydının yapılacağını belirtilmiş ve ses kayıtlarının bilimsel amaçlarla etik kurallar çerçevesinde kullanılabileceğini bildirmiştir. Ebeveynden gerekli onayı alan araştırmacı, görüşme sorularını formlarda yer alan sırada sormuş ve ebeveyn soruları yanıtlarken herhangi bir yönlendirmeye yer vermemiştir. Görüşmelerin sonucunda kaydedilen ses verilerinin yazıya dökülmesi araştırmacı tarafından yapılmıştır. Daha sonra elde edilen sosyal geçerlik verileri betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçları araştırmanın bulgular başlığı altında yorumlanmıştır.

2.8.3.2. Sosyal karşılaştırma verilerinin toplanması

Araştırmanın sosyal geçerliğini belirlemek için başvuru olan ikinci yöntemde ise sosyal karşılaştırmanın gerçekleştirilmesidir. Çalışmaya katılan OSB olan çocuklarla aynı yaş grubunda bulunan ve normal gelişim gösteren toplam 12 çocuktan katılımcılara öğretilmesi hedeflenen sosyal becerilere ilişkin performans verileri “*Ek-4 Sosyal Becerilerin Sosyal Karşılaştırılması Formu*” aracılığıyla araştırmacı tarafından toplanmıştır. Araştırmacı verilerin toplanması sürecinde herhangi bir yetersizliği olmayan 4-6 yaş aralığında bulunan 12 çocuğa araştırmanın amacını kısaca açıklamış ve verileri toplamaya başlamıştır. Veriler toplanırken araştırmacı her çocukla üç becerinin de ölçülmesi için oturumlar düzenlemiş ve bu oturumlarda fırsatlar yaratarak çocukların tepki vermesini sağlamıştır. Veriler “*Ek-4 Sosyal Becerilerin Sosyal Karşılaştırılması Formu*”na doğru tepkiler (+), yanlış tepkiler ve tepkisiz kalma durumları ise (-) olarak

işaretlenmiştir. Yukarıda sözü edilen süreç, araştırmanın başında ve sonunda olmak üzere ön test-son test şeklinde gerçekleştirilmiştir.

2.8.4. Güvenirlik verilerinin toplanması

Bu araştırmada iki tür güvenirlik verisi toplanmıştır. Bu veriler; (a) gözlemciler arası güvenirlik verileri ve (b) uygulama güvenirliliği verileri olarak ikiye ayrılmaktadır. İzleyen başlıklarda bu verilerin nasıl toplandığı açıklanmıştır.

2.8.4.1. Gözlemciler arası güvenirlik verilerinin toplanması

Çalışmada yer alan tüm oturumlar video kamera ile kayıt altına alınmıştır. Çalışmanın tüm evrelerinin % 30'unda gözlemciler arası güvenirlik verisi hesaplaması yapılmıştır. Araştırmacı ve ikinci gözlemcinin topladığı veriler karşılaştırılarak gözlemciler arası güvenirlik verilerine ait sonuçlara ulaşılmıştır.

2.8.4.2. Uygulama güvenirliliği verilerinin toplanması

Çalışmanın uygulama güvenirliliği verileri; gözlemci tarafından ebeveynin çalışmanın her bir evresinde yürüttüğü talep etme-model olmayla öğretim uygulamalarının %30'u izlenerek toplanmıştır.

Araştırmaya başlamadan önce belirlenen; talep etme-model olmayla öğretim uygulama ölçütlerinin yer aldığı kontrol listesinden ebeveynin uygulama güvenirliliği yüzdesine ulaşılmıştır.

Araştırmanın bağımsız değişkeni olan; ebeveynin yürüttüğü talep etme-model olmayla öğretim uygulamasına ait uygulama güvenirliliği basamakları şu şekildedir;

- Ebeveyn, çocuğun herhangi bir nesneyi istemesini ya da kendisinden yardım isteyerek etkileşimi başlatacağı anı bekler.
- Çocuğun yaş ve becerisine bağlı olarak isteme davranışı sözel ya da sözel olmayan (örneğin; işaret etme, ağlama veya söyleme) şekillerde gerçekleşebilir.
- Çocuk etkileşimi başlattıktan sonra, yetişkin "Ne istiyorsun?", "Ne diyeceksin?" gibi sözel ifadeler kullanarak, çocuğun başlattığı konuyu genişletmesini sağlamaya çalışır.
- Bazı durumlarda ebeveyn çocuğa model olacak şekilde uygun sözel ifadeleri kullanır.
- Çocuk uygun bir düzeltme yapmazsa, ebeveyn uygun iletişim tepkisi için çocuğa ipucu verir. Bu ipucu sorgulayan bir bakış veya sözel bir ipucu olabilir.

- Çocuğun dağarcığında söz konusu uygun iletişim tepkisi yoksa veya ipucuna rağmen doğru tepkiyi veremiyorsa, ebeveyn çocuktan uygun tepkiyi taklit etmesini ister.
- Uygun iletişim tepkisi alındıktan sonra, ebeveyn tepkinin doğruluğunu onaylar ve çocuğun istediği her neyse onu verir.

2.9. Verilerin Analizi

Araştırmada etkililik, güvenirlik ve sosyal geçerlik olmak üzere üç tür veri toplanmıştır.

2.9.1. Etkililik verilerinin analizi

Araştırma sonucunda elde edilen ebeveyn koçluğu desteği ve talep etme-model olmayla öğretim uygulamasına ait etkililik verileri grafiksel olarak analiz edilmiştir.

Etkililik verilerinin yer aldığı grafikteki bulgular, ebeveynlere ait grafikte katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli; çocuklara ait grafikte ise davranışlar arası yoklama evreli çoklu yoklama modelinin katılımcılarla yinelenmesine uygun bir şekilde bağımsız değişkenin uygulandığı ve uygulanmadığı durumlar karşılaştırılarak analiz edilmiştir.

2.9.2. Güvenirlik verilerinin analizi

Araştırmada gözlemciler arası güvenirlik verilerinin analiz edilmesi için; “görüş birliği/görüş birliği + görüş ayrılığı X 100” formülü kullanılmıştır (Tekin-İftar, 2012).

Uygulama güvenirliği verilerinin analizi için ise; gözlenen Uygulamacı davranışı/planlanan Uygulamacı davranışı X 100 formülü kullanılmıştır (Erbaş, 2012).

2.9.3. Sosyal geçerlik verilerinin analizi

Ebeveynlerle yapılan sosyal geçerlik görüşmelerinden elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiş, araştırmanın sosyal geçerliği ortaya konulmuştur. Betimsel analiz, nitel olarak elde edilen ham verilerin okuyucuya daha anlaşılır bir şekilde sunulması için araştırmacı tarafından tematik bir şekilde düzenlenerek sunulduğu bir analiz yöntemidir. Betimsel analizin ilk basamağı tematik bir çerçeve oluşturmaktır. Bu basamakta görüşme soruları ve görüşülen konunun kavramsal boyutları göz önünde bulundurularak tematik çerçeve oluşturulur. Daha sonraki basamakta ise oluşturulan tematik çerçeveye uygun verilerin işlenmesi yer almaktadır. Bu basamakta araştırmacı, elde ettiği verileri belirlenen tematik çerçeveye göre okur ve ilgili çerçeveye

uygun bir biçimde düzenler. Daha sonra verilerin hangi temaların altına yazılacağını seçer ve bu temaların altında anlamlı ve düzenli bir şekilde bir araya getirir. Araştırmacı daha sonra veriler arasından doğrudan alıntı yapacağı kısımları belirler ve ilgili sorunun altına yazar. Bu sayede bulgularını güçlendirmiş olur (Lichtman, 2006). Bu araştırmada betimsel analiz aşağıda sıralanan adımlarla gerçekleştirmiştir:

- Araştırma öncesi ve sonrasında ebeveynlerle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerin tümü ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir.
- Her bir görüşme kaydı araştırmacı tarafından dinlenmiş ve araştırmacı kayıta duyduğu tüm sesleri herhangi bir ekleme/çıkarma yapmadan yazıya dökmüştür.
- Görüşmede yer alan tüm sorularının altlarına ebeveynlerin sorulara verdikleri yanıtlar yazılmıştır.
- Ebeveynlerin verdikleri yanıtlar ve ilgili alanyazının rehberliğiyle birlikte görüşmelerin kodlama anahtarları (Ek 10 ve Ek 11) oluşturulmuş; her bir araştırma sorusunun altına temalar yazılmıştır.
- Oluşturulan temalara ait frekanslar (kaç ebeveynin aynı temada cevap verdiği) belirlenmiştir.
- Her bir görüşme sorusu için elde edilen bulgular açıklanmıştır.
- Ebeveynlerin görüşme esnasında söyledikleri cümlelerden doğrudan alıntılar yapılarak bulgular kısmı daha güçlü hale getirilmiştir.

Betimsel analiz sonucunda bulgular yorumlanırken frekanslara ait veriler şu şekilde aktarılmıştır:

- Ebeveynlerin azı (bir ebeveyn)
- Ebeveynlerin yarısı (iki ebeveyn)
- Ebeveynlerin çoğu (üç ebeveyn)
- Ebeveynlerin tamamı (dört ebeveyn)

Araştırmada toplanan sosyal geçerlik verilerinin bir ayağını da OSB olan çocuklarla tipik gelişim gösteren akranlarının performans düzeylerinin karşılaştırıldığı sosyal karşılaştırma verileri oluşturmaktadır. OSB olan dört katılımcı ve tipik gelişim gösteren 12 akrandan elde edilen veriler niceliksel olarak değerlendirilmiş ve grafiksel olarak analiz edilmiştir.

3. BULGULAR

Araştırmanın bulgular başlığı altında;

- Araştırmacı tarafından sunulan ebeveyn koçluğu uygulamasının ebeveynlerin talep-etme model olmayla öğretimi kullanma düzeyleri üzerindeki etkililiğini belirlemeye yönelik elde edilen toplu yoklama, öğretim, izleme ve genelleme aşamalarına ait bulgular,
- Ebeveynler tarafından sunulan talep etme-model olmayla öğretimin OSB olan çocuklarının sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkililiğini belirlemek üzere elde edilen toplu yoklama, öğretim, izleme ve genelleme aşamalarına ait bulgular
- Ebeveynler tarafından sunulan talep etme-model olmayla öğretimin ebeveyn-çocuk etkileşimi üzerindeki etkililiğini belirlemeye yönelik bulgular,
- Araştırmanın sosyal geçerliğini belirlemek üzere ebeveynlerle yapılan sosyal geçerlik görüşmelerine ait bulgular ile
- OSB olan çocukların hedef sosyal becerilerde akranlarıyla karşılaştırıldığı sosyal karşılaştırma verilerine ait bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmacı Tarafından Sunulan Ebeveyn Koçluğu Uygulamasına Ait Etkililik Bulguları

Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen ebeveyn koçluğu uygulamasının, ebeveynlerin talep etme-model olmayla öğretimi uygulama düzeyleri üzerindeki etkililiğini ortaya koyan bulgular Şekil 3.1.'de verilmiştir. Şekil 3.1.'de yer alan çizgi grafiğinde yatay eksen ebeveynlerin talep etme-model olmayla öğretimi kullandıkları oturumlar; dikey eksen ise; talep etme-model olmayla öğretim basamaklarını doğru uygulama düzeyleri gösterilmiştir.

3.1.1. Fatih bey'in talep etme-model olmayla öğretimi uygulamasına yönelik etkililik bulguları

Eylül'ün babası Fatih Bey ebeveyn koçluğu desteği sunulduğunda talep etme-model olmayla öğretimi doğru uygulama düzeyi ile ilgili toplu yoklama, uygulama ve izleme oturumlarına ait doğru tepki yüzdelerine Şekil 3.1'de yer verilmiştir.

Fatih Bey birinci toplu yoklama evresinde talep etme-model olmayla öğretim uygulamasında; ilk oturumda % 0, ikinci oturumda % 0, üçüncü oturumda % 0, dördüncü oturumda % 0 ve beşinci oturumda % 0 düzeyinde bir performans sergilemiştir. Fatih Bey ile talep etme-model olmayla öğretime ilişkin olarak birinci toplu yoklama evresinde

kararlı veri düzeyine ulaşılınca ebeveyn koçluğu desteği kullanılarak talep etme-model olmayla öğretimin kullanılmasının öğretimine başlanmıştır.

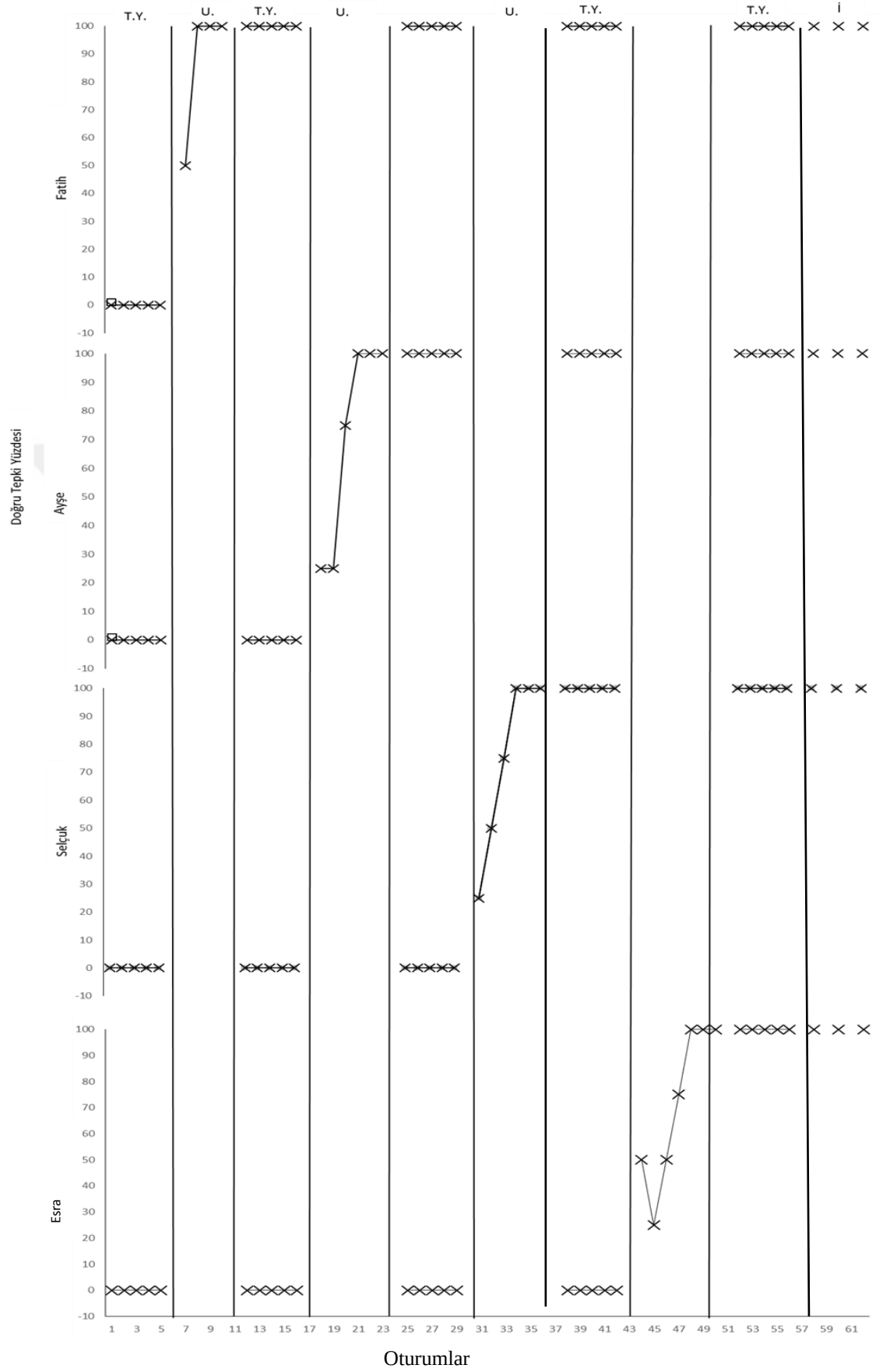
Öğretim oturumları analiz edildiğinde; Fatih Bey'in ebeveyn koçluğu desteğinin sunulduğu birinci öğretim oturumunda % 50, ikinci öğretim oturumunda % 100, üçüncü öğretim oturumunda % 100, dördüncü öğretim oturumunda % 100 düzeyinde bir doğru tepkisinin olduğu belirlenmiştir. Fatih Bey ikinci toplu yoklama evresinde talep etme-model olmayla öğretimi doğru uygulama düzeyine ilişkin olarak ilk oturumda % 100, ikinci oturumda % 100, üçüncü oturumda % 100, dördüncü oturumda % 100 ve beşinci oturumda % 100 düzeyinde bir performans sergilemiştir. Fatih Bey öğretim sona erdikten 2,4 v e6 hafta sonra gerçekteştirilen izleme oturumlarında sırasıyla % 100, % 100 ve % 100 oranında doğru tepki sergilemiştir.

3.1.2. Ayşe hanım'ın talep etme-model olmayla öğretimi uygulamasına yönelik etkililik bulguları

Murat'ın annesi Ayşe Hanım ebeveyn koçluğu desteği sunulduğunda talep etme-model olmayla öğretimi doğru uygulama düzeyi ile ilgili toplu yoklama, uygulama ve izleme oturumlarına ait doğru tepki yüzdelerine şekil 3.1'de yer verilmiştir.

Ayşe Hanım ikinci toplu yoklama evresinde talep etme-model olmayla öğretim uygulamasında; ilk oturumda % 0, ikinci oturumda % 0, üçüncü oturumda % 0, dördüncü oturumda % 0 ve beşinci oturumda % 0 düzeyinde bir performans sergilemiştir. Ayşe Hanım ile talep etme-model olmayla öğretime ilişkin olarak ikinci toplu yoklama evresinde kararlı veri düzeyine ulaşılınca ebeveyn koçluğu desteği kullanılarak talep etme-model olmayla öğretimin kullanılmasının öğretimine başlanmıştır.

Öğretim oturumları analiz edildiğinde; Ayşe Hanım'ın ebeveyn koçluğu desteğinin sunulduğu birinci öğretim oturumunda % 25, ikinci öğretim oturumunda % 25, üçüncü öğretim oturumunda % 75, dördüncü öğretim oturumunda % 100, beşinci öğretim oturumunda % 100, altıncı öğretim oturumunda % 100, düzeyinde bir doğru tepkisinin olduğu belirlenmiştir. Ayşe Hanım üçüncü toplu yoklama evresinde talep etme-model olmayla öğretimi doğru uygulama düzeyine ilişkin olarak ilk oturumda % 100, ikinci oturumda % 75, üçüncü oturumda % 100, dördüncü oturumda % 100 ve beşinci oturumda % 100 düzeyinde bir performans sergilemiştir. Ayşe Hanım öğretim sona erdikten 2,4 v e6 hafta sonra gerçekteştirilen izleme oturumlarında sırasıyla % 100, % 100 ve % 100 oranında doğru tepki sergilemiştir.



Şekil 3.1. Ebeveynlerin talep etme-model olmayla öğretimi doğru kullanma veri grafiği

3.1.3. Selçuk bey'in talep etme-model olmayla öğretimi uygulamasına yönelik etkililik bulguları

Ahmet'in babası Selçuk Beyebeveyn koçluğu desteği sunulduğunda talep etme-model olmayla öğretimi doğru uygulama düzeyi ile ilgili toplu yoklama, uygulama ve izleme oturumlarına ait doğru tepki yüzdelerine Şekil 3.1'de yer verilmiştir.

Selçuk Bey üçüncü toplu yoklama evresinde talep etme-model olmayla öğretim uygulamasında; ilk oturumda % 0, ikinci oturumda % 0, üçüncü oturumda % 0, dördüncü oturumda % 0 ve beşinci oturumda % 0 düzeyinde bir performans sergilemiştir. Selçuk Bey ile talep etme-model olmayla öğretime ilişkin olarak üçüncü toplu yoklama evresinde kararlı veri düzeyine ulaşıncı ebeveyn koçluğu desteği kullanılarak talep etme-model olmayla öğretimin kullanılmasının öğretime başlanmıştır.

Öğretim oturumları analiz edildiğinde; Selçuk Bey'in ebeveyn koçluğu desteğinin sunulduğu birinci öğretim oturumunda % 25, ikinci öğretim oturumunda % 50, üçüncü öğretim oturumunda % 75, dördüncü öğretim oturumunda % 100, beşinci öğretim oturumunda % 100, altıncı öğretim oturumunda % 100, düzeyinde bir doğru tepkisinin olduğu belirlenmiştir. Selçuk Bey dördüncü toplu yoklama evresinde talep etme-model olmayla öğretimi doğru uygulama düzeyine ilişkin olarak ilk oturumda % 100, ikinci oturumda % 100, üçüncü oturumda % 100, dördüncü oturumda % 100 ve beşinci oturumda % 100 düzeyinde bir performans sergilemiştir. Selçuk Bey öğretim sona erdikten 2,4 ve 6 hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarında sırasıyla % 100, % 100 ve % 100 oranında doğru tepki sergilemiştir.

3.1.4. Esra hanım'ın talep etme-model olmayla öğretimi uygulamasına yönelik etkililik bulguları

Duru'nun annesi Esra Hanım ebeveyn koçluğu desteği sunulduğunda talep etme-model olmayla öğretimi doğru uygulama düzeyi ile ilgili toplu yoklama, uygulama ve izleme oturumlarına ait doğru tepki yüzdelerine Şekil 3.1'de yer verilmiştir.

Esra hanım dördüncü toplu yoklama evresinde talep etme-model olmayla öğretim uygulamasında; ilk oturumda % 0, ikinci oturumda % 0, üçüncü oturumda % 0, dördüncü oturumda % 0 ve beşinci oturumda % 0 düzeyinde bir performans sergilemiştir. Esra Hanım ile talep etme-model olmayla öğretime ilişkin olarak dördüncü toplu yoklama evresinde kararlı veri düzeyine ulaşıncı ebeveyn koçluğu desteği kullanılarak talep etme-model olmayla öğretimin kullanılmasının öğretime başlanmıştır.

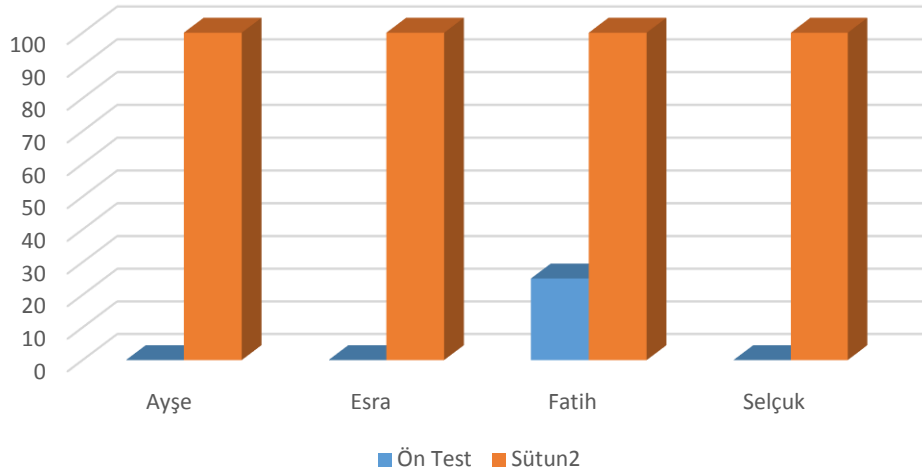
Öğretim oturumları analiz edildiğinde; Esra Hanım'ın ebeveyn koçluğu desteğinin sunulduğu birinci öğretim oturumunda % 50, ikinci öğretim oturumunda % 25, üçüncü öğretim oturumunda % 50, dördüncü öğretim oturumunda % 75, beşinci öğretim oturumunda % 100, altıncı öğretim oturumunda % 100 ve yedinci öğretim oturumunda % 100 düzeyinde bir doğru tepkisinin olduğu belirlenmiştir. Esra Hanım beşinci toplu yoklama evresinde talep etme-model olmayla öğretimi doğru uygulama düzeyine ilişkin olarak ilk oturumda % 100, ikinci oturumda % 75, üçüncü oturumda % 100, dördüncü oturumda % 100 ve beşinci oturumda % 100 düzeyinde bir performans sergilemiştir. Esra Hanım öğretim sona erdikten 2,4 v e6 hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarında sırasıyla % 100, % 100 ve % 100 oranında doğru tepki sergilemiştir.

3.2. Ebeveynlerin Talep Etme-Model Olmayla Öğretimi Uygulamasına Yönelik Genelleme Bulguları

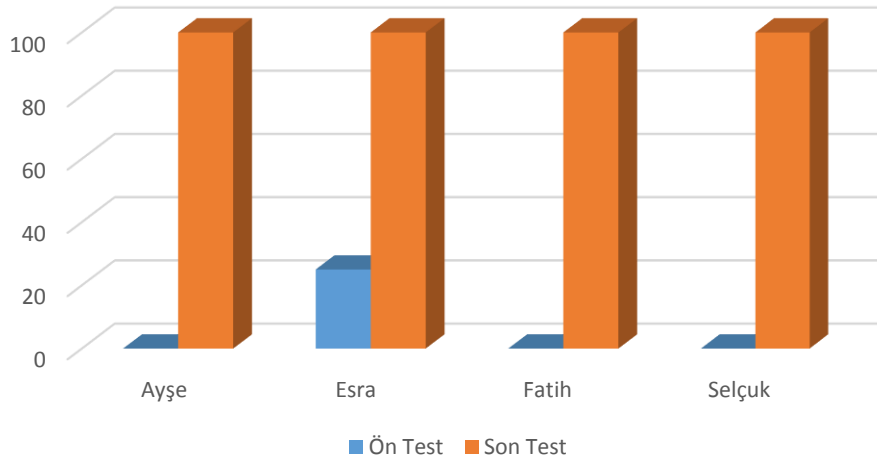
Ebeveynlerin talep etme-model olmayla öğretimi farklı koşullarda da uygulayıp uygulayamadıklarını belirlemek üzere farklı kişi ve farklı ortam genellemesi oturumlarına yer verilmiştir. Ebeveynlerin farklı kişi genellemesi verileri Şekil 3.2.'de, farklı ortam genellemesi verileri Şekil 3.3'de gösterilmiştir.

