



T.C.

BİRÜNİ ÜNİVERSİTESİ

YÜKSEKLİSANS EğİTİM ENSTİTÜSÜ

ÖZEL EğİTİM ANABİLİM DALI

ÖZEL EğİTİM ÖğRETMENLİğİ PROGRAMI

**ETKİLEŞİME DAYALI ERKEN EğİTİM PROGRAMININ
GELİŞİMSEL YETERSİZLİğE SAHİP ÇOCUKLARIN İFADE
EDİCİ DİL BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

GÜLSÜM YILMAZ

Danışman

Doç. Dr. Adeviye Tuğba TUNCER

Mayıs, 2021



T.C.

BİRÜNİ ÜNİVERSİTESİ

YÜKSEKLİSANS EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI

**ETKİLEŞİME DAYALI ERKEN EĞİTİM PROGRAMININ
GELİŞİMSEL YETERSİZLİĞE SAHİP ÇOCUKLARIN İFADE
EDİCİ DİL BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

GÜLSÜM YILMAZ

Danışman

Doç. Dr. Adeviye Tuğba TUNCER

Mayıs, 2021

ONAY SAYFASI



BEYAN

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.

Gölsüm YILMAZ

TEŞEKKÜR

Tezimin bütün aşamalarında görüş ve düşünceleriyle bana yol gösteren, ihtiyaç duyduğum anlarda yanımda olan, bu araştırma süresince bana vaktini ayırarak, gösterdiği ilgi, sabır ve hoş görü ve desteği ile her zaman yanımda olan tez danışmanım değerli hocam Doç. Dr. Adeviye Tuğba TUNCER'e,

Araştırmanın öğretim yöntemi olan Etkileşime Dayalı Erken Eğitim Programını(EDEP) tarafıma öğreten Doç. Dr. Özcan KARAASLAN'a,

Bu araştırmaya gönüllü olarak katılan sevgili öğrenci ve ailelerine, araştırma süresince kapılarını bana ardına kadar açan, gösterdikleri destek ve anlayıştan dolayı Beylerbeyi Dünya Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi idareci ve tüm çalışanlarına,

Bu günlere gelmemde en büyük pay sahipleri olan, varlıklarıyla hayatımı her zaman değerli kılan annem Havva ZENGİN ve babam Cemal ZENGİN'e,

Yüksek Lisans ve tez süresince her daim güzel dileklerde bulunan kayınvalidem Latife YILMAZ ve kayınpederim Mimar Şirin Nuri YILMAZ'a

Yüksek Lisans ve tez süresince kendilerine ayıramadığım zaman için bana sabır gösteren eşim Ahmet YILMAZ'a, her daim teknolojik konularda yardımına başvurduğum büyük oğlum Muhammet Salih YILMAZ'a, tez aşamasında Ona vakit ayıramadığım için çok şikayetlenen küçük oğlum Muhammet Sadık YILMAZ'a,

Her telefonuma “Efendim, Halam” diyerek Salih'in olmadığı zamanlarda teknik konularda yardımına koşan yeğenim Cemal Basir ZENGİN'e,

Son olarak bana öğrenmenin sonu olmadığını ve öğrenmeyi öğreten tüm öğrencilerime,

Çok teşekkür ederim.

Gülsüm YILMAZ

İstanbul, 2021

İÇİNDEKİLER

SAYFA NO

İÇ KAPAK.....	
ONAY.....	
BEYAN.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
KISALTMALAR LİSTESİ.....	ix
RESİM LİSTESİ.....	x
ŞEKİL LİSTESİ.....	xi
TABLO LİSTESİ.....	xii
TÜRKÇE ÖZET ve ANAHTAR KELİMELELER.....	xiii
İNGİLİZCE ÖZET ve ANAHTAR KELİMELELER.....	xiv
1. GİRİŞ ve AMAÇ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç.....	6
1.3. Önem.....	7
1.4. Sayıtlılar.....	8
1.5. Sınırlılıklar.....	8
1.6. Tanım.....	8
2. GENEL BİLGİLER.....	9
2.1. Otizm Spektrum Bozukluğu.....	9
2.1.1. Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Çocukların Genel Özellikleri.....	11
2.1.1.1. OSB’li Bireylerin Sosyal Beceri Özellikleri.....	11
2.1.1.2 OSB’li Bireylerin Bilişsel Özellikleri.....	12
2.1.1.3 OSB’li Bireylerin Sınırlı ve Tekrarlayıcı Davranışsal Özellikleri.....	13

2.1.1.4 OSB’li Bireylerin Dil Gelişim Özellikleri.....	13
2.1.2 Türkiye’de OSB’li Bireylerin Eğitimi ve Ailelerin Yasal Hakları.....	14
2.1.3 OSB’li Çocuklara Yönelik Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar	15
2.1.4. OSB’li Çocuklara Yönelik Davranışsal Uygulamalar.....	18
2.1.5. OSB’li Çocuklara Yönelik İlişki Temelli Uygulamalar.....	19
2.1.5.1 Etkileşime Dayalı Erken Eğitim Programı(Responsive Teaching/RT).....	22
2.1.5.2 Etkileşime Dayalı Erken Çocukluk Programına İlişkin Gerçekleştirilen Etkililik Araştırmaları.....	25
3. YÖNTEM.....	32
3.1. Araştırma Modeli.....	32
3.2. Katılımcılar.....	33
3.2.1. Katılımcılara Uygulanan Testler ve Formlar.....	34
3.2.1.1.Otizm Davranış Kontrol Listesi (ABC).....	34
3.2.1.2. Ankara Gelişimsel Tarama Envanteri (AGTE).....	35
3.2.2.Katılımcılar ve Özellikleri.....	35
3.2.2.1.Birinci Katılımcı.....	36
3.2.2.2. İkinci Katılımcı.....	36
3.2.2.3. Üçüncü Katılımcı.....	37
3.3.Ortam.....	37
3.4.Araç Gereçler.....	38
3.5. Bağımlı Değişken.....	39
3.6. Bağımsız Değişken.....	40
3.7. Planlama.....	40
3.8. Deney Süreci.....	41
3.8.1. Başlama Düzeyi ve Toplu Yoklama Verilerinin Alınması.....	42
3.8.2.Öğretim Oturumları.....	43
3.8.3.İzleme Oturumları.....	44

3.8.4.Genelleme Oturumları.....	44
3.9. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	44
3.9.1.Başlama Düzeyi, Toplu Yoklama, İzleme, Genelleme ve Etkililik Verilerinin Toplanması ve Analizi.....	45
3.9.2. Sosyal Geçerlilik Verilerinin Toplanması ve Analizi.....	46
3.9.3. Güvenirlilik Verilerinin Toplanması ve Analizi.....	46
3.9.3.1.Gözlemciler Arası Güvenirlilik.....	46
3.9.4.Öğretim Öncesi – Öğretim Sonrası Test Verilerinin Toplanması ve Analizi....	47
4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	48
4.1. Etkililik Bulguları.....	51
4.1.1. Edinimle İlgili Bulgular.....	51
4.1.1.1. Ahmet'in “ Bu Kim”, “Bu ne” İle İlgili Sorulan Sorulara Verdiği Cevaplara İlişkin Edinim Bulguları.....	51
4.1.1.2. Hülya'nın “ Bu Kim”, “Bu ne” İle İlgili Sorulan Sorulara Verdiği Cevaplara İlişkin Edinim Bulguları.....	53
4.1.1.3. Kaan'ın “ Bu Kim”, “Bu ne” İle İlgili Sorulan Sorulara Verdiği Cevaplara İlişkin Edinim Bulguları.....	55
4.1.2. Ahmet, Hülya ve Kaan'ın İzleme Bulguları.....	56
4.1.3. Ahmet, Hülya ve Kaan'ın Genelleme Bulguları.....	58
4.2. Sosyal Geçerlilik Bulguları.....	58
4.3. Öğretim Öncesi – Öğretim Sonrası Değerlendirme Bulguları.....	63
4.3.1. Otizm Davranış Kontrol Listesi Bulguları.....	63
4.3.2.AGTE Bulguları.....	64
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	65
5.1. Sonuç.....	65
5.2. Öneriler.....	69
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	69
5.2.2. İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	70

6. KAYNAKÇA.....	71
7. EKLER.....	84
Ek 1: Gönüllü Olur Formu.....	84
Ek 2: Sosyal Geçerlilik Formu.....	85
Ek 3: Otizm Davranış Kontrol Listesi.....	86
Ek 4: Soru Setleri Kayıt Formu.....	88
Ek 5: Soru Kartları Görselleri.....	89
Ek 6: Etik Kurul Onayı.....	92
Ek 7: Örnek Öğretim Oturumu.....	94
8. ÖZGEÇMİŞ.....	100
9. İNTİHAL RAPORU.....	103

KISALTMALAR LİSTESİ

ABC	Otizm Davranış Kontrol Listesi
AGTE	Ankara Gelişimsel Tarama Envanteri
APA	American Psychological Association (Amerikan Psikiyatri Birliği)
ÇDDÖ- TV	Çocuk Davranışını Değerlendirme Ölçeği-Türkçe Versiyonu
DSM	Diagnostik and Statistical manual of Mental Disorders Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı
EDDÖ-TV	Ebeveyn Davranışını Değerlendirme Ölçeği-Türkçe Versiyonu
EDEP	Etkileşime Dayalı Erken Eğitim programı
İTU	İlişki Temelli Uygulamalar
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
NAC	Amerikan Ulusal Otizm Merkezi
NPDC	Amerikan Otizm Mesleki Gelişim Merkezi
OSB	Otizm Spektrum Bozukluğu
RAM	Rehberlik Araştırma Merkezleri
RT	Responsive Teaching
UDA	Uygulamalı Davranış Analizi (National Professional Development Center)

RESİM LİSTESİ

Resim No	Resmin İsmi	Sayfa No
Resim 3.1	Bağımlı Değişkeni Ölçmek İçin Hazırlanan Soru Kitapçığı Örnek Resmi.....	41

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil No	Şeklin İsmi	Sayfa No
Şekil 4.1	Katılımcılara İlişkin Bulgular	50
Şekil 4.2	Otizm Davranış Kontrol Listesi Sonuçları.....	60
Şekil 4.3	AGTE Dil-Bilişsel Alanı Ham Puanları.....	61

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo No	Tablo İsmi	Sayfa No
Tablo 2.1	NAC Raporu	17
Tablo 2.2	EDEP Gelişim Alanları.....	23
Tablo 2.3	EDEP'in Gelişim Üzerindeki Etkisi.....	24
Tablo 3.1	Katılımcıların Demografik Özellikleri.....	36
Tablo 3.2	Kullanılan Materyal Listesi.....	39
Tablo 3.3	Katılımcılara İlişkin Öğretim Öncesi Yoklama, Toplu Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumlarına İlişkin Gözlemciler Arası Güvenilirlik Verileri.....	47
Tablo 4.1	Sosyal Geçerlilik Ebeveyn Görüşleri.....	59

ÖZET

Yılmaz, G. (2021). Etkileşime Dayalı Erken Eğitim Programının Gelişimsel Yetersizliğe Sahip Çocukların İfade Edici Dil Becerileri Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Biruni Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Bu araştırmanın amacı Erken Çocukluk Döneminde Gelişimsel Yetersizlik Tanısı almış çocukların ifade edici becerilerini arttırmak için Etkileşime Dayalı Erken Eğitim Programı(EDEP) uygulamasının etkisini incelemektir. Tek denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modelinin kullanıldığı bu çalışma otizm spektrum bozukluğu tanısı almış iki erkek, bir kız öğrenci ile yürütülmüştür. İfade edici dil becerilerinin arttırılması için EDEP programı uygulanmış, başlama düzeyi, öğretim, izleme ve genelleme oturumları düzenlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, erken çocukluk döneminde gelişimsel yetersizlik tanısı almış çocukların ifade edici dil becerilerinin arttırılmasında EDEP programının etkili olduğu, öğretim sonrasında da beceriyi korudukları; farklı ortam, materyal ve uygulayıcıya genellemedikleri görülmüştür. Ayrıca çalışmaya katılan katılımcıların anne-babalarının sosyal geçerlilik sorularına verdikleri cevaplar araştırmanın sosyal geçerlilik bulgularını oluşturmuştur.

Anahtar Kelimeler: Etkileşime Dayalı Erken Eğitim Programı (Responsive Teaching), Gelişimsel Yetersizlik, Otizm Spektrum Bozukluğu, İfade Edici Dil Becerileri

ABSTRACT

Yılmaz, G. (2021). Effect of Responsive Teaching Upon the Expressive Language Skills of Children with Developmental Disabilities. Master's Thesis, Biruni University, Graduate Education Institute, İstanbul.

The aim of this study is to examine the effectiveness of the Interaction-based Early Education(RT) in order to increase the expressive language skills of children diagnosed with Developmental Disabilities in Early Childhood. Multiple probe model with inter-subject probe stage, which was one of the single-subject research methods, was used in the study. It was conducted with two male students and one female student diagnosed with autism spectrum disorder. In order to improve their verbal communication skills, the RT was implemented, including the baseline, teaching, monitoring and generalization sessions. According to the findings of the study, the RT was effective in increasing the expressive language skills in children in early childhood diagnosed with developmental disabilities, they were able to maintain their skills after the education, and they were able to generalize these skills to different environments, materials and practitioners. In addition, the responses of the parents to the social validity questions constituted the findings of the study regarding social validity.

Key Words: Responsive Teaching, Developmental Disabilities (Autism Spectrum Disorder), Expressive Language Skills.



1. GİRİŞ ve AMAÇ

1.1.Problem Durumu

Dil gelişimi ve konuşma, motor gelişim, sosyal-bilişsel gelişim alanlarındaki gerilik, gelişme geriliği (developmental delay) olarak tanımlanır (Oberklaid and Efron, 2005). Gelişme geriliği çocukluk yaş grubunda, %12-16 oranında görülmektedir (Rydz, Srouf, Oskoui, Marget, Shiller et al. 2006). Gelişimsel yetersizlik zihinsel ve/veya fiziksel gelişimle ilgili ciddi kısıtlılıklarla giden geniş bir grup yetersizliği/hastalığı içerir. Gelişimsel yetersizlikle giden durumlar; bilişsel gelişim geriliği, öğrenme yetersizlikleri, iletişim bozuklukları, otizm spektrum bozuklukları, nörogenetik bozukluklar, nörometabolik bozukluklar, serebral palsi, diğer nöromotor ve nöromüsküler bozukluklar, duyuşsal yetersizlik, kronik hastalıklara bağlı yetersizlikler, travmatik beyin ve spinal kord yaralanmaları olarak sıralanmıştır (Kılınçaslan, 2012).

Gelişimsel yetersizlikle giden durumlar içinde yer alan Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), genellikle etkilerini ömür boyu sürdüren, belirtileri erken çocukluk döneminde ortaya çıkan, bireylerin iletişim kurma becerilerini ve sosyal etkileşimlerini olumsuz yönde etkileyen, sınırlı ilgi ve tekrarlanan davranışlara neden olan nöro-gelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmıştır (Suhrheinrich, J. 2011). OSB, ilk olarak 1943 yılında Amerikalı çocuk psikiyatrisi Leo Kanner tarafından “ Erken Çocukluk Otizmi “ adı altında gecikmiş dil gelişimi, sosyal ilişkilerde zayıflık, rutine olan bağlılık, nesnelere bağlılık ve tekrarlayıcı hareketlere sahip özellikler olarak tanımlanmıştır. 1944 yılında ise Asperger, OSB’yi doğumda ya da doğumdan sonra ilk 30 ayda, yaklaşık 10.000 çocuktan 4’ünde görülen, davranışla ilgili bir bozukluk olarak tanımlamıştır (Darıca, Abidoğlu ve Gümüşçü, 2011).

OSB görülme sıklığı Amerika Birleşik Devletleri(ABD)’de 1985 yılında 1/2500, 1995 yılında 1/500, 2001 yılında 1/250, 2007 yılında 1/150, 2009 yılında 1/110, 2012 yılında 1/88 olarak belirlenmiştir. ABD’de 2014 yılı başında yayımlanan

verilere göreyse, her 68 çocuktan OSB tanısı almaktadır(Christensen, Baio, Braun, Bilder, Charles et al. 2016). Hastalıkları Kontrol Etme ve  nleme Merkezi (Centers for Disease Control Prevention)’nin verilerine göre günümüzde OSB tanısı alan çocuklarının oranının 1/54 olduğu tahmin edilmektedir (Susuz ve Doğan, 2020). 2015 yapılan Otizm Platformu verilerine göre ülkemizde resmi istatistiki veri bulunmamakla birlikte sivil toplum kuruluşlarının verilerinde OSB görülme sıklığını 150’de bir olarak belirtilmiştir (Sabuncuoğlu, Cebeci, Rahbar ve Hessabi, 2015).

OSB tanı kriterleri Amerikan Psikiyatri Birliği: Psikiyatride Hastalıkların Tanımlanması ve Sınıflandırılması Elkitabı(DSM-IV, 2001)’te ‘‘Yaygın Gelişimsel Bozukluk (YGB)’’ başlığı altında ‘‘Otistik Bozukluk’’, ‘‘Rett Bozukluğu’’, ‘‘ ocukluğun Tümleşik Olmayan (Dezintegratif) Bozukluğu’’, ‘‘Asperger Bozukluğu’’, Başka Türlü Adlandırılmayan Yaygın Gelişimsel Bozukluk’’, başlıkları altında ele alınmıştır.

DSM- IV’te OSB tanı kriterlerinde yer alan alt başlıklarda sıralanan maddelere bakıldığında; konuşulan dilin gelişiminde gecikme olması ya da hiç gelişmemiş olması, konuşması yeterli olan kişilerde, başkalarıyla söyleşiyi başlatma ya da sürdürmede belirgin bir bozukluğun olması, basmakalıp ya da yineleyici ya da özel bir dil kullanma, sözel iletişim becerilerindeki yetersizlikler olarak görülmektedir.

Amerikan Psikiyatri Birliği, Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı(DSM V, 2014)’te ‘‘Otizm Kapsamında Bozukluk’’ konu başlığı altında üç ağırlıklı düzey olarak belirtirleri tanımlanmıştır. Ağırlık düzeyleri; üçüncü, ikinci ve birinci düzey olarak sınıflandırılan otizm açılımı kapsamında bozukluk için sözel ve sözel olmayan toplumsal iletişim becerilerindeki eksiklikler tanı kriterleri arasında yer almaktadır.

DSM V’de sözel iletişim becerileri, OSB’nin sınırlılıkları tanımı içinde yer almaktadır. Bireyin istediği ve gereksinim duyduğu zamanlarda olağan biçimde sözel olarak başkalarıyla yerinde, etkili, nitelikli iletişim başlatması ve sürdürmesi sözel iletişim becerileri olarak tanımlanmaktadır(Gal, Lamash, Bauminger-Zviely, Zancanaro and Weiss, 2016). Bireylerin bağımsız yaşam becerilerinde, toplum tarafından kabul görmelerinde, tercih belirtmelerinde ve akranlarla ilişkilerinde sözel iletişim becerileri önemli bir rol oynamaktadır (Kırcaali- ftar ve Odluyurt, 2014; Niwayana and Tanaka-Matsumi, 2016). Bireyler kendilerini ifade etmek, çevreleriyle

ilgili bilgi sahibi olmak, isteklerini bildirmek ve bilgi alış-verişinde bulunmak gibi amaçlar için dili kullanmaktadırlar(Romski and Sevcik, 2005'den akt. Arslan, 2018). Bu nedenle akranları ile aynı ortamda eğitim almalarını kolaylaştırmak, karşılaşılabilecek sosyal yetersizliklerin üstesinden gelmelerine yardımcı olmak ve akranları ile etkileşime girmelerine olanak sağlamak amacıyla bireylerin sözel iletişim becerilerinin geliştirilmesi, sözel(ifade edici dil becerileri) ve sözel olmayan dil becerilerinin öğretilmesi gerekmektedir(Camargo, Rispoli, Ganz, Hong, Davis et al. 2014; Akers, Pyle, Higbee, Pyle, and Gerencser, 2015).

Otizmin tam olarak neden kaynaklandığı bilinmese de olası nedenleri ve risk faktörleri olarak nörobiyolojik, ailesel ve çevresel özellikler üzerinde durulmaktadır(Kırcaali-İftar, 2014). Bodur ve Soysal(2004)'a göre ise OSB, sosyal etkileşim ve dil gelişiminde belirgin sorunların olduğu psikiyatrik bir bozukluktur. OSB, 1940'larda ebeveyn tutumu, sevgi yoksunluğu ile ilişkilendirilmişken son yıllarda nörobiyolojik etiyoolojiye bağlanmaktadır ve görülme sıklığı 1/88 olarak bildirilmektedir (Arunyanart, Fenick, Ukritchon, Imjaijitt, Northrup et al. 2012).

Doğar doğmaz sosyal bir çevreye adım atan tüm çocuklar en yakınlarındaki kişiler olan birincil bakıcıları ya da ebeveynleriyle etkileşimde bulunarak büyürler. İlk ilişkilerini yakın çevrelerinde bulunan kişilerle yaşarlar. Bu ilişkilerin onların bilişsel, dil, sosyal-duygusal gelişimlerinin ve davranışlarının temelini oluşturduğu öne sürülmektedir. Dolayısıyla, erken dönem etkileşimleri olağan gelişim düzeyine sahip çocuklar kadar gelişimsel yetersizliğe sahip çocukların gelişimi ve bağımsız yaşamı için de önemlidir(Kelly, Zuckerman and Rosenblatt, 2008). Gelişimsel yetersizliğe sahip OSB'li çocukların erken dönem belirtilerine bakıldığında; çocuklarda alıcı dil (dilini başkalarını anlama amaçlı kullanımı) ve ifade edici dil problemleri (kendini başkalarına anlatma amacıyla kullanımı) ile sıkça karşılaşılmaktadır. Bu nedenle gelişimsel yetersizliğe sahip çocukların yaşamlarını daha bağımsız biçimde sürdürebilmelerini sağlamak amacıyla işlevsel eğitim programlarının geliştirilmesi önerilmektedir (Eripek, 2003).

OSB'li çocukların mevcut yetersizliklerinin azaltılabilmesi için sistemli ve düzenli bir biçimde eğitim almaları gerekmektedir. Bu çocukların aldıkları eğitimlerden etkili ve hızlı sonuçlar alabilmeleri onlara uygulanan yöntemlerin özelliklerine bağlıdır. Bu alanda en etkili uygulamaları ortaya koyabilmek için ABD'de çeşitli kuruluşlar (NAC, 2009; NPDC, 2010- 2014) farklı araştırmalar

yürütmüşlerdir. Bilimsel dayanaklı ya da kanıta dayalı uygulamalar adlarıyla anılmakta olan bu uygulamalar, OSB'li çocukların eğitiminde üzerinde önemle durulan konulardan biridir (Ünlü, 2012).

Amerikan Ulusal Otizm Merkezi (NAC) Otizm Spektrum Bozukluğu alanında ki uygulamaları, Bilimsel Dayanağı Olan, Umut Vadeden ve Bilimsel Dayanağı Olmayan Uygulamalar olarak sınıflandırmıştır (NAC, 2015). OSB'li çocuklara yönelik bilimsel dayanaklı uygulamalar Uygulamalı Davranış Analizi (UDA) temelli ve ilişki temelli uygulamalardır. NAC 2015'te yayınladığı raporda İlişki Temelli Uygulamalara umut vadeden uygulamalar grubunda yer vermiştir.

İlişki Temelli Uygulamalar(İTU), birincil bakıcıları ya da ebeveynleri çocuklarıyla olan günlük etkileşimleri sırasında, yanıtlayıcı öğretim stratejilerini kullanmaya teşvik eder. Günlük iletişimde kullanılan yanıtlayıcı öğretim stratejileri, çocukların bilişsel, iletişim ve sosyal-duygusal gelişimlerini arttırmayı hedeflemektedir (Kim and Mahoney, 2005). İTU günümüzde gittikçe yaygınlaşmaktadır (Karaaslan, 2010).

Günümüzde İlişki Temelli Uygulamalardan; Milieu Dil Öğretimi (Enhanced Milieu Teaching, EMT), Temel Tepki Öğretimi (Pivotal Response Training(PRT), orijinal adı ile Responsive Teaching (RT) olan Etkileşime Dayalı Erken Eğitim Programı (EDEP) , Etkileşimsel Oyun Terapisi (Floortime/DIR - Developmental, Individual Differences, Relationship Based) ve Hanen OSB'li çocukların eğitiminde erken eğitim uygulamaları olarak yaygınlaşmaya başlamıştır.

Bu çalışmada gelişimsel yetersizliği olan çocukların ifade edici dil becerileri üzerindeki etkililiğini incelemek için kullanılacak uygulama olan EDEP, A.B.D'de Mahoney ve Mc. Donald (2007) tarafından geliştirilmiştir. EDEP'in amacı gün içerisinde çocukla en çok zaman geçiren anne/ baba ya da birincil bakıcıların, etkileşimler sırasında çocuklarının bilişsel, iletişim ve sosyal-duygusal gelişimlerini destekleyerek arttırmalarını sağlamaktır. EDEP, 0-6 yaş arasında gelişimsel yetersizlik gösteren (örn; zihinsel yetersizlik, OSB gibi) ya da gelişimsel yetersizlik riski altındaki çocuklar ve anne/babaları tarafından kullanılabildiği gibi, olağan gelişim gösteren çocuklar ve anne babaları ile de kullanılabilir.

Anne/babaları çocukların gelişiminde en önemli rolü oynayan kişiler olarak görmek EDEP'in kuramsal alt yapısını oluşturur. EDEP'in başlıca ilkeleri arasında

çocukların gelişimsel potansiyellerini en üst düzeyde kullanabilmelerinin, anne/babaların onlara sunduğu yaşantıların ya da etkileşimlerin niteliği ile doğrudan ilişkili olduğu fikri yer almaktadır.

EDEP stratejileri çocuğa kazandırılması hedeflenen her bir amaç ve öğretim yöntemi, çocuk gelişimi üzerine yapılan araştırma sonuçlarına ve gelişim ve öğrenmeyi hedef alan Piaget (1963) ve Vygotsky'nin (1978) yapısalcı, Bruner'in (1974, 1983) dil gelişimi, Bowlby (1969) ve Goleman'ın (1995) bağlanma, Atkinson (1964) ve Weiner'in (1980) başarı motivasyonu kuramlarına dayanılarak ortaya çıkmıştır (Mahoney and Mc Donald, 2007'den akt. Karaaslan, 2010). Bu stratejilerin tamamı çocukların gelişimsel öğrenmeleri açısından, çocukların etkileşimde aktif olarak yer almalarının büyük önem taşıdığı üzerinde durmaktadır. Programın içeriğinde sosyal oyun, problem çözme, ortak dikkat, iş birliğinde bulunma gibi çocukların öğrenmeleri ve kullanmaları için temel/etkileşimsel davranışlar bulunmaktadır. EDEP'te anne/babaların çocuklarıyla etkileşimlerinde günlük rutinler sırasında kullanabilecekleri 66 öğretim stratejisi ve 132 tartışma noktası bulunmaktadır. Anne/babaların çocuklarıyla yanıtlayıcı şekilde etkileşimlerine yardım eden bu stratejiler kolaylıkla hatırlanabilen ve kullanılabilen pratik öneriler şeklindedir (Mahoney and Mc Donald'dan akt. Karaaslan, 2010).

Anne/babaların EDEP öğretim stratejilerini kullanarak çocuklarıyla etkileşimde bulunmaları, çocukların etkileşimsel davranışlarında(bilişsel ve dil gelişimi, sosyal-duygusal gelişim alanlarında) ilerleme sağlamalarını hedeflemektedir (Mahoney and Mc Donald'dan akt. Karaaslan, 2010).

Alan yazına bakıldığında NAC raporunda da belirtildiği gibi EDEP'in etkililiğine yönelik sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmaktadır. Toper, Diken, Vuran ve Mahoney (2019), eve dayalı olarak yürüttükleri çalışmada EDEP Uygulaması'nın otizm tanısı almış çocuklar ve anneleri üzerindeki etkisini incelenmiştir. Gürel Selimoğlu ise 2015'de yaptığı doktora çalışmasında EDEP uygulamasının OSB'li çocukların sosyal etkileşim becerileri üzerine etkisini incelemiştir. Başka bir çalışmada Karaaslan ve Mahoney (2013), Down Sendrom'lu çocuklar ile annelerinin etkileşimsel davranışları ve çocukların gelişimsel davranışları üzerinde EDEP'in etkisini incelemişlerdir. Yine EDEP'in etkililiği üzerine yapılan başka bir çalışma da Karaaslan, Diken ve Mahoney (2013), annelerin ve çocuklarının etkileşimsel davranışları üzerindeki etkisini ve çocukların gelişimsel davranışları (bilişsel, iletişim,

sosyal-duygusal) üzerinde EDEP'in etkisini incelemişlerdir. Karaaslan (2010) EDEP Programının Gelişimsel Yetersizliğe sahip çocuklar ve anneleri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Tüm bu çalışmalar incelendiğinde EDEP'in gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklar ve birincil bakıcıları üzerindeki etkililiğinin araştırılmasına gereksinim olduğu gözlenmekte ve yaşantılarında ne gibi değişikliklere yol açtığı, kurum ortamında uygulanabilirliği vb. ilişkin sosyal geçerlilik verilerinin toplanmadığı gözlemlenmektedir. Dünyada olduğu gibi Türkiye'de de erken eğitimin gelişimsel yetersizliğe sahip çocukların eğitimi üzerindeki öneminin giderek arttığı, ancak bu çocuklara ve birincil bakıcılarına yönelik uygulamaların sınırlı sayıda olduğu gözlemlenmektedir.

1.2.Amaç

Bu araştırmanın amacı, Erken çocukluk Döneminde Gelişimsel Yetersizlik Tanısı almış çocukların ifade edici dil becerilerini arttırmak için EDEP uygulamasının etkililiğini incelemek ve çalışmaya katılan Gelişimsel Yetersizlik tanısı almış olan Erken Çocukluk Dönemi çocuklarının anne-babalarının çalışma hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda izleyen sorulara yanıt aranacaktır:

- 1) EDEP uygulaması Gelişimsel Yetersizlik Tanısı almış bireylerin ifade edici dil becerilerini edinmelerinde, sürdürmelerinde, farklı ortamlara, kişi ve araçlara genellemelerinde etkili midir?
- 2) İfade edici dil becerilerinin öğretilmesinde kullanılan EDEP uygulaması Gelişimsel yetersizlik tanısı almış çocukların ifade edici dil becerilerini genişletme kazanımı üzerinde ne düzeyde etkili olmuştur?
- 3) Çalışmaya katılan Gelişimsel yetersizlik tanısı almış çocukların anne-babalarının EDEP uygulama sürecine ve çalışılan becerilere ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3.Önem

Uluslararası bağlamda erken çocukluk döneminde Gelişimsel Yetersizlik tanısı almış olan çocuklara yönelik var olan eğitim uygulamalarına sürekli yenilerinin eklendiği ve bunların giderek çeşitlendiği bilinmektedir. Bu uygulamaların bilimsel dayanaklarının araştırılması, etkili olan uygulamaların belirlenmesi ve yaygınlaştırılması açısından önemlidir.

Ülkemizde Erken Çocukluk Döneminde Etkileşim Temelli Erken Müdahale Programıyla ilgili çalışmaların örneklerinin azlığı bilinmektedir. Çalışmanın çıktısı olarak etkililiğine ilişkin bilgilerin, ülkemizde Gelişimsel Yetersizlik Tanısı almış çocukların ve ailelerinin yaşam kalitesini arttırmaya hizmet edebileceği umulmaktadır. Tüm bunların yanında bu alanda çalışan uzmanlara erken çocukluk döneminde bizzat kendilerinin ve/veya aileleri desteklemede kullanabilecekleri alternatif bir erken özel eğitim programı hakkında etkililik bilgileri sunacağı düşünülmektedir.

Ülkemizde özellikle yapılan araştırmalara bakıldığında çocukların tıbbi tanı aldıkları (Sevgen ve Altun, 2017), ancak eğitsel tanıyı da okul çağında aldıkları belirlenmiştir. Dolayısıyla tıbbi tanılama süreci sonrasında özellikle hastane bünyesindeki çocukların ailelerine veya bu çocukların öğretmenlerine yönelik erken eğitim programları gerek ülkemizde gerekse diğer gelişmiş veya gelişmekte olan birçok ülkede büyük önem arz etmektedir. Türkiye'deki erken eğitim programlarına bakıldığında bu programların oldukça sınırlı olduğu, mevcut programların ise sadece bir yetersizlik alanına yönelik olduğu veya programların belirli yaş düzeyine kadar gelişim gösteren çocuklara yönelik olduğu gözlenmektedir.

