



**OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN ANNELERİNE
KOÇLUK DESTEĞİYLE SUNULAN KARŞILIKLI TAKLİT EĞİTİMİNİN
ANNE VE ÇOCUK DAVRANIŞLARI ÜZERİNDEKİ ETKİLİLİĞİ**

Doktora Tezi

Kadriye YILDIZ

Eskişehir 2023

**OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN ANNELERİNE
KOÇLUK DESTEĞİYLE SUNULAN KARŞILIKLI TAKLİT EĞİTİMİNİN
ANNE VE ÇOCUK DAVRANIŞLARI ÜZERİNDEKİ ETKİLİLİĞİ**

Kadriye YILDIZ



DOKTORA TEZİ

Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı / Özel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Arzu ÖZEN

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Aralık 2023

T.C.
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

.....'in “.....”
.....” başlıklı tezi
.../.../20.. tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek “Anadolu Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği”nin ilgili maddeleri uyarınca, Özel
Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Doktora Programında doktora tezi
olarak kabul edilmiştir.

	<u>Unvanı-Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Tez Danışmanı)	:	
Üye	:	
Üye	:	
Üye	:	
Üye	:	

.....
Enstitü Müdürü

ÖZET

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN ANNELERİNE KOÇLUK DESTEĞİYLE SUNULAN KARŞILIKLI TAKLİT EĞİTİMİNİN ANNE VE ÇOCUK DAVRANIŞLARI ÜZERİNDEKİ ETKİLİLİĞİ

Kadriye YILDIZ

Özel Eğitim Anabilim Dalı, Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı

Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Aralık 2023

Danışman: Prof. Dr. Arzu ÖZEN

Taklit becerileri erken çocukluk döneminde çocuğun gelişiminde önemli beceriler arasında yer almaktadır. Otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocuklar ise taklit becerilerini sergilemekte tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla sınırlı davranışlar sergilemektedirler. Bu çalışmada bu sınırlılıktan yola çıkarak annelere Karşılıklı Taklit Eğitimi (KTE) kapsamında sunulan koçluk uygulamasının OSB olan çocuklarının taklit becerilerini edinimi üzerindeki etkilerini incelemek amaçlanmıştır. Ayrıca, uygulama sona erdikten sonra annelerin koçluk desteğiyle öğrendikleri KTE uygulamasını ne düzeyde kullandıkları ve araştırmaya katılan annelerin çalışmanın sosyal geçerliliğine yönelik görüşleri ele alınmıştır. Çalışma üç anne-çocuk çifti ile gerçekleştirilmiştir. Annelerin yaşı 29–38 arasında, çocukların yaşı ise 24–48 ay arasındadır. Araştırma tekdenekli araştırma modellerinden çiftler (anne-çocuk) arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli iç içe olacak biçimde iki kez tasarlanarak uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları koçluk uygulamasının, annelerin KTE uygulamasını kullanmayı öğrenmeleri, uygulama sona erdikten sonra KTE uygulamasını korumaları ve farklı ortamlara genelleyebilmeleri üstünde etkilerinin bulunduğunu göstermiştir. Aynı zamanda koçluk desteğiyle sunulan KTE uygulamasının çocukların nesnel eylem ve jest taklidi becerilerini edinmeleri, edindikleri bu becerileri farklı ortam ve rutinelere genellemeleri üzerinde de etkili olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın sosyal geçerlik verileri annelerin koçluk uygulamasıyla KTE uygulamasına ilişkin olumlu görüş beyan ettiklerini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Otizm Spektrum Bozukluğu, Ebeveyn Koçluğu, Nesnel Eylem Taklidi, Jest Taklidi, Karşılıklı Taklit Eğitimi

ABSTRACT

THE EFFECTIVENESS OF RECIPROCAL IMITATION TRAINING ON MOTHER AND CHILD BEHAVIOURS PROVIDED WITH COACH SUPPORT TO MOTHERS OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Kadriye YILDIZ

Department of Special Education

Anadolu University, Graduated School of Educational Sciences, December, 2023

Advisor: Prof. Dr. Arzu ÖZEN

Imitation skills are among the important skills in a child's development in early childhood. Children with autism spectrum disorder (ASD) exhibit limited imitation skills and limited behavior compared to their typically developing peers. Based on this limitation, this study aimed to examine the effects of the coaching application offered to mothers within the scope of Reciprocal Imitation Training (RIT) on the acquisition of imitation skills of their children with ASD. In addition, after the training ended, the level of use of the RIT intervention that the mothers learned with the support of coaching and the views of the mothers participating in the study on the social validity of the study were discussed. The study was carried out with three mother-child pairs. The age of mothers is between 29 and 38, and the age of children is between 24 and 48 months. The research was implemented by designing and implementing the multiple probe model with pairs (mother-child) probes design, one of the single-subject research models, nested within each other. The study's findings showed that the coaching practice affected the mothers' learning to use the RIT intervention, maintaining the RIT practice after the intervention ended, and generalizing it to different environments. At the same time, it has been determined that the RIT application offered with coaching support is effective on children's acquisition of object and gesture imitation skills, and on their generalization of these acquired skills to different environments and routines. The social validity data of the study show that the mothers expressed a positive opinion about the coaching and RIT applications.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, Parent Coaching, Object Imitation, Gesture Imitation, Reciprocal Imitation Training

ETİK İLKE ve KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

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

Kadriye YILDIZ

TEŞEKKÜR METNİ

Hayat insanlara bazen farklı yollar çizebiliyor. Ben hayatın bana çizdiği yolda özel bireyler ve aileleri ile karşılaştım. Bu karşılaşma bana hayatın mücadeleler dolu kısmını, sorumluluklarını, sevincini ve küçük mutlulukların kıymetini bilmem gerektiği bilincini daha da baskın bir şekilde gösterdi. Bu süreçte takıldığım ve düştüğüm yerde tekrar toparlanmam gerektiğini ve pes etmeden yola devam etmeyi öğrendim. Sonuçta bütün çabalar beni buraya getirdi. Bu sürece gelmemde, çalışmanın planlanmasında, yürütülmesinde bana her türlü desteğini sunan ve benim gelişmemde emeği olan değerli danışmanım Prof. Dr. Arzu ÖZEN'e,

Tez izleme komitesinde yer alıp, kıymetli fikirleriyle çalışmamın gelişmesine ve başarıyla uygulanmasına yönelik yol gösteren ve çok önemli katkı sağlayan Prof. Dr. Elif TEKİN İFTAR ve Prof. Dr. Emine Sema BATU'ya,

Tez savunma jürimde yer alarak tezime yönelik kıymetli fikirlerini paylaşan Dr. Çiğdem TIKIROĞLU'na ve Dr. Hatice Deniz DEĞİRMENCİ'ye

Doktora eğitimim boyunca benden bilgi birikimini ve yol göstericiliğini esirgemeyen değerli hocam Doç. Dr. Özcan KARAASLAN'a,

Sevgili velilerim zamanlarını ayırarak çalışmama katılmaya gönüllü olan, uygulama sürecinde özveri ve istekle beni evlerine kabul eden değerli annelere ve biricik özel gereksinimi olan çocuklarına çok teşekkür ederim. Pilot uygulama sırasında evinin kapılarını bana açan ve desteğini esirgemeyen çok sevgili öğrencim ve annesine çok teşekkür ederim.

Ders dönemim ve araştırma sürecim boyunca desteğini daima hissettiren Dr. Sibel SÜMER ÖNCEL'e, tez dönemi boyunca desteğini esirgemeyen Dr. Çetin TOPUZ'a, ders dönemimde pes etmemem gerektiğini söyleyen ve bana destek olan Dr. Öğr. Üyesi Caner KASAP'a teşekkür ederim.

Eğitim yaşıntım boyunca hep yanımda olan özellikle doktora döneminde tüm vazgeçişlerimde beni cesaretlendiren her zaman desteğini hissettiğim kardeşim Aysel YILDIZ'a;

Özellikle son birkaç yıldır önceliğimi eğitim sürecime yönelik kullanmama rağmen bana anlayışla yaklaşan sevgili aileme, içtenlikle sonsuz teşekkür ederim.

İTHAF

Hayat hızlı akan bir nehirdir. Altın gibi parıltıları akıp gider, sonunda bize sadece kum kalır. (George Elliot)

Yolunu aydınlatmaya çalışan bütün kardelenlere...

Akışına bıraktığım hayatta kendimden esirgediğim bütün yaşanmamışlıklara...

Kendime...



İÇİNDEKİLER

DOKTORA TEZİ	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
ETİK İLKE ve KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	v
TEŞEKKÜR METNİ.....	vi
İTHAF	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar DİZİNİ	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiv
SİMGELER ve KISALTMALAR DİZİNİ.....	xv
1. GİRİŞ	1
1.1. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri	1
1.2. Özel Eğitimde Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar	2
1.3. Doğal Gelişimsel ve Davranışsal Müdahalelerin Gelişimi.....	4
1.4. Otizm Spektrum Bozukluğu ve Taklit Becerileri.....	5
1.5. Karşılıklı Taklit Eğitimin Kuramsal Temelleri.....	8
1.6. Ebeveyn Koçluğu.....	13
1.7. Araştırmanın Gereksinimi	16
1.8. Araştırmanın Amacı	17
1.9. Araştırmanın Önemi.....	18
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	21
2.1. OSB Olan Çocuklara Araştırmacılar Tarafından KTE'nin Uygulandığı Araştırmalar.....	21
2.2. Aile Bireylerinin Uygulamacı Olarak Yer Aldığı KTE'ye Yönelik Araştırmalar.....	28
3. YÖNTEM	33
3.1. Katılımcılar	33
3.1.1. Katılımcı anneler	33
3.1.2. Katılımcı çocuklar	35
3.1.3. Ebeveyn koçu.....	37
3.1.4. Gözlemci.....	37

3.2. Ortam	37
3.2.1. Katılımcı anneler için ortam	38
3.2.2. Katılımcı çocuklar için ortam	38
3.3. Araç-Gereçler	39
3.3.1. Katılımcı anneler için kullanılan araç-gereçler.....	39
3.3.2. Katılımcı çocuklar için kullanılan araç-gereçler.....	40
3.4. Araştırma Modeli	42
3.5. Bağımsız Değişken.....	42
3.5.1. Katılımcı anneler için bağımsız değişken.....	42
3.5.2. Katılımcı çocuklar için bağımsız değişken	42
3.6. Bağımlı Değişken	43
3.6.1. Katılımcı anneler için bağımlı değişken.....	43
3.6.2. Katılımcı çocuklar için bağımlı değişken.....	43
3.7. Genel Süreç	44
3.7.1. Pilot Uygulama	44
3.7.2. Deney süreci.....	47
3.7.2.1. Katılımcı annelerle yürütülen deney süreci	47
3.7.2.1.1. Katılımcı anneler için düzenlenen başlama düzeyi oturumları	47
3.7.2.1.2. Katılımcı anneler için düzenlenen aile eğitimi oturumları	48
3.7.2.1.3. Katılımcı anneler için düzenlenen uygulama oturumları	51
3.7.2.1.4. Katılımcı anneler için düzenlenen koçluk oturumları	53
3.7.2.1.5. Katılımcı anneler için düzenlenen izleme oturumları	54
3.7.2.1.6. Katılımcı anneler için düzenlenen genelleme oturumları	55
3.7.2.2. Katılımcı çocuklarla yürütülen deney süreci	55
3.7.2.2.1. Katılımcı çocuklar için düzenlenen başlama düzeyi oturumları	55

3.7.2.2.2. Katılımcı çocuklar için düzenlenen uygulama oturumları	56
3.7.2.2.3. Katılımcı çocuklar için düzenlenen taklit becerilerini kendiğinden kullanım oturumları	56
3.7.2.2.4. Katılımcı çocuklar için düzenlenen izleme oturumları	57
3.7.2.2.5. Katılımcı çocuklar için düzenlenen genelleme oturumları	57
3.8. Verilerin Toplanması	58
3.8.1. Etkililik verileri	58
3.8.1.1. Katılımcı annelere ilişkin toplanan etkililik verileri	58
3.8.1.2. Katılımcı çocuklara ilişkin toplanan etkililik verileri	59
3.8.2. Güvenirlik verileri.....	61
3.8.2.1. Katılımcı anneler için güvenirlik verilerinin toplanması.....	61
3.8.2.1.1. Katılımcı anneler için gözlemciler arası güvenirlik verilerinin toplanması	61
3.8.2.1.2. Katılımcı anneler için uygulama güvenirligi verilerinin toplanması	62
3.8.2.2. Katılımcı çocuklar için güvenirlik verilerinin toplanması.....	62
3.8.2.2.1. Katılımcı çocuklar için gözlemciler arası güvenirlik verilerinin toplanması	62
3.8.2.2.2. Katılımcı çocuklar için uygulama güvenirligi verilerinin toplanması	62
3.8.3. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması	63
3.9. Verilerin Analizi	63
3.9.1. Etkililik verilerinin analizi	63
3.9.1.1. Katılımcı annelerden toplanan etkililik verilerinin analizi.....	64
3.9.1.2. Katılımcı çocuklardan toplanan etkililik verilerinin analizi ..	64
3.9.2. Güvenirlik verilerinin analizi.....	65
3.9.2.1. Katılımcı anneler için güvenirlik verilerinin analizi	65
3.9.2.1.1. Katılımcı anneler için gözlemciler arası güvenirlik verilerinin analizi	65

3.9.2.1.2. Katılımcı anneler için uygulama güvenilirliği verilerinin analizi	66
3.9.2.2. Katılımcı çocuklar için güvenilirlik verilerinin analizi	66
3.9.2.2.1. Katılımcı çocuklar için gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin analizi	66
3.9.2.2.2. Katılımcı çocuklar için uygulama güvenilirliği verilerinin analizi	66
3.9.3. Sosyal geçerlik verilerinin analizi	66
4. BULGULAR	68
4.1. Katılımcı Annelere İlişkin Etkililik Bulguları	68
4.1.1. Koçluk uygulamasının katılımcı anneler üzerindeki etkililik bulguları	68
4.1.1.1. Özge Hanım'ın etkililik bulguları: Edinim, izleme ve genelleme	68
4.1.1.2. Beyza Hanım'ın etkililik bulguları: Edinim, izleme ve genelleme	73
4.1.1.3. Dilek Hanım'ın etkililik bulguları: Edinim, izleme ve genelleme	76
4.2. Katılımcı Annelerin Bilgi Düzeylerine İlişkin Bulgular	78
4.3. Katılımcı Çocuklara İlişkin Etkililik Bulguları	79
4.3.1. Katılımcı anneler tarafından sunulan KTE uygulamasının katılımcı çocuklar üzerindeki etkililik bulguları	79
4.3.1.1. Pars'ın etkililik bulguları: Edinim, izleme ve genelleme	79
4.3.1.2. Yunus'un etkililik bulguları: Edinim, izleme ve genelleme	84
4.3.1.3. Ahmet'in etkililik bulguları: Edinim, izleme ve genelleme	86
4.4. Katılımcı Çocuklara İlişkin Taklit Becerilerinin Kendiliğinden Kullanım Düzeyi Bulguları	88
4.4.1. Katılımcı Çocukların Nesnel Eylem ve Jest Taklidi Becerileri Kendiliğinden Kullanım Düzeyleri Bulguları	88
4.4.1.1. Pars'ın taklit becerilerini kendiliğinden kullanım düzeyi	88
4.4.1.2. Yunus'un taklit becerilerini kendiliğinden kullanım düzeyi ..	89
4.4.1.3. Ahmet'in taklit becerilerini kendiliğinden kullanım düzeyi ...	89

4.5. Katılımcı Çocukların Motor Taklit Becerileri ile İletişimsel Davranışlar ve Sözcük Bilgisi Öntest ve Sontest Bulguları.....	91
4.5.1. Motor taklit becerileri öntest ve sontest bulguları.....	91
4.5.2. İletişimsel Davranışlar ve Sözcük Bilgisi Öntest ve Sontest Bulguları	92
4.6. Sosyal Geçerlik Bulguları	93
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	97
5.1. Sınırlılıklar.....	106
5.2. Öneriler	107
5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler	107
5.2.2. İleriki araştırmalara yönelik öneriler	108
KAYNAKÇA.....	110
EKLER	120
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1.1. Taklit türleri ve işlevleri	7
Tablo 1.2. Karşılıklı taklit eğitiminin hedefleri, öğretim bileşenleri ve işlevleri	11
Tablo 2.1. KTE ile ilgili araştırmalar	23
Tablo 3.1. Katılımcı anne-çocuk çiftlerinin demografik özellikleri.....	35
Tablo 3.2. Katılımcı anneler için gözlemciler arası güvenirlik verileri	65
Tablo 4.1. Katılımcı annelerle araştırmanın uygulama sürecinde yürütülen oturumlara ilişkin veriler	72
Tablo 4.2. Katılımcı annelere geri bildirim sunulan uygulama basamakları ve geri bildirim sıklığına ilişkin veriler	73
Tablo 4.3. Katılımcı annelerin aile eğitimleri öncesi ve sonrası değerlendirme sürecine ilişkin veriler	78
Tablo 4.4. Katılımcı çocuklarla araştırmanın başlama ve uygulama sürecinde yürütülen oturumlara ilişkin veriler.....	84
Tablo 4.5. Katılımcı annelerin kapalı uçlu sorularla toplanan sosyal geçerlik verileri..	95

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1.1. KTE uygulama aşamaları	9
Şekil 3.1. Araştırmanın deney süreci.....	47
Şekil 3.2. Araştırmanın aile eğitimi aşamaları	48
Şekil 4.1. Katılımcı annelerin başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde KTE uygulamasını edinim düzeyleri	69
Şekil 4.2. Katılımcı annelerin KTE uygulamasını farklı ortamlara, farklı araçlara ve farklı becerilere genelleme düzeyleri (yemek rutini).....	71
Şekil 4.3. Katılımcı çocukların başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde nesneli eylem ve jest taklidi becerilerini edinim düzeyleri	80
Şekil 4.4. Katılımcı çocukların nesneli eylem ve jest taklidi becerilerini farklı ortamlara, farklı araçlara, farklı kişilere ve farklı becerilere genelleme düzeyleri (kitap okuma rutini).....	82
Şekil 4.5. Katılımcı çocukların nesneli eylem taklidi ve jest taklidi becerilerini farklı ortamlara, farklı araçlara ve farklı becerilere genelleme düzeyleri (yemek rutini).....	83
Şekil 4.6. Katılımcı çocukların nesneli eylem ve jest taklidi becerileri kendiliğinden kullanım düzeyleri	90
Şekil 4.7. Katılımcı çocukların uygulama evresi öncesi ve sonrasında motor taklit becerileri düzeyleri.....	91
Şekil 4.8. İletişimsel Davranışlar ve Sözcük Bilgisi Öntest ve Sontest Bulguları	92

SİMGELER ve KISALTMALAR DİZİNİ

APA	: American Psychiatric Association
ADÖ	: Ayrık Denemelerle Öğretim
BDU	: Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar
CDC	: Centers for Disease Control and Prevention
DSM	: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
DGDM	: Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahaleler
GOBDÖ-2TV:	Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2 Türkçe Versiyonu
KTE	: Karşılıklı Taklit Eğitimi
MTS	: Motor Taklit Skalası
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
NAC	: National Autism Center
NCLB	: No Child Left Behind Act
OSB	: Otizm Spektrum Bozukluğu
TİGE	: Türkçe İletişim Gelişim Envanteri
TDK	: Türk Dil Kurumu
UDA	: Uygulamalı Davranış Analizi

1. GİRİŞ

1.1. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), sınırlı ilgilerle yineleyici davranışların yanı sıra sosyal iletişim alanlarında yetersizlik (örn., sosyal etkileşim ve sözel/sözel olmayan iletişimde sorunlar) şeklinde kendini gösteren ve genellikle erken çocukluk döneminde ortaya çıkan ve yaşam boyu devam eden nörogelişimsel bir bozukluk olarak ifade edilmektedir (American Psychiatric Association [APA], 2013; Korkmaz, 2003). Amerikan Psikiyatri Birliği'nin 2013 yılında yayımladığı Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı'nın (Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders-5 [DSM-5]) güncel sınıflamasına göre, OSB olan çocukların sosyal etkileşim ve dil gelişimi alanında yaşadıkları sorunlar OSB'nin tanı ölçütleri arasında yer almaktadır. Söz konusu bu sınıflamanın tanı ölçütleri göz önüne alındığında, OSB'nin şiddetinin, çocukların sosyal iletişim bozukluklarının ve sınırlı tekrarlayıcı davranışlarının şiddetine göre tanılandığı görülmektedir (APA, 2013).

OSB olan çocukların yaygınlık oranlarına ilişkin araştırmalar, OSB'yi uzun yıllar boyunca seyrek gelişen nörogelişimsel bir bozukluk olarak değerlendirmiş olsalar da (Mukaddes, 2017), son yıllarda OSB tanısı alan çocukların sayısında çarpıcı bir şekilde artış olduğu görülmektedir (Center for Disease Control and Prevention [CDC], 2023). Dolayısıyla gerek Amerika Birleşik Devletleri (ABD) gibi gelişmiş ülkelerde gerekse Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde OSB olan çocukların sayısındaki artışla birlikte bu çocuklara yönelik erken tanılama ve erken eğitim hizmetlerinin önemli ve zorunlu hale geldiği görülmektedir. Bu durum OSB olan çocuklara yönelik daha nitelikli uygulamaların geliştirilmesine zemin oluşturmuştur (National Autism Centre [NAC], 2015).

OSB olan çocuklarla ilgili gittikçe artan farkındalıkla birlikte tanı alan çocukların sayısındaki artış [örn., her 36 çocuktan 1'inin OSB'li olduğu (CDC, 2023)], OSB olan çocukların eğitiminde kullanılan müdahalelerin artmasına yol açmış; etkili ve verimli olan yeni müdahale arayışlarını ortaya çıkarmıştır (Odom vd., 2015; Novack vd., 2019). Tüm bu arayışlar OSB olan çocuklara nitelikli bir eğitim sunmak üzere eğitim alanında "Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar (BDU)" kavramını ortaya çıkarmıştır (Boyd vd., 2010; No Child Left Behind Act [NCLB], 2002; Tekin-İftar, 2018a). İzleyen başlıkta bilimsel dayanaklı uygulamalara yönelik bilgilerden söz edilmiştir.

1.2. Özel Eğitimde Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar

Bilimsel dayanaklı uygulamalar, yüksek nitelikte güçlü araştırma tasarımlarıyla çok sayıda ortamda denenmiş, çok sayıda katılımcıya farklı araştırmacı grupları tarafından uygulanmış ve araştırmalarda üzerinde çalışılan değişkenlerde (ulaşılması hedeflenen amaçlarda) olumlu sonuçlar oluşturmuş uygulamalardır. Bir diğer deyişle etkili olan uygulamalar şeklinde ifade edilmektedir (Cook ve Cook, 2011; Rakap vd., 2017; Tekin-İftar, 2018a). Alanyazında, OSB olan bireylerin eğitiminde BDU'nun kullanılması halinde daha etkili ve verimli sonuçlara ulaşılabileceği belirtilmektedir (Kurt, 2014; Slavin, 2002; Tekin-İftar ve Değirmenci, 2014).

OSB olan çocukların eğitiminde bilimsel dayanakları güçlü olan uygulamaların Uygulamalı Davranış Analizinin (UDA) ilkelerini benimsediği görülmektedir (Odom ve Connie, 2015). UDA, davranışçı yaklaşımın edimsel koşullanma kuramına dayalı olarak geliştirilen, sosyal açıdan önemli olan davranışlarda gözlemlenebilir değişiklikler meydana gelmesini amaçlayan ve bireysel farklılıkları dikkate alan bir disiplin olarak ifade edilmektedir (Alberto ve Troutman, 2009; Cooper vd., 2020; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2016). UDA'nın tarihsel gelişimine bakıldığında, 1980 ve daha sonraki yıllarda çevrenin bireyin davranışları üzerindeki etkisini inceleyen Ivar Lovaas'ın yaptığı çalışmalarla OSB olan çocukların eğitiminde kullanılmaya başlandığı dikkat çekmektedir. UDA'yı temel alan Lovaas'ın yaptığı çalışmalarda, erken çocukluk döneminde yoğun davranışsal müdahalelerin OSB olan çocukların bilişsel düzeylerinde ilerlemeler sağladığına yönelik bulgular rapor edilmiştir (Lovaas, 1987; Lovaas, 2002). Bu doğrultuda Lovaas tarafından geliştirilen ve UDA ilkelerini benimseyen “Erken Yoğun Davranışsal Müdahaleler (Early and Intensive Behavioral Intervention)”, OSB olan çocuklara yönelik uygulamalarda önemli bir yer teşkil etmektedir. Erken Yoğun Davranışsal Müdahalelerin (EYDE) tercihen üç yaşından önce başlatılması, en az altı ay süreyle birebir öğretimle yürütülmesi ve çok özel bir program dâhilinde uygulanması gerektiği vurgulanmaktadır (Kırcaali-İftar, 2015). Bu program kapsamında, öğretimin ağırlıklı olarak ayırık denemelerle öğretim (ADÖ) formatıyla yürütülmesi ve OSB olan çocuklara haftada en az 20 saat eğitim verilmesi hedeflenmektedir (Kırcaali-İftar vd., 2016). Lovaas'ın yürüttüğü araştırmalar, EYDE'nin OSB olan çocukların gelişiminde ilerlemeler sağladığını göstermektedir (Schreibman vd., 2015). Ayrıca bu araştırmalar, OSB olan çocukların eğitiminde UDA'yı temel alan öğretim yöntemlerinin çeşitlenmesine de temel oluşturmuştur. İlerleyen yıllarda OSB olan çocukların eğitiminde

kullanılan müdahalelerin çeşitlenmesi, uygulamalar arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri vurgulamak için bir sınıflama gereksinimini ortaya çıkarmıştır.

Alanyazın incelendiğinde UDA temelli uygulamaların yapılandırılmış ve doğal yöntemler olarak sınıflandırıldığı görülmektedir (Kırcalı-İftar, 2015, ss.129-131). Yapılandırılmış öğretim yöntemleri arasında yer alan ADÖ, sistemli bir şekilde öğrenme imkânı sunmayı ve ipuçlarıyla doğru tepkileri artırmayı hedefleyen, doğru tepkilerin pekiştirilmesiyle yanlış tepkilerin düzeltilmesini içeren BDU arasında yer almaktadır (Belfiore vd., 2008; Kurt, 2011; Lerman vd., 2016; NPDC, 2014). ADÖ, 1990'lı yıllara doğru OSB olan çocukların eğitiminde sıklıkla tercih edilen bir öğretim yöntemi olmuştur (Schreibman, 2005). Yapılandırılmış bir ortamda, birebir öğretim şeklinde planlanmakta olan ADÖ, genellikle 5-20 saniye uzunluğunda süren, öncül-davranış-sonuç zinciri şeklinde gerçekleşen tekrarlı denemeler şeklinde sunulmaktadır (Smith, 2001). OSB olan çocukların eğitiminde tercih edilen bu öğretim yönteminde kendiliğinden beceri kazanamayan bireylere, sistematik öğretim yoluyla beceri kazandırılması amaçlanmaktadır (Eikeseth vd., 2014).

Yapılandırılmış öğretim yöntemleri, OSB olan çocuklara yeni davranışların kısa sürede kazandırılmasında etkili olsa da (Downs vd., 2008; Smith, 2001) öğrenilen becerilerin genellemesinde ve sürdürülmesinde sınırlılıklar yaşanmasına neden olmaktadır (Charlop-Christy ve Carpenter, 2000). Ayrıca yapılandırılmış öğretim yöntemlerinin dezavantajları arasında, ipuçlarının zamanında silikleştirilmediğinde, çocukların ipuçlarına bağımlı hale gelmesi, davranışın kendiliğinden gerçekleşmesinin güç olması ve son olarak aile ile birincil bakıcıların bu yaklaşımlara yönelik yöntemleri kolayca uygulayamamaları yer almaktadır (Schreibman vd., 2015; Schreibman vd., 2019). Bu sınırlılıklar, araştırmacıları erken çocukluk döneminde OSB olan çocuklar için alternatif müdahaleler bulmaya yönlendirmiştir. Bu bağlamda erken dönemde özellikle iletişim, dil ve sosyal becerileri öğrenmeyi hedefleyen doğal yaklaşımlar dikkati çekmektedir (Rogers vd., 1993). OSB olan çocuklarda erken çocukluk döneminde gelişim alanlarını desteklemeyi amaçlayan bu yaklaşımların vurguladığı en önemli nokta, çocukların pasif bir katılımcıdan çok, aktif bir katılımcı olmaları uygulamacıların ise OSB olan çocukların doğal günlük rutinine dâhil olmalarıdır. Bunlara ek olarak erken çocukluk döneminde uygulamacı ve çocuk arasında nitelikli bir iletişimin, çocukların öğrenmesini kolaylaştıracağı gibi öğrenme hızını da arttıracığı vurgulanmaktadır (Kasari vd., 1990). Dolayısıyla OSB olan çocuklar ile çalışan araştırmacılar, söz konusu çocukların

toplumsal etkileşimde ve duyguyu paylaşmada yaşadıkları yetersizliklerin üstesinden gelmelerini sağlayacak müdahaleler geliştirmeye başlamışlardır. Bu yaklaşımlar alanyazında Doğal Gelişimsel ve Davranışsal Müdahaleler (Naturalistic Developmental Behavioral Intervention [DGDM]) olarak karşımıza çıkmaktadır (Schreibman vd., 2015). İzleyen başlıkta Doğal Gelişimsel ve Davranışsal Müdahalelere yönelik bilgilere yer verilmektedir.

1.3. Doğal Gelişimsel ve Davranışsal Müdahalelerin Gelişimi

OSB'nin, Leo Kanner tarafından 1943'te bebeklik çağı otizmi olarak ifade edilmesiyle birlikte bilim dünyası OSB olan çocukların temel yetersizlikleri üzerine odaklanmaya başlamıştır (Heflin ve Alaimo, 2007; Schreibman, 2005). OSB olan çocukların en temel yetersizlikleri, ebeveynleriyle ve çevresindeki diğer bireylerle göz teması kuramaması, ortak dikkat, oyun ve dil gibi alanlarda kendini gösteren sosyal iletişim yetersizlikleridir. Özellikle bu temel yetersizlik alanları üzerine odaklanan DGDM, Schreibman ve meslektaşları tarafından 2015 yılında paylaşılan bir dizi ortak özelliğe sahip müdahale modellerini tanımlamak için kullanılan bir terimdir (Schreibman vd., 2015).

DGDM davranışsal yaklaşım ile gelişimsel yaklaşımın öğrenme ilkelerini temel alan ve doğal yaklaşımın öngördüğü biçimde, öğretimin çocukların ev ve sınıf ortamı gibi doğal ortamlarında gerçekleştirilerek gelişimlerinin desteklenmesini sağlayan bir dizi müdahale modellerinden oluşmaktadır (Schreibman vd., 2015; Schreibman vd., 2019). Bu müdahale modelleri: “Fırsat öğretimi [Incidental Teaching-IT (Hart ve Risley, 1968, McGee vd., 1999)]”, “Temel Tepki Öğretimi [Pivotal Response Treatment-PRT (Koegel ve Koegel, 2006; Schreibman ve Koegel, 2005)]”, “Erken Başlamalı Denver Modeli [Early Start Denver Model-ESDM (Dawson vd., 2012; Dawson vd., 2010; Rogers ve Dawson, 2010)]”, “Söyleyişe Dayalı Öğretim [Enhanced Milieu Teaching-EMT (Kaiser ve Hester, 1994)]”, “Ebeveynleri İletişim Öğretmeni Olarak Geliştirmek [Improving Parents as Communication Teachers- Project IMPACT (Ingersoll ve Wainer, 2013)]”, “Ortak Dikkat, Sembolik Oyun, Katılım ve Düzenleme [Joint Attention, Symbolic Play, Engagement, and Regulation- JASPER (Kasari vd., 2014; Kasari vd., 2008)]” ve “Karşılıklı Taklit Eğitimi [Reciprocal Imitation Teaching-RIT (Ingersoll ve Schreibman, 2006)]” olarak sıralanmaktadır (Tiede ve Walton, 2019; Schreibman vd., 2019).

Alanyazında DGDM için bazı ortak bileşenler sıralanmıştır. Bunlar, UDA’ya dayalı ilkeleri içermesi, her bir çocuk için bireyselleştirilmiş hedeflerin bulunması, gelişim odaklı müdahale stratejileri kullanması, bir uygulama sürecine sahip olması, müdahale sırasında görülen ilerlemenin sistematik olarak takip edilmesi ve kayıt edilmesidir. Bu temel ilkelere ek olarak öğrenmede doğal öğrenme fırsatlarından yararlanılması, doğal pekiştirme ve motivasyonu artırıcı stratejilerin (örn., olumlu etkileşim kurma, çocuğun eylemlerini taklit etme, çocuğun tercih ettiği etkinlikleri seçme, çocuğun liderliğini izleme, vb.) kullanılması, öğretimin doğal ortamlarda, farklı araç-gereçler kullanılarak gerçekleştirilmesi, öğretimin sürecinin uzmanların yanı sıra anne-babalar, akranlar ve kardeşler aracılığıyla da yürütülmesidir (Charlop vd., 2018; Schreibman vd., 2019; Schreibman vd., 2015; Stahmer vd., 2019; Tıkıroğlu, 2019).

OSB olan çocuklar yaşamlarının ilk yıllarından itibaren günün büyük bir bölümünü ebeveynleriyle birlikte geçirmektedirler (Akamoglu ve Dinnebeil, 2017). Böylece ebeveynler çocuklarının doğal ortamında günlük rutinler dâhilinde birçok beceriyi çocuklarına öğretme fırsatına sahip olmaktadır. DGDM ve ebeveynler aracılığıyla yürütülen müdahaleler (Brown ve Woods, 2016; Çattık, 2019; Gıcı-Vatansever, 2018), bu noktada OSB olan çocuklara doğal ortamda hedeflenen becerilerin öğretilmesine fırsat sunmaktadır. Bu yönüyle DGDM, OSB olan çocukların temel yetersizlik alanlarını geliştirmede uygulamacılar ve ebeveynler tarafından tercih edilmektedir (Birkan, 2002; Brookman-Frazee vd., 2009; Ingersoll ve Dvortcsak, 2010).

Yukarıda sıralanan DGDM modelleri arasında yer alan Karşılıklı Taklit Eğitimi’nde (KTE) OSB olan çocuklara temel yetersizlik alanlarından biri olan taklit becerilerinin öğretimi üzerine odaklanmaktadır. İzleyen başlıkta KTE kapsamında öncelikle OSB olan çocukların erken eğitim döneminde yaşadıkları temel yetersizlik alanlarından biri olan taklit becerileri ve daha sonrasında KTE’ye yönelik bilgilere yer verilmektedir.

1.4. Otizm Spektrum Bozukluğu ve Taklit Becerileri

Taklit, bir kişi tarafından sergilenen bir davranışın başka bir kişi tarafından gözlemlenerek istemli bir şekilde tekrar edilmesini veya gözlemlenen davranışların kopyalanması yoluyla ortaya çıkan bir beceri olarak ifade edilmektedir (Butterworth, 1999; Brown, 2016; Nadel, 2014; Zaghlawan, 2011; Zentall, 2006). Başka bir tanımda ise taklit, bir modelin jestlerinin, hareketlerinin veya sözlerinin onu gözlemleyen başka

bir kişi tarafından kopyalanması olarak belirtilmektedir (Brown, 2016; Warreyn ve Roeyers, 2014).

Karşılıklı sosyal etkileşim, ebeveyn ve bebek arasında erken dönemden itibaren başlamaktadır. Bu yönüyle, ilk taklit becerisi de bebek ve ebeveyn arasında ortaya çıkmaktadır (Quill, 2002). Doğumdan birkaç hafta sonra bebekler, çevresindeki yetişkinin dil hareketlerini ve ağızın açılıp kapanmasını taklit etmeye başlamaktadır (Meltzoff ve Moore, 1992). Nesneli eylemlerin taklidi, 6-9 ay arasında ortaya çıkmakta ve yaşamın ilk iki yılında gelişmeye devam etmektedir (Meltzoff, 1988). Bebekler 12. aydan itibaren eylemi sergileyen kişinin ne yapmaya çalıştığını ve gözlemlediğı eylemin hangi kısmını taklit edeceğine karar vermektedir (Carpenter, 2006; Ökcün-Akçamuş, vd., 2018). Bebekler 17. ayda ise anlamlı eylemleri anlamsız eylemlerden daha fazla taklit etmeye başlamaktadır (Killen ve Uzgiris, 1981) ve takip eden 18. ayda ise taklit becerilerinin en gelişmiş aşaması olan çocuğun gördüğü bir eylemi sergilendikten bir süre sonra sergilemesi şeklinde gerçekteşen ertelenmiş taklit becerileri görölmektedir (Nadel, 2006). Taklidin bireyler tarafından bedensel, işlevsel ve zamansal bakımdan sergilenmesinde farklılıklar bulunmaktadır (Ökcün-Akçamuş, 2016). Bu farklılıklar da taklit becerilerinin sınıflandırılmasını kendi içinde değıştirmekte ve karmaşıklaştırmaktadır.

Rogers vd. (2003) tarafından yapılan sınıflandırmada taklit becerilerinin gerçekteşme biçimine göre; nesnelerle yapılan nesneli eylem taklidi (object imitation), büyük ve küçük kas motor hareketlerle yapılan motor taklidi, (manual and postural imitation) ve ağız-yüz hareketlerinin taklidi (oral facial imitation) olmak üzere üç türe ayrılmıştır. Nesneli eylem taklidi, nesnelerle yapılan eylemlerin taklidini ifade etmektedir. Motor taklit ise büyük-küçük kas hareketlerinin taklidini içermektedir. Ağız-yüz hareketlerinin taklidi ise ağız ve yüz bölgesi ile ilgili eylemlerin taklidini (örn., dili çıkarıp ağızın iki yanına hareket ettirmek, üflemek) kapsamaktadır (Ökcün-Akçamuş, 2016; Rogers vd., 2003). Töret (2016) ise taklit becerilerini sergilenme süresine, hizmet ettiğı işleve ve sergilendiğı vücut bölgesine göre sınıflandırmıştır (Bkz. Tablo 1.1).

Tablo 1.1.*Taklit türleri ve işlevleri*

Taklit Türleri		İşlevleri
Sergilenme Süresine Göre Taklit	Anlık taklit (Immediate imitation)	Çocuğun modelin davranışını gözlemlendikten hemen sonra taklit etmesidir (Nadel ve Peze, 1993; Nadel vd., 1999; Zaghlawan, 2011).
	Ertelenen taklit (deferred imitation)	Çocuğun önceden gördüğü modelin davranışlarını, o model ortamda olsun ya da olmasın aradan bir süre geçtikten sonra taklit etmesidir (Nadel, 2014; Rogers vd., 2008).
	Genellenen taklit (Generalized imitation)	Sistemik bir öğretim yapılmaksızın ortaya çıkan ya da farklı bir taklit davranışının pekiştirilmesiyle devam eden, pekiştirilmeyen davranışların taklit edilmesidir (Meltzoff ve Moore, 1989; Poulson vd., 2002).
Hizmet Ettiği İşlev Türüne Göre Taklit	Hedef yönelimli taklit (Goal-Directed imitation)	Çocuğun, modelin sergilediği eylemlerden yalnızca hedef eylemi seçerek taklit etmesidir (Sakkalou vd., 2013). Örneğin, çocuğun, modelin gerçekleştirdiği iki eylemden sadece birini taklit etmesidir.
	Seçici taklit (Selective imitation),	Çocuğun modelin sergilediği eylemi seçerek taklit etmesidir. Modelin, oyuncak hayvanı vücudunun yan bölgesinden tutarak gezdirmesi eylemini, çocuğun oyuncak hayvanın başından ya da boyun bölgesinden tutarak gezdirmeyi tercih etmesi seçici taklide örnek olarak verilebilir.
	Rasyonel taklit (Rational imitation)	Hedefe ulaşmada kullanılan yollar ve bu yolların kullanıldığı durumların taklit edilmesidir (Zmyj vd., 2009). Model olunan uzaktan kumandalı arabanın nasıl çalıştığına ilişkin eylemlerin taklit edilmesidir.
	Bilişsel taklit (Cognitive imitation)	Bilişsel eylemlerin taklidi şeklinde tanımlanmaktadır (Töret, 2016). Örneğin para çekme makinesinden para çeken birini gözlemleyen başka birinin şifreyi numaraların yerini bildiği için eşleştirebilmesidir (Subiaul vd., 2007).
Sergilendiği Vücut Bölgesine Göre Taklit	Nesneli eylem taklidi (Object imitation)	Eylemin gerçekleşme biçimine göre nesnelerle yapılan eylemlerin taklit edilmesidir. Nesneli eylem taklidi, kendi içinde anlamlı eylemler ve anlamlı olmayan eylemler olarak ikiye ayrılmaktadır. Anlamlı eylemlere örnek olarak küçük bir oyuncak köpeği masada yürütmek, anlamsız eylemlere örnek olarak ise saç fırçasını masada yürütmek gibi nesnenin anlamına uygun olmayan taklit eylemleri gösterilebilir (Stone vd.,1997).
	Motor taklit (Motor imitation)	Motor taklit, iletişim amaçlı eylem ve jestleri içeren başka bir ifadeyle nesne kullanılmadan jestlerle ya da büyük-küçük motor eylemlerin yapıldığı bir taklit türüdür (Rogers vd., 2003).
	Ses taklidi (Sound imitation)	İletişim amaçlı ya da iletişim amaçlı olmayan sesletimlerin taklididir (Karacan, 2000; Masur ve Olson, 2008; Rogers vd., 2003; Töret, 2016).
	Sözel taklit (Verbal imitation)	Tek bir kelimenin taklit edilmesi ya da basit cümlelerin taklit edilmesini içermektedir.

Tipik gelişim gösteren çocuklar, taklit etmeyi çevreleriyle etkileşime girerek öğrenmekte, nesnelerle ve diğer insanlarla iletişim kurmak için çevrelerini keşfetmektedirler. Bu etkileşimler tipik gelişim gösteren çocukların sosyal ve bilişsel gelişimlerine de katkıda bulunmaktadır. Ancak, OSB olan çocuklar tipik gelişim gösteren akranlarına göre taklit becerilerinde sınırlılıklar yaşamaktadır (Ingersoll 2008a; Töret,

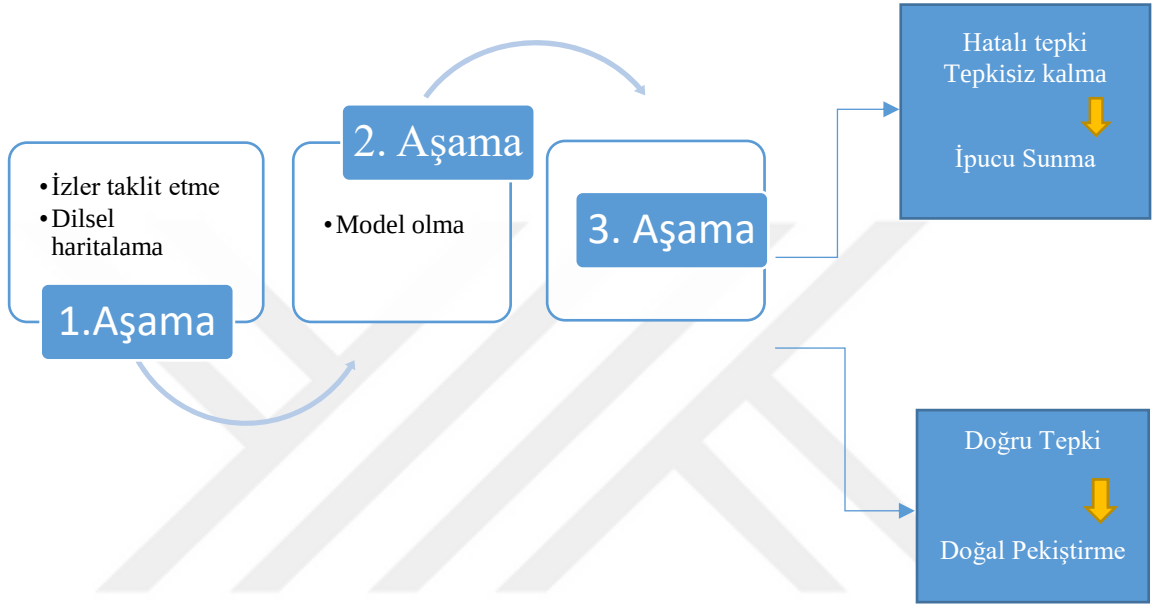
2016; Penney ve Schwartz, 2019). Bu sınırlılıklar; sosyal uyum yetersizliği (Rogers, 1999) ve motor taklit becerilerinde yaşanan sınırlılıklarla doğrudan ilişkilidir (Dadgar vd., 2017). Taklit becerilerindeki sınırlılıklar, OSB olan çocukların dil gelişimi ve oyun gelişimi gibi alanlarda da ek sorunlar yaşamalarına neden olmaktadır. Taklit becerilerinin, OSB olan çocuklarla ilgili ayırt edici ve bu çocukların dil gelişimleri için önemli bir beceri olduğu vurgulanmaktadır (Turan ve Ökcün-Akçamuş, 2013). Tipik gelişim gösteren çocuklar taklit becerilerini, çevresindeki bakıcı ve akranları ile etkileşime girerek kazanmaktadır (Taylor, 2014). Yukarıda da ifade edildiği OSB olan çocuklarda taklit becerilerinde yaşanan yetersizlikler (Ökcün-Akçamuş, 2016; Rogers vd., 2003; Turan ve Ökcün-Akçamuş, 2013) bu çocukların taklide dayalı öğrenme fırsatlarını kaçırmalarına ve bunun sonucu olarak sosyal etkileşime bağlı olarak ortaya çıkan becerileri geliştirmede sınırlılıklar yaşamalarına neden olmaktadır.

Alanyazında kendi içinde karmaşıklaşan taklit becerilerinin OSB olan çocuklara mümkün olduğunca erken dönemde kazandırılması önerilmektedir (Taylor, 2014). Bu bağlamda DGDM arasında yer alan KTE, erken çocukluk döneminde OSB olan çocukların taklit becerilerini edinmelerinde etkili bir uygulama olarak alanyazında dikkat çekmektedir (Ingersoll ve Schreibman, 2006; Töret, 2016; Zaghlawan, 2011). İzleyen başlıkta KTE'nin kuramsal alt yapısına ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

1.5. Karşılıklı Taklit Eğitimin Kuramsal Temelleri

KTE, OSB olan çocuklara oyun etkileşimleri sırasında kendiliğinden iletişim kurmanın önkoşullarından biri olan taklit becerisi öğretiminde kullanılan bir uygulamadır (Ingersoll ve Gergans, 2007; Ingersoll, 2008a). Ingersoll ve meslektaşları, KTE'nin etkililiğini inceledikleri birçok araştırma planlamışlar ve bu araştırmaların verilerini raporlaştırmışlardır (örn., Ingersoll ve Schreibman, 2006; Ingersoll ve Gergans, 2007; Ingersoll, 2010; Wainer ve Ingersoll, 2013; Walton ve Ingersoll, 2012). Bu araştırmaların bulguları KTE'nin OSB olan çocuklara nesnel eylem ve jest taklidi becerilerinin öğretiminde etkili olduğunu göstermektedir (Ingersoll ve Schreibman, 2006; Ingersoll ve Gergans, 2007; Ingersoll ve Lalonde 2010; Ingersoll 2012; Töret, 2016; Taylor, 2014; Walton ve Ingersoll, 2012). KTE'nin OSB olan çocuklarda taklit becerilerine ek olarak sosyal katılım, dil becerileri ve oyun gibi sosyal iletişim bakımından önemli olan pek çok beceriyi de geliştirdiği araştırma bulgularıyla desteklenmiştir (Ingersoll ve Schreibman, 2006; Ingersoll, 2012; Walton ve Ingersoll, 2012).

KTE'nin uygulama basamakları beş temel tekniğin kullanımını içermektedir (Ingersoll ve Schreibman 2006; Ingersoll, 2008b; Penney ve Schwartz, 2019). Bu teknikler Şekil 1.1.'de görüldüğü üzere, izler taklit etme (contingent imitation), dilsel haritalama (linguistic mapping), model olma (modeling), ipucu sunma (prompting) ve doğal pekiştirme (natural praising/reinforcing) şeklindedir.