Farklı kişi genellemesi verilerinin gösterildiği Şekil 3.2. incelendiğinde; Ayşe Hanım'ın farklı kişi genellemesi ön-test sonucunun % 0 son-test sonucunun % 100 olduğu belirlenmiştir. Esra Hanım'ın farklı kişi genellemesi ön-test sonucu % 0 iken; son-test sonucu % 100 oranına ulaşmıştır. Fatih Bey'in verileri incelendiğinde ise; farklı kişi genellemesi ön-test sonucu % 25 düzeyinde iken; son-test sonucunun % 100 düzeyine ulaştığı tespit edilmiştir. Selçuk Bey'in verileri incelendiğinde; farklı kişi genellemesi ön-test puanının % 0 iken son test puanının % 100 düzeyine çıktığı belirlenmiştir.

Farklı ortam genellemesi verilerinin gösterildiği Şekil 3.3'te yer alan grafik incelendiğinde; Ayşe Hanım'ın farklı ortam genellemesi ön-test sonucunun % 0; son-test sonucunun % 100 olduğu belirlenmiştir. Esra Hanım'ın farklı ortam genellemesi ön-test sonucu % 25 iken; son-test sonucu % 100 oranına ulaşmıştır. Fatih Bey'in verileri incelendiğinde ise; farklı ortam genellemesi ön-test sonucu % 0 düzeyinde iken; son-test sonucunun % 100 düzeyine ulaştığı tespit edilmiştir. Selçuk Bey'in verileri incelendiğinde; farklı ortam genellemesi ön-test puanının % 0 iken son test puanının % 100 düzeyine çıktığı belirlenmiştir. Sonuç olarak tüm ebeveynlerin kazandıkları becerileri farklı kişi ve ortamlara geneleyebildikleri görülmektedir.



Şekil 3.2. Ebeveynlerin farklı kişi genellemesi veri grafiği



Şekil 3.3. Ebeveynlerin farklı ortam genellemesi veri grafiği

3.3. Ebeveynler Tarafından Sunulan Talep Etme-Model Olmayla Öğretim Uygulamasına Ait Etkililik Bulguları

Ebeveynler tarafından sunulan talep etme-model olmayla öğretim uygulamasının OSB olan çocuklarının sosyal beceri düzeyleri üstündeki etkililiğine yönelik bulgular Şekil 3.4., Şekil 3.5., Şekil 3.6., ve Şekil 3.7’de yer alan çizgi grafikleriyle gösterilmiştir. Sunulan grafiklerde yer alan dikey eksenlerde OSB Bozukluğu olan çocukların yoklama oturumlarında hedef becerilerde verdikleri doğru tepkilerin yüzdeleri, yatay eksenlerde ise çocuklarla birlikte gerçekleştirilen oturumlara yer verilmiştir. Yoklama oturumlarına ait bulgular, OSB olan çocukların toplu yoklama, uygulama ve izleme oturumlarından elde edilen verilerden meydana gelmiştir.

3.3.1. Ebeveynler tarafından sunulan talep etme-model olmayla öğretim uygulamasının otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal becerileri öğrenme ve sürdürmelerine yönelik olarak elde edilen bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, OSB olan çocukların kendileri için hedeflenen sosyal becerileri öğrenme ve öğretim bittikten bir süre sonra da sürdürmelerine yönelik bulgular yer almaktadır. Bu bulguların grafiksel olarak gösterildiği Şekil 3.4., Şekil 3.5., Şekil 3.6., ve Şekil 3.7 analiz edildiğinde; talep etme-model olmayla öğretimin sunulduğu öğretim oturumları ile bu yöntemin uygulanmadığı toplu yoklama oturumlarındaki doğru tepki yüzdeleri arasında anlamlı düzeyde bir farkın olduğu gözlemlenmektedir.

3.3.1.1. Ahmet'in talep etme-model olmayla öğretimle kendisi için hedeflenen sosyal becerileri öğrenme ve sürdürmesine ilişkin bulgular

Ahmet'in talep etme-model olmayla öğretimin sunulmasıyla sosyal becerilerdeki performans düzeyiyle ilgili toplu yoklama, uygulama ve izleme oturumlarına ait doğru tepki yüzdelerine Şekil 3.4'de yer verilmiştir.

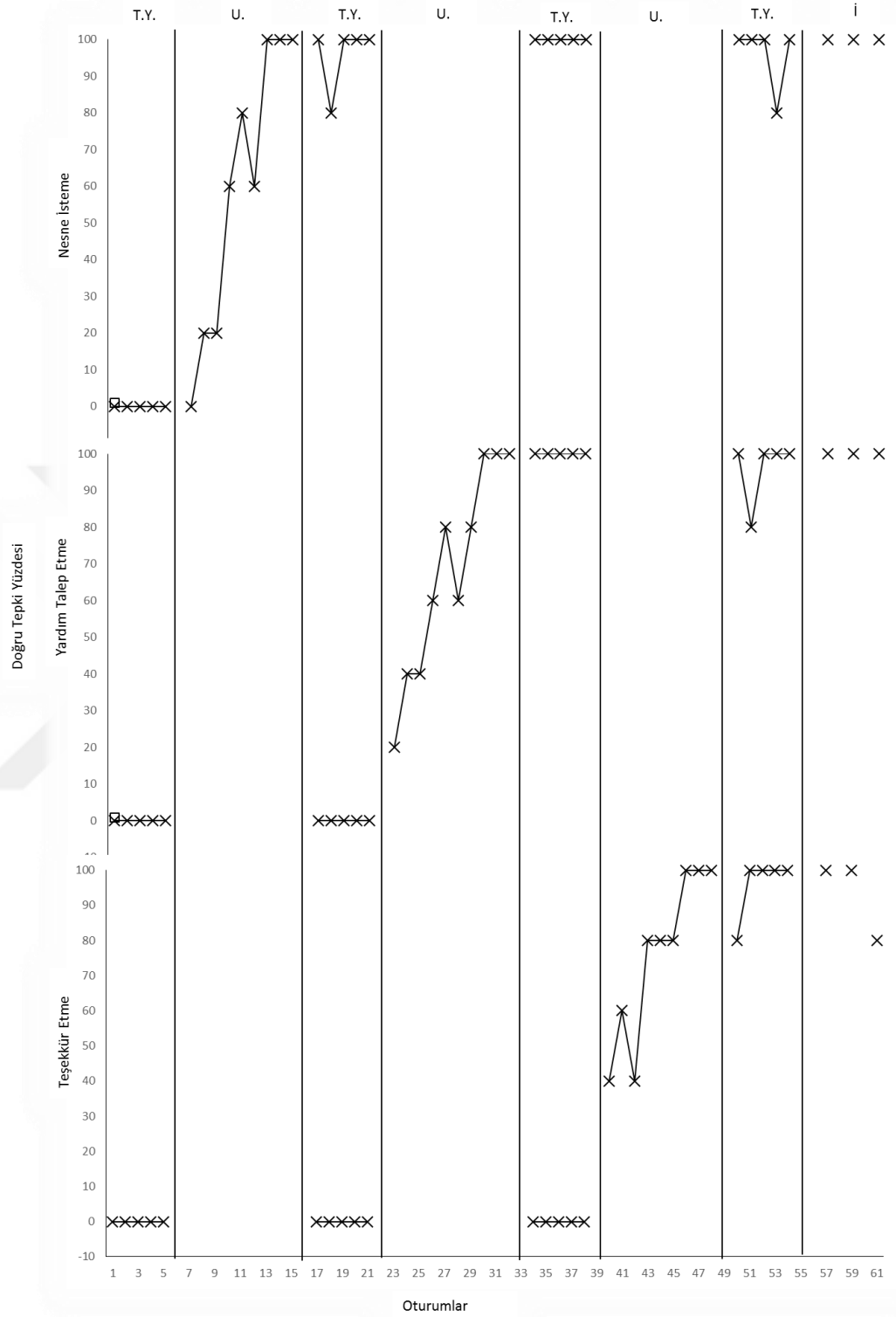
Ahmet birinci toplu yoklama evresinde kendisi için hedeflenen ilk sosyal beceri olan “nesne isteme” becerisiyle ilgili olarak; ilk oturumda % 0, ikinci oturumda % 0, üçüncü oturumda % 0, dördüncü oturumda % 0 ve beşinci oturumda % 0 düzeyinde bir performans sergilemiştir. Ahmet ile nesne isteme becerisi ile ilgili olarak birinci toplu yoklama evresinde kararlı veri düzeyine ulaşıncaya talep-etme model olmayla öğretim kullanılarak nesne isteme becerisinin öğretimine başlanmıştır. Öğretim oturumları analiz edildiğinde; Ahmet'in talep etme-model olmayla öğretimi yapılan ilk hedef sosyal beceride, birinci öğretim oturumunda % 0, ikinci öğretim oturumunda % 20, üçüncü öğretim oturumunda % 20, dördüncü öğretim oturumunda % 60, beşinci öğretim oturumunda % 80, altıncı öğretim oturumunda % 60, yedinci öğretim oturumunda % 100, sekizinci öğretim oturumunda % 100 ve dokuzuncu öğretim oturumunda ise % 100 düzeyinde bir doğru tepkisinin olduğu belirlenmiştir. Ahmet, II. toplu yoklama evresinde birinci hedef sosyal becerisi olan nesne istemeye ilişkin ilk oturumda % 100, ikinci oturumda % 80, üçüncü oturumda % 100, dördüncü oturumda % 100 ve beşinci oturumda % 100 düzeyinde bir performans sergilemiştir.

Ahmet'in birinci hedef sosyal becerisi olan nesne istemeye ilişkin ikinci toplu yoklama evresindeki oturumlarda kararlı bir veri düzeyine ulaşıldıktan sonra; talep etme-model olmayla öğretim kullanılarak gerçekleştirilen ikinci sosyal beceri olan “yardım

talep etme” becerisinin öğretimi aşamasına geçilmiştir. Ahmet’in talep etme-model olmayla öğretim sunularak gerçekleştirilen ikinci hedef sosyal becerisi için elde edilen veriler incelendiğinde ise; birinci öğretim oturumunda % 20, ikinci öğretim oturumunda % 40, üçüncü öğretim oturumunda % 40, dördüncü öğretim oturumunda % 60, beşinci öğretim oturumunda % 80, altıncı öğretim oturumunda % 60, yedinci öğretim oturumunda % 80, sekizinci öğretim oturumunda % 100, dokuzuncu öğretim oturumunda % 100 ve onuncu öğretim oturumunda ise % 100 düzeyinde bir doğru tepkisinin olduğu belirlenmiştir. Ahmet, üçüncü toplu yoklama evresinde ikinci hedef sosyal becerisi olan yardım talep etmeye ilişkin ilk oturumda % 100, ikinci oturumda % 100, üçüncü oturumda % 100, dördüncü oturumda % 100 ve beşinci oturumda % 100 düzeyinde bir performans sergilemiştir.

Ahmet’in yardım talep etme becerisine yönelik olarak üçüncü toplu yoklama evresindeki oturumlarda kararlı bir veri düzeyine ulaşıldıktan sonra; talep etme-model olmayla öğretim kullanılarak gerçekleştirilen üçüncü sosyal beceri olan “teşekkür etme” becerisinin öğretimi aşamasına geçilmiştir. Bu becerinin kazandırılması için gerçekleştirilen öğretim oturumlarına ait veriler incelendiğinde; birinci öğretim oturumunda % 40, ikinci öğretim oturumunda % 60, üçüncü öğretim oturumunda % 40, dördüncü öğretim oturumunda % 80, beşinci öğretim oturumunda % 80, altıncı öğretim oturumunda % 80, yedinci öğretim oturumunda % 100, sekizinci öğretim oturumunda % 100 ve dokuzuncu öğretim oturumunda da % 100 düzeyinde bir doğru tepkisinin olduğu belirlenmiştir. Ahmet, dördüncü toplu yoklama evresinde üçüncü hedef sosyal becerisi olan teşekkür etmeye ilişkin ilk oturumda % 80, ikinci oturumda % 100, üçüncü oturumda % 100, dördüncü oturumda % 100 ve beşinci oturumda % 100 düzeyinde bir performans sergilemiştir.

Ahmet kendisi için hedeflenen üç sosyal beceride de ölçütü karşıladıktan sonraki 2., 4. ve 6. haftada gerçekleştirilen izleme oturumlarında; nesne isteme becerisinde sırasıyla % 100, % 100 ve % 100 düzeyinde bir doğru tepkisinin olduğu belirlenmiştir. Yardım talep etme becerisi için sırasıyla; % 100, % 100 ve % 100 düzeyinde bir doğru tepkiye ulaşmıştır. Teşekkür etme becerisinde ise; sırasıyla; % 100, % 100 ve % 80 oranlarında doğru tepkiye ulaşmıştır. Üstte açıklanan bulgular ışığında; Ahmet’in talep etme-model olmayla öğretimi gerçekleştirilen nesne isteme, yardım talep etme ve teşekkür etme becerileriyle ilişkili olan performans düzeyini öğretim sona erdikten bir süre sonra da gerçekleştirmeye devam ettiği belirlenmiştir.



Şekil 3.4. Ahmet'in hedef sosyal becerilere ait toplu yoklama, uygulama ve izleme veri grafiği

3.3.1.2. Murat'ın talep etme-model olmayla öğretimle kendisi için hedeflenen sosyal becerileri öğrenme ve sürdürmesine ilişkin bulgular

Murat'ın talep etme-model olmayla öğretimin sunulmasıyla sosyal becerilerdeki performans düzeyiyle ilgili toplu yoklama, uygulama ve izleme oturumlarına ait doğru tepki yüzdelerine Şekil 3.5.'de yer verilmiştir.

Murat birinci toplu yoklama evresinde kendisi için hedeflenen ilk sosyal beceri olan “nesne isteme” becerisiyle ilgili olarak; ilk oturumda % 0, ikinci oturumda % 0, üçüncü oturumda % 20, dördüncü oturumda % 0 ve beşinci oturumda % 0 düzeyinde bir performans sergilemiştir. Murat ile birinci toplu yoklama evresinde nesne isteme becerisi ile ilgili kararlı veri düzeyine ulaşıncaya talep-etme model olmayla öğretim kullanılarak nesne isteme becerisinin öğretimine başlanmıştır.

Nesne isteme becerisi öğretim oturumları analiz edildiğinde; Murat'ın talep etme-model olmayla öğretimi yapılan ilk hedef sosyal beceride, birinci öğretim oturumunda % 20, ikinci öğretim oturumunda % 60, üçüncü öğretim oturumunda % 40, dördüncü öğretim oturumunda % 80, beşinci öğretim oturumunda % 100, altıncı öğretim oturumunda % 100 ve yedinci öğretim oturumunda ise % 100 düzeyinde bir doğru tepkisinin olduğu belirlenmiştir. Murat, ikinci toplu yoklama evresinde kendisi için hedeflenen ilk sosyal beceri olan “nesne isteme” becerisiyle ilgili olarak; ilk oturumda % 100, ikinci oturumda % 100, üçüncü oturumda % 80, dördüncü oturumda % 100 ve beşinci oturumda % 100 düzeyinde bir performans sergilemiştir.

Murat'ın kinci toplu yoklama evresinde nesne istemeye ilişkin kararlı bir veri düzeyine ulaşıldıktan sonra; talep etme-model olmayla öğretim kullanılarak gerçekleştirilen ikinci sosyal beceri olan “yardım talep etme” becerisinin öğretimi aşamasına geçilmiştir. Murat'ın talep etme-model olmayla öğretim sunularak gerçekleştirilen ikinci hedef sosyal becerisi için elde edilen veriler incelendiğinde ise birinci öğretim oturumunda % 40, ikinci öğretim oturumunda % 80, üçüncü öğretim oturumunda % 80, dördüncü öğretim oturumunda % 100, beşinci öğretim oturumunda % 100 ve altıncı öğretim oturumunda % 100 düzeyinde bir doğru tepkisinin olduğu belirlenmiştir. Murat üçüncü toplu yoklama evresinde yardım talep etme becerisiyle ilgili ilk oturumda % 100, ikinci oturumda % 100, üçüncü oturumda % 100, dördüncü oturumda % 100 ve beşinci oturuma % 100 düzeyinde bir performans sergilemiştir.

Üçüncü toplu yoklama evresinde Murat'ın yardım talep etme becerisine yönelik olarak kararlı bir veri düzeyine ulaşıldıktan sonra; talep etme-model olmayla öğretim

kullanılarak gerçekleştirilen üçüncü sosyal beceri olan “teşekkür etme” becerisinin öğretimi aşamasına geçilmiştir. Bu becerinin kazandırılması için gerçekleştirilen öğretim oturumlarına ait veriler incelendiğinde; birinci öğretim oturumunda % 20, ikinci öğretim oturumunda % 40, üçüncü öğretim oturumunda % 60, dördüncü öğretim oturumunda % 80, beşinci öğretim oturumunda % 80, altıncı öğretim oturumunda % 100, yedinci öğretim oturumunda % 100 ve sekizinci öğretim oturumunda % 100 düzeyinde bir doğru tepkisinin olduğu belirlenmiştir. Murat, dördüncü toplu yoklama evresinde teşekkür etmeye ilişkin ilk oturumda % 100, ikinci oturumda % 100, üçüncü oturumda % 100, dördüncü oturumda % 100 ve beşinci oturumda % 100 düzeyinde bir performans sergilemiştir.

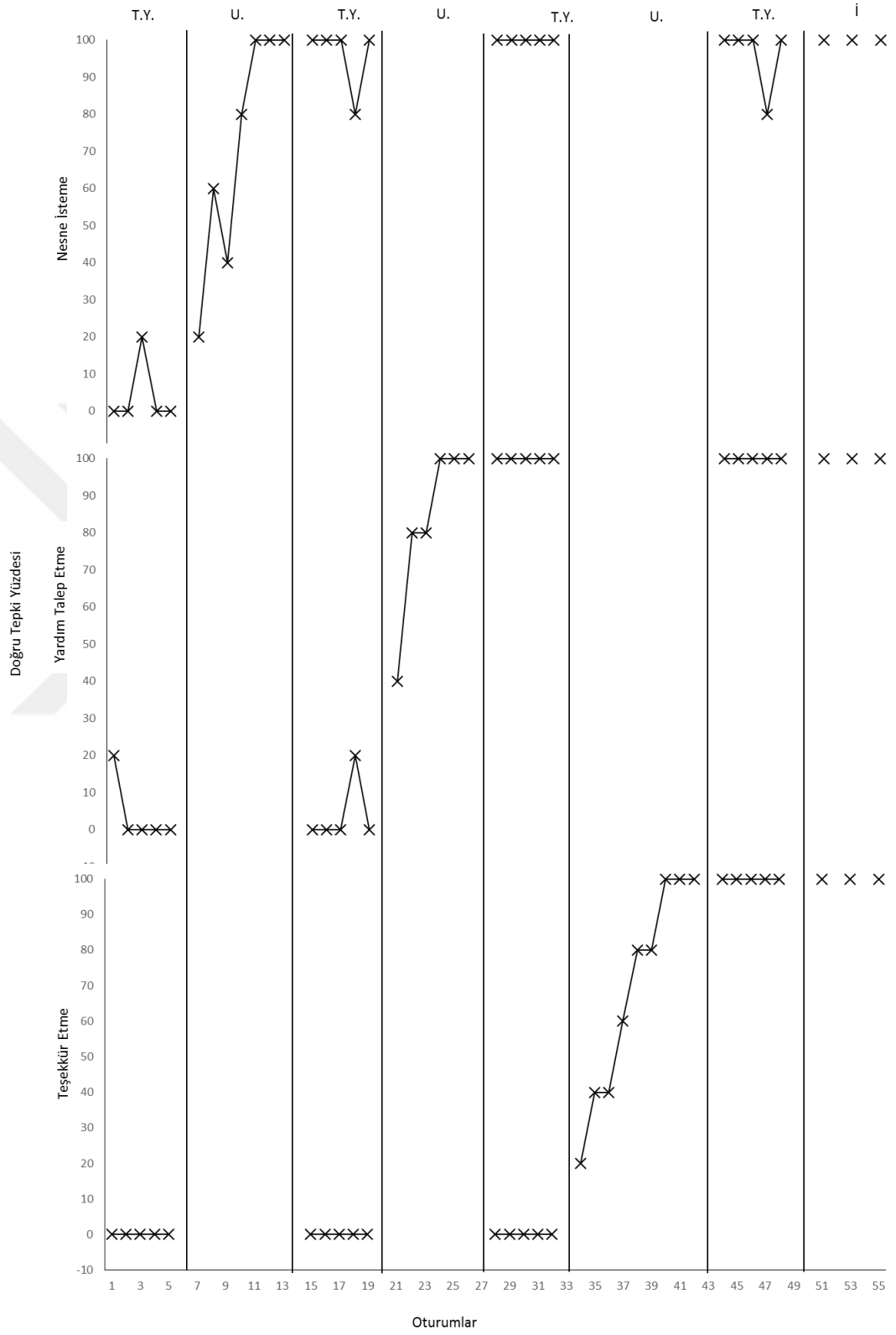
Murat kendisi için hedeflenen üç sosyal beceride de ölçütü karşıladıktan sonraki 2., 4. ve 6. haftada gerçekleştirilen izleme oturumlarında; nesne isteme becerisinde sırasıyla % 100, % 100 ve % 100 düzeyinde bir doğru tepkisinin olduğu belirlenmiştir. Yardım talep etme becerisi için sırasıyla; % 100, % 100 ve % 100 düzeyinde bir doğru tepkiye ulaşmıştır. Teşekkür etme becerisinde ise; sırasıyla; % 100, % 100 ve % 100 oranlarında doğru tepkiye ulaşmıştır.

Yukarıda açıklanan bulgulardan yola çıkılarak; Murat’ın talep etme-model olmayla öğretimi gerçekleştirilen nesne isteme, yardım talep etme ve teşekkür etme becerileriyle ilişkili olan performans düzeyini öğretim sona erdikten bir süre sonra da gerçekleştirmeye devam ettiği belirlenmiştir.

3.3.1.3. Duru’nun talep etme-model olmayla öğretimle kendisi için hedeflenen sosyal becerileri öğrenme ve sürdürmesine ilişkin bulgular

Duru’nun talep etme-model olmayla öğretimin sunulmasıyla sosyal becerilerdeki performans düzeyiyle ilgili toplu yoklama, uygulama ve izleme oturumlarına ait doğru tepki yüzdelere Şekil 3.6.’da yer verilmiştir.

Duru birinci toplu yoklama evresinde kendisi için hedeflenen ilk sosyal beceri olan “nesne isteme” becerisiyle ilgili olarak; ilk oturumda % 0, ikinci oturumda % 0, üçüncü oturumda % 0, dördüncü oturumda % 0 ve beşinci oturumda % 0 düzeyinde bir performans sergilemiştir. Duru ile nesne isteme becerisinde birinci toplu yoklama evresinde kararlı veri düzeyine ulaşıncaya talep-etme model olmayla öğretim kullanılarak nesne isteme becerisinin öğretimine başlanmıştır.



Şekil 3.5. Murat'ın hedef sosyal becerilere ait toplu yoklama, uygulama ve izleme veri grafiği

Öğretim oturumları analiz edildiğinde; Duru'nun talep etme-model olmayla öğretimi yapılan ilk hedef sosyal beceride, birinci öğretim oturumunda % 0, ikinci öğretim oturumunda % 20, üçüncü öğretim oturumunda % 60, dördüncü öğretim oturumunda % 60, beşinci öğretim oturumunda % 80, altıncı öğretim oturumunda % 100, yedinci öğretim oturumunda % 100 ve sekizinci öğretim oturumunda % 100 düzeyinde bir doğru tepkisinin olduğu belirlenmiştir. Duru ikinci toplu yoklama evresinde kendisi için hedeflenen ilk sosyal beceri olan “nesne isteme” becerisiyle ilgili olarak; ilk oturumda % 80, ikinci oturumda % 100, üçüncü oturumda % 100, dördüncü oturumda % 100 ve beşinci oturumda % 100 düzeyinde bir performans sergilemiştir.

Duru'nun birinci hedef sosyal becerisi olan nesne istemeye ilişkin ikinci toplu yoklama oturumunda kararlı bir veri düzeyine ulaşıldıktan sonra; talep etme-model olmayla öğretim kullanılarak gerçekleştirilen ikinci sosyal beceri olan “yardım talep etme” becerisinin öğretimi aşamasına geçilmiştir. Duru'nun talep etme-model olmayla öğretim sunularak gerçekleştirilen ikinci hedef sosyal becerisi için elde edilen veriler incelendiğinde ise birinci öğretim oturumunda % 20, ikinci öğretim oturumunda % 20, üçüncü öğretim oturumunda % 60, dördüncü öğretim oturumunda % 40, beşinci öğretim oturumunda % 60, altıncı öğretim oturumunda % 80, yedinci öğretim oturumunda % 100, sekizinci öğretim oturumunda % 100 ve dokuzuncu öğretim oturumunda % 100 düzeyinde bir doğru tepkisinin olduğu belirlenmiştir.

Duru üçüncü toplu yoklama evresinde kendisi için hedeflenen ikinci sosyal beceri olan “yardım talep etme” becerisiyle ilişkili ilk oturumda % 100, ikinci oturumda % 100, üçüncü oturumda % 100, dördüncü oturumda % 100 ve beşinci oturumda % 100 düzeyinde bir performans sergilemiştir.

Duru'nun yardım talep etme becerisine yönelik olarak üçüncü toplu yoklama evresinde kararlı bir veri düzeyine ulaşıldıktan sonra; talep etme-model olmayla öğretim kullanılarak gerçekleştirilen üçüncü sosyal beceri olan “teşekkür etme” becerisinin öğretimi aşamasına geçilmiştir. Bu becerinin kazandırılması için gerçekleştirilen öğretim oturumlarına ait veriler incelendiğinde; birinci öğretim oturumunda % 0, ikinci öğretim oturumunda % 20, üçüncü öğretim oturumunda % 20, dördüncü öğretim oturumunda % 40, beşinci öğretim oturumunda % 60, altıncı öğretim oturumunda % 80, yedinci öğretim oturumunda % 80, sekizinci öğretim oturumunda % 100, dokuzuncu öğretim oturumunda % 100 ve onuncu öğretim oturumunda % 100, düzeyinde bir doğru tepkisinin olduğu belirlenmiştir. Duru, dördüncü toplu yoklama evresinde teşekkür etmeye ilişkin olarak ilk

oturumda % 80, ikinci oturumda % 100, üçüncü oturumda % 100, dördüncü oturumda % 100 ve beşinci oturumda % 100 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur.