Yukarıda bahsi geçen hususlar göz önüne alındığında yapacağımız bu çalışma ile daha önce araştırmalarla da bilimsel açıdan umut vaat eden olan bu programın sadece ev ortamında değil kurum ortamında da kullanılıp kullanılmayacağının belirlenmesi açısından bu çalışma büyük önem taşımaktadır.

1.4.Sayıtlılar

Bu araştırmaya katılan her üç çocuğunda devlet hastanesinde konulan OSB tanıları doğrudur. Araştırmaya katılan çocukların ebeveyn- birincil bakıcılarının çocuklar ve kendileri ile ilgili verdikleri demografik bilgiler doğrudur.

1.5.Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. Bu araştırma, İstanbul İlinde Otizm Spektrum tanısı olan üç çocuk ile sınırlıdır.
2. Araştırmada deneklerden yalnızca iki kez izleme verisi alınabilmıştır. Deneklerden iki izleme verisinin toplanması bu yönüyle bakıldığında araştırmanın bir sınırlılığı olarak düşünülmektedir.

1.6. Tanım

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB): Erken çocukluk döneminde görülen, sosyal etkileşim, iletişim problemleri ve sınırlı/yinileyici ilgi ve davranışlarda belirgin sorunların olduğu nörogelişimsel bir problemidir (APA, 2013).

Uygulamalı Davranış Analizi (UDA) : Bireyin davranışına yön veren değişkenlerin belirleyerek, bu değişkenleri sosyal olarak önemli davranışları değiştirmekte kullanan bir disiplindir (Erbaş ve Yücesoy-Özkan, 2017).

İTU: Ebeveynlerin-birincil bakıcıların çocuklarının davranışlarına karşı daha yanıtlayıcı olmaları için gerekli stratejileri öğrenmelerini ve uygulamalarını temel alan yöntemlerdir (Mahoney and Perales, 2005).

EDEP: A.B.D’de, Mahoney ve Mc Donald (2007) tarafından geliştirilmiş olan, gelişimsel yaklaşıma dayalı, iletişim temelli bir uygulamadır (Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar,2014).

2. GENEL BİLGİLER

Bu bölümde, çalışmaya katılan deneklerin tamamı gelişimsel yetersizlik yelpazesi içerisinde yer alan OSB tanısı taşıdığından OSB'ye yönelik kuramsal bilgilere, yasal dayanaklara, uygulamalara ve OSB ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Otizm Spektrum Bozukluğu

OSB çocukluk çağı nöro-gelişimsel bozuklukları arasında yer alan, üzerinde en fazla araştırma yapılan, bütün çalışmalara rağmen halen tanısında, takibinde ve tedavisinde görüş ayrılıklarının mevcut olduğu klinik bir durumdur (Mukaddes, 2013). OSB'nin tarihçesine bakıldığında ilk olarak 1943 yılında, ‘’ Erken Çocukluk Otizmi ‘‘ adı altında, Amerikalı çocuk psikiyatrisi Leo Kanner tarafından gecikmiş dil gelişimi, sosyal ilişkilerde zayıflık, rutine olan bağlılık, nesnelere bağlılık ve tekrarlayıcı hareketlere sahip özellikler olarak tanımlanmıştır. 1944 yılında ise Asperger, otizmi, doğumda ya da doğumdan sonra ilk 30 ayda, yaklaşık 10.000 çocuktan 4'ünde görülen, davranışla ilgili bir bozukluk olarak tanımlamıştır (Darıca, Abidoğlu ve Gümüşçü, 2011).

OSB, 1966 yılında DSM-II' de ‘‘çocukluk şizofrenisi’’ tanısı adı altında yer alırken, 1980'de DSM-III'ün yayınlanmasıyla tanı ölçütleri otizm çocukluk şizofrenisinden ayrılarak Yaygın Gelişimsel Bozukluklar adı altında yeni bir kategoriye dahil edilmiştir. Fakat 1987'de DSM-III-R'nin yayınlanmasıyla erken başlangıçlı olma (otuz aydan önce) koşulu kaldırılmıştır. Sosyal duyarlılıktan bütünüyle yoksun olma ölçütü ise, sadece anormal sosyal duyarlılık şeklinde değiştirilmiştir (Eyal, Hart, Öncüler, Oren and Rossi, 2016).

OSB tanı kriterleri Mart 2007'de yayınlanan DSM-IV-TR'te ‘‘Yaygın Gelişimsel Bozukluk (YGB)’’ başlığı altında ‘‘Otistik Bozukluk’’, ‘‘Rett Bozukluğu’’, ‘‘Çocukluğun Tümüleşik Olmayan (Dezintegratif) Bozukluğu’’, ‘‘Asperger Bozukluğu’’, Başka Türü Adlandırılmayan Yaygın Gelişimsel Bozukluk’’, başlıkları altında ele alınmıştır.

DSM- IV OSB tanı kriterlerinde yer alan alt başlıklarda sıralanan maddelere bakıldığında; konuşulan dilin gelişiminde gecikme olması ya da hiç gelişmemiş olması, konuşması yeterli olan kişilerde, başkalarıyla söyleşiyi başlatma ya da sürdürmede belirgin bir bozukluğun olması, basmakalıp ya da yineleyici ya da özel bir dil kullanma, sözel iletişim becerilerindeki yetersizlikler olarak görülmektedir. OSB tanı ve kriterleri 2013'te yayınlanan DSM-V ile günümüzdeki şeklini almıştır.

OSB, Yaygın Gelişimsel Bozukluk tanımı yerine DSM-V'te "otizm kapsamında bozukluklar" başlığı altında yer almaktadır. DSM IV'de yer alan otizm tanısı koyabilmek için belirtilerin erken çocukluk döneminde gözlemlenmesi zorunluluğu DSM V'te de yer almaktadır. Ancak DSM IV'ten farklı olarak OSB ağırlık düzeylerine göre; desteğe ihtiyacı olan, önemli miktarda desteğe ihtiyacı olan ve çok önemli miktarda desteğe ihtiyacı olan bireyler olarak hafif, orta ve ağır olarak üç düzeyde belirlenecektir. Bununla birlikte otizm kapsamında bozukluk için ağırlık düzeylerini belirlemek için kriterler DSM V'te (a) toplumsal iletişim, (b) sınırlı, tekrarlayıcı davranışlar olarak iki ana başlık altında sınıflandırılmıştır. Tanı kriterleri toplumsal iletişim becerileri başlığı altında; sosyal-duygusal kısıtlılık, sözel olmayan iletişimdeki kısıtlılık, akran ilişkisini başlatma veya sürdürmedeki zorluklar olarak değerlendirilirken; sınırlı, tekrarlayıcı davranışlar başlığı altında ise aynılıkta ısrar, rutinler-ritüeller, kısıtlı ilgi alanları, değişiklik karşısında aşırı güçlük çekme, tekrarlayıcı motor hareketler, nesne kullanımı, artmış ya da azalmış duyuşal ilgi ya da tepkiler de kısıtlılık maddeleri yer almaktadır. Bu bağlamda DSM-5'e göre OSB tanısı için, belirtilerin erken çocukluk döneminde ortaya çıkması, "sosyal etkileşim/iletişim eksiklikleri" alanındaki ölçütlerinin hepsini ve "Sınırlı, tekrarlayıcı davranışlar" alanındaki dört ölçütten en az ikisi karşılanmış olması gerekmektedir (Amerikan Psikiyatri Birliği 2013).

Tam olarak neden kaynaklandığı bilinmeyen OSB'nin olası nedenleri ve risk faktörleri olarak nörobiyolojik, ailesel ve çevresel özellikler üzerinde durulmaktadır (Kırcaali-İftar, 2014). Bodur ve Soysal (2004) ise OSB'yi, sosyal etkileşim ve dil gelişiminde belirgin sorunların olduğu psikiyatrik bir bozukluk olarak ifade etmişlerdir. 1940'larda ebeveyn tutumu, sevgi yoksunluğu ile ilişkilendirilen OSB son yıllarda nörobiyolojik etiyolojiye bağlanmaktadır ve araştırmalarda görülme sıklık oranının arttığı bildirilmektedir (Arunyanart et al, 2012).

ABD’de araştırma verilerinde yıllara göre OSB görülme sıklığı 1985 yılında 1/2500, 1995 yılında 1/500, 2001 yılında 1/250, 2007 yılında 1/150, 2009 yılında 1/110, 2012 yılında 1/88 olarak belirlenmiştir. 2014 yılı başında yayımlanan verilere göreyse, ABD’de OSB her 68 çocuktan birini etkilemektedir (Christensen et al, 2016). Ülkemizde ise OSB’ye yönelik resmi istatistiki veri bulunmamakla birlikte, 2015 de yapılan Otizm Platformunda sivil toplum kuruluşlarının verilerine göre OSB görülme sıklığı 1/150 olarak belirtilmiştir.

Otizm erkeklerde kızlardan dört-beş kat fazla görülmekte, kız çocuklarında tablo erkek çocuklara oranla daha ağır seyretmektedir. OSB tanılı bireylerin yaklaşık % 40’ın da farklı düzeyde zeka geriliğine rastlanmakta ve yine yaklaşık % 40’ı sözel iletişim becerilerini kullanamamaktadır (Kırcaali-İftar, 2014).

Otizm bulunan çocukların yetersizlik gösterdikleri alanlardaki belirtileri derecesine göre farklılık göstermektedir. OSB’li bireylerin normal gelişim gösteren akranlarına göre sınırlılık gösterdikleri başlıca alanlar bulunmaktadır. Bu alanları genel olarak; (a) sosyal özellikler, (b) oyun özellikleri, (c) bilişsel özellikler, (d) davranışsal özellikler, (e) dil ve iletişim özellikleri şeklinde sıralamak mümkündür.

2.1.1 Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Çocukların Genel Özellikleri

2.1.1.1 OSB’li Bireylerin Sosyal Beceri Özellikleri

Otizimde gözlenen temel durumlardan biri de sosyal etkileşim sınırlılıklarıdır. OSB olan bireylerdeki temel sorun, çocukların küçük yaşlardan itibaren kendilerini, çevresindeki insanlarla ve olaylarla sıradan bir şekilde ilişkilendirememesidir (Kanner,1943). Kennedy ve Shukla (1995) sosyal etkileşim yetersizliğini OSB’nin en belirgin davranışsal özelliklerinden biri olarak açıklamıştır. Sınırlı sosyal beceri düzeyleri sebebiyle çocuklar sosyal olarak kendilerini ifade edememekte, yetişkinler ve akranları ile daha az etkileşime girmekte ve genellikle yalnız oyun oynamayı tercih etmektedir (Charlop, Dennis, Carpenter and Greenberg, 2010).

Bebekliklerinden itibaren göz teması kurma, gülümseme, el sallama, öpücük atma, merhaba demek için elini uzatmak gibi sosyal etkileşime yönelik becerilerden

bazen birini bazen de bir kaçını birden göstermemekte ve diğer insanlara karşı ilgisiz ve temastan kaçınan bir tutum sergilemekte olan OSB'li çocuklar, aile bireyleri ile iletişim kurup kucaklarına gitseler bile diğer insanlarla sosyal ilişki kurmamaktadır. Bu çocuklarda etkileşimi sürdürme davranışı gözlenmemekte, sosyal etkileşim genelde tek yönlü seyretmektedir. İstek bildirmek için bunu uygun ifade etmek yerine zıplamak, bağırarak, huysuzlanmak gibi davranışlar sergilemektedirler (Girli, 2010). Yapılan çalışmalar OSB'li çocukların sosyal etkileşim düzeylerinin, olağan gelişim gösteren akranlarından ya da sosyal etkileşimi daha az sınırlayan yetersizlik gruplarındaki akranlarından düşük sosyal beceri düzeyine sahip olduklarını göstermektedir (Aksoy, 2018). Demir 2014'te, 6-17 yaş OSB'li çocukların sosyal becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi üzerine yaptığı çalışmasında OSB ve Yaygın Gelişimsel Bozukluk tanısı almış olan çocukların sosyal beceri düzeylerini karşılaştırmış/ölçümlemiştir. Araştırma sonunda OSB tanılı çocukların sosyal beceri düzeylerinin Yaygın Gelişimsel Bozukluk tanısı olan çocuklardan daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. OSB olan çocukların sosyal alan, akademik alan ve doğal etkileşim alanlarında akranları tarafından neredeyse hiç tercih edilmedikleri ve genellikle dışlandıkları gözlenmektedir (Metin, Şenol ve Yumuş, 2015).

2.1.1.2 OSB'li Bireylerin Bilişsel Gelişim Özellikleri

Alan yazında OSB tanısı almış çocukların sosyal beceri, dil gelişimi özelliklerinde olduğu gibi bilişsel alanda da yetersizlik ve sınırlılıklar yaşadıkları görülmektedir. Bu çocukların zihinsel kapasitelerini ve bilişsel becerilerini değerlendirmek, çocukları sınıflamak ve uygun müdahale programlarını planlamak açısından otizmin tanı ölçütleri arasında yer almamasına rağmen oldukça önemlidir (Wilkinson'dan akt. Sucuoğlu, 2014).

Amerika Birleşik Devletlerinde, OSB tanısı alan bireylerin yaklaşık %20'si, normal zeka düzeyine sahipken %30'u hafif ve orta düzeyde zihinsel yetersizliğe, yaklaşık %42 ise ağır ve çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliğe sahiptirler (Fombonne, 1999). Ancak çok erken yaşlarda etkili müdahale programlarına katılan bu çocukların zeka bölümlerinde de artma olduğu gözlemlenmiştir (Long, Gurka and Blackman, 2011).

Ayrıca OSB tanısı olan çocukların %10'unda zihinsel yetersizlik tanısı alsalar da alışılmadık yetenekler görülmekte müzik, resim, takvim bilgileri, matematik, örüntü oluşturma ve foto grafik hafıza alanlarında sıra dışı yetenekler sergileyebilmektedirler (Tekin-İftar, 2014).

2.1.1.3 OSB'li Bireylerin Sınırlı ve Tekrarlayıcı Davranışsal Özellikleri

Otizmin ayırt edici tanı ölçütlerinden birisi de bu çocukların ilgiler ya da etkinliklerde sınırlı ve yineleyici davranış örüntüleri sergilemeleridir (DSM-5, 2014). Bu çocukların davranışsal özellikleri incelendiğinde, nesne takıntılarının olduğu ve el çırpma, sallanma, dönme gibi stereotip davranışlar sergiledikleri, nesnelerle sıra dışı şekillerde etkileşime girdikleri, nesnelere aşırı bağlandıkları görülmektedir. Bu çocukların ayrıca bazı işleri belirli düzende yapma konusunda ısrarcı olma bir ya da birkaç konu ile aşırı derecede ilgilenme ve sürekli bu konularda uğraşlarda bulunma şeklinde görülen ilgi takıntıları ve düzen değişikliklerine karşı aşırı tepki gösterme şeklinde görülen saplantıları bulunmaktadır (Simpson and Myles, 1998, Kırcaali-İftar, 2003; DSM-5, 2014).

2.1.1.4 OSB'li Bireylerin Dil ve İletişim Becerileri Özellikleri

Otizmli çocukların dilin bileşenleri olan alıcı ve ifade edici dil problemleri yetersizlik gösterdikleri en önemli alanlardan birisidir. İfade edici dil, bireylerin içinde bulundukları duygu-durum ve düşüncelerini ifade edebilmek için, ses çıkarma, nefes alma, sesi yansıtma ve sesleri birbirine ekleme gibi becerilerini ses sembolü olarak ifade edebilme biçimi olarak açıklanmaktadır. İstek, duygu veya düşüncelerin dil aracılığıyla diğer bireylere aktarılması ifade edici dilin diğer bir tanımıdır. (Uyanık, 2010'dan akt. Okyay, 2015). İlk sözcükler ifade edici dilin başlangıcı olarak kabul edilmektedir. Çocuklarda beş-altı yaşlarına geldiklerinde ifade edici dilin yapılanması ile akıcı bir konuşma başlar. İfade edici edici dilin yapılanması çocuğun farklı konuşma ortamlarına katılımı ile gelişir ve konuşma becerilerinde artış gözlemlenir. Erken çocukluk döneminde OSB tanısı alan çocuklar arasında ifade edici dil

becerilerinde gecikmeler oldukça yaygın görülmektedir. Gecikmeye eşlik eden, başka insanların kendilerine söylediklerini yinlemek (ekolali), konuşma başlatma, sürdürme ve sonlandırmada güçlük, duyduklarını ya da okuduklarını bağlama uygun olmayan şekilde dile getirmek, kendisinin uydurduğu sözcük ya da cümleleri yinlemek ve oldukça resmi ya da didaktik konuşmalar gözlenmektedir (Kırcaali-İftar, 2007; Kırcaali-İftar, 2014). Yapılan araştırmalar bu çocukların yaklaşık olarak %40 ile %50'sine tekabül eden kesiminin işlevsel konuşma becerilerini yaşam boyunca edinemediklerini ortaya koymaktadır (Zager, Wehmeyer ve Simpson'dan akt. Lane, Lieberman-Betz and Gast, 2016). Bu nedenle etkili bir erken müdahale programında dil ve iletişim becerileri ile ilgili amaçlar hayati önem arz etmekte ve önemli bir yer tutmaktadır (Koegel and Koegel, 1995; Bavin, 2009; Chiang, Chu and Wu, 2017).

2.1.2 Türkiye’de OSB’li Çocukların Eğitimi ve Ailelerin Yasal Hakları

Ülkemizde tüm gelişimsel yetersizlik türlerine ait tanı almış çocukların nerede, hangi kurumlarda eğitim alacaklarına Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu tarafından karar verilmektedir. Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Rehberlik Araştırma Merkezlerinde (RAM) oluşturulmaktadır. Oluşturulan bu kurul çocuğu Özel eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin 21.maddesinin a bendine göre eğitsel olarak değerlendirmekte ve tanılanmaktadır. Tıbbi ve psiko-sosyal değerlendirme için ilgili kurum ve kuruluşlara yönlendirilmektedir. RAM’lar tıbbi ve psiko-sosyal açıdan değerlendirilen tüm özel gereksinimli çocuklar için:

1. Tanı sonucunu dikkate alarak en az sınırlandırılmış eğitim ortamı ve özel eğitim hizmetlerine ilişkin öneride bulunur(Madde 21 c)
2. Çocuğun alacağı destek eğitim türüne karar verir(Madde 21 d)
3. Değerlendirme raporunu yazar. Bu rapor çocuk için uygun eğitim ortamının nasıl olması gerektiğini, alacağı destek hizmetini ve eğitim planını içerir(Madde 21 e)
4. Gerekli onayları alır ve çocuğun devam ettiği okul ya da kurum ile işbirliği yapar, uygulamayı izler(Madde 21g),(Tekin-İftar, 2014).

Yukarıda ki maddeler tüm özel gereksinimli bireyleri kapsamaktadır ancak Yüksek Planlama Kurulunca 13/ 04/ 2016 tarih ve 2016 / 8 sayılı karar gereğince

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Ulusal Eylem Planı (2016-2019) kabulüne karar verilmiştir. Karar 3 Aralık 2016 Cumartesi günü 29907 sayılı Resmi gazetede yayınlanmıştır. Resmi gazete de yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığında (MEB) alınmış 2014 verilerine göre zorunlu eğitim çağındaki OSB olan çocuk sayısı 16.837'dir. OSB'li bireylere sunulan özel eğitim hizmetleri MEB tarafından verilmekte olup buna ilişkin uygulama hükümleri Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde yer almaktadır. OSB'li bireyler, özel eğitim uygulama merkezinde, özel eğitim iş uygulama merkezinde, özel eğitim sınıflarında ya da normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte kaynaştırma sınıflarında eğitim görmektedir. Ayrıca bu bireyler, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde destek eğitim almaktadır. Türkiye'deki özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin %53,2'si OSB olan bireylere hizmet vermektedir. Bunun yanında OSB olan bireyler, okul öncesi dönemde okul öncesi kurumlara zorunlu ve destek özel eğitim hizmetleri sağlanmasıyla başarılı bir şekilde kaynaştırılabilmektedir (T.C. Resmi Gazete, 03 Aralık 2016, sayı: 29907).

Ülkemizde özel gereksinimli bireylerin hakları T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı tarafından takip edilmektedir. Özel gereksinimli bireylerin eğitim hakkı, sağlık yardımı hakları, sosyal ekonomik hakları, temel bakım hizmetleri hakları yasa ve yönetmeliklerle güvence altına alınmıştır. Bu çocukların aileleri sağlık yardımı hakları, sosyal ekonomik hakları, temel bakım hizmetleri hakları ile ilgili gerekli olan tüm bilgilere www.ozurluveyasli.gov.tr internet adresinden ulaşabilmektedir.

2.1.3 OSB'li Çocuklara Yönelik Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar

Günümüzde OSB'li çocukların eğitiminde kullanılan birçok tedavi yöntemi vardır ve bu yöntemlerin sayısı her geçen gün artmaktadır. Son yıllarda OSB'li çocukların eğitiminde kullanılan bilimsel dayanaklı uygulamaların belirlenmesinde ABD'de Ulusal Otizm Merkezi NAC ve Amerikan Otizm Mesleki Gelişim Merkezi (National Professional Development Center-NPDC) etkin rol oynamışlardır. Bilimsel dayanaklı uygulamalar, bir uygulamaya yönelik araştırmaların özelliklerine ve sonuçlarına bağlıdır. Bu bağlamda bilimsel dayanaklı uygulamalar yeterli nicelikte ve nitelikte neden-sonuç araştırması bulgusuyla desteklenmelidir. Aynı uygulamaya ilişkin birden çok deneysel araştırmanın benzer sonuçlar vermesi, bu araştırmaların

hakemli dergilerde yayınlanmış olması gereklidir (Kırcaali-İftar,2007;2010). Bir araştırmanın deseni, yöntemsel kalitesi, etki büyüklüğü ya da bulguların güçlülüğü ve araştırmayı destekleyen yüksek kaliteli çalışmalar, bilimsel dayanaklı çalışmaların kriterleridir (Gersten, Fuchs, Compton, Coyne, Greenwood et al. 2005; Odom, Collet-Klingenberg, Rogers and Hatton, 2010; Cook and Cook, 2011).

OSB'ye yönelik uygulamalar NAC tarafından 2009 da yayınlanan raporda:

- 1) Yeterli bilimsel dayanağı olan,
- 2) Umut vaat eden,
- 3) Bilimsel dayanaktan yoksun
- 4) Bilimsel açıdan etkisiz ya da olumsuz uygulamalar olarak dört başlık altında sınıflandırılmıştır.

Sonra ki yıllarda Tohum Otizm Vakfı (2017) Rakap, Birkan ve Kalkan'ın katkılarıyla "Türkiye'de Otizm Spektrum Bozukluğu ve Özel Eğitim" raporunu yayınlamıştır. Bu rapora göre ise NAC (2015) Tarafından Belirlenen Alanında Bilimsel Dayanağı Olan, Umut Vadeden ve Bilimsel Dayanağı Olmayan Uygulamalar 0-22 Yaş ve 22 Yaş ve üstü olarak iki yaş grubu için ayrı ayrı sınıflandırılmıştır.

Tablo 2.1. NAC Tarafından Belirlenen Otizm Spektrum Bozukluğu Alanında Bilimsel Dayanağı Olan, Umut Vadeden ve Bilimsel Dayanağı Olmayan Uygulamalar (0-22 Yaş İçin)

Bilimsel Dayanağı Olan Uygulamalar	Umut Vadeden Uygulamalar	Bilimsel Dayanağı Olmayan Uygulamalar
• Davranışsal Müdahaleler • Sözel Davranış • Ayrık Denemelerle Öğretim • Bilişsel Davranışsal Müdahale Paketi • Küçük Çocuklar İçin Kapsamlı Davranışsal Müdahale • Dil Öğretimi (Üretim) • Model Olma • Doğal Öğretim Stratejileri • Fırsat Öğretimi • Ebeveyn Eğitim Paketi • Akran Eğitim Paketi • Temel Tepki Öğretimi • Etkinlik Çizelgeleri (Programlar) • Replikli Öğretim • Kendini Yönetme • Sosyal Beceri Paketi • Öykü Temelli Müdahaleler	• Destekleyici ve Alternatif İletişim Araçları • Gelişimsel İlişki Temelli Müdahale • Resim Değiş Tokuşuna Dayanan İletişim Sistemi • Maruz Bırakma Paketi • İşlevsel İletişim Öğretimi • Taklit-Temelli Müdahale • İletişim Başlatma Öğretimi • Dil Öğretimi (Üretim & Anlama) • Masaj Terapisi • Çok-Bileşenli Paket • Müzik Terapisi • Egzersiz • Azaltma (Davranış) Paketi • İşaret Öğretimi • Sosyal İletişim Müdahalesi • Yapılandırılmış Öğretim • Teknoloji-Temelli Müdahale • Zihin Kuramı Öğretimi	• Hayvan-Destekli Terapi • Gelişimsel/Bireysel Farklılıklar/ • Floortime/DIR • İşitsel Bütünleştirme Öğretimi • Kavram Haritası • Kolaylaştırılmış İletişim • Gluten-Casein Diyeti • Hareket-Temelli Müdahale • SENSETiyatro Müdahalesi • Duyusal Müdahale Paketi • Şok Terapisi • Sosyal Davranışsal Öğrenme Stratejisi • Sosyal Düşünme Müdahalesi

Tablo 2.1.'de de görüldüğü gibi OSB'li çocukların eğitiminde kullanılan araştırmalar bilimsel dayanağı olan uygulamalar, umut vadeden uygulamalar ve bilimsel dayanağı olmayan uygulamalar olarak üç ana başlık altında sınıflandırılmıştır. Bilimsel dayanağı olan uygulamalar: Davranışsal müdahaleler (sözel davranış, ayrık denemelerle öğretim), bilişsel davranışçı müdahale paketi, küçük çocuklar için kapsamlı davranışsal müdahale, dil öğretimi(üretim), model olma, doğal öğretim stratejileri (fırsat öğretimi), ebeveyn eğitim paketi, akran eğitimi paketi, temel tepki öğretimi, etkinlik çizelgeleri, kendini yönetme, öykü temelli müdahale uygulamaları,

sosyal beceri paketi ve replikli öğretimdir. OSB'de etkililiği kısmen kanıtlanmış ancak tam etkili diyebilmek için yeterli kanıta sahip olmayan uygulamalar umut vadeden uygulamalardır. Bu uygulamalar; destekleyici ve alternatif iletişim araçları, gelişimsel-ilişki temelli müdahale, resim değiş tokuşuna dayalı iletişim sistemi (PECS), maruz bırakma paketi, işlevsel iletişim öğretimi, taklit temelli eğitim, iletişim başlatma öğretimi, dil eğitimi (üretim- anlama), masaj terapisi, çok bileşenli uygulamalar paketi, müzik terapisi, davranış azaltılma paketi, egzersiz, işaret dili, sosyal iletişim uygulamaları, teknoloji temelli müdahale, yapılandırılmış öğretim ve zihin kuramıdır. Etkililiğini gösteren çok az çalışma olan ya da hiç olmayan uygulamalar bilimsel dayanağı olmayan uygulamalardır. Bu uygulamalar; hayvan destekli terapi, işitel bütünleştirme öğretimi, gelişimsel/bireysel farklılıklar/ilişki temelli yaklaşım, kavram haritası, kolaylaştırılmış iletişim, glüten-casein diyeti, hareket temelli müdahale, SENSE tiyatro müdahalesi, duyuşal müdahale paketi, şok terapisi, sosyal davranışsal öğrenme stratejisi ve sosyal düşünme müdahalesidir (NAC,2015).

2.1.4.OSB'li Çocuklara Yönelik Davranışsal Uygulamalar

Otizimli çocukların eğitiminde yaygın olarak kullanılmakta olan davranışsal müdahaleler alan yazındaki en kapsamlı ve etkili müdahalelerdir (Choutka, Doloughty and Zirkel, 2004; Matson, Turygin, Beighley, Rieske, Tureck et al, 2012; Manning-Courtney, Murray, Currans, Johnson, Bing et al, 2013; NAC, 2015). Davranışsal müdahaleler; sosyal açıdan önemli olan gözlenebilir, ölçülebilir davranışların değiştirilmesi-kazandırılması amacıyla kullanılan bir takım teknikler bütünüdür ve temelini Uygulamalı Davranış Analizi ilkeleri oluşturur (Baer, Wolf and Risley, 1968; Alberto and Troutman, 2003). Baer, Wolf ve Risley'in 1968 ve 1987'de Uygulamalı Davranış Analizinin (UDA) özellikleriyle ilgili yaptıkları iki ayrı çalışmada UDA'nın özelliklerini incelemiş ve 20 yıl arayla yapılan iki çalışmada da UDA'nın özelliklerinde bir farklılık olmadığını yayımlamışlardır. Bu iki araştırmaya göre UDA'nın yedi özelliği şu şekilde sıralanmıştır: (a) uygulamalı olma, davranışın toplumsal açıdan önemli olması, (b) davranışsal olma, hedef davranışın gözlenebilir ve ölçülebilir olarak tanımlanması, (c) analitik olma, işlevsel ilişkinin araştırılması, başka bir ifadeyle neden- sonuç ilişkisi kurulması (d) teknolojik olma, uygulamanın

açık bir biçimde betimlenmesi (e) kavramsal olarak sistematik olma, uygulamaların geliştirildiği temel ilkeler açısından davranış değişikliği için kullanılan uygulamaların neden ve nasıl etkili olduğunun sistematik olarak açıklanması, (f) etkili olma, üzerinde çalışılan davranışta istendik etkiyi yaratan başka bir deyişle hedef davranışta artma ya da azalma gibi işe yarar gücün ortaya konması, (g) genellenebilir olma, değişikliğin uygulama ortamı dışındaki ortamlarda kişilerle ya da araçlarla süre gelmesi ve kalıcı olması (Baer, Wolf and Risley 1987'den akt; Tekin- İftar, Kırcaali-İftar, 2016; Erbaş, Yücesoy- Özkan, 2017).

Bu ilkeler doğrultusunda uygulanacak UDA uygulama basamakları:

- Hedef davranışın belirlenmesi
- Hedef davranışa yönelik amaçların seçilmesi
- Hedef davranışları kaydedilmesi
- Başlama düzeyinin (mevcut performans) belirlenmesi
- Uygulanacak programın seçilmesi, tasarlanması ve uygulanması
- Hedef davranıştaki ilerlemeleri izlemek ve uygulamanın etkililiğini belirlemek için hedef davranışların düzenli kayıt edilmesi
- Gerektiğinde uyarılma ya da değişiklikler yaparak uygulamanın etkililiğinin değerlendirilmesidir.

OSB'li olan çocukların ve yetişkinlerin eğitiminde en güçlü uygulama seçenekleri arasında UDA'ya dayalı uygulamalar vardır ve bu uygulamalar Tablo 2. 1.'de yer almaktadır (NAC, 2009; 2015).

2.1.5 OSB'li Çocuklara Yönelik İlişki Temelli Uygulamalar

Alan yazında, OSB'li bireylerle yürütülen çalışmalarda eğitimin ön plana çıktığı ve OSB'li bireyler ve ailelerinin eğitimine hizmet eden birçok farklı uygulamanın kullanıldığı görülmektedir. Bu araştırmalar incelendiğinde geleneksel davranışçı yaklaşımlardan, bilimsel dayanaklılığı umut vaat eden ilişki temelli yaklaşımlara doğru bir değişim görülmektedir. Bilimsel dayanağı olan davranışçı müdahalelerin çoğu yapılandırılmış ortamlarda ve birebir müdahale gerektirmekte iken (NAC 2009;2015) İlişki Temelli Uygulamalar (İTU) daha doğal ortamlarda

gerçekleşmektedir (Mahoney, 2009). İTU ebeveynlerin-birincil bakıcıların, çocuklarının davranışlarına karşı daha yanıtlayıcı olmaları için gerekli stratejileri öğrenmelerini ve uygulamalarını içermektedir (Mahoney and Perales, 2005). Dolayısıyla günlük yaşam içerisinde çocuğun bakımından birinci dereceden sorumlu ebeveyn ile çocuk arasında ki etkileşimin kalitesi artmakta, bu da çocuğun sosyal duygusal, iletişim ve bilişsel gelişim basamaklarında ilerlemelerin görülmesini sağlamaktadır (Mahoney, 2009). UDA ve İTU, OSB’li çocuklara iletişim becerilerini kazandırmak için gereken öğrenme süreci ile ilgili farklı görüşleri ve uygulama yöntemlerini savunmaktadır. Ancak çocuğu bir üst basamaktaki biraz daha gelişmiş iletişimsel davranışları kullanması için yönlendirmek her iki müdahalenin de ortak hedefidir (Prizant, Wetherby and Rydell, 2000).