Şekil 1.1. KTE uygulama aşamaları (Töret, 2016)

İzler taklit etme (contingent imitation) uygulamacının, etkileşimde bulunduğu çocuğun oyun sırasında, oyuncakla yaptığı eylemleri, jestleri, vücut hareketleri ve sesletimleri eş zamanlı ya da hemen ardından taklit etmesidir (Gazdag ve Warren, 2000; Ingersoll ve Shriebman, 2006; Ingersoll, 2008b). Bu teknikle uygulamacı izler taklit yaparak çocuğun dikkatini çekmekte ve taklit etmeye karşı onun duyarlılığını ve motivasyonunu artırmaktadır (Ingersoll ve Schreibman, 2006). *Dilsel haritalama (linguistic mapping)* ile uygulamacı, çocuğun iletişim davranışlarını izlemekte ve bu davranışları basit bir dil kullanarak sözlü olarak ifade etmektedir (Ingersol, 2008a; Ingersol ve Lalonde, 2010). Bu süreçte uygulamacı, çocuğun davranışını taklit ederken eşzamanlı olarak çocuğun davranışlarını onun sahip olduğu dil düzeyinde betimlemektedir (Töret, 2016). İzler taklit etme ve dilsel haritalama uygulama sırasında birlikte kullanılmaktadır. Bir diğer ifadeyle uygulamacı, izler taklit etme ve dilsel

haritalama tekniklerini kullanarak çocuğun uygun olmayan davranışları dışında sözel ifadelerini ve sözel olmayan motor davranışlarının tamamını (örn. jest, nesneli oyun, ses ve sözel ifade) taklit etmekte ve basit bir dil kullanarak betimlemektedir (Ingersoll ve Schreibman, 2006; Ingersoll, 2008b; Töret, 2016). *Model olma (modeling)* ise uygulamacının hedeflediği davranışı çocuğun taklit etmesi için sergilemesi olarak tanımlanır (Ingersoll, 2008b). Uygulamacı, model olmadan önce çocuğun dikkatini kendisine (uygulamacıya) yönelttiğinden emin olmalı ve onunla göz teması kurmalıdır (Ingersoll, 2008a). Uygulamacı hedeflenen taklit eylemine en az üç kez model olunur. Model olunan eylemden hemen sonra çocuğun eylemi taklit etmesine fırsat vermek için 10 saniye bekleme süresi verilir (Ingersoll, 2008b; Ingersoll, 2008c). *İpucu sunma (prompting)*, çocuğun model olunan eylemi sergilememesi durumunda, uygulamacının çocuğun eylemi yapması için ona ipucu sunmasıdır (Ingersoll ve Schreibman, 2006; Ingersoll, 2008c). İpucu türü ise fiziksel yardımdır. Fiziksel yardım, model olunan eyleminin vücudun üst bölgesindeki bölümler tarafından sergilenme biçimine göre çocuğun eli, bileği, dirseği, kolu veya omuzundan tutularak farklı şekillerde sunulabilmektedir (Ingersoll, 2008c). *Doğal pekiştirme (natural praising/reinforcing)* ise çocuğun ilgili hedef beceriyi taklit etmesi durumunda çocuğun sözel (örn., aferin, harikasin) ve fiziksel olarak (örn., başını okşama, alkış yapma) pekiştirilmesi ya da öğretiminde tercih edilen nesne/oyuncakla kısa süre oynamasına izin verilmesi şeklinde uygulanır (Ingersoll, 2008b; Ingersoll, 2008c). KTE'nin hedefleri, öğretim bileşenleri ve işlevlerine ilişkin özet bilgiler Tablo 1.2.'de gösterilmektedir.

KTE uygulaması oyun bağlamında çocuğun liderliğini takip ederek taklit edinimini kazandırmayı hedeflemektedir. Dolayısıyla oyun kurmak ve çocuğun liderliğini takip etmek önem taşımaktadır. Yukarıda sıralanan her bir tekniğin uygulanma sürecinde KTE uygulamasının etkililiğini artırmak için uygulama öncesi ve sırasında uygulamacının dikkate alması ve kullanması gereken bazı stratejiler bulunmaktadır (Ingersoll, 2008b). İzleyen paragraflarda bu stratejiler sıralanmıştır:

Tablo 1.2. Karşılıklı taklit eğitiminin hedefleri, öğretim bileşenleri ve işlevleri (Ingersoll, 2008c)

Hedefleri	Öğretim bileşenleri	İşlevleri
Çocukların motivasyonunu arttırmak	İzler taklit: Uygulamacı, çocuğun eylemlerini çocukla aynı anda oyuncak, jest/vücut hareketleriyle ve seslendirmelerle taklit eder.	Göz temasını ve ortak dikkat koordinasyonunu artırır. Çocuğu, uygulamacıyı taklit etmeye hazırlar ve karşılıklılığı öğretir.
Taklit dilini arttırmak	Dilsel haritalama: Uygulamacı, basitleştirilmiş dil (örneğin, "Köpek yürüyor") veya sesleri kullanarak çocuğun neye katıldığını ve/veya ne yaptığını açıklar.	Uygun dil modelleri sağlar. Taklidi ve kendiliğinden dil kullanımını artırır.
Taklit öğretimi	Uygulamacı/oyun sırasında taklit eğitimini dakikada bir kez uygular. Çocuk uygulamacıyı taklit ettikten sonra, uygulamacı çocuğu taklit etmeye ve dilsel haritalamayı kullanmaya devam eder. Model olma: Uygulamacı, üç kez eylemi modeller. Aynı zamanda modellediği eylemi basit bir dil kullanarak tanımlar. Uygulamacı, çocuğun ilgilendiği nesne ile aşına olduğu eylemleri modellemeye başlar. Çocuk taklit etmeye başladıkça, uygulamacı yeni eylemleri oyuna ekleyerek sunmaya devam eder. Uygulamacı, çocuğun oyunuyla ilgili işlevsel jestleri tanımlayarak modeller. Tanımladığı jestler, geleneksel, duygusal, nesne ve eylemleri içerir. İpucu: Çocuk, uygulamacı kendisine üç kez model olduktan sonra davranışı kendiliğinden taklit etmezse, çocuğa model olunan eylemi taklit etmeye teşvik etmek için fiziksel yardım kullanır. Olumlu pekiştirme: Uygulamacı, çocuk eylemi taklit ettikten sonra çocuğu sözel olarak pekiştirir ve oyuncaklara erişmesine izin verir.	Uygulamacı, çocuğun oyuna liderlik etmesini ve takip etmesini sağlayarak ve çocuğa karşılıklı konuşma sırasını öğreterek taklitin sosyal bileşenlerini geliştirir. Sözel ipuçları taklit etmeyi kolaylaştırmakta, ipuçları sürekli olarak değiştirilirse bağımlılığa neden olmamaktadır. Çocuğun aşına olduğu eylemlerle başlamak ve çocuğun liderliğini takip etmek çocuğun motivasyonu artırır ve çocuğun kendiliğinden taklit edinimine teşvik eder. Yavaş yavaş yeni eylemler eklemek oyun becerilerini geliştirir. Jestlerin kendiliğinden kullanımını teşvik etmek için bağlamla uygun jestler modellenir. Çocuğa ne yapması gerektiği konusunda bilgi sağlar, motor planlamaya yardımcı olur ve pekiştirme yoluyla gelecekteki taklidi teşvik eder. Olumlu sosyal pekiştirme (övgü) ve somut pekiştirme (oyuncaklarla sürekli erişim) yoluyla gelecekteki taklit edinimini artırır.

a) **Oyuncakların seçimi:** KTE'nin uygulama sürecinde çocuğun dikkatini etkinliğe yönlendirmek için çocuğun ilgileri doğrultusunda oyuncak seçimi önemlidir. Oyuncakları seçerken aynı veya benzer oyuncaklardan iki setin (çift oyuncak) bulunması gerekir. Bu durum oyun sırasında, uygulamacının çocuğu aynı anda taklit etmesini yani izler taklidi sağlayacaktır (Ingersoll ve Schreibman, 2006; Zaghlawan, 2011).

- b) ***Yüzyüze olma:*** Çocuğun tüm hareketlerinin, seslendirmelerinin ve oyuncaklarla olan eylemlerinin taklit edilmesi için çocuk ile yüzyüze olunmalı ve göz teması kurulmalıdır. Çocuğun uygulamacıyla kolayca göz teması kurabilmesi ve ne yaptığını görmesi sağlanmalıdır. Aynı zamanda uygulamacı, çocuğun oyunuyla ilgilendiğini ve çocuğun oyununa dâhil olmak istediğini göstermelidir.
- c) ***Çoşkulu/neşeli olma:*** Uygulamacının, çocuğu taklit ederken çocuğun dikkatini çekmek için onun jestlerini, yüz ifadelerini ve sesletimlerini abartılı ve çoşkulu bir şekilde taklit etmesi gerekmektedir.
- d) ***Eylemleri betimleme:*** Uygulamacı, çocukla aynı davranışı yaparken onu taklit ettiğini vurgulamak için kendisinin ve çocuğun ne yaptığını basitçe betimlemelidir. Örneğin, çocuk (ya da uygulamacı) arabaları sıraya diziyorsa “Arabaları park ettik.” şeklinde bir betimleme yapılabilir. Bu süreçte çocuğun dil düzeyini yansıtan basit kelimelerin veya basit cümle kalıplarının kullanılması gerekmektedir.
- e) ***Konuşma hızını yavaşlatma:*** Uygulamacı çocukla etkileşim kurarken önemli kelimelerden önce durarak ve onları vurgulayarak çocuğun kelimeleri anlamasına yardımcı olmalıdır. Uygulama sırasında aynı ifadenin tekrar tekrar kullanılması (örn., “Aşağı gidiyor. Aşağı gidiyor.”) ya da önemli kelimelerin tekrarlanması çocuğun konuşulanları daha kolay takip etmesini sağlayacaktır. Uygulamacı çocuğun konuşmasını taklit ederken, çocuğun çıkardığı sözcüklere eklemeler yaparak onun dilini de genişletmelidir. Örneğin, çocuk “tren” sözcüğünü çıkardığında “sarı tren” şeklinde bir genişletme yapılabilir. Böylece çocuğun daha fazla sözcük öğrenmesi mümkün olacaktır (Ingersoll, 2008b).

KTE, OSB olan çocuklara oyun rutini içinde taklit becerilerinin öğretimini hedefleyen bir uygulamadır (Ingersoll ve Schreibman, 2006). Alanyazında KTE uygulamasının aileler tarafından kullanımına yönelik çalışmalar bulunmaktadır (Penney ve Schwartz, 2019). Uluslararası ve ulusal alanyazında ebeveylere dayalı hazırlanan müdahalelerin kullanımının, ebeveynlerin kendileri ve çocukları üzerinde olumlu etkilerinin olduğu vurgulanmaktadır. Özellikle son yıllarda ebeveyn koçluğu sunularak yapılan çalışmaların sayısı giderek artmaktadır. Örneğin, OSB olan çocukların sosyal ve iletişim becerilerini desteklemede ebeveynlere koçluk desteğiyle sunulan doğal öğretim tekniklerinin öğretimi (Ingersoll ve Dvortcsak, 2006), ebeveynlere koçluk desteğiyle

sunulan UDA tekniklerinin öğretimi (Chen, 2014), problem davranışları azaltmada işlevsel değerlendirmeye dayalı aile müdahale programlarının uygulanmasında koçluğun etkileri (Fettig vd., 2015), yine koçluk uygulamasının aile-çocuk etkileşimi ve OSB olan çocuklarının dil ve sosyal etkileşim becerileri üzerindeki etkileri (McKnight vd., 2016) ve son olarak ailelere sunulan koçluk uygulamasının özel gereksinimli çocuklarının iletişim becerileri üzerindeki etkilerini belirlemeye (Brown ve Woods, 2016) yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Koçluk uygulamasının etkilerinin incelendiği ve bu tezin konusuyla ilişkili bir çalışmada ise OSB olan çocuklara sahip ebeveynlere KTE bileşenleri öğretilmiştir (Penney ve Schwartz, 2019). Sıralanan bu araştırmaların yanı sıra ülkemizde ebeveyn koçluğu uygulamasının OSB tanılı çocuğu olan ebeveynlere talep etme-model olma öğretimini kullanma becerilerine etkisini (Çattık, 2019); annelere sunulan koçluk uygulamalarının, annelerin ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulaması basamaklarını sunma becerilerini ve anneler tarafından sunulan öğretim uygulamasının çocukların ortak dikkate tepki verme becerilerini edinmeleri üzerine etkilerini (Gıcı-Vatansever, 2018) ve son olarak videoyla geri bildirim sunmayı içeren koçluk uygulamasının, ebeveynlerin fırsat öğretimi uygulamasını kullanabilmeleriyle, ebeveynlerce sunulmuş olan fırsat öğretimi uygulamasının OSB olan çocuklarının iletişim becerileri üzerindeki etkilerini (Bilmez, 2020) inceleyen çalışmalar bulunmaktadır.

Yukarıda sıralanan araştırmaların bulguları incelendiğinde OSB olan çocuklara ebeveynler aracılığıyla sunulan uygulamaların, ebeveynlerin çocuklarına uygulamayı daha kolay sunmasında ve bu beceriler üzerinde yeterliliklerinin geliştirmesinde etkili olduğu görülmektedir. Erken çocukluk döneminde ebeveyn aracılı müdahalelere OSB olan çocukların yüksek düzeyde katılım gösterdikleri de rapor edilmektedir (Brookman-Frazee ve Koegel, 2004). Bu durum ebeveyn aracılığıyla sunulan koçluk uygulamalarına olan ilgiyi giderek arttırmaktadır. Bu bağlamda izleyen başlıkta ebeveyn koçluğuyla ilgili bilgilere yer verilmektedir.

1.6. Ebeveyn Koçluğu

Koçluk terimi uzun yıllar spor eğitiminde kullanılan bir terimdir. Daha sonra iş dünyasında başkanlar ve yöneticilere yönelik liderlik becerileri geliştirme için kullanılan bir terim olarak karşımıza çıkmıştır (Rush vd., 2003). Genel anlamıyla koçluk; kişilerin liderlik ya da yöneticilik özelliklerini ve becerilerini geliştirmeye yönelik belli bir amacı hedefleyerek daha etkili sonuçlara ulaşılmasını sağlamak üzere verilen hizmet şeklinde

tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2020). Eğitim alanında koçluk ise var olan öğretim sorunlarını çözmek, yeni beceriler öğrenmek ve daha önce edinilen becerilerin geliştirilmesi olarak ifade edilmektedir. Koçluk iş birliği sürecine rehberlik eden, koç ve danışan arasındaki etkileşim ve geri bildirim olarak tanımlanmaktadır (Ackland, 1991; Friedman vd., 2012; Rush vd., 2003).

Ackland (1991) koçluğu genel olarak karşılıklı *akran koçluğu* ve uzmanlar tarafından sunulan *uzman koçluğu* şeklinde iki temel sınıfa ayırmaktadır. Karşılıklı akran koçluğu, hedeflenen beceriler konusunda birbirlerini gözlemleyen ve birbirlerine koçluk yapan iki akran tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu koçluk türünde birbirine benzer özelliğe sahip akranların edindikleri bilgi ve becerileri paylaşımları amaçlanmaktadır. Uzmanlar tarafından sunulan uzman koçluğunda ise alanıyla ilgili bilgi ve beceriye sahip olan özel olarak eğitilmiş uzmanlar başkalarına geri bildirim ve destek sağlamaktadır. Eğitim alanında en yaygın kullanılan koçluk türü uzman koçluğudur (Rush ve Shelden, 2020).

Alanyazında koçluk uygulamasının, uygulama aşamalarına yönelik farklı sınıflandırmalar bulunmaktadır (Akemoğlu, 2022). Woods ve diğerleri (2011) tarafından yapılan sınıflandırmada koçluk; (a) gözlem, problem çözme ve kendini değerlendirme, (b) öğretme ve model olma, (c) pratik yapma ve (d) tekrar gözlem yapma, problem çözme ve kendini değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır. Benzer şekilde Akamoglu ve Dinnebeil (2017) tarafından oluşturulan sınıflandırmada ise; (a) ortaklaşa plan yapma, (a) gözlem yapma, (b) model olma pratik yapma, (c) geri bildirim sunma, (d) kendini değerlendirme ve (e) genel değerlendirme şeklindedir. Son olarak, Rush ve Shelden (2020) tarafından yapılan koçluk uygulamaları sınıflandırması ise (a) planlamaya katılma, (b) gözlem yapma, (c) ön eğitim (d) yansıtma ve (e) geri bildirim sunma aşamalarından meydana gelmektedir. Bu çalışmada Rush ve Shelden (2020)'in yaptığı sınıflandırma üzerinden koçluk uygulaması oluşturulduğu için ilerleyen paragraflarda bu sınıflandırmanın aşamalarına detaylı olarak değinilmektedir. Bunlar;

Planlamaya katılma: Koç, ebeveyn için destekleyici bir ortam hazırlayarak olumlu ve güvene dayalı bir ortam oluşturur. Bu süreçte ebeveynin bilgi ve becerilerini tanımlayarak öncelikli hedeflere odaklanır. Koç, ebeveynle işbirliği dâhilinde çocuğun özelliklerini belirleyerek ebeveyne hedeflenen becerilere nasıl ulaşabileceklerini ve birlikte nasıl çalışabileceklerini açıklar.

Gözlem yapma: Hedeflenen yeni becerilerin veya fikirlerin geliştirilmesine yönelik başka bir kişinin eylemlerini veya uygulamalarını gözlemlemeyi içermektedir. Koç, ebeveyn ve çocuğun gereksinimlerini belirlemek, aralarındaki iletişimi tespit etmek ve hedeflediği beceriler için ebeveyn ve çocuğun etkileşimine yönelik gözleme dayalı veri toplar.

Ön eğitim (kullanılacak olan uygulamayı öğretme): Koç, ebeveynlere hedeflenen stratejiler hakkında bilgiler sunarak bu stratejileri çocuklarıyla uygulayabilmeleri için onlara model olur. Bu aşamayı koç, bilgilendirme, sunum, model olma, rol oynama şeklinde uygulayabilir. Ardından koç, ebeveynin yeni strateji veya beceriyi kullanımını gözler ve gerektiğinde tekrar uygulamaya model olur.

Yansıtma: Bu süreçte hem koç hem de ebeveyn yaptıkları uygulamayı gözden geçirerek analiz ederler. Koç, ebeveynin yeni öğrendiği stratejilerin güçlü ve zayıf yanlarını keşfetmesine yardımcı olur. Ayrıca koç ebeveyninden gözlem ve/veya uygulama sırasında edindiği bilgi ve becerilerini arttırmak için yapılanların işe yarayıp yaramadığını konusunda görüşlerini alır ve değerlendirir.

Geri bildirim sunma: Bu süreçte koç, hedeflenen strateji ya da becerilerle ilgili olarak ebeveynin performansına yönelik bilgilendirme yapar. Ebeveynin doğru sergilediği davranışlar için onaylayıcı ve olumlu geri bildirim (örn., “Çocuğunuzun hareketlerini taklit ederek harika bir etkileşim kurdunuz.”) sunarken, yanlış sergilediği veya hiç sergileyemediği davranışlar için ise düzeltici geri bildirimler (örn., “Parmığıyla oyuncağı işaret etti, şimdi o oyuncağı ona verebilirsiniz. Çocuğunuzun ilgilerini bu şekilde takip edebilirsiniz.”) sunar.

Yukarıda ifade edilen bilgiler doğrultusunda ebeveyn koçluğu, ebeveynlerin günlük yaşamlarında çocuklarının gelişimini desteklemede kullanılan, ebeveynlere öğretim stratejilerinin nasıl kullanacaklarını gösteren, yaptıkları uygulamalara yönelik geri bildirimler sunan bir uygulama olarak tanımlanmaktadır (Kemp ve Turnbull, 2014; Rush vd., 2003; Rush ve Shelden, 2020). Koçluk uygulamasının OSB olan çocukların eğitiminde yaygınlaşmasıyla beraber ebeveynler tarafından doğal ortamlarda hedeflenen becerilerin öğretilmesinde (Bilmez, 2020; Çattık, 2019; Gıcı-Vatensever, 2018; Penney ve Schwartz, 2019; Pektaş-Karabekir, 2021) etkili olduğu görülmektedir. Bu çalışmalara paralel olarak bu tez çalışmasında da KTE uygulamasının koçluk uygulaması aracılığıyla ebeveynlere öğretilmesi ve

ebeveynlerin KTE uygulaması aracılığıyla OSB olan çocuklara taklit becerilerini öğretme süreçleri incelenmiştir. İzleyen başlıklarda bu araştırmanın gereksinimine, amacına ve önemine yönelik bilgilere yer verilmektedir.

1.7. Araştırmanın Gereksinimi

Uluslararası ve ulusal alanyazında yapılan araştırmalar KTE'nin, nesneli eylem taklidi becerilerinin (Ingersoll ve Schreibman, 2006; Ingersoll ve Lalonde, 2010; Ingersoll vd., 2013; Töret, 2016; Wainer ve Ingersoll, 2013), jest taklidi becerilerinin (Ingersoll vd., 2007; Ingersoll ve Lalonde, 2010; Töret, 2016; Wainer ve Ingersoll, 2013) ve kendiliğinden taklit etme becerilerinin (Ingersoll vd., 2013; Penny ve Schwartz, 2019; Töret, 2016; Walton ve Ingersoll, 2012) öğretilmesinde etkili olduğunu göstermektedir. Ancak bu araştırmalar incelendiğinde ebeveynler ile ev ortamında yürütülen araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (örn., Penney ve Schwartz, 2019; Taylor, 2014; Zaghlawan, 2011). OSB'nin yaygınlık oranlarındaki artış dikkate alındığında ebeveyn aracılı müdahalelerin OSB olan çocuklara sağlanacak hizmetlerin niteliğinin artırılmasında rol oynadığı vurgulanmaktadır (Pickard vd., 2016). Dolayısıyla OSB olan çocuklara taklit becerilerinin öğretiminde doğal ortamlarda ebeveynler tarafından yapılacak araştırmalara gereksinim duyulmaktadır.

Bu araştırmada OSB olan çocukların ebeveynlerine koçluk uygulaması sunularak KTE ile taklit becerilerinin öğretilmesi hedeflenmiştir. Konuyla ilgili güncel araştırmalar incelendiğinde, KTE'nin (örn., Ingersoll ve Schreibman, 2006; Ingersoll ve Gergans, 2007; Ingersoll, 2010; Ingersoll ve Lalonde, 2010; Ingersoll, 2012; Töret, 2016) Tablo 2.1'de ifade edildiği gibi sıklıkla klinik ve okul ortamlarında gerçekleştirildiğini göstermektedir. Bu ortamlarda gerçekleştirilen müdahalelerin genellikle uzmanlar tarafından yürütüldüğü de dikkati çekmektedir. Bugüne kadar yapılan çalışmaların bulguları KTE'nin toplumsal ortamlarda ya da çocuğun ev ortamı gibi daha doğal ortamlarda da yürütüldüğü araştırmalara gereksinim duyulduğunu göstermektedir.

Ebeveynler tarafından gerçekleştirilen uygulamanın, uzmanlar/araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen uygulamaya göre çocuklarda hedeflenen becerilerin daha kolay genellenmesine yol açabileceği de vurgulanmaktadır (Koegel vd., 1982). Ayrıca ebeveynlerin eğitime katılımının ebeveynlerin stresini azaltarak yaşam kalitesini de artırdığı yönünde bulgular bulunmaktadır (Kasari vd., 2010; Koegel vd., 1982; Koegel ve Schreibman, 1996). Ebeveynlerin özellikle erken çocukluk döneminde çocuklarıyla çok

fazla zaman geçirmesi ve uygulamayı günlük etkileşimleri sırasında uygulaması müdahalenin başarısını arttırmaktadır (Ingersoll ve Gergans, 2007). KTE'nin ebeveynlerle gerçekleştirilmesi aynı zamanda KTE'nin doğal ortamdaki etkilerinin de (Ingersoll ve Gergans, 2007) incelemesini sağlayacaktır. Bu doğrultuda ebeveyn müdahale programlarının yaygınlaştırılması için kamu sistemi içinde çalışan özel eğitimciler tarafından da kolayca benimsenebilecek ebeveyn eğitim programlarının uygulanmasına gereksinim duyulmaktadır.

Ebeveynlerin herhangi bir uygulamayı nasıl yürüteceklerine yönelik açık ve anlaşılabilir el kitapçıklarının bulunması gerekmektedir (Ingersoll ve Dvortcsak, 2006). Bu bağlamda KTE'ye yönelik uygulama aşamalarını açıklayan bir kılavuzun olması (Ingersoll, 2008b) uygulamanın öğretilebilirliği ve uygulanabilirliği yönüyle önemli bir boyutudur. Ülkemizde ebeveynlere, çocukları ve kendileri için hedeflenen becerilere yönelik açık ve anlaşılır kılavuz kitapların sınırlı olması araştırmanın bir diğer önemli gereksinimini oluşturmaktadır.

Ülkemizde özel eğitim alanında çalışan uzman sayısının yetersizliğine yönelik araştırma bulgularının olması (Kırcaali-İftar, 2019), KTE'nin koçluk desteğiyle ebeveynler tarafından uygulanabileceğini gösteren etkililik araştırmalarının bulunması (Penney ve Schwartz, 2019; Taylor, 2014; Zaghlawan, 2011; Walton ve Ingersoll, 2012; Wainer ve Ingersoll, 2014), bu araştırmanın gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Bu gereksinimlerden hareketle bu araştırmada, OSB olan çocukların ebeveynlerine koçluk uygulamasıyla KTE'nin, nesneli eylem ve jest taklidi becerilerinin öğretiminin yapılması ve ebeveynlerin OSB olan çocuklarına nesneli eylem ve jest taklidi becerisini kazandırmaları üzerindeki etkilerinin incelemesi hedeflenmektedir.

1.8. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; erken çocukluk döneminde OSB olan çocuğa sahip annelere sunulan koçluk desteği, annelerin KTE uygulamasını doğru bir şekilde kullanmaları ve koçluk desteği alan annelerin KTE'yi uygulamalarının çocuklarının nesneli eylem ve jest taklidi becerilerini edinmeleri üzerindeki etkilerini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırma kapsamında katılımcı annelerin ve çocukların davranışlarına ilişkin aşağıda sıralanan sorulara yanıt aranması hedeflenmiştir:

Katılımcı annelere ilişkin araştırma soruları:

1. Erken çocukluk döneminde OSB olan çocuğa sahip annelere koçluk desteğiyle sunulan KTE, annelerin KTE tekniklerini uygulama düzeyi üzerinde etkili midir?
2. Erken çocukluk döneminde OSB olan çocuğa sahip anneler, edindikleri KTE uygulamasını uygulama sona erdikten bir, üç ve beş hafta sonra sürdürmelerinde etkili midir?
3. Erken çocukluk döneminde OSB olan çocuğa sahip anneler, edindikleri KTE uygulamasını genellemeyi sağlamalarında etkili midir?

Katılımcı çocuklara ilişkin araştırma soruları:

Anneler tarafından uygulanan KTE,

1. OSB olan çocukların nesneli eylem ve jest taklidi becerilerini edinmelerinde etkili midir?
2. OSB olan çocukların edindikleri nesneli eylem ve jest taklidi becerilerini uygulama sona erdikten bir, üç ve beş hafta sonra sürdürmelerinde etkili midir?
3. OSB olan çocukların edindikleri nesneli eylem ve jest taklidi becerilerini farklı ortamlarda kullanabilmelerinde etkili midir?
4. OSB olan çocukların edindikleri nesneli eylem ve jest taklidi becerilerini, kendiliğinden kullanmalarında etkili midir?

Sosyal geçerlik için araştırma sorusu:

1. OSB olan çocukların annelerinin araştırmanın sosyal geçerliğiyle ilgili görüşleri nelerdir?

1.9. Araştırmanın Önemi

Erken çocukluk döneminde çocuklar diğer insanların davranışlarını taklit etme yoluyla dolaylı bir biçimde öğrenerek yeni becerileri edinmektedir. Bu yönüyle taklit becerileri, bireyin ilerleyen yaşamına uyum sağlaması için temel oluşturmaktadır. Taklit becerileri özellikle yeni doğanlarda yaşamın ilk iki yılında önemli ölçüde gelişmektedir (Hanna ve Meltzoff, 1993). Ancak OSB olan çocuklar, tipik gelişim gösteren çocukların aksine taklit becerilerinde sınırlılık yaşamaktadır. Bu nedenle onlara taklit becerilerinin öğretimine yönelik destek sağlanması gerekmektedir. Bu araştırma OSB olan çocukların taklit becerilerinin geliştirilmesi yönüyle önem taşımaktadır.

DGDM kapsamındaki müdahale modellerinden biri olan KTE uygulamasının, taklit becerilerinin öğretiminde etkililiğine dair çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Ancak ulusal alanyazında KTE kullanılarak OSB olan çocuklara nesneli eylem ve jest taklidi becerilerinin öğretiminin amaçlandığı sadece bir çalışmaya rastlanmıştır (Töret, 2016). Töret (2016) tarafından yapılan “*Karşılıklı taklit eğitiminin otizm spektrum bozukluğu olan çocukların taklit becerileri üzerinde etkililiğinin belirlenmesi*” başlıklı araştırmanın bulguları, OSB olan çocukların nesneli eylem ve jest taklidi becerilerinde artış olduğunu göstermiştir. Erken çocukluk döneminde çocuklara erken müdahale hizmetlerinin sunulması daha sonraki dönemlerde yaşanabilecek sorunların en az düzeye indirgenmesinde büyük önem taşımaktadır (Lakhan vd., 2013). KTE’nin uygulama amacı incelendiğinde, özellikle erken çocukluk döneminde OSB olan çocuklarla çalışan uygulamacılara ve ebeveynlere taklit becerilerinin öğretiminde rehberlik etmek amacıyla geliştirildiği görülmektedir (Ingersoll ve Gergans, 2007). KTE, eğitim ortamlarında farklı meslek gruplarından uygulamacılar tarafından kullanılabileceği gibi ev ortamında ebeveynler tarafından da uygulanabilmektedir (Ingersoll ve Schreibman, 2006; Zaghlawan, 2011). Güncel KTE araştırmaları incelendiğinde ebeveynlerin uygulamacı olarak yer aldığı araştırmaların olumlu sonuçlarına vurgu yapılmaktadır (Penney ve Schwartz, 2019; Zaghlawan, 2011). Dolayısıyla bu araştırma ebeveynlere koçluk uygulaması yapılarak KTE’nin öğretilmesi yönüyle önem taşımaktadır.

KTE’nin ebeveyn odaklı kullanımının en önemli özelliği bir uygulama kılavuzunun bulunmasıdır (Ingersoll, 2008b). Uygulama kılavuzu bu tez çalışması kapsamında annelerin kullanımına sunmak için Türkçe’ye çevrilmiş ve araştırmada kullanılmıştır. Bu araştırmada koçluk uygulaması ile ebeveynlerin KTE uygulamasını etkin bir şekilde öğrenmeleri ve uygulamaları için çeşitli materyaller (rehberli el notları, el broşürleri) geliştirilmiş, örnek videolar hazırlanmış ve karşılıklı rol oynama gibi teknikler kullanılmıştır. Böylece ebeveynlerin uygulamaya yönelik bilgi düzeyleri, yeterlikleri ve uygulamayı güvenilir bir şekilde gerçekleştirmeleri amaçlanmıştır. Bu araştırma KTE kapsamında ailelere kılavuz öğretim materyalleri kullanılarak KTE’nin öğretilmesi yönüyle önem taşımaktadır.

OSB olan çocuklarda erken çocukluk döneminde, çocuğun doğal bağlamına uygun olarak çeşitli becerilerin çalışılması, becerilerin genellenmesini ve kalıcılığını sağlamaktadır (Ingersoll ve Schreibman, 2006). Özellikle erken çocukluk döneminde ebeveynler çocuklarıyla çok fazla zaman geçirmekte ve pek çok ortamda birlikte

bulunmaktadır. Bu yönüyle hedeflenen becerilerin kalıcılığının sağlanmasında ebeveyn aracılığıyla uygulanan müdahaleler son derece önem taşımaktadır. Ulusal alanyazında OSB olan çocukların ebeveynlerine koçluk uygulamasıyla KTE uygulamasının etkisinin incelendiği araştırmalara rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırma OSB olan çocukların ebeveynlerine koçluk uygulaması yapılarak, KTE uygulaması ile nesneli eylem ve jest taklidi becerilerinin öğretilmesinin incelenmesi yönüyle önem taşımaktadır. İlave olarak bu araştırma, OSB olan çocukların ebeveynlerinin araştırma sonrasında araştırmaya yönelik görüşleri alınarak araştırmanın sosyal anlamda önemini ve etkilerini değerlendirmek için sosyal geçerlik verisinin toplanması yönüyle de önem taşımaktadır.



2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde ilgili araştırmalar iki başlık altında verilmiştir. İlk başlıkta OSB olan çocuklarla KTE'nin araştırmacılar tarafından gerçekleştirildiği araştırmalara değinilmiştir. Sonraki başlıkta ise KTE'nin araştırmacılar tarafından ailelere öğretilmesi ve aile bireylerinin OSB olan çocuklara KTE'yi uygulamaları yoluyla gerçekleştirilen araştırmalara yer verilmiştir. İzleyen paragraflarda her bir araştırma ayrıntılı şekilde açıklanmıştır.

2.1. OSB Olan Çocuklara Araştırmacılar Tarafından KTE'nin Uygulandığı Araştırmalar

Ingersoll ve Schreibman (2006) yaptıkları araştırmada, OSB olan çocuklara KTE'nin nesneli eylem taklit becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Aynı zamanda KTE oturumlarından önce ve sonra OSB olan çocukların taklit becerilerini edinmelerinin ortak dikkat, rol oynama ve dil becerilerini edinimleriyle ilgili ilişkileri belirlenmeyi de hedeflemişlerdir. Araştırmanın katılımcıları 29-45 ay arasında değişen beş OSB olan çocuktan oluşmaktadır. Araştırmada, tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, KTE'nin OSB olan çocukların nesneli eylem taklidi becerisini edinmeleri ve edindikleri bu beceriyi farklı ortam, uygulamacı ve araç gereçlere genellemeleri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca katılımcıların dil, rol oynama ve ortak dikkat becerilerinde de ilerlemeler görülmüştür.

Ingersoll ve meslektaşları (2007) gerçekleştirdikleri araştırmada, KTE'nin OSB olan çocukların jest taklidi becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya yaşları 34-49 ay arasında değişen beş OSB olan erkek çocuk katılmıştır. Araştırma tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeliyle planlanmıştır. Araştırmanın bulgularında KTE'nin, OSB olan çocuklara jest taklidi becerisinin kazandırılmasında ve çocukların edinmiş oldukları jest taklidi becerilerini genellemelerinde etkili olduğu rapor edilmiştir. Söz konusu araştırmada dil gelişiminde sınırlılığı olan çocukların, daha ileri düzeyde dil gelişimine sahip olan çocuklara göre uygulama evresinden sonra kendiliğinden jest kullanım düzeylerinde daha fazla ilerlemeler olduğu yönündedir.

Ingersoll ve Lalonde (2010) yürüttükleri araştırmada, KTE'nin OSB olan çocuklara nesneli eylem ve jest taklidi becerilerinin kazandırılması üzerindeki etkisini

incelemişlerdir. Bunun yanı sıra araştırmada KTE'yle sunulmuş olan nesneli eylem ve jest taklidi eğitiminin farklı zaman dilimlerinde kullanımlarının etkisi de incelenmiştir. Aynı zamanda KTE ile nesneli eylem ve jest taklidi eğitiminin birlikte sunulması ile sadece jest taklidi eğitiminin sunulmasının sözel taklit becerileri ve bağlama uygun dil kullanım becerileri üzerindeki etkilerini de araştırmışlardır. Araştırma yaşları 35-41 ay aralığında olan dört OSB çocukla gerçekleştirilmiştir. Yapılan araştırmada KTE'nin etkililiğini belirlemek için tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, KTE'nin OSB olan çocukların nesneli eylem ve jest taklidi becerilerini kazanmasında ve edinmiş oldukları nesneli eylem ve jest taklidi becerilerini yeni ortamlara, uygulamalara ve araçlara genellemesinde etkili olduğunu göstermiştir. Araştırmanın sonucunda ulaşılan bir diğer bulgu ise jest taklidi eğitiminden sonra katılımcıların sözel taklit becerileri edinme düzeyleriyle, bağlama uygun dil kullanım düzeylerinde nesneli eylem taklidi becerileri eğitime göre daha fazla ilerleme olduğu şeklindedir.

Ingersoll (2010), KTE'nin OSB olan çocuklara nesneli eylem ve jest takliti becerilerinin kazandırılması ve bu becerilerin kendiliğinden kullanım düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada ayrıca KTE oturumları öncesinde ve sonrasında, OSB olan çocukların taklit becerilerinin, kendiliğinden sergilenen oyun davranışlarına ve ortak dikkat başlatma becerilerine yönelik ilişkisi de incelenmiştir. Grup deneysel araştırma modeli kullanarak gerçekleştirilen araştırmanın katılımcıları 27-47 ay aralığında bulunan OSB olan 21 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma sonucu, KTE'nin OSB olan çocukların nesneli eylem ve jest takliti becerilerini kazanmalarında ve kazandıkları becerileri kendiliğinden kullanmalarında etkili olduğunu göstermektedir. Araştırmanın bir diğer bulgusu ise, KTE ile sunulan taklit eğitimi sonrasında, çalışma grubunda bulunan çocukların kendiliğinden sergilenen oyun davranışları ve ortak dikkat davranışlarında uygulama öncesine göre ilerlemeler olduğudur.

Tablo 2.1. KTE ile ilgili araştırmalar

Araştırmalar	Amaç	Bağımlı değişken	Yöntem	Yaş	Ortam	Uygulamacı	Bulgular
Ingersoll ve Schreibman, 2006	KTE'nin OSB'li çocuklara nesneli eylem taklidi becerisinin kazandırılması üzerinde etkileri incelenmiştir.	Nesneli eylem taklidi	Tek Denekli Araştırmalar/Katılımcılar Arası Çoklu Başlama Düzeyi Modeli	29-45 ay	Uygulama Merkezi	Araştırmacı	KTE'nin OSB olan çocukların nesneli eylem taklidi becerilerinin kazandırılmasında etkili olduğu belirlenmiştir.
Ingersoll, Lewis ve Kroman, 2007	KTE'nin OSB'li çocuklara jest taklidi becerisinin kazandırılması etkisi incelenmiştir.	Jest taklidi	Tek Denekli Araştırmalar/Katılımcılar Arası Çoklu Başlama Düzeyi Modeli	34-49 ay	Uygulama Merkezi	Araştırmacı	KTE'nin OSB olan çocuklara jest taklidi becerisinin kazandırılmasında etkili olduğu belirlenmiştir.
Ingersoll ve Gergans, 2007	Annelere öğretilen KTE'nin OSB olan çocuklara nesneli eylem ve jest taklidi becerisinin kazandırılmasındaki etkileri incelenmiştir.	Nesne eylem ve jest taklidi	Tek Denekli Araştırmalar/Katılımcılar Arası Çoklu Başlama Düzeyi Modeli	31-42 Ay	Uygulama Merkezi	Ebeveynler	Anneler aracılığıyla sunulan KTE'nin nesneli eylem ve jest taklidi becerilerinin öğretiminde etkili olduğu belirlenmiştir.
Ingersoll, 2010	KTE'nin taklit becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir.	Nesneli eylem ve jest taklidi	Kontrol Gruplu Grup Deneyssel Araştırma	27-47 Ay	Uygulama Merkezi	Araştırmacı	KTE uygulamasın nesneli eylem, jest taklidi ve kendiliğinden taklit becerileri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.
Ingersoll ve Lalonde, 2010	OSB olan çocuklara nesneli eylem ve jest taklidi öğretiminde KTE'nin etkisi incelenmiştir.	Nesneli eylem ve jest taklidi	Tek Denekli Araştırma/Katılımcılar Arası Çoklu Başlama Düzeyi Modeli	35-41 ay	Uygulama Merkezi	Araştırmacı ve araştırma görevlileri	KTE, OSB olan çocuklara nesneli eylem ve jest taklidi öğretiminde etkili olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2.1. KTE ile ilgili araştırmaların devamı

Araştırmalar	Amaç	Bağımlı değişken	Yöntem	Yaş	Ortam	Uygulamacı	Bulgular
Zaghlawan, 2011	Ebeveynler aracılığıyla OSB olan çocuklara KTE teknikleri kullanarak nesne eylem ve jest taklidi becerilerinin öğretilmesi amaçlanmıştır.	Nesneli eylem ve jest taklidi	Tek Denekli Araştırmalar/Katılımcılar Arası Çoklu Başlama Düzeyi Modeli	2-5 Yaş	Ev ortamı	Ebeveynler	Ebeveynlerin OSB olan çocuklarına KTE uygulamasını kullanarak nesneli eylem ve jest taklidinin öğretim becerilerinde ilerleme gösterdikleri belirlenmiştir.
Cardon ve Wilcox, 2011	OSB olan çocuklara nesneli eylem taklidi becerisinin kazandırılmasında KTE ve videoyla model olma uygulamasının etkililiklerin incelenerek karşılaştırılması amaçlanmıştır.	Nesneli eylem taklidi	Tek Denekli Araştırmalar/Katılımcılar Arası Çoklu Başlama Düzeyi Modeli	20-48 Ay-	Uygulama Merkezi	Araştırmacı	KTE ve videoyla model olma uygulamaları ile sunulan nesneli eylem taklidinin edinim becerileri üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca KTE ile sunulan nesneli eylem taklidi becerilerin Videoyla Model Olma uygulamasına göre daha kalıcı olduğu tespit edilmiştir.
Walton ve Ingersoll, 2012	OSB olan kardeşlere sahip bireylerin KTE stratejilerini kullanarak kardeşlerine nesneli eylem ve jest taklidi becerilerini öğretimleri incelenmiştir.	Nesneli eylem ve jest taklidi	Tek Denekli Araştırmalar/Katılımcılar Arası Çoklu Başlama Düzeyi Modeli	48-57 Ay	Ev ortamı	Kardeş	Kardeşler tarafından uygulanan KTE'nin araştırmaya katılan dört çocuktan üçünde nesneli eylem ve jest taklidi becerilerin öğretiminde etkili olduğu belirlenmiştir.
Wainer ve Ingersoll, 2013	Uzaktan eğitim yoluyla ebeveynlere KTE teknikleri ile OSB olan çocuklarına nesneli eylem ve jest taklidi becerilerinin öğretilmesi incelenmiştir.	Nesneli eylem ve jest taklidi	Tek Denekli Araştırmalar/Katılımcılar Arası Çoklu Başlama Düzeyi Modeli	26-88 Ay	Ev ortamı	Ebeveynler	Uzaktan eğitim yoluyla ebeveynlerin KTE uygulamasını etkili kullanabildikleri ve çocuklarında nesneli eylem ve jest taklidi becerilerinde artış olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2.1. KTE ile ilgili araştırmaların devamı

Araştırmalar	Amaç	Bağımlı değişken	Yöntem	Yaş	Ortam	Uygulamacı	Bulgular
Ingersoll vd., 2013	KTE'nin okul ortamında nesneli eylem taklidi becerilerinin kazandırılmasındaki etkilerini incelemişler.	Nesneli eylem taklidi	Tek Denekli Araştırmalar/Katılımcılar Arası Çoklu Başlama Düzeyi Modeli	13-16 yaş	Okul ortamı	Öğretmenler	KTE'nin nesneli eylemtaklidi becerilerini okul ortamında öğretmenler tarafından öğretiminde etkili olduğu belirlenmiştir.
Taylor, 2014	OSB olan çocukların ebeveynlerine uzaktan koçluk yapılarak öğretilen KTE'nin çocukların taklit becerilerini edinimi üzerindeki etkisi incelenmiştir.	Nesneli eylem taklidi	Tek Denekli Araştırma/Katılımcılar Arası Çoklu Yoklama Düzeyi Modeli	29-52 ay	Ev ortamı	Ebeveyn	Ebeveyne verilen eğitim ve koçlukla KTE stratejilerini etkili kullanabildikleri ve çocuklarında nesneli eylem taklidi becerilerinde artış olduğu belirlenmiştir.
Wainer ve Ingersoll, 2014	Tele-sağlık uygulamasının ebeveynlere koçluk desteğiyle KTE tekniklerinin öğretimi ve çocuklarının kendiliğinden taklit becerilerini edinimi üzerindeki etkisini incelemiştir.	Taklit becerileri kendiliğinden kullanımı	Tek Denekli Araştırma/Katılımcılar Arası Çoklu Başlama Düzeyi Modeli	29-52 ay	Ev ortamı	Ebeveyn	Tele-sağlık programı ile ebeveynlere sunulan koçluk uygulamasının ebeveynlerin KTE öğretimi ve çocuklarının kendiliğinden taklit becerilerinin kullanımı üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.
Töret, 2016	KTE'nin taklit becerileri ve dil gelişimi üzerindeki etkilerini incelemiştir.	Nesneli eylem ve jest taklidi	Tek Denekli Araştırma/Katılımcılar Arası Çoklu Başlama Düzeyi Modeli	26- 42 ay	Uygulama merkezi	Araştırmacı	KTE'nin OSB'li çocukların nesneli eylemle ve jest taklidi becerilerinde etkili olduğu tespit edilmiştir

Tablo 2.1. *KTE ile ilgili araştırmaların devamı*

Araştırmalar	Amaç	Bağımlı değişken	Yöntem	Yaş	Ortam	Uygulamacı	Bulgular
Penney ve Schwartz, 2019	KTE'nin OSB olan çocukların ebeveynlerine koçluk yoluyla öğretim taklit becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir.	Taklit becerilerinin öğretilmesi	Tek Denekli Araştırma/Katılımcılar Arası Çoklu Başlama Düzeyi Modeli	4-5 yaş	Ev ortamı	Ebeveyn	Ebeveynlerin KTE stratejilerini uygulamasıyla çocukların taklit becerilerinden artış olduğu belirlenmiştir.
Bravo, 2022	KTE uygulamasının uzaktan koçluk uygulaması ile davranış tekniklerine öğretilmesi ve OSB olan çocuklarda taklit becerilerinin öğretilmesi üzerine etkileri incelenmiştir.	Taklit becerilerinin öğretilmesi	Tek Denekli Araştırma/Katılımcılar Arası Çoklu Başlama Düzeyi Modeli	12- 60 ay	Uygulama merkezi/E v ortamı	Davranış analistleri	Davranış tekniklerinin uzaktan koçluk uygulamasıyla OSB olan çocuklara KTE uygulamasını stratejilerini kullanarak öğretim yapabildikleri tespit edilmiştir.

Cardon ve Wilcox (2011) tarafından yapılan araştırmada, KTE ve videoyla model olmanın OSB olan çocuklara nesneli eylem taklit becerilerinin kazandırılması ve sürdürülmesi üzerindeki etkililiğini karşılaştırarak incelenmiştir. Araştırmada KTE uygulamasına yaşları 28-36 ay aralığında olan üç OSB olan çocuk, videoyla model olma uygulamasında ise yaşları 33-43 ay aralığında değişen üç OSB olan çocuk katılmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, KTE ve videoyla model olma uygulamasının, OSB olan çocuklara nesneli eylem taklidi becerisinin kazandırılmasında etkili olduğu bulunmuştur. Ancak videoyla model olma uygulamasının yürütüldüğü katılımcıların, KTE uygulamasıyla sunulan eğitime katılan katılımcılara göre hedeflenen becerileri daha kısa sürede edindikleri de görülmüştür. Araştırmanın izleme verileri ise çocukların edindikleri becerileri, KTE uygulamasında, videoyla model olma uygulamasına göre daha uzun süre koruduklarını göstermiştir. Ayrıca araştırmanın sosyal geçerlik bulguları her iki yöntemin sosyal geçerliğinin yüksek olduğunu göstermiştir.

Ingersoll ve meslektaşları, (2013) yaptıkları araştırmada, KTE'nin daha büyük yaş grubundaki OSB olan çocuklarda taklit becerileri edinme düzeyi üzerindeki etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmada KTE'nin nesneli eylem taklidi becerisinin kendiliğinden kullanım düzeyi, farklı ortam ve kişiye yönelik genellenmesine ilişkin veriler de toplanmıştır. Ayrıca, araştırmada KTE'nin uygulama öncesi ve sonrasında motor taklit, sosyal etkileşim (örn., göz teması kurma) ve kendini uyarıcı problem davranış sergileme (nesneleri ağzına alma, nesneleri fırlatma ve kendine fiziksel zarar verme) arasındaki ilişki de incelenmiştir. Araştırma tek denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 13-16 yaş aralığında dört OSB olan çocuk katılmıştır. Uygulama çocukların devam ettiği eğitim kurumunda öğretmenler tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulguları KTE'nin uygulanmasının, araştırmaya katılan tüm çocuklarda nesneli eylem taklidi becerilerinin kendiliğinden kullanım düzeylerinde ilerlemeler olduğunu göstermiştir. Aynı zamanda katılımcılardan biri dışında diğerleri nesneli eylem taklidi becerilerini farklı uygulamacı ve farklı ortamlara genellemiştir. Araştırmanın iki katılımcısının kendini uyarıcı davranışları, KTE uygulamasıyla birlikte azalmış ve sosyal etkileşim davranışlarının sıklığı artmıştır.