Duru kendisi için hedeflenen üç sosyal beceride de ölçütü karşıladıktan sonraki 2., 4. ve 6. haftada gerçekleştirilen izleme oturumlarında; nesne isteme becerisinde sırasıyla % 100, % 100 ve % 100 düzeyinde bir doğru tepkisinin olduğu belirlenmiştir. Yardım talep etme becerisi için sırasıyla; % 100, % 100 ve % 100 düzeyinde bir doğru tepkiye ulaşmıştır. Teşekkür etme becerisinde ise; sırasıyla; % 100, % 100 ve % 100 oranlarında doğru tepkiye ulaşmıştır.

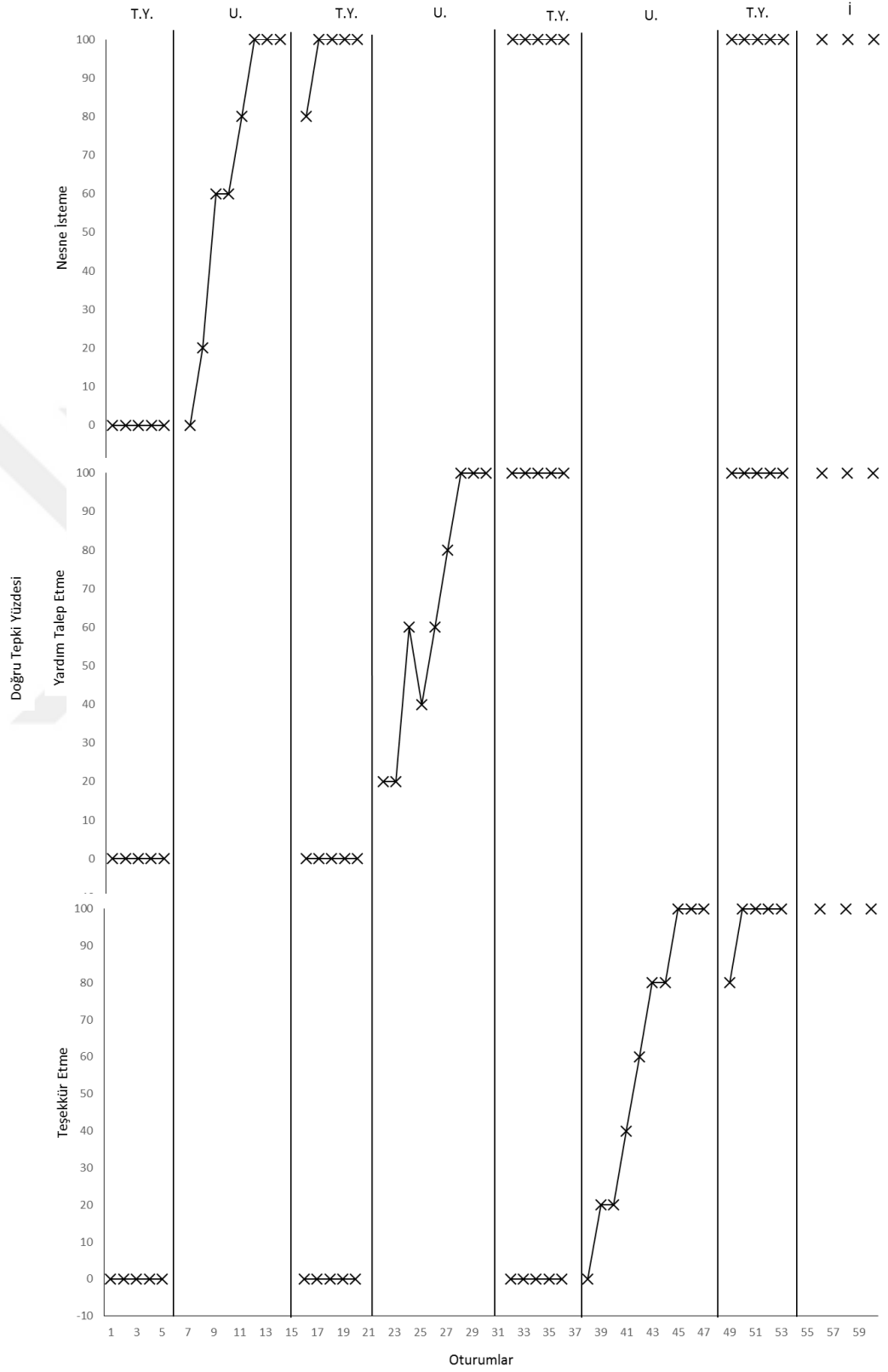
Yukarıda açıklanan bulgular incelendiğinde; Duru'nun talep etme-model olmayla öğretimi gerçekleştirilen nesne isteme, yardım talep etme ve teşekkür etme becerileriyle ilişkili olan performans düzeyini öğretim sona erdikten bir süre sonra da gerçekleştirmeye devam ettiği belirlenmiştir.

3.3.1.4. Eylül'ün talep etme-model olmayla öğretimle kendisi için hedeflenen sosyal becerileri öğrenme ve sürdürmesine ilişkin bulgular

Eylül'ün talep etme-model olmayla öğretimin sunulmasıyla sosyal becerilerdeki performans düzeyiyle ilgili toplu yoklama, uygulama ve izleme oturumlarına ait doğru tepki yüzdelere Şekil.3.7.'de yer verilmiştir.

Eylül birinci toplu yoklama evresinde kendisi için hedeflenen ilk sosyal beceri olan “nesne isteme” becerisiyle ilgili olarak; ilk oturumda % 20, ikinci oturumda % 0, üçüncü oturumda % 0, dördüncü oturumda % 0 ve beşinci oturumda % 0 düzeyinde bir performans sergilemiştir. Eylül ile nesne isteme becerisinin birinci toplu yoklama evresinde kararlı veri düzeyine ulaşılınca talep-etme model olmayla öğretim kullanılarak nesne isteme becerisinin öğretimine başlanmıştır.

Öğretim oturumları analiz edildiğinde; Eylül'ün talep etme-model olmayla öğretimi yapılan ilk hedef sosyal beceride, birinci öğretim oturumunda % 40, ikinci öğretim oturumunda % 60, üçüncü öğretim oturumunda % 60, dördüncü öğretim oturumunda % 80, beşinci öğretim oturumunda % 80, altıncı öğretim oturumunda % 100, yedinci öğretim oturumunda % 100 ve sekizinci öğretim oturumunda % 100 düzeyinde bir doğru tepkisinin olduğu belirlenmiştir. Eylül ikinci toplu yoklama evresinde yer alan oturumlarda nesne isteme becerisinde sırasıyla % 100, % 100, % 100, % 100 ve % 100 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur.



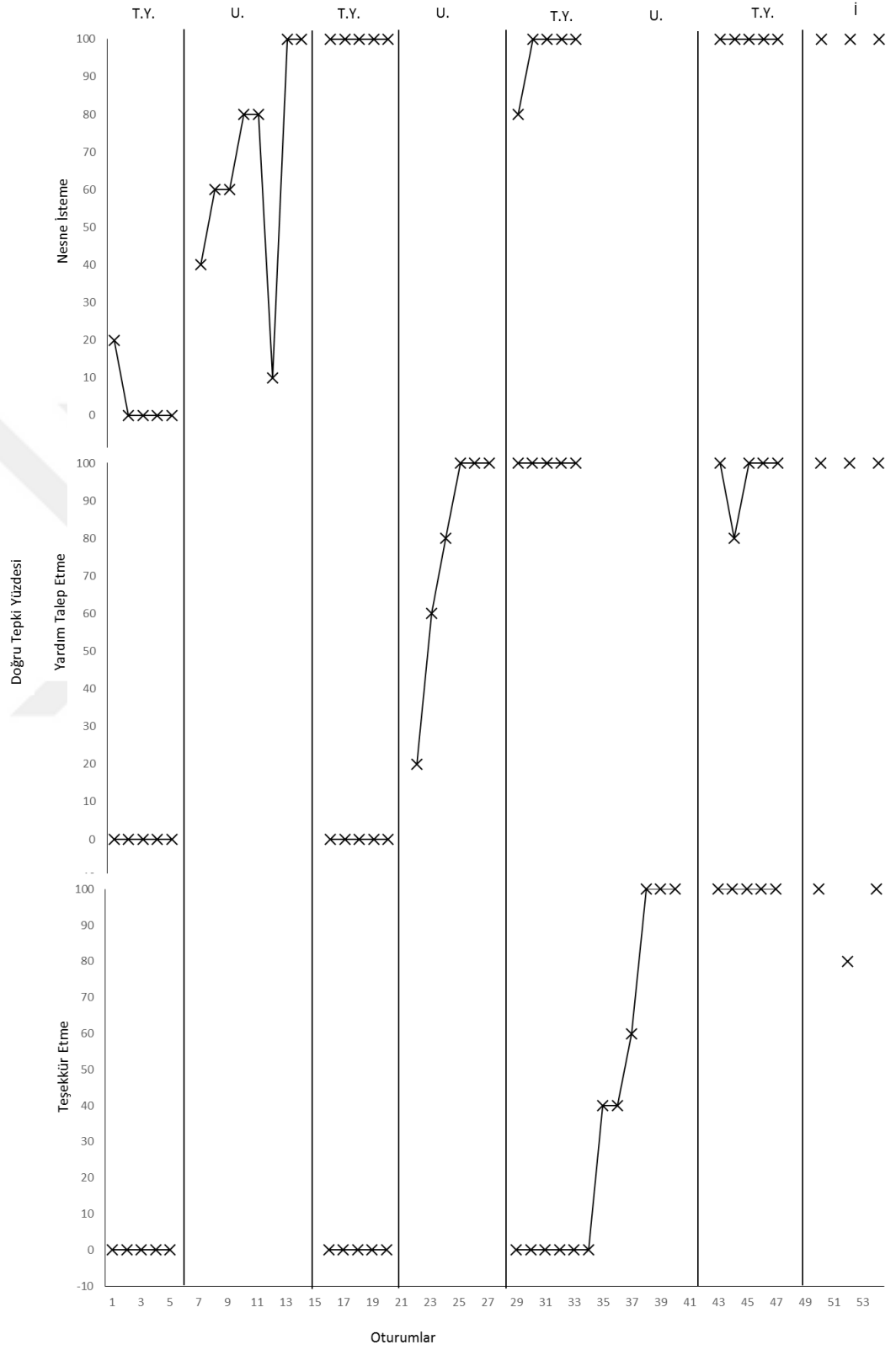
Şekil 3.6. Duru'nun hedef sosyal becerilere ait toplu yoklama, uygulama ve izleme veri grafiği

Eylül’ün ikinci toplu yoklama evresindeki oturumlarda birinci hedef sosyal becerisi olan nesne istemeye ilişkin kararlı bir veri düzeyine ulaşıldıktan sonra; talep etme-model olmayla öğretim kullanılarak gerçekleştirilen ikinci sosyal beceri olan “yardım talep etme” becerisinin öğretimi aşamasına geçilmiştir. Eylül’ün talep etme-model olmayla öğretim sunularak gerçekleştirilen ikinci hedef sosyal becerisi için elde edilen veriler incelendiğinde ise birinci öğretim oturumunda % 20, ikinci öğretim oturumunda % 60, üçüncü öğretim oturumunda % 80, dördüncü öğretim oturumunda % 100, beşinci öğretim oturumunda % 100 ve altıncı öğretim oturumunda % 100 düzeyinde bir doğru tepkisinin olduğu belirlenmiştir. Eylül’ün III. toplu yoklama evresinde yer alan oturumlarda yardım talep etme becerisi ile ilgili performans düzeyi incelendiğinde; ilk oturumda % 100, ikinci oturumda % 100, üçüncü oturumda % 100, dördüncü oturumda % 100 ve beşinci oturumda % 100 düzeyinde bir performans sergilediği görülmektedir.

Eylül’ün üçüncü toplu yoklama evresindeki oturumlarda yardım talep etme becerisine yönelik olarak kararlı bir veri düzeyine ulaşıldıktan sonra; talep etme-model olmayla öğretim kullanılarak gerçekleştirilen üçüncü sosyal beceri olan “teşekkür etme” becerisinin öğretimi aşamasına geçilmiştir. Bu becerinin kazandırılması için gerçekleştirilen öğretim oturumlarına ait veriler incelendiğinde; birinci öğretim oturumunda % 40, ikinci öğretim oturumunda % 40, üçüncü öğretim oturumunda % 60, dördüncü öğretim oturumunda % 100, beşinci öğretim oturumunda % 100 ve altıncı öğretim oturumunda % 100 düzeyinde bir doğru tepkisinin olduğu belirlenmiştir. Eylül, dördüncü toplu yoklama evresinde üçüncü hedef sosyal becerisi olan teşekkür etmeye ilişkin ilk oturumda % 80, ikinci oturumda % 100, üçüncü oturumda % 100, dördüncü oturumda % 100 ve beşinci oturumda % 100 düzeyinde bir performans sergilemiştir.

Eylül kendisi için hedeflenen üç sosyal beceride de ölçütü karşıladıktan sonraki 2., 4. ve 6. haftada gerçekleştirilen izleme oturumlarında; nesne isteme becerisinde sırasıyla % 100, % 100 ve % 100 düzeyinde bir doğru tepkisinin olduğu belirlenmiştir. Yardım talep etme becerisi için sırasıyla; % 100, % 100 ve % 100 düzeyinde bir doğru tepkiye ulaşmıştır. Teşekkür etme becerisinde ise; sırasıyla; % 100, % 80 ve % 100 oranlarında doğru tepkiye ulaşmıştır.

Yukarıdaki bulgular analiz edildiğinde, Eylül’ün talep etme-model olmayla öğretimi gerçekleştirilen nesne isteme, yardım talep etme ve teşekkür etme becerileriyle ilişkili olan performans düzeyini öğretim sona erdikten bir süre sonra da gerçekleştirmeye devam ettiği belirlenmiştir.



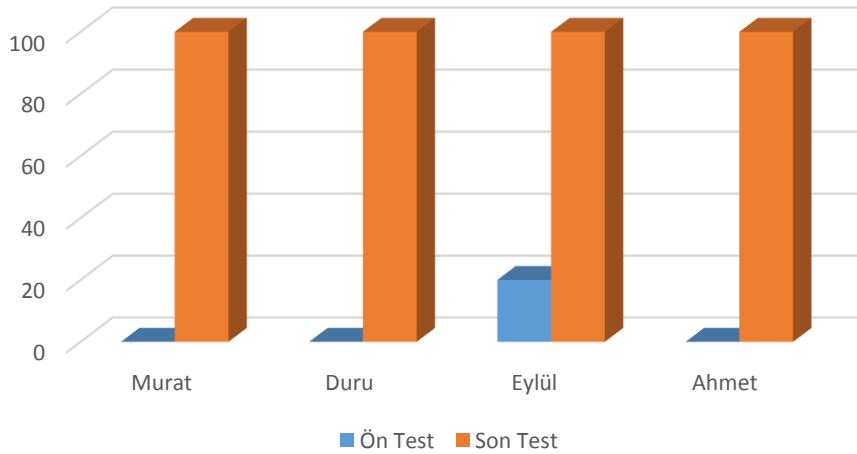
Şekil 3.7. Eylül'ün hedef sosyal becerilere ait toplu yoklama, uygulama ve izleme veri grafiği

3.4. Çocukların Sosyal Becerilerine Yönelik Genelleme Bulguları

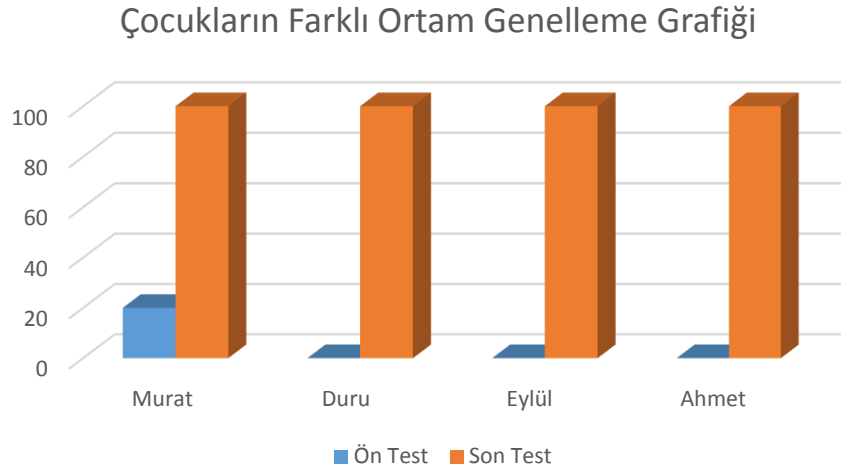
OSB olan çocukların araştırma sırasında kazandıkları sosyal becerileri farklı koşullarda da uygulayıp uygulayamadıklarını belirlemek üzere farklı kişi ve farklı ortam genellemesi oturumlarına yer verilmiştir. Çocukların farklı kişi genellemesi verileri Şekil 3.8.'de, farklı ortam genellemesi verileri Şekil 3.9'da gösterilmiştir.

Şekil 3.8. incelendiğinde; Murat'ın farklı kişi genellemesi ön-test sonucunun % 0; son-test sonucunun % 100 olduğu belirlenmiştir. Ahmet'in farklı kişi genellemesi ön-test sonucu % 0 iken; son-test sonucu % 100 oranına ulaşmıştır. Duru'nun verileri incelendiğinde ise; ön-testte % 0 düzeyinde performans sergilerken; son-testte % 100 oranında performansa ulaştığı tespit edilmiştir. Eylül'ün ön-test puanı % 20 iken son test puanı % 100 düzeyine çıktığı belirlenmiştir.

Farklı ortam genellemesi verilerinin gösterildiği Şekil 3.9.'da yer alan grafik incelendiğinde; Murat'ın farklı kişi genellemesi ön-test sonucunun % 20; son-test sonucunun % 100 olduğu belirlenmiştir. Ahmet'in farklı kişi genellemesi ön-test sonucu % 0 iken; son-test sonucu % 100 oranına ulaşmıştır. Duru'nun verileri incelendiğinde ise; ön-testte % 0 düzeyinde performans sergilerken; son-testte % 100 oranında performansa ulaştığı tespit edilmiştir. Eylül'ün ön-test puanı % 0 iken son test puanı % 100 düzeyine çıktığı görülmektedir.



Şekil 3.8. Çocukların farklı kişi genellemesi veri grafiği



Şekil 3.9. Çocukların farklı ortam genellemesi veri grafiği

3.5. Ebeveyn-Çocuk Etkileşimine Yönelik Bulgular

Bu araştırmada ebeveynlerin OSB olan çocuklarına sunduğu talep etme-model olmayla öğretimin ebeveyn-çocuk etkileşimi üzerindeki etkisini değerlendirmek üzere *Etkileşim Değerlendirme Kayıt Formu-Türkçe Versiyonu (EDKF-TV)* kullanılmıştır. Ebeveyn-çocuk etkileşimini değerlendirmek üzere her bir ebeveyn-çocuk çiftiyle araştırma öncesi ve sonrasında yarı yapılandırılmış oyun ortamlarında dörder dakikalık üç ayrı bölümden oluşan 12'ser dakikalık etkileşim videoları çekilmiştir. İlk dört dakikalık bölümde yetişkin çocuğa model olmuş; ikinci dört dakikalık bölümde yetişkin hiçbir tepkide bulunmadan beklemiş ve son dört dakikalık bölümde ise; çocuğa yönergeler vermiştir. Araştırmacı çocuğun bu süreçte verdiği tepkileri etkileşim, yapıcı/bağımsız oyun, tepkisizlik ve negatif/agresif kategorilerinden uygun olan bölüme kaydetmiştir. Her dakikada dört gözlem olmak üzere 12 dakikalık oturum boyunca toplam 48 gözlem yapılmıştır. Test sona erdiğinde yukarıda belirtilen kategorilerden davranış puanları oluşturulmuş ve bu puanlardan bir *Otizm Etkileşim Puanı (OEP)* hesaplanmıştır. İzleyen başlıklarda ebeveyn-çocuk çiftlerinin etkileşimi değerlendirilerek ortaya çıkan Otizm Etkileşim Puanı ön test-son test sonuçları açıklanmış ve grafiksel olarak analiz edilmiştir.

3.5.1. Ayşe-Murat çiftinin ebeveyn-çocuk etkileşimine yönelik bulgular

Ayşe-Murat çiftinin EDKF-TV ön test sonuçları incelendiğinde; toplam 48 gözlemde 6'sında (%12,5) ebeveyniyle etkileşimde bulunduğu, 15'inde (31,25) bağımsız oyun sergilediği, 27'sinde (%56,25) tepkisiz kaldığı ve 0'ında (%0) negatif

agresif davranışlar sergilediği gözlemlenmiştir. Ayşe-Murat çiftinin etkileşimleri analiz edildiğinde Otistik Etkileşim Puanı 69 olarak belirlenmiştir. Ayşe-Murat çiftinin EDKF-TV son test sonuçları incelendiğinde; toplam 48 gözlemde 26'sında (%54,16) ebeveyniyle etkileşimde bulunduğu, 9'unda (18,75) bağımsız oyun sergilediği, 11'sinde (%22,91) tepkisiz kaldığı ve 0'ında (%0) negatif agresif davranışlar sergilediği gözlemlenmiştir. Ayşe-Murat çiftinin etkileşimleri analiz edildiğinde Otistik Etkileşim Puanı 33 olarak belirlenmiştir. Elde edilen ön test son test sonuçları karşılaştırıldığında; Murat'ın Otistik Etkileşim Puanının 69'dan 33'e düştüğü belirlenmiş ve ilgili bulgular şekil 3.10.'da gösterilmiştir.

3.5.2. Fatih-Eylül çiftinin ebeveyn-çocuk etkileşimine yönelik bulgular

Fatih-Eylül çiftinin EDKF-TV ön test sonuçları incelendiğinde; toplam 48 gözlemde 9'unda (%18,75) ebeveyniyle etkileşimde bulunduğu, 21'inde (43,75) bağımsız oyun sergilediği, 18'inde (%37,5) tepkisiz kaldığı ve 0'ında (%0) negatif agresif davranışlar sergilediği gözlemlenmiştir. Fatih-Eylül çiftinin etkileşimleri analiz edildiğinde Otistik Etkileşim Puanı 57 olarak belirlenmiştir. Fatih-Eylül çiftinin EDKF-TV son test sonuçları incelendiğinde; toplam 48 gözlemde 24'ünde (%50) ebeveyniyle etkileşimde bulunduğu, 16'sında (33,33) bağımsız oyun sergilediği, 8'inde (%16,6) tepkisiz kaldığı ve 0'ında (%0) negatif agresif davranışlar sergilediği gözlemlenmiştir. Fatih-Eylül çiftinin etkileşimleri analiz edildiğinde Otistik Etkileşim Puanı 32 olarak belirlenmiştir. Elde edilen ön test son test sonuçları karşılaştırıldığında; Eylül'ün Otistik Etkileşim Puanının 57'dan 32'ye düştüğü belirlenmiş ve ilgili bulgular şekil 3.10.'da gösterilmiştir.

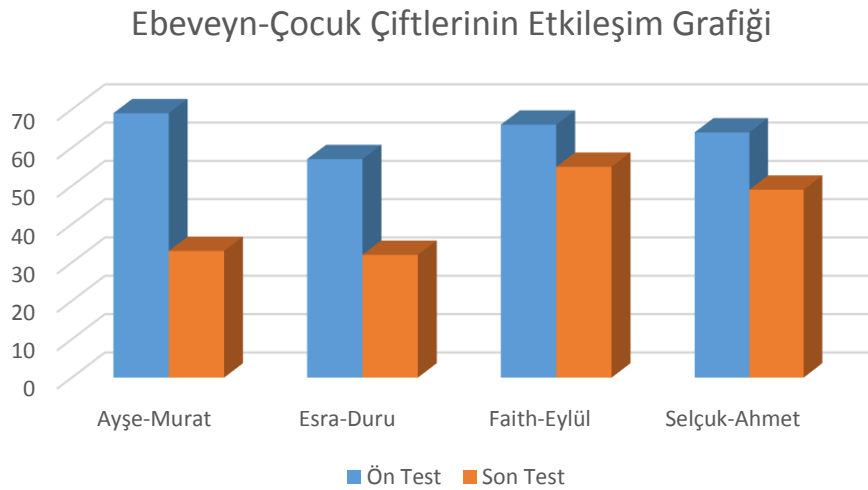
3.5.3. Esra-Duru çiftinin ebeveyn-çocuk etkileşimine yönelik bulgular

Esra-Duru çiftinin EDKF-TV ön test sonuçları incelendiğinde; toplam 48 gözlemde 5'inde (%10,41) ebeveyniyle etkileşimde bulunduğu, 20'sinde (41,66) bağımsız oyun sergilediği, 23'ünde (%47,91) tepkisiz kaldığı ve 0'ında (%0) negatif agresif davranışlar sergilediği gözlemlenmiştir. Esra-Duru çiftinin etkileşimleri analiz edildiğinde Otistik Etkileşim Puanı 66 olarak belirlenmiştir. Esra-Duru çiftinin EDKF-TV son test sonuçları incelendiğinde; toplam 48 gözlemde 18'inde (%37,5) ebeveyniyle etkileşimde bulunduğu, 15'inde (31,25) bağımsız oyun sergilediği, 15'inde (%31,25) tepkisiz kaldığı ve 0'ında (%0) negatif agresif davranışlar sergilediği gözlemlenmiştir. Esra-Duru çiftinin etkileşimleri analiz edildiğinde Otistik Etkileşim Puanı 55 olarak

belirlenmiştir. Elde edilen ön test son test sonuçları karşılaştırıldığında; Duru'nun Otistik Etkileşim Puanının 66'dan 55'e düştüğü belirlenmiş ve ilgili bulgular şekil 3.10.'da gösterilmiştir.