UDA yaklaşımının olumsuz davranışları azalttığı, iletişim, öğrenme düzeyi ve olumlu davranışı arttırdığı bilinmekte ise de yapılan araştırmalar, UDA yaklaşımında bazı sınırlılıkların olduğunu göstermektedir. Rosenwasser ve Axelrod (2001), erken UDA programlarında dil kazanımlarının olduğunu ancak bu ilerlemenin çok yavaş ve bununla birlikte bazen de başarısız sonuçlar elde edildiğini belirtmiştir. Dolayısıyla, UDA dışında diğer erken dönem müdahale uygulamalarının erken dönemde çocukların dil becerileri üzerinde ki etkisini ve devamlı gelişimi sağlayıp sağlayamadığını araştırmak önemlidir.

Son yıllarda çocukların gelişimini desteklemek için geliştirilen müdahale programlarının bir bölümü doğrudan çocuğa hizmet götürmeyi hedeflerken bir bölümü hem çocuğa hem de anne-babasına ve/veya birincil bakıcılara hizmet götürmeyi hedeflemektedir (Arkan ve Üstün, 2010). Bu programlardan bazıları çocuğun bilişsel, dil gibi gelişim alanlarını destekleyecek etkinlikleri anne-babalara öğretmek çocukların gelişimini desteklemeyi amaçlarken, bazı programlar ise ebeveynlere yanıtlayıcı davranış özelliklerini öğretmek çocukları ile olan etkileşimlerini daha nitelikli hale getirerek bu yolla çocuğun gelişimini desteklemeyi hedeflemektedir. İTU’lar, NAC(2009) Raporu’nda “umut vaat eden” uygulamalar arasında yer almaktadır. İTU, yanıtlayıcı etkileşim stratejilerinin birincil bakıcılar tarafından kullanılmasını destekleyen yaklaşımlardan bir tanesidir (Mahoney, 2009; NAC, 2009; 2015). İTU, doğal bir öğretim yaklaşımıdır. Hedefi, erken yaş dönemindeki çocukların sosyal duygusal ve gelişimsel gereksinimlerini desteklemek amacıyla, anne-babalara ve/veya birincil bakıcılara çocuklarla birlikte geçirdikleri günlük rutinleri sırasında

kullanabilecekleri yanıtlayıcı etkileşim stratejilerini öğretmektir (Mahoney and Perales, 2003). Alan yazında ki çalışmalara bakıldığında çocukların bilişsel ve sosyal gelişiminin başkalarıyla geçirdikleri etkileşimin niteliğinden etkilendiği ve çocuklarıyla etkileşim kuran aileler ile çocuklarının gelişimsel düzeylerindeki artış arasında önemli bir ilişki olduğu görülmektedir (Mahoney, Boyce, Fewell, Spiker and Whedeen, 1998; Landry, Smith and Swank, 2006). Yapılan araştırmaların birçoğu çocukların gelişimsel düzeyindeki artış hızının annelerinin yanıtlayıcılık düzeylerindeki artış ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Kim and Mahoney, 2004). İTÜ, aileleri ve/veya birincil bakıcıları uygulamanın ana aracı olarak görmekte, ailelerin ve/veya diğer birincil bakıcıların, gelişimsel yetersizliğe sahip olan ve olağan gelişim gösteren tüm çocukların psiko-sosyal gelişimlerinde en etkili kişiler olduğunu ileri sürmektedir. Buna bağlı olarak günlük etkinlikler ve rutinler sırasındaki etkileşimin kalitesini ve etkililiğini en üst seviyeye çıkarmaya çalışmakta (Mahoney, 2009) ve çocuğun tercih ettiği etkinlikler içinde desteklenmesi konusunda aileyi ve/veya birincil bakıcıları teşvik etmektedir (Mahoney and et al, 1998).

Alan yazında ki yanıtlayıcı etkileşim stratejilerinin kullanıldığı programlar incelendiğinde bu programların her zaman ortak bir isim altında toplanmadığı ancak bu uygulamaların tamamının ortak özelliğinin yanıtlayıcı öğretim stratejilerini kullanmalarının olduğu görülmektedir (Karaaslan, 2010). Günümüzde ilişki temelli uygulamalar arasında yurt dışında Oyun Projesi (PLAY Project, Solomon, Necheles, Ferch, and Bruckman, 2007), İlişki Gelişimi Uygulaması ((Relationship Development Intervention/RDI, Gutstein, Burgess and Montfort, 2007), SCERTS Modeli (Prizant, Wetherby, Rubin and Laurent, 2003), Yerde Etkileşim Programı ((Floor Time/DIR, Greenspan and Wieder, 1999), Hanen Programları (Pepper and Weitzman, 2004) ve EDEP'in (Responsive Teaching/RT, Mahoney and MacDonald, 2007) yer aldığı görülmektedir (Aydın, 2017). Bu programlardan Play Project ve SCERTS Modeli çocuğun sosyal duygusal alandaki gelişim yetersizliğine odaklanan bir yaklaşımı benimserken, Hanen ve EDEP, ebeveyn çocuk etkileşiminin, çocukların bilişsel, dil ve kişisel-sosyal gelişimine etkisi üzerinde yoğunlaşmaktadır (Karaaslan, 2010).

2.1.5.1. Etkileşime Dayalı Erken Eğitim Programı (Responsive Teaching)

İlişki temelli uygulamalardan bir tanesi olan EDEP ebeveynlere yanıtlayıcı etkileşim davranışlarını kazandırmayı ve bu yolla çocuklarının gelişimlerini desteklemelerine yardımcı olmayı hedeflemektedir. Orijinal adıyla “Responsive Teaching-RT” olan ilişki temelli uygulamayla ulusal alan yazında ilk kez “Etkileşime Dayalı Erken Eğitim Programı (EDEP)” adı ile Karaaslan (2010)’ın yayımlanmış doktora tezinde karşılaşıyoruz. Daha sonraki yıllarda Tekin –İftar’ın editörlüğünü yaptığı ve 2012 yılında ilk baskısı yapılan “Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri” isimli kitapta RT’yi “Etkileşime Duyarlı Eğitim” olarak Türkçeye çevirdiği görülmektedir. Karaaslan, Diken ve Mahoney tarafından yürütülen çalışmalarda RT “ Etkileşime Dayalı Eğitim Programı (EDEP)” adı ile alan yazında yer alırken; uygulama günümüzde Türkçe alan yazında Diken tarafından uyarlanmış “Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale (ETEÇOM)” programı adıyla yer almaktadır. Bu çalışma Karaaslan (2010)’ın çalışması doğrultusunda planlanıp yürütüldüğü için Karaaslan’ın çevirisi olan EDEP ismi kullanılmıştır.

Mahoney ve Mc Donald (2007) tarafından ABD’de geliştirilmiş olan EDEP (Responsive Teaching-RT) gelişimsel yaklaşıma dayalı, iletişim temelli bir uygulamadır (Tekin-İftar,2014). EDEP gün boyu çocukla ilgilenen birincil bakıcılara yanıtlayıcı etkileşim davranışlarını kazandırmayı ve bu yolla çocuklarının gelişimlerini desteklemelerine yardımcı olmayı hedeflemektedir. Bu program özellikle erken çocukluk döneminde (0-6 yaş) gelişimsel yetersizlik gösteren (OSB, down sendromu, zihinsel yetersizlik gibi) veya risk altındaki çocuklar ve anne babaları ile çalışılabilecek nitelikte planlanmış olsa da normal gelişim gösteren çocuklar ve anne-baba veya birincil bakıcıyla kullanılabilmektedir (Mahoney and Mc Donald, 2007).

İletişim Temelli Uygulamalardan farklı olarak EDEP çok kapsamlı bir uygulamadır ve çocukların gelişimlerini destekleyebilmek amacıyla yetişkinlerin çocukları ile girdikleri rutin etkileşimleri yanıtlayıcılık bakımından en üst düzeye çıkarmalarına yardımcı olacak şekilde geliştirilmiştir. Çocuğun eğitiminde yanıtlayıcı etkileşimde bulunmak, çocuğun temel davranışları (sosyal oyun, başlatma, problem çözme, pratik yapma, ortak dikkat, sohbet, güven, işbirliği ve güven duygusu gibi) öğrenmesi ve uygulamasına yardımcı olmaktadır. Bu temel davranışlar çocuk gelişiminde erken gelişimsel öğrenmenin en önemli öğeleridir. EDEP, bilişsel alan,

iletişimsel alan ve sosyal- duygusal alan olmak üzere üç gelişim alanına hizmet eden 16 temel davranışı desteklemektedir. Tablo 2.2.'de EDEP'in hizmet ettiği gelişim alanlarına ve temel davranışlara yer verilmiştir.

Tablo 2.2. EDEP'in Hizmet Ettiği Gelişim Alanları ve Temel Davranışlar

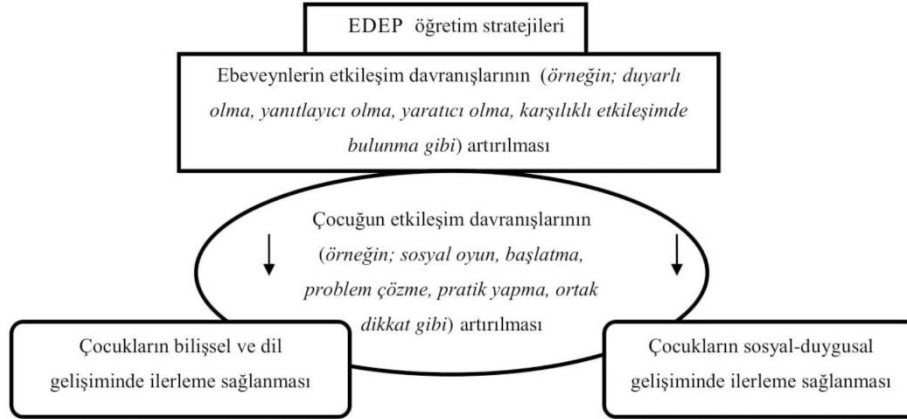
Bilişsel Alan	İletişimsel Alan	Sosyal-Duygusal Alan
Sosyal oyun	Ortak etkinlik	Güven
Girişim	Ses çıkarma	Empati
Keşif	Ortak dikkat	Kendini Düzenleme
Pratik yapma	Niyetli iletişim	İşbirliği
Problem çözme	Kaşılıklı konuşma	Kendine güven
Kontrol		

EDEP'in temelleri Piaget (1963) ve Vygotsky'nin (1978) yapısalcı, Dil Gelişiminde Bruner'in (1974, 1983) İletişim Kuramları, Bowlby (1969) ve Goleman'ın (1995) Bağlanma Kuramı, Atkinson (1964) ve Weiner'in (1980) Başarı Motivasyonu Kuramına dayanmaktadır (akt Mahoney and Mac Donald 2007; akt Karaaslan 2010; akt Hartford 2010). Uygulamada bu kuramları destekleyecek ve çocukla en çok zaman geçiren birincil bakıcıların yanıtlayıcı şekilde etkileşimde bulunmalarını sağlayacak 66 öğretim stratejisi ve 132 tartışma noktası bulunmaktadır (Mahoney and Mc Donald, 2007; Karaaslan, 2010).

EDEP uygulamasında yer alan bilgi notları, ailelere kullanılan stratejilerinin çocuğun gelişimindeki önemini ve gelişimine nasıl katkı sağlayacağını açıklamaktadır. Alan yazında EDEP uygulamasına yönelik, ailelerin etkileşimde EDEP stratejilerini kullanmaları sonucunda, çocukların ve ailelerin etkileşiminde ve etkileşimin niteliğinde artış meydana geldiğini gösteren etkililik çalışmaları bulunmaktadır. Yapılan bu çalışmaların sonuçları, çocukların hem temel davranışlarında hem de gelişimsel alanlarda ilerlemeler kaydettiklerini ortaya koymaktadır (Mahoney and Perales, 2003; 2005; Mahoney and et al, 2004; Kim and Mahoney, 2005; Mahoney and et al., 2007; Karaaslan, 2010; Karaaslan vd., 2011; Toper-Korkmaz, 2015).

Aşağıda Tablo 2.3.'te EDEP 'in gelişim üzerindeki etkisi gösterilmektedir (Karaaslan,2010).

Tablo 2.3. EDEP'in Gelişim Üzerindeki Etkileri



Bütünsel bir uygulama olan EDEP'te tüm gelişimsel alanlar için aynı stratejileri kullanmak mümkündür. Örneğin; bilişsel gelişim alanında yer alan sosyal oyun temel davranışını kazandırmak için kullanılan bir yanıtlayıcı etkileşim stratejisi, iletişim alanında ortak dikkati ve sosyal duygusal alanda empati kurma temel davranışlarını da desteklemektedir (Mahoney and Perales, 2003).

EDEP'te kullanılan yanıtlayıcı stratejiler, ailelere (anne- baba veya birincil bakıcılar) uzmanlar tarafından rehberlik edilerek öğretilmektedir (Mahoney, 2009). Stratejilerin öğretilmesindeki amaç ailelerin yanıtlayıcılık düzeylerini arttırarak, çocukla günlük etkileşimleri sırasında çocukların temel davranışları sergilemelerini sağlamak ve ailelerin daha önce öğrendikleri stratejileri uygulamalarını sağlamaktır (Mahoney and Perales, 2003). EDEP'in genel çerçevesi ebeveyn - çocuk arasındaki etkileşim düzeyi arttıkça buna bağlı olarak çocuğun bilişsel, iletişim ve sosyal-duygusal gelişimsel seviyesinin artmakta olduğu mantığıdır. EDEP uygulamasının bir özelliği de ailelerin (anne-baba veya birincil bakıcı) programı günlük rutinler içerisinde uygulayarak çocuklarının gelişiminde ve bakımında etkili olmalarıdır (Mahoney and McDonald, 2007).

Alan yazına bakıldığında EDEP'in gelişimsel yetersizlikten (zihinsel yetersizlik, down sendromu, OSB) etkilenmiş erken dönem çocuklarının bilişsel, dil

ve sosyal duygusal gelişim alanlarının tümünde olumlu etkilerinin olduğunu ve bu olumlu etkilerin ebeveynlere kazandırılmış olan yanıtlayıcı etkileşim becerilerinin düzeyi ile bağlantılı olduğunu gösteren sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Aşağıda bu çalışmalar özetlenecektir.

2.1.5.2 Etkileşime Dayalı Erken Çocukluk Programına İlişkin Gerçekleştirilen Etkililik Araştırmaları

Bilişsel alan, iletişimsel alan ve sosyal- duygusal alan olmak üzere üç gelişim alanına hizmet eden 16 temel davranışı destekleyen etkileşim temelli bir uygulama olan EDEP uygulamasıyla bugüne kadar yürütülen araştırmalar, programın hem annelerin ve çocuklarının etkileşimsel davranışları üzerinde, hem de çocukların gelişimsel davranışları üzerindeki olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Ancak alan yazın incelendiğinde EDEP'in etkililiğine yönelik sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmektedir.

Topper ve ark.(2019), eve dayalı olarak gerçekleştirilen EDEP Programı'nın OSB tanısı almış çocuklar ve anneleri üzerindeki etkisi incelemişlerdir. Araştırmaya OSB tanısı almış, yaşları 3 ile 5 arasında değişen altı çocuk ve anneleri katılmıştır. Her bir katılımcı anne-çocuk çiftinin kendi evinde haftada bir öğretim oturumu düzenlenmiş ve program 10 haftalık bir sürede tamamlanmıştır. Araştırmada anne ve çocuklarının etkileşimsel davranışları Ebeveyn Davranışını Değerlendirme Ölçeği-Türkçe Versiyonu (EDDÖ-TV) ve Çocuk Davranışını Değerlendirme Ölçeği-Türkçe Versiyonu (ÇDDÖ-TV) ölçekleri ile değerlendirilmiş, nicel ve nitel veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Ön test ile son test arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı incelenmiştir. Ayrıca programın anneler ve çocukları üzerindeki etkileri, nitel veri toplama teknikleri (video analizi, gözlem, saha notları, günlükler ve görüşmeler) kullanılarak da incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular, EDEP uygulamasının çalışmaya katılan OSB tanısı almış altı çocuk ile annelerinin etkileşimsel davranışları üzerinde olumlu etkileri olduğunu ve katılımcı çocukların bazı gelişimsel davranışlarında da olumlu değişiklikler olduğunu göstermiştir. Yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde, anneler çocukları ile olan etkileşimlerine ve EDEP programına yönelik olumlu görüşler bildirmişlerdir.

Alquraini, Odaib, Dhalaan, Merza ve Mahoney (2018) tarafından yapılan çalışmada Suudi Arabistan’da okul öncesi otizmlı çocuklar ve anneleri üzerinde EDEP programının etkisi incelenmiştir. Çalışma grup deneysel araştırma deseni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın deney grubuna okul öncesi çağında 28 otizmlı çocuk ve anneleri katılmıştır. Uygulama oturumları 4 ay boyunca kurum merkezli olacak şekilde, haftada bir gün, her bir anne-çocuk çifti ile bire bir öğretim düzenlemesi biçiminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçları deney grubu ve kontrol grubundaki çocukların dil gelişimi, sosyal gelişim ve ince motor gelişiminde anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. EDEP uygulamasına katılan çocukların uygulama öncesi ve sonrası sosyal gelişim alanında %44, dil gelişim alanında %37, ince motor gelişim becerilerinde ise %24 oranında artış olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca araştırma sonuçları kontrol grubu ile karşılaştırıldığında annelerin etkileşimsel davranışlarında önemli ölçüde artış olduğunu göstermektedir.

Gürel Selimoğlu (2015), EDEP uygulamasının OSB’li çocukların sosyal etkileşim becerileri üzerine etkisini incelemiştir. Araştırmaya; yaşları 3yaş 2 ay ile 6 yaş arasında olan, biri kız ikisi erkek üç OSB’li çocuk katılmıştır. Araştırma, tek denekli deneysel desenlerden denekler arası çoklu başlama deseni ile yürütülmüştür. Araştırmanın uygulamaları Ankara’da özel bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde, izleme oturumları ise katılımcıların evlerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada katılımcıların temel davranışlarının düzeyi, gelişimsel düzeyi, çocukların OSB sergileme düzeyi EDDÖ-TV, ÇDDÖ-TV, GOBTÖ2-TV ve GEÇDA değerlendirme ölçekleri kullanılarak toplanmış ve öntest - son test verileri oluşturulmuştur. Araştırmanın sosyal verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla anne katılımcılardan toplanmıştır. Araştırmanın sonucu EDEP uygulamasının çocukların sosyal etkileşim, bilişsel, iletişim, sosyal-duygusal alanlardaki becerilerinde ve anne-çocuk etkileşimi davranışlarında, artış gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca anneler EDEP uygulamasının anne-çocuk etkileşimine, kolaylığına ve çocuklarının sosyal etkileşim becerilerine ilişkin olumlu yönde görüş belirtmişlerdir.

Mahoney, Nam ve Perales (2014), EDEP öğretiminin evlat edinilmiş çocukların bilişsel, iletişim, sosyal-duygusal gelişimi üzerindeki etkisini inceleyen ve öğretimin annelerin çocuklarıyla olan etkileşimlerinde, duyarlılıklarını arttırmada etkili olup olmadığına yönelik pilot bir çalışma yürütmüşler. Çalışmaya tüm çocukların evlat edinildiği 28 ebeveyn-çocuk çifti katılmıştır. Programa katılan tüm

çocuklar ortalama olarak 13 aylıkken evlat edinilmiş ve yaklaşık 22 aydır evlat edinen aileleriyle yaşamakta; çalışmaya başlandığında ortalama olarak 35 aylıktır. Program iki seviyeli müdahale yoğunluğu karşılaştırması olarak planlanmış; birinci grup altı aylık, ikinci grup ise üç aylık programa dahil edilmiş ve gruplar rastgele atanmıştır. Çalışma bu grupların her birinin, her hafta bir öğretim seansı alacak şekilde planlanmıştır. Her gruptaki ebeveynler günlük rutin aktiviteler sırasında çocuklar ile etkileşimlerini geliştirmek için EDEP programını uygulama konusunda eğitilmiştir. Hem 3 hem de 6 aylık müdahale gruplarındaki annelerin duyarlılıkta önemli artışlar yaptığı gözlemlenirken, çocuklarında da bilişsel, iletişim, sosyal-duygusal gelişiminde artışlar gözlemlenmiştir. Araştırmanın sonucu EDEP uygulamasın küçük evlat edinilmiş çocuklar arasında yaygın olarak görülen gelişimsel ve sosyal duygusal sorunların yüksek oranını azaltmaya yardımcı olma potansiyeline sahip, ilişki odaklı bir müdahale olduğunu göstermektedir.

EDEP'in etkililiğine yönelik yürütülen başka bir çalışmada Mahoney, Wiggers, Nam, Kralovic ve Perales (2014), ilişki temelli müdahalenin OSB'li çocukların annelerinin depresyon düzeyleri üzerine etkisi incelenmiştir. Uygulamaya dört yaşın altında 19 OSB'li çocuk- anne çifti katılmış, her seans yaklaşık 45 dakika olarak düzenlenmiş ve uygulama oturumları yaklaşık 10 ay sürmüştür. Uygulamalar ailenin evinde ya da kurum merkezli olarak yürütülmüştür. EDEP' programı çocukların gelişimlerini (bilişsel, iletişimsel ve sosyal-duygusal alan) desteklemek için kullanılan 16 temel davranış etrafında düzenlenmiştir. Uzmanlar ebeveynlere her oturumda bu gelişim alanlarını destekleyici bir veya iki strateji öğretmiştir. Uygulamaya başlamadan önce ve sonra uygulama verileri (öntest-sontest) toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları EDEP uygulamasının ebeveynlerin depresyon düzeylerinde, çocuklarına karşı duyarlılığında; çocukların gelişiminde ve sosyal duygusal işlevlerinde önemli farklılıklar olduğunu göstermiştir.

Karaaslan ve Mahoney (2013) yaptıkları bir çalışmada EDEP'in Down Sendromlu çocuklar ile annelerinin etkileşimsel davranışları ve çocukların gelişimsel davranışları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışmaya 2-6 yaş arasında 15 okul öncesi çocuk katılmıştır. Katılımcılar rastgele atanmış, deney grubuna 7 anne-çocuk çifti, kontrol grubuna ise 8 anne-çocuk çifti katılmıştır. Çalışma grup deneysel araştırma deseni ile gerçekleştirilmiş ve araştırmanın verileri ön test-son test yoluyla toplanmıştır. Çalışmada uygulama oturumları kurum/ev merkezli olarak, haftada bir

gün, 1-1,5 saatlik oturumlar şeklinde yürütülmüştür. Araştırma her bir anne-çocuk çifti ile bire bir öğretim düzenlemesi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçları kontrol grubu ile karşılaştırıldığında, annelerin etkileşimsel davranışlarında anlamlı düzeyde farklılıklar olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde deney grubundaki çocukların gelişimsel davranış düzeyleri incelendiğinde, dil ve sosyal gelişim alanlarında gelişimsel puanlarında %47 artış olurken, kontrol grubundaki çocukların gelişimsel düzeyindeki artışın %7 oranında kaldığı görülmüştür.

EDEP'in etkililiği üzerine grup deneysel araştırma olarak başka bir çalışma da Karaaslan, Diken ve Mahoney (2013) EDEP'in annelerin ve çocuklarının etkileşimsel davranışları üzerindeki etkisini ve çocukların gelişimsel davranışları (bilişsel, iletişim, sosyal-duygusal) üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmaya okul öncesi çağında 19 çocuk ve annesi katılmıştır. Araştırmanın deney ve kontrol grubuna okul öncesi çağındaki 19 ve anne çifti katılmıştır. Çalışmanın deney grubuna 10, kontrol grubuna ise 9 çocuk katılmıştır. Çalışma kurum merkezli olarak farklı yetersizlik grubunda yer alan çocuk katılımcılarla (Down Sendromu, OSB ve zihinsel yetersizlik gibi) gerçekleştirilmiştir. Çalışma iki hafta da bir olmak üzere, toplam 6 ay sürmüştür. Ön test-son test şeklinde toplanmış olan verilerin analizi sonucunda EDEP'in annelerin ve çocuklarının etkileşimsel davranışları üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışmanın sonuçları çocukların temel davranışları ile bilişsel, iletişim ve sosyal-duygusal alanlardaki gelişimsel davranışlarında deney grubunda %42, kontrol grubunda %7 oranında anlamlı düzeylerde farklılık olduğunu göstermektedir.

Karaaslan, Diken ve Mahoney (2011) gelişimsel yetersizlik tanısı almış çocuklarla EDEP'in etkililiğine yönelik bir pilot çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmaya bir OSB, bir de Down Sendromu tanısı almış 5 yaşında iki çocuk ve annesi katılmıştır. Kurum merkezli olarak haftada bir gün ve bire bir öğretim düzenlemesi biçiminde gerçekleştirilen uygulamalar toplam dört ay süreyle devam etmiştir. Toplamda 28 uygulama oturumu gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarında annelerin, çocuklarıyla etkileşimleri sırasında yanıtlayıcı etkileşim stratejilerini yüksek düzeyde başarılı bir şekilde kullandıkları, buna bağlı olarak çocukların etkileşimsel ve gelişimsel (iletişim ve sosyal- duygusal gelişim alanları) davranışlarında da artışlar olduğu belirtilmiştir.

Karaaslan ise 2010 yılında yaptığı doktora çalışmasında EDEP Programının Gelişimsel Yetersizliğe sahip çocuklar ve anneleri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılan çalışmaya toplam 19 anne ve çocuk çifti

katılmıştır. Araştırmada annelerin etkileşimsel davranışları, EDDÖ-TV ile çocukların etkileşimsel davranışları ise ÇDDÖ-TV (Diken, 2009) kullanılarak ölçülmüştür. Ayrıca çocukların gelişimsel becerileri de Denver Gelişimsel Tarama Testi-II (DENVER II) ve Ankara Gelişimsel Tarama Envanteri (AGTE) ile değerlendirilmiştir. Çalışmaya katılan annelerin EDEP'in etkililiğine ve kullanımına dair görüşleri ise yarı- yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları deney ve kontrol grubunda yer alan annelerin etkileşimsel davranış düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir. EDEP'in çalışmaya katılan çocukların davranışsal etkileri üzerine bakıldığında her iki grup arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Araştırmanın sonucu; EDEP'in çocukların kişisel-sosyal, dil-bilişsel gelişimsel beceriler üzerinde deney grubu lehine anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Araştırmanın sonucunda anneler uygulamayla birlikte çocuklarının ve kendilerinin etkileşimsel davranışlarında artış olduğunu ayrıca çocuklarının gelişiminde olumlu olumlu yönde ilerlemeler olduğunu belirtmişlerdir.

Mahoney, Kim ve Lin (2007) gelişimsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklar üzerinde yaptıkları bir çalışmada Temel Tepki Öğretimi (Pivotal Response Training) ile EDEP'in ortak yanlarına değinerek, çocuklara kazandırılması planlanan “temel davranışlar” kavramının ve öneminin üzerinde durmuşlardır. EDEP'in gelişimsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların temel davranışları üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Uygulamaya çeşitli yetersizlik grubunda yer alan, %60'ını erkek çocukların oluşturduğu ortalama 2 yaş düzeyinde 45 çocuk ve anne çifti katılmıştır. Çalışma sonucunda ebeveynlerin yanıtlayıcılığının çocukların iletişim, sosyalleşme, motor beceriler, sosyal oyun, karşılıklı konuşma (ifade edici dil, alıcı dil) gibi temel davranışları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Mahoney ve Perales (2005) tarafından OSB tanısı almış çocuk-anne çiftleri ile diğer gelişimsel yetersizlik tanılarında birini almış çocuk- anne çiftlerinin etkileşimsel davranışlarını karşılaştırmayı amaçlamışlardır. EDEP uygulamasının kullanıldığı çalışmada ayrıca EDEP'in çocuk katılımcıların gelişimsel davranışları üzerindeki etkilerini de incelemişlerdir. Çalışmaya OSB tanısı almış 20, gelişimsel gerilik tanılarında herhangi birini almış 30 çocuk ve anneleri katılmıştır. Araştırmaya katılan çocukların çoğunun yaşı 36 aydan küçük ve genelinin yaşları 12-54 aylar arasında değişmektedir. Uygulama ev ve/veya kurumda, haftada bir gün olacak şekilde yaklaşık bir yıl sürmüştür. Oturumların her biri katılımcı anne-çocuk çifti ile bire bir

öğretim düzenlemesi biçiminde yürütülmüştür. Araştırmanın verileri ön test ve son test şeklinde toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları, otizmlı çocuk annelerinin etkileşimsel davranışlarının (yanıtlayıcı ve etkili olma), gelişimsel yetersizlik gösteren çocuk annelerinin etkileşimsel davranışlarından daha yüksek oranda olduğunu göstermektedir. Aynı şekilde araştırmanın sonuçları, otizmlı ve gelişimsel yetersizlik tanısı almış çocukların tüm ölçek maddelerinde etkileşimsel puanlarının, gelişimsel yetersizlik tanılarında herhangi birini almış olan çocukların etkileşimsel puanlarından daha yüksek oranda olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, annelerin etkileşimsel davranışlarındaki farklılığın yüksekliğine bağlı olarak, otizmlı çocukların etkileşimsel davranışlarının da daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Uygulama öncesinde çalışmaya katılan otizm ve gelişimsel yetersizlik tanısı almış çocukların bilişsel gelişim ve dil gelişimi düzeyleri birbirileri ile aynı düzeydeyken, uygulama sonrasında otizm tanısı almış olan çocuklar bu alanlarda gelişimsel yetersizlik tanısı almış olan çocuklara kıyasla önemli ölçüde ilerleme göstermişlerdir. Çalışmanın sonuçları aynı zamanda otizm tanısı almış çocukların ihtiyaçları doğrultusunda etkileşim temelli uygulamalardan da yarar sağlayacakları yönünde yorumlanmıştır.

Kim ve Mahoney 2004'te Koreli annelerin çocukları ile olan etkileşimlerinde, ilişki temelli uygulamalar ve ilişki temelli uygulamalarda kullanılan stratejilerin, çocukların etkileşim davranışları üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Çalışmaya yaşları 3 ile 8 arasında değişen, gelişimsel yetersizlik problemleri olan, okul öncesi dönemdeki 18 çocuk ve anneleri katılmıştır. Uygulama oturumları 3 ayda tamamlanmıştır. Uzmanlar annelere eğitimlerde, rehberlik yapma, model olma, rol yapma gibi farklı teknikler kullanılarak EDEP'in nasıl uygulanacağını öğretmiştir. Çalışmada müdahale öncesi ve sonrası anne çocuk etkileşimi karşılaştırılmıştır. Ailelerin çocukları ile olan etkileşimlerinde; annelerin çocuklarını daha teşvik edici nitelikteki etkileşim davranış stillerindeki anlamlı artışın çocukların etkileşim becerilerinde de %18'lik oranda olumlu artışa yol açtığı rapor edilmiştir. Araştırmanın sonucunda rapor edilen olumlu artışın ilişki temelli uygulamadan kaynaklı olduğu çıkarımına varılmıştır.