Töret (2016) yaptığı araştırmada, KTE uygulamasının, OSB olan çocukların nesneli eylem ve jest taklidi becerilerini edinmelerine yönelik etkililiğini ve taklit becerilerini kendiliğinden kullanma düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın katılımcıları yaşları 26-42 ay aralığında bulunan OSB olan üç çocuktan oluşmaktadır. Araştırma tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu başlama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularına, KTE ile sunulan nesneli eylem ve jest taklidi becerileri öğretiminin, motor taklit, ortak dikkat başlatma, oyun, sözel taklit becerileri, iletişimsel davranışlar ve sözcük bilgisi edinim düzeyleri ve bağlama uygun dil ve iletişim becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. İlave olarak KTE ile sunulan nesneli eylem ve jest taklidi becerileri öğretiminin bu becerilerin kendiliğinden kullanım düzeyleri üzerinde de etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada Töret (2016) tarafından belirtilen ve Tablo 1.1’de yer alan taklit türleri temel alınarak, *nesneli eylem taklidi, jest taklidi, motor taklit ve ses/sözel taklit* becerilerinin çalışılması hedeflenmiştir.

Bravo (2022) yaptığı araştırmada Web üzerinden koçluk desteğiyle sunulan KTE uygulamasını davranış teknikleri aracılığıyla OSB olan çocuklara taklit becerilerinin öğretimi üzerindeki etkililiğini incelemiştir. Araştırmanın katılımcıları 12-60 ay arasında OSB olan dört çocuk ve dört davranış tekniklerinden oluşmaktadır. Araştırma tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu başlama modeli ile yürütülmüştür. Araştırma uygulama merkezi ve ev ortamında davranış teknikleri tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, davranış tekniklerine Web uygulamasını kullanarak uzaktan eğitim yoluyla KTE tekniklerine yönelik bilgilendirme yapmıştır. Araştırma uzaktan koçluk uygulaması ile yürütülmüştür. Araştırmanın bulgularına göre davranış tekniklerinin KTE tekniklerini kullanabildiklerini ve aynı zamanda OSB olan çocukların hedef taklit becerilerinde ilerlemeler olduğu rapor edilmiştir.

Alanyazında yukarıda sıralan araştırmaların yanı sıra KTE’yi aile bireylerinin de uyguladığı araştırmalar da bulunmaktadır. İzleyen başlıkta bu tez konusuyla bire bir ilişkili olan KTE’nin aile bireyleriyle (anne-baba ve kardeşler) gerçekleştirildiği araştırmalar yer almaktadır.

2.2. Aile Bireylerinin Uygulamacı Olarak Yer Aldığı KTE’ye Yönelik Araştırmalar

Ingersoll ve Gergans (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, OSB olan çocuğa sahip annelere KTE uygulaması öğretilmiş ve annelerin uyguladıkları KTE ile OSB olan çocukların nesneli eylem ve jest taklidi becerilerini kendiliğinden kullanım

düzeyleri incelenmiştir. Araştırmaya yaşları 31-42 ay arasında değişen üç OSB olan çocuk ve bu çocukların anneleri katılmıştır. Araştırma tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu başlama modeli ile yürütülmüştür. Araştırmanın bulguları, anneler aracılığıyla sunulan KTE'nin iki katılımcıda nesneli eylem taklidi ve üçüncü katılımcıda ise nesneli eylem ve jest taklidi becerilerinin ediniminde ve ev ortamına genellenmesinde etkili olduğunu göstermiştir.

Benzer şekilde Zaghlawan (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, uyarlanmış KTE teknikleri annelere koçluk desteğiyle öğretilerek annelerin ev ortamında OSB olan çocuklarına uygulamaları hedeflenmiştir. Araştırmada annelere koçluk desteğiyle sunulan eğitimin, çocuklarının nesneli eylem ve jest taklidi becerilerini kazanmaları ve kendiliğinden kullanabilmeleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmaya yaşları 37-60 ay aralığında değişen OSB olan iki çocuk ve bu çocukların anneleri katılmıştır. Araştırma tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli ile planlanmıştır. Araştırmanın bulguları, koçluk desteğiyle annelere sunulmuş olan KTE'nin, OSB olan çocukların nesneli eylem ve jest takliti becerilerini kazanmalarında etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca OSB olan çocukların nesneli eylem ve jest taklitlerini kendiliğinden kullanım düzeylerinin, uygulama sonrasında da korudukları ve genelleyebildikleri görülmüştür.

Alanyazında yapılan araştırmalarda, KTE uygulamaları yalnızca anneler aracılığıyla değil farklı aile bireyleri aracılığıyla da uygulanmıştır. Örneğin, Walton ve Ingersoll (2012) yaptıkları araştırmada KTE'nin kardeşler aracılığıyla sunulmasının, OSB olan çocukların nesneli eylem ve jest taklidi becerilerinin ediniminin ve sosyal katılım düzeyleri üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu 45-57 ay aralığında bulunan OSB olan dört çocuk ve bu çocukların altı kardeşi oluşturmuştur. Araştırma tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda kardeşler aracılığıyla sunulan KTE'nin dört çocuktan üçünde taklit becerilerinde anlamlı düzeyde artış sağladığı görülmüştür. Bu araştırmanın sosyal geçerlik bulgularından elde edilen verilere göre KTE tekniklerini uygulayan kardeşlerin, KTE uygulamalarına ilişkin memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Taylor (2014) yaptığı araştırmada, uzaktan koçluk desteğiyle ebeveyn aracılığıyla sunulan KTE uygulamasının OSB olan çocuklara nesneli eylem taklidi becerileri edinim

düzeyleri ve bu becerileri kendiliğinden kullanım düzeyleri üzerindeki etkililiğini incelemiştir. Ayrıca OSB olan çocukların nesneli eylem taklidi becerilerinin edinim ve kendiliğinden kullanım düzeyleri ile sosyal etkileşim becerilerini (sosyal etkileşim, ortak dikkat başlatma, ortak dikkati yanıtlama ve nesne veya etkinlik isteme amacıyla iletişim başlatma) edinim düzeyleri üzerine etkisi de incelemiştir. Araştırma tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu yoklama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma 29-52 ay aralığında OSB olan dört çocuk ve anneleri ile gerçekleştirmiştir. Araştırma bulguları annelerin uzaktan eğitim yoluyla sunulan koçluk uygulaması sonucunda KTE tekniklerini kullanabildikleri ve anneler tarafından sunulan uygulama sonucunda çocuklarının nesneli eylem taklidi becerileri edinim ve kendiliğinden kullanım düzeylerinde ilerlemeler olduğunu göstermiştir. Ayrıca katılımcılardan ikisinde KTE uygulama evresi öncesine göre sosyal etkileşim becerilerinde ilerlemeler olduğu, motor taklit becerilerinde ise sadece bir çocukta artış olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Wainer ve Ingersoll (2013) tarafından yapılan çalışmada, OSB olan çocuğa sahip ebeveynlere KTE'nin web tabanlı uzaktan eğitim yoluyla sunumunun çocuklarının taklit becerilerini edinim düzeyleri üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Araştırmacılar ayrıca KTE uygulaması öncesi ve sonrasında katılımcı çocukların taklit becerilerini edinim düzeyleri ile ortak dikkat başlatma becerileri arasındaki ilişkiyi de ortaya koymayı amaçlamışlardır. OSB olan çocukların yaşları 26-88 ay aralığındadır. Çalışmada uygulamacı ve ebeveynler olmak üzere iki ayrı örneklem grubu üzerinde KTE tekniklerini uygulamışlardır. Çalışmanın sonucunda, KTE'yi içeren web tabanlı uzaktan eğitim materyali ebeveyn ve uygulamacıların KTE uygulamasının kullanım becerileri ve KTE ile ilgili bilgi düzeylerinin artırılmasında etkili olduğu bulunmuştur. Ebeveynler, çocuklarının nesneli eylem ve jest taklidi becerileri edinim düzeylerinde ilerlemeler olduğunu belirtmişlerdir.

Wainer ve Ingersoll (2014) tarafından yapılan çalışmada, telekomünikasyon araçları ile bilgilendirme hizmetlerini içeren öz denetim (self-directed) ve koçluk eğitimi ile tele-sağlık (telehealth) programı yoluyla KTE'nin ebeveynler tarafından uygulanmasının etkililiğini incelemişlerdir. Çalışmanın katılımcıları 29-52 ay aralığında beş OSB olan çocuktan oluşmaktadır. Çalışmada tek denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, öz denetim ve koçluk eğitimi sunularak ebeveynlere

kazandırılan KTE'nin, ebeveynler tarafından uygulanması sonucunda çocukların taklit becerilerini kendiliğinden kullanım düzeylerinde artış olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmanın öğretim oturumlarından bir ay sonra yürütülen izleme oturumlarında, tüm katılımcıların taklit becerilerini kendiliğinden kullanım düzeylerini sürdürdükleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Penney ve Schwartz (2019) tarafından yapılan çalışmada, koçluk uygulamasının OSB olan çocuklara sahip ebeveynlere, KTE uygulamasının taklit becerilerinin öğretimi üzerindeki etkiliğini incelemişlerdir. Araştırmaya 4-5 yaş arası üç OSB olan çocuk ve bu çocukların anne ya da babası olmak üzere birer ebeveyni katılmıştır. Araştırma tek denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası çoklu başlama modeli ile yürütülmüştür. Araştırmanın bulguları, koçluk uygulaması ile OSB olan çocukların ebeveynlerinin KTE'yi doğru bir şekilde uygulayabildiklerini ve KTE'nin OSB olan çocukların kendiliğinden taklit becerilerinin geliştirdiğini göstermiştir.

Alanyazında KTE ile ilgili yürütülen araştırmalara bakıldığında, araştırmaların büyük çoğunluğunun yaşları 12 ay ile 60 ay arasında değişen OSB olan çocuklarla yürütüldüğü görülmektedir (Cardon ve Wilcox, 2011; Zaghlawan, 2011) Araştırmalardan sadece birinde OSB olan çocuk katılımcıların yaşları 3-16 yaş aralığındadır (Ingersoll vd., 2013). Ayrıca söz konusu bu araştırmalarda; nesneli eylem taklidi becerisi (Ingersoll ve Schreibman, 2006), jest taklidi becerisi (Ingersoll vd., 2007) ve her iki becerinin (nesneli eylem ve jest taklidi) (Ingersoll ve Lalonde, 2010; Ingersoll, 2010; Töret, 2016) öğretimine yönelik olduğu görülmektedir. KTE ile ilgili yürütülen araştırmaların büyük bir kısmının ise Brooke Ingersoll ve meslektaşları (Ingersoll ve Schreibman, 2006; Ingersoll ve Lalonde, 2010; Wainer ve Ingersoll, 2013) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmalarda sıklıkla KTE uygulamasının OSB olan çocuklara taklit becerilerinin edinim düzeyleri üzerindeki etkililiği incelenmiştir. KTE ile ilgili yapılan araştırmaların yöntemleri incelendiğinde ise araştırmaların büyük bir kısmının tek denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası çoklu başlama modeli ile gerçekleştirildiği görülmektedir (Cardon ve Wilcox, 2011; Ingersoll ve Schreibman, 2006; Ingersoll ve Lalonde, 2010; Penney ve Schwartz, 2019; Taylor, 2014; Töret, 2016; Zaghlawan, 2011). KTE'nin deney ve kontrol grubu ile gerçekleştirildiği grup deneysel çalışmalarının ise sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Ingersoll, 2010). Araştırmalar KTE'yi uygulayan uygulamacılar açısından incelendiğinde ise uygulamacıların çeşitliliği dikkat

çekmektedir. Örneğin uygulamacı olarak araştırmacıların (Ingersoll ve Schreibman, 2006; Ingersoll vd., 2007; Ingersoll, 2010, 2012, Ingersoll ve Lalonde, 2010; Töret, 2016), öğretmenlerin (Ingersoll vd., 2013), kardeşlerin (Walton ve Ingersoll, 2012) ve ebeveynlerin (Ingersoll ve Gergans, 2007; Penney ve Schwartz 2019; Taylor, 2014; Zahlawan, 2010) katıldığı görülmektedir. Bu araştırmada da ebeveyn koçluğu uygulaması ile ebeveynlerin KTE uygulamasını edinimi ve OSB olan çocuklarına nesneli eylem ve jest taklidi becerilerinin öğretilmesi üzerindeki etkisi incelenmektedir.



3. YÖNTEM

Bu bölümde; katılımcılar, ortam, araç-gereçler, araştırmanın modeli, bağımsız değişken, bağımlı değişken, uygulama süreci, verilerin toplanması ve verilerin analiziyle ilgili bilgiler verilmiştir. Araştırmanın deney süreci katılımcı anneler ve katılımcı çocuklar olmak üzere iki katılımcı grubuyla ayrı ayrı fakat iç içe ve eşzamanlı olarak gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla izleyen bölümde sıralanan başlıklar katılımcı anneler ve katılımcı çocuklar olarak iki ayrı başlıkta açıklanmaktadır.

3.1. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları OSB tanısı olan çocuklar, OSB tanısı olan çocukların anneleri, araştırmacı (bağlama uygun olarak ilerleyen satırlarda ebeveyn koçu olarak da kullanılmıştır) ve gözlemciden oluşmaktadır. Bu araştırmaya dört anne-çocuk çiftiyle başlanmıştır ancak araştırmanın ilerleyen zamanlarında bir anne-çocuk çifti kendi istekleriyle araştırmadan çekilmek istediklerini beyan etmişlerdir. Bu gerekçeyle araştırma üç anne-çocuk çiftiyle tamamlanmıştır. İzleyen alt başlıklarda araştırmanın katılımcılarını oluşturan her bir gruba ilişkin ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

3.1.1. Katılımcı anneler

Araştırmanın katılımcı anneleri İstanbul ilinde ikamet eden ve OSB olan çocuğa sahip üç anneden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan annelerde önkoşul özellikler olarak (a) okuma yazma bilmeleri, (b) teknolojik araçları (telefon, bilgisayar) kullanabilmeleri, (c) OSB olan çocuklarına yönelik KTE ile ilgili herhangi bir uygulama eğitime katılmamış olmaları, (d) çocuklarının oturumlarının video olarak kaydedilmesine izin vermeleri ve (e) araştırmaya gönüllü katılmayı kabul etmeleri şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmacı, araştırmaya başlamadan önce Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerini ziyaret ederek bu merkezlerin sorumluları ile görüşmüştür. Merkez sorumlularına, araştırmacı tarafından araştırmanın amacı ve araştırmanın nasıl yapılacağıyla ilgili bilgiler sunulmuştur. Merkez sorumlularına araştırmaya dâhil edilecek çocuklarda aranan önkoşul özelliklerin neler olduğu açıklanmış ve merkezde çalışan öğretmenlerle görüşme yapabilmek için onay alınmıştır. Daha sonra merkezde çalışan öğretmenlerle görüşülerek belirtilen önkoşul özellikleri karşılayan katılımcı çocuk adayları belirlenmiş ve bu çocukların anneleriyle görüşme talebinde bulunulmuştur. Görüşmeyi kabul eden annelerin uygun oldukları yer ve zamanda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmenin başında ailelere araştırmanın

amacı ve uygulama süreci hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmaya dâhil olmayı kabul eden annelere çalışmaya katılacak çocuklarda aranan önkoşul özelliklerin neler olduğu açıklanmış ve bu önkoşul özelliklerle ilgili görüşlerine başvurulmuştur. Ardından araştırmacı annelerle görüşerek, annelerin evlerinde çocukların araştırmaya uygun olup olmadığını belirlemek için Motor Taklit Skalası (MTS) (EK-1) ve Katılımcı Çocuklar İçin Taklit Becerileri Gözlem Formu'nu (EK-2) uygulamıştır. Araştırmacı önkoşul özellikleri taşıyan çocukların annelerine çocuklarının araştırmaya dâhil edilebilmesi için gerekli önkoşul becerileri karşıladıkları bilgisini vermiştir. Toplam 10 anne ile görüşülmüş ve çocukları değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda 10 anneden 6'sının çocuğunun MTS düzeyi araştırmada aranan MTS düzeyi standartlarının üzerinde olduğu için araştırmaya dâhil edilmemiştir.

Araştırmaya katılım konusunda gönüllü olan dört anneye hem kendi katılımı hem de çocuğunun katılımı konusunda bilgi veren Araştırmaya Gönüllü Katılım ve Veli Onam Formu (EK-3) verilmiştir. Bu form annelerle paylaşarak okumaları istenmiş ve araştırmaya katılım konusunda izinlerini almak üzere iki kopya form anne ve araştırmacı (ebeveyn koçu) tarafından karşılıklı olarak imzalandıktan sonra birer kopyasının her iki tarafça saklanması sağlanmıştır.

Katılımcılardan Özge Hanım, 38 yaşında ev hanımıdır ve ortaokulu terk etmiştir. İki kızı ve bir oğlu vardır. Oğluna 20 aylıkken tanı konulmuştur. Beyza Hanım, ev hanımı ve lise mezunudur. İki oğlu olan Beyza Hanım'ın büyük oğluna 42 aylıkken tanı konulmuştur. Dilek Hanım, 29 yaşındadır. Bir erkek ve bir kız çocuğu olan Dilek Hanım'ın oğluna 18 aylıkken tanı konulmuştur. Lisans mezunu olan Dilek Hanım, oğlunun OSB olduğunu öğrendikten sonra muhasebeci olarak çalıştığı işten ayrılarak çocuğuyla ilgilenmeye başlamıştır. Katılımcılardan Mine Hanım 31 yaşındadır. İki kızı olan Mine Hanım'ın büyük kızına 24 aylıkken OSB tanısı konulmuştur. Lisans mezunu olan Mine Hanım daha önce özel sektörde müşteri temsilcisi olarak çalışmıştır. Mine Hanım araştırmaya katılmayı kabul etmesinin ardından kendisinden ve çocuğundan toplam sekiz oturum başlama düzeyi oturumları gerçekleştirilip veri alınmıştır. İlerleyen süreçte Mine Hanım, ailevi sorunları nedeniyle kendi isteği doğrultusunda araştırmadan çekilmek istediğini belirtmiştir. Bu nedenle araştırma üç anne-çocuk çifti ile yürütülmüştür. Araştırmaya katılan annelerin ebeveyn koçluğu ve KTE uyulaması ilgili bir öğretim alma ve sunma geçmişi bulunmamaktadır. Katılımcı annelere ait demografik bilgiler Tablo 3.1'de yer almaktadır.

3.1.2. Katılımcı çocuklar

Araştırmaya yaşları 24-48 ay arasında değişen OSB olan üç erkek çocuğu katılmıştır. Katılımcı çocuklarda sırasıyla bazı ön koşul özellikler aranarak uygulama sürecine geçilmiştir. Katılımcı çocuklarda aranan ön koşul özellikler: (a) ilgili devlet ya da üniversite hastaneleri tarafından OSB tanısı almış olması, (b) 24-48 ay arasında olması, (c) görme, işitme ve fiziksel yetersizlik gibi ek bir yetersizliğin bulunmaması ve (d) OSB olan çocuklarda taklit becerilerinin kullanımını gerektiren vücudunun baş ve gövde bölümünde, el, kol, omuz ve baş hareketlerini sınırlayıcı seviyede motor becerilerinde yetersizliğin olmaması (e) Katılımcı Çocuklar İçin Taklit Becerileri Değerlendirme Formunda (EK-2) bulunan 10 nesneli eylem ve 10 jest taklit becerilerinin kendiliğinden kullanımında en az beşini bağımsız şekilde yerine getirememesi şeklinde belirlenmiştir. Araştırmacı, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda bu önkoşul özellikleri taşıyan çocukların anneleriyle iletişime geçerek görüşme talep etmiş ve annelerin çocuklarının bu önkoşul özellikleriyle ilgili ev ortamına ilişkin gözlemlerine başvurmuştur. Ardından araştırmacı, katılımcı çocuk adaylarının önkoşul özelliklerden (c) ve (d) maddelerindeki becerilerin bulunup bulunmadığını belirlemek üzere çocukların özel eğitim öğretmenleriyle ve anneleriyle birebir görüşmeler gerçekleştirilmiş ve her bir çocuğa ilişkin gözlem yapmıştır. Katılımcı çocuklara ait demografik bilgiler Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. Katılımcı anne–çocuk çiftlerinin demografik özellikleri

Anne-Çocuk Çiftleri	Yaş	Katılımcı-Annelerin Eğitim Düzeyi	İş Durumu	Çocuk Sayısı	Katılımcı Çocuk Yaş	Katılımcı Çocuklar Cinsiyet	Tanı	Otizm Derecelemesi (GOBDÖ-2-TV) Test puanı
Özge Hnm-Pars	38	İlkokul	Ev Hanımı	3	26 ay	Erkek	Otizm	87-Hafif düzeyde Otizm
Beyza Hnm-Yunus	29	Lise	Ev Hanımı	2	46 ay	Erkek	Otizm	88-Hafif düzeyde Otizm
Dilek Hnm-Ahmet	29	Lisans	Ev Hanımı	2	38 ay	Erkek	Otizm	89-Hafif düzeyde Otizm

Pars, 2 yaş 2 aylık OSB olan bir erkek çocuktur. Pars’ın tanısı 24 aylıkken devlet hastanesinde konulmuştur. Pars’a araştırmacı tarafından GOBDÖ-2TV uygulanmıştır. Pars GOBDÖ-2TV’den 87 puan almıştır ve ilgili ölçekte söz konusu bu puan hafif düzeyde otizm riskinin olduğuna işaret etmektedir. Pars, haftada iki gün özel eğitim ve

rehabilitasyon hizmeti almakta ayrıca haftada iki saat de özel ders (özel eğitim öğretmeni ile birebir ders) almaktadır. Annesiyle yapılan görüşmelerde Pars'ın iletişim başlatma ve sürdürmede, bilişsel, sosyal ve dil gelişim alanlarında akranlarına göre yetersizlik gösterdiği tespit edilmiştir. Pars, MTS ile yapılan değerlendirmede 16 davranıştan ikisini, Katılımcı Çocuklar İçin Taklit Becerileri Gözlem Formunda bulunan 20 taklit becerisinden sadece iki tanesini yapabilmektedir. Pars için çalışmanın başlangıcında diğer katılımcı çocuklarla benzer olarak 10 jest taklidi hedef davranış olarak belirlenirken, 13. oturumdan itibaren gösterdiği performansı ve jest öğretimi oturumları sırasında problem davranışları sergilemesi nedeniyle beş jest taklidi becerisi hedef beceri olarak belirlenmiştir.

Yunus, 3 yaş 11 aylık, OSB olan bir erkek çocuğudur. Tanı 42 aylıkken devlet hastanesi tarafından konulmuştur. Yunus araştırmacı tarafından uygulanan GOBDO-2TV'den 88 puan almış ve ilgili ölçekte söz konusu bu puan hafif düzeyde otizm riskinin olduğu anlamına gelmektedir. Yunus haftada iki gün özel eğitim ve rehabilitasyon hizmeti almaktadır. Yunus'un annesiyle yapılan görüşmelerde iletişimi başlatma ve sürdürmede, bilişsel sosyal ve dil gelişim alanlarında akranlarına göre yetersizlik gösterdiği tespit edilmiştir. Yunus, MTS ile yapılan değerlendirmede 16 davranıştan birini, Katılımcı Çocuklar İçin Taklit Becerileri Gözlem Formunda yer alan 20 taklit becerisinden ise sadece bir tanesini yapabirmiştir. Araştırmanın başlangıcında diğer katılımcı çocuklarla benzer olarak Yunus için 10 jest taklit becerisi hedef davranışlar olarak belirlenirken, 13. oturumdan itibaren gösterdiği performansına dayalı veriler dikkate alındığında ve jest öğretimi oturumları sırasında problem davranışları sergilemesi nedeniyle beş jest taklidi becerisi hedef beceri olarak belirlenmiştir.

Ahmet, 3 yaş 2 aylık, OSB olan bir erkek çocuktur. Ahmet 18 aylıkken devlet hastanesi tarafından OSB tanısı konulmuştur. Ahmet'e araştırmacı tarafından GOBDO-2TV uygulanmıştır. Ahmet'in GOBDO-2 TV'den 89 puan almış ve ilgili ölçekte söz konusu bu puan hafif düzeyde otizm riskinin olduğunu göstermektedir. Ahmet haftada iki gün özel eğitim ve rehabilitasyon hizmeti almaktadır. Ahmet'in annesiyle yapılan görüşmelerde iletişimi başlatma ve sürdürmede, bilişsel sosyal ve dil gelişim alanlarında akranlarına göre yetersizlikler gösterdiği tespit edilmiştir. Ahmet, MTS ile yapılan değerlendirmede 16 davranıştan üçünü, Katılımcı Çocuklar İçin Taklit Becerileri Gözlem Formunda ise 20 taklit becerisinden sadece iki tanesini yapabildiği görülmüştür.

3.1.3. Ebeveyn koçu

Araştırmının katılımcı annelerine yönelik koçluk uygulaması, araştırmacı tarafından sunulmuştur. Araştırmacı, Anadolu Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği Doktora Programı'nda öğrencidir ve özel bir üniversitenin Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümü'nde öğretim görevlisi olarak çalışmıştır. Araştırmacının aynı zamanda Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'nde bir yıl çalışma deneyimi bulunmaktadır.

Araştırmacı, tez önerisi jüri tarafından kabul edildikten sonra eğitim aldığı üniversitenin Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'na başvurmuş ve araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için Etik Kurul İzni (EK-4) almıştır. Koçluk uygulamasının tüm aşamaları araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırmacı, KTE ve taklit becerilerini değerlendirme aracının uygulamacı eğitimini almıştır. Araştırmacı annelere koçluk uygulaması sunmadan önce, OSB olan çocuklara KTE uygulanmasına yönelik bir pilot uygulama yapmıştır. Ayrıca uygulama öncesinde çalışmanın katılımcılarıyla benzer özellikte olan bir anne-çocuk çiftiyle koçluk uygulamasına yönelik bir pilot uygulama gerçekleştirmiştir. Bu araştırmada, araştırmacı ebeveyn koçu olarak ifade edilmiştir.

3.1.4. Gözlemci

Bu araştırmanın güvenirlik verileri bağımsız gözlemci tarafından toplanmıştır. Gözlemci, özel eğitim alanında doktora yapan ve özel eğitim alanına yönelik deneyimi olan doktora öğrencisidir. Annelerden ve OSB olan çocuklardan beklenen davranışlar ve veri toplama süreci “Gözlemci Bilgilendirme Formu” (EK-5) kullanılarak gözlemciye açıklanmıştır. Aynı zamanda gözlemciye, sürece başlamadan önce araştırmanın amaçları, bağımlı ve bağımsız değişkenleri, başlama düzeyi yoklama oturumları, öğretim ve genelleme oturumları, katılımcıların doğru ve yanlış tepkileri ve araştırmacının/koçun, anne-çocuk çiftinin vereceği tepkilere karşı nasıl tepki vereceği hakkında bilgi sunulmuştur.

3.2. Ortam

Anne eğitiminin birinci aşama oturumları dışındaki tüm oturumlar, katılımcı anne-çocuk çiftlerinin evlerinde gerçekleştirilmiştir. Anneler için düzenlenen eğitimler Covid-19 pandemi koşulları nedeniyle Web üzerinden sunulmuştur. Araştırmanın birinci aşamasında, katılımcı annelere taklit eğitimi ve KTE eğitimleri annelerin uygun olduğu zamanlarda Web üzerinden çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Annelere yönelik koçluk

uygulamaları da pandemi nedeniyle ailelerin evlerine araştırmacı kabul etme konusundaki hassasiyetlerinden dolayı Web üzerinden sunulmuştur. Araştırmanın başlama düzeyi, uygulama, genelleme ve izleme oturumları ise annelerin ev ortamında gerçekleştirilmiştir. İzleyen alt başlıklarda katılımcı anneler ve çocukları için belirlenen ortamlarla ilgili bilgilere yer verilmektedir.

3.2.1. Katılımcı anneler için ortam

Katılımcı annelere yönelik uygulamalar, *bilgi düzeyinde eğitimin sunulduğu ortam, uygulama yapılan ortam ve genelleme oturumlarının yapıldığı ortam* olarak üç farklı ortamda gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan annelere, öncelikle iki bölümden oluşan kuramsal bilginin sunulduğu bilgilendirme eğitimi verilmiştir. Bu eğitimlerin birinci aşamasında temel düzeyde taklit becerileri ve ikinci aşamasında ise KTE ile ilgili kuramsal bilgiler Web üzerinden sunulmuştur. Anneler bu oturumlara kendi evlerinden telefon ya da bilgisayar aracılığıyla katılmışlardır.

Katılımcı anneler için başlama düzeyi, uygulama ve izleme oturumları iki anne için evlerinin oturma odasında, bir anne için ise evlerinin çocuk odasında düzenlenmiştir. Araştırmanın genelleme oturumları ise yine annelerin evlerinde çalışma için kendilerinin belirlediği ve uygulama oturumlarının yapıldığı ortamdan farklı bir ortamda (örn., çocukların odası, oturma odası, vb.) annenin doğal günlük rutinleri dahilinde gerçekleştirilmiştir.

3.2.2. Katılımcı çocuklar için ortam

Araştırmada katılımcı çocukların başlama düzeyi, uygulama ve izleme oturumları kendi ev ortamlarında annelerinin belirlediği bir odada gerçekleştirilmiştir. Ortamın, çocuğun dikkatini çekebilecek her türlü görsel ve işitsel materyalden arındırılmasına özen gösterilmiştir. Anneler tarafından KTE uygulaması sırasında kullanılacak araç-gereçler her oturumdan önce uygulamanın yapılacağı odaya getirilmiştir. Uygulama oturumları dışında çocuğun bu araç-gereçleri görmemesi için gerekli önlemler (örn., tüm araç-gereçlerin kutulara konulması) alınmıştır.

Katılımcı çocuklar için düzenlenen başlama düzeyi oturumları, anne-çocuk çiftlerinin evlerinde araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, katılımcı çocuklar için düzenlenen uygulama oturumları ise annenin belirlediği ortamda yapılmıştır. Araştırmada, katılımcı çocuk için yoklama ve izleme oturumları katılımcı anne-çocuk çiftlerinin evlerinde başlama ve uygulama düzeyi oturumlarının

gerçekleştirildiği ortamlarda anneler tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, katılımcı çocuk için genelleme oturumları daha önceden belirlenen yemek ve kitap okuma rutinleri dâhilinde araştırmacı ve anneler tarafından ev ortamında gerçekleştirilmiştir.

3.3. Araç-Gereçler

Araştırmanın OSB olan katılımcı çocukları belirlenmeden önce çalışmaya aday katılımcıların belirlenmesi için bilgi toplamak amacıyla iki farklı form geliştirilmiştir. Yapılan görüşmelerde bu iki farklı form üzerinden bilgiler toplanmıştır. Bu formlar “Kurum Bilgi Formu” (EK-6) ve “Öğretmen Görüşme Formu” (EK-7) şeklindedir. İzleyen başlıklarda araştırmada yer alan anne-çocuk çiftlerinin KTE uygulanması sırasında kullandıkları araç-gereçler hakkında bilgiler yer almaktadır.

3.3.1. Katılımcı anneler için kullanılan araç-gereçler

Araştırmada katılımcı annelerin KTE uygulamasını kullanarak taklit becerilerini çocuklarına öğretebilmeleri için iki aşamadan oluşan bir eğitim düzenlenmiş ve bu eğitimlerde kullanılmak üzere bazı araç-gereçler hazırlanmıştır. Aşağıdaki maddelerde bu araç-gereçler belirtilmektedir.

- a) Araştırmanın OSB olan katılımcı çocukları belirlenmeden önce araştırmaya aday katılımcıların belirlenmesi için bilgiler toplanmıştır. Bu amaçla katılımcı anne ve çocuklara yönelik, “Ebeveyn Görüşme Formu”(EK-8) kullanılmıştır.
- b) Temel taklit becerileri öğretim materyali: Annelere KTE eğitimi verilmeden önce temel taklit becerilerinin kuramsal alt yapısını içeren PowerPoint sunu slaytları, hazırlanan sunu slaytlarını özetleyen el broşürleri (EK-9), temel taklit becerilerini tanımlayan nesneli eylem ve jest taklidi olmak üzere her bir taklit becerisinden beş adet örnek video klipleri (EK-10), ayrıca annelere sunulan taklit eğitimi öncesinde ve sonrasında annelerin bilgi düzeyini belirleyebilmek için çoktan seçmeli sorulardan oluşan “Ailelerin Taklit Becerileri Öğretimi Eğitimi Bilgi Düzeyini Değerlendirme Soru Formu” (EK-11) başlıklı değerlendirme formu kullanılmıştır.
- c) KTE öğretim materyali: Annelere KTE’nin kuramsal alt yapısını içeren PowerPoint sunu slaytları, hazırlanan sunu slaytlarını özetleyen el broşürleri (EK-12), rehberli el notları (EK-13), KTE’yi tanımlayan aşamaları (izler taklit etme, dilsel haritalama, model olma, ipucu sunma ve doğal pekiştirme) ayrı ayrı ve birlikte gösteren örnek video klipler (EK-14), ayrıca annelere sunulan KTE

uygulamasını eğitim öncesinde ve sonrasında annelerin bilgiyi ne kadar kazandığını belirlemek için çoktan seçmeli sorulardan oluşan “Ailelerin Karşılıklı Taklit Eğitimi Bilgi Düzeyini Değerlendirme Soru Formu (EK-15)” değerlendirme formu kullanılmıştır. KTE’nin kuramsal alt yapısı oluşturulurken Ingersoll (2008b) tarafından alanyazına kazandırılan kitapçık araştırmacı ve danışmanı tarafından birebir çevrilmiştir. Hazırlanan içerik, öğretim materyali olarak kullanılmak üzere PowerPoint sunu slaytları, el broşürleri ve rehberli el notlarının içeriğinin hazırlanmasında kullanılmıştır.

- d) Katılımcı annelerin KTE’yi güvenilir bir şekilde uygulayıp uygulamadıklarını değerlendirmek üzere “Katılımcı Anneler İçin KTE Uygulama Güvenirliği Formu” (EK-16) değerlendirme formu hazırlanmıştır. Bu form KTE uygulama basamaklarında yer alan her bir madde için 0’dan 4’e kadar (0 hiçbir zaman, 1 arasıra, 2 bazen, 3 nadiren, 4 tamamen) belirtilmiş derecelendirme puanı aralıklarına göre hazırlanmıştır.
- e) Araştırmanın sosyal geçerliğini belirlemek için katılımcı annelere açık ve kapalı uçlu 16 sorudan oluşan “Sosyal Geçerlik Formu” (EK-17) değerlendirme formu kullanılmıştır. Kapalı uçlu sorulardan 12’si, “Evet, Kısmen Evet, Kararsızım, Kısmen Hayır ve Hayır” cevap seçenekleri olan beşli Likert-tipi; ikisi çoktan seçmeli ve ikisi “Evet, Hayır” cevap seçenekleri olan sorulardır. Katılımcı annelerin son iki soruya evet cevabını vermeleri durumunda kendilerine bu soruyla ilgili açık uçlu bir soru daha yöneltilmiştir.
- f) Katılımcı annelerin başlama düzeyi yoklama, uygulama, izleme ve genelleme oturumları, kamera özelliği olan bir cep telefonu ve telefonu sabitlemek için tripod kullanılarak kaydedilmiştir.

3.3.2. Katılımcı çocuklar için kullanılan araç-gereçler

Araştırmada katılımcı çocukların, anneleri tarafından sunulan KTE ile nesneli eylem ve jest taklidi becerilerini öğrenebilmeleri için çeşitli araç-gereçler kullanılmıştır. Bunlar:

- a) Katılımcı çocukların taklit beceri düzeylerini belirlemek için Stone (1999) tarafından geliştirilen ve ülkemizde Turan ve Ökcün-Akçamuş’un (2013) dilimize uyarladığı MTS (EK-1) uygulanmıştır. MTS, 16 maddeden oluşan 8 nesneli, 8 nesnesiz eylem taklidi içeren bir ölçektir. Nesneli eylem taklit basamaklarının dördü anlamsız eylemlerden, diğer dördü de anlamlı eylemlerden oluşmaktadır.

Ölçü aracının uygulanmasında, tüm maddeler için 3 deneme yapılması önerilmekte; tüm denemeler 2 (doğru tepki), 1 (kısmen doğru tepki) ve 0 (yanlış tepki) şeklinde puanlanmaktadır. Çocukların sadece motor taklitlerine puan verilmekteyken ses taklitlerine puan verilmemektedir. Tüm maddelerde, değerlendirme sürecinde sunulmuş olan üç deneme arasından, çocuğun taklit becerisini en iyi sergilediği puana karşılık gelen en yüksek puan, toplam puana dâhil edilmektedir. Araştırmacı taklit becerilerine yönelik aile oturumlarından önce ve çocuklara sunulan KTE öğretim oturumlarından sonra çocukların motor taklit becerilerini öntest ve sontest şeklinde değerlendirmiştir.

- b)** Araştırmacı taklit ve KTE eğitiminin verildiği oturumlarından önce ve çocuklara sunulan KTE öğretim oturumlarından sonra çocukların dil gelişim düzeylerini belirlemek amacıyla Türkçe İletişim Gelişimi Envanterini (TİGE) (Aksu-Koç vd., 2019) (EK-18) uygulamıştır. Ailenin görüşlerine dayalı olarak uygulanan bu envanter 8-16 aylık çocukların jest ve sözcük kullanımları ile 16-36 aylık çocukların ifade edici sözcük bilgisini ve dil yeteneklerini ölçmektedir. TİGE; TİGE-I (8-16 Ay) ile TİGE-II (16-36 Ay) olmak üzere iki farklı formdan oluşmaktadır. TİGE-I, erken sözcüklerle eylemler ve jestler olarak iki bölümü kapsamaktadır. TİGE-II (16-36 Ay) ise 16-30 ay aralığındaki çocukların kullanmış oldukları ifade edici dil becerilerinden oluşmaktadır. Bu çalışmada Türkçe TİGE- I ile TİGE-II aracının uygulanmasıyla iletişimsel davranışlar ve sözcük bilgisi düzeyleriyle ilgili öntest ve sontest verilerinin toplanması hedeflenmiştir.
- c)** Katılımcı çocukların taklit becerilerini değerlendirmek amacıyla alanyazında yapılan (Ingersol, 2010; Töret, 2016) çalışmalarda kullanılan değerlendirme araçları temel alınarak araştırmacı ve danışmanı birlikte “Katılımcı Çocuklar İçin Taklit Becerilerini Değerlendirme Formu” (EK-2) ve “Katılımcı Çocuklar İçin Taklit Becerilerini Genelleme Formu” (EK-19) hazırlanmıştır. Katılımcı Çocuklar İçin Taklit Becerilerini Değerlendirme Formu (EK-2) formunda nesnel eylem ve jest taklidine yönelik 10 madde olmak üzere toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Katılımcı Çocuklar İçin Taklit Becerilerini Genelleme Formu (EK-19) nesnel eylem ve jest taklidine yönelik dört madde olmak üzere toplam sekiz maddeden oluşmaktadır. Hazırlanan bu değerlendirme formları, üçü özel eğitim alanında profesör, diğeri doktora derecesine sahip toplam dört uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda son şekli verilen değerlendirme

formu pilot uygulama, başlama düzeyi, uygulama, yoklama, kendiliğinden kullanım düzeyi izleme ve genelleme oturumlarında kullanılmıştır.

- d) Katılımcı çocukların taklit becerilerini değerlendirmek amacıyla alanyazında önerilen oyuncak (örn., araba, bebek, yiyecek) setleri kullanılmıştır.
- e) Katılımcı çocukların başlama düzeyi, yoklama, uygulama, izleme, genelleme ve kendiliğinden kullanım düzeyi oturumlarını videoya kayıt etmek için kamera özelliği olan bir cep telefonu ve telefonu sabitlemek için tripod kullanılmıştır.

3.4. Araştırma Modeli

Araştırmada annelere sunulan koçluk uygulamasının, annelerin OSB olan çocuklarına taklit becerilerini (nesneli eylem ve jest taklidi) öğretmeleri için KTE uygulamasını edinim düzeyleri ve anneler tarafından sunulan KTE'nin OSB olan çocuklarına taklit (nesneli eylem ve jest taklidi) becerilerinin edinme düzeyi üzerindeki etkilerini sınamak üzere tek-denekli araştırma yöntemlerinden çiftler (anne-çocuk) arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli iç içe geçecek biçimde iki kez tasarlanarak (Tekin-İftar, 2018b) uygulanmıştır.

3.5. Bağımsız Değişken

Araştırmada katılımcı anneler ve katılımcı çocuklar için iki bağımsız değişken bulunmaktadır. Katılımcı anneler için bağımsız değişken, koçluk uygulaması; katılımcı çocuklar için bağımsız değişken ise anneleri tarafından sunulan KTE uygulamasıdır. İzleyen alt başlıklarda bu bağımsız değişkenler açıklanmaktadır.

3.5.1. Katılımcı anneler için bağımsız değişken

Bu araştırmada katılımcı anneler için bağımsız değişken, annelerin OSB olan çocuklarına taklit becerilerini kazandırmalarında KTE uygulamasını kullanmalarını sağlamak üzere sunulan koçluk desteği uygulamalarıdır. Deney süreci başlığı altında taklit becerileri ve KTE uygulamasını içeren aile eğitimlerine yönelik detaylı açıklamalara yer verilmektedir.

3.5.2. Katılımcı çocuklar için bağımsız değişken

Araştırmanın ikinci bağımsız değişkeni, katılımcı çocuklar için olan bağımsız değişkendir. Katılımcı anneler, aile eğitimi sırasında uygulamayı öğrendikleri KTE'yi kullanarak, çocuklarına oyun etkileşimleri sırasında taklit becerilerini öğretmişlerdir. KTE uygulaması (a) izler taklit etme, (b) dilsel haritalama, (c) model olma, (d) ipucu

sunma ve (e) doğal pekiştirme basamaklarını içermektedir (Ingersoll ve Schreibman, 2006).

3.6. Bağımlı Değişken

Bu araştırmada anne ve çocuk katılımcılara yönelik iki bağımlı değişken bulunmaktadır. Katılımcı anneler için bağımlı değişken, KTE'nin uygulama basamakları iken, çocuk katılımcılar için nesneli eylem ve jest taklidi becerilerini öğrenme düzeyidir. İzleyen başlıklarda bu bağımlı değişkenlere yönelik açıklamalar yer almaktadır.

3.6.1. Katılımcı anneler için bağımlı değişken

Katılımcı anneler için bağımlı değişken, annelerin çocuklarına nesneli eylem ve jest taklidi becerilerini kazandırmak için KTE'nin uygulama basamaklarını edinme düzeyidir. Araştırmada annelerin sergilediği doğru tepkiler, etkililik verileri olarak ele alınmaktadır. Araştırmacı tarafından katılımcı annelerin sergilemesi gereken davranışların yer aldığı “Katılımcı Anneler İçin KTE Uygulama Güvenirliği Formu” (EK-16) hazırlanmıştır. Uygulama güvenirliği veri toplama formunda yer alan anne davranışları; (a) izler taklit etme, (b) dilsel haritalama, (c) model olma, (d) ipucu sunma ve (e) doğal pekiştirme olarak belirlenmiştir.

3.6.2. Katılımcı çocuklar için bağımlı değişken

Katılımcı çocuklar için bağımlı değişken, çocukların annelerinin nesneli eylem taklidi ve jest taklidi becerilerini başlatma girişimlerine tepkide bulunma düzeyidir. Katılımcı çocukların nesneli eylem taklidi ve jest taklidi becerilerini edinme düzeylerini belirlemek için “Katılımcı Çocuklar İçin Taklit Becerilerini Değerlendirme Formu” (EK-2) kullanılmıştır. Her bir katılımcı çocuk için hedef davranış olarak 10’ar nesneli eylem taklidi ve jest taklidi belirlenmiştir. Araştırmada nesneli eylem taklidi ve jest taklidi becerilerinin öğretimine yönelik çocukların sergileyebileceği olası tepki tanımları bulunmaktadır. Bu tepkiler; doğru tepki (2 puan), kısmen doğru tepki (1 puan) ve yanlış tepki (0 puan) şeklindedir. Araştırmanın bütün aşamalarında tepki göstermeme yanlış tepki şeklinde tanımlanmıştır. Anneler, çocuklardan beklenen nesneli eylem ve jest taklidi becerilerine tepki verme durumlarını tüm deneysel oturumlar sürecinde kaydetmiştir. Başlama düzeyi yoklama oturumlarında, katılımcı çocuklar için düzenlenen aralıklı yoklama oturumlarında, genelleme ve izleme oturumlarında katılımcı çocukların olası tepki tanımları şunlardır:

- a) *Doğru tepki*: Anne hedef taklit becerisine (örn., biberonu alarak bebeği besleme) model olduktan sonra çocuğun 10 saniye içerisinde hedef taklit becerisini (örn., biberonu alarak bebeği besleme) bağımsız olarak yerine getirmesidir.
- b) *Kısmen doğru tepki*: Anne hedef taklit becerisine (örn., biberonu alarak bebeği besleme) model olduktan sonra çocuğun 10 saniye içerisinde hedef taklit becerisine yakın bir davranışı (örn., Biberonu alarak kendine veya uygulamacıya tutması ya da biberonu eline alması) yapması kısmen doğru tepki olarak kabul edilmiştir.
- b) *Yanlış tepki*: Anne hedef taklit becerisine (örn., biberonu alarak bebeği besleme) model olduktan sonra çocuğun 10 saniye içerisinde hedef taklit becerisi dışında başka bir beceriyi (örn., bebeğe dokunması veya yukarıdaki tepkilerin dışında bir davranış) yapması ya da herhangi bir tepkide bulunmaması yanlış tepki şeklinde kabul edilmiştir.

3.7. Genel Süreç

Araştırmanın genel süreci pilot uygulama ve deney süreci şeklinde yürütülmüştür. Deney süreci, katılımcı annelerle yürütülen deney süreci ve katılımcı çocuklarla yürütülen deney süreci olmak üzere iki bölümde incelenmiştir. İzleyen bölümde pilot uygulama ve deney sürecine yönelik ayrıntılı bilgilere yer verilmektedir.

3.7.1. Pilot Uygulama

Pilot uygulama araştırmaya yönelik planlanan sürecin uygunluğunu belirlemek üzere düzenlenmiştir. Pilot uygulama Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'nde eğitim almakta olan bir anne-çocuk çifti ile gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamaya katılan anne-çocuk çiftinde araştırmaya katılacak olan çocuklarda aranan önkoşul özelliklerin bulunmasına dikkat edilmiştir. Katılımcı çocuğa araştırmacı tarafından MTS (EK-1) ölçeği uygulanmıştır. Ebeveyn koçu pilot uygulamaya katılan anneye görüşerek çocuk için TİGE (EK-18) formunu doldurmuştur. Ebeveyn koçu "Katılımcı Çocuklar İçin Taklit Becerilerini Değerlendirme Formu"nu (EK-2) uygulamıştır. Katılımcı çocuğun önkoşul özellikleri taşıdığı belirlendikten sonra katılımcı anne ve çocuk için başlama düzeyi yoklama oturumları düzenlenmiştir.

Pilot uygulamanın anne katılımcı için başlama düzeyi ve yoklama oturumları anne-çocuk katılımcının evinde, annenin belirlediği ortamda ve oyun etkinliği sırasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, anneye oyuncakları (nesneli eylem taklidi ve jest taklidi becerilerine yönelik) vermiş ve anne ile çocuk oyun oynamaya başlamadan önce

araştırmacı katılımcı anneye yönerge sunmuştur (örn., “*Oyun oynama eyleminizi gerçekleştirin.*”). Oyun oynama sırasında katılımcı anne ve çocuğunun etkileşimleri videoya kaydedilmiş ve kayıt ebeveyn koçu tarafından izlenmiştir. Ebeveyn koçu videoyu izleme sürecinde “Katılımcı Anneler İçin KTE Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu (EK-16)”nu kullanarak katılımcı annenin çocuğuna öğretim yaparken KTE uygulama basamaklarına yer verip vermediğini değerlendirmiştir.

Ebeveyn koçu tarafından katılımcı çocuğun taklit becerilerine yönelik başlama düzeyi verisi “Katılımcı Çocuklar İçin Taklit Becerilerini Değerlendirme Formu” (EK-2) kullanılarak toplanmıştır. Katılımcı anne-çocuk çiftinden başlama düzeyi yoklama aşamasında kararlı veri elde edildikten sonra aile eğitimlerine geçilmiştir.

Aile eğitimi iki aşamadan oluşmuştur. Birinci aşamada temel taklit becerileri öğretim materyali, ikinci aşamada ise KTE öğretim materyali annelere sunulmuştur. KTE eğitimine başlamadan önce annelere temel taklit becerileri hakkında bilgi vermek amacıyla bu eğitimler yapılmıştır. Temel taklit becerilerinin öğretimi aile eğitimi davranışsal beceri öğretimi kapsamında; (a) bilgilendirme, (b) videoyla model olma ve (c) değerlendirme aşamalarından oluşmuştur.

Bilgilendirme aşamasında, taklit (nesneli eylem taklidi ve jest taklidi) becerilerine yönelik kuramsal bilginin örneklerle sunulduğu PowerPoint sunu slaytları ve bu bilgileri özetleyen el broşürleri verilmiştir.