3.5.4. Selçuk-Ahmet çiftinin ebeveyn-çocuk etkileşimine yönelik bulgular

Selçuk-Ahmet çiftinin EDKF-TV ön test sonuçları incelendiğinde; toplam 48 gözlemden 4'ünde (%8.33) ebeveyniyle etkileşimde bulunduğu, 24'ünde (%50) bağımsız oyun sergilediği, 20'sinde (%41.66) tepkisiz kaldığı ve 0'ında (%0) negatif agresif davranışlar sergilediği gözlemlenmiştir. Selçuk-Ahmet çiftinin etkileşimleri analiz edildiğinde Otistik Etkileşim Puanı 64 olarak belirlenmiştir. Selçuk-Ahmet çiftinin EDKF-TV son test sonuçları incelendiğinde; toplam 48 gözlemden 16'sında (%33.33) ebeveyniyle etkileşimde bulunduğu, 15'inde (31.25) bağımsız oyun sergilediği, 17'sinde (%35.41) tepkisiz kaldığı ve 0'ında (%0) negatif agresif davranışlar sergilediği gözlemlenmiştir. Selçuk-Ahmet çiftinin etkileşimleri analiz edildiğinde Otistik Etkileşim Puanı 49 olarak belirlenmiştir. Elde edilen ön test son test sonuçları karşılaştırıldığında; Ahmet'in Otistik Etkileşim Puanının 64'dan 49'a düştüğü belirlenmiş ve ilgili bulgular şekil 3.10.'da gösterilmiştir.



Şekil 3.10. Ebeveyn-çocuk etkileşimi veri grafiği

3.6. Güvenirlik Bulguları

Bu araştırmanın güvenilirliği iki farklı yolla ortaya konulmuştur. Bu yollar; (a) gözlemciler arası güvenilirlik ve (b) uygulama güvenilirliği olarak sıralanmaktadır. İzleyen başlıklarda güvenilirlik bulguları ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.6.1. Gözlemciler arası güvenilirlik bulguları

Bu araştırmada gözlemciler arası güvenilirlik verileri iki farklı kaynaktan toplanmıştır. Bunlar;

- Araştırmacı tarafından sunulan ebeveyn koçluğu desteği sonucunda ebeveynlerin talep etme-model olmayla öğretimi kullanma düzeylerindeki değişime ilişkin elde edilen gözlemciler arası güvenilirlik verileri ile
- Ebeveynlerin sundukları talep etme-model olmayla öğretim sonucunda çocukların hedef sosyal beceri düzeylerindeki değişime ilişkin elde edilen gözlemciler arası güvenilirlik verileri şeklinde sıralanmaktadır.

Bu araştırmada ebeveynler ile gerçekleştirilen tüm oturumların %30'u için gözlemciler arası güvenilirlik verisi toplanmıştır. Bu verilerin analiz edilmesi sonucu elde edilen bulgular Tablo 3.1.'de yer almaktadır.

Tablo 3.1. Ebeveyn koçluğu uygulaması gözlemciler arası güvenilirlik verileri

Ebeveyn	Toplu Yoklama	Uygulama	İzleme	Genelleme	Ortalama
Ayşe	%100	%85.71	%100	%100	%96.42
Esra	%100	%100	%100	%100	%100
Fatih	%100	%100	%100	%100	%100
Selçuk	%100	%100	%85.71	%100	% 96.42

Tablodaki verilere göre, elde edilen en düşük gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı % 85,71 en yüksek uygulama güvenilirliği katsayısı %100'dür. En düşük uygulama güvenilirliği katsayısında Ayşe'nin oturumlarda hatanın uygulama evresinde; Selçuk'un oturumlarında ise izleme evresinde olduğu görülmüştür. Ayşe, Esra, Fatih ve Selçuk'un hesaplanan uygulama güvenilirliği katsayıları sırasıyla % 96.421; % 100; % 100 ve % 96.42'dir.

Bu araştırmada OSB olan çocuklar ile gerçekleştirilen tüm oturumların %30'u için gözlemciler arası güvenilirlik verisi toplanmıştır. Bu verilerin analiz edilmesi sonucu elde edilen bulgular Tablo 3.2.'de yer almaktadır.

Tablodaki verilere göre, elde edilen en düşük gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı % 80 en yüksek uygulama güvenilirliği katsayısı %100'dür. En düşük uygulama güvenilirliği katsayısında Ahmet'in oturumlarda hatanın uygulama evresinde olduğu görülmüştür. Murat, Duru, Eylül ve Ahmet'in hesaplanan uygulama güvenilirliği katsayıları sırasıyla % 100; % 100; % 100 ve % 95'tir.

Tablo 3.2. *Talep etme-model olmayla öğretim gözlemciler arası güvenilirlik verileri*

Çocuk	Toplu	Uygulama	İzleme	Genelleme	Ortalama
	Yoklama				
Murat	%100	%100	%100	%100	%100
Duru	%100	%100	%100	%100	%100
Eylül	%100	%100	%100	%100	%100
Ahmet	%100	%80	%100	%100	%95

3.6.2. Uygulama güvenilirliği bulguları

Bu araştırmada uygulama güvenilirliği verileri iki farklı kaynaktan elde edilmiştir. Bunlar;

- Araştırmacı tarafından uygulanan ebeveyn koçluğu desteğine ilişkin veriler ile
- Ebeveynler tarafından uygulanan talep etme-model olmayla öğretime ilişkin veriler şeklinde sıralanmaktadır.

Bu araştırmada araştırmacının ebeveyn koçluğu uygulayarak gerçekleştirdiği bütün oturumların %30'u için uygulama güvenilirliği verisi toplanmıştır. Bu verilerin analiz edilmesiyle elde edilen bulgular Tablo 3.3'te yer almaktadır.

Tablo 3.3. *Ebeveyn koçluğu uygulama güvenilirliği verileri*

Uygulamacı	Toplu	Uygulama	İzleme	Genelleme	Ortalama
	Yoklama				
Araştırmacı	%100	%100	%100	%100	%100

Tablodaki verilere göre, elde edilen en düşük uygulama güvenilirliği katsayısı % 100 en yüksek uygulama güvenilirliği katsayısı %100'dür. Araştırmacının gerçekleştirdiği ebeveyn koçluğu uygulamasından elde edilen ortalama uygulama güvenilirliği katsayısı % 100 olarak belirlenmiştir.

Bu araştırmada ebeveynlerin talep etme-model olmayla öğretimi kullanarak gerçekleştirdiği bütün oturumların %30'u için uygulama güvenilirliği verisi toplanmıştır. Bu verilerin analiz edilmesiyle elde edilen bulgular Tablo 3.4'te yer almaktadır.

Tablodaki verilere göre, elde edilen en düşük uygulama güvenilirlik katsayısı % 85,71 en yüksek uygulama güvenilirliği katsayısı %100'dür. En düşük uygulama güvenilirliği katsayısında Fatih'in oturumlarda hatanın uygulama evresinde olduğu görülmüştür. Ayşe, Esra, Fatih ve Selçuk'un hesaplanan uygulama güvenilirliği katsayıları sırasıyla % 100; % 100; % 96.42 ve % 100'dür.

Tablo 3.4. *Talep etme-model olmayla öğretim uygulama güvenilirliği verileri*

Uygulamacı	Toplu Yoklama	Uygulama	İzleme	Genelleme	Ortalama
Ayşe	%100	%100	%100	%100	%100
Esra	%100	%100	%100	%100	%100
Fatih	%100	%85.71	%100	%100	%96.42
Selçuk	%100	%100	%100	%100	%100

3.7. Ebeveynlerle Gerçekleştirilen Sosyal Geçerlik Görüşmelerine İlişkin Bulgular

Bu araştırmada ebeveynlerin araştırma sürecine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla çalışmaya başlamadan önce ve çalışma bittikten sonra iki ayrı yarı yapılandırılmış bireysel görüşme gerçekleştirilmiştir. İzleyen başlıklarda bu görüşmeler sırasında ebeveynlerden elde edilen bulgular ayrıntılarıyla açıklanmıştır.

3.7.1. Ebeveynlerle gerçekleştirilen öğretim öncesi sosyal geçerlik görüşmelerine ilişkin bulgular

Bu başlık altında ebeveynlerin öğretim öncesi sosyal geçerlik görüşmesinde yer alan sorulara verdikleri cevapların betimsel analizleri her bir soru için ayrı alt başlıklarda yer verilmiştir.

3.7.1.1. Ebeveynlerin talep etme-model olmayla öğretimi uygulamayı öğrendiklerinde elde edecekleri kazanımlara yönelik düşünceleri

Bu çalışmada uygulamayı öğreneceğiniz talep etme-model olmayla öğretimin size ne tür kazanımlar sağlayacağını düşünüyorsunuz?

- a. Çocuğuna yeni bir şeyler öğretebileceğini düşünenler (n=4) (Fatih, Ayşe, Selçuk, Esra): Ebeveynlerin tümü talep etme-model olmayla öğretimi uygulamayı öğrendiklerinde çocuklarına yeni beceriler öğretebileceklerini dile getirmişlerdir. Fatih “Sizden öğreneceğimiz yöntemlerle birlikte çocuğumun eğitiminde öğretmenleri kadar olmasa da bir eğitici olma fırsatını yakalayarak ona bir şeyler öğretebileceğimi düşünüyorum” diyerek çocuğuna talep etme-model olmayla öğretimi kullanarak yeni bilgi ve beceriler kazandırabileceğine olan inancını ortaya koymuştur. Ayşe ise, “Bize öğreteceğiniz teknik sayesinde ona yeni birşeyler öğretebileceğim. Bu da beni çok mutlu edecek” ifadelerini kullanmıştır. Esra “Bu sayede çocuğuma yeni bilgiler öğretebileceğim” diyerek çocuğuna bir şeyler öğretebilme konumuna gelebileceğini ifade etmektedir. Selçuk ise; “Sizden

uygulamayı öğreneceğimiz teknik sayesinde çocuğumu evde farklı becerilerin öğretimini yapabileceğim” diyerek talep etme-model olmayla öğretimin kendisine sağlayacağı kazanımı ifade etmiştir.

- b. Çocuğunun performansını daha iyi bir düzeye çıkaracağını düşünenler (n=2) (Fatih, Selçuk): Ebeveynlerin yarısı araştırma sürecinde öğrenecekleri talep etme-model olmayla öğretim sayesinde çocuklarının performans düzeylerinin daha iyi bir seviyeye ulaşacağını ifade etmişlerdir. Fatih bu konuda *“Bu yöntemi öğrenince sadece kızımı değil diğer çocuğumuda daha iyi yetiştirip onları daha iyi seviyelere getirebileceğim”* ifadelerini kullanmıştır. Selçuk ise, *“Öğreneceğim yöntemle birlikte çocuğum daha iyi bir noktaya ulaşabilecek diye düşünüyorum”* diyerek çocuğunun performansına olumlu bir katkıda bulunabileceğini belirtmiştir.
- c. Çocuğuyla arasındaki iletişimin güçleneceğini düşünenler (n=2) (Ayşe ve Esra): Ebeveynlerin yarısı öğrenecekleri talep etme-model olmayla öğretim uygulamasını çocuklarının eğitiminde kullandıklarında yani öğretmen rolü üstlendiklerinde çocuklarıyla aralarında gerçekleşen iletişimin güçleneceğini savunmaktadırlar. Şöyle ki; Ayşe *“Bize öğretmeyi planladığınız uygulamayla birlikte çocuğumla aramızdaki iletişimin güçleneceğini düşünüyorum. Ona yeni birşeyler öğrettikçe etkileşimiz artacak, daha olumlu hale gelecek”* ifadelerini kullanırken Esra *“Gerçekleştireceğim öğretimle birlikte çocuğumla aramdaki etkileşimin artacağını, o kendini daha iyi ifade ettikçe birbirimiz daha iyi anlayacağımızı düşünüyorum”* diyerek talep etme-model olmayla öğretim sayesinde çocukları ile olan iletişimlerinin güçleneceğini vurgulamaktadırlar.
- d. Çocuğunun ve kendisinin yaşamının kolaylaşacağını düşünenler (n=1) (Esra): Görüşme yapılan ebeveynlerin azı öğreneceği talep etme-model olmayla öğretimle birlikte çocuğunun ve kendisinin yaşamının kolaylaşacağını düşünmekte ve Esra bu durumu şöyle ifade etmektedir: *“Çocuğuma yeni bir şeyler öğretebileceğim. Bu da hem benim hem de kızımın hayatını kolaylaştıracak”*.

3.7.1.2. Ebeveynlerin çocuklarının kazanacakları sosyal becerilerin onlara ne gibi katkılar sağlayacağına yönelik düşünceleri

Bu çalışmada çocuklarınızın öğreneceği sosyal becerilerin çocuğunuza ne gibi katkılar sağlayacağını düşünüyorsunuz?

- a. Çevresindeki insanlarla iletişimlerinin güçleneceğini düşünenler (n=4) (Fatih, Ayşe, Selçuk, Esra): Çalışmaya katılan ebeveynlerin tümü çocuklarına

öğretecekleri sosyal beceriler sayesinde çocuklarının çevrelerinde bulunan diğer kişilerle iletişimlerinin güçleneceğini düşünmektedirler. Fatih *“Çocuğum bu becerileri öğrendiğinde başlangıçta ailesi yani bizimle olan iletişiminde neyi nasıl istemesi gerektiğini, hangi davranışın daha uygun olacağını öğreneceğini düşünüyorum. Bunu da çevresindeki arkadaşları, -daha çok önemli olan da bu zaten- ve diğer insanların insanların onu daha iyi anlayacağını ve böylece iletişiminin artacağını düşünüyorum”* diyerek görüşünü belirtirken; Ayşe *“Çalışmadaki becerileri öğrendikten sonra sadece bize değil dışarıdaki insanlara karşı da bu becerileri kullanırsa öğretmenine, arkadaşlarına vb. insanlarla ilişkisinin daha olumlu hale geleceğini düşünüyorum”* ifadelerini kullanmış; Selçuk; *“Bahsettiğiniz becerilerin hepsi çocuğun kendisini ifade etmesiyle ilgili biz bunları çocuğa öğrettikten sonra etrafındaki arkadaşlarıyla daha iyi iletişim kurabilecektir”* şeklinde görüş bildirmiş; Esra ise *“Bu sayede daha kolay iletişim kuracak, arkadaşlarıyla akranlarıyla daha iyi iletişim kurmayı öğrenecek”* ifadelerini kullanarak çocuklarının çalışma kapsamında öğrenecekleri sosyal beceriler ile çevresindeki kişilerle aralarındaki iletişimin güçleneceğini vurgulamışlardır.

- b. Yaşamının kolaylaşacağını düşünenler (n=2) (Fatih, Selçuk): Ebeveynlerin yarısı çocuklarının çalışma kapsamında kazanacakları sosyal becerilerle birlikte yaşamlarının kolaylaşacağı görüşünü paylaşmaktadırlar. Fatih *“Çocuğum kazanacağı beceriler sayesinde isteklerini daha kolay ifade ederek daha çabuk elde edebileceği için bu noktada hayatının kolaylaşacağını düşünüyorum”* ifadelerini kullanırken; Selçuk ise; *kazanacağı beceriler onun işini kolaylaştıracak daha kolay kendini anlatıp istediklerini ifade edebileceği için yaşamı daha kolay olacak”* şeklinde görüş bildirerek kazanacakları sosyal beceriler aracılığıyla çocuklarının yaşamlarını kolaylaşacağını savunmuşlardır.
- c. Kendisine olan güveninin artacağını düşünenler (n=1) (Ayşe): Ebeveyn katılımcıların azı çocuğuna öğreteceği sosyal becerilerin onun öz güvenini arttıracaklarını belirtmiştir. Ayşe bu durumu *“Sosyal beceriler sayesinde kendisini daha iyi anlattığında kendine güveni gelir”* şeklinde ifade etmiştir.
- d. İsteklerini daha kolay elde edebileceğini düşünenler (n=1) (Fatih): Ebeveynlerin azı çocuğunun kazanacağı sosyal becerilerle birlikte isteklerini daha kolay elde edebileceğini düşünmektedir. Fatih bu düşüncesini *“Kazanacağı beceriler*

sayesinde isteklerini daha kolay ifade ederek daha çabuk elde edeceğini için yaşamı daha kolay olacak” şeklinde ifade etmektedir.

3.7.1.3. Ebeveynlerin çocuklarının kazanacakları sosyal becerileri günlük yaşamlarına aktarabilmelerine yönelik düşünceleri

Sizce çocuğunuz bu çalışma kapsamında öğreneceği sosyal becerileri günlük yaşamına aktarabilecek midir?

- a. Aktarabileceğini ama bunun biraz uzun zaman alacağını düşünenler (n=3) (Fatih, Esra, Selçuk): Ebeveynlerin çoğu çocuklarının kazanacakları sosyal becerileri günlük yaşamlarına aktarabileceklerini ancak bunun uzun bir zaman alabileceğini belirtmişlerdir. Fatih *“Benim kızımın biraz agresif tavırları olduğu için belki de biraz sıkıntı yaşayabileceğini düşünüyorum. Becerebileceğini ancak uzun zamanda yapabileceğini düşünüyorum”* ifadelerini kullanmış; Esra *“Tam emin değilim becerileri öğrenir ama aktarması biraz uzun sürer diye düşünüyorum”* diye görüşlerini belirtmiş, Selçuk ise; *“Bilmiyorum. Burada sınıf ortamında yapar ama evde ya da dışarıda kullanabilmesi için biraz zamana ihtiyacı olur sanki”* ifadelerini kullanarak çocuklarının kazanacakları sosyal becerileri günlük yaşamlarına aktarmanın mümkün olduğunu ama biraz uzun sürebileceğini belirtmişlerdir.
- b. Günlük yaşama aktarmada zorlanacağını ve sadece anne-babasıyla kullanabileceğini düşünenler (n=1) (Ayşe): Ebeveyn katılımcıların azı çocuğunun kazanacağı sosyal becerileri günlük yaşama aktarabileceğini ancak; bunun sadece anne ve babasıyla sınırlı olacağını belirtmiştir. Ayşe *“Çocuğumun günlük yaşamda bu becerileri kullanırken zorlanacağını, sadece anne-babasına söyleyeceğini düşünüyorum”* ifadelerini kullanarak görüşünü belirtmiştir.

3.7.1.4. Ebeveynlerin çocuklarına öğretilecek sosyal becerilerin onların yaşamları için neden önemli olduğuna dair düşünceleri

Çocuğunuza öğretilmesi planlanan sosyal becerilerin yaşamı için önemli mi? Önemliyse neden önemli olduğunu düşünüyorsunuz?

- a. Önemli olduğunu düşünerek bu becerilerin çocuklarının yaşamını kolaylaştıracağını düşünenler (n=2) (Fatih, Selçuk): Araştırmaya katılan ebeveynlerin yarısı çocuklarına öğretilmesi planlanan sosyal becerilerin onların yaşamları için önemli olduğunu ve bu becerilerin çocuklarının yaşamlarını

kolaylaştıracığını belirtmişlerdir. Fatih “*Elbette önemli beceriler. Dediğim gibi en çokta ailesinden ziyade çevresindeki kişilerle olan iletişimde ve akranlarından ne isteyeceğini, nasıl isteyeceğini, istedikten sonra nasıl bir cümle kurup onlara geri dönüşüm yapacağını öğreneceğini düşünüyorum. Bu da onun için kolaylık olacak çünkü; insanlar arasında bir şey isteneceği zaman nasıl isteme şekli önemli bu da onun istek şekillerini öğrenmesinin onun hayatını her şekilde kolaylaştıracığını düşünüyorum*” ifadelerini kullanmış, Selçuk ise; “*Bahsettiğiniz beceriler gerçekten çok önemli. Şimdi benim çocuğum bu becerileri kendi başına sergileyemiyor. Böyle olunca bizden bir şey isterken ya da yardıma ihtiyacı olunca bunu net olarak anlatamıyor. Bu durum bizim için de onun için de sıkıntı yaratıyor. Eğer bu becerileri öğrenirse daha kolay bir hayatımız olur diye düşünüyorum*” şeklinde görüş bildirerek öğretilmesi planlanan becerilerin önemini vurgulamışlardır.

- b. Önemli olduğunu düşünerek kazandırılacak becerilerin çocuğunun yaşamında sürekli karşılaşıacağı beceriler olduğunu düşünenler (n=1) (Esra): Ebeveynlerin azı çocuğuna kazandırılması planlanan sosyal becerilerin önemli olduğu bununla birlikte bu becerilerin çocuğunun yaşamında sürekli karşılaşıacağı beceriler olduğu konusunda görüş bildirmiştir. Esra bu görüşünü “*Önemli beceriler, üçü de hayatında sürekli karşılaşıacağı şeyler*” şeklinde ifade etmiştir.
- c. Önemli olduğunu düşünerek iletişimin temelini çalışmada öğretilmesi planlanan becerilerin oluşturduğunu düşünenler (n=1) (Ayşe): Ebeveynlerin azı çocukları için öğretilmesi planlanan sosyal becerilerin çok önemli olduğunu, ayrıca bu becerilerin iletişimin temelini oluşturduğunu savunmuştur. Ayşe bu konudaki düşüncesini “*Çok önemli beceriler bunlar çünkü iletişimi bu becerilerle başlatıyor çocuk*” ifadeleriyle açıklamıştır.

3.7.1.5. Ebeveynlerin çocuklarına öğretilecek sosyal becerilerin onların akranlarıyla birlikte bulunacakları ortamlardaki uyum/kabullerine yönelik düşünceleri

Sizce çocuğunuzun öğreneceği sosyal beceriler onun akranlarıyla yer alacağı ortamlardaki uyumunu/kabulünü nasıl etkiler?

- a. Akranlarıyla daha kolay iletişim kurabileceklerini ve ortama uyum sağlayabileceklerini düşünenler (n=2) (Fatih, Esra): Ebeveynlerin yarısı çocuklarının kazanacakları sosyal beceriler sayesinde akranlarıyla daha kolay iletişim kurabileceklerini ve böylece akranlarıyla bulunacakları ortamlara uyum

sağlayabileceklerini belirtmişlerdir. Fatih *“Akranları zaten bu becerileri ailelerinde kazanmış zaten onlardan göre göre öğrenmiş çocuklar. Bir şekilde okuldan da kapabiliyorlar. Ama bizim aile içinde bunu vermemiz ve buradaki etkinliklerle desteklememiz gerekiyor. Böyle olunca bizim çocuklarımızda bu becerileri yapabilecek akranları gibi davranabilecek yani daha çok normal çocuk olma noktasına gelecek diye düşünüyorum. Bu durum da onun diğer çocuklarla olan iletişimi kolaylaştıracak ve aynı ortamda uyumlu bir şekilde bulunacaklar”* ifadelerini kullanmış; Esra ise *“Akranlarıyla bu beceriler sayesinde iyi iletişim kurabileceğini düşünüyorum. Bu da kızımın uyumunu arttıracak”* şeklinde görüş bildirmiştir.

- b. Akranlarının çocuklarını sosyal olarak kabul düzeylerinin artacağını düşünenler (n=2) (Ayşe, Selçuk): Ebeveynlerin yarısı çocuklarının kazanacağı sosyal beceriler sayesinde akranlarının çocuklarını sosyal olarak kabul etme düzeylerinin artacağını düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu görüşü Ayşe *“Arkadaşlarıyla ilişkisinin daha iyi olacağını, arkadaşlarına kendisini uygun bir dille anlatınca onu kabul edeceklerini düşünüyorum”* şeklinde Selçuk ise *“Çocuğumun öğreneceği beceriler onun arkadaşları tarafından kabul edilmesini artıracak diye düşünüyorum. İsteklerini doğru ifade edemeyince kreşte arkadaşları da biraz çekingen durabiliyor ama kendini anlatırsa onu içlerine alırlar”* şeklinde ifade etmişlerdir.

3.7.2. Ebeveynlerle gerçekleştirilen öğretim sonrası sosyal geçerlik görüşmelerine ilişkin bulgular

Bu başlık altında ebeveynlerin öğretim sonrası sosyal geçerlik görüşmesinde yer alan sorulara verdikleri cevapların betimsel analizleri her bir soru için ayrı alt başlıklarda yer verilmiştir.

3.7.2.1. Ebeveynlerin kendilerine öğretilen talep etme-model olmayla öğretimin kazandırdıkları hakkındaki görüşleri

Bu çalışmada ebeveyn koçluğu uygulamasıyla talep etme-model olmayla öğretimi kullanmayı öğrenmeniz hakkında ne düşünüyorsunuz?

- a. Talep etme-model olmayla öğretimi uygulamayı öğrenip çocuklarına uygulayarak onların gelişimlerine katkıda bulunduğunu düşünenler (n=4) (Fatih, Ayşe, Selçuk, Esra): Araştırmaya katılan ebeveynlerin tümü çalışma

kapsamında talep etme-model olmayla öğretimi uygulamayı öğrenmelerinin çocuklarının gelişimlerine katkıda bulunmalarını sağladığı görüşünü paylaşmaktadır. Ebeveynlerden Fatih bu görüşünü *“Bu çalışmada talep etme-model olmayla öğretimi kullanmayı öğrenerek sadece kızım değil diğer çocuğumun da gelişimine katkı sağlamaya başladım”* diyerek Ayşe *“Bu tekniği öğrenmem sayesinde çocuğumun kendisini daha iyi ifade edebilecek gelişim düzeyine erişmesinde katkım oldu. Bu konuda çok mutlu oldum”* ifadeleriyle, Selçuk *“Burada öğrendiğim tekniği sosyal yaşamda da çocuğuma uygulamaya başladım. Bu da çocuğumun gelişimini arttırdı”* sözleriyle, Esra ise *“Çocuğumun gelişine destek olabilmek beni çok mutlu etti”* şeklinde ifade etmiştir.

- b. Talep etme-model olmayla öğretimi uygulamayı öğrenip çocuklarına uygulayarak çocuklarına yeni bilgi ve beceriler öğretebildiğini düşünenler (n=1) (Esra): Ebeveynlerin azı çalışma sürecinde talep etme-model olmayla öğretimi öğrenip çocuklarına uygulamaları sonucunda onlara yeni bilgi ve beceriler öğretebildiklerini düşünmektedir. Esra bu düşüncesini *“Çalışmada öğrendiğim teknik sayesinde çocuğuma iletişim becerilerinin öğretebildim”* sözleriyle açıklamaktadır.
- c. Talep etme-model olmayla öğretimi uygulamayı öğrenip çocuklarına uygulayarak çocuğunun rol modeli konumuna geldiğini düşünenler (n=1) (Fatih): Ebeveynlerden azı talep etme-model olmayla öğretimi kullanmayı öğrenerek çocuğunun rol modeli konumuna geldiğini düşünmektedir. Fatih bu düşüncesini *“Kullanmayı öğrendiğim yöntem sayesinde artık çocuğumun rol modeli oldum. Sadece öğretim yaptığım sosyal becerilerde değil günün geri kalan kısmında da her zaman takıldığı yerde benden model olmamı istiyor bu sayede daha hızlı öğrenmeye başladı”* sözleriyle ifade etmektedir.