Kim ve Mahoney 2004'te yaptıkları başka bir çalışmada, EDEP'in gelişimsel yetersizlikten etkilenmiş çocuk- anne çifti ile olağan gelişim gösteren çocuk- anne çiftlerinin etkileşimsel davranışları üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Bu araştırmada etkileşimdeki değişimlerin çocukların gelişimsel davranışları üzerindeki etkisini ve

annelerin etkileşimsel davranışları ile çocuklarının etkileşimsel davranışları arasında bir ilişki olup olmadığını karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmaya katılan 30 çocuk –anne çifti katılmıştır. Katılımcı anne-çocuk çiftlerinden 13 tanesi gelişimsel gerilik tanısı almış, diğer 17 tanesi ise olağan gelişim gösteren çocuk-anne çiftidir. Araştırmanın verileri ön test ve son test yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda olağan gelişim gösteren çocuk annelerinin, uygulanan ölçeğin tüm alt maddelerinden gelişimsel yetersizliğe sahip çocuk annelerinden daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Araştırma bulguları benzer şekilde olağan gelişim gösteren çocukların uygulanan ölçeğin tüm alt maddelerinden özellikle de “etkinliğe katılım”, “devamlılık”, “ortak dikkat” ve “işbirliği” maddelerinden gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklara göre daha yüksek puan aldıklarını göstermiştir. Bu sonuçlardan çocukların sahip olduğu yetersizliklerin annelerin etkileşimsel tarzlarını etkilediği ve annelerin etkileşimsel davranışlarının da çocuklarının etkileşimsel davranışlarını etkilediği çıkarımı yapılmıştır.

Mahoney ve Perales 2003’te EDEP’in OSB tanısı almış çocuklar ve annelerinin etkileşimsel davranışları üzerindeki etkisi ile OSB tanısı almış çocukların sosyal duygusal davranışları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlayan bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışma OSB’li 20 çocuk ve anne çifti ile yürütülmüştür. Uygulama oturumları kurum ve ev merkezli olarak 12 ay boyunca, her bir katılımcı anne-çocuk çifti ile bire bir öğretim düzenlemesi biçiminde, haftada bir gün olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubu olmayan çalışmada çalışmanın verileri ön test -son test şeklinde toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları EDEP’in OSB tanılı çocukların etkileşimsel davranışlarında ve sosyal-duygusal davranışlarında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Araştırmanın sonuçları aynı zamanda annelerin etkileşimsel davranışlarında da özellikle yanıtlayıcı ve etkili olma alanlarında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir.

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde sırasıyla araştırmanın modeline, katılımcılarına ve seçimine, uygulama ortamına, araç-gereçlerine, bağımlı ve bağımsız değişkene, uygulama planına, veri toplama ve verilerin analizine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Erken Çocukluk Döneminde Gelişimsel Yetersizlik Tanısı almış çocukların ifade edici dil becerilerini arttırmak için EDEP uygulamasının etkisini incelemek; ayrıca çalışmaya katılan Gelişimsel Yetersizlik tanısı almış olan Erken Çocukluk Dönemi çocuklarının anne-babalarının çalışma hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışma, tek denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılarak, OSB tanısı almış 2 erkek, 1 kız öğrenci ile yürütülmüştür.

3.1. Araştırma Modeli

EDEP uygulamasının Erken Çocukluk Döneminde Gelişimsel Yetersizlik Tanısı almış çocukların ifade edici dil becerilerini artırma üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada tek denekli araştırma modellerinden denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Çoklu yoklama modelleri, bir davranış değiştirme veya öğretim programının etkililiğini birden fazla koşulda değerlendirmeyi amaçlayan, sürekli başlama düzeyi verisinin toplanmasını gerektirmeyen ve geriye dönüşü olan ya da olmayan tüm davranışlar için uygun olan tek denekli araştırma modelidir (Tekin-İftar, 2012). Araştırmaya ilk olarak tüm katılımcılarla başlama düzeyi verisi toplanarak başlanmış ve sonrasında ilk katılımcıyla öğretim yapılmıştır. İlk katılımcının öğretimi tamamlanmasıyla tüm katılımcılarla birinci toplu yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir. Bu toplu yoklama oturumunda ikinci katılımcıyla kararlı veri elde edildikten sonra yoklama oturumu sonlandırılıp, ikinci katılımcıyla öğretim evresine geçilmiştir. İkinci katılımcının öğretimi tamamlandıktan sonra ikinci toplu yoklama oturumu yapılmıştır. Yoklama

oturumunda üçüncü katılımcı ile kararlı veri elde edildiğinde üçüncü son katılımcının öğretim oturumuna geçilmiştir. Üçüncü katılımcı öğretimi de tamamlanmasından sonra son toplu yoklama oturumu yapılmıştır. Araştırmada sonraki katılımcılarda bağımsız değişken uygulanmaya devam ederken önceki katılımcılardan izleme verisi toplanmıştır.

3.2. Katılımcılar

Bu çalışmada MEB'e bağlı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam eden OSB tanısı almış toplam 3 katılımcı ve çalışmaya gönüllü olan katılımcıların anneleri katılmıştır. Katılımcıların ve ailelerinin çalışmaya katılabilmesi amacıyla annelerinden Veli İzin Formu (Ek 1) kullanılarak yazılı izinler alınmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıları seçmek için, ön koşul becerileri belirlenmiştir. Katılımcılar belirlenirken ön koşul becerileri yerine getirip getirmediğini değerlendirmek üzere araştırmacı tarafından katılımcılar ve aileleriyle görüşmeler yapılmıştır. Çalışma grubu belirlenirken aşağıdaki ön koşul özellikleri dikkate alınmıştır:

Bunlar;

- a. Katılımcıların 72 aydan büyük olmaması,
- b. Devlet hastanelerinden gelişimsel yetersizliğe sahip(zihinsel yetersizlik, OSB ya da yaygın gelişimsel bozukluk) tanısı almış olması,
- c. Basit soru cümlelerini (Bu Kim?,- Bu Ne?) anlayıp- cevaplayabilmeleri,
- d. Basit yönergeleri yerine getirebilmeleri,
- e. Katılımcıların daha önce EDEP benzeri bir programa katılmış olmaması,
- f. En az üç ay boyunca hafta da iki seans eğitim çalışmasına dahil olabilmeleri,
- g. Tanıya eşlik eden başka bir engelinin bulunmaması,
- h. Anne veya babaların çalışmaya gönüllü olarak katılmayı istemeleri

Katılımcıların ön koşul becerileri belirlendikten sonra, İstanbul ilindeki bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde önkoşulları sağlayan üç öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışma grubu iki erkek, bir kız öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmaya katılan üç öğrencinin de devlet hastanesinden alınmış OSB tanılı raporu vardır ve yaşları 62-

72 aylar arasındadır. Katılımcılar tam zamanlı kaynaştırma eğitimine devam etmekte ve 2 seans bireysel, 1 seans grup eğitimi olmak üzere hafta da 3 seans özel eğitim destek hizmeti almaktadırlar. Araştırmaya katılım gösteren üç öğrencinin gerçek isimleri yerine her bir katılımcı için kod isimler kullanılmıştır.

Belirlenen çocukların aileleri ile iletişime geçilmiş, görüşmeye gelen ailelere yapılacak çalışma hakkında sözlü kısa bilgi verilmiş, görüşmelerin ardından üç ailenin de katılmaya gönüllü olduklarını beyan etmeleri üzerine ailelerden Veli İzin (Ek 1) formunu doldurmaları istenmiştir.

Ardından ailelerle birebir yapılan görüşmede çocuğun yaş, fiziksel özellikleri, okul bilgileri ve demografik özelliklerine dair bilgiler elde edilmiştir. Bu bilgilerin elde edilmesinin ardından aileden Otizm Davranış Kontrol Listesini (Ek 3) doldurmaları istenilmiştir (Yılmaz-Irmak, Tekinsav-Sütçü, Aydın ve Sorias, 2007) . Yapılan bir seanslık gözlem ile çocuğun uygulama aşamasında motivasyonunu artırmak için ilgi duyduğu etkinlik ya da nesneler belirlenmek istenilmiştir. Hemen ardından çocuğun gelişimsel özelliklerini belirlemek üzere AGTE uygulanmıştır. Her üç katılımcı içinde aynı süreç uygulanmıştır. Testlerin uygulanması ve aileler tarafından Ek 1 formların imzalanması ardından katılımcı seçme işlemleri tamamlanmıştır.

3.2.1. Katılımcılara Uygulanan Testler ve Formlar

3.2.1.1. Otizm Davranış Kontrol Listesi (ABC)

Otizmi belirlemeye yönelik bir tarama aracı olan Otizm Davranış Kontrol Listesi (ABC) 1993 yılında Krug ve arkadaşları tarafından geliştirilmiş, Türkiye için geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları Yılmaz - Irmak, Tekinsav- Sütçü, Aydın ve Sorias tarafından 2007 yılında yapılmıştır. ABC, duysal (9), ilişki kurma (12), beden ve nesne kullanımı (12), dil becerileri (13), sosyal ve öz bakım becerileri (11) olmak üzere toplam beş alt ölçekten oluşan 57 maddelik bir değerlendirme aracıdır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 159'dur. ABC'nin en önemli avantajlarından biri, hem öğretmenlerden hem de ebeveynlerden bilgi almayı olanaklı kılan kolay uygulanabilir bir araç olmasıdır (Krug, Arick and Almond, 1993).

Maddelerden çocuğu tanımlayan ifadeler çocuğun birincil bakıcıları tarafından işaretlenir. Ölçeğin minimum puanı 0, maksimum puanı 159'dur. Ölçeğin tamamlanmasının ardından işaretli puanlar toplanır, ele edilen toplamı 39 puan üzerinde çıkar ise çocuk OSB gösterir şeklinde yorumlanmaktadır (Yılmaz-Irmak ve diğerleri, 2007). Minimum puandan yukarı doğru artan her puan OSB belirtilerinin arttığı anlamına gelmektedir.

3.2.1.2. Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE)

Ankara Gelişimsel Tarama Envanteri Savaşır, Sezgin ve Erol tarafından 1993 yılında geliştirilmiş, 0-6 yaş aralığındaki çocukların gelişimsel sorunlarını tespit etmek amacıyla kullanılan bir testtir. Çocuğun içinde bulunduğu yaştaki gelişimsel durumu; dil-bilişsel (65), ince motor (26), kaba motor (24) ve sosyal beceri-öz bakım (39) alanlarındaki gelişim düzeyi ve genel gelişim düzeyi açılarından değerlendirilir. Test, toplam 154 maddeden oluşur ve Evet - Hayır / Bilmiyorum şeklinde yanıtlanır. Uygulama ebeveyn / bakım verenle görüşülerek, çocuğa bakım veren kişinin sorulan sorulara cevaplar vermesiyle gerçekleşir. İlk olarak bebeğin/çocuğun takvim yaşı hesaplanır. Ebeveyn/bakım verenler sorulara evet (1), hayır (0) ve bilmiyorum (b) şeklinde cevaplar verir. Çocuğun kendi kronolojik yaş diliminden hemen bir önceki dilimden başlanır. Burada geçemediği maddeler varsa bir önceki yaş dilimine dönülür. Bir yaş diliminin tüm maddelerinden puan alana kadar geri gidilir. Gruplara ayrılmış yaşların tümünde bir puan alana kadar bu devam eder. Sonra ileri doğru sorular sorulur. Ebeveyn/Bakım veren üst üste birbirini izleyen 8 soruyu olumsuz cevapladığı zaman teste son verilir(Erol, Sezgin ve Savaşır, 1994).

3.2.2. Katılımcılar ve Özellikleri

Araştırmaya OSB tanısı almış 62-72 aylık üç çocuk katılmıştır. Tablo 3.1. katılımcıların demografik özelliklerini göstermektedir.

Tablo 3.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcılar	Tanı	Yaş	Cinsiyet	
Birinci katılımcı	OSB	71 Ay	Erkek	
İkinci katılımcı	OSB	62 Ay	Kız	
Üçüncü katılımcı	OSB	72 Ay	Erkek	

3.2.2.1. Birinci Katılımcı

Birinci katılımcı için Ahmet kod ismi kullanılacaktır. Ahmet çalışmaya başladığı tarih itibariyle beş yaş on bir aylık erkek çocuktur. Üç yaşında bir devlet hastanesinde hizmet veren çocuk ve ergen psikiyatristi tarafından OSB tanısı konmuş ve üç yaşından itibaren, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde hafta da iki gün birer seans özel eğitim almaktadır. Üç yaşından itibaren özel bir anaokuluna devam etmektedir. Araştırma sürecine katılana kadar eğitim faaliyetlerinde ve araştırma sürecinde çalışmalarında EDEP ve benzeri bir program kullanılmamıştır. Uygulamaya başlamadan önce yapılan Otizm Davranış Kontrol Listesinde puanı 39 olarak belirlenmiştir. AGTE'de ise, dil-bilişsel becerileri puanı 41 olarak belirlenmiştir.

3.2.2.2. İkinci Katılımcı

İkinci katılımcı için Hülya kod ismi kullanılacaktır. Hülya çalışmaya başladığı tarih itibariyle beş yaş iki aylık kız çocuktur. Dört yaş, dört aylıkken bir devlet hastanesinde hizmet veren çocuk ve ergen psikiyatristi tarafından OSB tanısı konmuş ve dört buçuk yaşından itibaren, özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde hafta da iki gün birer seans özel eğitim almaktadır. Dört buçuk yaşından itibaren bir devlet okulunun anasınıfına devam etmektedir. Araştırma sürecine katılana kadar eğitim faaliyetlerinde ve araştırma sürecinde çalışmalarında EDEP ve benzeri bir program kullanılmamıştır.

Uygulamaya başlamadan önce yapılan Otizm Davranış Kontrol Listesinde puanı 43 olarak belirlenmiştir. AGTE'de ise, dil-bilişsel becerileri puanı 40 olarak belirlenmiştir.

3.2.2.3. Üçüncü Katılımcı

Üçüncü katılımcı için Kaan kod ismi kullanılacaktır. Kaan çalışmaya başladığı tarih itibariyle altı yaş erkek çocuktur. Dört yaş, sekiz aylıkken bir devlet hastanesinde hizmet veren çocuk ve ergen psikiyatristi tarafından OSB tanısı konmuş ve dört yaş, on aylıkken özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde hafta da iki gün birer seans özel eğitim almaya başlamıştır. Beş yaşından itibaren bir devlet okulunun ana sınıfına devam etmektedir. Araştırma sürecine katılana kadar eğitim faaliyetlerinde ve araştırma sürecinde çalışmalarında EDEP ve benzeri bir program kullanılmamıştır. Uygulamaya başlamadan önce yapılan Otizm Davranış Kontrol Listesinde puanı 41 olarak belirlenmiştir. AGTE'de ise, dil-bilişsel becerileri puanı 45 olarak belirlenmiştir.

3.3.Ortam

Araştırma İstanbul İli, Üsküdar İlçesinde bulunan bir Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinin bireysel eğitim odalarından birinde yapılmıştır. Bu bireysel eğitim odası 4,15x3,45 m² boyutlarında, 3,35 m yüksekliğindedir. Bir kapı ve üç penceresi bulunan eğitim odasının zemini kayın renginde masif parke ile kaplıdır. Kapı odanın girişine göre sol tarafta bulunmaktadır ve kapının sol tarafındaki duvarda bir adet dört kapaklı içerisinde oyuncak ve eğitim setlerinin olduğu dolap ve eğitimci masa-sandalyesi bulunmaktadır. Kapıya göre karşı duvarın sağında iki adet kapaksız, içerisinde oyuncak ve eğitim setlerinin olduğu dolap bulunmaktadır. Oyuncak dolaplarının önüne yerde oyun oynayabilmek için 4 m² pvc yerleştirilmiştir. Eğitim odasında bulunan küçük masa ve iki adet küçük sandalye oyuncak dolaplarının sol tarafındaki duvara çekilmiştir. Katılımcıların tercihiyle göre zaman zaman masada oyun oynansa da çalışmalar çoğunlukla yerde gerçekleşmiştir.

3.4.Araç Gereçler

EDEP'in uygulanması esnasında çocuğun motivasyonunu artırmak ve dikkatini etkinliğe yöneltmesini sağlamak amacıyla öğretim uygulamalarında katılımcıların sevdiği, ilgisini çeken ya da hoşuna gidecek materyaller kullanılmıştır. Bunun için öğretime başlamadan önce katılımcı eğitim odasında gözlemlenmiş, ayrıca uygulamacı ailelerle görüşerek çocukların ilgisini çeken, tercih ettiği materyaller belirlenmeye çalışılmıştır. Çocuklarının oynamaktan hoşlandığı nesneler belirlenmiş ve uygulama esnasında (materyallerin içinde bulunacağı şeffaf kutular, oyuncaklar) kullanılmıştır. Materyaller çocukların rahatça görüp, ulaşabilecekleri şekilde öğretim ortamına yerleştirilmiştir. Öğretim programı hedeflerini gerçekleştirmek, katılımcıların etkinlik esnasında nesne ismini ifade etmelerini sağlamak için sınıfta, birçok farklı nesne ve materyal yer almıştır. Katılımcılara bu araştırma içerisinde ifade edici dil becerilerinin kazandırılması, günlük yaşantılarında kullanabilecekleri ihtiyaç duydukları işlevsel kelimeleri ifade edebilmeleri de göz önünde bulundurulmuştur. Eğitim odası içerisinde plastik maketten sebze ve meyveler, plastik maketten hayvanlar, mukavva kitaplar, arabalar, oyuncak bebekler, mutfak seti (tabak, kaşık, çatal, bardak), doktor seti, renkli boya ve kalemler, kağıtlar, sesli oyuncaklar bulundurularak katılımcının ilgi duyduğu bu nesnelerin isimlerini ifade etmeleri sağlanmıştır. Öğretim içinde katılımcıların oturum süresince bağımsız ifade ettiği kelimeler not alınmıştır. Görüntü kayıtlarının yapılabilmesi amacıyla pvc alanın karşı tarafında bulunan dolabın üzerine tripod –kamera yerleştirilmiş ve görüntü kayıtları bu kamera ile alınmıştır.

Tablo 3.2. EDEP uygulaması sırasında kullanılan materyallerin listesi

✓ uçak	✓ eşek	✓ ilaç kutusu
✓ traktör	✓ koyun	✓ ütü masası
✓ minübüs	✓ civciv	✓ vileda
✓ otobüs	✓ aslan	✓ bebek arabası
✓ itfaiye arabası	✓ zebra	✓ plastik tencere
✓ traktör	✓ fil	✓ plastik tabak
✓ teleferik	✓ kurbağa	✓ plastik bardak
✓ trafik lambası	✓ mikroskop	✓ plastik kaşık
✓ tren	✓ stetoskop	✓ plastik çatal
✓ gemi	✓ gazlı bez	✓ plastik bıçak
✓ kamyon	✓ parmak	✓ plastik sebzeler
✓ helikopter	kuklalar	✓ plastik
✓ bez bebek	✓ baloncuk	meyveler
✓ kedi köpek	köpüğü	✓ oyun hamuru
✓ inek	✓ renkli boyalar	seti
✓ at	✓ kağıt-kalem	
✓ ördek	✓ karton kitaplar	

3.5. Bağımlı Değişken

Bu araştırmanın bağımlı değişkeni, katılımcıların kendilerine yöneltilen: “Bu kim?”, “Bu ne?”, sorularına verdikleri doğru cevaplardır. Bir başka deyişle OSB tanısı almış çocukların ifade edici dil becerilerindeki kararlı artış düzeyleridir.

3.6.Bağımsız Değişken

Erken Çocukluk Döneminde Gelişimsel Yetersizlik Tanısı almış çocukların sözel iletişim becerilerini arttırmak için uygulanan EDEP uygulaması bu araştırmanın bağımsız değişkenidir.

3.7.Planlama

Araştırmanın planlanma aşamasına araştırma amacının belirlenmesi ile başlanmıştır. Araştırma amacın belirlenmesinin ardından bu amaca uygun katılımcıların belirlenmesi sürecine geçilmiştir. Uygun katılımcılarında belirlenmesi ile birlikte araştırmada kullanılacak materyaller ve katılımcıların performanslarını belirlemeye yönelik soru setleri oluşturulmuştur. Uygulama da öğretilecek kelimeler belirlenirken MEB'in halen yürürlükte olan Zihin Engelliler Müfredat Programının; Bilişsel Becerileri Geliştirme Modülü ile Toplumsal Yaşam Becerileri Modülü ve Yaygın Gelişimsel Bozukluk Müfredat Programının İfade Edici Dil Modülünden faydalanılmıştır. Her iki müfredatın yukarıda ifade edilen bölümlerinde yer alan “uygulayıcı, nesne ve eylemleri isimlendirme çalışmalarında günlük rutinlere, etkinliklere, gösterilen resim, fotoğraf ya da kişilere, geçmişte olmuş olaylara yönelik sorulara yer verilebilir, öğretim sürecinde vücut bölümleri, giysiler, ev eşyaları, meyveler, sebzeler, taşıtlar, hayvanlar, mesleklerle ilgili nesne ve eylemleri içeren sınıflandırma yaparak çalışabilir” hedefleri doğrultusunda da kelime havuzu oluşturulmuştur (Yaygın Gelişimsel Bozukluklar Destek Eğitim Programı, 2008 ve Zihin Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı, 2008). Öğretim sürecinde kullanılacak materyaller çocukların ilgileri ve tercihleri doğrultusunda bu havuz içerisinden seçilirken, bağımlı değişkenimizin sorularını içeren soru setleri, bu materyallerin öğretimde kullanılabilir olması dikkate alınarak birbirleriyle ilişkili öğeler seçilmiştir. Soru setleri meslekler grubu için "Bu kim?", taşıtlar ve sebze-meyveler grubu için "Bu ne? " başlığı altında üç gruptan oluşturulmuştur. Her gruba dair onar adet "Bu ne?, Bu kim?" soruları sorulmuştur. Çocukların performansları bu 30 soru kartı ile belirlenmiştir. Öğretim aşamasında da bu 30 adet soruya dair öğretim planlanmıştır. Soru kartlarının her biri 9X13 cm boyutlarında olup, aşağıda örnekte görüldüğü gibi

sprial ciltle kitapçık haline getirilmiştir. Öğretim ortamının EDEP'e uygun olabilmesi için oda düzeni her oturum öncesi gözden geçirilmiş ve ortam uygulamaya uygun hale getirilmiştir. Bağımlı değişkeni ölçmek için kullanılan soru kitapçığından örnek resim Resim 3.1. de gösterilmiştir.



Resim 3.1. Bağımlı Değişkeni Ölçmek İçin Hazırlanan Soru Kitapçığı Örnek Resmi

3.8.Deney Süreci

Araştırma süreci başlangıç düzeyi, öğretim oturumları ve toplu yoklama oturumları dahil 21 hafta sürmüştür. Öğretim oturumları ise haftada iki kez olmak üzere 12 hafta yani yaklaşık üç ay sürmüştür. Başlama düzeyi verilerinin alınması, öğretim oturumları, toplu yoklama oturumları, izleme ve genelleme oturumları dahil olmak üzere deneklerle toplam 67 oturum yapılmıştır. Öğretim oturumları yaklaşık 40 dakika, performans alımları yaklaşık 10-15 dakika sürmüştür. Araştırmanın her bir aşaması video kamera ile kayıt altına alınmıştır. Araştırmada uygulama basamaklarında aşağıdaki sıralama takip edilmiştir.

1. Öğretim öncesi (ABC- AGTE) verilerinin toplanması
2. Üç katılımcı için başlama düzeyi verilerinin toplanması

3. Birinci katılımcı için uygulama süreci (öğretim)
4. Üç katılımcı için toplu yoklama oturumu
5. İkinci katılımcıya uygulama süreci (öğretim)
6. Üç katılımcı için toplu yoklama oturumu
7. Üçüncü katılımcıya uygulama süreci (öğretim)
8. Üç katılımcı için toplu yoklama oturumu
9. Tüm katılımcılar için izleme oturumları
10. Tüm katılımcılar için genelleme oturumu
11. Öğretim bittikten sonra (ABC- AGTE) verilerinin toplanması

3.8.1. Başlama Düzeyi ve Toplu Yoklama Verilerinin Alınması

Çalışma öncesinde her üç katılımcı için de aynı gün içinde başlama düzey oturumları düzenlenerek veriler alınmıştır. Katılımcıların bağımlı değişkene yönelik hazırlanan soru setlerindeki resimlere verdiği cevaplar Ek-E'de belirtilen tabloya doğru ise (+), yanlış ise (-) şeklinde kaydedilmiştir. Başlama düzeyi verilerinin alınmasının ardından birinci, öğretim oturumlarına geçilmiştir. Öğretim oturumlarından hemen önce öğretim yapılan katılımcıdan veri toplanmaya devam edilmiştir. Uygulamayla birlikte ölçütü karşılayan (bağımlı değişkenlere verilen doğru cevap yüzdesinin %80'ini geçmesi) üç kararlı verinin elde edilmesi ile birlikte tüm katılımcılar için toplu yoklama oturumlarına geçilmiştir. Aynı gün içerisinde her üç katılımcı için yapılan oturumlar ile başlama düzeyindeki gibi veriler elde edilmiştir. Toplu yoklama oturumunun ardından ikinci katılımcı ile öğretim aşamasına geçilmiş, ölçütü karşılayan üç kararlı verinin ardından üç katılımcı için aynı gün içerisinde toplu yoklama oturumları alınmış ve üçüncü katılımcı ile öğretim oturumlarına geçilmiştir. Üçüncü katılımcıdan da ölçütü karşılayan üç kararlı veri alınmasının ardından tekrar aynı gün içerisinde üç katılımcıdan da toplu yoklama verisi alınmıştır.

3.8.2.Öğretim Oturumları

Başlama düzeyinde üç kararlı verinin elde edilmesinin ardından, öğretim oturumlarına geçilmiştir. Uygulama evresi bağımlı değişkendeki ölçütün karşılanıp en az üç kararlı veri elde edilene kadar öğretim devam edecektir (Tekin-İftar, 2012). Öğretim oturumları birinci katılımcıdan başlayarak, ikinci ve üçüncü katılımcı ile devam etmiştir. Araştırmanın deseni dolayısıyla birinci katılımcı ile uygulama yapılırken ikinci ve üçüncü katılımcı beklemeye alınmıştır. Birinci katılımcı ile yedi öğretim oturumu gerçekleştirildiğinde, bağımlı değişkenlerde ölçütün karşılanması üzerine toplu yoklama oturumlarına geçilmiş, toplu yoklama oturumlarının ardından ikinci katılımcı ile uygulamaya başlanmış, ikinci katılımcı ile uygulamaya başlanınca birinci ve üçüncü katılımcı beklemeye alınmıştır. İkinci katılımcıda ile gerçekleştirilen sekiz öğretim oturumunda bağımlı değişkende ölçütü karşılayan üç kararlı veri elde edildiğinin görülmesi ile birlikte, tekrar toplu yoklama oturumları alınmış, toplu yoklama oturumlarının ardından üçüncü katılımcı ile uygulamaya başlanmıştır. Üçüncü katılımcı ile uygulamaya başlanınca birinci ve ikinci katılımcı beklemeye alınmıştır. Üçüncü katılımcı ile gerçekleştirilen yedi oturumda bağımlı değişkende ölçütü karşılayan üç kararlı veri elde edildiğinin görülmesi ile birlikte, tekrar toplu yoklama oturumları alınmış ve öğretim oturumları sona erdirilmiştir. Öğretim oturumlarında EDEP uygulaması kullanılmıştır. Bu çalışmada öğretim oturumlarında karşılıklık (çocuğun dünyasına girmek, bir etkinliğe katılımda bulunmak için paralel oyun oynamak), denge (bir kez sıra aldıktan sonra tekrar sırasını beklemek), niyet (çocuğun amaçlı ve işlevsel olmayan vokalizasyonlarını; yüz ifadelerine, jest ve mimiklerine anlamlı sohbet etmeymiş gibi yanıt vericilikte bulunmak), sıklık (günlük rutin etkinliklerine çocuğun katılımını arttırmak için RT stratejilerinin nasıl kullanılacağını keşfetme), kontrol paylaşımı (çocuğun eylem ve iletişimlerini taklit etmek), kolaylaştırma (çocuğun konu veya hedefini geliştirmek, çocuğun niyetini daha belirgin hale getirmek için genişletme yapmak), zevk alma stratejileri (çocuğun hoşlandığı veya hoşlanacağı etkinlikleri tekrar etmek) uygulanarak hedeflenen bağımlı değişkenler öğretilmeye çalışılmıştır. Uygulamadan önce belirlenen, katılımcının hoşlanacağı oyuncak veya etkinliklere yönelik materyaller katılımcıların rahatça ulaşabilecekleri şekilde öğretim yapılacak oda ortamına yerleştirilmiştir. Çocuğun ilgisini çeken materyallere yönelmesi ve bu materyaller arasından bir tanesi seçmesi

ile duruma uygun stratejiler uygulanmaya başlanmıştır. Çocuğun tercih ettiği nesneyi seçmesinin ardından, paralel oyun oynamak vb. ilgili eğlenceli etkinlikler karşılıklı olarak devam ettirilmiştir. Örneğin çocuk kutudan arabayı seçip onunla oynamaya başladığında uygulayıcıda aynı arabadan alıp çocuğun karşısına geçip çocukla aynı boy hizasında çocuğu taklit ederek araba sesi çıkarıp, çocuğun uygulamacıya bakmasını sağlamış, sırayla araba sürme oyunu oynanmıştır. Çocuk uygulamacıya baktığında uygulamacı " "Şoför Bey, şimdi biraz arabalarımızı değiştirelim mi? Sen bu araba ile oyna bende senin araban ile oynayayım. " diyerek oyuncakları değiş-tokuş ederek sıra alma becerisi çalışılırken bağımlı değişkenin öğretilmesi de hedeflenmiştir. Ek 5’de görselleri verilen bağımlı değişkenlere ait kelimeler uygulanan stratejiler içerisine çeşitli oyunlarla yerleştirilmiştir.

3.8.3. İzleme Oturumları

Katılımcıların öğretim oturumlarında edindikleri "Bu kim?, Bu ne?" sorularının cevaplarını öğretim sonra erdikten sonra da ne ölçüde koruduğunu belirlemek amacıyla, son toplu yoklama oturumundan iki ve üç hafta sonra izleme oturumları ile veriler toplanmıştır. İzleme oturumlarında da, başlama düzeyi ve toplu yoklama oturumlarındaki gibi veriler toplanmıştır.

3.8.4. Genelleme Oturumları

Genelleme oturumu, katılımcıların farklı ortamda farklı uygulamacı tarafından araştırmanın bağımlı değişkenini oluşturan “Bu kim?”, Bu ne?” sorularına verdikleri cevapların düzeyini belirlemek için, ikinci izleme oturumu tamamlandıktan bir hafta sonra bir başka uzman öğretici tarafından farklı bir eğitim odasında uygulanmıştır. Veriler başlama düzeyi ve toplu yoklama oturumlarındaki gibi toplanmıştır.

3.9. Verilerin Toplanması ve Analizi

EDEP'in OSB'li çocukların ifade edici dil becerileri üzerindeki etkisini incelemeye yönelik yapılan araştırmamızda; başlama düzeyi, etkililik, toplu yoklama, izleme, genelleme, sosyal geçerlilik, gözlemciler arası güvenilirlik ve ön test-son test

verileri olmak üzere toplam sekiz tip veri toplanmıştır. Etkililik verilerinin analizinde grafiksel analiz kullanılmıştır. Toplanan veriler nicelleştirilerek grafiğe işlenmiş ve sonradan değerlendirilmiştir (Tekin-İftar, 2012).