Videoyla model olma aşamasında, hazırlanan örnek videolarla anneye taklit (nesneli eylem taklidi ve jest taklidi) becerilerini tanımlayan örnek video klipler izletilmiştir.

Değerlendirme aşamasında, aile eğitimi öncesinde ve sonrasında “Ailelerin Taklit Becerileri Öğretimi Eğitimi Bilgi Düzeyini Değerlendirme Soru Formu” (EK-11) ile aile eğitimine yönelik annenin bilgi düzeyi değerlendirilmiştir. Bu aşamada annelerden sadece bilgi düzeyinde veri toplanmıştır.

Aile eğitiminin ikinci aşamasında katılımcı anneye KTE ile ilgili eğitim sunulmuştur. Bu eğitimde de davranışsal beceri öğretimi kapsamında; (a) bilgilendirme, (b) videoyla model olma, (c) rol oynama, (d) geri bildirim sunma ve (e) değerlendirme basamakları sırasıyla gerçekleştirilmiştir.

Bilgilendirme aşamasında, KTE uygulamasını tanıtan PowerPoint sunu slaytları, el broşürleri ve eğitime yönelik rehberli el notları sunulmuştur.

Videoyla model olma aşamasında, anneye okul döneminde bulunan bir çocukla hazırlanan örnek video kliplerle KTE uygulama basamaklarına yönelik (örn., izler taklit etme, dilsel haritalama vb.) model olunmuştur.

Rol oynama aşamasında, katılımcı anneden model olma aşamasında model olunan taklit becerilerinin araç-gereçleri kullanarak canlandırma yapması istenmiştir. Ebeveyn koçu, anneden kullanabileceği araç-gereçleri (örn., araba) önceden hazırlamalarını istemiştir. Aile eğitime başlamadan önce katılımcı anneye araç-gereçleri (örn., araba) hazırlama konusunda detaylı bilgi verilmiş ve çevrimiçi eğitim sırasında prova yapılmıştır. (örn., “*Hadi birlikte bir uygulama yapalım mı?*”). Çevrimiçi eğitim sonrası annenin KTE uygulama düzeyini gözlemlemek için anneden aile bireyleri ile KTE uygulama sürecini rol oynayarak canlandırması ve bunu videoya kaydederek ebeveyn koçuna iletmesi istenmiştir.

Geri bildirim sunma aşamasında, ebeveyn koçu eğitim sırasında ve sonrasında annenin uyguladığı KTE uygulamasına yönelik rol oyunlarına geri bildirimde bulunmuştur.

Değerlendirme aşamasında, aile eğitimi öncesinde ve sonrasında annenin aile eğitime yönelik bilgi düzeyi değerlendirilmiştir. Bu amaçla “Ailelerin Karşılıklı Taklit Eğitimi Bilgi Düzeyini Değerlendirme Soru Formu” (EK-15) ile aile eğitime yönelik annenin bilgi düzeyi değerlendirilmiştir.

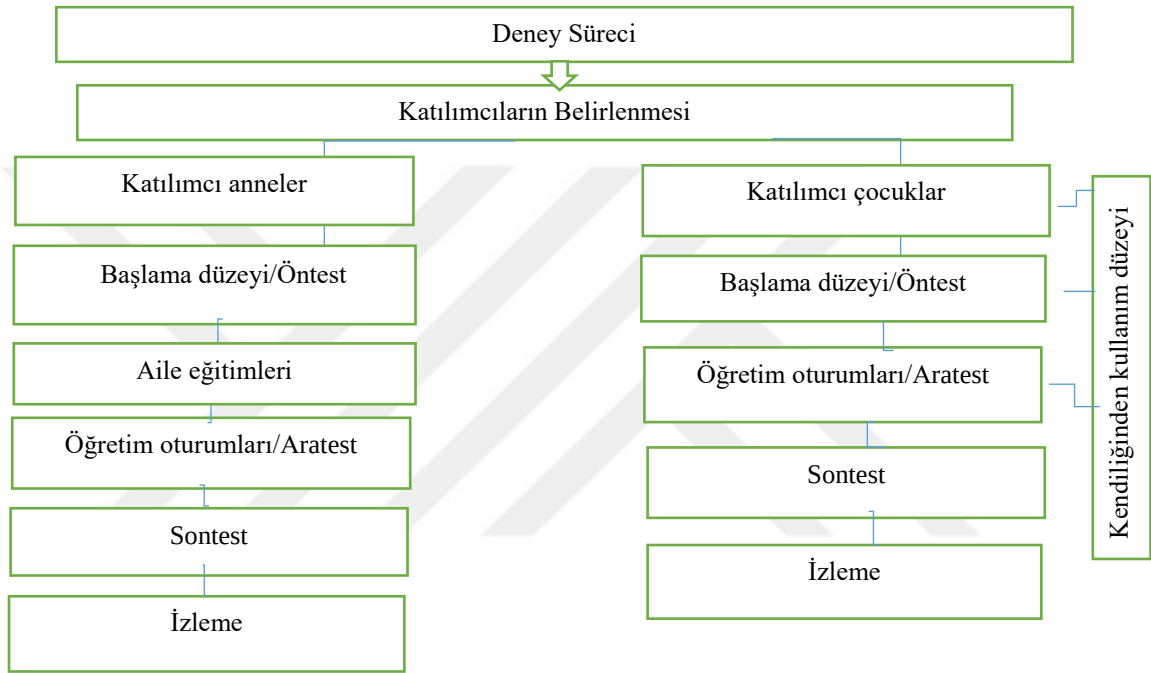
Pilot uygulama aşamasında anneden, aile eğitimlerinden sonra çocuğuyla uygulama yapması istenmiştir. Uygulama oturumlarında ebeveyn koçu, katılımcı anneye çocuğuna taklit becerilerinin öğretime başlamadan önce eğitime başlamasına yönelik yönerge sunmuştur (örn., “*Çocuğunuzla oyun oynarken KTE uygulamasını kullanarak taklit becerileri için öğretim yapın.*”) ve katılımcı anne öğretime başlamıştır. Öğretim sırasında KTE öğretim süreci takip edilmiştir. Uygulama oturumları beş oturum olarak gerçekleştirildikten sonra pilot uygulama sonlandırılmıştır. Anneye isterse öğretilen KTE uygulamasını kullanarak çalışmaya devam edebileceği bildirilmiştir.

Pilot uygulama ile uygulama sürecinde oluşabilecek olası durumların kontrol altına alınması hedeflenmiştir. Veri toplama formlarının uygunluğu da sınanmıştır. Bu pilot uygulama aşamasında, taklit becerileri ve KTE el broşürleri ile KTE uygulamasının anlatıldığı rehberli el notları anneye verilmiştir. Ayrıca hazırlanan örnek videolarla da anneye KTE uygulama basamaklarına yönelik model olunmuştur. Bu pilot uygulama

sırasında bilgilendirme materyalleri video klipler ve değerlendirme araçlarına ilişkin herhangi bir uyarlama yapılmamıştır. Pilot uygulamanın tamamlanmasının ardından araştırmanın katılımcılarıyla başlama düzeyi verileri toplanmış ve aile eğitiminin ilk aşamasına geçilmiştir.

3.7.2. Deney süreci

Araştırmanın deney süreci iç içe ve eşzamanlı tasarlanan iki çalışma şeklinde yürütülmüştür. Aşağıdaki Şekil 3.1.'de deney sürecine yönelik aşamalar yer almaktadır.



Şekil 3.1. Araştırmanın deney süreci

3.7.2.1. Katılımcı annelerle yürütülen deney süreci

Katılımcı annelerle yürütülen deney süreci; (a) başlama düzeyi oturumları, (b) aile eğitimi oturumları, (c) uygulama oturumları, (d) koçluk oturumları (e) izleme oturumları ve (f) genelleme oturumlarından oluşmaktadır.

3.7.2.1.1. Katılımcı anneler için düzenlenen başlama düzeyi oturumları

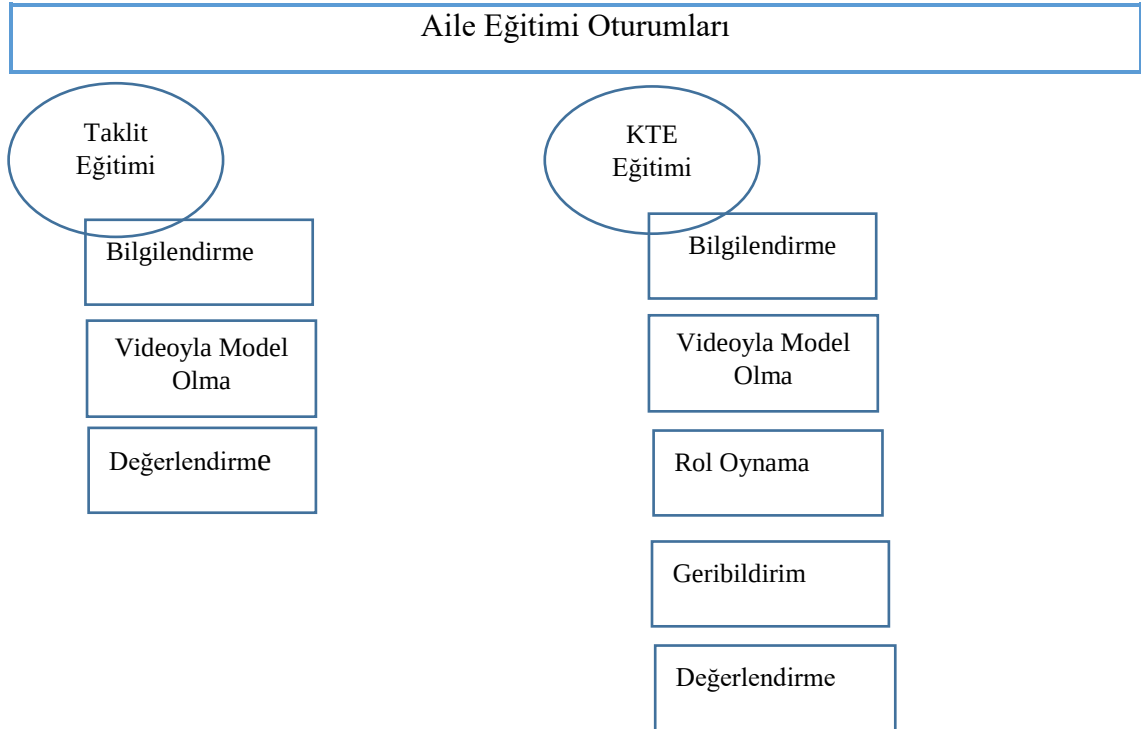
Katılımcı anneler için düzenlenen başlama düzeyi yoklama oturumları, katılımcı anne-çocuk çiftinin yaşadığı evde gerçekleştirilmiştir. Katılımcı annelerin KTE uygulamasını kullanma düzeyine ilişkin performansını belirlemeye yönelik başlama düzeyi yoklama oturumları, art arda günlerde birer oturum şeklinde düzenlenmiştir.

Başlama düzeyi yoklama oturumları anne-çocuk çiftlerinin evinde oyun oynama rutinleri sırasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı başlama düzeyi oturumlarında

annelere oyuncakları vererek “*Hadi çocuklarınızla oyun oynayın.*” şeklinde yönerge sunmuştur. Katılımcı annelerin çocuklarıyla oyun oynama sürecinde KTE uygulamasını kullanmasını “Katılımcı Anneler İçin KTE Uygulama Güvenirliği Formu” (EK-16) ile değerlendirmiştir. Araştırmanın tüm katılımcılarından birbirlerinden bağımsız olarak ancak eşzamanlı başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Kararlı veri elde edilen ilk katılımcı anne-çocuk çiftindeki anneyle, taklit becerileri ve KTE uygulaması öğretimini içeren aile eğitimi oturumlarına başlanmıştır. Diğer anne-çocuk çiftlerinden aralıklarla veri toplanmaya devam edilmiştir.

3.7.2.1.2. Katılımcı anneler için düzenlenen aile eğitimi oturumları

Aile eğitim oturumları, katılımcı annelere çocuklarına nesneli eylem taklidi ve jest taklidi becerilerini öğretmeye yönelik hazırlanan taklit ve KTE eğitiminden oluşturmaktadır. İki aşamadan oluşan aile eğitiminde, birinci aşamada annelere temel taklit becerilerine, ikinci aşamada ise KTE uygulamasına yönelik eğitim verilmiştir. Her bir katılımcı anneye uygulama öncesinde ebeveyn koçu tarafından bireysel olarak eğitim sunulmuştur. Aile eğitimleri her bir katılımcı anneye Web üzerinden çevrimiçi olarak sunulmuş ve katılımcı annelerin onayları doğrultusunda kaydedilmiştir. Aile eğitimleri araştırma modelinin gerektirdiği art zamanlılık ilkesine göre verilmiştir. Aşağıdaki Şekil 3.2’de yer aldığı şekilde aile eğitimi aşamaları uygulanmıştır.



Şekil 3.2. Araştırmanın aile eğitimi aşamaları

İlk aşama: Temel taklit becerilerinin eğitimi

Katılımcı annelerle ve çocuklarla düzenlenen başlama düzeyi oturumlarında kararlı veriler elde edildikten sonra katılımcı annelerle bireysel olarak KTE uygulamasının ilk aşamasında yer alan temel düzeyde taklit becerilerinin tanımı ve türlerinin yer aldığı eğitim verilmiştir. Bu eğitimde temel taklit becerilerinin tanımı, önemi ve çocuk katılımcılarda hedeflenen nesneli eylem ve jest taklidi ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Eğitimde davranışsal beceri öğretimi kapsamında (a) bilgilendirme, (b) videoyla model olma ve (c) değerlendirme basamakları izlenmiştir.

Bilgilendirme aşamasında, katılımcı annelere ebeveyn koçu tarafından hazırlanmış olan PowerPoint sunuları ile nesneli eylem taklidi ve jest taklidi becerileri tanıtılmıştır. Eğitimde yer alan içerikler ile ilgili hazırlanan el broşürleri (EK-9) annelerin eğitimi tekrar gözden geçirebilmeleri için eğitimden sonra annelerle paylaşılmıştır. Aile eğitiminin ilk aşaması olan bilgilendirme aşamasında katılımcı annelerin konu ile ilgili soruları ebeveyn koçu tarafından cevaplanmıştır.

Videoyla model olma aşamasında, ebeveyn koçu erken çocukluk döneminde bir çocukla çalışarak daha önceden bir çocuk ile hazırlamış olduğu örnek taklit becerileri videolarını annelere izletmiştir. Ebeveyn koçu gösterdiği örnek videolarla katılımcı annelere nesneli eylem ve jest taklini tanımlayan davranış örneklerini (örn., *Arabayı ileri iterek sürmeniz ve aynı eylemi çocuğunuzun da yapması nesneli eylem taklididir. Elinizi dudağınıza götürerek bebeğin uyuduğunu işaret etmeniz jest taklididir.*) diyerek sunmuştur. Bu videolarla nesneli eylem ve jest taklitleri örneklendirilerek annelerin bu iki taklit türü arasındaki farklılıkları ayırt etmeleri hedeflenmiştir.

Değerlendirme aşamasında ise aile eğitimi öncesi ve sonrasında katılımcı annelerin bilgi düzeylerini belirlemek için “Ailelerin Taklit Becerileri Öğretimi Eğitimi Bilgi Düzeyini Değerlendirme Soru Formu” (EK-11) ile aile eğitimine yönelik annenin bilgi düzeyi değerlendirilmiştir.

İkinci aşama: KTE uygulamasının öğretimi

Aile eğitiminin ikinci aşamasında katılımcı annelere KTE uygulaması ve veri toplama sürecine ilişkin bir eğitim sunulmuştur. Eğitim, her bir katılımcı anne ile bireysel olarak uygulama evresinin hemen öncesinde art zamanlı olarak gerçekleştirilmiştir. Eğitimde davranışsal beceri öğretimi kapsamında (a) bilgilendirme, (b) videoyla model

olma, (c) rol oynama, (d) geri bildirim sunma ve (e) değerlendirme basamakları izlenmiştir.

Bilgilendirme aşamasında, KTE uygulaması PowerPoint sunuları üzerinden annelere ayrıntılı bir şekilde tanıtılmıştır. Tanıtım sırasında çevresel düzenlemeler, araç-gereçlerin yerleştirilmesi, KTE, izler taklit etme, dilsel haritalama, model olma, ipucu sunma ve doğal pekiştirme aşamaları hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca KTE uygulaması sırasında nasıl veri toplayacağı ile ilgili de bilgi sunulmuştur. Bu eğitimin sonunda sunulan eğitimin içeriğinin yer aldığı el broşürü (EK-12) ve rehberli el notu (EK-13) eğitime yönelik bilgiye gereksinim duyduklarında tekrar gözden geçirebilmeleri için katılımcı annelerle paylaşılmıştır. Sunum sırasında katılımcı annelerden gelen sorular ebeveyn koçu tarafından cevaplanmıştır.

Videoyla model olma aşamasında; ebeveyn koçu, okul dönemindeki bir çocukla KTE'nin (izler taklit etme, dilsel haritalama, model olma, ipucu sunma ve doğal pekiştirme) nasıl uygulandığını örneklemek üzere videoyla model olmuştur. Eğitim sırasında ebeveyn koçu, videolarda KTE uygulaması sırasında gerçekleştirebilecek olası tepkilere ve hatalı örneklerle de yer vermiştir. Bu hatalı örneklerin hata içeren noktalarının neler olduğu katılımcı anneye açıklanmıştır. Ardından KTE uygulamasının doğru kullanımının yer aldığı örneklerle yeniden model olmuştur. Model olma aşamasından sonra KTE öğretimi örneği hakkında katılımcı anneyle soru-cevap uygulaması yapılmıştır.

Rol oynama aşamasında, katılımcı annelerden model olma aşamasında, model olunan taklit becerilerini araç-gereçleri kullanarak canlandırma yapmaları istenmiştir. Ebeveyn koçu, anneden kullanabileceği araç-gereçleri (örn., araba) önceden hazırlamasını istemiştir. Aile eğitimine başlamadan önce ebeveyn koçu, katılımcı anneye araç-gereçleri (örn., araba) hazırlama konusunda detaylı bilgi vermiş ve çevrimiçi eğitim sırasında prova yapmışlardır (örn., “*Haydi birlikte bir uygulama yapalım mı?*”). Bu canlandırmada ebeveyn koçu ve katılımcı anne KTE uygulama aşamalarını gerçekleştirmiştir. Çevrimiçi eğitimden sonra da ebeveyn koçu, katılımcı anneden evdeki bir aile bireyi ile KTE basamaklarını içeren bir video çekerek kaydetmesini ve ebeveyn koçuna göndermesini istemiştir.

Geri bildirim aşamasında ebeveyn koçu, katılımcı annenin eğitim sırasında gerçekleştirdiği rol oyunundan hemen sonra bu canlandırma ile ilgili sözlü geri bildirim

sunmuştur (örn., “*Bu canlandırmada araç-gereçleri doğru bir şekilde kullandınız, basamakları uygun şekilde gerçekleştirdiniz. Harikaydınız.*”). Ayrıca ebeveyn koçu, katılımcı annenin gönderdiği videoyu izleyerek annenin uygulamasına ilişkin sözlü geri bildirimler de sunmuştur. Bu canlandırmalar sırasında katılımcı anne %100 doğru performans sergileyinceye kadar rol oynama ve geri bildirim sunma aşamasına devam edilmiştir. Katılımcı anne bu ölçütü karşılar karşılamaz uygulama oturumlarına geçilmiştir.

Değerlendirme aşamasında, aile eğitimi öncesi ve sonrasında katılımcı annelerden “Ailelere Karşılıklı Taklit Eğitimi Uygulaması Eğitimi Değerlendirme Formu”nun (EK-15) cevaplanması istenerek aile eğitimine yönelik annenin bilgi düzeyi değerlendirilmiştir.

3.7.2.1.3. Katılımcı anneler için düzenlenen uygulama oturumları

Araştırmada aile eğitimleri tamamlandıktan sonra katılımcı anne-çocuk çiftiyle eşzamanlı olarak uygulama oturumları düzenlenmiştir. Uygulama oturumları hem katılımcı annelerden KTE’yi kullanmalarına hem de katılımcı çocuklardan taklit becerilerini öğrenmelerine yönelik olarak eşzamanlı düzenlenmiştir. Aynı zamanda uygulama oturumunda hem katılımcı anne hem de katılımcı çocukta veri toplanmıştır. Uygulama oturumları katılımcı anne-çocuk çiftinin evinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama oturumları Ingersoll (2008b) tarafından da önerildiği şekilde haftanın her günü bir oturum şeklinde yapılmıştır. Bir katılımcı anne-çocuk çiftinde ölçüte ulaşıldıktan sonra diğer katılımcı anne-çocuk çiftinin uygulama oturumlarına geçilmiştir.

Uygulama oturumlarında ebeveyn koçu, katılımcı anneye çocuğuna taklit becerilerinin öğretilmesine başlamadan önce KTE eğitimine başlamasına yönelik yönerge sunmuştur (örn., “*Çocuğunuzla oyun oynarken KTE uygulamasını kullanarak taklit becerilerinin öğretilmesini yapın.*”) ve katılımcı anne öğretilmeye başlamıştır. Katılımcı anne öğretim öncesinde, öğretim sırasında kullanacağı araç-gereçleri (oyuncak çiftlerini) hazırlayarak ortamı düzenlemiştir. Daha sonra katılımcı anne, “*Bak, benim oyuncaklarım var, haydi birlikte oynayalım mı?*” dikkat sağlayıcı ipucunu çocuğuna sunarak etkileşimi başlatmıştır. Katılımcı anne çocuğunun önüne, nesneli eylem taklidi becerilerinin öğretilmesinde kullanılacak oyuncak çiftlerini koymuş (örn. eş iki oyuncak bebek) ve ardından ilk adımda izler taklit etme ile dilsel haritalama aşamalarının kullanımına geçmiştir. İlk aşamada, 15-20 saniye süresince çocuğun sözel ve sözel olmayan davranışlarının tamamını (örn., çocuğun jestleri, çocuklarla sergilediği nesneyle oyun

davranışları, sesletimler ya da kullandığı sözcükler) izler taklit etmiş (örn., çocuğun arabayı eline alması) ayrıca çocuğun davranışlarını basit bir dil kullanımıyla betimlemiş ya da sözel olarak (ses, hece, kelime ve kelime birleşimleri kullanarak) ifade etmiştir (dilsel haritalama) (örn., “araba”). İlk aşamadan sonra, anne-çocuk arasında karşılıklı etkileşim oluştuğunda, katılımcı anne ikinci aşamaya yani model olma aşamasına geçmiştir. Bu aşamada katılımcı anne “Bana bak veya beni izle.” diyerek nesneli eylem taklidi becerisi öğretiminde belirlenen oyuncakla ölçü aracındaki ilişkili eyleme (örn., arabayı yerde ileri geri hareket ettirme) model olmuştur. Katılımcı anne birkaç saniye aralıklar ile üç defa hedeflenen nesneli eylem taklidine ilişkin eyleme model olmuştur. Katılımcı anne tüm denemelerde model olurken, model olunan nesneli eylem taklit becerisinin sergilendiği bağlama uygun sözel etiketleyiciler (dilsel haritalama) kullanmıştır. Örneğin arabayı sürmeye model olurken “Araba gidiyo.” diyerek sözel etiketleyici kullanmıştır. Katılımcı anne hedeflenen taklit becerisine üç kez model olduktan sonra 10 saniye süresince, model olduğu nesneli eylem taklidi becerisini çocuğun taklit etmesi için fırsat sunmuştur. Çocuk 10 saniye içerisinde taklit eylemini yaptığında katılımcı anne üçüncü aşamadaki tekniklerden pekiştirme tekniğini; taklit eylemini yapmadığında ise ipucu sunma tekniğini kullanmıştır. Katılımcı anne, hedef taklit becerisine üç kez model olduktan sonra 10 saniye süresince katılımcı çocuk hedef taklit becerisini gerçekleştiremez ise katılımcı anne taklit eyleminin tamamlanması için fiziksel ipucu sunmuştur. Bu ipucu, model olunan nesneli eylem taklit becerisinin sergilenme şekline dayalı olarak örneğin arabayı sürme eylemi ile ilgili çocuğun arabayı eline alması için el ya da bileklerinden tutup fiziki yönlendirmede bulunma şeklindedir. İkinci aşamada, model olma aşamasının sonunda üç denemeden sonra, 10 saniye içerisinde katılımcı çocuğun hedef taklit eylemini yapması halinde katılımcı anne katılımcı çocuğun davranışını pekiştirmiştir. Pekiştirme aşamasında katılımcı anne, çocuğun oyuncakla 3-5 saniye oynamasına izin vererek ve sözel ya da fiziksel (aferin, harikasin, sırtını okşama vb.) olarak taklit eylemini pekiştirmiştir. Ardından katılımcı anne yeni bir taklit becerisine model olmadan önce, çocuğun dikkatini toplamak ve bu becerinin öğretiminde kullanılacak oyuncaklara çocuğun dikkatini yönlendirmek için 15-20 saniye bekleme süresini kullanmıştır. Katılımcı anne öğretim sırasında yer alan ikinci nesneli eylem taklidi becerisi için kullanılacak oyuncakları alarak taklit becerisinin öğretilmesi için birinci aşamaya geri dönmüş ve belirlenen tüm beceriler aynı sıra ile çalışılmıştır.

Uygulama oturumu sona erdikten sonra anne uygulama videosunu ebeveyn koçunun izleyebileceği şekilde Google Drive üzerinden paylaşmıştır. Ebeveyn koçu katılımcı annenin gerçekleştirdiği oturumun uygulama videosunu anneden ayrı olarak izlemiştir. Ebeveyn koçu katılımcı anneler ve katılımcı çocuklar için hazırlanmış “Katılımcı Anneler İçin KTE Uygulama Güvenirliği Formu” (EK-16) ve “Katılımcı Çocuklar İçin Taklit Becerilerini Değerlendirme Formu”na (EK-2) katılımcı anne ve çocukların davranışlarını kaydetmiştir. Bu kayıtlarla katılımcı annenin yapmış olduğu uygulamada hangi basamaklara geri bildirim sunacağını veri toplama formunun ilgili bölümüne işaretleme yaparak belirlemiştir. Daha sonra katılımcı anneye videoyu izleyerek KTE uygulama basamaklarına geribildirim sunmuştur. Bu geri bildirimler sırasında katılımcı anneye birlikte bu video görüntüsünü çevrimiçi olarak izlemişlerdir. Video görüntülerini izleme sırasında ebeveyn koçu KTE uygulama basamaklarına ilişkin görüntülerde videoya geri bildirim sunacağı noktalarda durdurmuş ve bu basamakla ilgili geri bildirimini sunmuştur (örn., “Araç-gereçlerle ilgili yaptığınız hazırlığınız çok iyiydi.” ya da “Burada çocuğunuzun arabayı alma etkileşim girişimini kabul ettiniz, bu çok güzeldi! Ancak KTE uygulama basamaklarını tekrar gözden geçirelim. Çocuğun etkileşim girişimini kabul ettikten sonra yapmamız gereken taklit becerisine model olmaktır. Hemen ipucunu sunmak değil! Bir sonraki oturumda bunu çok daha iyi yapacağınıza inanıyorum.”). Videoyu izleme sırasında anne herhangi bir soru yöneltirse ebeveyn koçu tarafından yanıtlanmıştır. Katılımcı anneler için uygulama oturumlarında ölçüt %90 ve üzerinde doğru performans şeklinde belirlenmiştir.

Ebeveyn koçu katılımcı annenin yaptığı uygulamaya yönelik olarak videoları veri toplama formuna kodlamıştır. Her uygulama oturumundan sonra veriler çizgi grafiğine işlenmiş ve katılımcı annelerin performanslarındaki artış belirlenmiştir. Katılımcı anne ve çocuk ölçütü karşılayıncaya kadar uygulama oturumlarına devam edilmiştir. İlk katılımcı anne-çocuk ölçütü karşılandıktan sonra ikinci katılımcı anne-çocuk çiftiyle çalışmaya geçilmiş ve aynı süreç tüm katılımcılarda art zamanlı olarak yinelenerek çalışma yürütülmüştür.

3.7.2.1.4. Katılımcı anneler için düzenlenen koçluk oturumları

Katılımcı anneler için düzenlenen koçluk oturumları rol oynama ve geri bildirim aşamalarında gerçekleştirilmiştir. Ebeveyn koçu, katılımcı annelerin çocuklarına KTE uygulamasını kullanarak taklit becerisinin öğretiminde katılımcı annenin gönderdiği öğretim videoları üzerinden uygulama sürecini gözlemlemiştir. Uygulama oturumları

sırasında katılımcı annenin kaydettiği videolar üzerinden ebeveyn koçu, katılımcı annenin sergilediği davranışlarına yönelik “Katılımcı Anneler İçin KTE Uygulama Güvenirliği Formu” nu (EK-16) kullanarak veri toplamıştır. Ebeveyn koçu, bu öğretim videoları üzerinden katılımcı annenin uygulama oturumlarında çocuğuyla yaptığı öğretim sürecinin hangi basamaklarına geri bildirim sunacağını tespit etmiştir. Ardından izlediği bu videolardan elde ettiği veriler doğrultusunda katılımcı anne ile çevrimiçi oturumlar gerçekleştirerek geri bildirim sunmuştur. Koçluk oturumlarında, ebeveyn koçu ve katılımcı anne uygulama oturumu videolarını beraber izlemişler ve bu uygulama basamaklarına yönelik konuşmuşlardır. Ebeveyn koçu, katılımcı annenin doğru sergilediği uygulama basamakları üzerinde durarak uygulama sürecini pekiştirmiş ve doğru sergilediği bu basamaklara yönelik olumlu geri bildirimlerde bulunmuştur.

Ebeveyn koçu, uygulama oturumlarına yönelik katılımcı annelerle gerçekleştirdiği koçluk oturumları sırasında, uygulama oturumu video görüntülerini izlerken videoyu durdurarak katılımcı anne tarafından gerçekleştirilemeyen ya da eksik gerçekleştirilen uygulama basamaklarına yönelik düzeltici geri bildirim sunmuştur. Koçluk oturumlarının geri bildirim oturumlarında ebeveyn koçu, katılımcı annenin uygulamayla ilgili sorularına cevap vermiştir. Bu aşamada eğer katılımcı anne soru sormazsa ebeveyn koçu, katılımcı anneye sorusu olup olmadığını sorarak katılımcı annenin aktif katılımını sağlamıştır. Ebeveyn koçu, oturumun sonunda katılımcı annenin performansına ve öğretim sürecine yönelik özet bilgi sunmuş ve daha sonra gerçekleştirilecek oturumda dikkat etmesi gereken basamakları vurgulamıştır. Koçluk uygulaması geri bildirim oturumları, katılımcı anneler çocuklarıyla uygulama oturumlarında çocuklarının taklit becerilerini %80 ve üzerinde doğru performans sergileyinceye kadar sürdürülmüştür. Uygulama sürecinde birinci anne-çocuk çiftinde uygulama ölçütüne ulaşıncaya kadar ikinci anne-çocuk çiftiyle uygulama aşamasına geçilmiştir. Uygulama süreci bütün anne-çocuk çiftlerinde uygulama ölçütüne ulaşınca kadar art-zamanlı olacak şekilde yinelenmiştir.

3.7.2.1.5. Katılımcı anneler için düzenlenen izleme oturumları

Katılımcı annelerin uygulama oturumlarında ölçütü karşıladıktan 1, 3 ve 5 hafta sonra KTE uygulamasını doğru ve güvenilir biçimde kullanmayı devam ettirip ettiremediklerini belirlemek için izleme oturumları yapılmıştır. İzleme oturumları katılımcı anne-çocuk çiftinin evinde düzenlenmiştir.

3.7.2.1.6. Katılımcı anneler için düzenlenen genelleme oturumları

Katılımcı annelerin KTE uygulamasını farklı ortam ve becerilerde kullanıp kullanmadığını belirlemek üzere genelleme oturumları yapılmıştır. Bu oturumlar öğretim oturumlarından önce öntest, öğretim oturumlarındaki taklit becerileri doğruluk düzeyi %50'yi geçince aratest ve öğretim oturumları sonunda sontest olmak üzere üç defa toplanmıştır. Genelleme oturumları, başlama düzeyi yoklama oturumları ile benzer şekilde evde kahvaltı ve kitap okuma rutininde düzenlenmiştir. Genelleme oturumlarında, katılımcı annelerin KTE uygulamasında performansları, “Katılımcı Anneler İçin KTE Uygulama Güvenirliği Formu” (EK-16) kullanılarak ebeveyn koçu tarafından değerlendirilmiştir.

3.7.2.2. Katılımcı çocuklarla yürütülen deney süreci

Katılımcı çocuklarla yürütülen deney süreci (a) başlama düzeyi oturumları, (b) uygulama oturumları, (c) taklit becerilerini kendiliğinden kullanım oturumları, (d) izleme oturumları ve (e) genelleme oturumlarından oluşmaktadır.

3.7.2.2.1. Katılımcı çocuklar için düzenlenen başlama düzeyi oturumları

Araştırmanın katılımcıları belirlendikten sonra katılımcı çocuklar için belirlenen taklit becerilerine yönelik başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Katılımcı anneler başlama düzeyi oturumları sırasında KTE uygulaması ve veri toplama sürecine ilişkin bilgiye sahip olmadıkları için katılımcı çocukların nesneli eylem ve jest taklidi becerilerine yönelik başlama düzeyi verileri ebeveyn koçu tarafından başlama düzeyi yoklama oturumları düzenlenerek toplanmıştır. Başlama düzeyi yoklama oturumları minimum beş oturum üst üste kararlı veri elde edilinceye kadar yapılmıştır. Günde en fazla bir başlama düzeyi yoklama oturumu yapılmıştır. Başlama düzeyi yoklama oturumlarından önce, kullanılacak materyaller hazırlanarak kutulara yerleştirilmiştir. Ebeveyn koçu, katılımcı annelerden izin alarak başlama düzeyi yoklama oturumlarının düzenleneceği odada önceden ortam düzenlemesi yapmıştır. Başlama düzeyi yoklama oturumlarının tamamı videoyla kaydedilmiştir. Katılımcı annenin değerlendirme sürecini etkilememesi için ebeveyn koçunun yaptığı değerlendirme sürecini görmesine izin verilmemiştir.

Ebeveyn koçu, araç-gereçlerini hazırlayıp ortam düzenlemesi yaptıktan sonra katılımcı çocukla (“Merhaba, bak benim güzel oyuncaklarım var.” diyerek) etkileşim kurmuştur. Oyuncak çiftlerinden birini çocuğun önüne koymuştur. Eğer katılımcı çocuk oyuncakla herhangi bir eylem gerçekleştirirse ebeveyn koçu tarafından katılımcı çocuğun eylemi taklit edilmiştir. Ebeveyn koçu, katılımcı çocuğun çıkardığı sesleri ve sözcükleri

de taklit etmiştir. Hemen ardından hedeflediği taklit becerisine yönelik davranışa model olmuştur. Katılımcı çocuğun model olunan davranışı gerçekleştirip gerçekleştirmemesine bakılmaksızın üç saniye içinde bir sonraki hedeflenen taklit becerisine geçilmiştir. Ebeveyn koçu, uygulama basamaklarına yönelik katılımcı çocuğun taklit becerilerini videoya kaydederek değerlendirmiştir. Araştırmada tüm katılımcılardan birbirlerinden bağımsız ancak eşzamanlı olarak başlama düzeyi yoklama verisi toplanmıştır. Katılımcı çocuklarla kararlı verilere ulaşılan kadar başlama düzeyi yoklama oturumlarına devam edilmiştir.

Katılımcı çocukların taklit becerilerini edinimine ilişkin katılımcı annelere çocuklarının taklit becerilerini nasıl değerlendireceklerine yönelik eğitim, aile eğitiminin ilk aşamasında her bir katılımcı anne için ayrı ayrı ve uzaktan eğitimler yoluyla verilmiştir. Katılımcı annelere değerlendirmenin nasıl yapılacağına yönelik bilgi verildikten sonra katılımcı annelerin çektiği örnek değerlendirme videoları üzerinden geri bildirim sunulmuştur. Bu doğrultuda katılımcı anneler başlama düzeyi oturumları düzenli aralıklarla veri toplamış ve bu verileri videoya kaydederek ebeveyn koçuna göndermişlerdir. Gönderilen videolar ebeveyn koçu tarafından izlenerek değerlendirilmiştir.

3.7.2.2.2. Katılımcı çocuklar için düzenlenen uygulama oturumları

Araştırma, katılımcı anne-çocuk çiftiyle eşzamanlı olarak uygulama oturumları şeklinde düzenlenmiştir. Uygulama oturumları hem katılımcı annelerin KTE'yi kullanmaları hem de katılımcı çocukların taklit becerilerini öğrenmesi için eşzamanlı olarak gerçekleştirilmiştir. Aynı zamanda uygulama oturumunda hem katılımcı anne hem de katılımcı çocuktan veri toplanmıştır. Uygulama oturumları katılımcı anne-çocuk çiftinin evinde gerçekleştirilmiştir. Her gün ve günde bir oturum şeklinde düzenlenmiştir. Bir katılımcı anne-çocuk çiftinde ölçüte ulaşıldıktan sonra diğer katılımcı anne-çocuk çiftinde uygulamaya geçilmiştir.

3.7.2.2.3. Katılımcı çocuklar için düzenlenen taklit becerilerini kendiliğinden kullanım oturumları

Araştırmada katılımcı çocuklarla düzenlenen nesneli eylem ve jest taklidi becerilerinin kendiliğinden kullanım düzeyleri için “Katılımcı Çocuklar İçin Taklit Becerilerini Değerlendirme Formu” (EK-2) kullanılmıştır. Nesneli eylem ve jest taklidi becerilerinin kendiliğinden kullanım düzeyinin belirlendiği oturumlarda, ebeveyn ve katılımcı çocukta benzer oyuncak çiftleri bulundurarak karşılıklı etkileşim ortamı

oluşturmuştur. Değerlendirme oturumu sürecinde ebeveyn, katılımcı çocuk ile oyun etkileşimi dâhilinde KTE uygulaması ile ilgili izler taklit etme ve dilsel haritalama basamaklarını uygulamıştır. Ardından ebeveyn “Katılımcı Çocuklar İçin Taklit Becerilerini Değerlendirme Formu”nda (EK-2) yer alan ilgili hedef taklit becerisine birkaç saniye aralıklarla üç defa model olmuştur. Model olma aşamasından sonra ebeveyn üç saniye beklemiş ve üç saniye sonunda katılımcı çocuğun hedef taklit becerisini tamamlaması için ipucu sunmamış veya taklit becerisini pekiştirmemiştir. Taklit becerilerinin kendiliğinden kullanım düzeyleri değerlendirilirken “Katılımcı Çocuklar İçin Taklit Becerilerini Değerlendirme Formu”nda (EK-2) yer alan doğru tepki ve yanlış tepki şeklinde puanlama gerçekleştirilmiştir. Taklit becerilerinin kendiliğinden kullanım düzeylerinin değerlendirildiği oturumlar, öğretim oturumlarının gerçekleştirildiği günler dışında (iki öğretim oturumu bir değerlendirme oturumu) katılımcı anneler tarafından başlama düzeyi oturumlarına benzer şekilde gerçekleştirilmiştir.

3.7.2.2.4. Katılımcı çocuklar için düzenlenen izleme oturumları

Bu oturumlar uygulama oturumlarında çocuklarda ölçüt karşılanarak uygulama bittikten sonraki 1., 3. ve 5. haftalarda düzenlenmiştir. Katılımcı çocukların edindikleri nesnel eylem taklidi ve jest taklidi becerilerini koruyup korumadıklarını belirlemek için düzenlenen izleme oturumları katılımcı anne-çocuk çiftinin evinde gerçekleştirilmiştir. Anneler tarafından gerçekleştirilen izleme oturumları videoya kaydedilerek ebeveyn koçuna gönderilmiştir.

3.7.2.2.5. Katılımcı çocuklar için düzenlenen genelleme oturumları

Katılımcı çocukların, anneleri tarafından KTE’yi kullanılarak öğretimi yapılan taklit becerilerini farklı ortamlara, farklı becerilere ve farklı kişilere genelleme düzeylerini belirlemek için genelleme oturumları düzenlenmiştir. Genelleme oturumları katılımcı çocukların evlerinde yemek ve kitap okuma rutinlerinde ebeveyn koçu ile katılımcı anneler tarafından yürütülmüştür.

Katılımcı çocukların taklit becerilerini farklı ortamlara, farklı becerilere ve farklı kişilere genelleyebilmelerini değerlendirmek üzere genelleme verisi toplanmıştır. Genelleme oturumları, başlama düzeyi yoklama oturumlarında kararlı veri elde edildikten sonra, uygulama oturumları yapılmadan önce öntest, uygulama oturumları yapılırken aratest (veriler %50 ve üzeri doğruluk düzeyine ulaştığında) ve uygulama oturumları sona erdikten sonra sontest oturumlarıyla gerçekleştirilmiştir. Genelleme oturumlarına yönelik

veriler “Katılımcı Çocuklar İçin Taklit Becerilerini Genelleme Formu” (EK-19) kullanılarak ebeveyn koçu tarafından toplanmıştır.

3.8. Verilerin Toplanması

Araştırmada etkililik (katılımcı anneler için başlama düzeyi, uygulama, izleme ve genelleme verileri, katılımcı çocuklar için başlama düzeyi, uygulama, izleme ve genelleme verileri), güvenirlik (gözlemciler arası ve uygulama güvenirliği verileri) ve sosyal geçerlik verileri olmak üzere üç tür veri toplanmıştır. İzleyen başlıkta bu veriler detaylı bir şekilde yer almaktadır.

3.8.1. Etkililik verileri

Araştırmada katılımcı annelerden ve katılımcı çocuklardan olmak üzere iki çeşit etkililik verisi toplanmıştır. İlerleyen bölümde araştırmanın katılımcı annelerine ve katılımcı çocuklarına ilişkin etkililik verilerinin nasıl toplandığına ilişkin detaylı bilgiler bulunmaktadır.

3.8.1.1. Katılımcı annelere ilişkin toplanan etkililik verileri

Katılımcı annelerin, çocuklarına taklit becerilerini öğretmek için KTE’yi kullanma sürecinde, geribildirim sunularak düzenlenen koçluk uygulamasının etkililiğinin belirlenmesi amacıyla veri toplanmıştır. Başlama düzeyi yoklama oturumları anne-çocuk çiftlerinin evinde oyun oynama rutinleri sırasında gerçekleştirilmiştir. Ebeveyn koçu anneye oyuncakları (nesneli eylem taklidi ve jest taklidi becerilerine yönelik) vermiş ve anne ile çocuk oyun oynamaya başlamadan önce ebeveyn koçu, katılımcı anneye yönerge sunmuştur (örn., “*Oyun oynama eyleminizi gerçekleştirin.*”). Oyun oynama sırasında katılımcı anne ve çocuğunun etkileşimleri videoya kaydedilmiş ve video kaydı ebeveyn koçu tarafından izlenmiştir. Ebeveyn koçu video kayıtlarını izleyerek katılımcı annelerin çocuklarına öğretim sunarken KTE uygulamasına yer verip vermediğine ilişkin verileri toplamış ve “Katılımcı Anneler İçin KTE Uygulama Güvenirliği Formu”na (EK-16) kaydetmiştir.

Katılımcı annelerin uygulama oturumlarında KTE tekniklerini izler taklit etme, dilsel haritalama, model olma, ipucu sunma ve doğal pekiştirme kullanma durumu katılımcı çocukların uygulama oturumlarında incelenmiştir. Ebeveyn koçu, katılımcı anneye KTE tekniklerini kullanarak çocuklarınıza taklit becerisinin öğretimini yapın şeklinde yönerge sunmuştur. Katılımcı annenin çocuğuyla gerçekleştirdiği oturumlar video ile kaydedilerek KTE uygulamasına yönelik veriler toplanmış ve “Katılımcı

Anneler İçin KTE Uygulama Güvenirliği Formu”na (EK-16) kaydedilmiştir. KTE uygulama güvenirliliği veri toplama sürecinde 0 puan “hiçbir zaman”, 1 puan “arasıra”, 2 puan “bazen”, 3 puan “nadiren” ve 4 puan “tamamen” olarak tanımlanmıştır.

Katılımcı anne ve çocukların uygulama oturumlarında ölçütü karşıladıktan bir, üç ve beş hafta sonra da katılımcı annelerin KTE’yi doğru ve güvenilir bir şekilde kullanmaya devam edip etmediklerini belirlemek üzere izleme verisi “Katılımcı Anneler İçin KTE Uygulama Güvenirliği Formu” (EK-16) ile toplanmıştır. Ayrıca katılımcı annelerin KTE’yi farklı ortamlarda ve farklı araçlarda kullanıp kullanmadığını belirlemek üzere de öntest, aratest ve sontest genelleme verisi “Katılımcı Anneler İçin KTE Uygulama Güvenirliği Formu” (EK-16) ile toplanmıştır. Ebeveyn koçu daha sonra bu verileri grafiğe işlemiştir.

3.8.1.2. Katılımcı çocuklara ilişkin toplanan etkililik verileri

Katılımcı anneler tarafından sunulan KTE uygulamasının, katılımcı çocukların taklit becerilerini edinmeleri üzerindeki etkililiğini belirlemek için veri toplanmıştır. Katılımcı anneler veri toplama ve KTE hakkında bilgilendirilmediği için katılımcı çocukların taklit becerilerine ilişkin başlama düzeyi verileri ebeveyn koçu tarafından toplanmıştır. Ebeveyn koçu, katılımcı annelerden izin alarak başlama düzeyi yoklama oturumlarının düzenleneceği odada önceden ortam düzenlemesi yapmıştır. Ebeveyn koçu, araç-gereçlerini hazırlayıp ortam düzenlemesi yaptıktan sonra katılımcı çocukla (“Merhaba, bak benim güzel oyuncaklarım var.” diyerek) etkileşim kurmuştur. Oyuncak çiftlerinden birini çocuğun önüne koymuştur. Eğer katılımcı çocuk oyuncakla herhangi bir eylem gerçekleştirirse ebeveyn koçu tarafından katılımcı çocuğun eylemi taklit edilmiştir. Ebeveyn koçu, katılımcı çocuğun çıkardığı sesleri ve sözcükleri de taklit etmiştir. Hemen ardından hedeflediği taklit becerisine yönelik davranışa model olmuştur. Katılımcı çocuğun model olunan davranışı gerçekleştirip gerçekleştirmemesine bakılmaksızın 3 saniye içinde bir sonraki hedeflenen taklit becerisine geçilmiştir. Ebeveyn koçu, katılımcı çocuğun performansını değerlendirmek için “Katılımcı Çocuklar İçin Taklit Becerilerini Değerlendirme Formu”nu (EK-2) kullanarak veri toplamıştır. Araştırmada tüm katılımcılardan birbirlerinden bağımsız ancak eşzamanlı olarak başlama düzeyi yoklama verisi toplanmıştır. Katılımcı çocuklarla kararlı verilere ulaşılan kadar başlama düzeyi yoklama oturumlarına devam edilmiştir. Başlama düzeyi yoklama oturumlarının tamamı videoyla kaydedilmiştir. Katılımcı annenin değerlendirme sürecini

etkilememesi için ebeveyn koçunun yaptığı değerlendirme sürecini görmesine izin verilmemiştir.

Katılımcı annelere çocuklarının taklit becerilerini nasıl değerlendireceklerine yönelik eğitim, aile eğitiminin ilk aşamasında her bir katılımcı anne için ayrı ayrı ve uzaktan eğitimler yoluyla verilmiştir. Katılımcı annelere yoklama oturumlarında değerlendirmenin nasıl yapılacağına yönelik bilgi verildikten sonra katılımcı annelerin çektiği örnek değerlendirme videoları üzerinden geri bildirim sunulmuştur. Katılımcı anne, araç-gereçlerini hazırlayıp ortam düzenlemesi yaptıktan sonra katılımcı çocukla (“Merhaba, bak benim güzel oyuncaklarım var.” diyerek) etkileşim kurmuştur. Oyuncak çiftlerinden birini çocuğun önüne koymuştur. Katılımcı çocuk oyuncakla herhangi bir eylem gerçekleştirirse katılımcı anne tarafından katılımcı çocuğun eylemi taklit edilmiştir. Katılımcı anne, katılımcı çocuğun çıkardığı sesleri ve sözcükleri de taklit etmiştir. Hemen ardından hedeflediği taklit becerisine yönelik davranışa model olmuştur. Katılımcı çocuğun model olunan davranışı gerçekleştirip gerçekleştirmemesine bakılmaksızın 3 saniye içinde bir sonraki hedeflenen taklit becerisine geçilmiştir. Katılımcı anneler tarafından katılımcı çocuklar için düzenlenen aralıklı yoklama oturumlarında, ebeveyn koçu “Katılımcı Çocuklar İçin Taklit Becerilerini Değerlendirme Formu”nu (EK-2) kullanarak verileri toplamıştır.