3.7.2.2. Ebeveynlerin kazandırdıkları sosyal becerilerin çocuklarına sağladığı katkılar hakkındaki düşünceleri

Bu çalışmada çocuğunuza sizin sunduğunuz talep etme-model olmayla öğretim ile sosyal beceri kazandırılması hakkında ne düşünüyorsunuz?

- a. Çocuklarının kazandıkları sosyal beceriler sayesinde çevresindeki insanlarla daha iyi iletişim kurabildiğini düşünenler (n=4) (Fatih, Ayşe, Selçuk, Esra): Araştırmaya katılan ebeveynlerin tümü çocuklarının araştırma kapsamında

kazandıkları sosyal beceriler sayesinde çevresindeki kişilerle olan iletişimlerinin geliştiğini düşünmektedirler. Şöyle ki Fatih “Çocuğum bu çalışma sayesinde çevresindeki insanlarla daha iyi iletişim kurarak kendine daha güven duyan bir çocuk haline geldi” ifadelerini kullanmış; Ayşe “Artık kendini daha iyi ifade edebiliyor. İçine kapanmadan öğretmenleri ve arkadaşlarıyla daha iyi iletişim kurabiliyor. Önceden arkadaşlarını çekerek birşeyler ifade etmeye çalışıyordu. Şimdi isteklerini uygun bir dille ifade edebiliyor. Bu da onun arkadaşlarıyla olan iletişimini güçlendirdi” şeklinde görüş bildirmiş; Selçuk “Artık kreşteki arkadaşlarıyla daha iyi iletişim kurabiliyor” sözlerini sarf etmiş; Esra ise “Çalışmadan sonra arkadaşlarıyla iletişimi arttı” görüşünü bildirmiştir.

- b. Çocuğunun kazandığı sosyal becerilerin yardımıyla kendine olan güveninin arttığını düşünenler (n=1) (Fatih): Araştırmada yer alan ebeveynlerin azı çocuğunun bu çalışma kapsamında kazandığı sosyal beceriler aracılığıyla kendine olan güveninin arttığını ifade etmiştir. Fatih bu konudaki görüşünü “Çocuğum bu çalışma sayesinde çevresindeki insanlarla daha iyi iletişim kurarak kendine daha güven duyan bir çocuk haline geldi” sözleriyle açıklamıştır.
- c. Çocuğunun kazandığı sosyal beceriler sayesinde akranlarıyla arasında olan gelişimsel farkı azalttığını düşünenler (n=1) (Selçuk): Araştırmanın ebeveyn katılımcılarından azı çocuğunun çalışmada kazandığı sosyal beceriler sayesinde akranlarıyla olan gelişimsel farkı azalttığını belirtmiştir. Selçuk bu görüşünü “Kreşte diğer çocuklarla arasındaki farkı azalttı” cümlesiyle ifade etmiştir.
- d. Çocuğunun kazandığı sosyal beceriler sayesinde sosyal kabul düzeyinin arttığını düşünenler (n=1) Selçuk: Ebeveynlerin azı çocuğunun araştırma kapsamında edindiği sosyal becerilerin onun arkadaşları tarafından sosyal olarak kabul edilme düzeyini arttırdığı görüşündedir. Selçuk bu görüşünü “Bu çalışmadan sonra kreşte akranları tarafından kabulü arttı” sözleriyle açıklamıştır.

3.7.2.3. Ebeveynlerin çocuklarının kazandıkları sosyal becerileri günlük yaşamlarında kullanma durumlarına ilişkin görüşleri

Araştırmamız başladığından bu yana çocuğunuzun kazandığı sosyal becerileri günlük yaşamında kullandığını gözlemlediniz mi?

- a. Çocuklarının çalışma kapsamında öğrendiği sosyal becerileri günlük yaşamlarına kolay bir şekilde aktarabildiğini düşünenler (n=4) (Fatih, Ayşe, Selçuk, Esra): Araştırmaya katılan ebeveynlerin tümü çocuklarının çalışma kapsamında edindikleri sosyal becerileri günlük yaşamlarına aktararak kullandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar bu görüşlerini şu şekilde açıklamıştır: Fatih *“Öğrendiği becerileri günlük hayata çok rahat aktardı ve kullandı. Hatta bir akrabamızın aynı yaşlarda kızı vardı. Önceden beraber oynamıyorlardı. Bu çalışmayla birlikte geçen geldiklerinde kızım isteklerini çok uygun bir şekilde belirtince güzelce sorunsuz bir şekilde oynadılar. Biz de bu duruma çok mutlu olduk”* şeklinde; Ayşe *“Çalışmaya başlamadan önce çocuğumun kazandığı becerileri günlük yaşamına destkle aktarabileceğini düşünüyordum. Ama çalışma bittikten sonra çok rahat ve hızlı bir şekilde aktararak kullandı. Sınıfında öğretmeni ve arkadaşlarıyla öğrendiği becerileri kullanabiliyor. Bu da bizi çok mutlu ediyor”* ifadeleriyle; Selçuk; *“Aktardı. Burada öğrendiklerini kreşte uygulamaya başladı”* sözleriyle ve Esra *“Günlük hayatta kullanabildi. Arkadaşlarıyla olan etkileşimi arttı”* ifadeleriyle görüşlerini açıklamışlardır.

3.7.2.4. Ebeveynlerin araştırma sürecinin olumlu yönlerine ilişkin görüşleri

Gerçekleştirilen bu çalışmanın olumlu bulduğunuz yönleri nelerdir?

- a. Gerçekleştirilen çalışma sayesinde çocuklarının kendilerini daha iyi ifade edebilir duruma geldiğini düşünenler (n=3) (Fatih, Ayşe, Esra): Araştırmaya katılan ebeveynlerin çoğu gerçekleştirilen çalışmanın olumlu yönlerinden birisinin çocuklarının kendilerini daha iyi ifade edebilir bir konuma ulaşmaları olduğu görüşünü paylaşmaktadırlar. Fatih *“Olumlu yanlarından en önemlisi kızımın kendini daha iyi ifade edebilmesini ve isteklerini uygun bir şekilde belirtmesini sağladı”* sözleriyle; Ayşe *“Bize bu çalışmanın en büyük katkısı oğlumun kendini daha iyi ifade etmesi oldu”* cümlesiyle ve Esra *“İletişimi daha iyi oldu bizimle ve çevresiyle”* ifadesiyle görüşlerini açıklamışlardır.
- b. Gerçekleştirilen araştırma sayesinde çocuklarının kendine güvenlerinin arttığını düşünenler (n=1) (Selçuk): Ebeveynlerden azı çalışmanın olumlu yanlarından birisini çocuğunun kendine olan güvenini arttırması olarak ifade etmiştir. Selçuk *“Araştırmanın bence en önemli olumlu tarafı çocuğumun toplumsal kabul*

düzeyinin artmış olması ve bunun da kendine olan özgüvenini arttırması oldu”ifadesiyle görüşlerini bildirmiştir.

- c. Gerçekleştirilen araştırma sayesinde çocuklarının toplumsal kabul düzeylerinin arttığını düşünenler (n=1) (Selçuk): Ebeveynlerden azı çalışmanın olumlu taraflarından birisinin de çocuğunun toplumsal kabul düzeyini arttırması olduğunu ifade etmiştir. Selçuk bu görüşünü“*“Araştırmanın bence en önemli olumlu tarafı çocuğumun toplumsal kabul düzeyinin artmış olması ve bunun da kendine olan özgüvenini arttırması oldu”* sözleriyle açıklamıştır.

3.7.2.5. Ebeveynlerin araştırma sürecinin olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri

Gerçekleştirilen bu çalışmanın olumsuz bulduğunuz yönleri nelerdir?

- a. Gerçekleştirilen çalışmanın herhangi olumsuz bir yönünün olmadığını düşünenler (n=4) (Fatih, Ayşe, Selçuk, Esra): Çalışmada yer alan ebeveynlerden tümü gerçekleştirilen bu araştırmanın herhangi bir olumsuz yönünün bulunmadığını belirtmişlerdir. Fatih *“Olumsuz tarafına rastlamadım çalışmanın”* sözleriyle; *“Çalışmada herşey güzeldi. Bir olumsuzluk yaşamadım”* ifadesiyle; Selçuk *“Yok, herhangi bir olumsuzluk gözlemlemedim”* ifadesiyle ve Esra *“Olumsuz bir tarafına rastlamadım”* şeklinde görüşlerini bildirmiştir.

3.7.2.6. Ebeveynlerin gelecekte benzer çalışmalarda yer alma isteklerine ilişkin görüşleri

Çocuğunuzun gelecekte bu çalışmaya benzer başka çalışmalara katılmasını ister misiniz?

- a. Gelecekte yapılacak benzer çalışmalara katılmayı isteyenler (n=4) (Fatih, Ayşe, Selçuk, Esra): Ebeveynlerin tümü gelecekte bu araştırmaya benzer çalışmalar olduğunda katılmak istediklerini belirtmişlerdir. Fatih *“Benzer çalışmalara katılmayı çok isterim. Bize çok katkısı oldu. Bir baba olarak ne yapmam nasıl yapmam gerektiğini çok iyi öğrendim”* ifadeleriyle; Ayşe *“Her türlü bilgiye açığım. Her çalışma bizim için ayrı bir kazanım”* sözleriyle; Selçuk *“İsterim. Ne kadar çok olsa çocuğumun gelişimi için o kadar iyi”* şeklinde ve Esra *“İsterim tabii ki çocuğumuza ne kadar katkımı olursa o kadar iyi”* ifadeleriyle görüşlerini paylaşmışlardır.

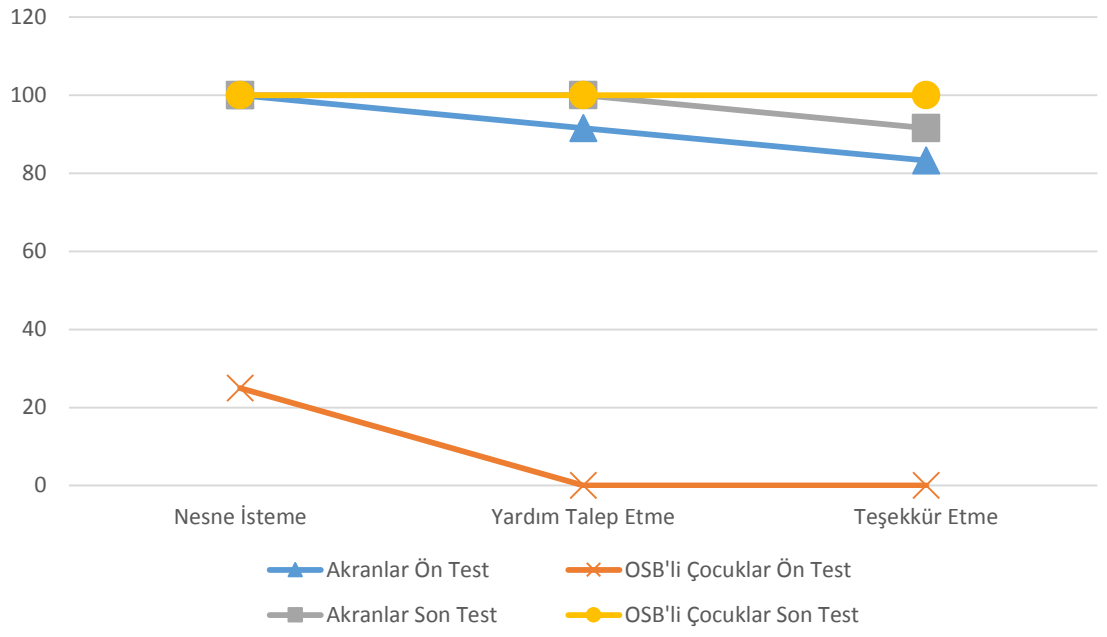
3.8. Sosyal Karşılaştırma Bulguları

Bu araştırmaya katılan OSB olan çocukların sosyal becerilerine ilişkin performanslarının tipik gelişim gösteren akranlarının sosyal becerilerine ilişkin performanslarının karşılaştırılması sürecinde 4-6 yaş arasında 12 tipik gelişim gösteren akran ile çalışılarak akranların etkinlikler sırasında nesne istemeleri, üstesinden gelemeyecekleri durumlarda yardım talep etmeleri ve kendilerinde yardımda bulunan kişiye teşekkür etmelerine ilişkin performansları hem araştırma öncesinde hem de araştırma sonrasında değerlendirilmiştir.

Bu amaçla tipik gelişim gösteren akranların ilgili becerileri doğal ortamlarda sergilemeleri için fırsatlar yaratılmıştır ve becerilere ilişkin tepkileri kaydedilmiştir. Buna göre; araştırma öncesi değerlendirme oturumlarında nesne isteme becerisi için 12 akranın 12 tanesi doğru tepki vermiştir. Yardım talep etme becerisi için de 12 akranın 11 tanesi doğru tepki verirken 1 tanesi yanlış tepki vermiştir. Teşekkür etme becerisi için ise 12 akranın 10 tanesi doğru tepki verirken 2 tanesi yanlış tepki vermiştir. Buna göre nesne isteme becerisinde akranların % 100; yardım talep etme becerisinde %91,6'sı ve teşekkür etme becerisinde ise % 83,3'sı doğru tepki vermişlerdir. Tipik gelişim gösteren akranlar araştırma sonrası değerlendirme oturumlarında ise; nesne isteme becerisi için 12 akranın 12 tanesi doğru tepki verirken hiçbirisi yanlış tepki vermemiştir. Yardım talep etme becerisi için de 12 akranın 12 tanesi doğru tepki vermiştir. Teşekkür etme becerisi için ise 12 akranın 11 tanesi doğru tepki verirken 1 tanesi yanlış tepki vermiştir. Buna nesne isteme becerisinde akranların %100'ü; yardım talep etme becerisinde % 100'ü ve teşekkür etme becerisinde ise % 91,6'sı doğru tepki vermişlerdir.

Buna göre sosyal karşılaştırma bulguları incelendiğinde araştırmaya katılan OSB olan çocukların uygulama öncesindeki performansları tipik gelişim gösteren akranlarında önemli ölçüde farklılaşmıştır. Öğretim sonrasında ise; OSB olan çocukların her üç becerideki performans düzeyleri tipik gelişim gösteren akranlarının performans düzeylerine ulaşmıştır.

Tipik gelişim gösteren akranlar ile OSB olan çocukların sosyal karşılaştırma verileri ön test-sontest şeklinde Şekil 3.11.'de sunulmuştur.



Şekil 3.11. Sosyal karşılaştırma veri grafiği

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada araştırmacı tarafından sunulan ebeveyn koçluğu uygulamasının ebeveynlerin talep etme-model olmayla öğretimi kullanmayı öğrenmeleri, sürdürmeleri ve genellemeleri üzerindeki etkilerini; ebeveynler tarafından uygulanan talep etme-model olmayla öğretimin OSB olan erken çocukluk dönemindeki çocukların hedef sosyal becerileri (nesne isteme, yardım talep etme ve teşekkür etme) öğrenmeleri, sürdürmeleri ve genellemeleri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Ayrıca bu çalışmada gerçekleştirilen deney süreci sonunda ebeveynler ve OSB'li çocukları arasındaki etkileşimin araştırma öncesine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir. Son olarak çalışmanın ebeveyn katılımcılarının uygulama öncesi ile sonrasına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ve OSB olan çocukların tipik gelişim gösteren akranlarıyla sosyal olarak karşılaştırılmasıyla araştırmanın sosyal olarak geçerliği ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular, araştırmaya katılan tüm ebeveyn katılımcıların talep etme-model olmayla öğretimi kullanmayı öğrencilerini, araştırma sona erdikten belli bir süre sonra da öğrendikleri öğretim yöntemini güvenilir bir biçimde kullanabildiklerini ve talep olma-model olmayla öğretimi farklı koşullara genelleştirebildiklerini göstermiştir. Araştırma sonuçları OSB olan çocuklar açısından incelendiğinde; araştırmanın çocuk katılımcılarının tümünün kendileri için hedeflenen nesne isteme, yardım talep etme ve teşekkür etme becerilerini kazandıkları, bu becerileri araştırma sona erdikten belli bir süre sonra da gerçekleştirebildikleri ve farklı koşullara genelleştirebildikleri görülmektedir. Çalışma öncesi ve sonrasında gerçekleştirilen ebeveyn-çocuk etkileşimi ölçümleri olumlu yönde ve anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Araştırma sonucunda ulaşılan sosyal geçerlik bulguları, gerçekleştirilen uygulamanın ebeveynler açısından tatmin edici bir uygulama olduğunu ve OSB olan çocukların tipik gelişim gösteren akranlarıyla benzer sosyal beceri özelliklerine ulaştıklarını göstermektedir. Araştırmanın bu başlığı altında çalışma sonucunda ulaşılan bulguların tüm yönleriyle tartışması gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sonucunda ebeveynlerin kendilerine sunulan koçluk desteği sonucunda talep etme ve model olmayla öğretimi kullanmalarına ilişkin etkililik bulgularına bakıldığında, dört ebeveynin de kendilerinden toplanan başlama düzeyi verileri ile öğretim sonrası yoklama verileri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle her dört ebeveyn de başarılı bir biçimde OSB olan çocuklarına hedef

becerileri kazandırmışlardır. Ebeveynlerin talep etme-model olmayla öğretimi kullanmalarına ilişkin kalıcılık bulguları incelendiğinde, öğretim süreci tamamlandıktan iki, dört ve altı hafta sonrasında da talep etme-model olmayla öğretim sürecini kullanmayı sürdürdükleri görülmektedir. Ebeveynlerin tümü talep etme-model olmayla öğretimi farklı koşullara genelledebilmişlerdir. Genelleme sürecinde ebeveynlerin tümünün öğrendikleri uygulamayı farklı koşullara kolaylıkla genelledebilmelerinin, koçluk sürecinde kendilerine uygulama basamaklarının açık, net ve basamaklandırılmış bir şekilde, yalın ifadelerle, olumlu/olumsuz örnekleriyle açıklanmış olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen ebeveynlerin talep etme-model olmayla öğretimi kullanmalarına ilişkin bulgular ile alanyazında ebeveynlerin kendilerine ebeveyn koçluğu desteği sunulduğunda OSB'li çocuklarına beceri ve davranış öğretimi gerçekleştirdiği araştırmaların bulguları tutarlılık göstermektedir (Barnett vd., 2015; Benson vd., 2018; Brown ve Woods, 2016; Fetting, Schultz ve Srecković, 2015; Foster, Dunn ve Mische-Lawson, 2013; Hampshire ve Aldred, 2018; Lane vd., 2016; McDuffie vd., 2015; Meadan vd., 2016; Oliwer ve Brady, 2014; Penney ve Schwartz, 2018; Rogers vd., 2019; Siller vd., 2018; Wainer ve Ingersoll, 2015).

Alanyazında ebeveyn koçluğu ile gerçekleştirilen araştırmalarda yan yana koçluk ve gözleme dayalı koçluk olmak üzere temel olarak iki tür koçluk desteğinin ön planda olduğu görülmektedir (Goodman vd., 2008; Joyce ve Showers, 1995). Bu araştırmada ebeveynlere koçluk desteği sağlanırken gözleme dayalı koçluk desteği benimsenmiştir. Gözleme dayalı koçluk, koçluk desteği sağlayan kişinin ebeveynin eğitim sırasında öğrenmiş olduğu yöntem, teknik ya da stratejiyi uygularken ebeveyni gözlemesiyle gerçekleştirilmektedir (Goodman vd., 2008). Araştırma sürecinde bu koçluk türünün benimsenmesinin uygulama akışının korunmasına, ebeveynin ya da çocuğun dikkatinin dağılmasının engellenmesine, ebeveynin yanında uygulamacı olmadığı için kaygı düzeyinin azalmasına ve üzerinde baskı hissetmemesine, uygulama basamaklarını daha net anlaşılmasına katkı sağladığı ve ebeveynlerin bu sayede daha az öğretim oturumu ile hedef becerileri öğretmeyi öğrendiği düşünülmektedir (Goodman vd., 2008). Bunun yanı sıra uygulamacı öğretim sırasında ebeveyni bölmeden izleyebilme fırsatı bulmuş ve ebeveynlerle uygulama sonrasında daha uzun tartışmalar yapabilme fırsatı yakalamıştır. Bu durum gözleme dayalı koçluğun gerçekleştirildiği araştırma bulguları ile de tutarlılık göstermektedir (Goodman vd., 2008; Joyce ve Showers, 1995).

Araştırma sonucunda OSB olan çocukların ebeveynleri tarafından kendilerine öğretilen hedef sosyal becerilerine ilişkin etkililik bulgularına bakıldığında her dört katılımcı çocuğun da kendilerinden toplanan başlama düzeyi verileri ile öğretim sonrası yoklama verileri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. OSB olan çocuklar öğretim sona erdikten sonra ve farklı koşullar altında kendilerine öğretilen becerileri sergilemeye devam etmişlerdir. Söz konusu bulgular alanyazında OSB olan çocuklara talep etme model olma ile sosyal becerilerin kazandırıldığı araştırma bulgularıyla örtüşmektedir (Aktaş ve Çiftçi-Tekinarslan, 2018; Charlop-Christy ve Carpenter, 2000; Christensen-Sandfort ve Whinnery, 2013; Hawking ve Schuster , 2007; Jennet vd. , 2008; Mobayed vd., 2000; Nigam, Schlosser ve Lloyd , 2006; Toğram ve Erbaş , 2010).

Bu araştırma sırasında ebeveynlerin çocuklarına becerileri öğrettikleri ortam yapılandırılmış/klinik bir ortamdır. Bu süreçte klinik/yapılandırılmış ortamın kullanılmasının birkaç gerekçesi bulunmaktadır. Bunlardan ilki ebeveynlerin öğretim ortamına ilişkin tercihlerinin çocuklarının halihazırda eğitim aldığı gün ve saatlerin hemen ardından öğretim süreçlerini gerçekleştirmek istemeleri ve doğal öğretim ortamlarında öğretim yapmaya hazır olmadıklarını dile getirmiş olmalarıdır. Bir diğeri ise doğal ortamlarda gerçekleşmesi muhtemel çevresel değişkenlerin kontrol altına alınmasının zorluğu, görüntü ve ses kaydı için resmi ya da özel izin süreçlerinin gerçekleştirilmesinin gerekliliği, bireyleri becerilerin gerçekleştirileceği ortamlara ulaştırmada yaşanabilecek riskler, zaman ve maddi kayıplar (Ayres vd., 2006; Haring vd., 1987; Morse ve Schuster, 2000) gibi gerekçelerin varlığıdır. Son olarak OSB olan çocukların kendileri için hedeflenen sosyal becerilerin yapılandırılmış ortamlarda yapılacak uyarlamalar ile doğal bir süreç içerisinde de gerçekleştirilebiliyor olmasıdır. (Teşekkür etme becerisinin doğal fırsatlar yaratılarak sergilenmesini beklenmesi gibi.) Bu açıdan bakıldığında araştırmanın klinik/yapılandırılmış ortamda gerçekleştirilmesi bir avantaj olarak görülebilir.

Araştırmada doğal öğretim yöntemlerinden biri olan talep etme model olma ile öğretim kullanılmıştır. Araştırmanın planlanması sürecinde bir başka doğal öğretim yöntemi olan fırsat öğretiminin kullanılması hedeflenmiş ancak daha sonra fırsat öğretiminin *çocuktan ilk tepkiyi bekleme* prensibi gereği ebeveynlerin kullanımı ve sürdürülmesi açısından daha zor bir yöntem olduğu düşünülerek, ilk iletişim talebinin yetişkinden beklendiği ve fırsat öğretiminin bir uyarlaması olan talep etme model olma

ile öğretim süreci benimsenmiştir. Araştırmanın başında altı OSB olan çocuk katılımcı ve ebeveyni ile çalışılması planlanmıştır. Ancak uygulama öncesi ebeveynlerle yapılan toplantıda iki çocuğun ebeveyni çalıştıkları kurumlardan izin almalarının mümkün olmaması ve çalışma sürecinin haftanın dört günü aralıksız gerçekleştirilmesi gerekliliği nedeniyle çalışmaya başlamadan ayrılmak durumunda kalmışlardır.

Bu araştırmada ebeveynlerin çocuklarına sundukları öğretim süreçlerinin çocuklarıyla olan sosyal etkileşim düzeylerini yordayıp yordamadığını belirlemek üzere uygulamaya başlamadan önce ve uygulama sonrasında gerçekleştirilen 12’şer dakikalık sosyal etkileşim oturumları gerçekleştirilmiş ve bu oturumlar izlenerek EDKF-TV kullanılarak puanlanmıştır. Gerçekleştirilen değerlendirmeler sonucunda, tüm OSB’li çocuk-ebeveyn katılımcı çiftlerinin karşılıklı sosyal etkileşim düzeylerinde uygulama öncesine göre olumlu yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna paralel olarak tüm çocukların otistik etkileşim puanlarının araştırma öncesine göre anlamlı ölçüde düşüş gösterdiği belirlenmiştir. Buradan yola çıkılarak çalışma her ne kadar klinik ortamda gerçekleştirilse de; çalışma sonuçlarının doğal oyun ortamında gerçekleştirilen etkinliklere yansıdığı ve OSB olan çocukların en belirleyici tanı kriterlerinden biri olan sosyal etkileşim becerilerine (Mundy, Gwaltney ve Henderson, 2010) olumlu yönde katkılarının olduğu belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde, ebeveynlerin çocuklarına beceri veya davranış kazandırdıkları araştırmalarda ebeveynlerin çocuklarına beceri öğretmelerinin onların çocuklarıyla aralarındaki karşılıklı sosyal etkileşim düzeyini inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Bu araştırmada OSB olan katılımcıların ebeveynlerinin araştırmanın başında ve sonunda çalışmaya ilişkin görüşlerini öğrenmek ve araştırmanın sosyal açıdan geçerliğini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular, çalışmanın sosyal açıdan geçerli olduğunu göstermektedir.