3.9.1.Başlama Düzeyi, Toplu Yoklama, İzleme, Genelleme ve Etkililik Verilerinin Toplanması ve Analizi

Katılımcıların bağımlı değişkene yönelik hazırlanan soru setlerindeki resimlere verdiği cevaplar kaydedilmiştir. Katılımcının resimler gösterilerek sorulan sorulara verdiği cevaplar Ek 4'te belirtilen tabloya doğru ise (+), yanlış ise (-) şeklinde kaydedilmiştir. Birinci katılımcıdan başlamak üzere tüm katılımcılarla masada karşılıklı şekilde oturulmuş ve "şimdi sana bazı resimler gösterip, resimlerle ilgili sorular soracağım. Resimlere dikkatlice bak ve sorduğum soruya cevap ver. Ben verdiğin cevapları önümdeki kağıda not alacağım" diyerek çalışmanın başında açıklama yapılmıştır. Sırayla kartlar gösterilmiş ve cevap vermesi için üç saniye beklenmiştir. Doğru cevap verirse kayıt formuna (+), yanlış cevap verirse ya da üç saniye içinde cevap vermezse kayıt formuna (-) olarak işaretlenmiştir. Katılımcının motivasyonu yükseltmek ve zaman zaman çalışma davranışını pekiştirmek için "harikasin, benimle çok güzel çalışıyorsun" ya da "resimlere bakıp cevap veriyorsun, aferim" gibi sözel pekiştireçler verilmiştir. Dikkatinin gösterdiğimiz resimlerde olmadığı anlarda ise "resimlere bak, cevap ver" diye yönerge verilmiştir. Katılımcının dikkatinin çok fazla dağıldığı durumlarda ise kısa molalar verilmiş ve çalışmaya sonra kaldığımız yerden devam edilmiştir. Her üç katılımcı içinde haftada iki gün başlama düzeyi verileri alınmıştır ve üç kararlı verinin elde edilmesinin ardından iki hafta sonra başlama düzeyi verilerini alma işlemine son verilmiştir. Öğretim öncesi yoklama, toplu yoklama, izleme ve genelleme oturumlarında da başlama düzeyinde olduğu gibi katılımcının resimler gösterilerek sorulan sorulara verdiği cevapların Ek 4'te belirtilen tabloya doğru ise (+), yanlış ise (-) şeklinde kaydedilmesi ile veriler elde edilmiştir. Etkililik oturumlarında ise öğretime geçilmeden hemen önce resimler gösterilerek sorulan sorulara verdiği cevapların Ek 4'te belirtilen tabloya doğru ise (+), yanlış ise (-) şeklinde kaydedilmesi ile veriler toplanmıştır. Kayıt formuna işlenen veriler Şekil 4.1.'de veri haline dönüştürülmüştür. Yatay eksen oturumları, dikey eksene ise her bir soru için toplam soru sayısını göstermektedir. Katılımcının oturumlarda her bir soru

için verdiği doğru cevap sayısının grafiğe dönüştürülmesinin ardından da başlama düzeyi verileri ile karşılaştırarak bulgular yorumlanmıştır.

3.9.2. Sosyal Geçerlilik Verilerinin Toplanması ve Analizi

Uzman görüşü alınarak yarı yapılandırılmış, yedi adet sorudan oluşan bir sosyal geçerlilik formu oluşturulmuş (Ek 2) ve bu formun uygulama sonrasında velilerin kendi el yazıları ile doldurmaları sonucu sosyal geçerlilik verileri toplanmış ve elde edilen bulgular nitel analiz yöntemi ile yorumlanmıştır.

3.9.3. Güvenilirlik Verilerinin Toplanması ve Analizi

Araştırmada bağımlı değişkene yönelik güvenilirlik verileri toplanmıştır. Bağımlı değişkene yönelik toplanan verilerin güvenilirliği gözlemciler arası güvenilirlik şeklinde gerçekleştirilmiştir.

3.9.3.1. Gözlemciler Arası Güvenilirlik

Video kamera ile araştırmanın her evresi güvenilirlik verilerinin toplanabilmesi amacıyla kayıt altına alınmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik verileri, öğretim öncesi yoklama oturumları, toplu yoklama oturumları, izleme oturumları ve genelleme oturumları video kayıtları arasından %30'u rastgele seçilerek izlenmiş ve gözlemciler arası güvenilirlik verileri toplanmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik verileri: (görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı x 100) görüş birliğinin, gözlemciler arası görüş birliği ile gözlemciler arası görüş ayrılığı toplamına bölünüp yüz ile çarpılması formülü ile hesaplanmıştır (Tekin-İftar, 2012). Katılımcıların gözlemciler arası güvenilirlik verileri Tablo 3.3' te gösterilmektedir.

Tablo 3.3. Deneklere İlişkin Öğretim Öncesi Yoklama Oturumları, Toplu Yoklama Oturumları, İzleme ve Genelleme Oturumlarına İlişkin Gözlemciler Arası Güvenilirlik Verileri

Oturumlar	Gözlemciler Arası Güvenilirlik Bulguları
Öğretim Oturumları	90
Toplu Yoklama Oturumları	93,3
İzleme Oturumları	96,6
Genelleme Oturumu	93,3

3.9.4.Uygulama Öncesi – Uygulama Sonrası Test Verilerinin Toplanması ve Analizi

Araştırmaya başlamadan önce ve araştırma bittikten sonra çocukların birincil bakıcıları aracılığı ile Otizm Davranış Ölçeği ve AGTE verileri toplanmış ve veriler yorumlanmıştır.

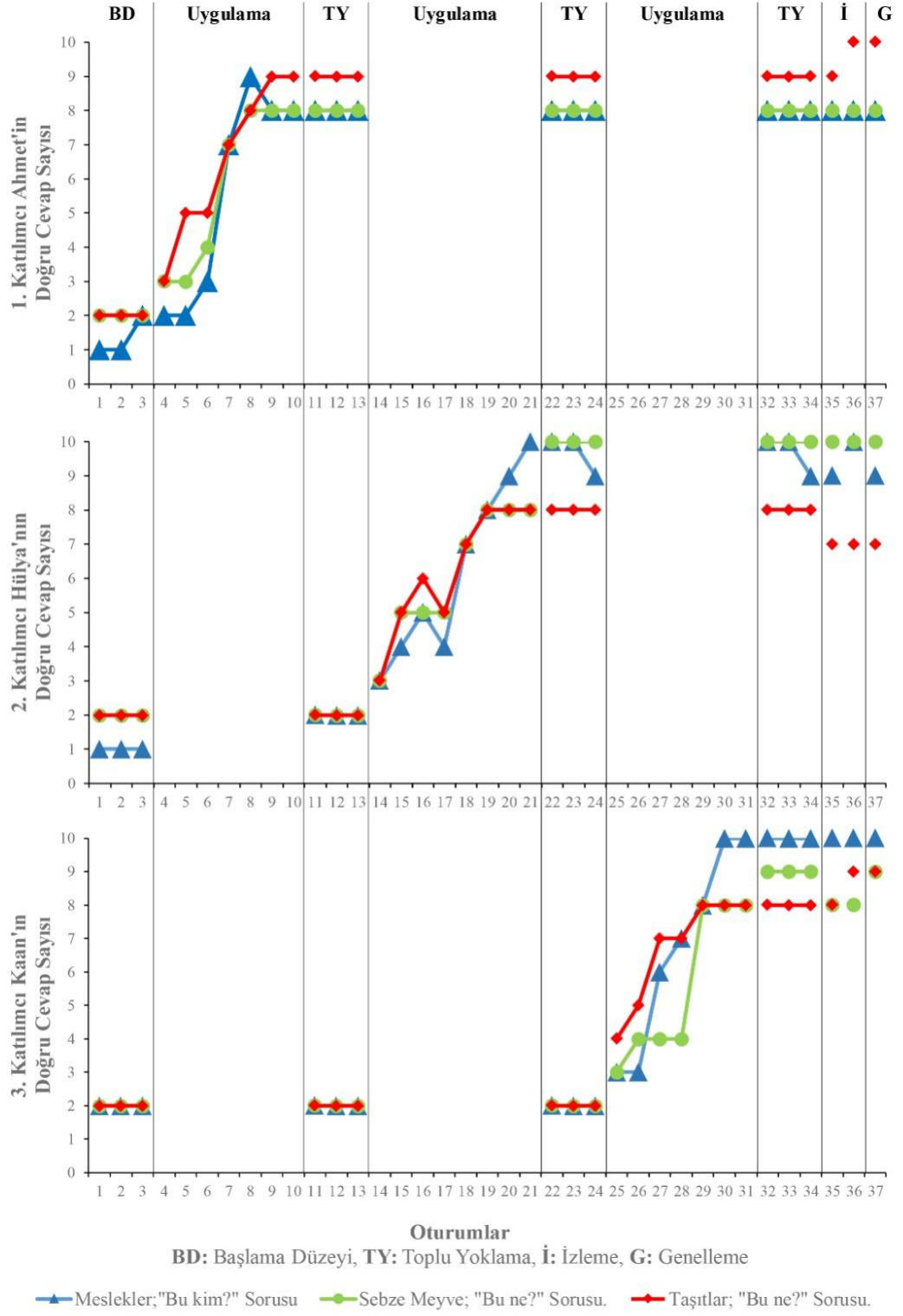
4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın uygulanma sonrasında elde edilen verilerin analizleri ve bulgular yer almaktadır. Erken Çocukluk Döneminde Gelişimsel Yetersizlik Tanısı almış çocukların ifade edici dil becerilerini arttırmak için EDEP'in etkili olup olmadığı, daha sonra farklı ortam, kişi ve materyallere genelleyip genellemediği, ifade edebildikleri kelimelerin öğretim bittikten sonra 2. ve 4. haftalarda korunup korunmadığı, ayrıca çalışmaya katılan Gelişimsel Yetersizlik tanısı almış olan erken çocukluk dönemi çocuklarının anne-babalarının çalışma hakkındaki görüşlerine dair veriler bu bölümde açıklanmıştır. Uygulama öncesi ve uygulama sonrası toplanan veriler ve bu verilere ilişkin bulgular bu bölümde yer almaktadır. Bulgular araştırmanın amaçları dikkate alınarak özetlenmiştir. Dolayısıyla çalışmada, her bir araştırma amacıyla paralellik gösterecek şekilde bu çalışmada ki bulgular üç başlık altında özetlenmiştir. Birinci başlık altında, etkililik verileri açıklanırken, ikinci başlık altında sosyal geçerlik verileri, üçüncü başlık altında öğretim öncesi-öğretim sonrası bulgular özetlenmiştir. Etkililik verileri başlığı altında ise, her bir katılımcının başlama düzeyi ve edinimle ilgili verileri “edinimle ilgili bulgular” başlığı altında ele alınırken, izleme ve genelleme verileri ise “izleme ve genelleme ile ilgili bulgular” başlığı altında ele alınmıştır.

Bulgular incelendiğinde, araştırmaya katılan Ahmet'in “Meslekler”, “Sebze-Meyveler”, “Taşıtlar” ilgili sorulan “Bu kim?”, “Bu ne?” sorularına cevap verme ile ilgili başlama düzeyine ilişkin elde edilen ortalama puanlarına bakıldığında, Ahmet'in “Meslekler” ile ilgili sorulan, “Bu kim?” sorusuna %13.3, “Sebze –Meyveler” ile ilgili sorulan “Bu ne?” sorusuna %30, “Taşıtlar” ile ilgili sorulan “Bu ne” sorusuna ise % 30 oranında doğru cevap verdiği görülmektedir. Hülya'nın “Meslekler”, “Sebze-Meyveler”, “Taşıtlar” ilgili sorulan “Bu kim?”, “Bu ne?” sorularına cevap verme ile ilgili başlama düzeyine ilişkin elde edilen ortalama puanlarına bakıldığında, Hülya'nın “Meslekler” ile ilgili sorulan, “Bu kim?” sorusuna % 10, “Sebze –Meyveler” ile ilgili sorulan “Bu ne?” sorusuna % 30, “Taşıtlar” ile ilgili sorulan “Bu ne?” sorusuna ise % 30 oranında doğru cevap verdiği görülmektedir. Kaan'ın “Meslekler”, “Sebze-Meyveler”, “Taşıtlar” ilgili sorulan “Bu kim?”, “Bu ne?” sorularına cevap verme ile

ilgili başlama düzeyine ilişkin elde edilen ortalama puanlarına bakıldığında, Kaan'ın “Meslekler” ile ilgili sorulan, “Bu kim?” sorusuna % 26,6 “Sebze –Meyveler” ile ilgili sorulan “Bu ne?” sorusuna % 30, “Taşıtlar” ile ilgili sorulan “Bu ne?” sorusuna ise % 30 oranında doğru cevap verdiği görülmektedir. Araştırmanın etkililik bulgularına ilişkin Şekil 4.1'e bakıldığında başlama düzeyine göre önemli düzeyde artış olduğu yani EDEP programı ile birlikte üç katılımcının da “Meslekler”, “Sebze-Meyveler”, “Taşıtlar” ilgili sorulan sorulara başarılı şekilde cevap verdikleri ve en az % 80 düzeyinde sorulan sorulara doğru cevap verdikleri belirlenmiştir. Söz konusu araştırmanın etkililik bulguları sonraki sayfalarda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.





Şekil 4.1. Katılımcıların "Bu Kim?, Bu Ne?" Sorularına İlişkin Edinim Bulguları

4.1.Etkililik Bulguları

Araştırmaya katılan tüm katılımcıların her bir deney için başlama, yoklama, toplu yoklama, izleme ve genelleme oturumu verileri analiz edilerek Şekil 4.1’de gösterilmiştir. Verilerin analizi sonucunda EDEP’in etkililiğine ilişkin elde edilen bulgular “edinimle ilgili bulgular” ve “izleme ve genelleme ile ilgili bulgular” başlıkları altında açıklanmıştır.

4.1.1.Edinimle İlgili Bulgular

4.1.1.1.Ahmet’in “ Bu Kim”, “Bu ne” İle İlgili Sorulan Sorulara Verdiği Cevaplara İlişkin Edinim Bulguları

Şekil 4.1.de Ahmet’in “Meslekler”, “Sebze-Meyveler”, “Taşıtlar” ilgili sorulan “Bu kim?” ve “Bu ne?” sorularına cevap verme ile ilgili başlama düzeyine ilişkin elde edilen ortalama puanlarına bakıldığında, Ahmet’in “Meslekler” ile ilgili sorulan, “Bu kim?” sorusuna birinci ve ikinci başlama düzeyi oturumlarında 1, üçüncü başlama düzey oturumunda ise 2 doğru cevap ile %13,3(ranj:%10-%20), “Sebze –Meyveler” ile ilgili sorulan “Bu ne?” sorusuna başlama düzeyinin tüm oturumlarında 2 doğru cevap ile %20 (ranj:%20-%20), “Taşıtlar” ile ilgili sorulan “Bu ne?” sorusuna başlama düzeyinin tüm oturumlarında 2 doğru cevap ile %20 (ranj:%20-%20) doğruluk düzeyinde cevap vermiştir. Elde edilen veriler Ahmet’in başlama düzeyinde her bir soruya ilişkin verdiği doğru cevap yüzdesinin %80 ölçütünü karşılamadığını göstermiştir. Başlama düzeyinde kararlı veri toplandıktan sonra Ahmet ile yedi öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. Her bir öğretim oturumu öncesinde yoklama oturumları gerçekleştirilmiş olup, öğretim oturumları öncesinde yapılan yoklama oturumlarında ise Ahmet’in “Meslekler” ile ilgili olarak sorulan “ Bu kim?” sorusuna birinci ve ikinci öğretim öncesi yoklama oturumlarının her birinde 2, üçüncü öğretim öncesi yoklama oturumunda 3, dördüncü öğretim öncesi yoklama oturumunda 7, beşinci öğretim öncesi yoklama oturumunda 9, altıncı ve yedinci öğretim öncesi yoklama oturumlarının her birinde 8 doğru cevap sayısı ile ortalama %55,71

(ranj:%20-%90), “Sebze-Meyveler ”ile ilgili sorulan “Bu ne?” sorusuna birinci ve ikinci öğretim öncesi yoklama oturumlarının her birinde 3, üçüncü öğretim öncesi yoklama oturumunda 4, dördüncü öğretim öncesi yoklama oturumunda 7, beşinci, altıncı ve yedinci öğretim öncesi yoklama oturumlarının her birinde 8 doğru cevap sayısı ile ortalama %58,57 (ranj:%30-%80), “Taşıtlar” ile ilgili sorulan “Bu ne?” sorusuna birinci öğretim öncesi yoklama oturumunda 3, ikinci ve üçüncü öğretim öncesi yoklama oturumlarının her birinde 5, dördüncü öğretim öncesi yoklama oturumunda 7, beşinci öğretim öncesi yoklama oturumunda 8, altıncı ve yedinci öğretim öncesi yoklama oturumlarının her birinde 9 doğru cevap sayısı ile ortalama %65,71 (ranj:%30-%90) doğruluk düzeyinde doğru cevap verdiği görülmüştür. Toplam yedi öğretim oturum öncesi yapılan yoklama oturumlarından son üç öğretim oturumunda “Meslekler” ile ilgili olarak sorulan “ Bu kim?” sorusuna ortalama %83,3; “Sebze-Meyveler ”ile ilgili sorulan “Bu ne?” sorusuna ortalama %80; “Taşıtlar” ile ilgili sorulan “Bu ne?” sorusuna ortalama %86,6 doğruluk düzeyinde cevap verilince öğretim oturumları sona erdirilmiş ve toplu yoklamalara geçilmiştir. Ahmet’in öğretim oturumlarının ardından yapılan birinci toplu yoklama oturumlarına ilişkin verilere bakıldığında: “Meslekler” ile ilgili olarak sorulan “ Bu kim?” sorusuna üç oturumda sekiz doğru cevap sayısı ile %80; “Sebze-Meyveler ”ile ilgili sorulan “Bu ne?” sorusuna üç yoklama oturumunda da sekiz doğru cevap sayısı ile ortalama %80; “Taşıtlar” ile ilgili sorulan “Bu ne?” sorusuna üç yoklama oturumunda da dokuz doğru cevap sayısı ile ortalama %90 doğruluk düzeyinde cevap verdiği görülmektedir. Ahmet’in yapılan ikinci toplu yoklama oturumlarına ilişkin verilere bakıldığında: “Meslekler” ile ilgili olarak sorulan “ Bu kim?” sorusuna üç yoklama oturumunda da da sekiz doğru cevap sayısı ile ortalama %80; “Sebze-Meyveler ”ile ilgili sorulan “Bu ne?” sorusuna üç yoklama oturumunda da da sekiz doğru cevap sayısı ile ortalama %80; “Taşıtlar” ile ilgili sorulan “Bu ne?” sorusuna üç yoklama oturumunda da dokuz doğru cevap sayısı ile ortalama %90 doğruluk düzeyinde cevap verdiği görülmektedir. Üçüncü toplu yoklama oturumlarına ilişkin verilere bakıldığında ise: “Meslekler” ile ilgili olarak sorulan “ Bu kim?” sorusuna üç yoklama oturumunda da da sekiz doğru cevap sayısı ile ortalama %80; “Sebze-Meyveler ”ile ilgili sorulan “Bu ne?” sorusuna üç yoklama oturumunda da da sekiz doğru cevap sayısı ile ortalama %80; “Taşıtlar” ile ilgili sorulan “Bu ne?” sorusuna üç yoklama oturumunda da da dokuz doğru cevap sayısı ile ortalama %90 doğruluk düzeyinde cevap verdiği görülmektedir. Her üç toplu yoklama oturumuna bakıldığında Ahmet’in öğretim oturumları sona erdikten sonra

yine en az ortalama %80 doğruluk düzeyinde sorulan sorulara cevap verdiği görülmektedir.

4.1.1.2.Hülya'nın “ Bu Kim ”, “Bu ne” İle İlgili Sorulan Sorulara Verdiği Cevaplara İlişkin Edinim Bulguları

Şekil 4.1.de Hülya'nın “Meslekler”, “Sebze-Meyveler”, “Taşıtlar” ilgili sorulan “Bu kim?”, “Bu ne?” sorularına cevap verme ile ilgili başlama düzeyine ilişkin elde edilen ortalama puanlarına bakıldığında, Hülya'nın “Meslekler” ile ilgili sorulan, “Bu kim?” sorusuna üç başlama düzeyi oturumunda da 1 doğru cevap ile %10 (ranj:%10-%10), “Sebze –Meyveler” ile ilgili sorulan “Bu ne?” sorusuna üç başlama düzeyi oturumunda da 2 doğru cevap ile %20 (ranj:%20-%20), “Taşıtlar” ile ilgili sorulan “Bu ne?” sorusuna ise üç başlama düzeyi oturumunda da 2 doğru cevap ile %20 (ranj:%20-%20) oranında doğru cevap verdiği görülmektedir. Elde edilen veriler Hülya'nın başlama düzeyinde her bir soruya ilişkin verdiği doğru cevap yüzdesinin %80 ölçütünü karşılamadığını göstermiştir. Başlama düzeyinde kararlı veri toplandıktan sonra Hülya ile sekiz öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. Her bir öğretim oturumu öncesinde yoklama oturumları gerçekleştirilmiş olup, öğretim oturumları öncesinde yapılan yoklama oturumlarında ise Hülya'nın “Meslekler” ile ilgili olarak sorulan “ Bu kim?” sorusuna birinci öğretim öncesi yoklama oturumunda 3, ikinci öğretim öncesi yoklama oturumunda 4, üçüncü öğretim öncesi yoklama oturumunda 5, dördüncü öğretim öncesi yoklama oturumunda 4, beşinci öğretim öncesi yoklama oturumunda 7, altıncı öğretim öncesi yoklama oturumunda 8, yedinci öğretim öncesi yoklama oturumunda 9 ve sekizinci öğretim öncesi yoklama oturumunda 10 doğru cevap sayısı ile ortalama %62,5 (ranj:%30-%100), “Sebze-Meyveler ”ile ilgili sorulan “Bu ne?” sorusuna birinci öğretim öncesi yoklama oturumunda 3, ikinci, üçüncü ve dördüncü öğretim öncesi yoklama oturumlarının her birinde 5, beşinci öğretim öncesi yoklama oturumunda 7, altıncı, yedinci ve sekizinci öğretim öncesi yoklama oturumlarının her birinde 8 doğru cevap sayısı ile ortalama % 61,25 (ranj:%30-%80), “Taşıtlar” ile ilgili sorulan “Bu ne?” sorusuna birinci öğretim öncesi yoklama oturumunda 3, ikinci öğretim öncesi yoklama oturumunda 5, üçüncü öğretim öncesi yoklama oturumunda 6, dördüncü öğretim öncesi yoklama oturumunda 5, beşinci öğretim öncesi yoklama oturumunda 7, altıncı, yedinci ve sekizinci öğretim oturumlarının her 8 doğru cevap

sayısı ile ortalama %62,5 (ranj:%30-%80) doğruluk düzeyinde doğru cevap verdiği görülmüştür. Hülya'nın "Meslekler" ile ilgili olarak sorulan " Bu kim?" sorusuna ortalama %62,5 (ranj:%30-%100), "Sebze-Meyveler "ile ilgili sorulan "Bu ne?" sorusuna ortalama %61,25 (ranj:%30-%80), "Taşıtlar" ile ilgili sorulan "Bu ne?" sorusuna ortalama %62,5 (ranj:%30-%80) doğruluk düzeyinde doğru cevap verdiği görülmüştür. Toplam sekiz öğretim oturumu öncesi yapılan yoklama oturumlarından son üç öğretim oturumunda "Meslekler" ile ilgili olarak sorulan "Bu kim?" sorusuna ortalama %90; "Sebze-Meyveler "ile ilgili sorulan "Bu ne?" sorusuna ortalama %80; "Taşıtlar" ile ilgili sorulan "Bu ne?" sorusuna ortalama %80 doğruluk düzeyinde cevap verilince öğretim oturumları sona erdirilmiş ve toplu yoklamalara geçilmiştir. Hülya'nın Ahmet'in öğretim oturumlarının ardından yapılan birinci toplu yoklama oturumlarına ilişkin verilere bakıldığında: "Meslekler" ile ilgili olarak sorulan " Bu kim?" sorusuna üç yoklama oturumun da da iki doğru cevap sayısı ile ortalama %20; "Sebze-Meyveler "ile ilgili sorulan "Bu ne?" sorusuna üç yoklama oturumun da da iki doğru cevap sayısı ile ortalama %20; "Taşıtlar" ile ilgili sorulan "Bu ne?" sorusuna üç yoklama oturumun da da iki doğru cevap sayısı ile ortalama %20 doğruluk düzeyinde cevap verdiği görülmektedir. Hülya'nın kendi öğretim oturumlarından sonra yapılan ikinci toplu yoklama oturumlarına ilişkin verilere bakıldığında: "Meslekler" ile ilgili olarak sorulan " Bu kim?" sorusuna ilk iki oturumda on, üçüncü oturumda 9 doğru cevap sayısı ile ortalama %96,6; "Sebze-Meyveler "ile ilgili sorulan "Bu ne?" sorusuna üç yoklama oturumunda da on doğru cevap sayısı ile ortalama %100; "Taşıtlar" ile ilgili sorulan "Bu ne?" sorusuna üç yoklama oturumunda da sekiz doğru cevap sayısı ile ortalama %80 doğruluk düzeyinde cevap verdiği görülmektedir. Üçüncü toplu yoklama oturumlarına ilişkin verilere bakıldığında ise: "Meslekler" ile ilgili olarak sorulan " Bu kim?" sorusuna ilk iki oturumda on, üçüncü oturumda 9 doğru cevap sayısı ile ortalama %96,6; "Sebze-Meyveler " ile ilgili sorulan "Bu ne?" sorusuna üç yoklama oturumunda da on doğru cevap sayısı ile ortalama %100; "Taşıtlar" ile ilgili sorulan "Bu ne?" sorusuna üç yoklama oturumunda da sekiz doğru cevap sayısı ile ortalama %80 doğruluk düzeyinde cevap verdiği görülmektedir. Toplu yoklama oturumlarına bakıldığında Hülya'nın öğretim oturumları sona erdikten sonra yine en az ortalama %80 doğruluk düzeyinde sorulan sorulara cevap verdiği görülmektedir.

4.1.1.3.Kaan'ın “ Bu Kim”, “Bu ne” İle İlgili Sorulan Sorulara Verdiği Cevaplara İlişkin Edinim Bulguları

Şekil 4.1. de Kaan'ın “Meslekler”, “Sebze-Meyveler”, “Taşıtlar” ilgili sorulan “Bu kim?”, “Bu ne?” sorularına cevap verme ile ilgili başlama düzeyine ilişkin elde edilen ortalama puanlarına bakıldığında, Kaan'ın “Meslekler” ile ilgili sorulan, “Bu kim?” sorusuna üç başlama düzeyi oturumunda da 2 doğru cevap ile %20 (ranj:%20-%20), “Sebze –Meyveler” ile ilgili sorulan “Bu ne?” sorusuna üç başlama düzeyi oturumunda da 2 doğru cevap ile %20 (ranj:%20-%20), “Taşıtlar” ile ilgili sorulan “Bu ne?” sorusuna ise üç başlama düzeyi oturumunda da 2 doğru cevap ile %20 (ranj:%20-%20) oranında doğru cevap verdiği görülmektedir. Elde edilen veriler Kaan'ın başlama düzeyinde her bir soruya ilişkin verdiği doğru cevap yüzdesinin %80 ölçütünü karşılamadığını göstermiştir. Başlama düzeyinde kararlı veri toplandıktan sonra Kaan ile yedi öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. Her bir öğretim oturumu öncesinde yoklama oturumları gerçekleştirilmiş olup, öğretim oturumları öncesinde yapılan yoklama oturumlarında ise Kaan'ın “Meslekler” ile ilgili olarak sorulan “Bu kim?” sorusuna birinci ve ikinci öğretim öncesi yoklama oturumlarının her birinde 3, üçüncü öğretim öncesi yoklama oturumunda 6, dördüncü öğretim öncesi yoklama oturumunda 7, beşinci öğretim öncesi yoklama oturumunda 8, altıncı ve yedinci öğretim oturumlarının her birinde 10 doğru cevap sayısı ile ortalama %67 (ranj:%30-%100), “Sebze-Meyveler” ile ilgili sorulan “Bu ne?” sorusuna birinci öğretim öncesi yoklama oturumunda 3, ikinci, üçüncü ve dördüncü öğretim öncesi yoklama oturumlarının her birinde 4, beşinci, altıncı ve yedinci öğretim öncesi yoklama oturumlarının her birinde 8 doğru cevap sayısı ile ortalama % 56 (ranj:%30-%80), “Taşıtlar” ile ilgili sorulan “Bu ne?” sorusuna birinci öğretim öncesi yoklama oturumunda 4, ikinci öğretim öncesi yoklama oturumunda 5, üçüncü ve dördüncü öğretim öncesi yoklama oturumlarının her birinde 7, beşinci, altıncı ve yedinci öğretim öncesi yoklama oturumlarının her birinde 8 doğru cevap sayısı ile ortalama %67 (ranj:%40-%80) doğruluk düzeyinde doğru cevap verdiği görülmüştür. Kaan'ın “Meslekler” ile ilgili olarak sorulan “ Bu kim?” sorusuna ortalama %67,14 (ranj:%30-%100), “Sebze-Meyveler” ile ilgili sorulan “Bu ne?” sorusuna ortalama %56 (ranj:%30-%80), “Taşıtlar” ile ilgili sorulan “Bu ne?” sorusuna ortalama %67 (ranj:%40-%80) doğruluk düzeyinde doğru cevap verdiği görülmüştür. Toplam yedi öğretim oturumu

öncesi yapılan yoklama oturumlarından son üç öğretim oturumunda “Meslekler” ile ilgili olarak sorulan “ Bu kim?” sorusuna ortalama %93,33; “Sebze-Meyveler ”ile ilgili sorulan “Bu ne?” sorusuna ortalama %80; “Taşıtlar” ile ilgili sorulan “Bu ne?” sorusuna ortalama %80 doğruluk düzeyinde cevap verilince öğretim oturumları sona erdirilmiş ve toplu yoklamalara geçilmiştir. Kaan’ın, Ahmet ve Hülya’nın öğretim oturumlarının ardından yapılan birinci toplu yoklama oturumlarına ilişkin verilere bakıldığında: “Meslekler” ile ilgili olarak sorulan “ Bu kim?” sorusuna üç yoklama oturumunda da iki doğru cevap sayısı ile ortalama %20; “Sebze-Meyveler ”ile ilgili sorulan “Bu ne?” sorusuna üç yoklama oturumunda da iki doğru cevap sayısı ile ortalama %20; “Taşıtlar” ile ilgili sorulan “Bu ne?” sorusuna üç yoklama oturumunda da iki doğru cevap sayısı ile ortalama %20 doğruluk düzeyinde cevap verdiği görülmektedir. Kaan’ın, Ahmet ve Hülya’nın öğretim oturumlarının ardından yapılan ikinci toplu yoklama oturumlarına ilişkin verilere bakıldığında: “Meslekler” ile ilgili olarak sorulan “ Bu kim?” sorusuna üç yoklama oturumunda da iki doğru cevap sayısı ile ortalama %20; “Sebze-Meyveler ”ile ilgili sorulan “Bu ne?” sorusuna üç yoklama oturumunda da iki doğru cevap sayısı ile ortalama %20; “Taşıtlar” ile ilgili sorulan “Bu ne?” sorusuna üç yoklama oturumunda da iki doğru cevap sayısı ile ortalama %20 doğruluk düzeyinde cevap verdiği görülmektedir. Kaan’ın kendi öğretim oturumları sonrası alınan üçüncü toplu yoklama oturumlarına ilişkin verilere bakıldığında ise: “Meslekler” ile ilgili olarak sorulan “ Bu kim?” sorusuna üç yoklama oturumunda da on doğru cevap sayısı ile ortalama %100; “Sebze-Meyveler ”ile ilgili sorulan “Bu ne?” sorusuna üç yoklama oturumunda da dokuz doğru cevap sayısı ile ortalama %90; “Taşıtlar” ile ilgili sorulan “Bu ne?” sorusuna üç yoklama oturumunda da sekiz doğru cevap sayısı ile ortalama %80 doğruluk düzeyinde cevap verdiği görülmektedir. Toplu yoklama oturumlarına bakıldığında Kaan’ın öğretim oturumları sona erdikten sonra yine en az ortalama %80 doğruluk düzeyinde sorulan sorulara cevap verdiği görülmektedir.

4.1.2.Ahmet, Hülya ve Kaan’ın İzleme Bulguları

Bu bölümde; Ahmet, Hülya ve Kaan’ın EDEP uygulamasının bitmesinde sonra düzenlenen izleme oturumları ile genelleme oturumuna ilişkin bulgular açıklanmış ve

yorumlanmıştır. İzleme oturumları EDEP uygulamasının bitmesinden iki ve üç hafta sonra gerçekleştirilmiştir.

Ahmet'in birinci izleme oturumu verilerine bakıldığında: Ahmet'in "Meslekler" ile ilgili sorulan, "Bu kim?" sorusuna sekiz doğru cevap ile %80, "Sebze –Meyveler" ile ilgili sorulan "Bu ne?" sorusuna sekiz doğru cevap ile %80, "Taşıtlar" ile ilgili sorulan "Bu ne?" sorusuna ise dokuz doğru cevap ile %90 oranında doğru cevap verdiği görülmektedir. Ahmet'in ikinci izleme oturumuna ilişkin verilere bakıldığında: "Meslekler" ile ilgili sorulan, "Bu kim?" sorusuna sekiz doğru cevap ile %80, "Sebze –Meyveler" ile ilgili sorulan "Bu ne?" sorusuna sekiz doğru cevap ile %80, "Taşıtlar" ile ilgili sorulan "Bu ne?" sorusuna ise on doğru cevap ile %100 oranında doğru cevap verdiği görülmektedir.