Katılımcı anne, uygulama oturumlarına yönelik araç-gereçlerini hazırlayıp ortam düzenlemesi yapmıştır. Daha sonra, “*Bak, benim oyuncaklarım var, haydi birlikte oynayalım mı?*” dikkat sağlayıcı ipucunu çocuğuna sunarak etkileşimi başlatmıştır. Katılımcı anne çocuğunun önüne, nesneli eylem taklidi becerilerinin öğretilmesinde kullanılacak oyuncak çiftlerini koymuş (örn. eş iki oyuncak araba) ve ardından KTE tekniklerini izler taklit etme, dilsel haritalama, model olma, ipucu sunma ve doğal pekiştirme aşamalarının kullanımına geçmiştir. Katılımcı anne, hedef taklit becerisine üç kez model olduktan sonra 10 saniye süresince katılımcı çocuk hedef taklit becerisini gerçekleştiremez ise katılımcı anne taklit eyleminin tamamlanması için fiziksel ipucu sunmuştur. Model olma aşamasının sonunda üç denemeden sonra, 10 saniye içerisinde katılımcı çocuğun hedef taklit eylemini yapması halinde katılımcı anne katılımcı çocuğun davranışını pekiştirmiştir. Taklit becerisi için belirlenen tüm beceriler aynı sıra ile çalışılmıştır. Katılımcı anneler tarafından katılımcı çocuklar için düzenlenen uygulama oturumlarında, ebeveyn koçu “Katılımcı Çocuklar İçin Taklit Becerilerini Değerlendirme Formu”nu (EK-2) kullanarak verileri toplamıştır. Katılımcı çocuğun taklit davranışına

yönelik veri kayıt formunda doğru tepkiler için 2 puan, kısmen doğru tepkiler için 1 puan ve yanlış tepkiler için 0 puan işaretlenmiştir. Katılımcı çocuğun performansına ilişkin toplanan bu veriler ebeveyn koçu tarafından çizgi grafiğine işlenmiştir.

Katılımcı çocukların anneleri tarafından sunulan KTE'yi kullanılarak öğretimi yapılan taklit becerilerinin uygulama sonlandıktan bir, üç ve beş hafta sonra da ölçütü karşılar şekilde sergileyip sergileyemediklerini değerlendirmek üzere izleme verisi toplanmıştır. Elde edilen bu veri “Katılımcı Çocuklar İçin Taklit Becerilerini Değerlendirme Formu”na (EK-2) kaydedilmiştir. Ayrıca katılımcı çocukların anneleri tarafından sunulan KTE'yi taklit becerilerinin farklı ortamlara, farklı becerilere ve farklı kişilere genelleyebilmelerini değerlendirmek üzere genelleme verisi toplanmıştır. Genelleme verileri “Katılımcı Çocuklar İçin Taklit Becerilerini Genelleme Formu”na (EK-19) 2 puan “doğru tepki”, 1 puan “kısmen doğru tepki” ve 0 puan “yanlış tepki” şeklinde kaydedilmiştir.

3.8.2. Güvenirlik verileri

Araştırmada katılımcı anneler ve katılımcı çocuklar için iki çeşit güvenirlik verisi toplanmıştır. Bunlar; (a) gözlemciler arası güvenirlik verisi ve (b) uygulama güvenirliliği verisidir. İzleyen bölümde güvenirlik verilerinin toplanma sürecine ilişkin detaylı bilgiye yer verilmektedir.

3.8.2.1. Katılımcı anneler için güvenirlik verilerinin toplanması

Araştırmada katılımcı anneler için bağımlı değişkene (gözlemciler arası güvenirlik) ve bağımsız değişkene yönelik (uygulama güvenirliliği) olmak üzere iki çeşit güvenirlik verisi elde edilmiştir. İzleyen başlıklarda katılımcı annelerin güvenirlik verilerinin toplanma sürecine ilişkin detaylı bilgiye yer verilmektedir.

3.8.2.1.1. Katılımcı anneler için gözlemciler arası güvenirlik verilerinin toplanması

Katılımcı annelerin KTE uygulama basamaklarını (bağımlı değişken) kullanabilmelerine yönelik gözlemciler arası güvenirlik verileri katılımcılarda başlama düzeyi, uygulama, genelleme ve izleme oturumlarının en az %30'u araştırmacı tarafından yansız bir şekilde belirlenmiştir. İki ayrı gözlemci belirlenen bu oturumların video görüntülerini izleyerek “Katılımcı Anneler İçin KTE Uygulama Güvenirliliği Formu”nu (EK-16) kullanılarak gözlemciler arası güvenirlik verilerinin toplanmasını sağlamıştır.

3.8.2.1.2. Katılımcı anneler için uygulama güvenilirliği verilerinin toplanması

Araştırmanın katılımcı anneleri için uygulama güvenilirliği verisi bağımsız değişkenin planlandığı gibi uygulanıp uygulanmadığını belirlemek amacıyla toplanmıştır. Bu araştırmanın katılımcı anneleri için bağımsız değişkeni, ebeveyn koçu tarafından uygulanan koçluk uygulamasıdır. Koçluk uygulaması, taklit becerileri öğretimi ve KTE uygulaması eğitiminden oluşan aile eğitimi ile katılımcı annelere uygulama oturumları sırasında videoyla geri bildirim sunmayı içermektedir. Aile eğitiminin her iki aşaması ve geri bildirimin sunulduğu uygulama oturumları videoya kaydedilmiştir. Uygulama güvenilirliği verisi toplamak için aile eğitiminin her iki aşamasının videoları ve geri bildirim sunulan uygulama oturumlarının videolarının tamamı gözlemci tarafından izlenmiştir.

3.8.2.2. Katılımcı çocuklar için güvenirlik verilerinin toplanması

Araştırmada katılımcı çocuklar için bağımlı (gözlemciler arası güvenirlik) ve bağımsız değişkene yönelik (uygulama güvenilirliği) olmak üzere iki tür güvenirlik verisi toplanmıştır. İzleyen başlıklarda katılımcı çocukların güvenirlik verilerinin toplanma sürecine ilişkin detaylı bilgiye yer verilmektedir.

3.8.2.2.1. Katılımcı çocuklar için gözlemciler arası güvenirlik verilerinin toplanması

Katılımcı çocukların taklit becerilerini öğrenme düzeyi olan bağımlı değişkende gözlemciler arası güvenirliğin belirlenmesi için tüm katılımcılardan başlama düzeyi, aralıklı yoklama, genelleme ve izleme oturumlarının en az %30'u yansız olarak belirlenmiştir. İki ayrı gözlemci belirlenen bu oturumların video görüntülerini izlemiş ve “Katılımcı Çocuklar İçin Taklit Becerilerini Değerlendirme Formu”nu (EK-2) kullanarak katılımcı çocuğun doğru tepkilerine 2 puan, kısmen doğru tepkilerine 1 puan, yanlış tepkilerine ise 0 puan vermiştir.

3.8.2.2.2. Katılımcı çocuklar için uygulama güvenilirliği verilerinin toplanması

Araştırmanın katılımcı çocukları için bağımsız değişkeni olan KTE uygulamasının, anneler tarafından planlandığı şekilde uygulanıp uygulanmadığını belirlemek için uygulama güvenilirliği verisi toplanmıştır. Öğretim oturumlarında nesneli eylem ve jest taklidi becerileri öğretimiyle ilgili KTE uygulamasının güvenirlik verisi “Katılımcı Anneler İçin KTE Uygulama Güvenirliği Formu” (EK-16) kullanılarak elde edilmiştir. Bu form, izler taklit etme, dilsel haritalama, model olma, ipucu sunma ve pekiştirme aşamalarını içermektedir. Gözlem formu, KTE’nin izler taklit etme, dilsel haritalama, model olma, ipucu sunma ve doğal pekiştirme aşamalarıyla düşük güvenirlikli uygulama

seviyesinden, yüksek güvenilirlikli uygulama seviyesine doğru 0 ile 4 puan arasında derecelendirilen Likert-tipi bir formdur. Söz konusu formun puanlanmasına yönelik olarak “Katılımcı Anneler İçin KTE Uygulama Güvenirliği Formu” (EK-16) oluşturulmuştur.

3.8.3. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması

Araştırmaya katılan katılımcı annelerin çalışmaya ilişkin görüşlerini belirlemek için “Sosyal Geçerlik Soru Formu” (EK-17) oluşturulmuştur. Formun içeriğinde katılımcı annelere kazandırılmak istenilen KTE uygulamasının önemi, kullanımı, uygulamanın uygunluğu, etkililiği, sürdürülebilirliğine ilişkin sorular yer almaktadır. Ayrıca bu formda katılımcı annelerin çocuklarına kazandırılmak istenen taklit becerilerinin önemini, işlevini, taklit becerilerinin kazandırılmasında kullanılmakta olan uygulamanın uygunluğunu, etkililiğini ve sürdürülebilirliğine yönelik sorular da yer almaktadır. Formun içeriğinde yer alan, kapalı uçlu sorulardan 12 tanesi beşli Likert-tipi “Hayır (1), Kısmen Hayır (2), Kararsızım (3), Kısmen Evet (4), Evet (5)” şeklinde değerlendirilmiştir. Sosyal geçerlik formundaki iki soru çoktan seçmeli iken son iki soru evet ve hayır cevap seçenekleri olan sorulardır. Katılımcı annelerin son iki soruya evet cevabını vermeleri durumunda kendilerine bu soru ile ilgili açık uçlu bir soru daha yöneltilerek cevaplamaları sağlanmıştır. Uygulamanın sonunda katılımcı annelerle yapılan görüşmelerde formun içeriği ile ilgili açıklama yapılarak formu doldurmaları sağlanmıştır.

3.9. Verilerin Analizi

Araştırmada (a) etkililik verileri, (b) güvenilirlik verileri ve (c) sosyal geçerlik verilerinin analizi olmak üzere üç tür veri analizi yapılmıştır. Ayrıca bu çalışmada bir evreden diğer evreye geçişte (acil etki) başlama düzeyi aşamasındaki son üç veri noktasının ortalamasıyla takip eden evrenin uygulama aşamasındaki ilk üç veri noktasının ortalamaları alınarak aradaki fark hesaplanmıştır (Tekin-İftar, 2018c). İzleyen bölümde verilerin analizi ile ilgili detaylı bilgilere yer verilmektedir.

3.9.1. Etkililik verilerinin analizi

Araştırmanın katılımcı anne ve çocuklarına yönelik uygulanan bağımsız değişkenleriyle ilgili toplanan etkililik verileri grafiksel analizle analiz edilmiştir. Araştırmada (a) katılımcı annelerden ve (b) katılımcı çocuklardan toplanan etkililik verilerinin analizi olmak üzere iki tür etkililik verisi analizi yapılmıştır. İzleyen başlıklarda söz konusu verilerin analiziyle ilgili detaylı bilgilere yer verilmiştir.

3.9.1.1. Katılımcı annelerden toplanan etkililik verilerinin analizi

Katılımcı annelerin çocuklarına taklit becerilerini öğretmeleri için KTE uygulamasını doğru ve güvenilir bir şekilde kullanmayı öğrenmeleri sürecinde, koçluk uygulamasının etkililiğine ilişkin veriler çizgi grafiğine işlenmiş ve grafiksel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Verilerin grafiğe işlenmesinin ardından grafik üstünde eğilim, düzey ve kararlılık hesaplamaları yapılmış ve etkililikleri değerlendirilmiştir. Katılımcı annelerin KTE uygulamasını doğru ve güvenilir biçimde kullanmaları izler taklit etme, dilsel haritalama, model olma, ipucu sunma ve doğal pekiştirme aşamalarıyla düşük güvenilirlikli uygulama seviyesinden, yüksek güvenilirlikli uygulama seviyesine doğru 0 ile 4 puan arasında derecelendirilen Likert-tipi bir form kullanılarak hesaplanmıştır. Söz konusu formun puanlanmasına yönelik olarak “Katılımcı Anneler İçin KTE Uygulama Güvenirliği Form” (EK-16) doğru tepki yüzdesi “*Doğru Tepki Sayısı/Toplam Tepki Fırsatı X 100*” formülü ile hesaplanmıştır (Tekin-İftar ve Kırcaali İftar, 2016).

Katılımcı annelerin uygulama oturumlarında ölçütü karşıladıktan 1, 3 ve 5 hafta sonra da KTE’yi doğru ve güvenilir biçimde kullanmalarını ve hangi doğruluk düzeyinde sergileyebildiklerini değerlendirmek için veriler çizgi grafiğine işlenmiş ve grafiksel analiz ile analiz edilmiştir. Ayrıca katılımcı annelerin KTE’yi farklı ortamlarda hangi doğruluk düzeyinde genelleylebildiklerini değerlendirmek için toplanan genelleme verileri de yine çizgi grafiğine işlenmiş ve grafiksel analiz ile analiz edilmiştir. İzleme ve genelleme oturumlarındaki doğru tepki yüzdesi “*Doğru Tepki Sayısı/Toplam Tepki Fırsatı X 100*” formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Tekin-İftar ve Kırcaali İftar, 2016).

3.9.1.2. Katılımcı çocuklardan toplanan etkililik verilerinin analizi

Katılımcı anneler tarafından sunulan KTE uygulamasının, katılımcı çocukların taklit becerileri üzerindeki etkililiğini değerlendirmek için toplanan veriler çizgi grafiğine işlenmiş ve grafiksel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Veriler grafiğe işlendikten sonra grafik üstünde eğilim, düzey ve kararlılık hesaplamaları yapılmış ve etkililikleri analiz edilmiştir. Katılımcı çocukların taklit becerilerindeki doğru tepki yüzdesi “*Doğru Tepki Sayısı/Toplam Tepki Fırsatı X 100*” formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Tekin-İftar ve Kırcaali İftar, 2016).

Katılımcı çocukların taklit becerilerine ilişkin izleme verileri, çizgi grafiğine işlenmiş ve grafiksel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Ayrıca katılımcı çocukların, öğrendikleri taklit becerilerini farklı ortam ve kişilere genellemelerine ilişkin veriler de çizgi grafiğine işlenmiş ve grafiksel analiz yoluyla analiz edilmiştir. İzleme ve genelleme

oturumlarındaki doğru tepki yüzdesi “*Doğru Tepki Sayısı/Toplam Tepki Fırsatı X 100*” formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Tekin-İftar ve Kırcaali İftar, 2016).

3.9.2. Güvenirlik verilerinin analizi

Araştırma kapsamında (a) katılımcı annelere ve (b) katılımcı çocuklara ilişkin güvenirlik verileri analiz edilmiştir. İzleyen başlıkta güvenirlik verilerin analiziyle ilgili detaylı bilgilere yer verilmektedir.

3.9.2.1. Katılımcı anneler için güvenirlik verilerinin analizi

Katılımcı annelere ilişkin verilerden, gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliliği verilerinin analizi yapılmıştır. İzleyen başlıkta katılımcı annelerin verilerinden güvenirlik verilerin analizi ile ilgili detaylı bilgilere yer verilmektedir.

3.9.2.1.1. Katılımcı anneler için gözlemciler arası güvenirlik verilerinin analizi

Katılımcı annelerin sergilemiş oldukları KTE uygulamasına ilişkin gözlemciler arası güvenirlik verileri “*Görüş Birliği /Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı X 100*” formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Alberto ve Troutman, 2009). Gözlemciler arası güvenirlik verileri Tablo 3.2’ de gösterilmektedir. Tablo 3.2 incelendiğinde, Özge Hanım’ın KTE uygulamasına yönelik başlama düzeyi ve izleme oturumlarında elde edilen gözlemciler arası güvenirlik katsayısı %100 iken; uygulama oturumlarında ortalama %97,5 (ranj = %95–%100), genelleme oturumlarında ise %97,5’dir (ranj = %95 – %100). Beyza Hanım’ın KTE uygulamasına ilişkin başlama düzeyi, genelleme ve izleme oturumlarından elde edilen gözlemciler arası güvenirlik katsayısı %100 iken; uygulama oturumlarında ortalama %97,5’dir (ranj = %95–%100). Dilek Hanım’ın KTE uygulamasıyla ilgili başlama düzeyiyle genelleme oturumlarından sağlanan gözlemciler arası güvenirlik katsayısı %100’dür. Dilek Hanım’ın uygulama oturumlarıyla ilgili gözlemciler arası güvenirlik katsayısı ortalama %97,8 (ranj = %95 – %100) ve izleme oturumlarında ise %97,5 (ranj = %95– %100) olarak hesaplanmıştır.

Tablo 3.2. Katılımcı anneler için gözlemciler arası güvenirlik verileri

Katılımcı anneler	Başlama düzeyi	Uygulama	Genelleme	İzleme
Özge Hanım	%100	%97,5 (ranj = %95 – %100)	%97,5 (ranj = %95 – %100)	%100
Beyza Hanım	%100	%97,5 (ranj = %95 – %100)	%100	%100
Dilek Hanım	%100	%97,8 (ranj = %95 – %100)	%100	%97,5 (ranj = %95– %100)

3.9.2.1.2. Katılımcı anneler için uygulama güvenilirliği verilerinin analizi

Koçluk uygulamasının uygulama güvenilirliği verilerinin analizinde “*Gözlenen Uygulamacı Davranışı/Planlanan Uygulamacı Davranışı X 100*” formülü (Billingsley vd., 1980) kullanılmıştır. Aile eğitimi oturumlarının uygulama güvenilirliği verileri %100 şeklinde hesaplanmıştır. Ebeveyn koçu tarafından geri bildirim sunulan ve anne-çocuk çiftiyle düzenlenen uygulama oturumlarında ise uygulama güvenilirliği verileri Özge Hanım, Beyza Hanım ve Dilek Hanım için ortalama %92,8 (ranj = %90 – %95) olarak hesaplanmıştır.

3.9.2.2. Katılımcı çocuklar için güvenilirlik verilerinin analizi

Katılımcı çocuklar için toplanan gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verileri analiz edilmiştir. İzleyen başlıkta katılımcı çocuklar için güvenilirlik verilerin analizi ile ilgili detaylı bilgilere yer verilmektedir.

3.9.2.2.1. Katılımcı çocuklar için gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin analizi

Katılımcı çocuklar için toplanmış olan gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin analizinde “*Görüş Birliği/Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı X 100*” formülü kullanılmıştır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2018). Katılımcı çocuklarda gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı bütün oturumlarda %100 olarak hesaplanmıştır.

3.9.2.2.2. Katılımcı çocuklar için uygulama güvenilirliği verilerinin analizi

Katılımcı annelere yönelik elde edilen etkililik verilerinin analizi aynı zamanda katılımcı çocuklara anneleri tarafından sunulan KTE uygulamasına ilişkin uygulama güvenilirliği verilerinin analizine karşılık gelmektedir. Ebeveyn koçunun yaptığı başlama düzeyi yoklama oturumlarıyla ilgili uygulama güvenilirliği verilerinin analizinde “*Gözlenen Araştırmacı Davranışı/Planlanan Araştırmacı Davranışı X 100*” formülü (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2018) tercih edilmiştir. Ebeveyn koçu tarafından düzenlenen oturumların tamamında tüm katılımcı çocuklara %100 güvenilir bir şekilde uygulandığı görülmüştür.

3.9.3. Sosyal geçerlik verilerinin analizi

Araştırmaya katılan annelerin araştırmanın amacı, bu amaçlar için hazırlanan eğitimler, kullanmayı öğrendikleri öğretim yöntemi ve elde edilen bulgularla ilgili görüşleri analiz yoluyla değerlendirilmiştir. Sosyal geçerlik formu araştırmacı ve danışmanı tarafından geliştirilip, 12 Likert-tipi soru, 2 tane çoktan seçmeli ve 2 tane açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Likert-tipi için 1’den 5’e kadar puanlanarak katılımcı

annelerin toplam puanları hesaplanmış ve ortalamaları belirlenerek analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan annelerin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplarla araştırmaya ilişkin görüşleri değerlendirilmiştir.



4. BULGULAR

Bu bölümde, katılımcı annelere KTE uygulamasını öğretmek üzere sunulan koçluk uygulamasının katılımcı annelerin öğretim davranışlarını edinim, izleme ve genellemeleri üzerindeki etkileriyle ilgili bulgular yer almaktadır. Ayrıca bu bölümde katılımcı annelerce sunulan KTE'nin OSB olan çocukların taklit becerilerini edinim, izleme ve genellemelerine ilişkin bulgular da yer almaktadır. Bunun yanı sıra koçluk uygulaması sırasında katılımcı annelere sunulan geribildirimler, OSB olan çocukların taklit becerilerini kendiliğinden kullanım düzeyleri, motor taklit becerileri, dil gelişimleri ve çalışmanın sosyal geçerliğine ilişkin bulgular da sunulmuştur. İzleyen başlıklarda sırasıyla önce katılımcı anneler, ardından katılımcı çocuklardan elde edilen bulgular yer almaktadır.

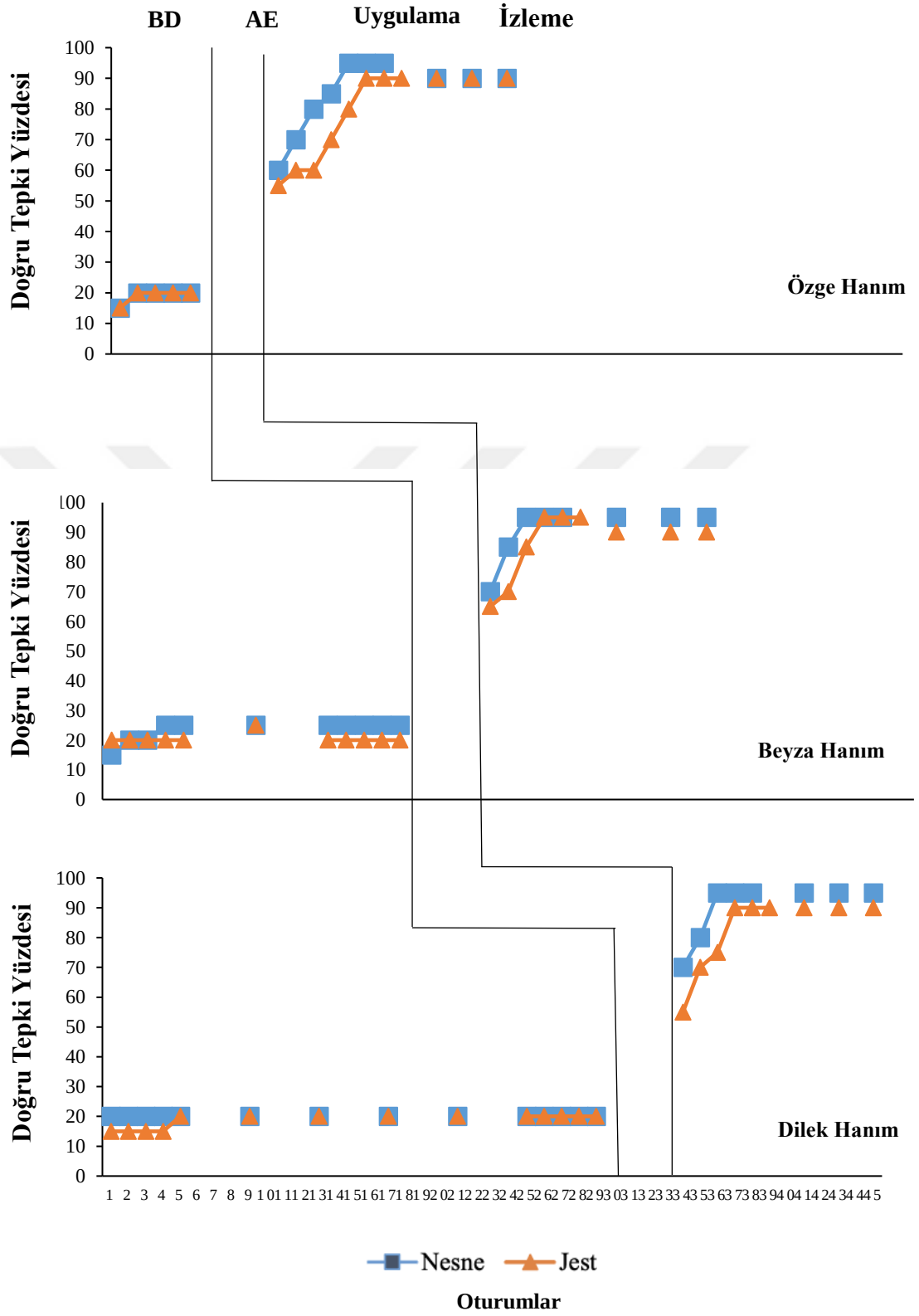
4.1. Katılımcı Annelere İlişkin Etkililik Bulguları

4.1.1. Koçluk uygulamasının katılımcı anneler üzerindeki etkililik bulguları

Araştırmacı tarafından sunulan koçluk uygulamasının, katılımcı annelerin KTE aşamalarını uygulamalarına ilişkin edinim, izleme ve genelleme bulgularına Şekil 4.1'de yer verilmiştir. Tablo 4.1'de, uygulama sürecinde tüm katılımcı anneler ile yürütülen oturum sayısı, deneme sayısı ve oturum süresiyle ilgili verilere yer verilmektedir. Tablo 4.2'de ise katılımcı annelere uygulama oturumlarında KTE öğretimi uygulamasının hangi aşamaları için ve ne sıklıkla geri bildirim sunulduğuna ilişkin bulgular yer almaktadır.

4.1.1.1. Özge Hanım'ın etkililik bulguları: Edinim, izleme ve genelleme

Özge Hanım'ın başlama düzeyi evresinde KTE uygulaması ile nesneli eylem taklidi becerilerini kazandırma aşamalarını Şekil 4.1'de bulunan grafikte verildiği üzere, ortalama %19 (ranj = %15 – %20) doğruluk düzeyinde sergilediği görülmektedir. Özge Hanım'la, koçluk uygulamasına başlanır başlanmaz verilerin eğiliminde ve düzeyinde istenen yönde değişiklik olmuş ve Özge Hanım KTE uygulaması ile nesneli eylem taklidi becerileri aşamalarını ortalama %82.8 (ranj = %60 – %95) doğruluk düzeyinde sergilemiştir. Özge Hanım'ın uygulamanın son üç oturumunda KTE uygulaması aşamalarını %95 düzeyinde doğru sergileyerek ölçütü karşıladığı anlaşılmaktadır. Özge Hanım'ın başlama düzeyi ve uygulama evresi verileri incelendiğinde, uygulama evresine geçilmesiyle birlikte verilerin düzey ve eğiliminde istendik yönde değişiklik olduğu görülmektedir. Nesneli eylem taklidinin başlama düzeyi ve uygulama evresi verileri için



Şekil 4.1. Katılımcı annelerin başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde KTE uygulamasını edinim düzeyleri

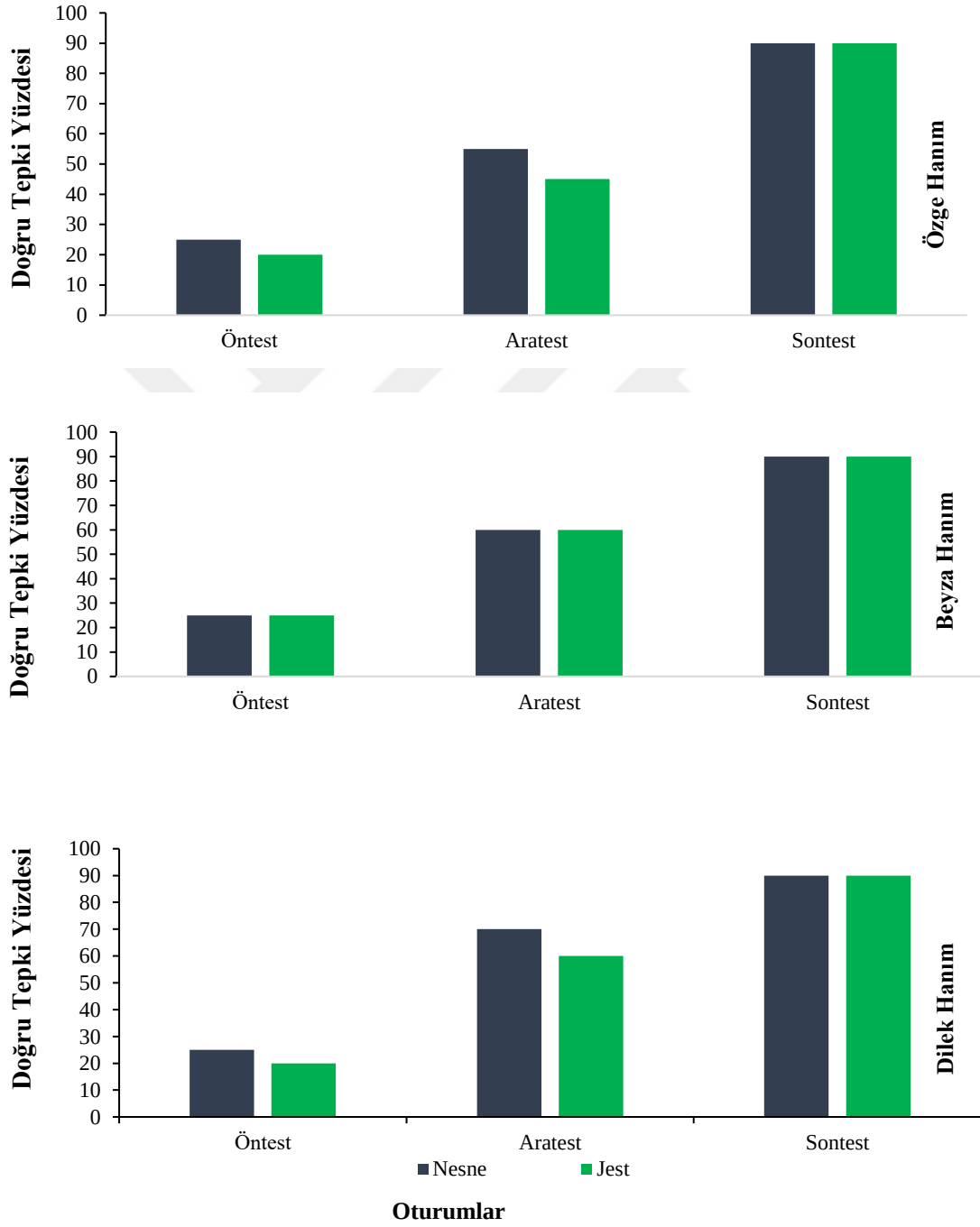
düzyey değışikliğı açısından yapılan acil etki analizinde %50 büyüklüğünde bir fark olduğı görölmektedir.

Özge Hanım'ın başlama düzeyi evresinde KTE uygulamasıyla jest taklidi becerilerini kazandırma aşamaları Şekil 4.1'deki grafikte yer aldığı gibi, ortalama %19 (ranj = %15 – %20) doğruluk düzeyinde sergilediğı görölmektedir. Özge Hanım'la, koçluk uygulamasına başlanır başlanmaz verilerin eğiliminde ve düzeyinde istenilen yönde değışiklik olmuş ve Özge Hanım KTE uygulamasıyla jest taklidi becerilerini ortalama %74.3 (ranj = %55–%90) doğruluk düzeyinde uygulamıştır. Özge Hanım'ın uygulama aşamasının son üç oturumunda KTE uygulaması aşamalarını %90 doğru performans sergileyerek ölçütü karşıladığı tespit edilmiştir. Özge Hanım'ın başlama düzeyi ve uygulama aşaması verileri incelendiğinde, uygulama evresine geçilmesiyle birlikte verilerin düzey ve eğiliminde istendik yönde değışiklik olduğu görölmektedir. Jest taklidi başlama düzeyi ve uygulama evresi verileri için düzey değışikliğı açısından yapılan acil etki analizinde %38.3 büyüklüğünde bir fark olduğu görölmektedir. Koçluk uygulamasının etkililiğine ilişkin iki evre arasında hesaplanan etki büyüklüğü için örtüşmeyen veri yüzdesi analizi yapılmıştır. Araştırmada analiz edilen örtüşmeyen veri yüzdeleri için %90 ve üzeri “ok etkili”, %90 – %70 arası “orta düzeyde etkili”, %70 - %50 arası “sorgulanabilir” ve %50 altı “etkisiz” olarak değerdendirilmiştir (Ma, 2006). Özge Hanım'ın KTE uygulaması için iki evre arasında örtüşmeyen veri yüzdesi nesneli eylem taklidi ve jest taklidi becerileri için %100 olarak hesaplanmıştır. Bu değerdendirmeye göre, koçluk uygulaması aracılığıyla sunulan KTE uygulamasının Özge Hanım için etki büyüklüğü “ok etkili” olarak ifade edilebilir. Özge Hanım'ın KTE uygulamasına ilişkin veriler incelendiğinde, başlama düzeyi evresi ile uygulama evresinde veri eğiliminin istendik yönde farklılık gösterdiği, uygulama evresinde verilerin tutarlı bir biçimde artma eğilimi gösterdiği görölmektedir. Bu bulgular dikkate alındığında KTE uygulamasının öğretiminde kullanılan koçluk uygulamasının etkili olduğu görölmektedir.

Özge Hanım'ın KTE uygulamasını nesneli eylem taklidi becerileri öğretiminde ölçüt karşılanarak uygulamaya son verildikten 1, 3 ve 5 haftanın ardından düzenlenen izleme oturumlarında KTE öğretilmi uygulama aşamalarını %90 doğruluk düzeyinde uygulayabildiğı görölmüştür. Ayrıca Özge Hanım KTE uygulamasını jest taklidi becerileri öğretiminde ölçüt karşılanarak uygulamaya son verildikten 1, 3 ve 5 haftanın

ardından düzenlenen izleme oturumlarında KTE öğretimi uygulama aşamalarını %90 doğruluk düzeyinde uygulayabilmektedir.

Katılımcı annelerin KTE öğretimi uygulamasını farklı ortamlar, farklı araçlar ve farklı becerilerde kullanıp kullanmadığını belirlemek üzere genelleme öntest, aratest ve sontest oturumları düzenlenmiştir.



Şekil 4.2. Katılımcı annelerin KTE uygulamasını farklı ortamlara, farklı araçlara ve farklı becerilere genelleme düzeyleri (yemek rutini)

Öntest, aratest ve sontest oturumlarında her bir katılımcı annenin KTE uygulama aşamalarını sergileme düzeylerine ilişkin veriler Şekil 4.2’de yer almaktadır. Özge Hanım’ın KTE uygulamasını nesneli eylem taklidi becerileri üzerinden genelleme öntest oturumunda %25, aratest oturumunda %55 ve sontest oturumunda %90 doğruluk düzeyinde sergilemiştir. Böylece Özge Hanım’ın KTE uygulamasını farklı ortamlarda, farklı araçlarla ve farklı becerilerde (farklı nesneli eylem taklit davranış örnekleri) kullanmayı genelleyebildiği ortaya çıkmaktadır. Özge Hanım’ın KTE uygulamasını jest taklidi becerileri üzerinden genelleme öntest oturumunda %20 doğruluk düzeyinde, aratest oturumunda %45 ve sontest oturumunda %90 doğruluk düzeyinde sergilemiştir. Böylece Özge Hanım’ın KTE uygulamasını farklı ortamlarda, farklı araçlarla ve farklı becerilerde (farklı jest taklidi davranış örnekleri) kullanmayı genelleyebildiği görülmektedir.

Tablo 4.1. Katılımcı annelerle araştırmanın uygulama sürecinde yürütülen oturumlara ilişkin veriler

Katılımcı anneler	Aile Eğitimine kadar gerçekleştirilen toplam oturum sayısı	Ölçüt karşılanıncaya kadar gerçekleştirilen toplam uygulama oturumu sayısı (Nesne)	Ölçüt karşılanıncaya kadar gerçekleştirilen toplam uygulama oturumu sayısı (Jest)	Ölçüt karşılanıncaya kadar geçirilen toplam geri bildirim oturumu süresi
Özge Hanım	5	7	8	1 saat 13 dk. 6 sn.
Beyza Hanım	11	5	6	1 saat 10 dk. 7 sn.
Dilek Hanım	14	5	6	46 dk. 23 sn.

Tablo 4.1. incelendiğinde, Özge Hanım’la KTE uygulamasını nesneli eylem taklidi becerilerini için ölçüt karşılanıncaya kadar 7 uygulama oturumu, jest taklidi becerilerini için ise ölçüt karşılanıncaya kadar 8 uygulama oturumu düzenlenmiştir. Oyun rutininin hemen ardından katılımcı annelere sundukları KTE uygulamasına ilişkin çevrimiçi geri bildirim sunulmuştur. Özge Hanım’a uygulama oturumları sonrasında verilen bu geri bildirimler toplam 1 saat 13 dakika 6 saniye sürmüştür.

Tablo 4.2. Katılımcı annelere geri bildirim sunulan uygulama basamakları ve geri bildirim sıklığına ilişkin veriler

Uygulama Basamağı	Geri Bildirim Sunulma Sayısı		
	Özge Hanım	Beyza Hanım	Dilek Hanım
Öğretim sırasında kullanılacak oyuncakları hazır bulundurma	3	3	3
Çocuğun ilgilerini takip etme	3	2	2
Çocuğun davranışını onaylama ve bir sonraki davranışa model olma	4	3	3
Yanıt aralığı süresince çocuğun tepkisini bekleme	5	2	4
İpucu sunma	6	3	3
Pekiştirme	3	4	3
Veri toplama/kaydetme	3	3	3

Özge Hanım'a uygulama oturumları sırasında hangi uygulama aşamalarında ve ne sıklıkla geri bildirim sunulduğu Tablo 4.2'de yer almaktadır. Tablo 4.2. incelendiğinde, Özge Hanım'a koçluk uygulaması boyunca en çok geribildirim (n = 6) “İpucu sunma” basamağını uygulayabilmesine yönelik sunulduğu anlaşılmaktadır. Sonra, ikinci sırada en fazla geribildirim (n = 5) “Yanıt aralığı süresince çocuğun tepkisini bekleme” basamağını uygulayabilmesine yönelik sunulduğu görülmüştür. Özge Hanım'ın KTE uygulama basamaklarından üçüncü sırada geribildirim (n = 4) “Çocuğun davranışını onaylama ve bir sonraki davranışa model olma” ve diğer uygulama basamaklarından da aynı sayıda geribildirim (n=3) “Öğretim sırasında kullanılacak oyuncakları hazır bulundurma, Çocuğun ilgilerini takip etme, Pekiştirme, Veri toplama/kaydetme” basamağına ilişkin sunulduğu tespit edilmiştir.

4.1.1.2. Beyza Hanım'ın etkililik bulguları: Edinim, izleme ve genelleme

Beyza Hanım'ın başlama düzeyi evresinde KTE uygulaması ile nesneli eylem taklidi becerilerini kazandırma aşamalarını Şekil 4.1'deki grafikte görüldüğü gibi, ortalama %23.18 (ranj = %15 – %25) doğruluk düzeyinde sergilediği görülmektedir. Beyza Hanım'la, koçluk uygulamasına başlanır başlanmaz verilerin eğiliminde ve düzeyinde istenilen yönde değişiklik olmuş ve Beyza Hanım KTE uygulaması aşamaları ortalama %88 (ranj = %70–%95) doğruluk düzeyinde sergilemiştir. Beyza Hanım'ın uygulama aşamasının son üç oturumunda KTE uygulamasının nesneli eylem taklidi becerileri aşamalarını %95 doğru performans sergileyerek ölçütü karşıladığı görülmektedir. Beyza Hanım'ın başlama düzeyi ve uygulama aşaması verileri

incelendiğinde, uygulama evresine geçilmesiyle birlikte verilerin düzey ve eğiliminde istendik yönde değişiklik olduğu görülmektedir. Nesneli eylem başlama düzeyi ve uygulama evresi verileri arasında düzey değişikliği açısından yapılan acil etki analizinde %58.3 büyüklüğünde bir fark olduğu görülmektedir.

Beyza Hanım'ın başlama düzeyi evresinde KTE uygulaması ile jest taklidi becerilerini kazandırma aşamalarını Şekil 4. 1'deki grafikten de anlaşıldığı üzere, ortalama %20.45 (ranj = %20–%25) doğruluk düzeyinde sergilediği görülmektedir. Beyza Hanım'la, koçluk uygulamasına başlanır başlanmaz verilerin eğiliminde ve düzeyinde istenilen yönde değişiklik olmuş ve Beyza Hanım KTE uygulaması aşamalarını ortalama %84.1 (ranj = %65–%95) doğruluk düzeyinde sergilemiştir. Beyza Hanım'ın uygulama aşamasının son üç oturumunda KTE uygulamasını jest taklidi becerilerinin öğretiminde %95 doğru performans sergileyerek ölçütü karşıladığı görülmektedir. Beyza Hanım'ın başlama düzeyiyle uygulama aşaması verileri incelendiğinde, uygulama evresine geçilmekle birlikte verilerin düzey ve eğiliminde istendik yönde değişiklik olduğu görülmektedir. Jest taklidi başlama düzeyi ve uygulama evresi verileri için düzey değişikliği açısından yapılan acil etki analizinde %53.3 büyüklüğünde bir fark olduğu görülmektedir. Beyza Hanım'ın KTE uygulaması için iki evre arasında örtüşmeyen veri yüzdesi nesneli eylem taklidi ve jest taklidi becerileri için %100 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlendirmeye göre, koçluk uygulaması aracılığıyla sunulan KTE uygulamasının Beyza Hanım için etki büyüklüğünün “çok etkili” olduğu ifade edilebilir. Beyza Hanım'ın KTE uygulamasına ilişkin verileri incelendiğinde, başlama düzeyi evresi ile uygulama evresinde veri eğiliminin istendik yönde farklılık gösterdiği, uygulama evresinde verilerin tutarlı bir biçimde artma eğilimi gösterdiği görülmektedir. Bu bulgular dikkate alındığında KTE uygulamasının öğretiminde kullanılan koçluk uygulamasının etkili olduğu görülmektedir.

Beyza Hanım KTE uygulamasını nesneli eylem taklidi becerileri öğretiminde ölçüt karşılanarak uygulamaya son verildikten 1, 3 ve 5 hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında KTE öğretimi uygulama aşamalarını nesneli eylem taklidi becerilerinde %95 doğruluk düzeyinde uygulayabildiği görülmüştür. Beyza Hanım KTE uygulamasını jest taklidi becerileri öğretiminde ölçüt karşılanarak uygulamaya son verildikten 1, 3 ve 5 hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında Beyza Hanım'ın KTE öğretimi uygulama aşamalarını jest taklidi becerilerinde %90 doğruluk düzeyinde uygulayabildiği görülmüştür.

Katılımcı annelerin KTE uygulamasını farklı ortamlarda, farklı araçlarla ve farklı becerilerde kullanıp kullanmadığını belirlemek üzere genelleme öntest, aratest ve sontest oturumları düzenlenmiştir. Öntest, aratest ve sontest oturumlarında her bir katılımcı annenin KTE uygulama aşamalarını sergileme düzeylerine ilişkin veriler Şekil 4.2’de yer almaktadır. Beyza Hanım’ın KTE uygulamasını nesneli eylem taklidi becerileri üzerinden genelleme öntest oturumunda %25, aratest oturumunda %60 ve sontest oturumunda %90 doğruluk düzeyinde sergilemiştir. Böylece Beyza Hanım’ın KTE uygulamasını farklı ortamlarda, farklı araçlarla ve farklı becerilerde (farklı nesneli eylem taklit davranış örnekleri) kullanmayı genelleyebildiği tespit edilmiştir. Beyza Hanım’ın KTE uygulamasını jest taklidi becerileri üzerinden genelleme öntest oturumunda %25, aratest oturumunda %60 ve sontest oturumunda %90 doğruluk düzeyinde sergilediği belirlenmiştir. Böylece Beyza Hanım’ın KTE uygulamasını farklı ortamlarda, farklı araçlarla ve farklı becerilerde (farklı jest taklit davranış örnekleri) kullanmayı genelleyebildiği görülmektedir.

Tablo 4.1. incelendiğinde, Beyza Hanım’la KTE uygulamasını nesneli eylem taklidi becerileri ölçüt karşılanıncaya kadar sergileyebilmesi için beş uygulama oturumu düzenlendiği görülmüştür. Beyza Hanım’la KTE uygulamasını jest taklidi becerileri ölçüt karşılanıncaya kadar sergileyebilmesi için altı uygulama oturumu düzenlendiği görülmüştür. Uygulama oturumları oyun rutini içerisinde gerçekleştirilmiştir. Oyun oynama rutininin hemen ardından katılımcı annelere sundukları öğretim uygulamasına ilişkin çevrimiçi geri bildirim sunulmuştur. Uygulama oturumları sonrasında verilen bu geri bildirimler toplam 1 saat 10 dakika 7 saniye sürmüştür.

Beyza Hanım'a uygulama oturumları sırasında hangi uygulama aşamalarında ve ne sıklıkla geri bildirim sunulduğu Tablo 4.2’te yer almaktadır. Tablo 4.2 incelendiğinde, Beyza Hanım'a koçluk uygulaması boyunca en fazla geri bildirimin (n = 4) “*Pekiştirme*” basamağını uygulayabilmesine yönelik sunulduğu anlaşılmaktadır. Sonra, ikinci sırada aynı sayıda en sık geri bildirimin (n = 3) “*Öğretim sırasında kullanılacak oyuncakları hazır bulundurma, Çocuğun davranışını onaylama ve bir sonraki davranışa model olma, İpucu sunma, Veri toplama/kaydetme*” basamaklarını uygulayabilmesine yönelik sunulduğu görülmüştür. Beyza Hanım’ın KTE uygulama basamaklarından üçüncü sırada yer alan (n = 2) “*Çocuğun ilgilerini takip etme, Yanıt aralığı süresince çocuğun tepkisini bekleme*” basamaklarına aynı sayıda bildirim yapıldığı tespit edilmiştir.

4.1.1.3. Dilek Hanım'ın etkililik bulguları: Edinim, izleme ve genelleme

Dilek Hanım'ın başlama düzeyi evresinde KTE uygulaması ile nesneli eylem taklidi becerilerini kazandırma aşamalarını Şekil 4.1'deki grafikteki gibi ortalama %20 (ranj = %20–%20) doğruluk düzeyinde sergilediği görülmektedir. Dilek Hanım'la, koçluk uygulamasına başlanır başlanmaz verilerin eğiliminde ve düzeyinde istenilen yönde değişiklik olduğu ve Dilek Hanım'ın uygulama aşamasında KTE uygulaması nesneli eylem taklidi becerilerini ortalama %87 (ranj = %70 – %95) doğruluk düzeyinde sergilediği görülmektedir. Dilek Hanım'ın uygulama evresinin son üç oturumunda KTE uygulama aşamalarını nesneli eylem taklidi becerilerini %95 doğru performans sergileyerek ölçütü karşıladığı görülmektedir. Başlama düzeyiyle uygulama evresi verileri incelendiğinde, uygulama evresine geçilmesiyle birlikte verilerin düzey ve eğiliminde istendik yönde değişiklik olduğu anlaşılmaktadır. Nesneli eylem başlama düzeyi ve uygulama evresi verileri arasında düzey değişikliği açısından yapılan acil etki analizinde %61.6 büyüklüğünde bir fark olduğu görülmektedir.

Dilek Hanım'ın başlama düzeyi evresinde KTE uygulaması ile jest taklidi becerilerini kazandırma aşamalarını Şekil 4.1'deki grafikteki gibi ortalama %18,57 (ranj = %15–%20) doğruluk düzeyinde sergilediği görülmektedir. Dilek Hanım'la, koçluk uygulamasına başlanır başlanmaz verilerin eğiliminde ve düzeyinde istenilen yönde değişiklik olduğu ve Dilek Hanım'ın uygulama evresinde KTE uygulaması aşamalarını jest taklidi becerilerine ortalama %78.3 (ranj = %55–%90) doğruluk düzeyinde sergilediği görülmektedir. Dilek Hanım'ın uygulama evresinin son üç oturumunda KTE uygulama aşamalarını jest taklidi becerilerini %90 doğru performans sergileyerek ölçütü karşıladığı görülmektedir. Dilek Hanım'ın başlama düzeyiyle uygulama evresi verileri incelendiğinde, uygulama evresine geçilmekle birlikte verilerin düzey ve eğiliminde istendik yönde değişiklik olduğu görülmektedir. Jest taklidi başlama düzeyi ve uygulama evresi verileri için düzey değişikliği açısından yapılan acil etki analizinde %46.6 büyüklüğünde bir fark olduğu görülmektedir. Dilek Hanım'ın KTE uygulaması için iki evre arasında örtüşmeyen veri yüzdesi nesneli eylem taklidi ve jest taklidi becerileri için %100 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlendirmeye göre, koçluk uygulaması aracılığıyla sunulan KTE uygulamasının, Dilek Hanım için etki büyüklüğünün “çok etkili” olduğu ifade edilebilir. Dilek Hanım'ın KTE uygulamalarına ilişkin veriler incelendiğinde, başlama düzeyi evresi ile uygulama evresinde veri eğiliminin istendik yönde farklılık gösterdiği, uygulama evresinde verilerin tutarlı bir biçimde artma eğilimi gösterdiği görülmektedir.