4.1. Sınırlılıklar

Araştırmanın aşağıda sıralanan açılardan sınırlı olduğu düşünülmektedir:

- Araştırma ebeveyn koçu (araştırmacı), dört ebeveyn (iki anne iki baba) ve dört OSB tanıli çocuk (iki erkek iki kız) katılımcının özellikleriyle sınırlıdır.
- Araştırmanın etkililiği yalnızca ebeveynlerin talep etme-model olmayla öğretimi kullanmaları düzeyleri, OSB olan çocukların nesne isteme, yardım talep etme ve

teşekkür etme sosyal beceri düzeyleri ve ebeveyn-çocuk etkileşim düzeyleri çerçevesinde ortaya konulmuştur.

- Çalışmada kullanılan ebeveyn koçluğu uygulaması gözleme dayalı koçluk türü ile sınırlıdır.

4.2. Öneriler

Bu başlık altında araştırma sürecindeki gözlemler ve elde edilen bulgulardan yola çıkılarak uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik olarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur:

4.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

Araştırmacının uygulama sürecindeki gözlemlerinden yola çıkarak uygulamaya yönelik olarak şu önerilerde bulunulabilir:

- Bu çalışmada gerçekleştirilen uygulama sürecinin dört ebeveyn ve dört OSB tanımlı çocuğun beceri kazanımları üzerindeki etkililiğini değerlendirmek üzere tek denekli araştırma yöntemlerinden yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Tek denekli araştırma yöntemleri çeşitli önlemlerle deneysel kontrolü sağlam bir şekilde ortaya koymayı hedefleyen yarı deneysel yöntemler arasındadır. Ancak yine de yöntemin uygulama sürecinde ayrı bir deney ve kontrol grubu yer almadığından bu yöntemlerde tam bir deneysel ilişkinin varlığından söz edilemez. Bu nedenle gelecekte yapılacak daha geniş kapsamlı bir tam deneysel çalışmayla uygulamanın etkililiği daha güçlü bir şekilde kanıtlanabilir.
- Bu çalışmada oturumlar video kamera ve tripod yardımıyla ebeveyn ile çocuğun bulunduğu sınıf içerisinde kayıt altına alınmıştır. Bu durumda çocuklar kameraya duyarsızlaşana kadar bazen dikkatlerini kameraya yönelttikleri gözlemlenmiştir. Bu durumun önlenmesi için gelecekte yapılacak araştırmalarda sabit bir kamera kayıt sisteminin bulunduğu bir uygulama ortamında çalışılabilir.
- Bu çalışmada ebeveyn koçluğu uygulaması içeriğinde ebeveynlere akıllı tahtadan örnek videolar gösterilerek model olunmuş ve ebeveynlere yalnızca bir öğretim yönteminin uygulanması öğretilmiştir. Ebeveynlerin öğretici rolü üstlenmelerini yaygınlaştırmak amacıyla; ileride yapılacak çalışmalarda kullanılan araç gereçler çeşitlendirilerek içeriğinde birçok tekniğin öğretimini sağlayacak bir yazılımı barındıran bir ebeveyn koçluğu modülü geliştirilebilir. Bu modül yetersizliği olan

çocukların ebeveynleriyle paylaşarak daha geniş kitlelere ulaşılması sağlanılabilir.

4.2.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler

İleride gerçekleştirilecek araştırmalarda aşağıdaki öneriler dikkate alınabilir:

- Bu araştırmada ebeveyn koçluğu uygulamasının ebeveynlerin talep etme-model olmayla öğretimi kullanmaları üzerindeki etkililiği değerlendirilmiştir. OSB de dahil olmak üzere yetersizliği olan çocukların eğitimlerinde ebeveynlerinin kolayca uygulayabilecekleri çok çeşitli yöntem ve tekniğin bulunduğu bilinmektedir. İleriki araştırmalarda ebeveyn koçluğu uygulamasının ebeveynlerin farklı öğretim yöntem, teknik ve stratejilerini kullanmaları üzerindeki etkililiği incelenerek ebeveynlerin daha etkili öğreticiler olmaları sağlanabilir.
- Bu araştırmada çocuklara nesne isteme, yardım talep etme ve teşekkür etme sosyal becerileri kazandırılmıştır. Bu becerilerin ebeveynlerle yapılan araştırma öncesi görüşmeler ve çocukların gözlemlenmesi sonucunda OSB olan çocukların yaşamları için işlevsel ve öncelikli beceriler oldukları belirlenmiştir. Ancak; ebeveynlerin OSB olan çocuklarının yaşamlarında önemli olduğunu düşündükleri bir diğer konu da davranış problemleridir. Ebeveynler çocuklarının davranış problemleriyle başa çıkmada işlerine yarayacak yöntem ve teknikleri uygulamayı bilmemekte/uygularken zorlanmaktadırlar. Gelecekte gerçekleştirilecek araştırmalarda ebeveyn koçluğu desteğiyle ebeveynlere davranış değiştirme yöntem ve teknikleri öğretilerek OSB olan çocukların davranış problemlerini azaltmak hedeflenebilir.
- Bu araştırmada aile üyelerinden anne-babalarla çalışılmıştır. Ancak yetersizliği olan çocukların yakın çevresi sadece anne/babalarından oluşmamaktadır. Çocuğun yakın çevresinde yer alan kişilerle bir arada bulunduğu her anın bir öğretim fırsatı olduğu düşünüldüğünde gelecekte yapılacak araştırmalarda farklı aile üyeleri (kardeşler, büyük anne/büyük baba vb.) veya bakıcı/öğretmenlerle çalışılarak onların da yetersizliği olan çocukların yaşamlarında öğretici rolü üstlenmeleri sağlanabilir.
- Bu araştırmada ebeveyn koçluğu uygulamasıyla ebeveynlere talep etme model olmayla öğretimi kullanma öğretilmiştir. Ancak; yetişkin öğretim yöntemleri

yalnızca koçluktan ibaret değildir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda farklı bir yetişkin eğitim modeli kullanılarak ebeveynlere öğretim yapılarak elde edilen sonuçlar ebeveyn koçluğu uygulaması ile etkililik ve verimlilik açısından karşılaştırılabilir.

- Bu çalışmada ebeveyn koçluğu uygulaması gözleme dayalı koçluk türü kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu koçluk türünde ebeveyn koçu uygulama aşamasında ebeveynlerin uygulamasını gözlemleyerek ardından dönütler sunmuştur. Bu yöntemin kısıtlı tarafı hem ebeveynin hem de uygulamacının koçluk sürecinde aynı ortamda bulunmaları gerekliliğidir. Yani okulda yapılacak bir uygulamada ebeveyn ve çocuk mutlaka evden okula gitmeli; evde yapılacak bir uygulamada da ebeveyn koçu çocuğun evine gitmelidir. Bu süreç hem ulaşım maliyeti hem de zaman kayıpları açısından zorluklar yaşatmaktadır. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte çok çeşitli teknolojik yazılım ve cihazlar koçluk sürecinde kullanılır hale gelmiştir. Gelecekte yapılacak çalışmalarda teknoloji desteğiyle uzaktan gerçekleştirilecek bir koçluk uygulamasına yer verilebilir.
- Bu çalışma deney sürecinin daha kolay kontrol altına alınabilmesi ve hali hazırda birimde eğitime devam eden OSB tanımlı çocukların var olmasıyla çalışma takviminin daha kolay koordineli edilebilmesi adına klinik bir uygulama ortamında gerçekleştirilmiştir. Klinik ortamın bu avantajlarının yanı sıra doğal ortamlarda çalışma yürütmenin kazanılan beceri/davranışların daha kolay genellenebilmesi gibi önemli bir avantajının olduğu da bilinmektedir. Bu nedenle ileride yapılacak araştırmalarda çocukların evleri/dış ortam gibi doğal ortamlarda bir çalışma yürütülebilir.

KAYNAKÇA

- Acar, C., Tekin-Iftar, E., and Yikmis, A. (2017). Effects of mother-delivered social stories and video modeling in teaching social skills to children with autism Spectrum disorders. *The Journal of Special Education*, 50(4), 215-226.
- Akkök, F. (2003). Farklı özelliğe sahip olan çocuk aileleri ve ailelerle yapılan çalışmalar. (Ed.) A. Ataman, içinde Özel Eğitime Giriş (s. 121-142) Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- Aktaş, B., and Ciftci-Tekinarslan, I. (2018). The effectiveness of parent training a mothers of children with autism use of mand model techniques. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 10(2), 106-120.
- Aldred, C., Green, J., and Adams, C. (2004). A new social communication intervention for children with autism: pilot randomised controlled treatment study suggesting effectiveness. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(8), 1420-1430.
- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, DSM-IV-TR*. Washington, DC., APA.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, DSM-V*. Washington, DC., APA.
- Artman-Meeker, K. (2010). *Effects of distance coaching on teachers' use of a tiered model of intervention and relationships with child behavior and social skills* (Doctoral dissertation, Vanderbilt University).
- Artman-Meeker, K., Rosenberg, N., Badgett, N., Yang, X., and Penney, A. (2017). The effects of bug-in-ear coaching on pre-service behavior analysts' use of functional communication training. *Behavior Analysis in Practice*, 10(3), 228-241.
- Avramidis, E., and Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-89. <http://dx.doi.org/10.1080/08856250701649989>
- Baharav, E., and Reiser, C. (2010). Using telepractice in parent training in early autism. *Telemedicine and e-Health*, 16(6), 727-731.
- Baldwin, D. A. (1995). *Understanding the link between joint attention and language*. In C. Moore ve P. J. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development* (pp. 131-158). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Banda, D. R., Hart, S. L., and Liu-Gitz, L. (2010). Impact of training peers and children with autism on social skills during center time activities in inclusive classrooms. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(4), 619-625.
- Barnett, M. L., Niec, L. N., Peer, S. O., Jent, J. F., Weinstein, A., Gisbert, P., and Simpson, G. (2017). Successful therapist–parent coaching: How in vivo feedback relates to parent engagement in parent–child interaction therapy. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 46(6), 895-902.
- Barnett, M. L., Niec, L. N., and Acevedo-Polakovich, I. D. (2014). Assessing the key to effective coaching in parent–child interaction therapy: The therapist-parent interaction coding system. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 36(2), 211-223.
- Batu, E. S., Bozkurt Aksoy, F. and Öncül, N. (2014). Effectiveness of mother delivered simultaneous prompting taught by visual support on teaching chained skills to their children with autism. *Education and Science*, 39(174), 91-104.
- Bauminger, N., and Kasari, C. (2000). Loneliness and friendship in high-functioning children with autism. *Child Development*, 71(2), 447-456.
- Baxendale, J., Frankham, J., and Hesketh, A. (2001). The Hanen Parent Programme: a parent's perspective. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 36(1), 511-516.
- Beaudoin, A. J., Sébire, G., and Couture, M. (2014). Parent training interventions for toddlers with autism spectrum disorder. *Autism Research and Treatment*, 2014.
- Bellini, S. (2006). The development of social anxiety in adolescents with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 21(3), 138-145.
- Ben-Itzhak, E., and Zachor, D. A. (2007). The effects of intellectual functioning and autism severity on outcome of early behavioral intervention for children with autism. *Research in Developmental Disabilities*, 28(3), 287-303.
- 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.
- Berger, N. I., and Ingersoll, B. (2015). An evaluation of imitation recognition abilities in typically developing children and young children with autism spectrum disorder. *Autism Research*, 8(4), 442-453.

- Besler, F., and Kurt, O. (2016). Effectiveness of video modeling provided by mothers in teaching play skills to children with autism. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(1), 209-230.
- 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., Higbee, T. S., and Reagon, K. A. (2008). Using joint activity schedules to promote peer engagement in preschoolers with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 41(2), 237-241.
- Birkan, B., Krantz, P. J., and McClannahan, L. E. (2011). Teaching children with autism spectrum disorders to cooperate with injections. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(2), 941-948.
- Blakely, M. R. (2001). A survey of levels of supervisory support and maintenance of effects reported by educators involved in direct instruction implementations. *Journal of Direct Instruction*, 1(2), 73-83.
- Blamey, K. L., Meyer, C. K., and Walpole, S. (2008). Middle and high school literacy coaches: A national survey. *Journal of Adolescent ve Adult Literacy*, 52(4), 310-323.
- Blase, K., Fixsen, D., Van Dyke, M., and Duda, M. (2009). *Implementation drivers: Best practices for coaching*. Chapel Hill, NC: National Implementation Research Network.
- Boudreau, E., and D'Entremont, B. (2010). Improving the pretend play skills of preschoolers with autism spectrum disorders: The effects of video modeling. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 22(4), 415-431.
- Boyd, B. A., Hume, K., McBee, M. T., Alessandri, M., Gutierrez, A., Johnson, L., ... and Odom, S. L. (2014). Comparative efficacy of LEAP, TEACCH and non-model-specific special education programs for preschoolers with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(2), 366-380.
- Bricker, D., and Cripe, J. J. W. (1992). *An activity-based approach to early intervention*. Paul H. Brookes Publishing.
- Brigham, N. B., Yoder, P. J., Jarzynka, M. A., and Tapp, J. (2010). The sequential relationship between parent attentional cues and sustained attention to objects in

- young children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 40(2), 200-208.
- Brock, M. E., and Carter, E. W. (2017). A meta-analysis of educator training to improve implementation of interventions for students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 38(3), 131-144.
- Brookman-Frazee, L., Stahmer, A., Baker-Ericzen, M. J., and Tsai, K. (2006). Parenting interventions for children with autism spectrum and disruptive behavior disorders: Opportunities for cross-fertilization. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 9(3-4), 181-200.
- Brookman-Frazee, L., and Koegel, R. L. (2004). Using parent/clinician partnerships in parent education programs for children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6(4), 195-213.
- Brown, J. A., and Woods, J. J. (2016). Parent-implemented communication intervention: Sequential analysis of triadic relationships. *Topics in Early Childhood Special Education*, 36(2), 115-124.
- Buggey, T., Hoomes, G., Sherberger, M. E., and Williams, S. (2011). Facilitating social initiations of preschoolers with autism spectrum disorders using video self-modeling. *Focus On Autism And Other Developmental Disabilities*, 26(1), 25-36.
- Cardon, T. A. (2012). Teaching caregivers to implement video modeling imitation training via iPad for their children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(4), 1389-1400.
- Cavkaytar, A., and Pollard, E. (2009). Effectiveness of parent and therapist collaboration program (PTCP) for teaching self-care and domestic skills to individuals with autism. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44(3), 381.
- Chambers, C. R., and Horn, E. M. (2010). Strategies for family facilitation of play dates. *Young Exceptional Children*, 13(3), 2-14.
- Charlop, M. H., Schreibman, L., and Thibodeau, M. G. (1985). Increasing spontaneous verbal responding in autistic children using a time delay procedure. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18(2), 155-166.
- Charlop-Christy, M. H., LeBlanc, L. A., and Carpenter, M. H. (1999). Naturalistic teaching strategies (NATS) to teach speech to children with autism: Historical

- perspective, development, and current practice. *The California School Psychologist*, 4(1), 30-46.
- Charlop-Christy, M. H., Malmberg, D. B., Rocha, M. L., and Schreibman, L. (2008). Treating autistic spectrum disorder. *The Practice of Child Therapy*, 20(6), 299-335.
- Charlop-Christy, M. H., and Carpenter, M. H. (2000). Modified incidental teaching sessions: A procedure for parents to increase spontaneous speech in their children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2(2), 98-112.
- Charman, T., Swettenham, J., Baron-Cohen, S., Cox, A., Baird, G., and Drew, A. (1997). Infants with autism: An investigation of empathy, pretend play, joint attention, and imitation. *Developmental Psychology*, 33(5), 781.
- Chiang, C. H., Soong, W. T., Lin, T. L., and Rogers, S. J. (2008). Nonverbal communication skills in young children with autism. *Journal of Autism And Developmental Disorders*, 38(10), 1898.
- Childress, D. C. (2011). Play behaviors of parents and their young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(2), 112-120.
- Cook, B. G., and Odom, S. L. (2013). Evidence-based practices and implementation science in special education. *Exceptional Children*, 79(2), 135-144.
- Crozier, S., and Tincani, M. (2007). Effects of social stories on prosocial behavior of preschool children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism And Developmental Disorders*, 37(9), 1803-1814.
- Da Silva, J. R. S., Leite, L. M., Pizzoli, A. R. D. P. A., Pinheiros, F. T., Romanini, G. C., da Silva, J. G., ... and Mandleco, B. (2016). Using therapeutic toys to facilitate venipuncture procedure in preschool children. *Pediatric Nursing*, 42(2), 55.
- Dawson, G., Rogers, S., Munson, J., Smith, M., Winter, J., Greenson, J., ... and Varley, J. (2010). Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: The Early Start Denver Model. *Pediatrics*, 125(1), 17-23.
- Deitchman, C., Reeve, S. A., Reeve, K. F., and Progar, P. R. (2010). Incorporating video feedback into self-management training to promote generalization of social initiations by children with autism. *Education and Treatment of Children*, 33(3), 475-488.

- Demir, Ş. (2014). Otizmlı çocukların sosyal becerilerinin değerdendirilmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 47(2), 1-22.
- Ducharme, J. M., and Drain, T. L. (2004). Errorless academic compliance training: Improving generalized cooperation with parental requests in children with autism. *Journal of the American Academy of Child ve Adolescent Psychiatry*, 43(2), 163-171.
- Dunn, W., Cox, J., Foster, L., Mische-Lawson, L., and Tanquary, J. (2012). Impact of a contextual intervention on child participation and parent competence among children with autism spectrum disorders: A pretest–posttest repeated-measures design. *American Journal of Occupational Therapy*, 66(5), 520-528.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., and Hamby, D. W. (2010). Meta-analysis of the effectiveness of four adult learning methods and strategies: Supplemental tables and references. *Learning*, 3(1), 91-112.
- Dunst, C. J., and Espe-Sherwindt, M. (2016). Family-centered practices in early childhood intervention. In *Handbook of early childhood special education* (pp. 37-55). Springer, Cham.
- Dunst, C. J., and Trivette, C. M. (2009). Capacity-building family-systems intervention practices. *Journal of Family Social Work*, 12(2), 119-143.
- Duran, E. (1996). *Functional language and other language intervention strategies*. In E. Duran (Ed.), *Teaching students with moderate/severe disabilities, including autism* (pp. 50–73). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Dykstra, J. R., Boyd, B. A., Watson, L. R., Crais, E. R., and Baranek, G. T. (2012). The impact of the Advancing Social-communication and Play (ASAP) intervention on preschoolers with autism spectrum disorder. *Autism*, 16(1), 27-44.
- Eagle, R. S. (2002). Accessing and assessing intelligence in individuals with lower functioning autism. *Journal of Developmental Disabilities*, 9(-), 45-53.
- Eliçin, Ö., and Avcioglu, H. (2014). Effectiveness of Teaching Via Scripts and Script Fading Methods for Children with Autism in Acquiring The Skill of Discriminating Emotions. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 317-330.
- Ersoy, Ö., ve Şahin, F. (1999). 0-6 yaş döneminde anne-baba eğitiminin önemi. *Mesleki Eğitim Dergisi*, 1(1), 58-62.
- Ertürk Kara, H. G. (2017). *Aile Kuramları*. (Ed.), T. Güler-Yıldız, Anne Baba Eğitimi (4. Baskı) içinde (36-55). Ankara: Pegem Akademi. DOI, 10, 9786053640813.

- Estes, A., Vismara, L., Mercado, C., Fitzpatrick, A., Elder, L., Greenson, J., ... and Dawson, G. (2014). The impact of parent-delivered intervention on parents of very young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(2), 353-365.
- 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.
- Fixsen, D. L., Blase, K. A., Naoom, S. F., and Wallace, F. (2009). Core implementation components. *Research on Social Work Practice*, 19(5), 531-540.
- Foster, L., Dunn, W., and Lawson, L. M. (2013). Coaching mothers of children with autism: A qualitative study for occupational therapy practice. *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics*, 33(2), 253-263.
- Fox, L., Dunlap, G., and Cushing, L. (2002). Early intervention, positive behavior support, and transition to school. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(3), 149-157.
- Frea, W. D. (1995). Social-communicative skills in higher-functioning children with autism. *Teaching Children with Autism: Strategies for Initiating Positive Interactions and Improving Learning Opportunities*, 53-66.
- Freeman, S., and Kasari, C. (2013). Parent-child interactions in autism: characteristics of play. *Autism*, 17(2), 147-161.
- Gena, A., Couloura, S., and Kymissis, E. (2005). Modifying the affective behavior of preschoolers with autism using in-vivo or video modeling and reinforcement contingencies. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35(5), 545-556.
- Gentry, J. A., and Luiselli, J. K. (2008). Treating a child's selective eating through parent implemented feeding intervention in the home setting. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 20(1), 63-70.
- Gentry, L. B., Denton, C. A., and Kurz, T. (2008). Technologically-based mentoring provided to teachers: A synthesis of the literature. *Journal of Technology and Teacher Education*, 16(3), 339-373.
- Gillett, J. N., and LeBlanc, L. A. (2007). Parent-implemented natural language paradigm to increase language and play in children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 1(3), 247-255.

- Girli, A., and Atasoy, S. (2010). Examining the effectiveness of social skills training program based on cognitive process approach among inclusion students with autism. *Elementary Education Online*, 9(3), 990-1006.
- Goodman, J. I., Brady, M. P., Duffy, M. L., Scott, J., and Pollard, N. E. (2008). The effects of “bug-in-ear” supervision on special education teachers' delivery of learn units. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 23(4), 207-216.
- Gray, K., Keating, C., Taffe, J., Brereton, A., Einfeld, S., and Tonge, B. (2012). Trajectory of behaviour and emotional problems in autism. *American Journal of Intellectual and Developmental Disabilities*, 117(2), 121–133.
- Green, J., Charman, T., McConachie, H., Aldred, C., Slonims, V., ... and Howlin, P. (2010). Parent-mediated communication focused treatment in children with autism (PACT): a randomised controlled trial. *Lancet*, 375, 2152-2160.
- Guralnick, M. J. (2011). Why early intervention works: A systems perspective. *Infants and Young Children*, 24(1), 6-28.
- Halle, J. W. (1982). Teaching functional language to the handicapped: An integrative model of natural environment teaching techniques. *Journal of the Association for the Severely Handicapped*, 7(4), 29-37.
- Halle, J. W., Marshall, A. M., and Spradlin, J. E. (1979). Time delay: A technique to increase language use and facilitate generalization in retarded children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12(3), 431-439.
- Halle, J. W., and Anderson, S. R. (1984). Natural environment language assessment and intervention with severely impaired preschoolers. *Topics in Early Childhood Special Education*, 4(2), 36-56.
- Hamilton, B., and Snell, M. (1993). Using the milieu approach to increase spontaneous communication book use across environments by an adolescent with autism. *Augmentative and Alternative Communication*, 9(4), 259-272.
- Hampshire, P. K., and Allred, K. W. (2018). A parent-implemented, technology-mediated approach to increasing self-management homework skills in middle school students with autism. *Exceptionality*, 26(2), 119-136.
- Hampton, L. H., Harty, M., Fuller, E. A., and Kaiser, A. P. (2019). Enhanced milieu teaching for children with autism spectrum disorder in South Africa. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 45(2), 1-11.

- Hancock, T. B., and Kaiser, A. P. (1996). Siblings' use of milieu teaching at home. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16(2), 168-190.
- Hancock, T. B., and Kaiser, A. P. (2002). The effects of trainer-implemented enhanced milieu teaching on the social communication of children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22(1), 39-54.
- Hart, b. M., and Risley, t. R. (1968). Establishing use of descriptive adjectives in the spontaneous speech of disadvantaged preschool children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1(2), 109-120.
- Hart, B., and Risley, T. R. (1975). Incidental teaching of language in the preschool. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 8(4), 411-420.
- Hemmeter, M. L., and Kaiser, A. P. (1994). Enhanced milieu teaching: Effects of parent-implemented language intervention. *Journal of Early Intervention*, 18(3), 269-289.
- Hendricks, D. R., and Wehman, P. (2009). Transition from school to adulthood for youth with autism spectrum disorders: Review and recommendations. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 24(2), 77-88.
- Hendricks, D., and Wehman, P. (2009). Transition from school to adulthood for youth with autism: Review and recommendations. *Focus on Autism and Developmental Disabilities*, 24(2), 77-89.
- Hine, J. F., and Wolery, M. (2006). Using point-of-view video modeling to teach play to preschoolers with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 26(2), 83-93.
- Hsieh, H., Wilder, D. A., and Abellon, O. E. (2011). The effects of training on caregiver implementation of incidental teaching. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 44(1), 199-203.
- Ingersoll, B. (2008). The social role of imitation in autism: Implications for the treatment of imitation deficits. *Infants ve Young Children*, 21(2), 107-119.
- Ingersoll, B., Dvortcsak, A., Whalen, C., and Sikora, D. (2005). The effects of a developmental, social pragmatic language intervention on rate of expressive language production in young children with autistic spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20(4), 213-222.
- Ingersoll, B., Lewis, E., and Kroman, E. (2007). Teaching the imitation and spontaneous use of descriptive gestures in young children with autism using a naturalistic

- behavioral intervention. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(8), 1446-1456.
- Ingersoll, B., and Dvortcsak, A. (2009). *Teaching social communication to children with autism: A practitioner's guide to parent training and a manual for parents*. Guilford Press.
- Ingersoll, B., and Dvortcsak, A. (2010). Teaching social communication: A practitioner's guide to parent training for children with autism.
- 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 Meyer, K. (2011). Examination of correlates of different imitative functions in young children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(3), 1078-1085.
- Ingersoll, B., and Schreibman, L. (2006). Teaching reciprocal imitation skills to young children with autism using a naturalistic behavioral approach: Effects on language, pretend play, and joint attention. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(4), 487.
- Jennett, H. K., Harris, S. L., and Delmolino, L. (2008). Discrete trial instruction vs. mand training for teaching children with autism to make requests. *The Analysis of Verbal Behavior*, 24(1), 69-85.
- Jocelyn, L. J., Casiro, O. G., Beattie, D., Bow, J., and Kneisz, J. (1998). Treatment of children with autism: a randomized controlled trial to evaluate a caregiver-based intervention program in community day-care centers. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 19(5), 326-334.
- Johnson, C. R., Handen, B. L., Butter, E., Wagner, A., Mulick, J., ... and Sukhoddsy, D. G. (2007). Development of a parent training program for children with pervasive developmental disorders. *Behavioral Interventions*, 22, 201-221.
- Joyce, B., and Showers, B. (1982). The coaching of teaching. *Educational Leadership*, 40(1), 4.
- Joyce, B.R., and Showers, B. (2002). Student achievement through staff development (3rd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Jull, S., and Mirenda, P. (2011). Parents as play date facilitators for preschoolers with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13(1), 17-30.
- Kaiser, A. P., Hampton, L., and Roberts, M. Y. (2016). Parents as partners in effective communication intervention. *Communication Interventions for Children with Severe Disabilities*, 147-168.
- Kaiser, A. P., Hancock, T. B., and Nietfeld, J. P. (2000). The effects of parent-implemented enhanced milieu teaching on the social communication of children who have autism. *Early Education and Development*, 11(4), 423-446.
- Kaiser, A. P., Hester, P. P., Alpert, C. L., and Whiteman, B. C. (1995). Preparing parent trainers: An experimental analysis of effects on trainers, parents, and children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 15(4), 385-414.
- Kaiser, A. P., Ostrosky, M. M., and Alpert, C. L. (1993). Training teachers to use environmental arrangement and milieu teaching with nonvocal preschool children. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 18(3), 188-199.
- Kaiser, A. P., and Roberts, M. Y. (2013). Parent-implemented enhanced milieu teaching with preschool children who have intellectual disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56(1), 295-309.
- Kaiser, A. P., Yoder, P. J., and Keetz, A. (1992). The efficacy of milieu teaching. *Causes and Effects in Communication and Language Intervention*, 1(4), 9-47.
- Kaner, S. (2004). Engelli çocukları olan anababaların algıladıkları stres, sosyal destek ve yaşam doyumlarının incelenmesi. (Bilimsel araştırma projesi kesin raporu). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2(3), 217-250.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kasari, C., Freeman, S., and Paparella, T. (2006). Joint attention and symbolic play in young children with autism: A randomized controlled intervention study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(6), 611-620.
- Kasari, C., Gulsrud, A. C., Wong, C., Kwon, S., and Locke, J. (2010). Randomized controlled caregiver mediated joint engagement intervention for toddlers with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(9), 1045–1056.