Hülya'nın birinci izleme oturumu verilerine bakıldığında: Hülya'nın "Meslekler" ile ilgili sorulan, "Bu kim?" sorusuna dokuz doğru cevap ile %90, "Sebze –Meyveler" ile ilgili sorulan "Bu ne?" sorusuna on doğru cevap ile %100, "Taşıtlar" ile ilgili sorulan "Bu ne?" sorusuna ise yedi doğru cevap ile %70 oranında doğru cevap verdiği görülmektedir. Hülya'nın ikinci izleme oturumuna ilişkin verilere bakıldığında: "Meslekler" ile ilgili sorulan, "Bu kim?" sorusuna on doğru cevap ile %100, "Sebze –Meyveler" ile ilgili sorulan "Bu ne?" sorusuna on doğru cevap ile %100, "Taşıtlar" ile ilgili sorulan "Bu ne?" sorusuna ise yedi doğru cevap ile %70 oranında doğru cevap verdiği görülmektedir.

Kaan'ın birinci izleme oturumu verilerine bakıldığında: Kaan'ın "Meslekler" ile ilgili sorulan, "Bu kim?" sorusuna on doğru cevap ile %100, "Sebze –Meyveler" ile ilgili sorulan "Bu ne?" sorusuna sekiz doğru cevap ile %80, "Taşıtlar" ile ilgili sorulan "Bu ne?" sorusuna ise sekiz doğru cevap ile %80 oranında doğru cevap verdiği görülmektedir. Kaan'ın ikinci izleme oturumuna ilişkin verilere bakıldığında: "Meslekler" ile ilgili sorulan, "Bu kim?" sorusuna on doğru cevap sayısı ile %100, "Sebze –Meyveler" ile ilgili sorulan "Bu ne?" sorusuna sekiz doğru cevap sayısı ile %80, "Taşıtlar" ile ilgili sorulan "Bu ne?" sorusuna ise dokuz doğru cevap sayısı ile %90 oranında doğru cevap verdiği görülmektedir.

4.1.3.Ahmet, Hülya ve Kaan'ın Genelleme Bulguları

İzleme oturumlarından bir hafta sonra farklı ortam ve uygulayıcı ile gerçekleştirilen genelleme oturumunda Ahmet'in verilerine bakıldığında: Ahmet'in "Meslekler" ile ilgili sorulan, "Bu kim?" sorusuna sekiz doğru cevap sayısı ile %80, "Sebze –Meyveler" ile ilgili sorulan "Bu ne?" sorusuna sekiz doğru cevap sayısı ile %80, "Taşıtlar" ile ilgili sorulan "Bu ne" sorusuna ise on doğru cevap sayısı ile %100 oranında doğru cevap verdiği görülmektedir.

Hülya'nın genelleme verilerine bakıldığında: Hülya'nın "Meslekler" ile ilgili sorulan, "Bu kim?" sorusuna dokuz doğru cevap sayısı ile %90, "Sebze –Meyveler" ile ilgili sorulan "Bu ne?" sorusuna on doğru cevap sayısı ile %100, "Taşıtlar" ile ilgili sorulan "Bu ne?" sorusuna ise yedi doğru cevap sayısı ile %70 oranında doğru cevap verdiği görülmektedir.

Kaan'ın genelleme oturumu verilerine bakıldığında: Kaan'ın "Meslekler" ile ilgili sorulan, "Bu kim?" sorusuna on doğru cevap sayısı ile %100, "Sebze –Meyveler" ile ilgili sorulan "Bu ne?" sorusuna dokuz doğru cevap sayısı ile %90, "Taşıtlar" ile ilgili sorulan "Bu ne?" sorusuna ise dokuz doğru cevap sayısı ile %90 oranında doğru cevap verdiği görülmektedir.

Elde edilen veriler incelendiğinde EDEP uygulamasını izleyen haftalarda farklı ortam ve uygulayıcı ile gerçekleştirilen genelleme oturumlarında Ahmet'in sorulan "Bu kim?", "Bu ne?" sorularına en az %80, Hülya'nın sorulan "Bu kim?", "Bu ne?" sorularına en az %70, Kaan'ın sorulan "Bu kim?", "Bu ne?" sorularına en az %90 oranında doğru cevap verdiği görülmektedir.

4.2.Sosyal Geçerlilik Bulguları

Araştırmanın sosyal geçerlilik bulguları uygulamaya katılan çocukların anneleriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Annelerle görüşmeler uygulanan EDEP programına yönelik, sözel iletişim başlatma becerisinin öğrenme sürecindeki etkisine, sözel iletişim başlatma becerisinin farklı sosyal ortamlarda ve farklı kişilerle de kullanılıp-kullanılmadığına, iletişim sürdürme

becerisini arttırmaya katkısı olup-olmadığına, programın olum-olumsuz yönlerine yönelik sorular bağlamında gerçekleşmiştir.

Tablo 4.1. Sosyal Geçerlilik Ebeveyn Görüşleri

Soru 1: Çocuğunuza sözel iletişim başlatma becerilerini geliştirmesi amacıyla ifade edici dil becerilerinin öğretilmesini çocuğunuzun yaşına ve özelliklerine uygun olduğunu düşünüyor musunuz? Neden? () Evet () Hayır

Ahmet'in annesi: Evet, oyun oynayarak konuşmayı öğreniyor. Çocuğumun istediklerini anlamadığım zaman kendimi çok kötü hissediyordum. Ahmet'te Onu anlayamadığım zaman çok sık öfke nöbetlerine giriyordu.

Hülya'nın annesi: Evet, istediklerini anlatabildiği zaman hem O, hem de ben çok mutlu oluyoruz. Eskisi gibi sık sık ağlama krizlerine girmiyor. Öğrenirken de zorlanmadığı için mutlu olduğunu hissediyorum.

Kaan'ın annesi: Evet, tek kelimelik cümlelerle konuşuyordu, şimdi bazen iki kelime bazen de üç kelime ile istediklerini anlatmaya çalışıyor. Buraya severek geliyor.

Soru 2: Çocuğunuza sözel iletişim başlatma becerilerini geliştirmesi amacıyla ifade edici dil becerilerinin öğretilmesini çocuğunuz açısından önemli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden? () Evet () Hayır

Ahmet'in annesi: Evet buluyorum. Çocukların konuşması çok önemli.

Hülya'nın annesi: Tabii ki önemli. İstediklerini daha rahat anlatabiliyor. Önceden anlatamıyor ve öfke nöbetlerine giriyordu. Çoğu zaman bizi tutup çekiştiriyordu. Şimdi anlatmak istediklerini daha rahat ifade edebiliyor.

Kaan'ın annesi: Benim için çok önemli. Önceden hiç iletişime geçmezdi. Kendi kendine bir şeyler yapardı. Şimdi istediği şeyler olunca gözümün içine bakıyor. Mutlu mutlu gülümsüyor. O mutlu olunca ben de mutlu oluyorum. Birbirimizle olan iletişimimiz çok arttı.

Soru 3: Çocuğunuza EDEP uygulaması kullanılarak öğretilen ifade edici dil becerilerinin sözel iletişim başlatmak için çocuğunuz tarafından farklı sosyal ortamlarda ve farklı kişilerle de kullandığını gözlemlediniz mi? () Evet () Hayır
Düşünceleriniz nelerdir?

Ahmet'in annesi: Evet gözlemliyorum. Artık dışarı çıktığımızda bulunduğumuz yerlerde istediklerini ifade ediyor. “Bu ne” diye soru bilmediklerini sorması beni çok mutlu ediyor. Önceden çekiştirerek gösterdiklerini şimdi ismini söyleyerek istiyor.

Hülya'nın annesi: Geçtiğimiz günlerde kuzenine gitmiştik. Kuzeni Hülya ile oynamayı istemediğini söylüyordu hep. Artık oyunlarına alıyorlar ve Hülya'nın değiştiğini söylüyorlar.

Kaan'ın annesi: Markette, pazarda, oyuncakçıda, arkadaşlarıyla oynarken birçok kez gördüm. Önceden arkadaşlarıyla oynamak istemiyor, sadece köşeden izliyordu. Parka gittiğimiz de de kimsenin oyununa katılmazdı. Keşke çalışma biraz daha devam etseydi daha da fazla kendini anlatabilirdi.

Soru 4: EDEP uygulamasının çocuğunuza ifade edici dil öğrenme sürecinde etkisi olduğunu düşünüyor musunuz?

() Evet () Hayır Neden?

Ahmet'in annesi: Evet. Çocuğumun kullandığı kelimeler arttı. Ayrıca “Bu kim” “ Bu ne” sorularına çoğunlukla doğru cevap veriyor. Gördüğü nesneyi adlandıramıyorsa bile özelliklerini anlatmaya çalışıyor. Gemiye gösterip “Bu ne “ diye sorduğumda, bana “suda gidiyor” cevabını vermişti. Çok şaşırmıştım.

Hülya'nın annesi: Çocuğumun kullandığı kelimelerin sayısı arttı ve artık daha çok konuşmaya çalışıyor. Karşılıklı konuşmalar kısa kısa da olsa mutlaka katılıyor.

Kaan'ın annesi: Önceden eşyaların, yiyeceklerin ismini söyler ve göster derdim. Şimdi “Bu ne”, “Bu kim” diye soruyor ve çoğunlukla doğru cevap alıyorum.

Soru 5: EDEP uygulamasının çocuğunuzun iletişim sürdürme becerisini arttırmaya katkı sağladığını düşünüyor musunuz? () Evet () Hayır

Düşünceleriniz nelerdir?

Ahmet'in annesi: Evet. Artık daha çok konuşmaya başladı. Bilmediği kelimeler olduğunda bildiği kelimelerle anlatmaya çalışıyor. Geçen gün kedimizin aşısı vardı. Hadi “Paşa’yı aşıya götürelim” dediğimde, “Hayvan doktoruna mı” dedi. Çok mutlu oldum. Beraber daha çok vakit geçiriyoruz.

Hülya'nın annesi: Evet düşünüyorum. Geçen gün bana marketin manav bölümünde bir olay anlatmaya çalışıyordu ama ben ne demek istediğini anlamadım. Israrla “çiftçivan” diyordu. Daha sonralarda bir resimde bahçıvan görünce “anne bak! çiftçivan” dedi. O zaman anladım ki “çiftçi” kelimesi ile “bahçıvan” kelimesini kendince birleştirmiş, ”bahçıvan” kelimesi aklına gelmeyince ”çiftçivan” kelimesini uydurmuş.

Kaan'ın annesi: Beni dinliyor. Karşılıklı kısa kısa sohbetler ediyoruz. Öfke krizleri azalınca ben de daha çok dışarı çıkarmaya başladım. Önceden çok korkuyordum. Dışarıda bağırırsa kriz geçirirse diye. Ama artık azaldı. Hiç olmuyor değil. Eskisinden daha az oluyor. Ama beni daha iyi dinliyor. Problemlerimizi daha rahat çözüyoruz. Hatta bazen benden yardım istediğinde “sen söyleyebilirsin “diyorum ve benden istediği şeyi kendisi anlatmaya çalışıyor.

Soru 6: EDEP uygulamasının size göre en olumlu yönlerini açıklar mısınız?

Ahmet'in annesi: Çocuğumu daha iyi anlıyorum. Beni daha iyi anladığını fark ediyorum. Önceden beraber dışarı çıkmaya korkardım. Şimdi çıkarken anlatıyorum. Beni dinlediğini fark ediyorum. Önceki gibi zorlanmıyorum.

Hülya'nın annesi: Benimle daha güzel konuşmaya başladı, O konuştukça ben de daha çok ve uzun konuşmaya başladım. Artık daha çok beraber vakit geçiriyoruz.

Kaan'ın annesi: Artık daha güzel anlaşıyoruz. Bu çalışmaya katıldıktan sonra kelime sayısı fazlalaştı. Soru sormaya başladı. “Bu ne?”, “Bu kim?” , gibi sorular sormaya başladı. Bazen pazara, çarşıya gittiğimizde çok fazla soru soruyor. Bu beni çok mutlu ediyor. Bunun güzel bir gelişme olduğunu biliyorum.

Soru 7: EDEP uygulamasının size göre en olumsuz yönlerini açıklar mısınız?

Ahmet'in annesi: Uygulamanın olumsuz yönünü görmedim.

Hülya'nın annesi: Bence yok.

Kaan'ın annesi: Uygulamanın olumsuz yönü olduğunu düşünmüyorum.

Katılımcı anneler “Çocuğunuza sözel iletişim başlatma becerilerinin öğretilmesinin çocuğunuzun yaşına ve özelliklerine uygun olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna; çocuklarının kendilerini ifade edemediklerini bunda zaman zaman öfke nöbetlerine neden olduğunu, bazen de çocuklarını anlayamadıkları için kendilerini suçlu hissettiklerini ve sözel iletişim başlatma becerilerinin çocukları için uygun olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Katılımcı anneler, “Çocuğunuza sözel iletişim başlatma becerilerinin öğretilmesinin çocuğunuz açısından önemli olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna çocuklarının isteklerini ifade edebilmelerinin kendileri ve çocukları açısından çok önemli olduğunu, çocuklarıyla olan iletişimlerini arttıkça hem kendilerinin hem de çocuklarının mutlu olduğunu, karşılaştıkları davranış problemlerinde azalma olduğunu ve çocuklarının sadece kendileriyle değil farklı kişilerle zaman zaman iletişim kurmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Uygulamanın genellemesi ile ilgili sorulan başka bir soruya ise uygulama sürecinde kullandıkları kelime sayısının arttığını, zaman zaman karşılıklı konuşmalara katılıp, konuşma sırasında nesne özelliklerine ait genişletmeler ve çıkarımlar yaptıkları cevabını vermişlerdir. Örneğin katılımcı annelerden biri çocuğuyla yürürken sokakta hasta bir kedi gördüklerinde çocuğunun kendisinden kediyi hayvan doktoruna götürmelerini istediğini ifade etmiştir. Başka bir anne ise çocuğuyla pazara gittiğinde çocuğunun tezgahlarının önünde durarak sebze-meyvelerin isimlerini sorduğunu anlatmıştır. Uygulamaya yönelik olumlu ve olumsuz fikirleri sorulduğunda üç katılımcı annesi de uygulanan programın çocuklarının gelişimi üzerindeki olumlu etkilerinden bahsederek, çocuklarıyla vakit geçirmenin daha keyifli hale geldiğini, beraber sokağa çıkmanın eskisi kadar zor olmadığını, beraber oyun oynamayı öğrendiklerini ve çocuklarıyla daha çok beraber vakit geçirdiklerini söyleyerek uygulama sürecinin uzatılmasını talep etmişlerdir.

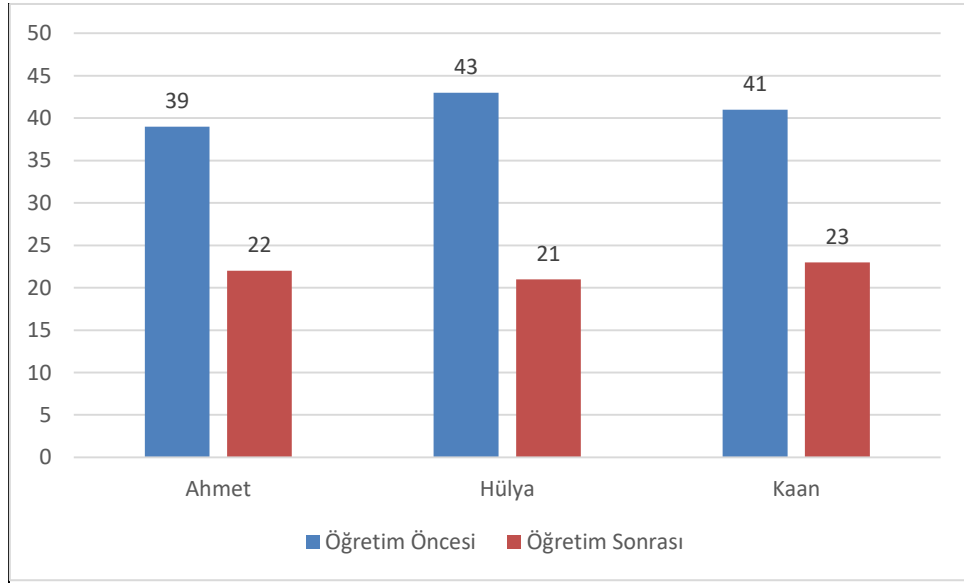
Katılımcıların annelerinin sosyal geçerlilik sorularına verdikleri cevapların incelenmesi sonucunda araştırmanın amaçlarının, yönteminin ve sonuçlarının sosyal geçerliliğinin olduğu görülmektedir.

4.3.Öğretim Öncesi – Öğretim Sonrası Değerlendirme Bulguları

Araştırmaya başlamadan önce ve sonra katılımcıların sergiledikleri otistik belirtileri belirlemek için Otizm Davranış Kontrol Listesi, dil-bilişsel becerileri alanında gelişimsel performanslarını ölçmek amacıyla AGTE uygulanmıştır.

4.3.1.Otizm Davranış Kontrol Listesi Bulguları

Araştırma öncesinde ebeveynleri aracılığıyla uygulanan Otizm Davranış Kontrol Listesine göre birinci denek Ahmet'in 39 puanının olduğu, ikinci denek Hülya'nın 43 puanının olduğu, üçüncü katılımcı Kaan'ın ise 41 puanının olduğu görülmektedir. EDEP uygulaması sonrası sonrasında ise birinci denek Ahmet'in puanının 39'dan 22'ye düştüğü, ikinci denek Hülya'nın puanının 43'den 21'ye düştüğü, üçüncü denek Kaan'ın puanının 41'den 23'e düştüğü görülmektedir.

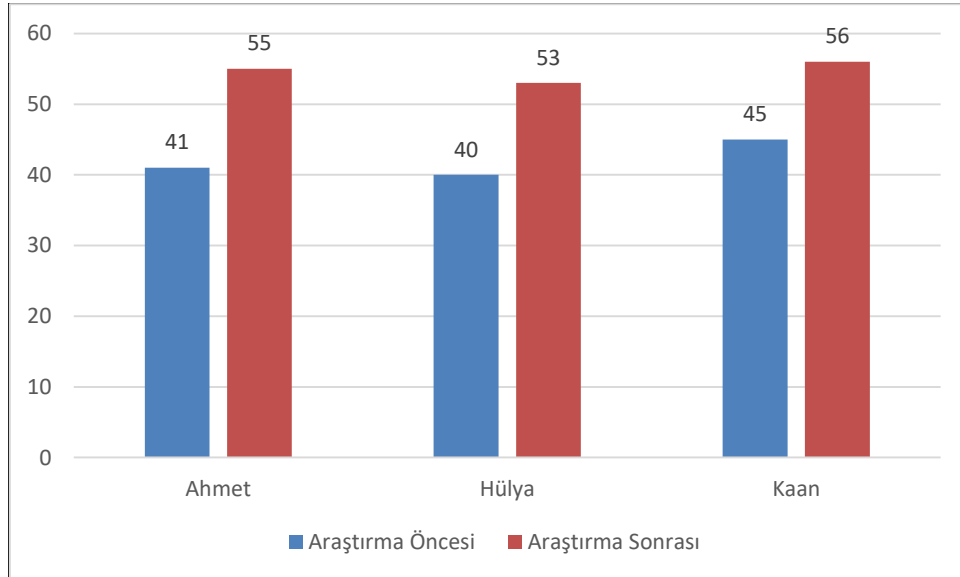


Şekil 4.2. Otizm Davranış Kontrol Listesi Sonuçları

Otizme özgü davranışlar sergileyen bireyleri ayırt etmede kullanılan Otizm Davranış Kontrol Listesi'nde kesme puanı 39'dur. Bir başka deyişle kesme puanından yukarı doğru seyreden her puan OSB belirtilerinin arttığı anlamına gelmektedir. Otizm Davranış Kontrol Listesi tarama aracı olduğu için tek başına tanı koyma sürecinde kullanılması düşünülemez (Yılmaz Irmak ve diğerleri, 2007).

4.3.2. AGTE Bulguları

Araştırma öncesinde uygulanan AGTE'de, birinci denek Ahmet'in dil-bilişsel puanının 41 olduğu, ikinci denek Hülya'nın dil-bilişsel puanının 40 olduğu ve üçüncü denek Kaan'ın dil-bilişsel puanının 45 olduğu görülmektedir. EDEP uygulaması sonrası ise birinci denek Ahmet'in dil bilişsel puanının 41'den 55'e çıkarak %21.53 arttığı, ikinci denek Hülya'nın dil bilişsel puanının ise 40'dan 53'ye çıkarak %20.08 arttığı ve üçüncü denek Kaan'ın dil bilişsel puanının 45'den 56'ya çıkarak %16.92 arttığı görülmüştür.



Şekil 4.3. AGTE Dil-Bilişsel Alanı Ham Puan Sonuçları

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 Sonuç

Bu çalışmada, Erken Çocukluk Döneminde Gelişimsel Yetersizlik Tanısı almış çocukların sözel iletişim becerilerini arttırmak için Etkileşime Dayalı Erken Eğitim Programı (EDEP) uygulamasının etkili olup olmadığı, kazandıkları sözcükleri daha sonra farklı ortam ve kişilere genelleyip genellemedikleri ve ifade edebildikleri sözcükleri öğretim bittikten 2. ve 4. hafta sonra koruyup korumadıkları incelenmiştir. Ayrıca çalışmaya katılan OSB tanısı almış olan Erken Çocukluk Dönemi çocuklarının annelerinin çalışma hakkındaki görüşleri (sosyal geçerlilik) belirlenmiştir. Bu araştırmanın bulguları; EDEP uygulamasının, (a) OSB'li çocukların sözel iletişim becerilerini arttırılmasında etkili olduğunu, (b) Katılımcıların arttırdıkları sözel iletişim becerilerini farklı ortam ve kişilere genellebildiklerini, (c) Katılımcıların arttırdıkları sözel iletişim becerilerini öğretim sona erdikten iki ve dört hafta sonra da koruduklarını, (d) Aile ve birincil bakıcıların EDEP uygulamasının çocuklar üzerindeki etkisine ilişkin olumlu görüşlerinin olduğunu gösterir niteliktedir. Araştırma bulguları OSB'li çocukların sözel iletişim becerilerinin arttırılmasında EDEP uygulamasının etkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgular EDEP kullanılarak yapılan araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

Bu çalışmada OSB'li çocukların ifade edici dil becerilerinden olan "ne ve kim" sorularına ilişkin olarak verdikleri cevaplar üzerinde EDEP Öğretiminin (Responsive Teaching/RT) etkisi incelenmiş ve elde edilen bulgular; başlama düzeyi, edinim, izleme ve genelleme olarak dört başlıkta ele alınıp yorumlanmıştır. Araştırmanın ilk bulgusuna bakıldığında, üç katılımcının da gerek EDEP uygulaması öncesinde alınan başlama düzeyi verilerinde gerekse EDEP uygulamasına ilişkin öğretim oturumları gerçekleştirilmeden önceki toplu yoklama oturumlarında "Ne?-Kim?" sorularına verdikleri doğru cevapların %80 ölçütünü karşılamadığı görülmüştür. EDEP uygulaması ile birlikte her üç katılımcının gerek öğretim sonrası yapılan toplu yoklama oturumlarında gerekse EDEP uygulaması sonrası izleme ve genelleme oturumlarında "Ne ve Kim" ile ilgili sorulan sorulara verdikleri doğru cevapların %80 ve üstünde

ölçütü karşıladığı belirlenmiştir. Sonuç olarak, OSB'li çocukların edinim, izleme ve genelleme oturumlarında "Ne ve Kim" ile ilgili sorulan sorulara en az %80 düzeyinde doğru cevap verdikleri ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar, her üç katılımcının edinim, izleme ve genelleme oturumlarında ifade edici dil becerileri arasında yer alan "Ne ve Kim" ile ilgili sorulan sorulara doğru cevap vermeleri üzerinde EDEP uygulamasının etkili olduğu göstermiştir. Ayrıca araştırma öncesinde uygulanan AGTE sonuçları ile EDEP uygulaması sonrasında uygulanan AGTE sonuçları karşılaştırıldığında her üç katılımcının da dil-bilişsel puanlarında artış olduğu görülmektedir. Katılımcıların dil-bilişsel beceri puanlarındaki bu artışı EDEP uygulamasının sağladığı düşünülmektedir.

EDEP uygulaması sonrası izleme ve genelleme oturumlarında “Ne ve Kim” ile ilgili sorulan sorulara örnek olarak ” Bu pilot, uçağı kullanıyor.”, “Bu motor, benim abimin de siyah motoru var”, “Bu bir kedi doktoru (veteriner görseli ile ilgili)”, “ilaç satıcısı” vb. cevaplar vermişlerdir. Ek-7’de verilen örnek uygulama oturumu ve araştırmanın sosyal verilerini oluşturan katılımcı ailelerden doldurulması istenilen formdaki(Ek-1) cevaplar incelendiğinde de katılımcıların “Ne ve Kim” sorularına ek olarak “Nerede, Ne Zaman ve Nereye” sorularının cevaplarını da amacına uygun kullandıkları görülmektedir. Araştırmanın uygulama öncesinde uygulanan AGTE sonuçları ile EDEP uygulaması sonrasında uygulanan AGTE sonuçları karşılaştırıldığında her üç katılımcının bulgularında görülen artış aynı zamanda ifade edici dil becerilerini genişletme kazanımında da etkili olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Alquraini ve ark.(2018) okul öncesi OSB’li çocuklar ve anneleri üzerinde EDEP programının etkisinin incelemiştir. Grup deneysel araştırma deseni ile gerçekleştirilen araştırmanın sonuçları, deney grubu ve kontrol grubundaki çocukların dil gelişimi, sosyal gelişim ve ince motor gelişiminde anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. EDEP uygulamasına katılan çocukların uygulama öncesi ve sonrası sosyal gelişim alanında %44, dil gelişim alanında %37, ince motor gelişim becerilerinde ise %24 oranında artış olduğu gözlemlenmiştir

Karaaslan ve Mahoney (2013) yaptıkları bir çalışmada EDEP’in Down Sendromlu çocuklar ile annelerinin etkileşimsel davranışları ve çocukların gelişimsel davranışları üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma grup deneysel araştırma deseni ile gerçekleştirilmiş ve araştırmanın verileri ön test-son test yoluyla toplanmıştır. Çalışmada uygulama oturumları kurum/ev merkezli olarak, haftada bir gün, 1-1,5 saatlik oturumlar şeklinde yürütülmüştür. Araştırma her bir anne-çocuk

çifti ile bire bir öğretim düzenlemesi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçları kontrol grubu ile karşılaştırıldığında, annelerin etkileşimsel davranışlarında anlamlı düzeyde farklılıklar olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde deney grubundaki çocukların gelişimsel davranış düzeyleri incelendiğinde, dil ve sosyal gelişim alanlarında gelişimsel puanlarında %47 artış olurken, kontrol grubundaki çocukların gelişimsel düzeyindeki artışın %7 oranında kaldığı görülmüştür.

Yapılan başka bir araştırma da gelişimsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklar üzerinde yaptıkları çalışmada Temel Tepki Öğretimi ile EDEP'in ortak yanlarına değinerek, çocuklara kazandırılması planlanan “temel davranışlar” kavramının ve öneminin üzerinde durmuşlardır. EDEP'in gelişimsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların temel davranışları üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Uygulamaya farklı yetersizlik grubunda yer alan 45 çocuk ve anne çifti katılmış ve uygulama sonucunda, ebeveynlerin yanıtlayıcılığının çocukların iletişim, sosyalleşme, motor beceriler, sosyal oyun, karşılıklı konuşma (ifade edici dil, alıcı dil) gibi temel davranışları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Mahoney, Kim and Lin, 2007).

Mahoney ve Perales (2005) tarafından OSB tanısı almış çocuk-anne çiftleri ile diğer gelişimsel yetersizlik tanılarında birini almış çocuk- anne çiftlerinin etkileşimsel davranışlarını karşılaştırmayı amaçladıkları çalışmada EDEP kullanmışlar ve ayrıca EDEP'in çocuk katılımcıların gelişimsel davranışları üzerindeki etkilerini de incelemişlerdir. Uygulama öncesinde çalışmaya katılan otizm ve gelişimsel yetersizlik tanısı almış çocukların bilişsel ve dil gelişimi alanlarında ki seviyeleri birbirileri ile aynı seviyedeyken, uygulama sonrasında otizm tanısı almış olan çocukların gelişimsel yetersizlik tanısı almış olan çocuklara göre önemli ölçüde ilerleme gösterdikleri belirlenmiştir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular otizm tanısı almış çocukların ihtiyaçları doğrultusunda etkileşim temelli uygulamalardan da fayda sağlayacakları yönünde yorumlanmıştır. Yapılan tüm bu araştırmaların sonuçları bu uygulamanın sonuçlarını desteklemektedir.

Araştırmanın diğer bulgusu olan sosyal geçerlik bulguları araştırmaya dahil edilen üç katılımcının annesi ile yarı yapılandırılmış görüşmelerle gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilen bulgular; anne katılımcıların ev ve/veya merkeze dayalı olarak gerçekleştirilen EDEP programına ilişkin olumlu görüşler belirttiklerini göstermektedir ve bu bulgular sosyal geçerlik verisi toplamak

amacıyla görüşme yönteminin kullanıldığı, daha önce gerçekleştirilen başka araştırmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Toper, Diken, Vuran ve Mahoney (2019), eve dayalı olarak gerçekleştirdikleri bir çalışmada, EDEP'in OSB'li çocuklar ve anneleri üzerindeki etkilerini incelenmiştir. Çalışma sonunda anneler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde, anneler çocukları ile olan etkileşimlerine ve EDEP programına yönelik olumlu görüşler bildirmişlerdir.

Toper-Korkmaz (2015) yaptığı doktora tezinde eve dayalı gerçekleştirilen EDEP'in OSB'li çocuklar ve anneleri üzerindeki etkilerini incelemiş, ayrıca çalışma da katılımcı annelerinin programa ilişkin görüşleri de alınmıştır. Anneler yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde, çocukları ile olan etkileşimlerine ve EDEP uygulamasına yönelik olumlu görüşler bildirmişlerdir.

Gürel Selimoğlu 2015'de yaptığı doktora çalışmasında EDEP uygulamasının OSB'li çocukların sosyal etkileşim becerileri üzerine etkisini incelemiştir. Araştırmanın sosyal verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış ve katılımcı anneler EDEP uygulamasının anne-çocuk etkileşimine, kolaylığına ve çocuklarının sosyal etkileşim becerilerine ilişkin olumlu yönde görüş belirtmişlerdir. Yapılan tüm bu araştırmaların sonuçları da bu uygulamanın sosyal geçerlik bulgularını desteklemektedir.

Araştırmanın sosyal geçerlilik bulguları uygulamaya katılan çocukların anneleriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Annelerle yapılan görüşmeler, uygulanan EDEP programına yönelik, sözel iletişim başlatma becerisinin öğrenme sürecindeki etkisine, sözel iletişim başlatma becerisinin farklı sosyal ortamlarda ve farklı kişilerle de kullanılıp-kullanılmadığına, iletişim sürdürme becerisini arttırmaya katkısı olup-olmadığına, programın olum-olumsuz yönlerine yönelik sorular bağlamında gerçekleşmiştir. Katılımcıların annelerinin sosyal geçerlilik sorularına verdikleri cevapların incelenmesi sonucun da araştırmanın amaçlarının, yönteminin ve sonuçlarının sosyal geçerliliğinin olduğu görülmektedir.

Katılımcıların anneleriyle yapılan görüşmelerde EDEP uygulamasından önce çocuklarının "Ne? ve Kim?" gibi sorulara cevap vermediğini, EDEP uygulaması ile birlikte "Ne? ve Kim?" sorularına günlük yaşamda ya cevaplar verdiği ya da soruları sormaya başladıklarını söyledikleri, araştırma sonrasında iletişimde olumlu yönde

gelişmeler gördüklerini söyledikleri söylemişlerdir. Çocuklarıyla olan iletişimleri arttıkça hem kendilerinin hem de çocuklarının mutlu olduğunu, karşılaştıkları davranış problemlerinde (öfke nöbetleri vb.) azalma olduğunu ve çocuklarının sadece kendileriyle değil farklı kişilerle markette, pazarda oyuncakçı vb. yerlerde iletişim kurmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu bilgiler araştırmanın amaçlarını, yöntemini ve sonuçlarının sosyal geçerliliği olduğunu desteklemektedir.