Bu bulgular dikkate alındığında KTE uygulamasının öğretiminde kullanılan koçluk uygulamasının etkili olduğu görülmektedir.

Dilek Hanım'ın KTE uygulamasını nesneli eylem taklidi becerileri öğretiminde ölçüt karşılanarak uygulamaya son verildikten 1, 3 ve 5 hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında KTE öğretimi uygulama aşamalarını %95 doğruluk düzeyinde uygulayabildiği görülmüştür. Dilek Hanım KTE uygulamasını jest taklidi becerileri öğretiminde ölçüt karşılanarak uygulamaya son verildikten 1, 3 ve 5 hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında KTE öğretimi uygulama aşamalarını %90 doğruluk düzeyinde uygulayabildiği tespit edilmiştir.

Katılımcı annelerin KTE öğretimi uygulamasını farklı ortamlarda, farklı araçlarla ve farklı becerilerde kullanıp kullanmadığını belirlemek üzere genelleme öntest, aratest ve sontest oturumları düzenlenmiştir. Öntest, aratest ve sontest oturumlarında her bir katılımcı annenin KTE uygulama aşamalarını sergileme düzeylerine ilişkin veriler Şekil 4.2'de yer almaktadır. Dilek Hanım KTE uygulamasını nesneli eylem taklidi becerileri üzerinden genelleme öntest oturumunda %25, aratest oturumunda %70 ve sontest oturumunda nesneli eylem becerilerini %90 doğruluk düzeyinde sergilemiştir. Böylece Dilek Hanım'ın KTE uygulamasını farklı ortamlarda, farklı araçlarla ve farklı becerilerde (farklı nesneli eylem taklit davranış örnekleri) kullanmayı genelleyebildiği görülmektedir. Dilek Hanım KTE uygulamasını jest taklidi becerileri üzerinden genelleme öntest oturumunda %20, aratest oturumunda %60 ve sontest oturumunda %90 doğruluk düzeyinde sergilemiştir. Böylece Dilek Hanım'ın KTE uygulamasını jest taklidi becerilerinde farklı ortamlarda, farklı araçlarla ve farklı becerilerde (farklı jest taklidi davranış örnekleri) kullanmayı genelleyebildiği tespit edilmiştir.

Tablo 4.1. incelendiğinde, Dilek Hanım'la KTE uygulamasını nesneli eylem taklidi becerilerini ölçüt karşılanıncaya kadar sergileyebilmesi için beş uygulama oturumu düzenlendiği görülmüştür. Dilek Hanım'la KTE uygulamasını jest taklidi becerilerini ölçüt karşılanıncaya kadar sergileyebilmesi için altı uygulama oturumu düzenlendiği görülmüştür. Uygulama oturumları oyun rutini içerisinde gerçekleştirilmiştir. Oyun oynama rutininin hemen ardından katılımcı annelere sundukları öğretim uygulamasına ilişkin çevrimiçi geri bildirimler sunulmuştur. Uygulama oturumları sonrasında verilen bu geri bildirimler toplam 46 dakika 23 saniye sürmüştür.

Dilek Hanım'a uygulama oturumları sırasında hangi uygulama basamaklarında ve ne sıklıkla geri bildirim sunulduğu Tablo 4.2’de yer almaktadır. Tablo 4.2. incelendiğinde, Dilek Hanım'a koçluk uygulaması boyunca en çok geri bildirimin (n = 4) “Yanıt aralığı süresince çocuğun tepkisini bekleme” basamağını uygulayabilmesine yönelik sunulduğu anlaşılmaktadır. Sonra, ikinci sırada aynı sayıda en sık geri bildirimin (n = 3) “Öğretim sırasında kullanılacak oyuncakları hazır bulundurma, Çocuğun davranışını onaylama ve bir sonraki davranışa model olma, İpucu sunma, Pekiştirme, Veri toplama/kaydetme” basamaklarını uygulayabilmesine yönelik sunulduğu görülmüştür. Dilek Hanım'ın KTE uygulama basamaklarından üçüncü sırada bulunan (n = 2) “Çocuğun ilgilerini takip etme” basamağına bildirim yapılmıştır.

4.2. Katılımcı Annelerin Bilgi Düzeylerine İlişkin Bulgular

Katılımcı annelere aile eğitimleri öncesinde ve sonrasında taklit becerileri ve KTE uygulamasına yönelik 12 sorudan oluşan çoktan seçmeli öntest ve sontest uygulanmıştır. Tablo 4.3 incelendiğinde Özge Hanım’ın taklit becerilerine yönelik öntest oturumunda 12 sorudan 7’sini, sontest oturumunda ise 11’ini doğru olarak cevapladığı tespit edilmiştir. KTE uygulamasına yönelik oluşturulan öntest oturumunda 12 sorudan 8’ini, sontest oturumunda ise 11’ini doğru cevapladığı belirlenmiştir.

Tablo 4.3. Katılımcı annelerin aile eğitimleri öncesi ve sonrası değerlendirme sürecine ilişkin veriler

Katılımcı anneler	Taklit becerileri aile eğitimi öncesi	Taklit becerileri aile eğitimi sonrası	KTE aile eğitimi öncesi	KTE aile eğitimi sonrası
Özge Hanım	7	11	8	11
Beyza Hanım	8	11	8	12
Dilek Hanım	8	10	7	11

Tablo 4.3 incelendiğinde Beyza Hanım’ın taklit becerilerine yönelik öntest oturumunda 12 sorudan 8’ini, sontest oturumunda ise 11’ini doğru olarak cevapladığı tespit edilmiştir. KTE uygulamasına yönelik oluşturulan öntest oturumunda 12 sorudan 8’ini, sontest oturumunda ise 12 sorunun tamamını doğru cevapladığı belirlenmiştir.

Tablo 4.3 incelendiğinde Dilek Hanım’ın taklit becerilerine yönelik öntest oturumunda 12 sorudan 8’ini, sontest oturumunda ise 10’unu doğru olarak cevapladığı tespit edilmiştir. KTE uygulamasına yönelik oluşturulan öntest oturumunda 12 sorudan 7’sini, sontest oturumunda ise 11’ini doğru cevapladığı belirlenmiştir.

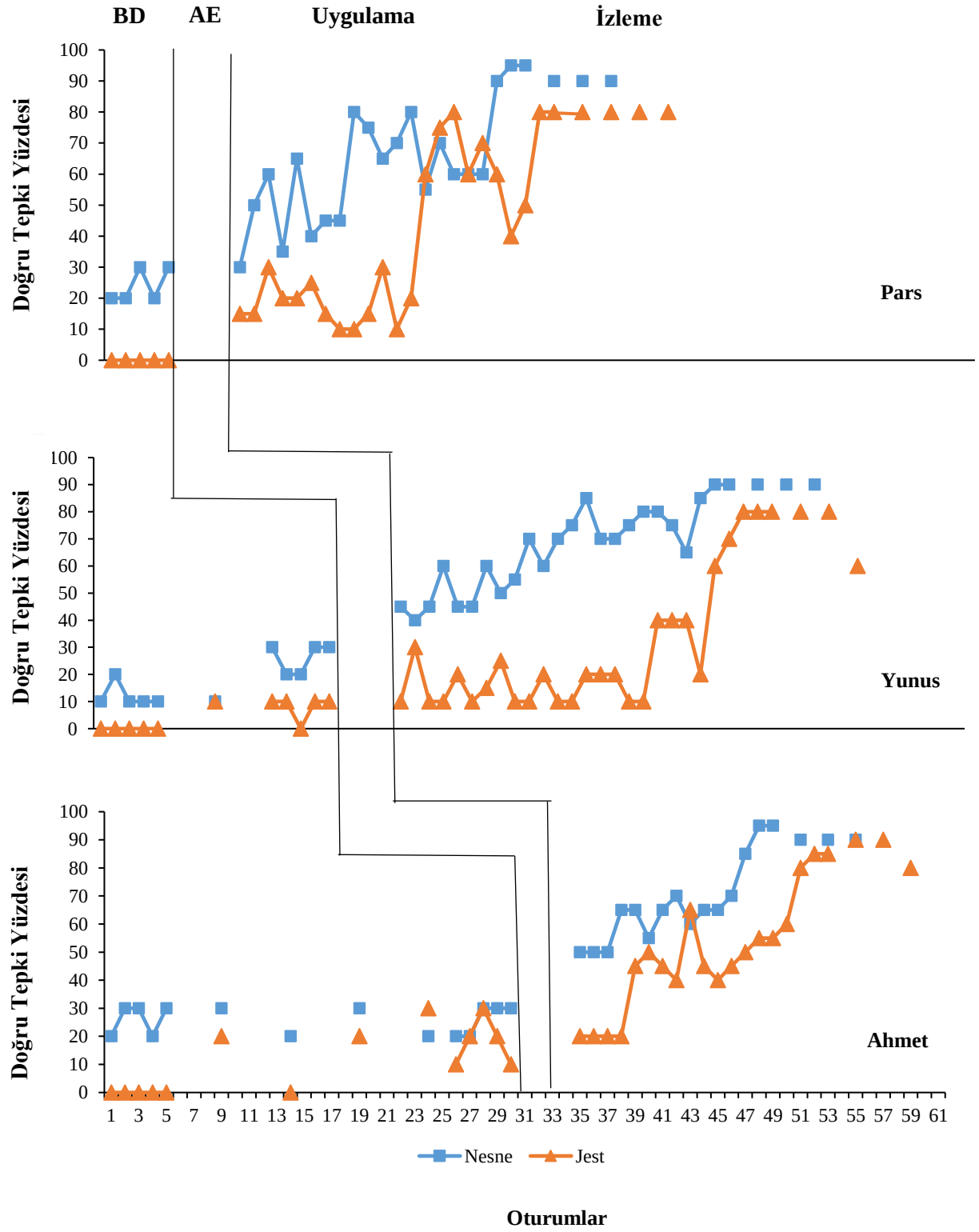
4.3. Katılımcı Çocuklara İlişkin Etkililik Bulguları

4.3.1. Katılımcı anneler tarafından sunulan KTE uygulamasının katılımcı çocuklar üzerindeki etkililik bulguları

Katılımcı anneler tarafından sunulan KTE uygulamasının, katılımcı çocukların taklit becerilerini öğrenme düzeyi üzerindeki etkililik bulguları Şekil 4.3'te yer almaktadır. Grafikte yatay eksen, uygulama evresinde gerçekleştirilen oturum sayısını, dikey eksen ise katılımcı çocukların bu oturumlarda taklit becerilerine ilişkin sergiledikleri doğru tepki yüzdelerini ifade etmektedir. Grafikte tüm katılımcı çocuklar için taklit becerilerine yönelik başlama düzeyi, uygulama, izleme ve genelleme oturumlarında elde edilen verilere yer verilmiştir. Tablo 4.4'te, uygulama sürecinde tüm çocuklarla yürütülen uygulamalardaki oturumların sayısı, deneme sayısı ve oturum süresine ilişkin verilere yer verilmiştir.

4.3.1.1. Pars'ın etkililik bulguları: Edinim, izleme ve genelleme

Pars'ın başlama düzeyi evresinde nesneli eylem taklidi becerilerini, Şekil 4.3'teki grafikte görüldüğü üzere ortalama %24 (ranj = %20–%30) doğruluk düzeyinde sergilediği görülmektedir. Özge Hanım KTE uygulamasını sunmaya başladıktan sonra Pars'ın uygulama evresinde nesneli eylem taklit becerilerinde ortalama %63.3 (ranj = %30–%95) düzeyinde sergilemiştir. Pars'ın uygulama evresinin son üç oturumda %90 ve üzerinde doğru performans sergilediği görülmektedir. Pars başlama düzeyi evresinde jest taklidi becerilerini, Şekil 4. 3'teki grafikteki gibi sergileyememektedir. Özge Hanım KTE uygulamasını sunmaya başladıktan sonra Pars uygulama evresinde jest taklit becerilerinde ortalama %40. 4 (ranj = %15 – %80) düzeyinde performans sergilemiştir. Pars'ın uygulama evresinin son üç oturumunda %80 ve üzerinde doğru performans sergilediği görülmektedir. Pars'ın başlama düzeyiyle uygulama evresi verileri incelendiğinde, uygulama evresine geçilmesiyle birlikte verilerin düzey ve eğiliminde istendik yönde değişiklik olduğu görülmektedir. Nesneli eylem başlama düzeyi ve uygulama evresi verileri için düzey değişikliği açısından yapılan acil etki analizinde %20 büyüklüğünde bir fark olduğu tespit edilmiştir. Anneler tarafından sunulan KTE uygulamasının taklit becerileri üzerindeki etkililiğine ilişkin iki evre arasında hesaplanan etki büyüklüğü için örtüşmeyen veri yüzdesi analizi yapılmıştır. Pars için yapılan uygulamada KTE uygulamasının nesneli eylem taklidi becerilerinin öğretiminde iki evre arasında örtüşmeyen veri yüzdesi %95.2 olarak hesaplanmıştır. Anne tarafından sunulan



Şekil 4.3. Katılımcı çocukların başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde nesneli eylem ve jest taklidi becerilerini edinim düzeyleri

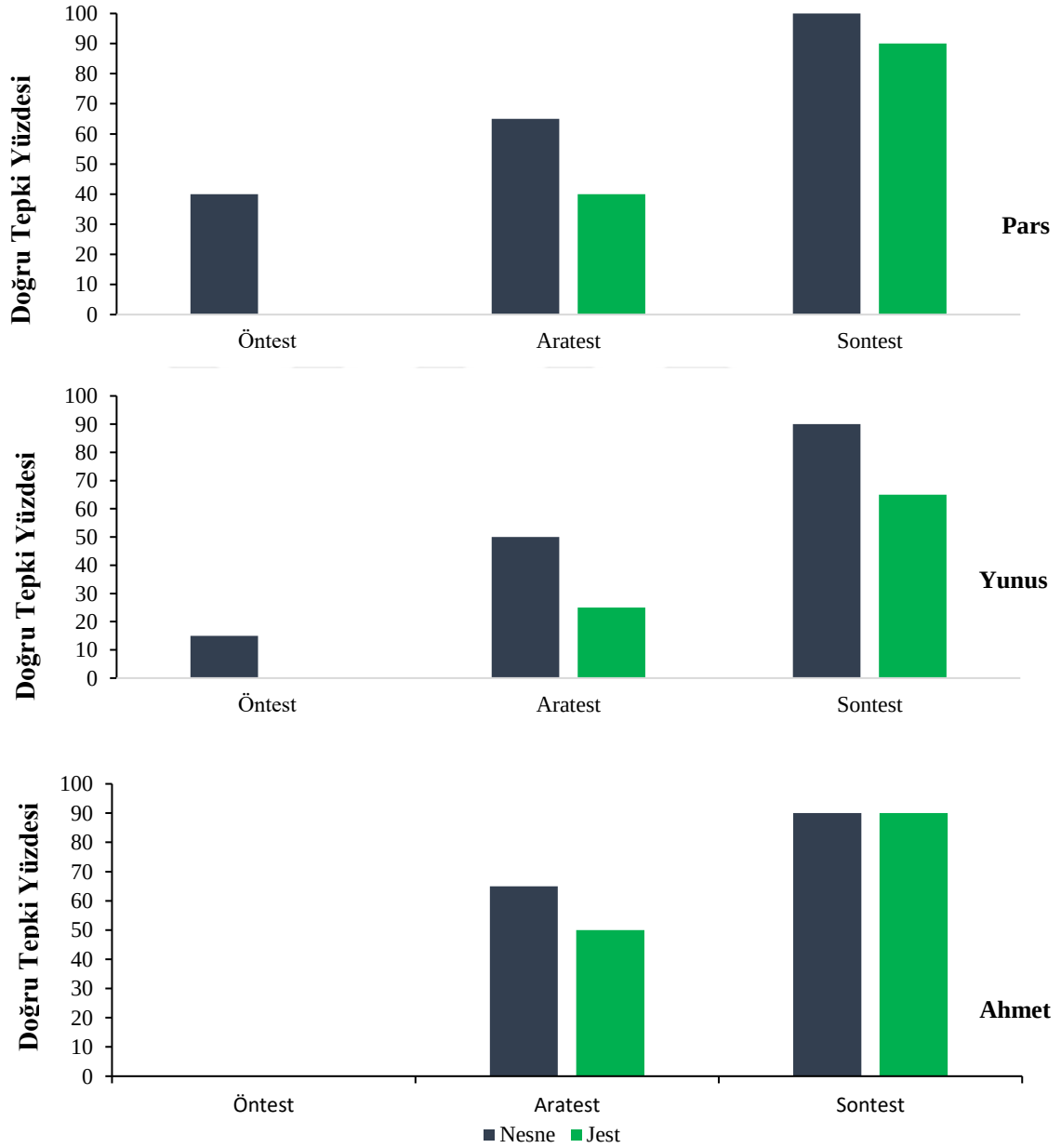
KTE uygulamasının nesneli eylem taklidi becerilerinin ediniminde Pars için etki büyüklüğünün “çok etkili” olduğu ifade edilebilir. Pars'ın nesneli eylem taklidi becerileriyle ilgili elde edilen veriler incelendiğinde, başlama düzeyi evresiyle uygulama düzeyi evresinde veri eğiliminin istenilen yönde değişiklik gösterdiği, uygulama aşamasında verilerin tutarlı bir şekilde artma eğiliminde olduğu anlaşılmaktadır. Pars'ın jest taklidi başlama düzeyi ve uygulama evresi verileri için düzey değişikliği açısından yapılan acil etki analizinde %20 büyüklüğünde bir fark olduğu tespit edilmiştir. Pars için yapılan uygulamada KTE uygulamasının jest taklidi becerilerinin öğretiminde iki evre arasında örtüşmeyen veri yüzdesi %100 olarak hesaplanmıştır. Anne tarafından sunulan KTE uygulamasının jest taklidi becerilerinin ediniminde Pars için etki büyüklüğünün “çok etkili” olduğu ifade edilebilir. Pars'ın jest taklidi becerilerine ilişkin elde edilen veriler incelendiğinde, başlama düzeyi evresi ile uygulama evresinde veri eğiliminin istenilen yönde değişiklik gösterdiği, uygulama evresinde verilerin tutarlı bir biçimde artma eğilimi gösterdiği görülmektedir. Bu bulgular dikkate alındığında anneler tarafından sunulan KTE uygulamasının taklit becerilerinin öğretiminde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Taklit becerilerinin öğretiminde ölçüt karşılanarak uygulamaya son verildikten bir, üç ve beş hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında Pars'ın nesneli eylem taklit becerilerini %90 düzeyinde sergilediği görülmektedir. Jest taklidi becerilerini ise %80 düzeyinde sergilediği tespit edilmiştir.

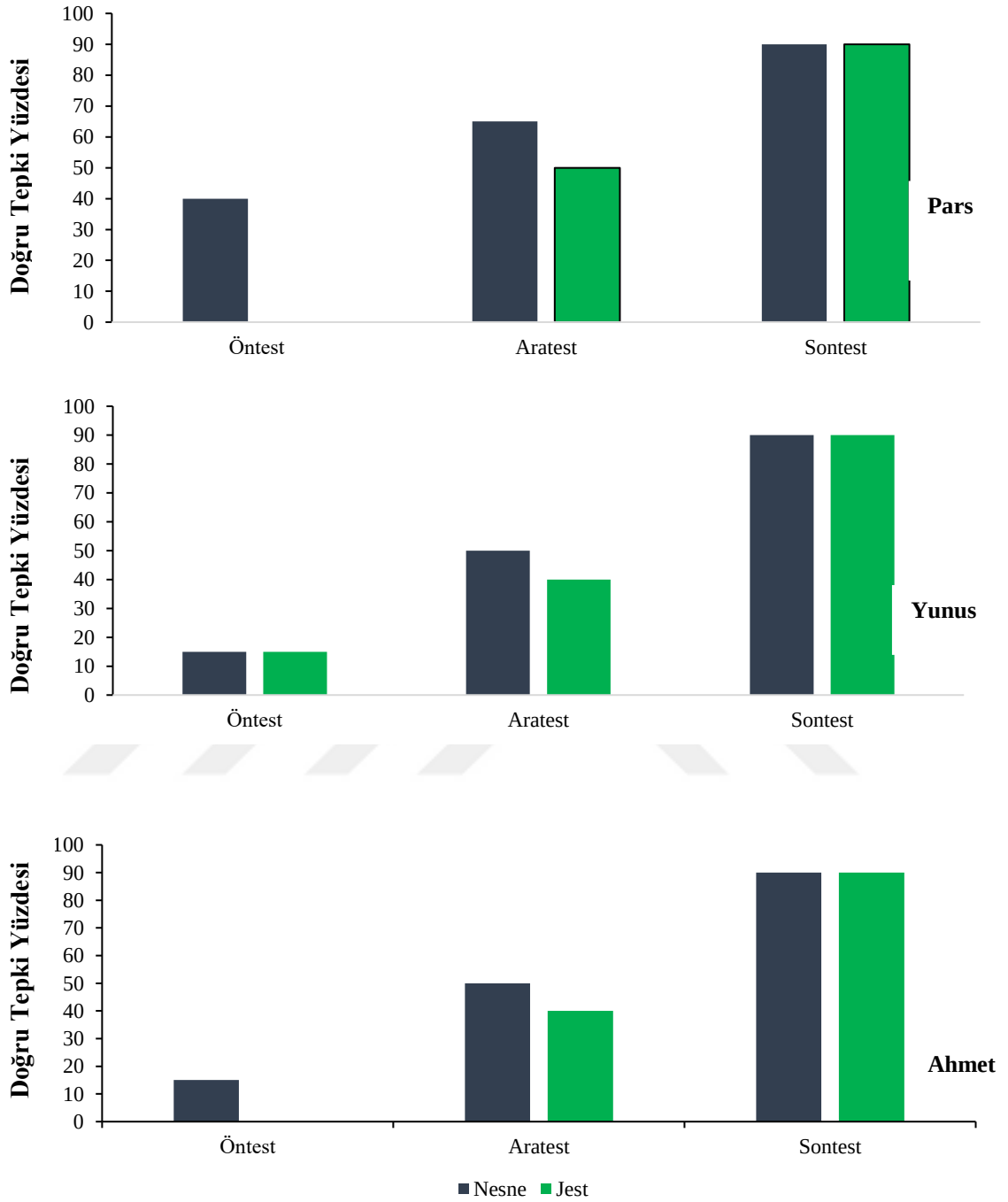
Katılımcı çocukların taklit becerilerini farklı rutinlerde (kitap okuma, yemek yeme), farklı araçlarla (kitap ve yemek yeme araç gereçleri) ve farklı kişilerle (araştırmacı) kullanıp kullanmadığını belirlemek üzere genelleme öntest, aratest ve sontest oturumları düzenlenmiştir. Öntest, aratest ve sontest oturumlarında her bir katılımcı çocuğun taklit becerilerini sergileme düzeyleriyle ilgili veriler Şekil 4.4'te yer almaktadır. Pars'ın kitap okuma genelleme rutininde öntest oturumunda nesneli eylem taklit becerilerine ilişkin %40, aratest oturumunda %65 ve sontest oturumunda ise %100 doğruluk düzeyinde sergilediği görülmektedir. Pars'ın kitap okuma genelleme öntest oturumunda jest taklidi becerilerine ilişkin hiçbir doğru tepkide bulunmadığı, aratest oturumunda %40 ve sontest oturumunda ise %90 doğruluk düzeyinde performans sergilediği tespit edilmiştir.

Şekil 4.5'te görüldüğü gibi Pars'ın yemek yeme rutininde genelleme öntest oturumunda nesneli eylem taklit becerilerine ilişkin %40, aratest oturumunda %65 ve

sontest oturumunda ise %90 doğruluk düzeyinde performans sergilediği görülmektedir. Pars'ın genelleme öntest oturumunda jest taklidi becerilerine ilişkin hiçbir doğru tepkide bulunmadığı, aratest oturumunda %50 ve sontest oturumunda ise, %90 doğruluk düzeyinde performans sergilediği tespit edilmiştir. Ayrıca Pars'ın nesneli eylem taklidi ve jest taklidi becerilerini farklı kişiye, farklı araç-gereçlere ve farklı rutinlere genellebildiği görülmektedir.



Şekil 4.4. Katılımcı çocukların nesneli eylem ve jest taklidi becerilerini farklı ortamlara, farklı araçlara, farklı kişilere ve farklı becerilere genelleme düzeyleri (kitap okuma rutini)



Oturumlar

Şekil 4.5. Katılımcı çocukların nesneli eylem taklidi ve jest taklidi becerilerini farklı ortamlara, farklı araçlara ve farklı becerilere genelleme düzeyleri (yemek rutini)

Tablo 4.4 incelendiğinde, oyun etkinliği dâhilinde KTE uygulaması ile katılımcı çocuklara nesneli eylem taklidi ve jest taklidi becerilerinin öğretimi yapılmıştır. Katılımcı çocuklardan Pars'ın nesneli eylem taklidi becerileri ölçüt karşılanıncaya kadar 21 uygulama oturumu, jest taklidi becerileri için ise 24 uygulama oturumu gerçekleştirildiği

görülmektedir. Pars'ın nesneli eylem taklidi ve jest taklidi becerilerinin öğretim oturumları toplam 6 saat 36 dakika 8 saniye sürmüştür.

Tablo 4.4. Katılımcı çocuklarla araştırmanın başlama ve uygulama sürecinde yürütülen oturumlara ilişkin veriler

Katılımcı çocuklar	KTE almaya başlayana kadar gerçekleştirilen toplam oturum sayısı (nesne/jest)	Ölçüt karşılanıncaya kadar gerçekleştirilen toplam uygulama oturumu sayısı (nesne/jest)	Ölçüt karşılanıncaya kadar gerçekleştirilen toplam öğretim oturumu süresi
Pars	5	21/24	6 saat 36 dk. 8 sn.
Yunus	11	24/27	7 saat 12 dk. 8 sn.
Ahmet	14	15/19	5 saat 39 dk. 52 sn.

4.3.1.2. Yunus'un etkililik bulguları: Edinim, izleme ve genelleme

Yunus'un başlama düzeyi evresinde nesneli eylem taklit becerilerini, Şekil 4. 3'te yer alan grafikte görüldüğü gibi ortalama %18.18 (ranj= %10–%30) doğruluk düzeyinde sergilemektedir. Beyza Hanım KTE uygulamasını sunmaya başladıktan sonra Yunus uygulama evresinde nesneli eylem taklit becerilerini ortalama %66 (ranj= %45–%90) düzeyinde sergilemiştir. Yunus'un uygulama evresinin son üç oturumda %80 ve üzerinde performans sergilediği görülmektedir. Yunus başlama düzeyi evresinde jest taklidi becerilerini, Şekil 4.3'teki grafikteki gibi ortalama % 4,54 (ranj = %0 – %10) düzeyinde sergilediği görülmektedir. Beyza Hanım, KTE uygulamasını sunmaya başladıktan sonra Yunus uygulama evresinde jest taklidi becerilerini ortalama %28.88 (ranj = %10–%80) düzeyinde sergilemiştir. Yunus uygulama evresinin son üç oturumunda %80 seviyesinde performans ortaya koymuştur. Yunus'un başlama düzeyi ve uygulama evresi verileri incelendiğinde, uygulama evresine geçilmesiyle birlikte verilerin düzey ve eğiliminde istendik yönde değişiklik olduğu görülmektedir. Nesneli eylem başlama düzeyi ve uygulama evresi verileri için düzey değişikliği açısından yapılan acil etki analizinde evreler arasında %16,6 büyüklüğünde bir fark olduğu görülmektedir. Anneler tarafından sunulan KTE uygulamasının etkililiğine ilişkin iki evre arasında hesaplanan etki büyüklüğü için örtüşmeyen veri yüzdesi analizi yapılmıştır. Yunus için yapılan uygulamada KTE uygulamasının nesneli eylem taklidi becerilerinin öğretiminde iki evre arasında örtüşmeyen veri yüzdesi %100 olarak hesaplanmıştır. Buna göre anne tarafından sunulan KTE uygulamasının nesneli eylem taklidi becerilerinin ediniminde Yunus için etki büyüklüğünün “çok etkili” olduğu ifade edilebilir. Yunus'un nesneli eylem taklidi becerileriyle ilgili ulaşılan veriler incelendiğinde, başlama düzeyi evresiyle uygulama evresinde veri eğiliminin istendik yönde olduğu ve uygulama evresinde elde edilen

verilerin tutarlı bir şekilde artma eğiliminde olduğu anlaşılmaktadır. Yunus'un jest taklidi başlama düzeyi ve uygulama evresi verileri için düzey değişikliği açısından yapılan acil etki analizinde evreler arasında %10 büyüklüğünde bir fark olduğu tespit edilmiştir. Yunus için yapılan uygulamada KTE uygulamasının jest taklidi becerilerinin öğretiminde iki evre arasında örtüşmeyen veri yüzdesi %62.9 olarak hesaplanmıştır. Anne tarafından sunulan KTE uygulamasının jest taklidi becerilerinin ediniminde Yunus için etki büyüklüğünün “sorgulanabilir” olduğu tespit edilmiştir. Yunus'un taklit becerilerine ilişkin elde edilen veriler incelendiğinde, başlama düzeyi evresi ile uygulama evresinde veri eğiliminin istendik yönde farklılık ve uygulama evresinde verilerin tutarlı bir biçimde artma eğilimi göstermektedir.

Taklit becerilerinin öğretiminde ölçüt karşılanarak uygulamaya son verildikten 1, 3 ve 5 hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında Yunus'un nesneli eylem taklit becerilerini %90 düzeyinde jest taklidi becerilerini ise 1. 3. hafta %80 ve 5. hafta %60 düzeyinde sergilediği tespit edilmiştir.

Katılımcı çocukların taklit becerilerini farklı rutinlerde (kitap okuma, yemek yeme), farklı araçlarla (kitap, yemek yeme araç gereçleri) ve farklı kişilerle (araştırmacı) kullanıp kullanmadığını belirlemek üzere genelleme öntest, aratest ve sontest oturumları düzenlenmiştir. Bu oturumlarda her bir katılımcı çocuğun taklit becerilerini sergileme düzeyleriyle ilgili veriler Şekil 4.4'te yer almaktadır. Yunus'un kitap okuma rutinindeki genelleme öntest oturumunda nesneli eylem taklit becerilerine ilişkin %15, aratest oturumunda %50 ve sontest oturumunda ise %90 doğruluk düzeyinde performans sergilediği görülmektedir. Ayrıca Yunus'un genelleme öntest oturumunda jest taklidi becerilerine ilişkin hiçbir doğru tepkide bulunmadığı, aratest oturumunda %25 ve sontest oturumunda ise %65 doğruluk düzeyiyle performans sergileyebildiği görülmektedir.

Şekil 4.5'te görüldüğü gibi Yunus'un yemek yeme rutinde nesneli eylem taklit becerilerine ilişkin genelleme öntest oturumunda %15, aratest oturumunda %50 ve sontest oturumunda ise % 90 doğruluk düzeyinde performans sergiyebildiği görülmektedir. Yunus jest taklidi becerilerinde ise genelleme öntest oturumunda %15, aratest oturumunda %40 ve sontest oturumunda ise %90 doğruluk düzeyinde performans sergilemektedir. Yunus'un nesneli eylem ve jest taklidi becerilerini farklı kişiye, farklı araç-gereçlere ve farklı rutinlere genelleleyebildiği tespit edilmiştir.

Tablo 4.4 incelendiğinde, oyun etkinliği dâhilinde KTE uygulaması ile katılımcı çocuklara nesneli eylem ve jest taklidi becerilerinin öğretimi yapılmıştır. Katılımcı çocuklardan Yunus’un nesneli eylem taklidi becerileri için ölçüt karşılanıncaya kadar 24 uygulama oturumu, jest taklidi becerileri için ise 27 uygulama oturumu gerçekleştirildiği görülmektedir. Yunus’un nesneli eylem ve jest taklidi becerilerinin öğretim oturumları toplam 7 saat 12 dakika 8 saniye sürmüştür.

4.3.1.3. Ahmet’in etkililik bulguları: Edinim, izleme ve genelleme

Ahmet başlama düzeyi evresinde nesneli eylem taklidi becerilerini, Şekil 4. 3’teki grafikteki gibi ortalama %25.71 (ranj = %20–%30) doğruluk düzeyinde sergilediği görülmektedir. Dilek Hanım KTE uygulamasını sunmaya başladıktan sonra Ahmet’in uygulama evresinde nesneli eylem taklidi becerilerini ortalama %67 (ranj = %50–%95) düzeyinde sergilemiştir. Ahmet’in uygulama evresinin son üç oturumda %80’in üzerinde performansa sahip olduğu anlaşılmaktadır. Ahmet’in başlama düzeyi ve uygulama evresi verileri incelendiğinde, uygulama evresine geçilmesiyle birlikte verilerin düzey ve eğiliminde istendik yönde değişiklik olduğu görülmektedir. Ahmet başlama düzeyi evresinde jest taklidi becerilerini, Şekil 4.3’teki grafikteki gibi ortalama %11.42 (ranj = %0–%30) doğruluk düzeyinde sergilediği görülmektedir. Dilek Hanım KTE uygulamasını sunmaya başladıktan sonra Ahmet’in uygulama evresinde jest taklidi becerilerini ortalama %48.68 (ranj = %20 – %85) düzeyinde sergilemiştir. Ahmet’in uygulama evresinin son üç oturumda %80’in üzerinde performansa sahip olduğu anlaşılmaktadır. Ahmet’in başlama düzeyi ve uygulama evresi verileri incelendiğinde, uygulama evresine geçilmesiyle birlikte verilerin düzey ve eğiliminde istendik yönde değişiklik olduğu görülmektedir. Nesneli eylem başlama düzeyi ve uygulama evresi verileri arasında düzey değişikliği açısından yapılan acil etki analizinde %20 fark olduğu tespit edilmiştir. Anneler tarafından sunulan KTE uygulamasının taklit becerileri üzerindeki etkililiğine ilişkin iki evre arasında hesaplanan etki büyüklüğü için örtüşmeyen veri yüzdesi analizi yapılmıştır. Ahmet için yapılan uygulamada KTE uygulamasının nesneli eylem taklidi becerilerinin öğretiminde iki evre arasında örtüşmeyen veri yüzdesi %100 olarak hesaplanmıştır. Anne tarafından sunulan KTE uygulamasının nesneli eylem taklidi becerilerinin ediniminde Ahmet için etki büyüklüğünün “çok etkili” olduğu ifade edilebilir. Ahmet’in nesneli eylem taklit becerilerine ilişkin elde edilen veriler incelendiğinde, başlama düzeyi evresi ile uygulama evresinde veri eğiliminin istendik yönde farklılık ve uygulama evresinde verilerin tutarlı bir biçimde artma eğilimi

gösterdiği görülmektedir. Ahmet'in jest taklidi başlama düzeyi ve uygulama evresi verileri arasında düzey değişikliği açısından yapılan acil etki analizinde %0 bir fark olduğu tespit edilmiştir. Ahmet için yapılan uygulamada KTE uygulamasının jest taklidi becerilerinin öğretiminde iki evre arasında örtüşmeyen veri yüzdesi %78.9 olarak hesaplanmıştır. Buna göre anne tarafından sunulan KTE uygulamasının jest taklidi becerilerinin ediniminde Ahmet için etki büyüklüğünün “orta düzeyde etkili” olduğu ifade edilebilir. Ahmet'in taklit becerileriyle ilgili veriler incelendiğinde, başlama düzeyi evresiyle uygulama evresinde veri eğiliminin istendik yönde değişikliğe sahip olduğu, uygulama evresinde verilerin tutarlı bir şekilde artma eğiliminde olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgular dikkate alındığında anneler tarafından sunulan KTE uygulamasının taklit becerilerinin öğretiminde etkili olduğu görülmektedir.

Taklit becerilerinin öğretiminde ölçüt karşılanarak uygulamaya son verildikten 1, 3 ve 5 hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında Ahmet'in nesneli eylem taklidi becerilerini %90 düzeyinde sergilediği görülmektedir. Jest taklidi becerilerini ise 1. 3. hafta %90 ve 5. hafta %80 düzeyinde sergilediği tespit edilmiştir.

Katılımcı çocukların taklit becerilerini farklı rutinlerde (kitap okuma, yemek yeme), farklı araçlarla (kitap, yemek yeme araç gereçleri) ve farklı kişilerle (araştırmacı) kullanıp kullanmadığını belirlemek üzere genelleme öntest, aratest ve sontest oturumları düzenlenmiştir. Öntest, aratest ve sontest oturumlarında her bir katılımcı çocuğun taklit becerilerini sergileme düzeyleriyle ilgili veriler Şekil 4.4'te yer almaktadır. Ahmet'in kitap okuma genelleme rutininde öntest oturumunda nesneli eylem taklit becerilerine ilişkin hiçbir doğru tepkide bulunmadığı, aratest oturumunda %65 ve sontest oturumunda ise %90 doğruluk düzeyinde performans sergilediği görülmektedir. Ahmet'in genelleme öntest oturumunda jest taklidi becerilerine ilişkin hiçbir doğru tepkide bulunmadığı, aratest oturumunda %50 ve sontest oturumunda ise %90 doğruluk düzeyiyle sergileyebildiği tespit edilmiştir.

Şekil 4.5'te görüldüğü gibi Ahmet'in yemek yeme rutinde genelleme öntest oturumunda nesneli eylem taklit becerilerine ilişkin %15, aratest oturumunda %50 ve sontest oturumunda ise %90 doğruluk düzeyiyle sergileyebildiği görülmektedir. Ahmet'in genelleme öntest oturumunda jest taklidi becerilerine ilişkin hiçbir doğru tepkide bulunmadığı, aratest oturumunda %40 ve sontest oturumunda ise %90 doğruluk düzeyiyle sergileyebildiği görülmektedir. Ahmet'in nesneli eylem ve jest taklidi

becerilerini farklı bir kişiye, farklı araç-gereçlere ve farklı rutinlere genelleyebildiği tespit edilmiştir.

Tablo 4.4 incelendiğinde, oyun etkinliği dâhilinde KTE uygulaması ile katılımcı çocuklara nesneli eylem taklidi ve jest taklidi becerilerinin öğretimi yapılmıştır. Katılımcı çocuklardan Ahmet'in nesneli eylem taklidi becerilerini ölçüt karşılanıncaya kadar 15 uygulama oturumu, jest taklidi becerileri için ise 19 uygulama oturumu gerçekleştirildiği görülmektedir. Ahmet'in nesneli eylem ve jest taklidi becerilerinin öğretim oturumları ise toplam 5 saat 39 dakika 52 saniye sürmüştür.

4.4. Katılımcı Çocuklara İlişkin Taklit Becerilerinin Kendiliğinden Kullanım Düzeyi Bulguları

Katılımcı anneler tarafından sunulan KTE uygulaması sürecinde katılımcı çocukların taklit becerilerinin kendiliğinden kullanım düzeyine ait bulgular Şekil 4.6'da yer almaktadır. Grafikte yatay eksen, uygulama evresinde gerçekleştirilen oturum sayısını, dikey eksen ise katılımcı çocukların bu oturumlarda taklit becerilerine ilişkin sergiledikleri doğru tepki yüzdelelerini ifade etmektedir.

4.4.1. Katılımcı Çocukların Nesneli Eylem ve Jest Taklidi Becerileri Kendiliğinden Kullanım Düzeyleri Bulguları

4.4.1.1. Pars'ın taklit becerilerini kendiliğinden kullanım düzeyi

Pars başlama düzeyi evresinde nesneli eylem taklidi becerilerinin kendiliğinden kullanımını Şekil 4.6'daki grafikteki görüldüğü üzere ortalama %24 (ranj = %20–%30) doğruluk düzeyindedir. Özge Hanım KTE uygulamasını sunmaya başladıktan sonra Pars'ın uygulama evresinde nesneli eylem taklit becerilerini kendiliğinden kullanımı ortalama %59.0 (ranj = %30–%90) düzeyinde görülmüştür. Pars'ın uygulama evresinin son iki oturumunda nesneli eylem taklit becerilerini kendiliğinden kullanımının %90 doğruluk düzeyinde olduğu görülmektedir. Pars'ın başlama düzeyi ile uygulama evresi verileri karşılaştırıldığında, uygulama evresine geçilmesiyle birlikte verilerin düzey ve eğiliminde istendik yönde değişiklik olduğu görülmektedir.

Pars başlama düzeyi evresinde jest taklidi becerilerinin kendiliğinden kullanımını Şekil 4.6'da bulunan grafikteki gibi sergileyememektedir. Özge Hanım, KTE uygulamasını sunmaya başladıktan sonra Pars'ın uygulama evresinde jest taklidi becerilerini kendiliğinden kullanımı ortalama %36.9 (ranj = %10–%80) düzeyine ulaşmıştır. Pars'ın uygulama evresinin son oturumunda %80 doğrulukta performans

sergilediği görülmektedir. Pars'ın başlama düzeyi ve uygulama evresi verileri incelendiğinde, uygulama evresine geçilmesiyle birlikte verilerin düzey ve eğiliminde istendik yönde değişikliklerin olduğu tespit edilmiştir.

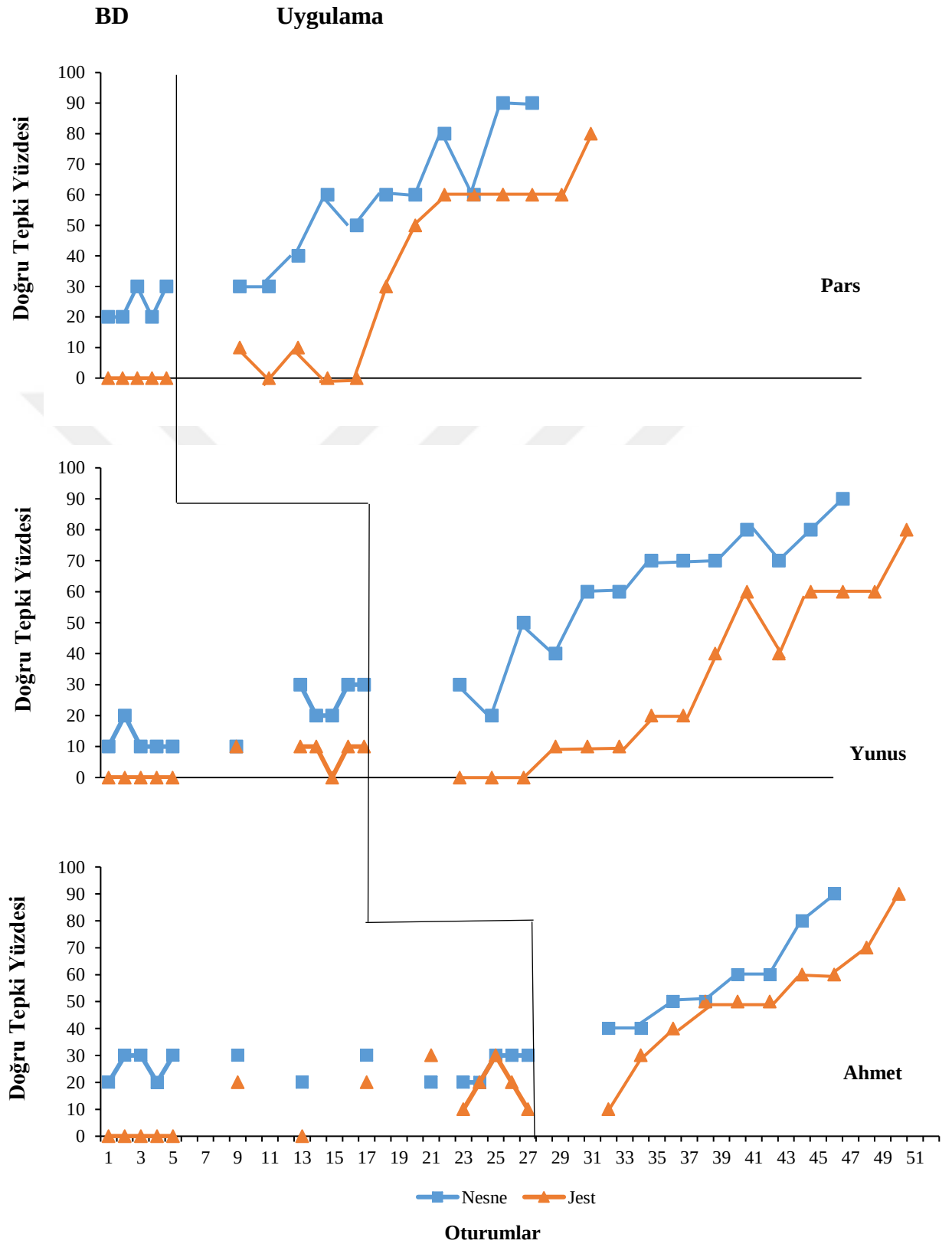
4.4.1.2. Yunus'un taklit becerilerini kendiliğinden kullanım düzeyi

Yunus'un başlama düzeyi evresinde nesneli eylem taklidi becerilerinin kendiliğinden kullanımını, Şekil 4.6'da yer alan grafikte görüldüğü gibi ortalama %18.18 (ranj = %10 – %30) doğruluk düzeyinde sergilediği görülmektedir. Beyza Hanım KTE uygulamasını sunmaya başladıktan sonra Yunus'un uygulama evresinde nesneli eylem taklit becerilerini kendiliğinden kullanımı ortalama %60.7 (ranj = %30–%90) düzeyinde olmuştur. Yunus'un uygulama evresinin son iki oturumunda nesneli eylem taklit becerilerini kendiliğinden kullanımı %80 ve üzerinde doğrulukta sergilediği görülmektedir. Yunus'un başlama düzeyi ile uygulama evresi verileri incelendiğinde, uygulama evresine geçilmesiyle birlikte verilerin düzey ve eğiliminde istendik yönde değişiklik olduğu tespit edilmiştir.

Yunus'un başlama düzeyi evresinde jest taklidi becerilerinin kendiliğinden kullanımını, Şekil 4.6'da bulunan grafikteki gibi ortalama % 4.54 (ranj = %0 – %10) doğruluk düzeyinde sergilediği görülmektedir. Beyza Hanım KTE uygulamasını sunmaya başladıktan sonra Yunus uygulama evresinde jest taklidi becerilerinin kendiliğinden kullanımını ortalama %31.3 (ranj = %0 – %80) düzeyinde sergilemiştir. Yunus'un uygulama evresinin son oturumunda jest taklidi becerilerinin kendiliğinden kullanımını %80 doğrulukta sergilediği görülmektedir. Yunus'un başlama düzeyi ve uygulama evresi verileri incelendiğinde, uygulama evresine geçilmesiyle birlikte verilerin düzey ve eğiliminde istendik yönde değişikliklerin olduğu tespit edilmiştir.

4.4.1.3. Ahmet'in taklit becerilerini kendiliğinden kullanım düzeyi

Ahmet'in başlama düzeyi evresinde nesneli eylem taklidi becerilerinin kendiliğinden kullanımını, Şekil 4.6'da yer alan grafikteki gibi ortalama %25.71 (ranj = %20–%30) doğruluk düzeyinde sergilediği görülmektedir. Dilek Hanım KTE uygulamasını sunmaya başladıktan sonra Ahmet uygulama evresinde nesneli eylem taklit becerilerinin kendiliğinden kullanımını ortalama %58.75 (ranj = %40–%90) düzeyinde sergilemiştir.



Şekil 4.6. Katılımcı çocukların nesneli eylem ve jest taklidi becerilerinin kendiliğinden kullanım düzeyleri

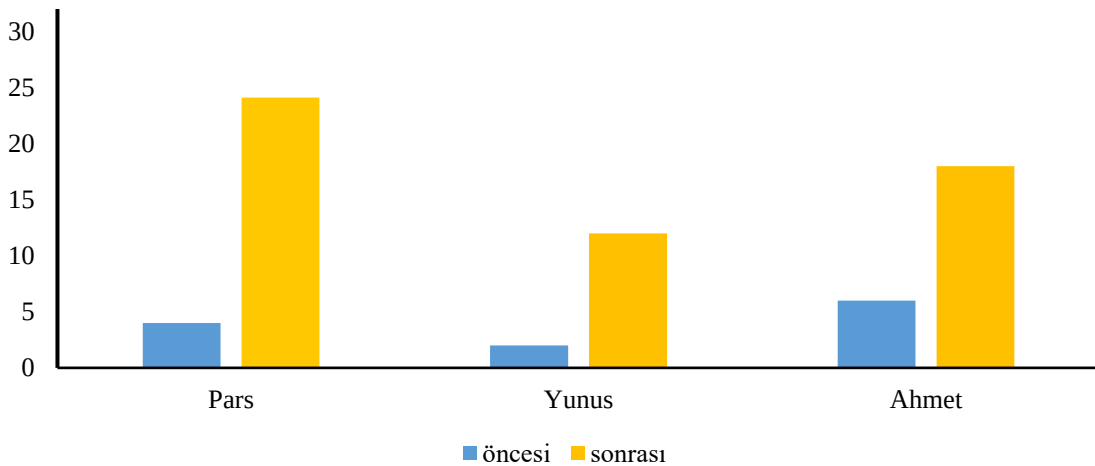
Ahmet'in uygulama evresinin son iki oturumunda nesneli eylem taklit becerilerinin kendiliğinden kullanımını %80 ve üzerinde doğru performans sergilediği görülmektedir. Ahmet'in başlama düzeyiyle uygulama evresi verileri incelendiğinde, uygulama evresine geçilmesiyle birlikte verilerin düzey ve eğiliminde istendik yönde değişikliklerin olduğu tespit edilmiştir.