- Kasari, C., Gulsrud, A., Paparella, T., Hellemann, G., and Berry, K. (2015). Randomized comparative efficacy study of parent-mediated interventions for toddlers with autism. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 83(3), 554.
- Kientz, M., and Dunn, W. (2012). Evaluating the effectiveness of contextual intervention for adolescents with autism spectrum disorders. *Journal of Occupational Therapy, Schools, ve Early Intervention*, 5(3-4), 196-208.
- Killmeyer, S., and Kaczmarek, L. (2017). Parent training and joint engagement in young children with autism spectrum disorder. *Autism ve Developmental Language Impairments*, 2, 2396941517699214.
- Kırcaali-İftar, G., ve Tekin-İftar, E. (2012). Otizm spektrum bozukluklarına yönelik program örnekleri. *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri içinde* (s. 239-265). Ankara: Vize Yayınları.
- Knight, J. (2009). Coaching. *Journal of Staff Development*, 30(1), 18-22.
- Knight, V. F., Huber, H. B., Kuntz, E. M., Carter, E. W., and Juarez, A. P. (2018). Instructional practices, priorities, and preparedness for educating students with autism and intellectual disability. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 1088357618755694.
- Koegel, L. K., Carter, C. M., and Koegel, R. L. (2003). Teaching children with autism self-initiations as a pivotal response. *Topics in Language Disorders*, 23(2), 134-145.
- Koegel, L. K., Koegel, R. L., Harrower, J. K., and Carter, C. M. (1999). Pivotal response intervention I: Overview of approach. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 24(3), 174-185.
- 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., Camarata, S., Koegel, L. K., Ben-Tall, A., and Smith, A. E. (1998). Increasing speech intelligibility in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28(3), 241-251.
- Koegel, R. L., Koegel, L. K., and Surratt, A. (1992). Language intervention and disruptive behavior in preschool children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 22(2), 141-153.

- 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.
- Koegel, R. L., Vernon, T. W., and Koegel, L. K. (2009). Improving social initiations in young children with autism using reinforcers with embedded social interactions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(9), 1240-1251.
- Kohler, F. W., Anthony, L. J., Steighner, S. A., and Hoyson, M. (2001). Teaching social interaction skills in the integrated preschool: An examination of naturalistic tactics. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(2), 93-103.
- Kohler, F. W., Greteman, C., Raschke, D., and Highnam, C. (2007). Using a buddy skills package to increase the social interactions between a preschooler with autism and her peers. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27(3), 155-163.
- Kretlow, A. G., and Bartholomew, C. C. (2010). Using coaching to improve the fidelity of evidence-based practices: A review of studies. *Teacher Education and Special Education*, 33(4), 279-299.
- Kroeger, K. A., Schultz, J. R., and Newsom, C. (2007). A comparison of two group-delivered social skills programs for young children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 37(5), 808-817.
- Kucharczyk, S., Shaw, E., Myles, B. S., Sullivan, L., Szidon, K., and Tuchman-Ginsberg, L. (2012). *Guidance ve coaching on evidence-based practices for learners with autism spectrum disorders*. National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders.
- Kurt, O. (2012). Otizm spektrum bozukluğu ve bilimsel dayanaklı uygulamalar. E.Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri içinde* (s. 83-118). Ankara: Vize Yayınları.
- Lane, J. D., Ledford, J.R., Shepley, C., Mataras, T.K., Ayres, K.M. and Davis, A.B. (2016). A brief coaching intervention for teaching naturalistic strategies to parents. *Journal of Early Intervention*, 38 (3), 135-150. doi: 10.1177/1053815116663178
- Laski, K. E., Charlop, M. H., and Schreibman, L. (1988). Training parents to use the natural language paradigm to increase their autistic children's speech. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 21(4), 391-400.

- Leat, D., Lofthouse, R., and Wilcock, A. (2006). Teacher coaching—connecting research and practice. *Teaching Education*, 17(4), 329-339.
- LeBlanc, L. A., Esch, J., Sidener, T. M., and Firth, A. M. (2006). Behavioral language interventions for children with autism: Comparing applied verbal behavior and naturalistic teaching approaches. *The Analysis of Verbal Behavior*, 22(1), 49-60.
- Leblanc, L., Richardson, W., and Burns, K. A. (2009). Autism spectrum disorder and the inclusive classroom: Effective training to enhance knowledge of ASD and evidence-based practices. *Teacher Education and Special Education*, 32(2), 166-179.
- Lifter, K., Mason, E. J., and Barton, E. E. (2011). Children's play: Where we have been and where we could go. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 281-297.
- Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(1), 3.
- Macintosh, K., and Dissanayake, C. (2006). Social skills and problem behaviours in school aged children with high-functioning autism and Asperger's disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(8), 1065-1076.
- Mancil, G. R., Boyd, B. A., and Bedesem, P. (2009). Parental stress and autism: are there useful coping strategies?. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44(4), 523.
- Matson, J. L., Rivet, T. T., Fodstad, J. C., Dempsey, T., and Boisjoli, J. A. (2009). Examination of adaptive behavior differences in adults with autism spectrum disorders and intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 30(6), 1317-1325.
- McCathren, R. B. (2010). Case study: parent-implemented prelinguistic milieu teaching with a high risk dyad. *Communication Disorders Quarterly*, 31(4), 243-252.
- McConachie, H., and Diggle, T. (2007). Parent implemented early intervention for young children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 13(1), 120-129.
- McDuffie, A., Machalicek, W., Oakes, A., Haebig, E., Weismer, S. E., and Abbeduto, L. (2013). Distance video-teleconferencing in early intervention: Pilot study of a naturalistic parent-implemented language intervention. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33(3), 172-185.

- McDuffie, A., Oakes, A., Machalicek, W., Ma, M., Bullard, L., Nelson, S., and Abbeduto, L. (2016). Early language intervention using distance video-teleconferencing: a pilot study of young boys with fragile X syndrome and their mothers. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 25(1), 46-66.
- McGEE, G. G., Daly, T., and Jacobs, H. A. (1994). The walden preschool. *Preschool Education Programs for Children with Autism*, 127-162.
- McGee, G. G., and Daly, T. (2007). Incidental teaching of age-appropriate social phrases to children with autism. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32(2), 112-123.
- Meadan, H., Meyer, L. E., Snodgrass, M. R., and Halle, J. W. (2013). Coaching parents of young children with autism in rural areas using internet-based technologies: A pilot program. *Rural Special Education Quarterly*, 32(3), 3-10.
- Metz, A., and Bartley, L. (2012). Active implementation frameworks for program success. *Zero to Three*, 32(4), 11-18.
- Mobayed, K. L., Collins, B. C., Strangis, D. E., Schuster, J. W., and Hemmeter, M. L. (2000). Teaching parents to employ mand-model procedures to teach their children requesting. *Journal of Early Intervention*, 23(3), 165-179.
- Moes, D.R., and Frea, W.D. (2002). Contextualized behavior support in early intervention for children with autism and their families. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(6), 519-533
- Mohler, G. M., Yun, K. A., Carter, A., and Kasak, D. (2009). The effect of curriculum, coaching, and professional development on prekindergarten children's literacy achievement. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 30(1), 49-68.
- Moor, J. (2008). *Playing, laughing and learning with children on the autism spectrum: a practical resource of play ideas for parents and carers second edition*. Jessica Kingsley Publishers.
- Moran, D. R., and Whitman, T. L. (1991). Developing generalized teaching skills in mothers of autistic children. *Child ve Family Behavior Therapy*, 13(1), 13-37.
- Motavalli-Mukaddes, N. (2014). *Otizm spektrum bozuklukları*. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.
- Mundy, P., Gwaltney, M., and Henderson, H. (2010). Self-referenced processing, neurodevelopment and joint attention in autism. *Autism*, 14(5), 408-429.

- Mundy, P., and Gomes, A. (1998). Individual differences in joint attention skill development in the second year. *Infant Behavior and Development*, 21(3), 469-482.
- Naber, F. B., Bakermans-Kranenburg, M. J., van IJzendoorn, M. H., Swinkels, S. H., Buitelaar, J. K., Dietz, C., ... and van Engeland, H. (2008). Play behavior and attachment in toddlers with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(5), 857-866.
- Najdowski, A. C., Wallace, M. D., Reagon, K., Penrod, B., Higbee, T. S., and Tarbox, J. (2010). Utilizing a home-based parent training approach in the treatment of food selectivity. *Behavioral Interventions: Theory ve Practice in Residential ve Community-Based Clinical Programs*, 25(2), 89-107.
- Nigam, R., Schlosser, R. W., and Lloyd, L. L. (2006). Concomitant use of the matrix strategy and the mand-model procedure in teaching graphic symbol combinations. *Augmentative and Alternative Communication*, 22(3), 160-177.
- Noonan, M. J., and McCormick, L. (1993). *Early intervention in natural environments: Methods and procedures*. Wadsworth Inc., 7625 Empire Dr., Florence, KY 41042-2978.
- NPDC. (2010). Plant database. Available online at: www.plants.usda.gov; last accessed Mar. 04,2010.
- O'Reilly, M. F., Renzaglia, A., and Lee, S. (1994). An analysis of acquisition, generalization and maintenance of systematic instruction competencies by preservice teachers using behavioral supervision techniques. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 29(3), 22-33.
- Oliver, P., and Brady, M. P. (2014). Effects of covert audio coaching on parents' interactions with young children with autism. *Behavior Analysis in Practice*, 7(2), 112-116.
- Ottley, J. R., Coogle, C. G., and Rahn, N. L. (2015). The social validity of bug-in-ear coaching: Findings from two studies implemented in inclusive early childhood environments. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36(4), 342-361.
- Ozcan, N., and Cavkaytar, A. (2009). Parents as teachers: Teaching parents how to teach toilet skills to their children with autism and mental retardation. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 237-243.

- Ozen, A., and Ergenekon, Y. (2011). Activity-based intervention practices in special education. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(1), 359-362.
- Pang, Y. (2010). Facilitating family involvement in early intervention to preschool transition. *School Community Journal*, 20(2), 183-198.
- Park, J. H., Alber-Morgan, S. R., and Cannella-Malone, H. (2011). Effects of mother-implemented picture exchange communication system (PECS) training on independent communicative behaviors of young children with autism spectrum disorders. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(1), 37-47.
- Penney, A., and Schwartz, I. (2018). Effects of coaching on the fidelity of parent implementation of reciprocal imitation training. *Autism*, 1362361318816688.
- Peterson, P. (2004). Naturalistic language teaching procedures for children at risk for language delays. *The Behavior Analyst Today*, 5(4), 404.
- Peterson, P., Carta, J., and Greenwood, C. (2005). Teaching milieu language skills to parents in multiple risk families. *Journal of Early Intervention*, 27, 94-109.
- Petursdottir, A. L., McComas, J., McMaster, K., and Horner, K. (2007). The effects of scripted peer tutoring and programming common stimuli on social interactions of a student with autism spectrum disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40(2), 353-357.
- Pretti-Frontczak, K., and Bricker, D. (2004). *An activity-based approach to early intervention*. Brookes Publishing Company. PO Box 10624, Baltimore, MD 21285.
- Reagon, K. A., and Higbee, T. S. (2009). Parent-implemented script fading to promote play-based verbal initiations in children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42(3), 659-664.
- Roberts, M. Y., and Kaiser, A. P. (2015). Early intervention for toddlers with language delays: a randomized controlled trial. *Pediatrics*, 135(4), 686-693.
- Rocchi, M. A., Pelletier, L. G., and Couture, A. L. (2013). Determinants of coach motivation and autonomy supportive coaching behaviours. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(6), 852-859.
- Rocha, M. L., Schreibman, L., and Stahmer, A. C. (2007). Effectiveness of training parents to teach joint attention in children with autism. *Journal of Early Intervention*, 29(2), 154-172.

- Rogers, S. J., Estes, A., Vismara, L., Munson, J., Zierhut, C., Greenson, J., ... and Whelan, F. (2019). Enhancing low-intensity coaching in parent implemented Early Start Denver Model intervention for early autism: A randomized comparison treatment trial. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(2), 632-646.
- Rogers, S. J., and Pennington, B. F. (1991). A theoretical approach to the deficits in infantile autism. *Development and Psychopathology*, 3(2), 137-162.
- Rogers-Warren, A., and Warren, S. F. (1980). Mands for verbalization: Facilitating the display of newly trained language in children. *Behavior Modification*, 4(3), 361-382.
- Rush, D. D., and Shelden, M. L. L. (2011). *The early childhood coaching handbook*. Brookes Publishing Company. PO Box 10624, Baltimore, MD 21285.
- Rutherford, M. D., Young, G. S., Hepburn, S., and Rogers, S. J. (2007). A longitudinal study of pretend play in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(6), 1024-1039.
- Sancho, K., Sidener, T. M., Reeve, S. A., and Sidener, D. W. (2010). Two variations of video modeling interventions for teaching play skills to children with autism. *Education and Treatment of Children*, 33(3), 421-442.
- Schertz, H. H., and Odom, S. L. (2007). Promoting joint attention in toddlers with autism: A parent-mediated developmental model. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(8), 1562-1575.
- Schreibman, L. E. (2005). *The science and fiction of autism*. Harvard University Press.
- Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., ... and McNerney, E. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(8), 2411-2428.
- Schreibman, L., and Koegel, R. L. (1996). Fostering self-management: Parent-delivered pivotal response training for children with autistic disorder.
- Seiverling, L., Pantelides, M., Ruiz, H. H., and Sturmey, P. (2010). The effect of behavioral skills training with general-case training on staff chaining of child vocalizations within natural language paradigm. *Behavioral Interventions: Theory ve Practice in Residential ve Community-Based Clinical Programs*, 25(1), 53-75.

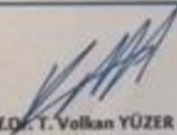
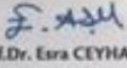
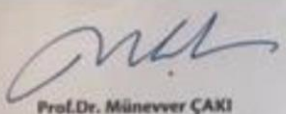
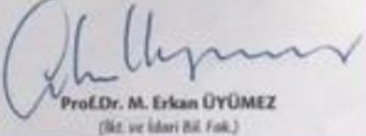
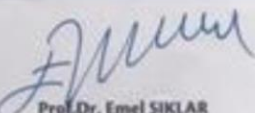
- Siller, M., Hotez, E., Swanson, M., Delavenne, A., Hutman, T., and Sigman, M. (2018). Parent coaching increases the parents' capacity for reflection and self-evaluation: results from a clinical trial in autism. *Attachment and Human Development*, 20(3), 287-308.
- Siller, M., and Morgan, L. (2018). *Systematic review of research evaluating parent-mediated interventions for young children with autism: years 2013 to 2015. in handbook of parent-implemented interventions for very young children with autism* (pp. 1-21). Springer, Cham.
- Simpson, D. (2015). Coaching as a family-centred, occupational therapy intervention for autism: A literature review. *Journal of Occupational Therapy, Schools and Early Intervention*, 8(2), 109-125.
- Smith, P. K., and Vollstedt, R. (1985). On defining play: An empirical study of the relationship between play and various play criteria. *Child Development*, 1042-1050.
- Snyder, P. A., Rakap, S., Hemmeter, M. L., McLaughlin, T. W., Sandall, S., and McLean, M. E. (2015). Naturalistic instructional approaches in early learning: A systematic review. *Journal of Early Intervention*, 37(1), 69-97.
- Snyder, P., Hemmeter, M. L., Sandall, S., McLean, M., and McLaughlin, T. (2013). Embedded instruction practices in the context of response to intervention. *Handbook of response-to-intervention in early childhood*, 283-298.
- Sofronoff, K., Leslie, A., and Brown, W. (2004). Parent management training and Asperger syndrome: a randomized controlled trial to evaluate a parent based intervention. *Autism*, 8(3), 301-317.
- Stiebel, D. (1999). Promoting augmentative communication during daily routines: A parent problem-solving intervention. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1(3), 159-169.
- Stone, W. L., Ousley, O. Y., and Littleford, C. D. (1997). Motor imitation in young children with autism: What's the object?. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 25(6), 475-485.
- Stone, W. L., and Yoder, P. J. (2001). Predicting spoken language level in children with autism spectrum disorders. *Autism*, 5(4), 341-361.
- Strauss, K., Vicari, S., Valeri, G., D'Elia, L., Arima, S., and Fava, L. (2012). Parent inclusion in early intensive behavioral intervention: The influence of parental

- stress, parent treatment fidelity and parent-mediated generalization of behavior targets on child outcomes. *Research in Developmental Disabilities*, 33(2), 688-703.
- Sucuoğlu, B., ve Bakkaloğlu, H. (2016). *Okul öncesinde kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Suess, A. N., Romani, P. W., Wacker, D. P., Dyson, S. M., Kuhle, J. L., Lee, J. F., ... 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.
- Suhrheinrich, J. (2011). Training teachers to use pivotal response training with children with autism: Coaching as a critical component. *Teacher Education and Special Education*, 34(4), 339-349.
- Sundberg, M. L., and Partington, J. W. (1999). The need for both discrete trial and natural environment language training for children with autism. *Autism: Behavior Analytic Perspectives*, 139-156.
- Symon, J. B. (2001). Parent education for autism: Issues in providing services at a distance. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 3(3), 160-174.
- Symon, J. B. (2005). Expanding interventions for children with autism: Parents as trainers. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 7(3), 159-173.
- Tekinarslan, İ. Ç., Pınar, E. S., ve Sucuoğlu, B. (2013). Zihin engelli çocukların annelerinde Sosyal Beceri Dereceleme Sistemi Ebeveyn Formu'nun psikometrik özelliklerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170).
- Tekin-Iftar, E. (2008). Parent-delivered community-based instruction with simultaneous prompting for teaching community skills to children with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 249-265.
- Tekin-Iftar, E., Collins, B. C., Spooner, F., and Olcay-Gul, S. (2017). Coaching Teachers to Use a Simultaneous Prompting Procedure to Teach Core Content to Students With Autism. *Teacher Education and Special Education*, 40(3), 225-245.
- Tidmarsh, L., and Volkmar, F. R. (2003). Diagnosis and epidemiology of autism spectrum disorders. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48(8), 517-525.
- Toğram, B. (2004). *Doğal dil öğretim tekniklerinden tepki isteme modelinin öğretilmesinin etkililiği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.

- Toğram, B., and Erbaş, D. (2010). The effectiveness of instruction on mand model—one of the milieu teaching techniques. *Eurasian Journal of Educational Research*, 38(1), 198-215.
- Toth, K., Dawson, G., Meltzoff, A. N., Greenson, J., and Fein, D. (2007). Early social, imitation, play, and language abilities of young non-autistic siblings of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(1), 145-157.
- Trivette, C. M., Dunst, C. J., Hamby, D. W., and O’herin, C. E. (2009). Characteristics and consequences of adult learning methods and strategies. *Research Brief*, 3(1), 1-33.
- Trivette, C. M., and Corr, C. P. (2018). *When Life Gets in the Way: The Complexities of Supporting Families Who Have a Child with Autism and Live in Poverty. In Handbook of Parent-Implemented Interventions for Very Young Children with Autism* (pp. 107-120). Springer, Cham.
- Ungerer, J. A., and Sigman, M. (1981). Symbolic play and language comprehension in autistic children. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 20(2), 318-337.
- Ünlü, E., and Vuran, S. (2012). Case study: Training a mother of child with autism on how to provide discrete trial teaching. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 4 (2-13).
- Volkmar, F. R., Cohen, D. J., and Paul, R. (1986). An evaluation of DSM-III criteria for infantile autism. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 25(2), 190-197.
- Volkmar, F. R., and Wiesner, L. A. (2004). *Healthcare for children on the autism spectrum: a guide to medical, nutritional, and behavioral issues*. Woodbine House Inc.
- Wainer, A. L., and Ingersoll, B. R. (2015). Increasing access to an ASD imitation intervention via a telehealth parent training program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(12), 3877-3890.
- Warren, S. F., McQuarter, R. J., and Rogers-Warren, A. K. (1984). The effects of mands and models on the speech of unresponsive language-delayed preschool children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 49(1), 43-52.
- Warren, S. F., and Gazdag, G. (1990). Facilitating early language development with milieu intervention procedures. *Journal of Early Intervention*, 14(1), 62-86.

- Webber, J., and Scheuermann, B. (2008). *Educating students with autism: A quick start manual*. Austin, Texas: Pro-ed Publishing
- Welterlin, A., Turner-Brown, L. M., Harris, S., Mesibov, G., and Delmolino, L. (2012). The home TEACCHing program for toddlers with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(9), 1827-1835.
- Whalen, C., Schreibman, L., and Ingersoll, B. (2006). The collateral effects of joint attention training on social initiations, positive affect, imitation, and spontaneous speech for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(5), 655-664.
- Whalen, C., and Schreibman, L. (2003). Joint attention training for children with autism using behavior modification procedures. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(3), 456-468.a
- Whitebread, D., Coltman, P., Jameson, H., and Lander, R. (2009). Play, cognition and self-regulation: What exactly are children learning when they learn through play? *Educational ve Child Psychology*, 26(2), 40-52.
- Wing, L. (1997). The history of ideas on autism: legends, myths and reality. *Autism*, 1(1), 13-23.
- Wolfberg, P. J., and Schuler, A. L. (1993). Integrated play groups: A model for promoting the social and cognitive dimensions of play in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 23(3), 467-489.
- Wolfberg, P. J., and Schuler, A. L. (1999). Fostering peer interaction, imaginative play and spontaneous language in children with autism. *Child Language Teaching and Therapy*, 15(1), 41-52.
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., ... 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.
- Yoder, P. J., and Warren, S. F. (2002). Effects of prelinguistic milieu teaching and parent responsivity education on dyads involving children with intellectual disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*.
- Zaghlawan, H. (2011). *A parent-implemented intervention to improve spontaneous imitation by young children with autism*: Doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign.

EK 1- Etik Kurul İzin Belgesi

Evrak Kayıt Tarihi: 15.11.2018	Protokol No: 106875	Tarih: 28.11.2018
		
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KARAR BELGESİ		
ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması	
KONU:	Eğitim Bilimleri	
BAŞLIK:	Ebeveyn Koçluğunun Otizmli Çocukların Sosyal Beceri Düzeyleri ve Ebeveynlerinin Talep Etme-Model Olmayı Kullanmaları Üzerindeki Etkiliği	
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Dr. Öğr. Üyesi Veynel AKSOY	
TEZ YAZARI:	Melih ÇATTIK	
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-	
KARAR:	Olumlu	
 Prof. Dr. Cenk BAYRAK (Başkan-Eğitim Fak.)		
 Prof. Dr. T. Volkan YÜZER (Başkan Yardımcısı-Apıköğretim Fak.)	 Prof. Dr. Esra CEYHAN (Eğitim Fak.)	
 Prof. Dr. Münevver ÇAKI (Güzel Sanatlar Fak.)	 Prof. Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (İkt. ve İdari Bil. Fak.)	
 Prof. Dr. Handan DEVECİ (Eğitim Fak.)	 Prof. Dr. Emel ŞIKLAR (İkt. ve İdari Bil. Fak.)	