Araştırmanın ön test - son test bulgularına bakıldığında; araştırma öncesinde uygulanan AGTE sonuçları ile EDEP uygulaması sonrasında uygulanan AGTE sonuçları karşılaştırıldığında her üç katılımcının da dil-bilişsel puanlarında artış olduğu görülmektedir. Yine ön test - son test bulgularına bakıldığında; otistik belirtileri tanımlayan maddeler içeren ABC uygulanan her üç denegin puanlarında EDEP uygulaması sonrasında düşüş meydana geldiği görülmektedir. Otizme özgü davranışlardaki bu azalmayı ve dil bilişsel puanlardaki görülen artışı EDEP uygulamasının sağladığı düşünülmektedir. Ayrıca tüm bu veriler sadece eğitimci tarafından, merkez destekli yürütülen EDEP uygulamasının OSB'li çocukların ifade edici dil becerisi üzerinde etkili olduğunu desteklemektedir.

5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgularda, EDEP uygulamasının OSB bulunan çocukların sözel iletişim becerilerinde artış sağladığı görülmektedir. Araştırma sonuçlarına dayanarak uygulamaya ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik öneriler aşağıda belirtilmiştir.

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- EDEP yöntemi bilimsel umut vaat eden ve etkili bir uygulama olduğu için özel eğitim alanında çalışan öğretmen ve uzmanlar tarafından eğitim ortamlarında kullanılabilir.

- EDEP yöntemi çocuğun gün boyu iletişimde bulunduğu anne-baba veya birincil bakıcılar dışında kardeşleri, akranları vb. kişilere de öğretilerek çocuğun eğitimden daha yoğun faydalanması önerilebilir.
- Okul öncesi öğretmenlerine EDEP eğitimi verilerek, eğitimci aracılığıyla uygulanan EDEP'in çocukların ifade edici dil becerileri üzerindeki etkisine bakılabilir.

5.2.2. İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler

- EDEP'in başka engel gruplarına uygulanarak EDEP'in bu engel grubuna sahip çocukların ifade edici dil becerileri üzerindeki etkisi incelenebilir.
- Çocukların ebeveynlerine verilecek EDEP eğitiminin çocukların ifade edici dil becerileri üzerindeki etkisine bakılabilir.
- EDEP ile diğer uygulamaların ifade edici dil becerileri üzerindeki etkisini karşılaştıran çalışmalar yapılabilir.
- Araştırmada her bir katılımcı için “Meslekler”, “Sebze-Meyveler” ve “Taşıtlar” olarak gruplanan 30 kelime seçilmiştir. İleriki araştırmalarda katılımcıların ifade edici dil becerilerinde kararlı düzeyde artış sergiliyor olup-olmamaları göz önünde bulundurularak çalışmalar yapılabilir.
- EDEP yöntemi ile ifade edici dil becerilerinin kazandırılmasına yönelik uygulama deneyimine sahip araştırmacı ve diğer kişilerin yöntem hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amacıyla nitel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Akers, J.S., Pyle, N., Higbee, T.S., Pyle, D. and Gerencser, K. R. (2015), A synthesis of script Fading effects with individuals with autism spectrum disorders; A 20-year review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 3(1), 1–17.

Aksoy, F. (2018), Okul Öncesi Dönemdeki Gelişimsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeyleri Okula Uyumlarını Yordar mı?. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 91-105

Alquraini, T., Al-Odaib, A., Al-Dhalaan, H., Merz, H., and Mahoney, G.(2018), Feasibility of Responsive Teaching With Mothers and Young Children With Autism in Saudi Arabia. *Journal of Early Intervention*, 40(4) 304–316.

Amerikan Psikiyatri Birliği, *Psikiyatride Hastalıkların Tanımlanması ve Sınıflandırılması El Kitabı*, Yeniden gözden Geçirilmiş Dördüncü baskı(DSM-IV-TR), Amerikan Psikiyatri Birliği, Washington DC, 2000’den çeviren Köroğlu E, Hekimler Yayın Birliği, Ankara, 2001.

Amerikan Psikiyatri Birliği, *Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı*. Beşinci baskı(DSM-5), Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı’ndan, çev. Köroğlu E, Hekimler Yayın Birliği, Ankara, 2014.

Arkan, B. ve Üstün, B. (2010).“Ebeveyn Eğitim Programlarını Değerlendirme Rehberi”. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 3(2), 102-107.

Arslan, E. (2018), Konuşma bozukluğu olan preterm ve term doğmuş çocukların alıcı dil, ifade edici dil ve artikülasyon becerilerinin karşılaştırılması, Yüksek

Lisans Tezi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü,
Ankara, (Danışman: Doç. Dr. Banu MÜJDECİ).

Arunyanart W, Fenick A, Ukritchon S, Imjaijitt W, Northrup V, and Weitzman, C.(2012), Developmental and autism screening: A survey across six states. *Infants & Young Children*, 25(3):175- 187.

Karaaslan, Ö. (2017), Özel Eğitime Gereksinim Duyan Çocuklara Oyun Öğretiminde Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar. İçinde: Özel Eğitimde Oyun ve Müzik. Aydın, A,(eds.), Ankara: Pegem Akademi, s: (75-76).

Baer, D. M., Wolf, M. M., and Risley, T. R. (1968), Some current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1 (1), 91-97.

Baer, D. M., Wolf, M. M., and Risley, T. R. (1968), Some still current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 20, 313-327.

Bavin, L. (ed.), The Cambridge handbook of child language. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. Pp. 608. ISBN 978-0-521-88337-5.

Baker, J.K.,Messinger, D. S., Lyons, K.K. and Grantz, C.J. (2010), A Pilot study of maternal sensitivity in the context of emergent autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40,988-999

Bodur Ş, Soysal A.Ş.(2004), Otizmin erken tanısı ve önemi. *STED Dergisi*, 13:394-398.

Camargo, S., Rispoli, M., Ganz, J., Hong, E.R., Davis, H. And Mason, R.(2014), A review of the quality of behaviorally-based intervention research to improve

social interaction skills of children with ASD in inclusive settings. Published online: 30 April 2014 Springer Science+Business Media.New York

Charlop, M.H., Dennis, B., Carpenter, M.H., and Greenberg, A.L. (2010), Teaching socially expressive behaviors to children with autism through video modeling. *Education & Treatment of Children*, 33(3), 371-393.

Chiang, CH., Chu, CL. and Wu, CC.(2017).Service sytem and cognitive outcomes for young children with autism spectrum disordeis in a rural area of Twain. <https://doi.org/10.1177/1362361316664867>

Choutka, C. M., Doloughty, P. T., and Zirkel, P. A. (2004), The “discrete trials” of applied behavior analysis for children with autism: Outcome-related factors in the case law. *The Journal of Special Education*, 38 (2), 95-103.

Christensen, D. L., Baio, J., Braun, K. V. N., Bilder, D., Charles, J. ve Constantino, J. N., et al. (2016). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years - Autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2012. *MMWR Surveillance Summaries*, 65(3):1–23. doi: <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss6503a1>.

Cook, B. G. and Cook, S. C. (2011), Unraveling evidence-based practices in special education. *The Journal of Special Education*, 47(2), 71-82.

Çakıroğlu, O. (2017), Uygulamalı Davranış Analizi: Tanımı ve Tarihsel Gelişimi. İçinde: Uygulamalı Davranış Analizi. Erbaş, D., Yücesoy Özkan, Ş, (eds.), Ankara: Pegem Akademi, s: 15-19.

Darıca ,N., Abidoğlu, Ü., Gümüşçü, Ş. (2011). Otizm ve Otistik Çocuklar. 5. Baskı, İstanbul: Özgür Yayınları.

Demir, Ş. (2014), Otizmlı çocukların sosyal becerilerinin değerdendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(2), 1-22.

Diken, Ö., Topbaş, S. ve Diken, İ.H. (2009). Ebeveyn Davranışını Değerdendirme Ölçeğı (EDDÖ) ile Çocuk Davranışını Değerdendirme Ölçeğı (ÇDDÖ)’nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 10(2), 41-060.

Eripek, S. (2003). Zeka Geriliğı Olan Çocuklar. İçinde: Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş. Ataman A, (eds). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, s: 153-173.

Savaşır, I., Sezgin, N. ve Erol, N. (1994), Ankara Gelişimsel Tarama Envanteri El Kitabı. 1. Baskı, Ankara.

Gökyaran, E. (Çev.) (2016) Otizm Salgını - Otizm Salgınının Toplumsal Kökenleri, Eyal G., Hart B., Öncüler E., Oren, N., Rossi, N, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları

Fombonne, E.(2009), Epidemiology of pervasive developmental disorders. *Pediatric Research*, Feb 11.

Gal, E., Lamash, L., Bauminger-Zviely, N., Zancanaro, M. and Weiss, P. L. (2016), Using multitouch collaboration technology to enhance social interaction of children with high-functioning autism. *Physical and Accupational Therapy in Pediatrics*, 4658. *Journal of Autism and Developmental Disoders*, 1-17.

Gersten, R., Fuchs, L. S., Compton, D., Coyne, M., Greenwood, C. and Innocenti, M. S. (2005), Quality indicators for group experimental and quasi-experimental research in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 149–164.

Girli, A. (2010). Otizm ve kaynaştırma eğitimi rehber öğretmenler için el kitabı.
Erişim:<https://www.researchgate.net/publication/322212288>.

Gutstein, S. E., Burgess, A. F., ve Montfort, K. (2007). Evaluation of the relationship development intervention program. *Autism*, 11, 397-411.
<https://doi.org/10.1177/1362361307079603>

Gürel Selimoğlu, Ö. (2015), Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı'nın (ETEÇOM) otizm spektrum bozukluğu sergileyen çocukların sosyal etkileşim becerileri ve anne-çocuk etkileşimi üzerindeki etkililiği, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, (Danışman: Doç. Dr. Selda ÖZDEMİR)

Hartford, D. F. (2010). A responsive teaching intervention for parents of children identified as at risk for an autism spectrum disorder at 12 months. A dissertation submitted to the faculty of the University of North Carolina at Chapel Hill in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in the School of Education.

Kanner, L. (1943), Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2(3), 217- 250.

Karaaslan, Ö.,(2010). Etkileşime Dayalı Erken Eğitim Programı'nın Gelişimsel Yetersizliğe Sahip Çocuklar ve Anneleri Üzerindeki Etkililiği. Ankara: Eğiten Kitap

Karaaslan, Ö. ve Mahoney, G. (2013), Effectiveness of responsive teaching with children with down syndrome. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51 (6) , 458-469. DOI: 10.1352/1934-9556-51.6.458

Karaaslan, Ö., Diken, İ. H., ve Mahoney, G. (2011), The effectiveness of the responsive teaching parent-mediated developmental intervention programme in turkey: A pilot study. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(4), 359- 372.

Karaaslan, Ö., Diken, İ.H. ve Mahoney, G. (2013), A randomized control study of responsive teaching with young turkish children and their mothers. *Topics in Early Childhood Special Education*, (xx) x, 1-10.

Kelly, J. F., Zuckerman, T. and Rosenblatt, S.(2008), Promoting first relationships a relationship-focused early intervention approach. *Infants&Young Children*, 21(4), 285-295.

Kennedy, C.H. and Shukla, S. (1995), Social interaction research for people with autism as a set of past, current and emerging propositions. *Behavioral Disorders*, 21(1), 21-35.

Kılınçaslan A. (2012) Çocukta Gelişimsel Gerilik/Yetersizlikte Pratik Yaklaşımlar. 12. Ulusal Konsültasyon Liyezon Psikiyatrisi ve Psikosomatik Tıp Kongresi, İstanbul, s: 30-31.

Kırcaali-İftar, G. (2003). Otistik Özellik Gösteren Çocuklara İletişim Becerilerinin Kazandırılması. İstanbul: Ya-Pa.

Kırcaali-İftar, G. (2007).Otizm Spektrum Bozukluğu. 1. Baskı, İstanbul: Daktylos Yayınları.

Kırcaali-İftar, G. (2014). Otizm Spektrum Bozukluğuna Genel Bakış. İçinde: Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri. Tekin-İftar E, (eds.), Ankara: Vize Yayıncılık, s: 17-43.

Kırcaali-İftar, G. (2015). Otizm Spektrum Bozukluğu. Güncellenmiş 2. Baskı, İstanbul: Daktylos Yayınevi.

Kırcaali-İftar, G., ve Odluyurt, S. (2014). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere İletişim Becerilerinin Kazandırılması. İçinde: Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri. Tekin-İftar E, (eds.), Ankara: Vize Yayıncılık, s: 327-363.

Kırcaali-İftar, G., ve Tekin-İftar, E. (2014). Otizm Spektrum Bozukluklarına Yönelik Program Örnekleri. İçinde: Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri. Tekin-İftar E, (eds.), Ankara: Vize Yayıncılık, s: 237-265.

Kim J. and Mahoney G. (2004), The Effects of Mother's Style of Interaction on Children's Engagement: Implications for Using Responsive Interventions with Parents. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24(1), 31-38.

Kim, J. M. and Mahoney, G. (2005), The effects of relationship focused intervention on Korean parents and their young children with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 26(2), 101-201.

Koegel, L. K., and Koegel, R. L. (1995). Motivating communication in children with autism. In E. Schopler & G. B. Mesibov (Eds.), *Learning and cognition in autism*. New York: Plenum Publishers

Krug, DA., Arick, JR. and Almond, PA. (1993). *Autism Screening Instrument for Educational Planning*. Second Edition, Pro-ed Inc. Austin, Texas.

Landry, S.H., Smith, K.E. and Swank, P.R. (2006), Responsive parenting: Establishing early foundations for social, communication and independent problem-solving skills. *Developmental Psychology*, 42 (4), 627-642.

Lane, J. D., Lieberman-Betz, R., and Gast, D. L.(2016), An Analysis of Naturalistic Interventions for Increasing Spontaneous Expressive Language in Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Special Education*, v50 n1 p49-61 May 2016

Long, C, E., Gurkha, M.J., and Blackman, J.,(2011). Cognitive Skills of Young Children with and without Autism Spectrum Disorder Using the BSID-III. *Autism Research and Treatment*, Article ID 759289.

Mahoney, G. (2009), Relationship focused intervention (RFI): Enhancing the role of parents in children's development intervention. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 1 (1), 79-94.

Mahoney, G. and Mc Donald, J. (2007), Autism and developmental delays in young children: The Responsive Teaching curriculum for parents and professionals. Austin, TX:PRO-ED

Mahoney, G. and Mc Donald, J.(2004), Responsive Teaching: Parent-Mediated Developmental Intervention. *Infant Mental Health Journal*, 17, 322. 118.

Mahoney, G. and Perales, F. (2003), Using relationship-focused intervention to enhance the social-emotional functioning of young children with autism spectrum disorders. *Topic in Early Childhood Special Education*, 23 (2), 74-86.

Mahoney, G., and Perales, F. M. (2005), Relationship-focused early intervention with children with pervasive developmental disorders and other disabilities: A comparative study. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 26(2), 77-85.

Mahoney, G., Boyce, G., Fewell, R.R., Spiker, D. and Whedeen, C.A. (1998), The relationship of parent-child interaction to the effectiveness of early intervention services for at risk children and children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 18 (1), 5-17.

Mahoney, G., Kim, J.M. and Lin, C. (2007), Pivotal behavior model of developmental learning. *Infants & Young Children*. 20 (4), 311-325.

Mahoney, G., Nam, S. and Perales, F.(2014), Pilot study of the effects of Responsive Teaching on young adopted children and their parents: A comparison of two levels of treatment intensity. *Today Children Tomorrow Parents*, 37-38, 67-84. 37-38,

Mahoney,G., Perales, F.,Wiggers B., and Herman B.(2006). Responsive Teaching: Early intervention for children with Down syndrome and other disabilities. *Down Syndrome Research and Practice* 11(1), 18-28.

Mahoney,G., Wiggers B., Nam, S., Kralovic, S., and Perales, F. (2014), How depressive symptomatology of mothers of children with pervasive developmental disorders relates to their participation in relationship focused intervention. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 6, 204-221.

Manning-Courtney, P., Murray, D., Currans, K., Johnson, H., Bing, N., Kroeger Geoppinger, K., and Messerschmidt, T. (2013), Autism spectrum disorders. *Current Problems in Pediatric and Adolescent Health Care*, 43 (1), 2-11.

Matson, J. L., Turygin, N. C., Beighley, J., Rieske, R., Tureck, K., and Matson, M. L. (2012), Applied behavior analysis in autism spectrum disorders: Recent developments, strengths, and pitfalls. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6 (1), 144-150.

Metin, N., Şenol, B. ve Yumuş, M. (2015). Okul öncesi eğitim sınıflarına kaynaştırılan otistik çocukların sosyometrik statülerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(2), 483-490.

Mukaddes, N.M (2013). Otizm Spektrum Bozuklukları Tanı ve Takip. İstanbul: Nobel Tıp Kitapevleri. s. 5.

National Autism Center (NAC). (2009). Evidence based practice and autism in the schools: A guide to providing appropriate interventions to students with autism spectrum disorders. Randolph, MA: National Autism Center.

National Autism Center (2015). Findings and conclusions: National Standards Project, Phase 2. (<http://www.nationalautismcenter.org/090605-2/>., Erişim tarihi: 18 Ocak 2019).

Niwayama, K. and Tanaka-Matsumi, J. (2016). Promoting social interactions and responses to peer initiation of a child with autism spectrum disorder. *Psychology*, 877-884, (Erişim Tarihi: 20.01.2019), <http://www.scirp.org/journal/psych>.
<http://dx.doi.org/10.4236/psych.2016.76089>

Oberklaid F. And Efron D.(2005), Developmental delay identification and management. *Aust Fam Physician*, 34(9):739-42. 742.

Odom, S. L., Collet-Klingenberg, L., Rogers, S., and Hatton, D. (2010), Evidence-based practices for children and youth with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure*, 54(4), 275-282.

Okuyay, Ö., (2015). Öykü yönteminin çocuklarda alıcı ve ifade edici dil ile bilimsel sözcük kazanımlarına etkisi, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, (Danışman: Prof. Dr. Adalet KANDIR).

Pepper, J., and Weitzman, E. (2004). It Takes two to talk: A practical guide for parents of children with language delays (2nd ed.). Toronto: The Hanen Centre.

Prizant, B. M., Wetherby, A. M., Rubin, E., and Laurent, A. C. (2003), The SCERTS Model: A transactional, family-centered approach to enhancing communication and socioemotional abilities of children with autism spectrum disorder. *Infants and Young Children*, 16, 296-316.

Rakap, S., Birkan, B., ve Kalkan, S., (2017). Otizmde Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar. İçinde: Türkiye’de Otizm Spektrum Bozukluğu ve Özel Eğitim. Rakap S, (eds.), İstanbul. Tohum Otizm Vakfı, s: 83-94.

Rosenwasser, B. and Axelrod, S. (2001), The contributions of applied behavior analysis to the education of people with autism. *Behavior Modification*, 25(5), 671-677.

Sabuncuoğlu, M., Cebeci, S., Rahbar, M. H., Hessabi, M. (2015). Otizm Spektrum Bozukluğu ve Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu: Türkiye’de Aile Hekimliği Asistanlarının Bilgi ve Tutumu. *Turkish Journal of Family Medicine & Primary Care*, 9 (2), 46-53.

Sevgen, H.F. ve Altun, H. (2017), Çocuk ve ergen psikiyatrisi polikliniğine başvuran 0–5 yaş arası çocukların başvuru şikayetleri ve psikiyatrik tanıları. *Journal of Mood Disorders Volume: 7, Number: 4*.

Sezgin, N., Erol N., Savaşır, I. (1993). 0-6 Yaş Çocukları İçin Gelişim Tarama Envanteri. *Türk Psikiyatri Dergisi* 4(1): 9-17.

Simpson, R. L., and Myles, B. S. (1998). Aggression among children and youth who have Asperger's Syndrome: A different population requiring different strategies. *Preventing School Failure*, 42, 149-153.

Solomon, R., Necheles, J., Ferch, C., and Bruckman, D. (2007). Pilot study of a parent training program for young children with autism: The play project home consultation program. *Autism*, 11(3), 205-224, (Erişim Tarihi: 14.01.2018), <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17478575/>

Sucuoğlu, B. (2014), Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Değerlendirilmesi. İçinde: Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri. Tekin- İftar E.(eds.), Ankara: Vize Yayıncılık, s. 45-77.

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, 339-349.

Susuz, Ç. ve Doğan, B.G. (2020). Halk Sağlığı Bakışıyla Otizm Spektrum Bozukluğu. *ESTÜDAM Halk Sağlığı Dergisi*. 2020;5(2):297-310

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü; Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, Zihinsel Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı (2008), Ankara.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü; Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, Yaygın Gelişimsel Bozukluklar Destek Eğitim Programı (2008), Ankara

Tekin-İftar, E., ve Kırcaali-İftar, G. (2016), Özel Eğitimde Yanlıssız Öğretim Yöntemleri. 3. Baskı, Ankara: Vize Yayıncılık.

Tekin-İftar, E. (2012). Çoklu Yoklama Modelleri. İçinde: Eğitim ve Davranış Bilimlerinde Tek Denekli Araştırmalar, 1. Baskı. Tekin-İftar E. (eds.), Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

Toper, O., Diken, I.H., Vuran, S. and Mahoney, G. (2019), The Effects of Home-based Responsive Teaching Curriculum on Interactional Behaviors of Mothers and Their Children with Autism Spectrum Disorder: A Mixed Design Study in Turkey. *International Journal of Progressive Education*, 15(6), 33-50.

Toper-Korkmaz, Ö. (2015), Eve dayalı olarak gerçekleştirilen etkileşim temelli erken çocuklukta müdahale programının otizm spektrum bozukluğu tanılı çocuklar ve anneleri üzerindeki etkililiği, Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, (Danışman: Prof. Dr. İbrahim Halil Diken)

Ünlü, E. (2012). Anne babalara sunulan otizm spektrum bozukluğu gösteren çocuklara yönelik ayırık denemelerle öğretim programının (ADÖSEP) etkililiği. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Zihin Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı, Eskişehir, (Danışman: Doç. Dr. Sezgin Vuran).

Yılmaz Irmak, T., Tekinsav Sütçü, S., Aydın, A., ve Sorias, O.(2007), Otizm Davranış Kontrol Listesinin (ABC) geçerlilik ve güvenilirliğinin incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi: 14 (1)*

7. Ekler

Ek 1: Gönüllü Olur Formu

Sizi “Etkileşime Dayalı Erken Eğitim Programı’nın Gelişimsel Yetersizliğe Sahip Çocukların İfade Edici Dil Becerileri Üzerindeki Etkisi” başlıklı bir **araştırmaya** davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Araştırmanın amacı Erken Çocukluk Döneminde Gelişimsel Yetersizlik Tanısı almış çocukların sözel iletişim becerilerini arttırmak için Etkileşime Dayalı Erken Eğitim Programı uygulamasının etkililiğini incelemektir. Elde edilecek verilerin bilimsel alana katkı sağlaması ve bu doğrultuda yapılacak çalışmalara ışık tutması amaçlanmıştır. Araştırma İstanbul İli, Üsküdar ilçesi, Çamlıca Cad. Bestekar Hacı faik Bey sok. No:7 adresinde hizmet vermekte olan Beylerbeyi Dünya Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinde yürütülecektir. Araştırma kapsamında öğrencilerin eğitimlerini aksatmayacak şekilde 40 dakikalık seanslar şeklinde yapılacaktır. Aşağıdaki bilgileri dikkatlice okumak için zaman ayırınız. İsterseniz bu bilgileri aileniz ve/veya yakınlarınız ile tartışınız. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz.

Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama hakkına sahipsiniz veya çalışmaya başladıktan sonra devam etmek istemezseniz çalışmayı sonlandırılabilir. Bu formu imzalamanız **Araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** biçiminde yorumlanacaktır. Bu formlardan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacaktır.

Katılımcının/Vasisinin/Velisinin Adı Soyadı :

İmza/Tarih :

Onama Tanıklık Eden Kişinin Adı Soyadı:

İmza/Tarih

Sorumlu Araştırmacı: Doç.Dr. Adeviye Tuğba TUNCER

İmza:

Ek 2: Sosyal Geçerlilik Aile Görüşlerini Belirleme Formu

Sayın Anne-Baba,

Bu soru formu çocuğunuza ifade edici dil becerilerinin öğretimi konusundaki düşüncelerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Formda yer alan sorulara vereceğiniz yanıtlar ileride EDEP uygulaması ile ilgili yapılacak araştırmaların planlanmasına ışık tutacaktır. Sorulara içtenlikle cevap vermeniz doğru öğretim strateji ve yöntemlerinin geliştirmesine ve böylelikle Gelişimsel Yetersizlik Tanısı almış olan çocukların eğitimlerinde uygun ve etkili uygulamaların belirlenmesinde çok önemli bir yer tutmaktadır. Formda 5 adet “Evet-Hayır” seçenekli soru ve 2 adet de açık uçlu soru yer almaktadır. Bu soruları yanıtlarken “Evet-Hayır” seçenekli sorulardan kendinize uygun olanı “+” ile işaretlemeniz ve varsa düşüncelerinizi belirtmenizi, aynı zamanda açık uçlu soruları da içtenlikle cevaplamanızı rica ederiz.

Katılımınız ve sorulara cevaplayarak çalışmaya vereceğiniz katkı ve işbirliğiniz için teşekkür ederiz.

Sorular

1. Çocuğunuza sözel iletişim başlatma becerilerini geliştirmesi amacıyla ifade edici dil becerilerinin öğretilmesini çocuğunuzun yaşına ve özelliklerine uygun olduğunu düşünüyor musunuz? Neden? () Evet () Hayır

.....

2. Çocuğunuza sözel iletişim başlatma becerilerini geliştirmesi amacıyla ifade edici dil becerilerinin öğretilmesini çocuğunuz açısından önemli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden? () Evet () Hayır

.....

3. Çocuğunuza EDEP uygulaması kullanılarak öğretilen ifade edici dil becerilerinin sözel iletişim başlatmak için çocuğunuz tarafından farklı sosyal ortamlarda ve farklı kişilerle de kullandığını gözlemlediniz mi? () Evet () Hayır Düşünceleriniz nelerdir?

.....

4. EDEP uygulamasının çocuğunuza öğretilen ifade edici dil öğrenme sürecinde etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Neden? () Evet () Hayır

.....

5. EDEP uygulamasının çocuğunuzun iletişim sürdürme becerisini arttırmaya katkı sağladığını düşünüyor musunuz? () Evet () Hayır Düşünceleriniz nelerdir?

.....

6. EDEP uygulamasının size göre en olumlu yönlerini açıklar mısınız?

.....

7. EDEP uygulamasının size göre en olumsuz yönlerini açıklar mısınız?

.....

Ek 3: Otizm Davranış Kontrol Listesi

ABC KAYIT FORMU

YÖNERGE: Çocuğu en iyi tanımlayan ifadenin karşısındaki sayıyı daire içine alınız. İfade çocuğu tanımlamıyorsa boş bırakınız.

	Duyusal	İlişki kurma	Beden ve nesne kullanımı	Dil becerileri	Sosyal ve öz bakım
Kendi etrafında uzun süre döner			4		
Basit bir işi öğrenir fakat çabucak unutur					2
Sosyal/çevresel uyaranlara çoğu zaman dikkat etmez		4			
Basit emirleri bir kere söylendiğinde yerine getirmez (otur, buraya gel, ayağa kalk gibi)				1	
Oyuncakları uygun şekilde kullanmaz (örn. tekerlekleri döndürür)			2		
Öğrenme sırasında görsel ayırt etmesi zayıftır (büyüklük, renk ya da pozisyon gibi bir özelliğe takılır kahr)	2				
Sosyal gülümsemesi yoktur		2			
Zamirleri ters kullanır (ben yerine sen)				3	
Belirli nesneleri bırakmamak için ısrar eder			3		
İşitmiyor gibi görünür, bu nedenle bir işitme kaybı olduğu kuşkusu uyandırır	3				
Konuşması detone ve aritmiktir				4	
Kendi kendine uzun süre sallanır			4		
Kendisine üzüldüğünde kollarını uzatmaz (ya da bebekken uzatmazdı)		2			
Günlük programındaki/çevredeki değişikliklere aşırı tepkiler verir					3
Başka insanların arasındayken çağrıldığında kendi ismine tepki vermez (Ayşe, Can, Zeynep)				2	
Kendi etrafında dönme, parmak ucunda yürüme, el çırpma gibi davranışları keserek birden bağırır ve ani hareketler yapar			4		
Başka insanların yüz ifadelerine ve duygularına tepkisizdir		3			
"Evet" veya "ben" sözcüklerini nadiren kullanır				2	
Gelişimin bir alanındaki özel yetenekleri zeka geriliği kuşkusunu dışlar niteliktedir					4
Yer bildiren sözcükleri içeren basit emirleri yerine getirmez ("topu kutunun üstüne koy" ya da "topu kutunun içine koy" gibi)				1	
Bazen yüksek bir sese sağır olduğunu düşündürürcesine "irkilme" tepkisi göstermez	3				
Ellerini amaçsızca sallar			4		
Büyük öfke nöbetleri ya da sık sık küçük öfke nöbetleri geçirir					3
Göz temasından aktif bir şekilde kaçınır		4			
Dokunulmaya ya da tutulmaya karşı koyar		4			
Bazen, çürükler, kesikler ve iğne yapılma gibi acı verici uyaranlara hiç tepki vermez	3				
Gergin ve kuçaklanılması güçtür (şimdi ya da bebekken)		3			
Kucaklandığında pelte gibidir (sarılmaz, tutunmaz)		2			
İsteddiği şeyleri göstererek elde eder				2	
Parmak uçlarında yürür			2		

Başkalarını ısıarak, vurarak, tekmeleyerek incitir					2
Cümleleri defalarca tekrarlar				3	
Oyun oynarken başka çocukları taklit etmez		3			
Gözlerine parlak bir ışık tutulduğunda genellikle gözlerini kırpamaz	1				
Başını vurarak, ellerini ısıarak kendine zarar verir			3		
İhtiyaçlarının hemen yerine getirilmesini ister, bekleyemez					2
İsmi söylenen beş nesneden daha fazlasını işaret ederek gösteremez				1	
Hiç arkadaşlık ilişkisi geliştiremez		4			
Bir çok sese kulaklarını kapatır	4				
Sık sık nesneleri döndürür, çevirir ve çarpar			4		
Tuvalet eğitimine ilişkin sorunları vardır					1
İsteklerini ve ihtiyaçlarını belirtmek için ya hiç konuşmaz ya da bir günde kendiliğinden kullandığı sözcük sayısı beşi geçmez.				2	
Çoğunlukla korkar ya da çok kaygılanır		3			
Gün ışığı karşısında gözlerini kısar, kaşlarını çatır ya da gözlerini kapatır	3				
Yardımsız kendisi giyinemez					1
Sesleri ya da sözcükleri sürekli tekrar eder				3	
Bakışları insanları “delip geçer”		4			
Başkalarının cümlelerini ya da sorularını tekrarlar				4	
Çoğunlukla çevresindekilerin ve tehlikeli durumların farkında değildir					2
Cansız şeylerle oynamayı ve zaman geçirmeyi tercih eder					4
Çevresindeki nesnelere dokunur, koklar ve/veya tadar.			3		
Yeni bir kişiyle karşılaştığında sıklıkla hiç bir görsel tepki vermez	3				
Nesneleri sıralama gibi karmaşık ritüeller içine girer			4		
Çok zarar vericidir, oyuncaklarını ve ev eşyalarını kısa zamanda kırar			2		
Gelişimsel gecikme belirtileri 30. ayda ya da daha önce ortaya çıkmıştır.					1
Gün içinde kendiliğinden, iletişimi başlatmak için kullandığı ifadelerin sayısı otuzu geçmez.				3	
Uzun süreler boşluğa bakar	4				
TOPLAM :					

Ek 4: Soru Setleri Kayıt Formu

ÖĞRENCİNİN ADI
SOYADI:

DEĞERLENDİRME

TARİH TARİH TARİH TARİH TARİH

MESLEKLER						
BU KİM? SÖYLE	veteriner					
BU KİM? SÖYLE	hemşire					
BU KİM? SÖYLE	diş hekimi					
BU KİM? SÖYLE	çiftçi					
BU KİM? SÖYLE	eczacı					
BU KİM? SÖYLE	şoför					
BU KİM? SÖYLE	pilot					
BU KİM? SÖYLE	itfaiyeci					
BU KİM? SÖYLE	postacı					
BU KİM? SÖYLE	manav					
SEBZE VE MEYVELER						
BU NE? SÖYLE	kivi					
BU NE? SÖYLE	karnabahar					
BU NE? SÖYLE	mısır					
BU NE? SÖYLE	kavun					
BU NE? SÖYLE	armut					
BU NE? SÖYLE	nar					
BU NE? SÖYLE	ıspanak					
BU NE? SÖYLE	fasulye					
BU NE? SÖYLE	lahana					
BU NE? SÖYLE	soğan					
TAŞITLAR						
BU NE? SÖYLE	helikopter					
BU NE? SÖYLE	tır					
BU NE? SÖYLE	taksi					
BU NE? SÖYLE	ambulans					
BU NE? SÖYLE	motor					
BU NE? SÖYLE	tramvay					
BU NE? SÖYLE	traktör					
BU NE? SÖYLE	teleferik					
BU NE? SÖYLE	minibüs					
BU NE? SÖYLE	otobüs					

Ek 5: Soru Kartları Görselleri

MESLEKLER



SEBZE VE MEYVELER



TAŞITLAR



- ❖ Görseller 9x13 cm ebatlarında olup, 30 adet resimli kart spiral cilt yapılarak kitapçık oluşturulmuştur.