Ahmet'in başlama düzeyi evresinde jest taklidi becerilerinin kendiliğinden kullanımını, Şekil 4.6'da yer alan grafikteki gibi ortalama %11.42 (ranj = %0 – %30) doğruluk düzeyinde sergilediği görülmektedir. Dilek Hanım KTE uygulamasını sunmaya başladıktan sonra Ahmet uygulama evresinde jest taklidi becerilerinin kendiliğinden kullanımını ortalama %51 (ranj = %10– %90) düzeyinde sergilemiştir. Ahmet'in uygulama evresinin son oturumunda jest taklidi becerilerinin kendiliğinden kullanımını ortalama %90 doğru performans göstererek sergilediği görülmektedir. Ahmet'in başlama düzeyiyle uygulama evresi verileri incelendiğinde, uygulama evresine geçilmesiyle birlikte verilerin düzey ve eğiliminde istendik yönde değişikliklerin olduğu tespit edilmiştir.

4.5. Katılımcı Çocukların Motor Taklit Becerileri ile İletişimsel Davranışlar ve Sözcük Bilgisi Öntest ve Sontest Bulguları

Çalışmaya dâhil olan çocuklardan her birine KTE oturumları öncesinde ve sonrasında, KTE'yle sunulmuş olan nesneli eylem ve jest taklidi becerileri öğretiminin, a) *motor taklit becerileri* ve b) *iletişimsel davranışlar ve sözcük bilgisi* becerileri üzerindeki etkisine yönelik bulgular Şekil 4.7 ve Şekil 4.8'de gösterilmiştir.

4.5.1. Motor taklit becerileri öntest ve sontest bulguları



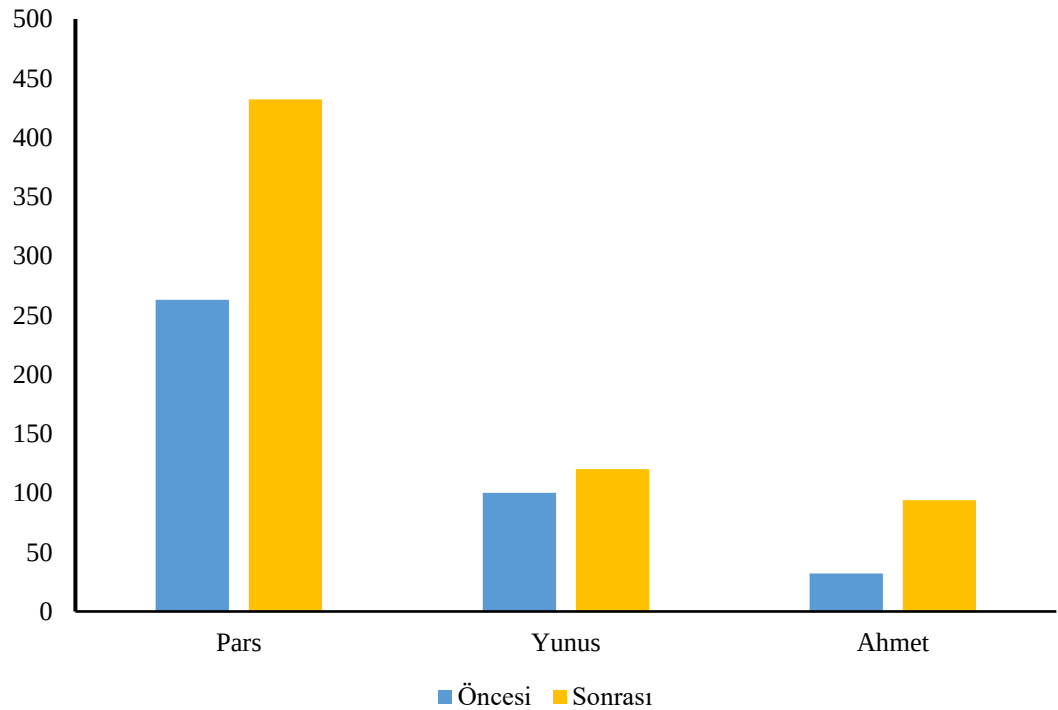
Şekil 4.7. Katılımcı çocukların uygulama evresi öncesi ve sonrasında motor taklit becerileri düzeyleri

Şekil 4.7’de verilen bulgulara göre toplamda 32 puanlık MTS uygulanmasında Pars, ön test oturumunda 4, son test oturumundaysa ise 24 puan almıştır. Pars’ın öğretiminden sonraki motor taklit becerilerinde, öğretim öncesine göre toplamda 20 puanlık bir artış olduğu görülmektedir. Bu bulgular KTE uygulaması ile sunulmuş olan nesneli eylem ve jest taklidi becerilerinin öğretiminden sonra Pars’ın motor taklit becerilerinde önemli bir ilerleme olduğunu ortaya koymaktadır.

Yunus, öğretim öncesi MTS uygulanmasında 2, son test oturumunda ise 12 puan almıştır. Yunus’un öğretimden sonraki motor taklit becerilerinde, öğretim öncesine göre toplamda 10 puanlık bir artış kaydedilmiştir. Bu bulguya göre KTE uygulaması ile sunulmuş olan nesneli eylem ve jest taklidi becerilerinin öğretiminden sonra Yunus’un motor taklit becerilerinde önemli bir ilerlemenin olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

Ahmet, öğretim öncesi MTS uygulanmasında 6, son test oturumunda ise 18 puan almıştır. Ahmet’in öğretimden sonra motor taklit becerilerinde, öğretim öncesine göre toplamda 12 puanlık bir artış kaydedilmiştir. Bu bulgular KTE uygulaması ile sunulmuş olan nesneli eylem ve jest taklidi becerilerinin öğretiminden sonra Ahmet’in motor taklit becerilerinde önemli bir ilerlemenin olduğunu ortaya koymaktadır.

4.5.2. İletişimsel Davranışlar ve Sözcük Bilgisi Öntest ve Sontest Bulguları



Şekil 4.8. İletişimsel Davranışlar ve Sözcük Bilgisi Öntest ve Sontest Bulguları

Şekil 4.8’de verilen bulgulara göre TİGE uygulanmasının sonucunda Pars’ın öntest oturumunda 263 sözcük bilgisine, son test oturumunda ise 432 sözcük bilgisine sahip olduğu belirlenmiştir. Pars’ın öğretimden sonraki sözcük sayısının, öğretim öncesine göre 169 sözcük arttığı tespit edilmiştir. Bu bulgular, KTE uygulaması ile sunulmuş olan nesneli eylem ve jest taklidi becerileri öğretiminden sonra Pars’ın sözcük sayısında önemli bir ilerlemenin olduğunu ortaya koymaktadır.

TİGE’nin uygulanması sonucunda Yunus’un öntest oturumunda 100 sözcük sayısı, son test oturumunda ise 120 sözcük sayısına sahip olduğu belirlenmiştir. Yunus’un öğretimden sonra sözcük sayısının, öğretim öncesine göre 20 sözcük arttığı tespit edilmiştir. Bu bulgular, KTE’yle sunulmuş olan nesneli eylem ve jest taklidi becerilerinin öğretiminden sonra Yunus’un sözcük sayısında ilerleme olduğunu ortaya koymaktadır.

TİGE’nin uygulanmasının sonucunda Ahmet’in öntest oturumunda 32 sözcük sayısına, son test oturumunda ise 94 sözcük sayısına sahip olduğu belirlenmiştir. Ahmet’in öğretimden sonra sözcük sayısının, öğretim öncesine göre 62 sözcük arttığı tespit edilmiştir. Bu bulgular, KTE’yle sunulmuş olan nesneli eylem ve jest taklidi becerilerinin öğretiminden sonra Ahmet’in sözcük sayısında ilerleme olduğunu ortaya koymaktadır.

4.6. Sosyal Geçerlik Bulguları

Araştırmada katılımcı annelerin araştırma hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla “Sosyal Geçerlik Formu” (EK-17) kullanılarak sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Sosyal Geçerlik Formu, 12 tanesi beşli Likert-tipi olmak üzere toplamda 16 sorudan oluşmaktadır. Likert-tipi sorularda yanıtlar “Hayır (1), Kısmen Hayır (2), Kararsızım (3), Kısmen Evet (4), Evet (5)” şeklinde değerlendirilmiştir. Katılımcı annelerin Likert-tipi sorulara verdikleri yanıtlar Tablo 4.7’de yer almaktadır. Soruların detaylarına ilişkin açıklamalara aşağıda değinilmektedir.

Annelerin sosyal geçerlik sorularının cevaplarından almış oldukları toplam puan hesaplandığında Özge Hanım’ın 54, Beyza Hanım’ın 55, Dilek Hanım’ın ise 57 puan aldığı görülmüştür. Katılımcı annelerin KTE uygulamasına ilişkin görüşlerini belirlemek üzere sosyal geçerlik anketinde iki açık uçlu soruya yer verilmiştir. Araştırmaya katılan tüm anneler sosyal geçerlik formunda yer alan “*Çalışmanın faydalı bulduğunuz özellikleri var mı?*” sorusunu tamamı (ortama 5) “Evet” yanıtını vermiştir. Soruya “Evet” yanıtını veren katılımcı annelere “Cevabınız “Evet” ise, en beğendiniz üç özellik/durum/süreç nedir? Neden?” sorusunu yazılı olarak yanıtlamaları istenmiştir.

Katılımcı annelerden Özge Hanım bu soruya “Oğlumla karşılıklı oyun sürecimiz arttı. Taklit becerisi çoğaldı.”; Beyza Hanım, “Çocuğumla daha iyi iletişim kurdum. Oyun oynaması artık anlamlı hale geldi. Dil gelişimi daha iyi oldu. Oyun oynaması iletişim konusunda daha iyi oldu.”; Dilek Hanım, “Çocuğumla iletişim kurmamda başarılıydı. Çocuğumda komut almada ilerleme yaşadım. Oyuncaklarla daha anlamlı oyunlar kurmayı öğrendi.” şeklinde yanıt vermişlerdir.

Sosyal geçerlik formunda yer alan “KTE uygulama aşamasında hangi aşamayı kolay bir şekilde uyguladınız?” sorusuna katılımcı annelerden Özge Hanım ve Deniz Hanım “Model olma”, Beyza Hanım “Doğal pekiştirme” şeklinde yanıt vermiştir. Katılımcı annelere ayrıca “KTE uygulama aşamasında hangi aşamayı uygularken zorlandınız?” şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Katılımcı annelerden Özge Hanım ve Deniz Hanım bu soruya “Dilsel Haritalama”, Beyza Hanım ise “İpucu Sunma” şeklinde yanıt vermiştir.

Katılımcı annelere “Taklit becerilerinin öğretiminin çocuğunuz için önemli olduğunu düşünüyor musunuz?” şeklinde yöneltilen soruya annelerin tamamının (ortalama 5) “Evet” şeklinde yanıt verdikleri görülmektedir. “Karşılıklı taklit eğitimi uygulaması çocuğunuzun taklit becerilerinin edinimini kolaylaştırdı mı?” şeklinde yöneltilen soruya da katılımcı annelerin tamamı (ortalama 5) “Evet” yanıtını vermiştir. Katılımcı annelere “Karşılıklı taklit eğitimi uygulaması, çocuğunuzun sizinle olan iletişimini kolaylaştırdı mı?” şeklinde yöneltilen soruya da katılımcı annelerin tamamının (ortalama 5) “Evet” yanıtı verdikleri görülmektedir. “Karşılıklı taklit eğitimi uygulaması çocuğunuzun oyuncaklarla daha uygun şekilde oyun oynama davranışlarını geliştirdi mi?” şeklinde yöneltilen soruya katılımcı annelerin ikisi “Evet” yanıtını verirken biri “Kısmen evet” (ortalama 4,6; ranj 4-5) şeklinde cevap vermiştir. Katılımcı annelere “Karşılıklı taklit eğitimi uygulamasına yönelik hazırlanan bilgilendirici el materyalleri ve sunumlar açık ve anlaşılır mıydı?” şeklinde yöneltilen soruya annelerin ikisi “Evet”, biri “Kısmen evet” şeklinde (ortalama 4,6; ranj 4-5) cevap vermiştir. “Karşılıklı taklit eğitimi uygulamasına yönelik hazırlanan öğretim videoları çocuğunuza bu müdahaleyi uygularken yol gösterici oldu mu?” şeklinde yöneltilen soruya katılımcı annelerin ikisi “Evet” yanıtını verirken, biri “Kısmen evet” şeklinde (ortalama 4,6 ranj 4-5) cevap vermiştir. Katılımcı annelere “Karşılıklı taklit eğitimi uygulaması sırasında kullanmanız gereken tekniklerini (örn., izler taklit etme, model olma vd.) kolay bir şekilde uygulayabildiniz mi?” şeklinde yöneltilen soruya annelerin ikisi “Evet” yanıtını verirken

biri “Kısmen evet” şeklinde (ortalama 4,6; ranj 4-5) cevap vermiştir. “*Karşılıklı taklit eğitimi uygulaması çok fazla zamanınızı alarak sizin günlük yaşamınızı etkilediğini düşünüyor musunuz?*” şeklinde yöneltilen soruya katılımcı annelerin ikisi “Kısmen Hayır” yanıtını verirken biri “Kararsızım” şeklinde cevap (ortalama 2,3; ranj 2-3) vermiştir. Katılımcı annelere “*Eğitim sırasında görsel ve yazılı materyallere ek olarak sunulan koçluk desteği yaptığınız uygulamayı kolaylaştırdı mı?*” şeklinde yöneltilen soruya katılımcı annelerin ikisi “Evet” yanıtını verirken biri “Kısmen evet” (ortalama 4,6; ranj 4-5) şeklinde cevap vermiştir. Katılımcı annelere “*Koçluk uygulaması sırasında performansınıza yönelik düzenli şekilde ayrıntılı geri bildirim almak, karşılıklı taklit eğitimi uygulamasını kullanmayı öğrenmenizde etkili miydi?*” şeklinde yöneltilen soruya katılımcı annelerin tamamı (ortalama 5) “Evet” yanıtı vermiştir. “*Karşılıklı taklit eğitimi tekniklerini öğrenmek için sunulan koçluk desteğinin süresinin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?*” şeklinde yöneltilen soruya katılımcı annelerin ikisi “Evet” yanıtını verirken biri “Kısmen evet” şeklinde (ortalama 4,6; ranj 4-5) cevap vermiştir. “*Diğer ailelere bu müdahaleye katılarak karşılıklı taklit eğitimi uygulamasını öğrenmelerini önerir misiniz?*” şeklinde katılımcı annelere yöneltilen soruya annelerin tamamı (ortalama 5) “Evet” yanıtı vermiştir.

Tablo 4.5. Katılımcı annelerin kapalı uçlu sorularla toplanan sosyal geçerlik verileri

Katılımcı Anneler İçin Kapalı Uçlu Sosyal Geçerlik Soruları	Ortalama	Ranj
1. Taklit becerilerinin öğretiminin çocuğunuz için önemli olduğunun düşünüyor musunuz?	5	5
2. Karşılıklı taklit eğitimi uygulaması çocuğunuzun taklit becerilerinin edinimini kolaylaştırdı mı?	5	5
3. Karşılıklı taklit eğitimi uygulaması, çocuğunuzun sizinle olan iletişimini kolaylaştırdı mı?	5	5
4. Karşılıklı taklit eğitimi uygulaması çocuğunuzun oyuncaklarla daha uygun şekilde oyun oynama davranışlarını geliştirdi mi?	4,6	4-5
5. Karşılıklı taklit eğitimi uygulamasına yönelik hazırlanan bilgilendirici el materyalleri ve sunumlar açık ve anlaşılır mıydı?	4,6	4-5
6. Karşılıklı taklit eğitimi uygulamasına yönelik hazırlanan öğretim videoları çocuğunuza bu müdahaleyi uygularken yol gösterici oldu mu?	4,6	4-5
7. Karşılıklı taklit eğitimi uygulaması sırasında kullanmanız gereken tekniklerini (örn., izler taklit etme, model olma vd.) kolay bir şekilde uygulayabildiniz mi?	4,6	4-5
8. Karşılıklı taklit eğitimi uygulaması çok fazla zamanınızı alarak sizin günlük yaşamınızı etkilediğini düşünüyor musunuz?	2,3	2-3
9. Eğitim sırasında görsel ve yazılı materyallere ek olarak sunulan koçluk desteği yaptığınız uygulamayı kolaylaştırdı mı?	4,6	4-5

Tablo 4.5. *Katılımcı annelerin kapalı uçlu sorularla toplanan sosyal geçerlik verileri devamı*

Katılımcı Anneler İçin Kapalı Uçlu Sosyal Geçerlik Soruları	Ortalama	Ranj
10. Koçluk uygulaması sırasında performansınıza yönelik düzenli şekilde ayrıntılı geri bildirim almak, karşılıklı taklit eğitimi uygulamasını kullanmayı öğrenmenizde etkili miydi?	5	5
11. Karşılıklı taklit eğitimi tekniklerini öğrenmek için sunulan koçluk desteğinin süresinin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?	4,6	4-5
12. Diğer ailelere bu müdahaleye katılarak karşılıklı taklit eğitimi uygulamasını öğrenmelerini önerir misiniz?	5	5

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, koçluk uygulamasının katılımcı annelerin KTE uygulamasını öğrenmeleri, sürdürmeleri ve genellemeleri üzerindeki etkileri ile katılımcı anneler tarafından sunulan KTE uygulamasının OSB olan çocuklarının taklit becerilerini öğrenmeleri, sürdürmeleri ve genellemeleri üzerindeki etkileri sınanmıştır. Ayrıca araştırmada uygulama sona erdikten sonra katılımcı annelerin koçluk uygulamasını ne düzeyde kullandıkları ve çalışmanın sosyal geçerliği ile ilgili görüşleri incelenmiştir. İzleyen satırlarda araştırmanın sonucunda ulaşılan bulgular doğrultusunda tartışmalar yürütülmüştür.

Katılımcı annelerden elde edilen bulgular, tüm katılımcı annelerin koçluk uygulaması aracılığıyla KTE uygulamasını kullanmayı öğrendiklerini göstermektedir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular ile alanyazındaki ebeveyn koçluğu araştırmalarından elde edilen bulgular arasında tutarlılık görülmektedir (Bilmez, 2020; Çattık, 2019; Fetting vd., 2015; Gıcı-Vatansever, 2018; Marchant vd., 2004; Oliver ve Brady, 2014; Penny ve Schwartz, 2019). Alanyazında ebeveyn koçluğu üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde, KTE (Penny ve Schwartz, 2019), ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim (Gıcı-Vatansever, 2018), davranış müdahale programları (Fetting vd., 2015) ve doğal öğretim uygulamaları (Bilmez, 2020; Lane vd., 2016; Meadan vd., 2014; Meadan vd., 2016) araştırmaları bulunmaktadır. Bu araştırmada ise ebeveyn koçluğu uygulaması ile annelere KTE uygulamasını kullanarak OSB olan çocuklarına taklit becerilerini öğretmeleri hedeflenmiştir. Ebeveyn koçluğuyla sunulan uygulamaların çeşitlendirilmesi bakımından bu çalışmanın özellikle ulusal alanyazını zenginleştirdiği düşünülmektedir.

Katılımcı annelerden elde edilen bulgular, tüm katılımcı annelerin KTE uygulamasını kullanarak taklit becerilerini çocuklarına öğretebildiklerini göstermektedir. Araştırmada katılımcı annelerin nesneli eylem taklidi becerilerinin öğretiminde KTE uygulamasını edinimine ilişkin bulguları incelendiğinde, katılımcı annelerden Özge Hanım'ın 7, Beyza Hanım ve Dilek Hanım 5'er oturumda ölçütü karşıladığı görülmüştür. Ek olarak katılımcı annelerin jest taklidi becerilerinin öğretiminde KTE uygulamasını edinimine ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde ise, katılımcı annelerden Özge Hanım'ın 8, Beyza Hanım ve Dilek Hanım'ın 6'sar oturumda ölçütü karşıladığı görülmüştür. İlk katılımcı anneyle (Özge Hanım) gerçekleştirilen koçluk desteğiyle sunulan KTE uygulamasının nesneli eylem ve jest taklidi becerilerinin öğretiminde KTE'nin edinim sürecinin daha uzun olmasının nedeni uygulama sırasında oğlu Pars'ta

gözlenen problem davranışların (örn., oyuncakları fırlatma, ağlama) ortaya çıkmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Özge Hanım'ın çocuğu ile yaşadığı bu problem davranışları kontrol altına almak için araştırmacı tarafından katılımcı anneye geri bildirimlerde bulunulmuştur. Araştırmanın uygulama sürecinde yaşanan diğer önemli bir sınırlılık ise, araştırmacı tarafından sunulan geri bildirimler sırasında annelerin çocuklarını bırakacağı herhangi birinin olmaması ve annelerin çocuklarıyla beraber koçluk oturumlarına katılmış olmalarıdır. Bu durumun koçluk uygulaması sürecinin geri bildirim aşamasını etkilediği (örn., annenin dikkatinin bazen çocuğa odaklanması, geri bildirim süresine daha uzun zaman ayırma, vb.) düşünülmemektedir. Araştırmada tüm katılımcı annelerde jest taklidi öğretiminde koçluk desteğiyle sunulan KTE uygulamasının ediniminin nesneli eylem taklidi becerilerine göre daha uzun sürdüğü görülmektedir. Bu durumun gözlenmesindeki temel gerekçe ise jest taklidi becerilerinin nesneli eylem taklidine kıyasla zor olması ve bunun sonucunda da annelerin jest taklidine model olmakta zorlanması ve aynı şekilde çocuklarının jest taklidi oturumlarında hedeflenen jest taklidi becerilerini nesneli eylem taklidine kıyasla daha zor öğrenmeleridir. Bu durumu kontrol altına almak için katılımcı annelerle (Özge ve Beyza Hanım) görüşülerek hedeflenen jest taklidi becerilerinin sayısının azaltılmasına karar verilmiştir.

Katılımcı çocuklardan elde edilen bulgular, tüm katılımcı çocukların nesneli eylem ve jest taklidi becerilerini KTE uygulaması ile öğrendiklerini göstermektedir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular ile alanyazındaki KTE uygulamasının nesneli eylem ve jest taklidi becerilerinin öğretiminin yapıldığı araştırmaların bulgularıyla tutarlılık göstermektedir (örn., Ingersoll ve Schreibman, 2006; Ingersoll vd., 2007; Ingersoll ve Gergans, 2007; Ingersoll ve Lalonde, 2010; Ingersoll vd., 2013; Penney ve Schwartz, 2019; Töret, 2016; Taylor, 2014; Zaghlawan, 2011). Dolayısıyla araştırmanın güçlü yanlarından biri olarak kabul edilen KTE uygulamasının etkililik bulgularının alanyazını zenginleştirdiği düşünülmektedir. Şöyle ki yukarıda da ifade edildiği gibi ulusal alanyazında konuyla ilgili yayımlanmış tek bir çalışma (Töret, 2016) bulunmaktadır.

Katılımcı çocukların nesneli eylem taklit becerilerini edinimleri incelendiğinde Pars'ın 21, Yunus'un 24 ve Ahmet'in 15. öğretim oturumunda %80 ve üzerinde doğru performans sergilediği görülmektedir. Katılımcı çocukların nesneli eylem taklidi becerilerini edinimlerinin farklı oturum sayılarında gerçekleştiği görülmektedir. Bu durumun OSB olan çocukların taklit becerilerini edinmelerinde gösterdikleri bireysel

farklılıklardan kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca elde edilen verilerde katılımcı çocukların performansının, katılımcı annelerin performanslarıyla paralel bir şekilde artmadığı da görülmektedir.

Katılımcı çocukların jest taklidi becerilerini edinimleri incelendiğinde bu becerileri kazanmalarının farklı oturum sayılarında olduğu ve hedef davranış sayılarında farklılık olduğu görülmektedir. Katılımcı çocukların jest taklit becerilerini edinimi incelendiğinde ise Pars'ın 24, Yunus'un 27 ve Ahmet'in 19. öğretim oturumunda belirlenen ölçüt olan %80 ve üzerinde doğru performans sergilediği tespit edilmiştir. Araştırmada katılımcı çocuklardan Pars ve Yunus'un hedeflenen jest taklidi becerisi 10 olarak belirlenmişken ilerleyen oturumlarda 5 hedef jest taklidi becerisine düşürülmüştür. Bu duruma gerekçe olarak Pars ve Yunus'un öğretim süresince jest taklidi becerilerinde sınırlı ilerleme göstermeleri ve jest taklidi becerilerinin öğretimi oturumlarında problem davranış sergilemeleri gösterilebilir. Ancak Ahmet'in öğretim süreci incelendiğinde nesnel eylem taklidi becerilerini daha hızlı kazanması ve jest taklidi becerilerine yönelik de ilerleme göstermesi sonucunda araştırmada planlama aşamasında belirlenen jest taklidi sayısı ile uygulamaya devam edilmesine karar verilmiştir. Elde edilen veriler katılımcı çocukların performansının katılımcı annelerin performanslarıyla paralel şekilde artmadığını da göstermektedir. Katılımcı çocukların katılımcı annelere göre daha düşük performans gösterdiği belirlenmiştir. Buna ek olarak katılımcı annelerde de jest taklidi becerilerinin öğretiminde KTE uygulamasının edinimin nesnel eylem taklit becerilerinin öğretimi sürecine göre daha uzun sürdüğü görülmektedir (Bkz., Tablo 4.4). Bu duruma neden olarak da OSB olan çocukların jest taklidi becerilerinin edinimi için nesnel eylem taklit becerilerinin edinimini kazanmalarının önemli olduğu düşünülmektedir. Katılımcı anneler için ise nesnel eylem taklidi becerilerine göre jest taklidi becerilerinin öğretiminin daha karmaşık olması ve çocukların jest taklidi becerilerinin öğretimi oturumlarında problem davranış sergilemelerinin neden olduğu düşünülmektedir. Yukarıda ifade edildiği gibi jest taklidi becerilerinin ediniminde sınırlılıklar yaşansa da katılımcı çocukların jest taklidi becerilerini annelerinden KTE uygulaması yoluyla öğrenebildiklerini göstermektedir. Bu bulgular alanyazındaki KTE uygulamasının jest taklidi becerilerinin öğretimi araştırmalarıyla tutarlı olduğunu göstermektedir (örn., Ingersoll vd., 2007).

İzleme oturumlarından elde edilen bulgular incelendiğinde, katılımcı çocuklardan Pars'ın KTE uygulaması aracılığıyla edindiği nesnel eylem ve jest taklidi becerilerini

çalışma tamamlandıktan bir, üç ve beş hafta sonra koruduğu görülmektedir. Katılımcı çocuklardan Yunus ve Ahmet'in izleme verilerinde ise nesneli eylem becerilerini bir, üç ve beş hafta sonra korudukları görülmekte ancak jest taklidi becerilerinin performanslarında beşinci hafta ile birlikte düşüş olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular alanyazında KTE uygulaması ile elde edilen nesneli eylem ve jest taklidi becerilerinin etkililiği bulgularıyla tutarlılık göstermekte ve alanyazını zenginleştirdiği düşünülmektedir (örn., Ingersoll ve Schreibman, 2006; Ingersoll ve Gergans, 2007; Ingersoll vd., 2007; Töret, 2016).

Alanyazında güncel araştırmalar incelendiğinde de KTE uygulaması yoluyla katılımcı çocukların yanı sıra ebeveynlere ilişkisinde etkililik bulgularının yer aldığı görülmektedir (Taylor, 2014; Zaghlawan, 2011). Ebeveynlere ek olarak KTE uygulamasının kardeşlerle yürütüldüğü, araştırmanın bulgularında da kardeşlerin KTE tekniklerini edindikleri ve uygulama tamamlandıktan sonra da bu becerileri korudukları görülmektedir (Walton ve Ingersoll, 2012). Yapılan bu araştırmanın izleme bulguları incelendiğinde benzer şekilde annelerin uygulama sona erdikten sonra KTE tekniklerini uygulamayı sürdürdükleri görülmektedir. Bu durumuna etken olan gerekçe ise annelerin evde ve diğer toplumsal ortamlarda çocuklarıyla birlikte çok fazla zaman geçirmeleridir. Dolayısıyla annelerin gün içinde KTE tekniklerini uygulama fırsatı yakalayabilmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Bu araştırmada koçluk desteğiyle sunulan KTE uygulaması üç katılımcı anne ile gerçekleştirilmiştir. Alanyazında konuyla ilgili ebeveynlerle yapılan çalışmaların sıklıkla annelerle yapıldığı dikkat çekmektedir (örn., Bilmez, 2020; Ingersoll ve Gergans, 2007; Wainer ve Ingersoll, 2013). Bu uygulamaların baba ve kardeş gibi farklı aile bireylerinin katılımıyla gerçekleştirilmesi hiç kuşkusuz alanyazına büyük katkı sağlayacaktır (Penny ve Schwartz, 2019; Zaghlawan, 2011; Walton ve Ingersoll, 2012). Dolayısıyla yapılan bu araştırmanın etkililik bulguları farklı aile bireyleriyle (baba, kardeş, büyükanne, vb.) gerçekleştirilecek araştırmalarının planlanmasına temel oluşturacağı düşünülmektedir.

Katılımcı çocuklardan elde edilen genelleme bulguları incelendiğinde, tüm katılımcı çocukların KTE uygulaması aracılığıyla edindikleri nesneli eylem taklidi becerilerini çalışma tamamlandıktan sonra farklı rutinlerde (ortam) kişi ve araçlara genellebildikleri görülmektedir. Alanyazında konuyla ilgili araştırmalar incelendiğinde OSB olan çocukların bu becerileri farklı ortam ve araçlara benzer şekilde genellebildiklerini göstermektedir (Ingersoll ve Schreibman, 2006; Ingersoll vd.,

2013). Alanyazında genelleme verileri başlama düzeyi oturumları ve uygulama oturumlarından sonra (Ingersoll ve Gergans, 2007; Zaghlawan, 2011) gerçekleştirilen oturumlarla toplanmıştır. Bu araştırmanın genelleme verilerinin toplanma sürecinin alanyazında var olan araştırmalardan daha farklı olduğu düşünülmektedir. Şöyle ki veriler öntest, aratest ve sontest olarak üç aşamada toplanmıştır.

Katılımcı çocuklardan elde edilen jest taklidi genelleme becerilerinden elde edilen bulgular incelendiğinde ise katılımcı çocuklardan ikisi KTE uygulaması aracılığıyla edindikleri jest taklidi becerilerini araştırma tamamlandıktan sonra farklı rutinlerde (ortam) kişi ve araçlara genellemedikleri görülmektedir. Katılımcı çocuklardan biri ise jest taklidi becerilerinin genelleme aşamasında edindiği jest taklidi becerisini farklı kişilere genelleme düzeyinde ölçütü karşılamada sınırlı kalmıştır. Alanyazında jest taklidi becerilerinin öğretimine yönelik katılımcı çocuklarda ilerleme kaydedilmeyince hedeflenen jest taklidi becerilerinin azaltılması (örn., Töret, 2016) yönünde araştırmalar bulunmaktadır. Dolayısıyla jest taklidi becerileri OSB olan çocuklar için daha karmaşıklaşarak ilerleyen bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Katılımcı annelerden elde edilen genelleme bulguları incelendiğinde, tüm katılımcı annelerin koçluk desteğiyle sunulan KTE uygulamasını nesneli eylem ve jest taklidi becerileri çalışma tamamlandıktan sonra farklı ortamlara, farklı araçlara ve farklı rutinlere genellemedikleri göstermektedir. Bu bulgu alanyazında ebeveynler aracılığıyla sunulan uygulamaların etkilerinin incelendiği araştırmalarla (örn., Besler ve Kurt, 2016; Olçay-Gül ve Tekin-İftar, 2016) benzerlik göstermektedir. Alanyazında KTE uygulaması ile nesneli eylem ve jest taklidi becerilerinin öğretimine yönelik ebeveynler tarafından uygulanan çalışmada (Ingersoll ve Gergans, 2007) ve koçluk desteğiyle KTE uygulamasının annelere öğretilmesi ve annelerin nesneli eylem ve jest taklidi becerilerini genellemedikleri görülmüştür. Bu bulgular alanyazındaki araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermekte ve ebeveyn aracılığıyla OSB olan çocuklara birçok becerinin öğretiminin yapılabileceğini göstermektedir.

Katılımcı çocuklardan elde edilen nesneli eylem ve jest taklidi becerilerinin kendiliğinden kullanım düzeyi bulguları incelendiğinde, tüm katılımcı çocukların KTE uygulaması sırasında nesneli eylem ve jest taklidi becerilerinin kendiliğinden kullanım düzeylerinin arttığını göstermektedir. Bu bulgular, KTE uygulaması sırasında nesneli eylem ve jest taklidi becerilerinin kendiliğinden kullanımı düzeyini inceleyen

araştırmalarla benzerlik göstermektedir (örn., Ingersoll, 2010; Töret, 2016). OSB olan çocuklar etkileşim başlatma ve sürdürme konusunda sınırlı davranışlar sergilemektedirler. Bu durum onların sosyal etkileşim kurmalarını ve yeni beceriler öğrenmelerini etkilemektedir. Araştırmanın bulguları bu kapsamda değerlendirildiğinde KTE uygulaması ile taklit becerilerinin kendiliğinden gerçekleşmesi OSB olan çocuklar açısından önem taşımakta ve kendiliğinden etkileşim kurma becerilerinin gelişimi yönüyle alanyazını zenginleştireceği düşünülmektedir.

Araştırma bulguları, KTE'yle sunulmuş olan nesneli eylem ve jest taklidi becerileri öğretiminin, motor taklit ve iletişimsel davranışlar ile kelime bilgisi edinim becerilerinin iletılması üstünde etkilerinin bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bu yönüyle araştırmadan elde edilen öntest ve sontest verileri çerçevesinde ulaşılan bulguların, KTE'nin motor taklit becerileri, dil ve iletişim becerileri üstünde etkisinin bulunduğunu ortaya koymaktadır. Taklit becerileri OSB olan çocukların günlük yaşantısı için birçok beceriyi öğrenmelerinde destek olmaktadır. Ayrıca çocuğun iletişim amaçlı kelime bilgisi onun çevresiyle etkileşim kurmasında önemlidir. Bu yönüyle KTE uygulaması ile taklit becerilerinin öğretiminin hedeflendiği bu araştırmada dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi ve katılımcı çocuklarda ilerleme kaydedilmesi, çalışmanın güçlü yönü olarak düşünülebilir.

Bu araştırmada katılımcı annelerden araştırmanın amacı, bu amaca yönelik sunulan eğitimler, kullanmayı öğrendikleri uygulama ve elde edilen bulgularla ilgili görüşlerini değerlendirmek için sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Bu verilerden elde edilen bulgulardan annelerin genellikle araştırma ile ilgili olumlu görüş bildirdikleri anlaşılmaktadır. Bu araştırmadan elde edilen sosyal geçerlik bulguları alanyazında ebeveyn koçluğu ile ilgili yürütülmüş araştırmalardan elde edilen sosyal geçerlik bulguları ile tutarlılık göstermektedir (örn., Bilmez, 2020, Çattık, 2019; Fetting vd., 2015; Gıcı-Vatansever, 2018; Hampshire ve Allerd, 2018; Penny ve Schwartz, 2019). Dolayısıyla bu araştırmada ulaşılan sosyal geçerlik bulgularının alanyazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın sosyal geçerlik bulguları incelendiğinde, katılımcı annelerin *“Taklit becerilerinin öğretiminin çocuğunuz için önemli olduğunu düşünüyor musunuz?”* sorusuna katılımcı üç anne “Evet” yanıtını vermişlerdir. Taklit becerilerinin, OSB olan çocukların sosyal etkileşim, dil ile iletişim ve oyun becerilerinin gelişiminde önemli bir etkisi bulunmaktadır. Bu yönüyle katılımcı annelerin çocuklarının gelişim süreçlerinde

taklit becerilerinin önemli olduğunun farkında oldukları düşünülmektedir. Ayrıca bu bulgular alanyazında yapılan araştırmalarda da taklit becerilerinin OSB olan çocukların gelişimleri üzerindeki etkisini destekler niteliktedir (Ingersoll ve Schreibman, 2006; Penney ve Schwartz, 2019; Töret, 2016). Katılımcı annelerle yapılan görüşmelerde “*Çalışmanın faydalı bulduğunuz özellikleri var mı?*” sorusuna üç anne de “Evet” yanıtını vermiştir. Katılımcı anneler araştırmanın OSB olan çocukların dil ile iletişim becerileri, sosyal etkileşim ve oyun becerilerinin üzerinde olumlu etkisinin olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin, katılımcı annelerden Özge Hanım bu soruya “*Oğlumla karşılıklı oyun sürecimiz artı. Taklit becerisi çoğaldı.*” Beyza Hanım “*Çocuğumla daha iyi iletişim kurdum. Oyun oynaması artık anlamlı hale geldi. Dil gelişimi daha iyi oldu. Oyun oynaması iletişim konusunda daha iyi oldu.*” Dilek Hanım, “*Çocuğumla iletişim kurmamda başarılıydı. Çocuğumda komut almada ilerleme yaşadım. Oyuncaklarla da anlamlı oyunlar kurmayı öğrendi.*” yanıtını vermiştir.

Katılımcı annelerin “*Koçluk uygulaması sırasında performansınıza yönelik düzenli şekilde ayrıntılı geri bildirim almak, karşılıklı taklit eğitimi uygulamasını kullanmayı öğrenmenizdeki etkili miydi?*” sorusuna üç annenin de ‘Evet’ (Özge Hanım, Beyza Hanım ve Dilek Hanım) şeklinde yanıt verdikleri görülmektedir. Katılımcı anneler, koçluk uygulaması ile KTE’yi daha etkili şekilde öğrendiklerini belirtmişlerdir. Alanyazında ebeveynlere koçluk uygulamasıyla yapılan araştırmalardan ulaşılan sosyal geçerlik bulgularıyla bu araştırmada katılımcı annelerden koçluk uygulamasına ilişkin elde edilen sosyal geçerlik bulguları (Bilmez, 2020; Çattık, 2019; Gıcı-Vatansever, 2018) benzerlik göstermektedir. Bu bulgular doğrultusunda koçluk desteğiyle taklit becerileri gibi birçok becerinin ailelere öğretilbileceği görülmektedir. Ayrıca ailelerin bu uygulamalara yönelik olumlu görüşleri alanyazındaki araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermekte ve alanyazını zenginleştirdiği düşünülmektedir.

KTE, devam eden oyun etkileşimi sırasında OSB olan çocuklara taklit becerilerinin öğretimi için tasarlanmıştır. KTE uygulaması ile ebeveynlere günlük rutinleri dâhilinde 20 dakika boyunca çocuklarına oyun etkinliğinde taklit becerilerinin öğretimi önerilmektedir (Ingersoll, 2008b). Araştırmanın sosyal geçerlik bulgularında dikkat çeken bir diğer nokta ise katılımcı annelerin “*Karşılıklı taklit eğitimi uygulaması çok fazla zamanınızı alarak sizin günlük yaşamınızı etkilediğini düşünüyor musunuz?*” sorusuna “Kararsızım” (Özge Hanım) ve “Kısmen hayır” (Beyza Hanım ve Dilek Hanım) yanıtını vermeleridir. Kararsızım cevabını veren katılımcı annenin (Özge Hanım), evde

başka çocuklarının olması ve hergün günlük rutinler dâhilinde öğretim sürecini planlama ile uygulama konusunda sorun yaşamasının bu görüşe etki ettiği düşünülebilir. Katılımcı diğer annelerin (Beyza Hanım ve Dilek Hanım) ise “Kısmen hayır” cevabını verdikleri görülmektedir. Kısmen hayır cevabını veren annelerin yanıtları doğrultusunda KTE uygulamasının ebeveynlerin çok fazla zamanını almadığı, günlük rutinlerine çok fazla etki etmediği ve uygulamanın anneler tarafından yapılabileceği öngörüsüne ulaşılmıştır (Taylor, 2014; Zaghlawan, 2011).

Araştırmanın sosyal geçerlik bulgularında dikkat çeken bir diğer nokta katılımcı annelerin “*Uygulama sırasında en kolay uyguladığınız aşamayı işaretleyiniz?*” sorusuna verdikleri yanıtlardır. Katılımcı annelerin bu soruya “Model olma” (Özge Hanım ve Dilek Hanım) ve “Doğal pekiştirme” (Beyza Hanım) yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Katılımcı anneler “*Uygulama sırasında en çok zorlandığınız aşamayı işaretleyiniz?*” sorusuna ise “Dilsel haritalama” (Özge Hanım Hanım ve Dilek Hanım) ve “İpucu sunma” (Beyza Hanım) yanıtlarını vermişlerdir. KTE uygulamasının, izler taklit etme, dilsel haritalama, model olma, ipucu sunma ve doğal pekiştirme olmak üzere beş aşaması bulunmaktadır (Ingersoll ve Schreibman, 2006). Alanyazında KTE uygulamasının etkililik ve verimlilik bulgularının yanı sıra uygulama ile ilgili hangi aşamanın daha kolay uygulandığını belirlemeye yönelik sosyal geçerlik bulgularında doğrudan bir bulgu olmasa da model olma ve pekiştirme aşamalarını takip etmenin zor olduğuna dair bulgular yer almaktadır (Zaghlawan, 2011) Dolayısıyla araştırmadan elde edilen bu bulgunun alanyazını zenginleştireceği düşünülmektedir.

Araştırmanın sosyal geçerlik bulgularında dikkat çeken bir diğer nokta katılımcı annelerin “*Karşılıklı taklit eğitimi uygulamasına yönelik hazırlanan öğretim videoları çocuğunuza bu müdahaleyi uygularken yol gösterici oldu mu?*” sorusuna “Kısmen evet” (Özge Hanım) ve “Evet” (Beyza Hanım ve Dilek Hanım) yanıtını vermeleridir. Bu araştırmada annelere taklit becerileri ve KTE uygulamasına yönelik örnek videolar gösterilerek öğretim sürecinin desteklenmesi amaçlanmıştır. Ebeveynlere koçluk aracılığıyla yeni becerilerin öğretimin hedeflendiği araştırmalarda (Bilmez, 2020; Gıcı-Vatansever, 2018; Hampshire ve Allerd, 2018; Penny ve Schwartz, 2019) model olma stratejisinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Bilmez’in (2020) yaptığı araştırmada geribildirim aşamasında videoyla geribildirim stratejisini kullandığı görülmektedir. Annelerden elde edilen sosyal geçerlik verilerinde KTE uygulaması eğitimi sürecinde

hazırlanan örnek videoların annelere beceriyi uygularken yol gösterici olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın sosyal geçerlik bulgularında dikkat çeken bir diğer nokta katılımcı annelerin “*Eğitim sırasında görsel ve yazılı materyallere ek olarak sunulan koçluk desteği yaptığınız uygulamayı kolaylaştırdı mı?*” sorusuna “Kısmen evet” (Özge Hanım) ve “Evet” (Beyza Hanım ve Dilek Hanım) yanıtını vermeleridir. Koçluk uygulamaları, ebeveynlerin çocuklarına yeni beceriler kazandırmada, çocuklarının problem davranışlarıyla baş etmelerinde ve yaşadıkları stresi azaltmalarında ebeveynlere katkı sağlamaktadır. Alanyazında yapılan araştırmalarda ebeveyn koçluğu aracılığıyla ebeveynlerin yeni bir uygulama öğrendiklerini ve bu yeni uygulamanın ebeveynler tarafından çocuklarına yeni beceriler kazandırmada etkili olduğu tespit edilmiştir (Bilmez, 2020; Çattık, 2019; Gıcı-Vatansever, 2018; Ingersoll ve Gergans, 2007; Penney ve Schwartz, 2019; Zaghlawan, 2011). Bu yönüyle yapılan bu araştırmada annelerin çocuklarına KTE uygulaması ile taklit becerilerini öğretimi sırasında koçluk desteğinin, uygulama sürecini kolaylaştırdığı belirlenmiştir.

Araştırmada katılımcı annelere “*Diğer ailelere bu müdahaleye katılarak karşılıklı taklit eğitimi uygulamasını öğrenmelerini önerir misiniz?*” şeklinde soru sorulmuştur. Katılımcı annelerin hepsinin “Evet” (Özlem Hanım, Beyza Hanım ve Dilek Hanım) yanıtını verdikleri görülmektedir. KTE uygulaması, OSB olan çocukların taklit becerilerini edinmelerinde ve ailelere yapılan koçluk uygulaması ile KTE uygulamasının kazandırması yönüyle alanyazın açısından önem taşımaktadır. Özellikle taklit becerilerinin öğretilmesi amacıyla geliştirilmiş olan KTE uygulaması, çocuklara oyun etkileşimi dâhilinde, ilgili oyuncaklar kullanılarak taklit becerilerinin öğretimini hedeflemektedir (Ingersoll ve Schreibman, 2006; Ingersoll, 2008b). Alanyazında yapılan araştırmaların çoğunluğunun Amerika Birleşik Devletleri’nde Ingersoll ve meslektaşları tarafından yapıldığı görülmektedir. Kullanılan müdahalelerin genellenmesi ve farklı bölgelerde (ülkelerde) uygulanması yönüyle bu çalışma önem taşımakta ve alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Alanyazında KTE uygulaması ile ilgili yürütülen araştırmaların çoğunlukla okul ya da klinik ortamlarda gerçekleştirildiği görülmektedir (örn., Cardon ve Wilcox, 2011; Ingersoll ve Schreibman, 2006; Ingersoll, Lewis ve Kroman, 2007; Ingersoll ve Gergans, 2007; Ingersoll, 2010; Ingersoll ve Lalonde, 2010; Töret, 2016). Çocuklar günün büyük bir kısmını evde ebeveynleri ile geçirmektedir. KTE uygulamasında belirli bir zaman aralığında öğretim yapılmasına yönelik sınırlılığının

bulunmaması nedeniyle bu araştırmada genelleme oturumları da dâhil olmak üzere tüm oturumlar katılımcı anne-çocuk çiftlerinin evinde gerçekleştirilmiştir. Ingersoll, (2008b) tarafından hazırlanan KTE el kitabında, annelerin öğrenmiş oldukları KTE uygulamasını çeşitli stratejiler (yüzyüze olma, coşukulu/neşeli olma, eylemleri betimleme) kullanarak doğal ortamda ve oyun sırasında uygulayabileceklerini ifade etmektedir. Buradan yola çıkarak bu araştırmada KTE uygulaması anneler tarafından çocuklarına günlük rutinler içerisinde sunulmuştur. Araştırmanın katılımcı anne-çocuk çiftinin evinde ve günlük rutinler (oyun etkileşimi) sırasında uygulanması araştırmanın güçlü yanlarından biri olmakta ve bu durumunun alanyazını zenginleştirdiği düşünülmektedir.

5.1. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın yukarıda verilen güçlü yanlarının yanı sıra birtakım sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bu sınırlılıklar aşağıdaki satırlarda sıralanmıştır.

Araştırma ön koşul özellikleri taşıyan ve araştırmaya katılım konusunda gönüllü olan üç katılımcı anne-çocuk çifti ile gerçekleştirilmiştir. Yoklama denemeli çoklu yoklama modeli için 3 katılımcının çalışmada bulunması bir sınırlılık olmasa da az sayıda katılımcının olması elde edilen bulguların geniş bir nüfusa genellenmesini engellemektedir. Katılımcı sayısının yüksek olduğu ve deneysel tasarım açısından da daha güçlü olan grup deneysel araştırmalar yapılabilir.

Araştırmada taklit becerilerinin öğretiminde kullanılan oyuncaklar hedef davranışlar için araştırmacı tarafından belirlenerek ailelere verilmiştir. Öğretimde kullanılan oyuncakların araştırmacı tarafından hedef davranışa yönelik önceden belirlenerek temin edilmesi ve uygulama sürecinde doğrudan ailelere verilmesi bir sınırlılık olmasa da doğal yaklaşımların çocuğın motivasyonunu, dolayısıyla ilgi ve tercihlerini ön plana alması temel ilkelerinden biridir. Bu araştırmada araştırmaya katılan OSB olan çocukların her birinin bireysel ilgilerine yönelik oyuncak setlerinin belirlenmemesi bir sınırlılık olarak düşünülebilir.