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, **“Ebeveyn Koçluğunun Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Sosyal Becerileri ve Ebeveynlerinin Talep Etme-Model Olmayı Kullanma Düzeyleri Üzerindeki Etkililiği”** başlıklı bir araştırma çalışması olup, ebeveyn koçluğu uygulamasının siz ebeveynlerin fırsat öğretimini kullanmanız ve çocuklarınızın sosyal beceri düzeylerinin gelişimi üzerindeki etkisini değerlendirme amacını taşımaktadır. Çalışma, Melih ÇATTIK tarafından yürütülmekte olup; sonuçları doktora tezi ile ortaya konacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, sizden ve çocuğunuzdan video çekimler yapılarak veriler toplanacaktır.
- İsmınızı yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler şifreli bir bilgisayarda korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü’nden Araştırma Görevlisi Melih ÇATTIK’a yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Melih ÇATTIK
Adres: Anadolu Üniversitesi Engelliler
Araştırma Enstitüsü

İş Tel : 0 222 335 05 80 / 4391
Cep Tel : 0 505 925 95 39

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK 3- Araştırma Veli İzin Formu

ARAŞTIRMA VELİ İZİN FORMU

Velisi bulunduğum oğlum/kızım’ın Melih ÇATTIK tarafından yürütülen “Ebeveyn Koçluğunun Otizm Spektrum Bozukluğu olan Çocukların Sosyal Beceri Düzeyleri ve Ebeveynlerinin Talep Etme-Model Olmayı Kullanmaları Üzerindeki Etkililiği” başlıklı doktora tez çalışmasında katılımcı olarak yer almasını ve istediğim takdirde çocuğumun çalışmadan ayrılabilceğini bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

Çocuğun Ad ve Soyadı:

Velinin Ad ve Soyadı:

Tarih:

İmza:

EK 4- Sosyal Becerilerin Sosyal Karşılaştırması Formu

Beceriler	Öğrenciler											
	1	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
Öğrenci, ihtiyacı olan nesneyi karşısındaki yetişkinden “... verir misin?” diye sorarak ister.												
Öğrenci, kendi başına üstesinden gelemeyeceği bir durumla karşılaştığında yakınındaki yetişkine “yardım eder misin?” diyerek yardım talep eder.												
Öğrenci, kendisine istediği bir nesneyi veren veya yardım talebine karşılık veren yetişkine “teşekkür ederim” der.												

EK 5- Araştırma Öncesi Ebeveyn Sosyal Geçerlik Görüşme Formu

Görüşülen Kişinin; Adı-Soyadı: Yaşı: Mesleği: Enstitüden Hizmet Alma Süresi:
1. Bu çalışmada uygulamayı öğreneceğiniz talep etme-model olmayla öğretimin size ne tür kazanımlar sağlayacağını düşünüyorsunuz?
2. Bu çalışmada çocuklarınızın öğreneceği sosyal becerilerin çocuğunuza ne gibi katkılar sağlayacağını düşünüyorsunuz?
3. Sizce çocuğunuz bu çalışma kapsamında öğreneceği sosyal becerileri günlük yaşamına aktarabilecek midir?
4. Çocuğunuza öğretilmesi planlanan sosyal becerilerin yaşamı için önemli mi? Önemliyse neden önemli olduğunu düşünüyorsunuz?
5. Sizce çocuğunuzun öğreneceği sosyal beceriler onun akranlarıyla yer alacağı ortamlardaki uyumunu/kabulünü nasıl etkiler?

EK 6- Araştırma Sonrası Ebeveyn Sosyal Geçerlik Görüşme Formu

Görüşülen Kişinin; Adı-Soyadı: Yaşı: Mesleği: Enstitüden Hizmet Alma Süresi:
1. Bu çalışmada ebeveyn koçluğu uygulamasıyla talep etme-model olmayla öğretimi kullanmayı öğrenmeniz hakkında ne düşünüyorsunuz?
2. Bu çalışmada çocuğunuza sizin sunduğunuz talep etme-model olmayla öğretim ile sosyal beceri kazandırılması hakkında ne düşünüyorsunuz?
3. Araştırmamız başladığından bu yana çocuğunuzun kazandığı sosyal becerileri günlük yaşamında kullandığını gözlemlediniz mi?
4. Gerçekleştirilen bu çalışmanın olumlu bulduğunuz yönleri nelerdir?
5. Gerçekleştirilen bu çalışmanın olumsuz bulduğunuz yönleri nelerdir?
6. Çocuğunuzun gelecekte bu çalışmaya benzer başka çalışmalara katılmasını ister misiniz?

NESNE İSTEME BECERİSİNİN TALEP ETME-MODEL OLMA YÖNTEMİ İLE ÖĞRETİM OTURUMU VERİ KAYIT FORMU

De ne me	Hedef Davranış	Tarih	Tarih	Tarih	Tarih	Tarih	Tarih	Tarih	Tarih	Tarih	Tarih
		1. Oturu m	2. Oturu m	3. Oturu m	4. Oturu m	5. Oturu m	6. Oturu m	7. Oturu m	8. Oturu m	9. Oturu m	10. Oturu m
1	Boyama etkinliğinde çocuğun önüne boyanacak resim verilip, pastel boyalar ebeveynin önünde, çocuğun görebileceği bir yerde dururken, ebeveyn çocuğa “boyama yap” yönergesi verdiğinde, çocuğun “boya verir misin?” diyerek nesneyi istemesi.										
2	Çizgi çalışması sırasında çocuğun önünde çizgi çalışması çalışma kağıdı verilip, kurşun kalem ebeveynin önünde, çocuğun görebileceği bir yerde dururken, ebeveyn çocuğa “çizgi çiz” yönergesi verdiğinde, çocuğun “kalemi verir misin?” diyerek nesneyi istemesi.										
3	Kesme etkinliğinde kesilecek kağıt çocuğun, makas ebeveynin önünde, çocuğun görebileceği bir yerde dururken, ebeveyn çocuğa “kağıdı kes” yönergesi verdiğinde, çocuğun “makası verir misin?” diyerek nesne istemesi.										

4	Yapıştırma etkinliğinde yapıştırılacak kağıt çocuğun önünde, pritt yapıştırıcı ebeveynin önünde, çocuğun görebileceği bir yerde dururken, ebeveyn çocuğa “kağıdı yapıştır” yönergesi verdiğinde, çocuğun “yapıştırıcı verir misin?” diyerek nesne istemesi.										
5	Çivi tahtasına çivi takma çalışması sırasında, çivi tahtası çocuğun önünde, plastik çiviler ebeveynin önünde, çocuğun görebileceği bir yerde dururken, ebeveyn çocuğa “çivileri çivi tahtasına tak” yönergesi verdiğinde, çocuğun “çivi verir misin?” diyerek nesne istemesi.										
Doğru Tepki Sayısı											
Doğru Tepki Yüzdesi											
Yanlış Tepki Sayısı											
Yanlış Tepki Yüzdesi											
Tepkide Bulunmama Sayısı											
Tepkide Bulunmama Yüzdesi											

Doğru Tepki : +

Yanlış Tepki: -

Tepkide Bulunmama: 0

YARDIM TALEP ETME BECERİSİNİN TALEP ETME-MODEL OLMA YÖNTEMİ İLE ÖĞRETİM OTURUMU VERİ KAYIT FORMU

Deneme	Hedef Davranış	Tarih	Tarih	Tarih	Tarih	Tarih	Tarih	Tarih	Tarih	Tarih	Tarih
		1. Oturum	2. Oturum	3. Oturum	4. Oturum	5. Oturum	6. Oturum	7. Oturum	8. Oturum	9. Oturum	10. Oturum
1	Çocuk ellerini yıkayacağı zaman; sıvı sabun kutusunda bulunan pompanın basma yeri kilitlendiğinde ve çocuk sıvı sabun alamadığında “yardım eder misin” diyerek yardım talep etmesi.										
2	Çocuğun makasla kesme etkinliğinde kullanacağı makasın ucu açamayacağı bir şekilde bantlandığında ve çocuğun makası kullanamayınca “yardım eder misin” diyerek yardım talep etmesi.										
3	Çocuğun oynamaktan hoşlandığı tahta yapbozun parçaları; kapağını açamayacağı şeffaf bir kutuya yerleştirildiğinde ve çocuk										

	kutunun kapağını açamadığında “yardım eder misin” diyerek yardım talep etmesi.										
4	Çocuktan akıllı tahtanın sürgülü kapağını açması istenildiğinde ve çocuğun kilitli kapağı açamadığında “yardım eder misin” diyerek yardım talep etmesi.										
5	Çocuğun boyama etkinliğinde kullanacağı pastel boyanın ağzı açamayacağı bir şekilde bantlandığında ve çocuk boyama yapamadığında “yardım eder misin” diyerek yardım talep etmesi.										
Doğru Tepki Sayısı											
Doğru Tepki Yüzdesi											
Yanlış Tepki Sayısı											
Yanlış Tepki Yüzdesi											
Tepkide Bulunmama Sayısı											
Tepkide Bulunmama Yüzdesi											

TEŞEKKÜR ETME BECERİSİNİN TALEP ETME-MODEL OLMA YÖNTEMİ İLE ÖĞRETİM OTURUMU VERİ KAYIT FORMU

Deneme	Hedef Davranış	Tarih	Tarih	Tarih	Tarih	Tarih	Tarih	Tarih	Tarih	Tarih	Tarih
		1. Oturum	2. Oturum	3. Oturum	4. Oturum	5. Oturum	6. Oturum	7. Oturum	8. Oturum	9. Oturum	10. Oturum
1	Bowling etkinliğinde ebeveynin bowling topunu kendisine verdiğiğinde “teşekkür ederim” demesi.										
2	Çekiçle şekilleri yuvalarına çakma etkinliğinde ebeveynin kendisine çekici verdiğiğinde “teşekkür ederim” demesi.										
3	Kule yapma etkinliğinde ebeveynin kendisine kule yapımında kullanacağı kovaları verdiğiğinde “teşekkür ederim” demesi.										
4	Sopayla topa vurma etkinliğinde ebeveynin kendisine topa vurması için sopayı verdiğiğinde “teşekkür ederim” demesi.										

5	Şekilleri yuvasına takma etkinliğinde ebeveynin kendisine içinde şekiller bulunan kaseyi verdiğinde “teşekkür ederim” demesi.										
Doğru Tepki Sayısı											
Doğru Tepki Yüzdesi											
Yanlış Tepki Sayısı											
Yanlış Tepki Yüzdesi											
Tepkide Bulunmama Sayısı											
Tepkide Bulunmama Yüzdesi											

Doğru Tepki : +

Yanlış Tepki: -

Tepkide Bulunmama: 0

EK 10- Uygulama Öncesi Sosyal Geçerlik Görüşmesi Kodlama Anahtarı

1. Soru: Ebeveynlerin talep etme-model olmayla öğretimi uygulamayı öğrendiklerinde elde edecekleri kazanımlara yönelik düşünceleri
 - a. Çocuğuna yeni bir şeyler öğretebileceğini düşünenler
 - b. Çocuğunun performansını daha iyi bir düzeye çıkaracağını düşünenler
 - c. Çocuğuyla arasındaki iletişimin güçleneceğini düşünenler
 - d. Çocuğunun ve kendisinin yaşamının kolaylaşacağını düşünenler
2. Soru: Ebeveynlerin çocuklarının kazanacakları sosyal becerilerin onlara ne gibi katkılar sağlayacağına yönelik düşünceleri
 - a. Çevresindeki insanlarla iletişimlerinin güçleneceğini düşünenler
 - b. Yaşamının kolaylaşacağını düşünenler
 - c. Kendisine olan güveninin artacağını düşünenler
 - d. İsteklerini daha kolay elde edebileceğini düşünenler
3. Soru: Ebeveynlerin çocuklarının kazanacakları sosyal becerileri günlük yaşamlarına aktarabilmelerine yönelik düşünceleri
 - a. Aktarabileceğini ama bunun biraz uzun zaman alacağını düşünenler
 - b. Günlük yaşama aktarmada zorlanacağını ve sadece anne-babasıyla kullanabileceğini düşünenler
4. Soru: Ebeveynlerin çocuklarına öğretilecek sosyal becerilerin onların yaşamları için neden önemli olduğuna dair düşünceleri
 - a. Önemli olduğunu düşünerek bu becerilerin çocuklarının yaşamını kolaylaştıracağını düşünenler
 - b. Önemli olduğunu düşünerek kazandırılacak becerilerin çocuğunun yaşamında sürekli karşılaşıacağı beceriler olduğunu düşünenler
 - c. Önemli olduğunu düşünerek iletişimin temelini çalışmada öğretilmesi planlanan becerilerin oluşturduğunu düşünenler
- 5.Soru: Ebeveynlerin çocuklarına öğretilecek sosyal becerilerin onların akranlarıyla birlikte bulunacakları ortamlardaki uyum/kabullerine yönelik düşünceleri
 - a. Akranlarıyla daha kolay iletişim kurabileceklerini ve ortama uyum sağlayabileceklerini düşünenler
 - b. Akranlarının çocuklarını sosyal olarak kabul düzeylerinin artacağını düşünenler

EK 11- Uygulama Sonrası Sosyal Geçerlik Görüşmesi Kodlama Anahtarı

1.Soru: Ebeveynlerin kendilerine öğretilen talep etme-model olmayla öğretimin kazandırdıkları hakkındaki görüşleri

- Talep etme-model olmayla öğretimi uygulamayı öğrenip çocuklarına uygulayarak onların gelişimlerine katkıda bulunduğunu düşünenler
- Talep etme-model olmayla öğretimi uygulamayı öğrenip çocuklarına uygulayarak çocuklarına yeni bilgi ve beceriler öğretebildiğini düşünenler
- Talep etme-model olmayla öğretimi uygulamayı öğrenip çocuklarına uygulayarak çocuğunun rol modeli konumuna geldiğini düşünenler

2. Soru: Ebeveynlerin kazandırdıkları sosyal becerilerin çocuklarına sağladığı katkılar hakkındaki düşünceleri

- Çocuklarının kazandıkları sosyal beceriler sayesinde çevresindeki insanlarla daha iyi iletişim kurabildiğini düşünenler
- Çocuğunun kazandığı sosyal becerilerin yardımıyla kendine olan güveninin arttığını düşünenler
- Çocuğunun kazandığı sosyal beceriler sayesinde akranlarıyla arasında olan gelişimsel farkı azalttığını düşünenler
- Çocuğunun kazandığı sosyal beceriler sayesinde sosyal kabul düzeyinin arttığını düşünenler

3. Soru: Ebeveynlerin çocuklarının kazandıkları sosyal becerileri günlük yaşamlarında kullanma durumlarına ilişkin görüşleri

- Çocuklarının çalışma kapsamında öğrendiği sosyal becerileri günlük yaşamlarına kolay bir şekilde aktarabildiğini düşünenler

4. Soru: Ebeveynleri araştırma sürecinin olumlu yönlerine ilişkin görüşleri

- Gerçekleştirilen çalışma sayesinde çocuklarının kendilerini daha iyi ifade edebilir duruma geldiğini düşünenler
- Gerçekleştirilen araştırma sayesinde çocuklarının kendine güvenlerinin arttığını düşünenler
- Gerçekleştirilen araştırma sayesinde çocuklarının toplumsal kabul düzeylerinin arttığını düşünenler

5. Soru: Ebeveynlerin araştırma sürecinin olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri

- Gerçekleştirilen çalışmanın herhangi olumsuz bir yönünün olmadığını düşünenler

6. Soru: Ebeveynlerin gelecekte benzer çalışmalarda yer alma isteklerine ilişkin görüşleri

- Gelecekte yapılacak benzer çalışmalara katılmayı isteyenler

Bölüm 1: Betimleyici Bilgiler

Ad _____ Koc: _____ Erkek: _____

Yıl _____ Ay _____ Gün _____

Test Tarihi _____

Doğum Tarihi _____ Uygulayıcının Adı _____

Yaş _____ Uygulayıcının unvanı _____

Bölüm 2: Puanların Kaydı

Toplam gözlem	Etkileşim Puanı	Tepkiszlik Puanı	Ortışık Etkileşim Puanı	Etkileşim Değerlendirme Yüzdelik Sırası
48	- _____	+ _____		
Sosyal Etkileşim Değerlendirme Özellikleri	Ortaya Çıkma Sıklığı			Ortaya Çıkma Yüzdesi
1. Etkileşim Puanı	_____ + 48 =	X 100 =		
2. Bağımsız Oyun	_____ + 48 =	X 100 =		
3. Tepkiszlik	_____ + 48 =	X 100 =		
4. Negatif Agressif	_____ + 48 =	X 100 =		

Bölüm 3: Yorumlar ve Öneriler

Genel Yönergeler:

a. 9-12 dakikalık zaman örnekleme

b. 10 saniyelik gözlem süresi

Yönergeler

1. Video kaydını çalıştığınız ve gözleme başladığınız andan itibaren 10 sn. boyunca çocuğu izleyin.

2. 10 sn.de videoyu durdurup çocuğun en son yaptığı davranış için aşağıdaki adımları yerine getirin.

a. Aşağıdaki veri tablosunda, matriste yetişkinin o anki durumuna uyan kutucuğu (sıralar) ve çocuğun bunu izleyen davranışına uyan kutucuğu (kollar) işaretleyin. (10 saniyelik gözlem aralığında birden fazla tepki meydana geldiyse, en son tepkiyi puanlayın).

b. İlk 10 sn.lık bölüm için gözlem numaranızı 1 olarak kaydedin sonraki 10 sn.lık bölümler için sırasıyla 2, 3, 4,... 48 gözlem numaralarını kullanın.

3. Videoyu sürdürün ve tekrar adım 1 ve 2 de anlatılan işlemleri gerçekleştirin.

4. 48 adet gözlem kaydedildiğinde gözlem işlemi sona ermiştir.

5. Her bir hücredeki gözlem sayısını toplayın. Her bir hücre toplamını söz konusu hücrenin numarasını içeren küçük kutucuğa yazın.

6. Her bir kolon için hücre toplamlarını dikey olarak toplayın. Her bir kolonun altına kolon toplamını yazın.

7. Dört kolonun toplamını ön sayfadaki Bölüm 2'ye aktarın.

Yetişkinin o anki durumu	Çocuğun, yetişkinin davranışını izleyen davranışın kaydı			
a. Her bir kayıt 3 dakika veya 16 gözlem boyunca sürmektedir. b. 1'den 16'ya kadar olan gözlemler Aktif Model Olma başlıklı ilk sıraya kaydedilirken, 17'den 32'ye kadar olanlar Pasif Girişim Yok başlıklı ikinci sıraya ve 33'den 48'e kadar olanlar Doğrudan İpuçları başlıklı üçüncü sıraya kaydedilir. c. Ortamdaki yetişkin, 16 ve 32 gözlemlerden sonra uyarıyı faaliyetini değiştirmeli dir.	Etkileşim (karşılık verir, girişim- de bulunur, dokunur, söyleneni yapar)	Bağımsız Oyun	Tepkisizlik (Kendini uyarma, kendine zarar verme, gözlemlenebilir davranış yok)	Negatif Agresif (öfke, vurma, tekme, çığlık, inilti)
Aktif model olma (Gözlem 1-16)	1.	2.	3.	4.
Pasif Girişim yok (Gözlem 17-32)	5.	6.	7.	8.
Doğrudan İpuçları (Gözlem 33-48)	9.	10.	11.	12.
Toplamlar				=48

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Melih ÇATTIK
Yabancı Dil : İngilizce
Doğum Yeri ve Yılı : Karacabey-BURSA/1984
E-Posta : mcattik@anadolu.edu.tr

Eğitim Geçmişi:

- 2019, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engellilerin Eğitimi Doktora Programı.
- 2016, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Otizmde Uygulamalı Davranış Analizi Tezli Yüksek Lisans Programı.
- 2015, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engellilerin Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı.
- 2006, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Öğretmenliği.
- 2002, Eskişehir Sivrihisar Eğitim Vakfı Anadolu Lisesi.

Mesleki Geçmişi:

- 2012, ... Araştırma Görevlisi, Anadolu Üniversitesi, Engelliler Araştırma Enstitüsü / Eskişehir.
- 2012-2012, Müdür Yardımcısı, Av. Lütfi Ergökmen İlköğretim Okulu ve İş Okulu, Odunpazarı/Eskişehir.
- 2011-2012, Zihin Engelliler Sınıf Öğretmeni, Av. Lütfi Ergökmen İlköğretim Okulu ve İş Okulu, Odunpazarı/Eskişehir.
- 2010-2011, Zihin Engelliler Sınıf Öğretmeni, Şakire Hanım Eğitim Uygulama Merkezi, Ümraniye/İstanbul.
- 2007–2010, Zihin Engelliler Sınıf Öğretmeni, Şehit Zafer İpek İlköğretim Okulu ve İş Okulu, Bozüyük/Bilecik.
- 2006-2007, Özel Eğitim Öğretmeni, Özel Umut Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, Odunpazarı/Eskişehir.

Yayınları

Makaleleri

- Çattık, M., ve Aksoy, V. (2018). An Examination of the Relations among Social Support, Self-Efficacy, and Life Satisfaction in Parents of Children with Developmental Disabilities. *Eğitim ve Bilim*, 43(195), 65-77.
- Odluyurt, S., ve Çattık, M. (2018). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Teknoloji Temelli Müdahale Yöntemleri Technology Aided Interventions for Children with Autism Spectrum Disorders. *Kastamonu Education Journal*, 26(6), 1851-1861.
- Batu, E. S., Odluyurt, S., Alagözoglu, E., Çattık, M., ve Şahin, Ş. (2017). Determining the Opinions of Preschool Teachers Regarding Inclusion. *Özel Eğitim Dergisi*, 18(3), 401-420.
- Cattik, M., ve Odluyurt, S. (2017). The Effectiveness of the Smart Board-Based Small-Group Graduated Guidance Instruction on Digital Gaming and Observational Learning Skills of Children with Autism Spectrum Disorder. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 16(4), 84-102.

Kitap Bölümleri

- Çattık, M. (2018). Çoklu engellilere kişisel bakım becerilerinin öğretimi. A. Düzkantar (Ed.), *Çoklu engellilerin bakım ve rehabilitasyonu* (1. Basım). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınevi.
- Çattık, M., ve Aksoy, V. (2017). Nörolojik hastalığı olan bireyler. İ. H. Diken (Ed.), *Bakıma gereksinimi olan engelli bireyler-II* (1. Basım). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınevi.
- Çattık, M., ve Düzkantar, A. (2017). Çoklu yetersizliği olan bireyler. İ. H. Diken (Ed.), *Bakıma gereksinimi olan engelli bireyler-I* (1. Basım). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınevi.
- Çattık, M., ve Değirmenci, D. (2015). Uygulamalı davranış analizinde veriye dayalı öğretim ve önemi. S. Odluyurt (Ed.), *Kaynaştırma eğitiminde uygulamalı davranış analizi* (1. Basım). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.

Bilimsel/Sanatsal Faaliyetleri:

- Çattık, M., ve Aksoy, V. (2016). Examination of the Relationship Among Self-Efficacy, Social Support, and Life Satisfaction Levels of Parents of Children With

Developmental Disabilities. Sözlü Bildiri. Stockholm: ISEI 2016. International Society on Early Intervention Conference.

- Çattık, M., Kasap, C., Uluyol, M., Kaya, F., Kıyak, Ü.E., ve Akgün Giray, D. (2016). Daha İyi Bir Gelecek İçin Aile Katılımı. Panel Sunumu. Ankara: 6. Ulusal Özel Eğitim Öğrenci Kongresi.
- Çattık, M., ve Odluyurt, S. (2016). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Gözleyerek Öğrenme. Sözlü Bildiri. Viyana: ISTEC 2016. International Science and Technology Conference.
- Çattık, M. (2015). The Effectiveness Of Video Modeling Procedures On Request An Item Behavior Children With Autism Spectrum Disorders. EPoster Bildiri. Paris: ICECET 2015 17th International Conference on Early Childhood Education and Technology.
- Batu, S., Alagözoğlu, E., Çattık, M., Odluyurt, S., ve Şahin, Ş. (2014). Okulöncesinde Kaynaştırma Uygulamaları. Panel Sunumu. Edirne: 24. Ulusal Özel Eğitim Kongresi.
- Çattık, M., ve Kurnaz, E. (2014). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar İçin Yürütülen PECS Uygulama Örneği. Poster Bildiri. Edirne: 24. Ulusal Özel Eğitim Kongresi.
- Çattık, M., ve Odluyurt, S. (2014). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar İçin Teknoloji Temelli Müdahale Yöntemleri: Bir Betimsel Analiz Çalışması. Sözlü Bildiri. Edirne: 24. Ulusal Özel Eğitim Kongresi.
- Yücesoy-Özkan, Ş., Sanal, E., Şahin, Ş., Kurnaz, E., Çattık, M., ve Koldaş, M. (2014). From 1968 to Present: Journal of Applied Behavior Analysis and Autism Spectrum Disorder. Poster Bildiri: ABA Applied Behavior Analysis 40th Annual Convention. Chicago, Illinois, ABD.
- Çattık, M. (2013). Kanada'nın Ontario Eyaletinde Yürütülen Erken ve Yoğun Davranışsal Eğitim (EYDE) Çalışmaları. Poster Bildiri. Bolu: 23. Ulusal Özel Eğitim Kongresi.
- Düzkan, A., Çelik, S., Bilgiç, E., Ünal, F., Çattık, M., ve Gürgör, F.G. (2013). Adaptation of the Small Steps Early Intervention Program for Blind Children. Sözlü Bildiri. St.Petersburg: International Society on Early Intervention Regional Conference.

- Yücesoy-Özkan, Ş., Çattık, M., Koldaş, M., Kurnaz, E., Sanal, E. ve Şahin, Ş. (2013). Bir 45'lik: 1968'den Günümüze Journal of Applied Analysis ve Otizm. 23. Poster Bildiri. Bolu: Ulusal Özel Eğitim Kongresi.

Projeleri

- Küçük Grup İçinde Akıllı Tahtada Aşamalı Yardımla Öğretimin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Dijital Oyun ve Gözleyerek Öğrenme Becerileri Üzerindeki Etkililiği, Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi, Araştırmacı, Başlama/Bitiş Tarihi: Mart 2016-Kasım 2016.
- Okulöncesi Dönem Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi ve Bu Görüşlere Dayalı Hazırlanan Bilgilendirme Paketinin Etkililiğinin Değerlendirilmesi, Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi, Araştırmacı, Başlama/Bitiş Tarihi: Ocak 2014-Eylül 2016.

Tezleri

- Çattık, M. (2016). Küçük grup içinde akıllı tahtada aşamalı yardımla öğretimin otizm spektrum bozukluğu olan çocukların dijital oyun ve gözleyerek öğrenme becerileri üzerindeki etkililiği. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Otizmde Uygulamalı Davranış Analizi Anabilim Dalı, Otizmde Uygulamalı Davranış Analizi Tezli Yüksek Lisans Programı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Çattık, M. (2015). Gelişimsel yetersizliği olan çocukların ebeveynlerinin sosyal destek ve öz yeterlik düzeyleri ile yaşam doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Zihin Engellilerin Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.