Ek 6: Etik Kurul Onayı

Biruni Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu

28.05.2019

Sayın Doç.Dr.Adeviye Tuba TUNCER

Biruni Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu yapılan inceleme sonucunda “Etkileşime Dayalı Erken Eğitim Programı’nın Gelişimsel Yetersizliğe Sahip Çocukların İfade Edici Dil Becerileri Üzerindeki Etkililiği” isimli araştırmanızın kurulumuzun 28.05.2019 tarihli toplantısında etik yönden uygun olduğuna karar verilmiştir.

Etik Kurul Başkanı
Prof.Dr.Can Polat EYİĞÜN

T.C.
BİRÜNİ ÜNİVERSİTESİ
GİRİŞİMSEL OLMAYAN KLİNİK ARAŞTIRMALAR ETİK KURUL KARARI

	Karar No: 2019/29-48			
Tarih: 28.05.2019	Doç.Dr.Adeviye Tuba TUNCER'in planladığı " Etkileşime Dayalı Erken Eğitim Programı'nın Gelişimsel Yetersizliğe Sahip Çocukların İfade Edici Dil Becerileri Üzerindeki Etkililiği" konulu araştırma incelendi, yapılan inceleme sonucunda araştırmanın etik yönden uygun olduğuna karar verildi.			
Toplantı Sayısı:29				
ÜYELER				
Adı soyadı	Alanı	Bölümü	Katılım	İmza
Prof.Dr.Can Polat EYİĞÜN	Tıp Fakültesi	Enfeksiyon Hastalıkları ve Klinik Mikrobiyoloji A.D	Etik Kurul Başkanı	
Prof.Dr.Leman ŞENTURAN	Sağlık Bilimleri Fakültesi	Hemşirelik Bölümü	Etik Kurul Başkan Yardımcısı	
Prof.Dr.Fatma ÇELİK	Sağlık Bilimleri Fakültesi	Beslenme ve Diyetetik Bölümü	Üye	
Doç.Dr.Şölen HİMMETOĞLU	Tıp Fakültesi	Tıbbi Biyokimya A.D.	Raportör	
Doç.Dr.Burcu KARADUMAN	Diş Hekimliği Fakültesi	Periodontoloji A.D.	Üye	
Dr.Öğr.Üyesi Zeynep HOŞBAY	Sağlık Bilimleri Fakültesi	Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Bölümü	Üye	
Dr.Öğr.Üyesi.Ayşe Dilşad YAKUT	Eğitim Fakültesi	Özel Eğitim	Üye	

Ek 7: Örnek Öğretim Oturumu

Bu öğretim oturumu ikinci katılımcı Hülya ile gerçekleştirilmiştir.

Öğretim öncesi, katılımcının tercih ettiği materyaller belirlenmiş, belirlenen materyaller katılımcının rahatça görüp, ulaşabileceği şekilde öğretim ortamına yerleştirilmiştir. Ayrıca öğretim ortamını görüntülemek için önceden tripot ile kamera ortama yerleştirilmiştir. Katılımcının materyal tercihini daha rahat yapabilmesi için uygulamacı daha sonra öğretim ortamına katılmıştır. Öğretim oturumunda kullanılan stratejiler metin içinde bold karakter olarak belirtilmiştir.

Uygulamacı sınıfa girer “ Merhaba. Hülya’cığım nasılsın? ” diyerek katılımcıyı selamlar. Katılımcı ” İyi, sen nasılsın?” diyerek cevap verir. Uygulamacı “Teşekkür ederim, ben de iyiyim. Oyuncaklarla oynadığını görüyorum, neyle oynuyorsun?, ben de oynayabilir miyim?. “ diyerek karşılıklı etkileşim başlatır. Katılımcı “ Bunlarla oynuyorum.” diyerek tercih ettiği oyuncakları gösterir. Katılımcı tavşanlardan oluşan üç parçalı yapboz yapmaktadır. Uygulamacı “Tavşanlarla oynuyorsun, tavşanlarla oynuyoruz, hım.. Bakalım.. Tavşanlar.. Tavşanlar bir sürü tavşan. Tavşanların yaşadığı yeri merak ettim, bu tavşanlar nerede yaşıyorlar? Ben de sana yardım edebilir miyim? “ diyerek izin ister. Katılımcı “Et.” diyerek onaylar. Katılımcı tavşan yapbozlarını tamamlarken uygulamacı açıklama yapar: “ Tavşanların kafaları var, gövdeleri var, ayakları var. Tavşanların kafaları, ben tavşanların kafalarını alayım o zaman. Ben kafalarından tamamlamaya başlamak istiyorum. Evet, işte bak kafasını buraya koydum.” şeklinde açıklama yaparken katılımcı bir tavşanın kafasının yerleştirir(**Karşılıklılık**). Uygulamacı ”Bu nereye? Bunu nereye koymalıyım, acaba burası olabilir mi? İşte burada.” diyerek devam eder. “Kafa kafa...” diye sesli düşünen katılımcı iki tavşanın kafasını aynı yere koymaya çalışınca uygulamacı “Bir düşünelim bakalım, bir tavşanın iki kafası olabilir mi ki? Ooo! Çok güzel yaptın harika! İşte tavşanın ayakları, kafasında bulmak lazım. Bakalım nerede, nerede, acaba? İşte burada. Evvvvet doğru yaptın. Çiçekçi tavşanın ayaklarını yerine koydun, aaa, elinde sepeti de var çiçekçi tavşanın.” açıklamasını yapar(**Kolaylaştırma, Zevk alma**). Katılımcı “Ben bitirdim.” diyerek uygulamacıya bakar. “Çok hızlısın, sıra bendeydi. Ben de çiftçi tavşanın ayaklarını koyayım.” açıklamasını yapan uygulamacıya, katılımcı “ Çiftçi tavşan burada.” diyerek yap-boz üzerinde bir yeri işaret eder(**Denge**).

Uygulamacı bakar ve "Elinde havuç var ama. O galiba manav tavşan. İşte çiftçi tavşanı buldum. Ördeklerini eline almış. Ben de manav tavşanın kafasını arıyorum ama bulamıyorum. Nerede acaba? Buldum, kafası burada. Manav sepetini koluna takmış, sebze meyvelerini de içine koymuş. Ben tamamladım. Sıra kimde? " açıklamasını yapar. Katılımcı "bende, bende" diye bağırır. Uygulamacı "doğru bildin, şimdi sıra sende." der(**Denge**). Bu sırada katılımcı bir tavşan yapbozu daha tamamlar. Uygulamacı: "Bu tavşan sanki dans ediyor, galiba dansçı tavşan. Neredeymiş dansçı tavşanın etekleri? Buldum işte burada." diyerek devam eder. Katılımcı: "Çok şirin." diyerek yorum yapar. Uygulamacı da destekler "Evet çok şirin, ben bitirdim." der. Katılımcı "Şekerci tavşan var burada." diye söze girer. Uygulamacı bakar ve "Şekerci mi? Ben sporcuya benzettim." der. Katılımcı "Yok bu şekerci tavşan." diyerek tavşanı tamamlar(**Zevk Alma**). Uygulamacı "Evet sıra ben de. Bence bu sporcu tavşan, burada golf sopası var, golf topu var." derken, katılımcı bir yapboz daha tamamlar ve " Ben yaptım, sıra sende." der. Uygulamacı bir yap-boz parçasını eline alır, bakar ve "Galiba sıra bende. Bu da anne tavşan galiba." diyerek tamamlar. Katılımcı "Evet, anne tavşan." diyerek onaylar. Uygulamacı "Baksana evi topluyor. Bence de anne tavşan. Bravo tebrik ediyorum seni. Bunun hepsini tamamladık." diyerek cümlesini tamamlarken, katılımcı yapbozu yerine kaldırır.

Katılımcı yeni bir oyuncak seçmek için etrafa bakınır, zeka küpünü alır ve uygulamacının yanına gelir. Katılımcı zeka küpünü alır "Açalım, şöyle dökelim. Şimdi kapat." der. Uygulamacı " Ben bunun ne olduğunu bilmiyorum, sen bana öğretir misin? Kapattım işte." der. Katılımcı " Bunun adı yukarıdan atma oyunu. Bak şimdi, bunları alıyorsun şöyle yukarıdan içine atıyorsun." açıklamasını yapar. Uygulamacı tekrar eder " Hımm, anladım. Yukarıdan içine atma oyunu." Bu arada katılımcı uygulamacıya oyununun açıklamasını yapmaktadır: "Şimdi burada bir yıldız var, içine atıyorsun." Uygulamacı pencereden dışarıya bakar gibi yapar: "Ama gece olmamış ki yıldızları göremiyorum. Yıldızlar gece çıkar, şimdi gündüz her yer aydınlık" der. Katılımcı onaylar: "Gece olunca yıldızlar çıkar." Uygulamacı devam ederek: "İyi ki söyledin, ben bazen bunu unutuyorum. Geceleri yıldızları görürüm, gündüzleri hım... Neleri görebilirim?" Uygulamacı düşünme hareketi yapar. Katılımcı "Bulutları görebilirsin." der ve ellerini kaşlarının üzerine koyarak pencereden dışarıya gökyüzüne bakar gibi yapıp "Bakayım, bakayım" der ve yeniden elindeki oyuna döner(**Kolaylaştırma**). "Yeniden oynayalım mı? Bunu ben bitirdim" der.

Uygulamacı, “Evet, sen bitirdin onu. Harikası.” der. Katılımcı, “Bunu ben bitirebilirim. Ben yaptım, sıra sende.” der ve elindeki oyuncacı uzatır. Uygulamacı, “Bende mi?” diye şaşırılmış işareti yapınca katılımcı “Evet sıra sende.” der. Bunun üzerine uygulamacı “ Kare kaybolmuş, ben üçgeni attım.” der. Katılımcı eline ay şeklini alır “ Ben ayı.” der ve güler. Uygulamacı, ”Evet Ay dede.” diyerek yıldız şeklini eline alır, “Ben de yıldızı atıyorum.” der, sonra “Nerede? Nerede? Acaba. Ben bulamadım yerini.” diyerek bakınırken, katılımcı “Burada, burada!” diye bağırır. Uygulamacı, “Geceleri gökyüzünde bir sürü yıldız oluyor.” diye şarkı mırıldanmaya başlar. Katılımcı, uygulamacıya oyuncacığın bir parçasını verir, bir parçasını da kendisi alır. Uygulamacı, “ Hım... Biri benim, biri senin. Biri ay, bir yıldız. Benimle paylaşıyorsun, ne güzel bir davranış. Oyun oynarken oyuncaklarımızı paylaşır ve sıraya gireriz. Aferin sana.” der. Zeka küpünü beraberce tamamladıktan sonra katılımcı başka bir oyuncakla oynamak ister(**Zevk Alma, Denge, Kolaylaştırma, Karşılıklılık**).

Katılımcı “Şimdi ne ile oynayalım?” diye sorar. Uygulamacı “ Oyuncaklarımızı sen seçiyorsun. Bir sürü oyuncacığınız var. Hayvan setimiz var, doktor setimiz var, taşıtlarımız var. Bakalım, başka nelerimiz var. Sebze- meyvelerimiz var.” derken katılımcı “Sebze-meyveleri istiyorum.” diye bağırır. Sebze-meyve seti dolabın üzerinde ve katılımcının yetişemeyeceği yerdedir. “Bak ben yetişemiyorum, bana yardım eder misin?” der. Uygulamacı “Tabii ki!” diyerek, sebze meyve setini alır ve katılımcıya verir. Katılımcı, “Çiftçinin traktörünü de alalım der.” sonra hayvanların olduğu çekmeceye gider ve çekmeceden “ Bu! Bu! Bu!” diyerek istediği hayvanları alır ve oyun alanının üzerine atar. Uygulamacı “Hayvanları alıyorsak ben de veteriner setini alayım, çiftinin hayvanları hastalanırsa lazım olur. “der(**Kolaylaştırma, Zevk Alma**). Bu sırada katılımcı hızlı hızlı hayvanları uygulama alanı atmaktadır. Uygulamacı çok yüksek bir sesle köpek taklidi yapar ve “ Çok canım yandı, Hülya beni yere attı. Ayağım çok acıyor, çok acıyor.” diye sızlanır. Katılımcı “ Hayvanlar konuşmaz ki onlar hav, hav, der diye cevap verir. “ der. Uygulamacı “Peki onların canı yanmaz mı?” diye sorar, katılımcı da “Evet canı yanar, ama benim abim kedi görünce ona taş atıyor.” diyerek cevap verir. Uygulamacı: “Eyvah! Eyvah! Kedinin canı çok yanmıştır. Peki ya kediye bir şey olsaydı? Abinin yaptığı doğru bir davranış mı?” der. Katılımcı “Yok doğru değil.” diye cevap verir. Uygulamacı ” O zaman bir daha abin kediye taş atarsa ne yapabiliriz? diye düşünelim.”

der(**Kolaylaştırma**). Katılımcı eline iki havuç alır ve tavşana vereceğim diye konuyu değiştirir. Sebze ve meyveleri traktörün römorkuna yerleştirir ve “ Ben araba taşıyıcısı oldum.” der. Uygulamacı “ Görüyorum, görüyorum. Elmaları, havuçları, mısırları, biberleri traktöre yükledin ve şoför oldun, onları taşıyorsun.” diyerek şoför taklidi yapmaya başlar: “Düt! Düt! Düt! Çiftlikten sebze ve meyveleri aldım. “ derken katılımcı bu seferde bir kurbağa alır ve zıplatmaya başlar. Uygulamacı diğer kurbağayı alır ve katılımcıyı taklit etmeye başlar. Birkaç kez zıplattıktan sonra:”Aahh! Ayağım.” diye acıklı bir sesle ses tonuyla çığlık atar. “Ayağım acıyor! Ayağım acıyor!” diye devam eder, katılımcı hala kurbağayı zıplatmaktadır. Uygulamacı “ Zıp zıp kurbağa kardeş, kurbağa kardeş sen yorulmadın mı? Ben çok yoruldum, ayağım da ağrıyor.” der. Katılımcı “Vırak! Vırak.” kurbağa sesi çıkararak kurbağayı zıplatmaya devam etmektedir. Uygulamacı da katılımcının hareketini taklit ederek “Küçük Kurbağa” şarkısını söylemeye başlar. Bu kez katılımcı da uygulamacı ya katılır beraber “Küçük Kurbağa” şarkısını söylerler(**Karşılıklılık, Kolaylaştırma, Zevk Alma**).Uygulamacı şarkıyı söylerken traktörü sürmeye başlar ve “Kurbağa kardeş, kurbağa kardeş, buralarda bir manav varmış. Beni götürebilir misin? Ben sebze meyveleri manava getirdim. Yeni topladım tarladan hepsini.” derken katılımcı kurbağasını zıplatarak traktöre bindirir. Uygulamacı: “Kurbağa kardeş, bu sebze ve meyveleri manava verip çiftliğe gideceğim. Sen nereye gideceksin?” diye sorar. Katılımcı diğer oyuncaklarla oynamaya devam etmektedir. Uygulamacı, ”A.. kurbağa hasta olmuş. Ne yapсам? Nereye götürsem onu?” diye konuşmaya başlar. Bu esnada katılımcı hiç bir şey demeden stetoskopu eline alır ve kurbağayı muayene etmeye başlar. Uygulamacı, ”Çok merak ediyorum, veteriner hanım. Kurbağama ne olmuş olabilir?” diye sorar(**Kolaylaştırma, Denge, Karşılıklılık**). Katılımcı bir müddet sessiz sessiz muayene ettikten sonra “Karnında böcekler var, çiftlikte toprak yemiş. Köpek balığı da ısırılmış” diye anlatırken uygulamacı katılımcının söylediklerini tekrar ederken katılımcı “dişlerini de bakmam gerekiyor.” der. Uygulamacı “Ne zaman iyileşir? Kurbağam acaba, veteriner abla.” diye sorarken katılımcı “Kurbağanız iyileşti.” diyerek geri verir. “Çok teşekkür ederim, veteriner abla. Kurbağa mı muayene ettiniz, onu iyileştirdiğiniz. Borcumuz ne kadar?” diye sorarken, katılımcı bir havuç uzatır. Uygulamacı şaşırılmış gibi yapar “Bunu ne yapmalıyım?” diye sorar, “Yedir.” cevabını alır. “Karnımı acıkmış kurbağanın? Ben anlamamışım. Yeni ameliyat etmiştiniz, yiyebilir mi havucu?” diye sorar. Katılımcı “yiyebilir, bir şeyler yemeli.” cevabını verir. Uygulamacı “Ben havucu sevmiyorum, ben bir kurbağayım. Havucu tavşanlar

yer” der. Katılımcı “Sen ne yersin?” diye sorduğunda uygulamacı “Ben bir kurbağayım, havuç sevmem.” der. Katılımcı “Sen git, bu biraz dinlensin.” der. “Tamam, traktörüne binip gidiyorum. Kurbağam biraz dinlensin.” diyerek traktörü sürmeye başlar. “Düt! Düt! Düt! Çekilin yoldan. İşte geldim. Merhaba, manav kardeş! Lahananız var mı acaba?” diye sorar. Katılımcı “Yok, Armudumuz var.” der. Uygulamacı “ Ama kurbağa kardeş armut yemez ki!” cevabını verir. Katılımcı “Mısır ver.” der. Uygulamacı “Lahana istedi benden. Lahanamızda yok. Ben başka manava baksam, bildiğiniz manav var mı?” diye sorar ve “Kurda gidin.” cevabını alır. Uygulamacı şaşkın şaşkın “ Kurda mı? Kurt kardeş de lahana var mıdır? Emin mi siniz?” derken katılımcı elindeki sebze ve meyveleri tekrar traktöre yükler “Bunları ona verme.” der. Uygulamacı şaşkın “Peki bunları bana neden verdiniz?” diye sorar. Katılımcı “Bunları ineklere ver, onlar da hasta.” der. “O zaman ineğimizi de veteriner ablaya getirelim muayene etsin(**Karşılıklılık, Kolaylaştırma**). “Gidelim çiftliğimize, düdü düdü düdü” diyerek traktörü hareket ettirir, biraz kullandıktan sonra “Evet çiftliğimize geldik.” İneğin yanına gider “ İnek kardeş, traktörümü boşalttıktan sonra seni traktörün arkasına bindirelim, veteriner abla seni muayene edecekmiş. Gel bakalım.” derken katılımcı daha küçük bir inek uzatarak ” Bu kardeşi de al.” der. Uygulamacı “İneğin yavrusu da mı hasta?” diye sorar ve “ Evet.” cevabını alır. Uygulamacı “Hastaysa onu da alalım, şimdi gidiyoruz. A, a.. Yol kapalıymış. Traktörümüz geri geri gelsin. Geldi, geldi. Çiftçi kardeş traktörünü kullanıyor. Geliyor. Dat! Dat! Kırmızı ışık yandı, beklemeliyim.” Diyerek bir müddet bekledikten sonra “İşte yeşil yandı, şimdi devam edebiliriz. Dat! Dat! Dat! İşte geldik. Zile basmam lazım. Zır... zırr.” Diyerek zile basma taklidi yapınca, katılımcı “Açtım.” der. Uygulamacı, “ Veteriner Hanım, benim ineklerim hasta olmuş. Onları muayene edebilir misin?” diyerek inekleri katılımcıya uzatır. Katılımcı “Evet mısır yemişler, havuç yemişler.” diyerek açıklama yaparken, uygulamacı şaşkın bir şekilde ” İnekler mısır yerler, havuç da yerler. Mısır ve havuç yiyince hasta olurlar mı? Muayene edince neden hasta olduklarını öğrenebilir miyiz? Neden hasta olmuşlar ki acaba?” diye düşünceli bir şekilde konuşurken, katılımcı bir armut uzatır “Bunu al kurbağaya yedir.” der. Uygulamacı “Ben ne yapacağımı anlamadım” der. Katılımcı bu arada alet çantasını açar ve derece çıkarır. Hayvanların ateşini ölçer. Uygulamacı “ Ateşi mi çıkmış? Kaç derece acaba?” diye sorar. Katılımcı “Bunun 20 der.” ve diğer ineğin ateşine bakar “ Bunun 30.” der. Uygulamacı: “Ay! Bunun ateşi daha yüksekmiş. Çok üzgünüm. Ne yapsak, ateşini düşürmek için ne yapabiliriz? Ben gidip şurup alıp gelsem, şurup versek ateşi düşer mi?” diye sorar,

katılımcı “Evet.” der. Uygulamacıda “Ben bir şurup alıp geleyim. “ der. O esnada katılımcı diğer ineği gösteri ve “ Bak bunun ağzında sarı bir şeyler çıkmış, ağzını kapattım bunu dinlendir.” der. Uygulamacı: “Nasıl dinlendirebilirim? Ne yapmam lazım çiftliğe götürdüğüm zaman? Nasıl dinlendirmem lazım? Ben bilmiyorum ki.” der. Katılımcı “Şunlardan uzak tut. Köpeklerden uzağa koy, gelmesin yanına.” diyerek cevap verir. Uygulamacı da “Tamam ben götüreyim dinlensin.” derken katılımcı da ” Bende yavrusunu iyileştireyim.” der, uzun uzun yavru ineği muayene eder ve ineği uzatır “İyileştirdim.” der. Uygulamacı ineği alırken, katılımcı “Kurt da hasta olmuş.” der. Uygulamacı soruyu tekrar eder. Uygulamacı tekrar “Kurt da hasta olmuş. Ne yapalım? Onu da mı veterinerine getirip muayene mi ettirelim?” diyerek sorarken katılımcı kurbağayı alır yerde zıplatmaya başlar. Uygulamacı “Kurbağamız iyileşti zıplıyor, ne güzel.” derken kurbağanın ses çıkaran aparatı içine kaçır ve kurbağa ses çıkaramaz. Bu esnada uygulamacı “Yardımcı olayım, beraber iyileştirelim.” diyerek kurbağanın aparatını takar. Katılımcı da aparattan üfleyerek kurbağayı şişirir, nasıl şişirdiğini tarif eder ve tekrar kurbağayı zıplatmaya başlar(**Kolaylaştırma, Zevk Alma, Kontrol Paylaşımı**). Bu sırada uygulamacı dışarıya bakar, kendi kendine yavaş yavaş akşam olduğunu ve hayvanların dinlenmesi gerektiğini söyler. Katılımcı söze girerek “Kurbağa uyudu bile.” der. Uygulamacı “Hava kararmaya başladı, yıldızlar çıkacak. Biz de yavaş yavaş evimize gitsek iyi olacak” der. Katılımcı stetoskopu uygulamacıya uzatır “ Bu gece sen çalış.” diyerek kurbağayı getirir, “Kurbağamız hasta olmuş.” diye muayene etmesi için uygulamacıya uzatır. Uygulamacı “ Kurbağamızı muayene edelim, ciğerlerini dinleyelim.” diyerek dinleme taklidi yapmaya başlar. Katılımcı “Üşütmüş.” derken uygulamacı “Öksür bakalım kurbağa.” der, kendisi de öksürme taklidi yapar. Kurbağanın çok yemek yediği için karnının şiştiğini söyler. Katılımcı “ Kurbağaya şurup verelim.” der, kalkar ve gidip bir bebek alır gelir. “Bak bebek getirdim.” der. Uygulamacı kurbağaya şurup verdiğini hemşireyi çağırıp iğne yaptıracağını söyler. “ Hemşire Hanım! Hemşire Hanım!” diye seslenince katılımcı “ Efendim!” diyerek cevap verir. Uygulamacı “Kurbağama bir iğne yapar mısınız?” diye sorar. Katılımcı “Neresine?” diye sorar. Uygulamacı “Bacağından yapalım. İğnemizi yaptıktan sonra biraz dinlendirelim, artık yoruldu.” der. Bu sırada katılımcı stetoskopu alıp uygulamacının kulağına takar ve bebeği getirerek konuşmadan uygulamacıya uzatır. Uygulamacı “Bebek de mi hasta oldu?” diye sorar. Katılımcı “Evet. “ der. Uygulamacı bebeğin doktora gitmesi gerektiğini, kendisinin veteriner olduğunu söyleyince katılımcı bir köpek balığı uzatır,

köpek balığının hasta olduğunu söyler. Uygulamacı çok yorulduğunu ve köpek balığını muayene ettikten sonra biraz dinlenmesi gerektiğini söyleyerek öğretim oturumunu sonlandırır.



8. Özgeçmiş



9. İntihal Raporu

YÜKSEK LİSANS TEZ (edep)

ORJİNALLIK RAPORU

% 21	% 18	% 3	% 11
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	www.etecom.org İnternet Kaynağı	%5
2	Submitted to Anadolu University Öğrenci Ödevi	%2
3	Submitted to Istanbul Aydın University Öğrenci Ödevi	%1
4	Submitted to Marmara University Öğrenci Ödevi	%1
5	egitimvebilim.ted.org.tr İnternet Kaynağı	%1
6	Submitted to Koc University Öğrenci Ödevi	%1
7	www.saglikaktuel.com İnternet Kaynağı	%1
8	www.int-jecse.net İnternet Kaynağı	%1
9	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	%1

10	etikkurul.biruni.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
11	www.dilgem.com.tr İnternet Kaynağı	<% 1
12	ozelegitimciler.org İnternet Kaynağı	<% 1
13	www.tohumotizm.org.tr İnternet Kaynağı	<% 1
14	Submitted to Mugla University Öğrenci Ödevi	<% 1
15	npistanbul.com İnternet Kaynağı	<% 1
16	www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	<% 1
17	www.tjfmpe.gen.tr İnternet Kaynağı	<% 1
18	www.turkpsikiyatri.com İnternet Kaynağı	<% 1
19	www.efdergi.hacettepe.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
20	www.cogepderg.com İnternet Kaynağı	<% 1
21	Submitted to The Scientific & Technological Research Council of Turkey (TUBITAK)	<% 1

22	Submitted to European University of Lefke Öğrenci Ödevi	<% 1
23	Submitted to Atatürk University Öğrenci Ödevi	<% 1
24	eyh.aile.gov.tr İnternet Kaynağı	<% 1
25	Submitted to Konya Necmettin Erbakan University Öğrenci Ödevi	<% 1
26	dosyayukleme.ahievran.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
27	www.researchgate.net İnternet Kaynağı	<% 1
28	Submitted to Eastern Mediterranean University Öğrenci Ödevi	<% 1
29	ELİÇİN, Özge and AVCIOĞLU, Hasan. "Otizmi olan çocuklara duyguları ayırt etme becerisi kazandırmada replik silikleştirme ile yapılan öğretimin etkililiği", Kaligrafi Yayıncılık, 2014. Yayın	<% 1
30	dspace.ankara.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
31	www.iet-c.net İnternet Kaynağı	<% 1

32	Submitted to Kafkas Üniversitesi Öğrenci Ödevi	<% 1
33	docs.neu.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
34	www.iceci2018.com İnternet Kaynağı	<% 1
35	yenisehir.fandom.com İnternet Kaynağı	<% 1
36	paperity.org İnternet Kaynağı	<% 1
37	Submitted to Ondokuz Mayıs Üniversitesi Öğrenci Ödevi	<% 1
38	es.scribd.com İnternet Kaynağı	<% 1
39	nek.istanbul.edu.tr:4444 İnternet Kaynağı	<% 1
40	Submitted to Trakya University Öğrenci Ödevi	<% 1
41	issuu.com İnternet Kaynağı	<% 1
42	journalofomepturkey.org İnternet Kaynağı	<% 1
43	Submitted to Rye High School Öğrenci Ödevi	<% 1

44	TÜMEĞ, Sedef and SAZAK PINAR, Elif. "Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilere Madeni Paraların", Ankara Üniversitesi, 2016. Yayın	<% 1
45	toad.halileksi.net İnternet Kaynağı	<% 1
46	Submitted to Hacettepe University Öğrenci Ödevi	<% 1
47	Submitted to TechKnowledge Öğrenci Ödevi	<% 1
48	orgm.meb.gov.tr İnternet Kaynağı	<% 1
49	sciedu.ca İnternet Kaynağı	<% 1
50	www.gecekitapligi.com İnternet Kaynağı	<% 1
51	core.ac.uk İnternet Kaynağı	<% 1
52	www.ebe.anadolu.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
53	Submitted to Yeditepe University Öğrenci Ödevi	<% 1
54	aof.sorular.net İnternet Kaynağı	<% 1

55	Submitted to Istanbul University Öğrenci Ödevi	<% 1
56	oapub.org İnternet Kaynağı	<% 1
57	www.ejercongress.org İnternet Kaynağı	<% 1
58	www.pcdteam.org İnternet Kaynağı	<% 1
59	AKSOY, Veysel and DİKEN, İbrahim H. "Otizm Spektrum Bozukluğu Gösteren Çocuklar için Eğitsel Değerlendirme ve Öğrenme Hızı Öngörüsü Kayıt Formlarının Psikometrik Niteliklerinin Belirlenmesi", Öğretmen Eğitimi Akademisi-Maya Akademi, 2017. Yayın	<% 1
60	acikerisim.deu.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
61	docobook.com İnternet Kaynağı	<% 1
62	openaccess.maltepe.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
63	www.alomaliye.com İnternet Kaynağı	<% 1
64	traglor.cu.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1

65	uoek2018.ogu.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
66	www.kaknus.com.tr İnternet Kaynağı	<% 1
67	www.semanticscholar.org İnternet Kaynağı	<% 1
68	journals.sagepub.com İnternet Kaynağı	<% 1
69	www.diamed98.com İnternet Kaynağı	<% 1
70	www.erzincan.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
71	www.firmasayfasi.com İnternet Kaynağı	<% 1
72	yusufbayalan.com İnternet Kaynağı	<% 1
73	abb.marmara.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
74	acikarsiv.ankara.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
75	acikerisim.akdeniz.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
76	arastirmax.com İnternet Kaynağı	<% 1

77	dergipark.ulakbim.gov.tr İnternet Kaynağı	<% 1
78	edoc.site İnternet Kaynağı	<% 1
79	etheses.bham.ac.uk İnternet Kaynağı	<% 1
80	fadf.ieu.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
81	kybele.anadolu.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
82	link.springer.com İnternet Kaynağı	<% 1
83	www.cocukozelgelisim.com İnternet Kaynağı	<% 1
84	www.tandfonline.com İnternet Kaynağı	<% 1
85	zhe.aef.marmara.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
86	hdl.handle.net İnternet Kaynağı	<% 1
87	SABUNCUOĞLU, Melek, CEBECİ, Sevsen, RAHBAR, Mohammad Hossein and HESSABİ, Manouchehr. "Autism Spectrum Disorder and Attention Deficit Hyperactivity Disorder:	<% 1

Knowledge and Attitude of Family Medicine Residents in Turkey", Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi Aile Hekimliği, 2015.

Yayın

88

www.guvenplus.com.tr
İnternet Kaynağı

<%1