Bu araştırmada koçluk aracılığıyla sunulan KTE uygulamasının taklit becerilerinin öğretiminde etkililiğini incelemeye tek denekli araştırma yöntemlerinden yoklama denemeli çoklu yoklama modeli tercih edilmiştir. Araştırmada taklit becerilerinin öğretimde birinci katılımcıda öğretim tamamlandıktan sonra sırasıyla ikinci ve üçüncü katılımcıda öğretimler yapılmıştır. Bu yönüyle üçüncü katılımcı çocukta öğretimin geç başlaması yoklama oturumlarının uzun sürmesine neden olmuştur. Bu durum üçüncü

katılımcı çocuğa daha fazla yoklama oturumu yapılması ve diğer katılımcılara kıyasla öğretime geç başlaması katılımcı çocuk açısından bir sınırlılık olarak görülmektedir.

COVID-19 pandemisi nedeniyle ebeveynlerin dışarıdan eve araştırmacının gelmesine yönelik endişelerini belirtmeleri üzerine araştırmada çocukların yoklama ve kendiliğinden kullanım oturumlarının verileri anneler tarafından toplanmıştır. Bu durum araştırmanın kontrol edilebilirliği yönüyle bir sınırlılıktır.

Bu araştırmada koçluk uygulaması aracılığıyla sunulan KTE uygulamasının taklit becerilerinin öğretimini sadece oyun etkinlikleri dâhilinde öğretilmesi ve başka rutinler üzerinden taklit becerilerinin öğretiminin gerçekleştirilmemesi yönüyle sınırlıdır.

5.2. Öneriler

İzleyen alt başlıklarda tüm katılımcı gruplara yönelik elde edilen bulgular ve araştırmacının gözlemlerinden yola çıkılarak uygulamaya ve sonraki araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

Ebeveynlerin OSB olan çocuklarına yeni beceriler kazandırabilmesi için ebeveyn koçluğu uygulamaları yaygınlaştırılabilir. Ebeveyn koçluğu uygulamalarının yaygınlaştırılması için alanda çalışan uzmanlar ve öğretmenlerin, bu sürece dâhil olmaları konusunda eğitimler ve seminerler düzenlenebilir.

Ebeveyn koçluğu uygulamalarıyla ilgili yapılan çalışmaların çoğunluğunun annelerle gerçekleştirildiği görülmektedir. Ebeveyn koçluğu uygulamalarının farklı aile katılımcılarıyla yaygınlaştırılması yönüyle babalar, kardeşler gibi diğer aile bireylerinin de dâhil edildiği çalışmaların yapılması sağlanabilir.

Okul ortamında çocukların edindikleri becerilerin genellenmesi ve yeni becerilerin öğretiminde ev ortamında gerçekleşen günlük rutinler pek çok fırsat sunmaktadır. Bu yönüyle ebeveynlerin çocuklarının eğitimine dâhil edilmesi ve yapılan uygulamaların etkin bir şekilde yürütülmesinde ebeveyn koçluğu uygulaması stratejileri kullanılabilir.

Taklit becerilerinin öğretimi OSB olan çocuklarda motor beceriler, dil gelişimi ve oyun becerileri açısından önem taşımaktadır. Bu yönüyle taklit becerilerinin öğretiminde KTE uygulamasının özel eğitim öğretmenleri ve alanda çalışan uzmanlara öğretimi için çeşitli seminer veya eğitimler düzenlenebilir.

OSB olan çocukların gelişiminin desteklenmesi yönüyle taklit becerileri, taklit becerilerinin öğretilmesinde KTE uygulaması ve ebeveynlere yeni becerilerin öğretilmesinde ya da öğretilen becerilerin takip edilmesinde koçluk uygulaması önem

taşımaktadır. Bu yönüyle üniversitelerin ilgili bölümlerinde ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenecek hizmetiçi eğitimlerle taklit becerileri, KTE uygulaması ve ebeveyn koçluğu uygulamasına yer verilebilir.

5.2.2. İleriki araştırmalara yönelik öneriler

Bu araştırmada katılımcı annelerin koçluk uygulaması aracılığıyla KTE uygulamasını kullanmayı öğrendikleri, öğrendikleri bu uygulamayı 1, 3 ve 5 hafta sonra kullanmaya devam ettikleri ve farklı ortamlara genelledikleri belirlenmiştir. Ayrıca anneler tarafından sunulan KTE uygulamasıyla OSB olan katılımcı çocukların taklit becerilerini kazandıkları ve katılımcı annelerin araştırmanın sosyal geçerliğine ilişkin olumlu görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Bu araştırmada annelere koçluk uygulaması aracılığıyla KTE uygulamasının öğretiminin etkililiği incelenmiştir. Elde edilen bulguların genellenmesi yönüyle KTE uygulamasının öğretiminde koçluk uygulamasını başka demografik özelliklere sahip bireylere (örn., babalar ve kardeşlere) öğretilmesini içeren araştırmaların etkililiği incelenebilir.

Araştırmada koçluk uygulaması aracılığıyla sunulan KTE uygulamasının katılımcı anneler tarafından OSB olan çocuklara taklit becerilerinin öğretimindeki etkililiği incelenmiştir. İleride yapılacak araştırmalarda koçluk uygulaması aracılığıyla başka uygulamaların (ayrık denemelerle öğretim, video modelle öğretim) annelere öğretiminin etkililiği ya da koçluk aracılığıyla sunulan taklit öğretiminde, KTE uygulaması ile ayrık denemelerle öğretiminin etkililiği incelenebilir.

Bu araştırmada OSB olan çocuklara anneleri tarafından nesneli eylem ve jest taklidi becerilerinin öğretiminde ev ortamında KTE uygulamasını etkililiği incelenmiştir. Araştırmanın başka ortamlara genellenebilmesi yönüyle kreş ortamları ve özel eğitim kurumlarında etkililiği incelenebilir. KTE uygulamasına yönelik eğitim alan özel eğitim ya da okul öncesi öğretmenlerine yönelik araştırmalar yapılarak etkililiği de incelenebilir.

Bu araştırmada koçluk uygulaması aracılığıyla annelere KTE uygulamasını öğrenmeleri ve çocuklarına taklit becerilerini öğretmeleri üzerindeki bulguların etkililiği incelenmiştir. Ebeveyn koçluğu uygulaması sürecinde uzaktan koçluk uygulaması gerçekleştirilmiştir. İleriki araştırmalarda ebeveyn koçluğu bileşenlerinde farklı uyarlamalar yapılarak ebeveynlere yüzyüze KTE uygulamasının taklit becerilerinin öğretimindeki etkililiği incelenebilir.

Araştırmada KTE uygulamasının koçluk uygulaması aracılığıyla annelere öğretimi ve annelerin OSB olan çocuklarına taklit becerilerinin öğretimi üzerindeki etkiliği incelenmiştir. İleriki araştırmalarda KTE uygulamasının Türkiye’de yaygınlaştırılması amacıyla çocuk gelişimi uzmanı, okul öncesi öğretmeni ve özel eğitim öğretmenlerine koçluk uygulaması aracılığıyla KTE uygulamasının öğretiminin etkililiği incelenebilir.

Bu araştırmada koçluk uygulaması aracılığıyla sunulan KTE uygulamasının 24-48 ay arası OSB olan çocuklara taklit becerilerinin öğretiminde etkililiğine ilişkin bulguları incelenmiştir. İleriki araştırmalarda koçluk uygulaması aracılığıyla sunulan KTE uygulamasının farklı yaş gruplarında bulunan OSB olan çocukların taklit becerilerini edinimi üzerindeki etkisini ortaya koymak için farklı yaş grupları ve büyük örneklem grupları üzerinde araştırmaların etkililiği incelenebilir.

Araştırmada OSB olan çocukların annelerine koçluk uygulaması aracılığıyla sunulan KTE uygulamasının taklit becerilerinin öğretimi üzerindeki etkililiği incelenmiştir. Araştırma tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli ile tasarlanmıştır. İleride yapılacak araştırmalarda farklı tek-denekli araştırma modelleri (Çoklu başlama modeli gibi) ile araştırmaların gerçekleştirilmesi önerilebilir.

Bu araştırmada sosyal geçerlik verileri öznel değerlendirme yoluyla ve araştırmanın tüm oturumları sona erdikten sonra toplanmıştır. İleriki araştırmalarda ebeveyn koçluğu uygulaması ile ilgili yürütülen çalışmalarda uygulama öncesi, sırası ve sonrasında farklı sosyal geçerlik verileri toplanan araştırmalar planlanabilir.

KAYNAKÇA

- Aksu-Koç, A., Acarlar, F., Küntay, A., Maviş, İ., Sofu, H., Topbaş, S., Turan, F. ve Aktürk-Arı, B. (2019). *Türkçe iletişim gelişimi envanteri (TİGE) el kitabı*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Akamoglu, Y. and Dinnebil, L. (2017). Coaching parents to use naturalistic language end communication interventions. *Young Exceptional Children*, 20(1), 41-50.
- Akemoğlu, Y. (2022). Erken çocukluk özel eğitiminde seçme konular. H. Bakkaloğlu, S. Çelik ve G. Tomris (Editörler), *Araştırmadan uygulamaya erken çocukluk özel eğitim el kitabı* içinde (s. 533-555). Ankara: Vize Akademik.
- Ackland, R. (1991). A review of peer coaching literature. *Journal of Staff Development*, 129(1), 22-27.
- Alberto, P. A. and Troutman, A. C. (2009). *Applied behavior analysis for teachers* (9. edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- American Psychological Association. APA. (2013) *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th Ed.) Washington, DC: American Psychological Association.
- Aytekin, Ç. ve Bayhan, P. (2015). Erken müdahalede uygulama basamakları. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 2(2), 1-14.
- Birkan, B. (2002). Erken özel eğitim hizmetleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 99-110.
- Belfiore, P. J., Fritts, K. M. and Herman, B. C. (2008). The role of procedural integrity: Using self-monitoring to enhance discrete trial instruction (DTI). *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 23(2), 95-102.
- Brookman-Frazee L. and Koegel R. L. (2004) Using parent/clinician partnerships in parent education programs for children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6(4), 195-213.
- Brookman Frazee, L., Vismara, L., Drahota, A., Stahmer, A., Openden, D. (2009). Parent training interventions for children with autism spectrum disorders. In *Applied behavior analysis for children with autism spectrum disorders* (pp. 237-257). New York: Springer.
- Besler, F. and Kurt, O. (2016). Effectiveness of video modeling provided by mothers in teaching play skills to children with autism. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16 (1), 209-230.
- Billingsley, F., White, O. R. and Munson, R. (1980). Procedural reliability: A rationale and example. *Behavioral Assessment*, 2, 229-241.
- Butterworth, G. (1999). Neonatal imitation: Existence, mechanisms and motives. In J. Nadel and G. Butterworth (Eds.), *Imitation in infancy* (pp. 63–88). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Boyd, B. A., Odom, S. L., Humphreys, B. P. and Sam, A. M. (2010). Infants and toddlers with autism spectrum disorder: Early identification and early intervention. *Journal of Early Intervention*, 32(2), 75-98.
- Brown, A. M. (2016). *A comparison of two imitation training protocols to teach independent play skills and promote observational learning in children with*

- autism spectrum disorder*. Doctoral dissertation. California State University, Proquest.
- Brown, J. A. and Woods, J. J. (2016) Parent-implemented communication intervention: Sequential analysis of triadic relationships. *Topics in Early Childhood Special Education*, 36(2), 115-124.
- Bravo, A. C. (2022). *Behavior technician of reciprocal imitation teaching with young children with autism spectrum disorder*. Doctoral dissertation. University of Washington. Proquest.
- Bilmez, H. (2020). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların ebeveynlerine sunulan koçluk uygulamalarının ebeveynlerin öğretim becerileri ve çocukların iletişim becerileri üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cardon, T. and Wilcox, M. J. (2011). Promoting imitation in young children with autism: A comparison of reciprocal imitation training and video modeling. *Journal of Autism and Developmental Disabilities*, 41(5), 654-677.
- Charlop-Christy, M. H. and Carpenter, M. H. (2000). Modified incidental teaching sessions: A procedure for parents to increase spontaneous speech in their children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2(2), 98-112.
- Charlop, M.H., Lang, R. and Rispoli, M. (2018). *Play and Social Skills for Children with Autism Spectrum Disorder*. Springer International Publishing.
- Cook, B. G. and Cook, S. C. (2011). Unraveling evidence-based practices in special education. *The Journal of Special Education*, 47(2), 71-82.
- Chen, L. (2014). *The impact of model-lead-test coaching on parents' implementation of reinforcement, prompting and fading with their children with autism spectrum disorder*. Unpublished PhD Dissertation, Morgantown, West Virginia: West Virginia University.
- Carpenter, M. (2006). Instrumental, social and shared goals and intentions in imitation. In S. J. Rogers and J. H. G. Williams (Eds.), *Imitation and the social mind: Autism and the typical development* (pp. 48-70). New York, NY: The Guilford Press.
- Center for Disease Control and Prevention, (2023) Erişim Tarihi: 8.04.2023 <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>
- Cooper, J. O., Heron, T. E. and Heward, W. L. (2020). *Applied behavior analysis*. Pearson UK.
- Çattık, M. (2019). *Ebeveyn koçluğu aracılığıyla sunulan talep etme-model olmayla öğretimin otizmlili çocukların sosyal becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dawson, G., Rogers, S., Munson, J., Smith, M., Winter, J., Greenson, J., Donaldson, A. and Varley, J. (2010). Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: The Early Start Denver Model. *Pediatrics*, 125, 17–23.
- Dawson, G., Jones, E. J., Merkle, K., Venema, K., Lowy, R., Faja, S., Kamara, D., Murias, M., Greenson, J., Winter, J. Smith, M., Rogers, S. and Webb, S. J. (2012). Early behavioral intervention is associated with normalized brain activity in

- young children with autism. *Journal of the Academy of Child Adolescent Psychiatry*, 51, 1550–1559.
- Downs, A., Downs, R. C., Fossum, M. and Rau, K. (2008). Effectiveness of discrete trial teaching with preschool students with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 443-453.
- Dadgar, H., Rad, J. A., Soleymani, Z., Khorammi, A., McCleery, J. and Maroufizadeh, S. (2017). The relationship between motor, imitation and early social communication skills in children with autism. *Iranian journal of psychiatry*, 12(4), 236-240.
- Eikeseth, S., Smith, D. P. and Klintwall, L. (2014). Discrete trial teaching and discrimination training. In J. Tarbox, D. R. Dixon, P. Sturmey ve J. L. Matson (Eds.), *Handbook of early intervention for autism spectrum disorders* (pp. 229-253). New York: Springer.
- Fettig, A., Schultz, T. R. and Sreckovic, M.A. (2015). Effects of coaching on the implementation of functional assessment-based parent intervention in reducing challenging behaviors. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 17(3), 170-180.
- Friedman, M., Woods, J. and Salisbury, C. (2012). Caregiver coaching strategies for early intervention providers: Moving toward operational definitions. *Infants & Young Children*, 25(1), 62-82.
- Gazdag, G. and Warren, S. F. (2000). Effects of adult contingent imitation on development of young children's vocal imitation. *Journal of Early Intervention*, 23, 24-35.
- Gıcı-Vatansever, A. (2018). *Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğu olan annelere sunulan koçluk uygulamalarının annelerin öğretim becerilerini ve çocukların ortak dikkate tepki verme becerilerini edinmeleri üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hanna, E. and Meltzoff, A. N. (1993). Peer imitation by toddlers in laboratory, home and day-care contexts: Implications for social learning and memory. *Developmental Psychology*, 29, 701–710.
- Hart, B. M. and Risley, T. R. (1968). Establishing use of descriptive adjectives in the spontaneous speech of disadvantaged preschool children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 109–120.
- Heflin, L. L. and Alaimo, D. F. (2007). *Students with autism spectrum disorders: Effective instructional practices*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Hampshire, P. K. and Allred, K. W. (2018). A parent-implemented, technology mediated approach to increasing self-management homework skills in middle school students with autism. *Exceptionality*, 26(2), 119-136.
- Ingersoll, B. and Dvortcsak, A. (2006). Including parent training in the early childhood special education curriculum for children with autism spectrum disorders. *Topics in Early Childhood Special Education*, 26(3), 179-187.
- Ingersoll, B. and Schreibman, L. (2006). Teaching reciprocal imitation skills to young children with autism using a naturalistic behavioral approach: Effects on

- language, pretend play and joint attention. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 487-505.
- Ingersoll, B. and Gergans, S. (2007). The effect of a parent-implemented naturalistic imitation intervention on spontaneous imitation skills in young children with autism. *Research in Developmental Disabilities*, 28, 163-175.
- Ingersoll, B., Lewis, E. and Kroman, E. (2007) Teaching the imitation and spontaneous use of descriptive gestures in young children with autism using a naturalistic behavioral intervention. *Journal and of Autism Developmental Disorders*, 37, 1446-1456.
- Ingersoll, B. (2008a). The effect of context on imitation skills in children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2(3), 332-340.
- Ingersoll, B. (2008b). *Reciprocal imitation training: A training manual*. East Lansing, MI: Michigan State University.
- Ingersoll, B. (2008c). The social role of imitation in autism: Implications for the treatment of imitation deficits. *Infants & Young Children*, 21(2), 107-119.
- Ingersoll, B. (2010). Pilot randomized controlled trial of reciprocal imitation training for teaching elicited and spontaneous imitation to children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(9): 1154-1160.
- Ingersoll, B. and Dvortcsak, A. (2010). *Teaching social communication: A practitioner's guide to parent training for children with autism*. New York: Guilford Press.
- Ingersoll, B. and Lalonde, K. (2010). The impact of nonverbal imitation training on language use in children with autism: A comparison of object and gesture imitation training. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 53, 1040-1051.
- Ingersoll, B. (2012). Brief report: Effect of a focused imitation intervention on social functioning in children with autism. *Journal and of Autism Developmental Disorders*, 42, 1768-1773.
- Ingersoll, B., Walton K., Carlsen, D. and Hamlin, T. (2013). Social intervention for adolescents with autism and significant intellectual disability: Initial efficacy of reciprocal imitation training. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 118(4), 247-261.
- Ingersoll, B. and Wainer, A. (2013). Initial efficacy of Project ImPACT: A parent-mediated social communication intervention for young children with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 2943-2952.
- Kurt, O. (2011). Otistik özellikler gösteren çocuklara alıcı dil becerilerinin öğretiminde ayrıık denemelerle öğretimin jestlerle ve jestsiz sunumunun karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(3), 1421-1444.
- Kurt, O. (2014). Otizm spektrum bozukluğu ve bilimsel dayanaklı uygulamalar. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri içinde* (s. 81-118). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Koegel, R. L., Schreibman, L., Britten, K. R., Burke, J. C. and O'Neill, R. E. (1982). A comparison of parent training to direct child treatment. In R. L. Koegel, A.

- Rincover and A. L. Egel (Eds.), *Educating and Understanding Autistic Children*. San Diego, CA: College-Hill Press.
- Koegel, R. L. and Schreibman, L. (1996). Fostering self-management: Parent-directed pivotal response training for children with autistic disorder. In E. D. Hibbs and P. S. Jensen (Eds.), *Psychosocial Treatments for Child and Adolescent Disorders* (pp. 525–552). Washington, DC: American Psychological Association.
- Kasari, C., Sigman, M., Mundy, P. and Yirmiya, N. (1990). Affective sharing in the context of joint attention interactions of normal, autistic and mentally retarded children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20, 87–100.
- Kasari, C., Paparella, T., Freeman, S. N. and Jahromi, L. (2008). Language outcome in autism: Randomized comparison of joint attention and play interventions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 76, 125–137.
- Kasari, C., Gulsrud, A. C., Wong, C., Kwon, S. and Locke, J. (2010). Randomized controlled caregiver mediated joint engagement intervention for toddlers with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(9), 1045–1056.
- Kasari, C., Kaiser, A., Goods, K., Nietfeld, J., Mathy, P., Landa, R., Murphy, S. and Almirall, D. (2014). Communication interventions for minimally verbal children with autism: A sequential multiple assignment randomized trial. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 53, 635–646.
- Kaiser, A. P. and Hester, P. P. (1994). Generalized effects of enhanced milieu teaching. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 37, 1320–1340.
- Killen, M. and Uzgiris, I. C. (1981). Imitation of actions with objects: The role of social Meaning. *Journal of Genetic Psychology*, 138, 219–229.
- Kırcaali-İftar, G. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu*. İstanbul: Daktylos.
- Kırcaali-İftar, G., Kurt, O. ve Ülke-Kürkçüoğlu, B., (2016). OÇİDEP'in temelleri ve Özellikleri. *Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı I* içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kırcaali-İftar, G. (2019). *Türkiye'de otizm spektrum bozukluğuna yönelik öğretmen yetiştirme ve eğitim sunma raporu*. Erişim Tarihi. 28.12.2019. https://www.tohumotizm.org.tr/wp-content/uploads/2019/04/tohum-otizm-kitapcik_04.04.2019.
- Koegel, R. L. and Koegel, L. K. (2006). *Pivotal response treatments for autism: Communication, social & academic development*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Korkmaz, B. (2003). Otizm. A. Kulaksızoğlu (Ed.), *Farklı gelişen çocuklar* içinde (1. Baskı) (s. 81-115). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Kemp, P. and Turnbull, A. P. (2014). Coaching with parents in early intervention: An interdisciplinary research synthesis. *Infants & Young Children*, 27(4), 305-324.
- Karacan, E. (2000). Bebeklerde ve çocuklarda dil gelişimi. *Klinik Psikiyatri*, 3(4), 263-268.
- Lakhan, R., Mario, A., Qureshi, F. N. and Hall, M. L. (2013). Early intervention services to children with developmental delay in resource poor settings in India. *Nepal Journal of Medical Sciences*, 2(2), 149-155.

- Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 3–9.
- Lovaas, O. I. (2002). *Teaching individuals with developmental delays: Basic teaching techniques*. Austin, TX: PRO-ED.
- Lane, J. D., Ledford, J. R., Shepley, C., Mataras, T. K., Ayres, K. M. and Davis, A. B. (2016). A brief coaching intervention for teaching naturalistic strategies to parents. *Journal of Early Intervention*, 38(3), 135-150.
- Lerman, D. C., Valentino, A. L. and LeBlanc, L. A. (2016). Discrete trial teaching. In R. Lang, T. B. Hancock and N. N. Singh (Eds.), *Early intervention for young children with autism spectrum disorder* (pp. 47-83). Switzerland: Springer International Publishing.
- Masur, E. F. and Olson, J. (2008). Mothers' and infants' responses to their partners' spontaneous action and vocal/verbal imitation. *Infant behavior and Development*, 31(4), 704-715.
- Ma, H. (2006). An alternative method for quantitative synthesis of single-subject researches percentage of data points exceeding the median. *Behavior Modification*, 30(5), 598-617.
- McGee, G. G., Morrier, M. J. and Daly, T. (1999). An incidental teaching approach to early intervention for toddlers with autism. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 24, 133–146.
- Meadan, H., Angell, M. E., Stoner, J. B. and Daczewitz, M. E. (2014). Parent implemented social-pragmatic communication intervention: A pilot study. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 29(2), 95–110.
- Meadan, H., Snodgrass, M. R., Meyer, L. E., Fisher, K. W., Chung, M. Y. and Halle, J. W. (2016). Internet-based parent-implemented intervention for young children with autism: A pilot study. *Journal of Early Intervention*, 38(1), 3–23.
- Meltzoff, A. N. (1988). Infant imitation and memory: Nine-month olds in immediate and deferred tests. *Child Development*, 59, 217–225.
- McKnight, M. L., O'Malley-Keighran, M. P. and Carroll, C. (2016). 'Just wait then and see what he does': A speech act analysis of healthcare professionals' interaction coaching with parents of children with autism spectrum disorders. *International Journal of Language and Communication and Disorder*, 51(6), 757-768.
- Meltzoff, A. N. and Moore, M. K. (1989). Imitation in newborn infants: Exploring the range of gestures imitated and the underlying mechanisms. *Developmental Psychology*, 25, 954–962.
- Meltzoff, A. N. and Moore, M. K. (1992). Early imitation within a functional framework: The importance of person identity, movement and development. *Infant Behavior and Development*, 15, 479-505.
- Mukaddes, N. M. (2017). *Otizm spektrum bozuklukları tanı ve takip*. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.
- Marchant, M., Young, K. R. and West, R. P. (2004). The effects of parental teaching on compliance behavior of children. *Psychology in the Schools*, 41(3), 337-350.

- No Child Left Behind Act (2002). Public Law 107-110, 115 Stat. 1425.
- Nadel, J. and Peze, A. (1993). What makes immediate imitation communicative in toddlers and autistic children? In J. Nadel and L. Camaioni (Eds.), *New perspectives in early communication development* (pp.139–156). London: Routledge.
- Nadel, J., Guérini, C., Pezé, A. and Rivet, C. (1999) ‘The evolving nature of imitation as a transitory means of communication’. In J. Nadel and G. Butterworth (Eds.), *Imitation in infancy* (pp. 209-234). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Nadel, J. (2006). Does imitation matter to children with autism? In S. Rogers & J. Williams (Eds.), *Imitation and the social mind* (pp. 118-137). New York: The Guilford.
- Nadel, J. (2014). *How imitation boosts development: In infancy and autism spectrum disorder*. Oxford: Oxford University Press.
- Novack, M. N., Hong, E., Dixon, D. R. and Granpeesheh, D. (2019). An evaluation of a mobile application designed to teach receptive language skills to children with autism spectrum disorder. *Behavior Analysis in Practice*, 12(1), 66-77.
- National Autism Center (2015). Findings and conclusions: National standards project, phase 2. Randolph, MA: Author.
- National Professional Development Center On Autism Spectrum Disorders (NPDC). (2014).
- Odom, S. L. and Connie, W. (2015). Connecting the dots: Supporting Students with Autism Spectrum Disorder. *Amerikan Educator*, 39(2), 12-19.
- Odom, S. L., Thompson, J. L., Hedges, S., Boyd, B. A., Dykstra, J. R., Duda, M. A. and Bord, A. (2015). Technology-aided interventions and instruction for adolescents with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(12), 3805-3819.
- Olçay-Gul, S., and Tekin-Iftar, E. (2016). Family generated and delivered social story intervention: Acquisition, maintenance, and generalization of social skills in youths with ASD. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 51(1), 67-78.
- Oliver, P. and Brady, M. P. (2014). Effects of covert audio coaching on parents’ interactions with young children with autism. *Behavior Analysis in Practice*, 7(2), 112-116.
- Ökcün-Akçamuş, M. Ç. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal iletişim becerileri ve dil gelişim özellikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(02), 163-192.
- Ökcün-Akçamuş, M. Ç., Acarlar, F. ve Alak, G. (2018). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda taklit türlerinin oyun karmaşıklığı ve sözcük dağarcığı ile ilişkileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(4), 747-775. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.412199
- Poulson, L. C., Kyparissos, N., Andreatos, M., Kymissis, E. and Parnes, M. (2002) Generalized imitation within three response classes in typically developing infants. *Journal of Experimental Child Psychology*, 81, 341-357.

- Penney, A. and Schwartz, I. (2019). Effects of coaching on the fidelity of parent implementation of reciprocal imitation training. *Autism*, 23(6), 1497-1507.
- Pektaş-Karabekir, E. (2021). *Çocuklarında otizm spektrum bozukluğu olan ebeveynlere sunulan koçluk uygulamalarının anne-çocuk çiftleri üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pickard, K. E., Kilgore, A. N. and Ingersoll, B. R. (2016). Using community partnerships to better understand the barriers to using an evidence-based, parent-mediated intervention for autism spectrum disorder in a medicaid system. *American Journal of Community Psychology*, 57(3-4), 391-403.
- Rakap, S., Birkan, B. ve Kalkan, S. (2017). Otizmde bilimsel dayanaklı uygulamalar. S. Rakap (Ed.), *Türkiye’de otizm spektrum bozukluğu ve özel eğitim* (83-94) İstanbul: Tohum Otizm Vakfı.
- Rogers, S. J., Ozonoff, S. and Maslin-Cole, C. (1993). Developmental aspects of attachment behavior in young children with pervasive developmental disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 32, 1274–1282.
- Rogers, S. (1999). An examination of the imitation deficit in autism. In: J. Nadel and G. Butterworth (Eds.), *Imitation in infancy*. (pp. 254-279). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rogers, S. J., Hepburn, S. L., Stackhouse, T. and Wehner, E. (2003). Imitation performance in toddlers with autism and those with other developmental disorders. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(5), 763-781.
- Rogers, S. J., Young, G. S., Cook, I., Giolzetti, A. and Ozonoff, S. (2008). Deferred and immediate imitation in regressive and early onset autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 449-457.
- Rogers, S. J. and Dawson, G. (2010). *Early Start Denver Model for young children with autism: Promoting language, learning and engagement*. New York, NY: Guilford Press.
- Rush, D. D., Shelden, M. L. and Hanft, B. E. (2003). Coaching families and colleagues: A process for collaboration in natural settings. *Infants & Young Children*, 16, 33-47.
- Rush, D. D. and Shelden, M. L. L. (2020). *The early childhood coaching handbook*. 2nd edition. PO Box 10624, Baltimore, MD 21285. Brookes Publishing Company.
- Slavin, R. E. (2002). Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research. *Educational Researcher*, 31(7), 15–21.
- Sakkalou, E., Ellis-Davies, K., Fowler, C. N., Hilbrink, E. E. and Gattis, M. (2013). Infants show stability of goal-directed imitation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114, 1-9.
- Stahmer, C. A., Suhrheinrich, J., Reed, S., Schreibman, L. and Bolduc, C. (2019). *Sınıf- içi temel tepki öğretiminin bileşenleri- sınıf- içi temel tepki öğretimin bireysel eğitimde kullanımı* (Çeviri: Turan, Y. ve Karaaslan, Ö.) İzmir: Ege dil konuşma ve davranış bilimleri merkezi.

- Schreibman, L. (2005). *The science and fiction of autism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Schreibman, L. and Koegel, R. L. (2005). Training for parents of children with autism: Pivotal responses, generalization and individualization of interventions. In E. D. Hibbs and P. S. Jensen (Eds.), *Psychosocial treatment for child and adolescent disorders: Empirically based strategies for clinical practice* (2nd ed., pp. 605–631). Washington, DC: American Psychological Association.
- Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., Kasari, C., Ingersoll, B., Kaiser, A. P., Bruinsma, Y., McNerney, E., Wetherby, A. and Halladay, A. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism And Developmental Disorders*, 45(8), 2411-2428.
- Schreibman, L. Jobin, A. B. and Dawson, G. (2019). Understanding NDBI. In. Y. Bruinsma, M. B. Minjarez, L. Schreibman and A. C. Stahmer (Eds.), *Naturalistic developmental behavioral interventions for autism spectrum disorder*. (pp. 3-20) Baltimore. London: Paul H. Brookes Publishing.
- Stone, W. L., Ousley, O. Y. and Littleford, C. D. (1997). Motor imitation in young children with autism: What's the object? *Journal of Abnormal Child and Psychology*, 25(6), 475-485.
- Stone, W. (1999). Motor Imitation Scale (MIS). <https://uwreadilab.com/wp-content/uploads/2015/07/Motor-Imitation-Scale-MIS.pdf>. Erişim tarihi. 15.12.2020
- Smith, T. (2001). Discrete trial training in the treatment of autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 16(2), 86–92.
- Subiaul F., Lurie H., Romansky K., Klein T., Holmes D. and Terrace H. S. (2007). Cognitive imitation in typically-developing 3- and 4-year olds and individuals with autism. *Cognitive Develeopment*, 22, 230-243.
- Tıkıroğlu, Ç. (2019). *Tipik gelişen çocukların oyun etkinlikleri sırasında akran aracılı uygulamaları kullanmalarının tipik gelişen ve otizmli çocukların sosyal etkileşim davranışları üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2016). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri* Ankara: Vize Yayıncılık.
- Tekin-İftar, E. (2014). Uygulamalı davranış analizi: Tanım, tarihçe ve özellikleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi* içinde (s. 3-40). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Tekin-İftar, E. ve Değirmenci, H. D. (2014). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların öğretimi. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* içinde (s. 265-326). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Tekin-İftar, E. (2018a) *Özel eğitimde bilimsel-dayanaklı uygulamalar: Tanım, tarihçe ve öneriler*. <https://www.researchgate.net/search>. Erişim tarihi. 24.07.2020
- Tekin-İftar, E. (2018b). Çoklu yoklama modelleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar* içinde (s. 217-254). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

- Tekin-İftar, E., (2018c). Grafik ve grafiksel analiz. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar içinde* (s. 401-441). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Töret, G. (2016). *Karşılıklı taklit eğitiminin otizm spektrum bozukluğu olan çocukların taklit becerileri üzerinde etkililiğinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Turan, F., ve Ökcün-Akçamuş, M. Ç. (2013). Otistik spektrum bozukluğu olan çocuklarda taklit becerileri ve taklidin alıcı-ifade edici dil gelişimi ile ilişkilerinin incelenmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 24(2), 111-116.
- Taylor, J. P. (2014). *Teaching reciprocal imitation training to parents of children with autism spectrum disorders (ASD) through combined internet based and in vivo instruction* (Doctoral dissertation). Pittsburgh: University of Pittsburgh, Proquest.
- Tiede, G. and Walton, K. M. (2019). Meta-analysis of naturalistic developmental behavioral interventions for young children with autism spectrum disorder. *Autism*, 23(8), 2080-2095.
- Türk Dil Kurumu (TDK). <https://sozluk.gov.tr/>. Erişim tarihi. 09.12.2022.
- Zaghlawan, H. (2011). *A parent-implemented intervention to improve spontaneous imitation by young children with autism*. Doctoral dissertation. Urbana, Illinois: University of Illinois, Proquest.
- Zentall, T. R. (2006). Imitation: Definitions, evidence and mechanisms. *Animal Cognition*, 9, 335-353.
- Zmyj, N., Daum, M. M. and Aschersleben, G. (2009). The development of rational imitation in 9- and 12-month-old infants. *Infancy*, 14, 131-141.
- Woods, J. J., Wiocox, M. J., Friedman, M. and Murch, T. (2011). Collaborative consultation in natural environments: Strategies to enhance family-centered supports and services. *Language.Speech and Hearing Services in Schools*, 42(3), 379-392.
- Warreyn, P. and Roeyers, H. (2014). See what I see, do as I do: Promoting joint attention and imitation in preschoolers with autism spectrum disorder. *Autism*, 18(6), 658-671.
- Wainer, A. L. and Ingersoll, B. R. (2013). Disseminating ASD interventions: A pilot study of a distance learning program for parents and professionals. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(1), 11-24.
- Walton, M. K. and Ingersoll, B. R. (2012). Evaluation of a sibling-mediated imitation intervention for young children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14(4) 241-253.
- Wainer, A. L. and Ingersoll, B. R. (2014). Increasing Access to an ASD imitation intervention via a telehealth parent training program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 96, 310-326.
- Quill, K. A. (2002) *The complexity of autism*. In K. A. Quill (Ed.), *Do, watch, listen, say: Social and communication intervention for children with autism*, (pp. 1-20). Baltimore, Maryland: Brookes Publishing.

EKLER

EK-1 Motor Taklit Skalası Puanlama Formu

İsim:	Tarih:	Değerlendiren:	Toplam:		
	Deneme 1	Deneme 2	Deneme 3	Puan	Açıklamalar
1.Kaşığı masaya vurur					
2.Çingırağı sallar.					
3.El çırpır.					
4.El sallar.					
5.Arabayı masa üzerinde iter.					
6.Fincanı masa üzerinde iter.					
7.Oyuncak köpeği masa üzerinde gezdirir.					
8.Tarağı masa üzerinde gezdirir.					
9.Parmağını aşağı ve yukarı doğru bükür.					
10.Parmakları ile masanın üzerini tırmıklar.					
11.Yumruğunu açar, kapatır					
12.İki elini masa üzerine vurur					
13.Kulak memesini çeker.					
14.Yanaklarına vurur.					
15.Küçük tahta küpü başına koyar.					
16.Oyun boncuklarını boynunun arkasında tutar.					
Puan: 2= Geçer (Pass) 1= Gelişiyor/Ortaya Çıkıyor (Emerging) 0 = Başarısız (Fail)					

Motor Taklit Skalası Uygulama Rehberi

1. Kaşığı masaya vurma

2: Kaşığın amaçlı olarak gösterildiği gibi masaya bir kere ya da daha fazla vurulması

1: Kaşığın masaya değmeden amaçlı olarak vurur gibi sallanması, kaşığın tutulması fakat masaya vurulmaması, kaşıkla çeşitli hareketlerin yapılması

0: Yukarıdakilerden hiçbiri

Çıngırak sallama

2: Amaçlı olarak çıngırağı en az bir kere öne arkaya sallayarak ses çıkarmak

1: Amaçlı olarak çıngırağı tutmak ve/veya araçla farklı hareketler yapmak

0: Yukarıdakilerden hiçbiri

Ellerini çırpma

2: Amaçlı olarak elleri bir araya getirme ve en az bir kere çırpma

1: Amaçlı olarak elleri bir araya getirme fakat çırpma hareketi yapmama (elleri bir araya getirme ve ayırmama ya da değerlendirmecinin elini çırpması için manipüle etme)

0: Yukarıdakilerden hiçbiri

El sallama

2: Amaçlı olarak en az bir kere değerlendirmeci ile aynı el sallama hareketini yapma

1: Amaçlı olarak değerlendirmeci ile aynı olmayan el sallama hareketi yapma (örn., farklı yönde, elin farklı yüzü) ya da değerlendirmecinin elini manipüle etme

0: Yukarıdakilerden hiçbiri

Arabayı masa boyunca sürme

2: Arabayı amaçlı olarak en az bir yönde masa boyunca sürme

1: Arabayı masa boyunca zıplatarak sürme veya farklı bir hareketle masa boyunca yuvarlama

0: Yukarıdakilerden hiçbiri

Bardağı masa boyunca sürerek hareket ettirme

2: Bardağı amaçlı olarak masa boyunca en az bir yönde ittirerek hareket ettirme

1: Amaçlı olarak bardağı masa boyunca zıplatarak hareket ettirme ya da farklı bir hareketle itme

0: Yukarıdakilerden hiçbiri

Oyuncak köpeği masa boyunca yürütme

2: Amaçlı olarak oyuncak köpeği masa boyunca en az bir yönde zıplatarak hareket ettirme

1: Amaçlı olarak köpeği masada bir yerde zıplatarak hareket ettirme

0: Yukarıdakilerden hiçbiri

Saç fırçasını masa boyunca yürütme

2: Amaçlı olarak saç fırçasını masa boyunca en az bir yönde zıplatarak hareket ettirme

1: Amaçlı olarak saç fırçasını masada bir yerde zıplatarak hareket ettirme

0: Yukarıdakilerden hiçbiri

İşaret parmağını aşağı yukarı hareket ettirme

2: Amaçlı olarak bir ya da iki parmağını izole ederek sadece bir parmağını yukarı aşağı hareket için kullanma

1: Yukarıdaki hareketi belirgin olmayan biçimde yapma ya da el kullanma ve parmağın hareket etmemesi

0: Yukarıdakilerden hiçbiri

Masayı parmakları ile çizme

2: Amaçlı ile iki elin parmakları ile masayı çizme

1: Amaçlı olarak tek eli çizme işlemi için kullanma, elleri tek yönde hareket ettirme, değerlendirmecinin ellerini hareket için manipüle etme

0: Yukarıdakilerden hiçbiri

Yumruk açma kapatma

2: Bir eli amaçlı olarak en az bir kere açma

1: Amaçlı olarak taklit görevi için girişimde bulunma (avucu açmadan kapatma gibi) ya da değerlendirmecinin elini hareket için manipüle etme

0: Yukarıdakilerden hiçbiri

Ellerini masaya vurma

2: Amaçlı olarak iki elle masaya birden fazla kere vurma

1: Amaçlı olarak tek eli masaya vurma için birden fazla kere kullanma, iki eli masaya bir kez vurma veya değerlendirmecinin ellerini hareket için manipüle etme

0: Yukarıdakilerden hiçbiri

Kulak memesini çekme

2: Amaçlı olarak bir eli kulağa götürme kulak memesini tutma (çekme hareketi belirgin olmayabilir)

1: Amaçlı olarak başının her hangi bir parçasına dokunma, parmağını kulağın içine sokma ya da değerlendirmecinin kulağını çekme

0: Yukarıdakilerden hiçbiri

Yanağına vurma

2: Amaçlı olarak el ile yanağa dokunma (vurma hareketi belirgin olmayabilir)

1: Amaçlı olarak başın başka bölümüne ya da değerlendirmecinin yüzüne vurma

0: Yukarıdakilerden hiçbiri

Küçük bloğu başın üstüne koyma

2: Amaçlı olarak iki eli ya da tek eli kullanarak bloğu başın üstüne koyma

1: Amaçlı olarak bloğu kaldırma fakat başın üzerine koymama ya da değerlendirmecinin başının üzerine koyma

0: Yukarıdakilerden hiçbiri

Oyuncak boncuk dizisini boynun arkasında tutma

2: Amaçlı olarak boncukları boynun önünde tutarak dizinin sonlarını başın arkasında birleştirme

1: Boncukları boynun arkasında tutarak dizinin sonlarını boynun önünde tutma ya da diziyi değerlendirmecinin boynuna tutma

0: Yukarıdakilerden hiçbiri

[illegible]

Nesneli Eylem Taklidi Değerlendirme Aracı Puanlama Rehberi

Araba (Nınnnn, nınnnn)

2: Arabayı alıp yerde ileri geri hareket ettirme

1: Arabayı eline alıp incelemesi

1: Arabayı zeminde tutması

0: Yukarıdakilerden hiçbiri

Ambulans (Naniiii naniiii...)

2: Ambulansın kapılarını açma ve kapama

1: Ambulansın kapılarına dokunması

0: Yukarıdakilerden hiçbiri

Kova ve küp (Patt, düştüü...)

2: Küpleri alıp kovanın içine atma

1: Küpü kovanın dışına atması veya masanın herhangi bir yere bırakması

0: Yukarıdakilerden hiçbiri

Oyuncak gitar (Dıı, Dıı...)

2: Gitarı eline alarak tellerine dokunarak çalma

1: Gitarı eline alması ve gitarın tellerine ya da herhangi bir yere dokunması

0: Yukarıdakilerden hiçbiri

Uçak (Uçuyor uçuyorrr!!! Vuu, vuuu)

2: Uçağı eline alıp havada uçurması

1: Uçağı eline alması ve havaya kaldırması

0: Yukarıdakilerden hiçbiri

Oyuncak bebek, biberon (Bebek acıkmış.)

2: Biberonu alarak bebeğı besleme

1: Biberonu eline alması

1: Biberonu alarak kendine veya uygulamacıya tutması

0: Yukarıdakilerden hiçbiri

Oyuncak bebek, saç kurutma makinesi (Saçı kuruyorrr, kuruyorrr...)

2: Saç kurutma makinesini alarak bebeğın saçlarına dokunarak saçını kurutma

1: Saç kurutma makinesini alarak bebeğın saçı dışında farklı bir vücut bölümüne tutması

0: Yukarıdakilerden hiçbiri

Oyuncak trampet ve sopası (Patt pattt!!!)

- 2: Sopayı alıp trampete vurma
- 1: Sopayı alıp trampetin üzerinde gezdirmesi
- 0: Yukarıdakilerden hiçbirisi

Oyuncak hayvan ve çit (Hoppp, Hoppp!!!)

- 2: Oyuncak hayvanı çitten atlatma
- 1: Oyuncak hayvanı çitin yanına götürme
- 0: Yukarıdakilerden hiçbirisi

At ve su kabı (Cıppp, cıppp susamış.)

- 2: Ata kaptan su içirme
- 1: Atı su kabının yanına götürme
- 0: Yukarıdakilerden hiçbirisi

Jest Taklidi Değerlendirme Aracı (B)

TAKLİT DEĞERLENDİRME ARACI

JEST TAKLİDİ DEĞERLENDİRME ARACI (JETDA)

Çocuk Adı-Soyadı:
Doğum Tarihi:
Uygulamacı:

Tarih:
Ortam:

OYUNCAK /OYUNCA KLAR SETİ	EYLEM	JEST	SÖZEL ETİKET	1. DENEME	2. DENEME	3. DENEME	PUAN
Oyuncak yiyecek	Oyuncak yiyeceği ağıza götürme	Çok lezzetli anlamında diğer elinin parmaklarını birleştirip yukarı aşağı hareket ettirme	Immmm enfesss!!!				
Oyuncak araba	Oyuncak arabayı ileri geri hareket ettirirken düşürür gibi yapma	Ağzını kocaman açma	Aaaa... Düştüüüü, düştüüü!!!				
Araba ve yol	Arabayı hızlıca zeminde itme	Giden arabanın arkasından bay yapma anlamında elini sallama	Güle güle				
Ses çıkaran oyuncak	Oyuncağ ın sesini açma	Rahatsız olma anlamında ellerini kulağına götürme	Gürültü ne? Duydun mu?				
Topaç	Topacı döndürm e	Parmaklarını daire şeklinde çevirme	Dönüyorr, dönüyorr ...				
Oyuncak araba	Oyuncak iki arabanın çarpması	Her iki elinin ya da bir elinin parmaklarını ağıza götürme	Aaa... Çarptım, çarptım!!!				

Oyuncak bebek ve oyuncak iğne	Oyuncak bebeğe iğne vurma	Kolunu sıvazlama	Cısss, ufff, geçtii, geçtii...				
Oyuncak bebek ve bez	Bebeğin yüzünü bezle silme	Yüzünü işaret parmağı ile gösterme	Kirli, kirliiii...				
Oyuncak bebek ve oyuncak beşik	Oyuncak bebeği beşiğe yatırma	Parmağını dudağına götürerek sus işareti yapma	Şiişşş... bebek uyuyor...				
Oyuncak mutfak seti	Yemek yiyormuş gibi yapma	Doyma anlamında (karnını ovalama)	Doydumm mm...				
TOPLAM PUAN							

Jest Taklidi Becerileri Değerlendirme Aracı Puanlama Rehberi

Oyuncak yiyecek (Immmm enfesss!!!)

- 2: Çok lezzetli anlamında parmaklarını birleştirip aşağı yukarı hareket ettirme
- 1: Parmaklarını birleştirmeden elini aşağı yukarı hareket ettirme
- 0: Jest olmaksızın oyuncak yiyeceği ağza götürme
- 0: Yukarıdakilerden hiçbiri

Oyuncak araba (Aaaa... Düştüüüü, düştüüü!!!)

- 2: Ağızını kocaman açma
- 1: Ağızını açmadan bir elini yüzüne götürme
- 1: Ağızını açma elini yüzüne götürmeme
- 0: Jest olmaksızın oyuncak arabayı masada ileri geri hareket ettirme
- 0: Yukarıdakilerden hiçbiri

Araba ve yol (Güle güle)

- 2: Giden arabanın arkasından güle güle yapma anlamında elini sallama
- 1: Giden arabanın arkasında elini kaldırma
- 0: Yukarıdakilerden hiçbiri

Ses çıkaran oyuncak (Gürültü ne? Duydun mu?)

- 2: Rahatsız olma anlamında ellerini kulağına götürme
- 1: Ellerini kaldırma ya da bir elini kulağına götürme
- 0: Yukarıdakilerden hiçbiri

Topaç (Dönüyörrr, dönüyörrr...)

2: Parmaklarını daire şeklinde çevirme

1: Parmaklarını aşağı yukarı ya da yana hareket ettirme

0: Yukarıdakilerden hiçbirisi

Oyuncak araba (Aaa... Çarptı, çarptı!!!)

2: Her iki elinin ya da bir elinin parmaklarını ağzına götürme

1: Elini havaya kaldırma ya da ellerini ağzı dışında vücudunda farklı bir yerine (başına, burnuna, vb.) dokunması

0: Yukarıdakilerden hiçbirisi

Oyuncak bebek ve iğne (Cuss, uuff, geçti, geçtii...)

2: Kolunu sıvazlama

1: Koluna dokunma

0: Yukarıdakilerden hiçbirisi

Oyuncak bebek ve bez (Kirli, kirliii...)

2: Yüzünü işaret parmağı ile göstererek silme

1: Yüzünü gösterme

0: Yukarıdakilerden hiçbirisi

Oyuncak bebek ve oyuncak beşik (Şiişş... bebek uyuyor...)

2: İşaret parmağını dudağına götürerek sus işareti yapma

1: Ellerini dudağına götürme

0: Yukarıdakilerden hiçbirisi

Oyuncak mutfak seti (Doydummmm...)

2: Doyma anlamında karnını ovalama

1: Elini karnına götürme

0: Yukarıdakilerden hiçbirisi

Puanlama Formu Rehberi

Taklit becerilerini değerlendirmede her deneme 2, 1, 0 puanlarına karşılık gelmektedir. Veri toplama sürecinde 2 puan “doğru tepki”, 1 puan “kısmen doğru tepki” ve 0 puan “yanlış tepki” olarak tanımlanmaktadır.

Doğru Tepki Yüzdesi:

Kısmen Doğru Tepki Yüzdesi:

Yanlış Tepki Yüzdesi:

EK-3 Aile Bilgilendirme ve Onam Formu

Bu formda yer verilen bilgiler Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) tanısı olan çocukları olan ebeveynlere araştırmanın olası katılımcısı olabilecek şekilde yazılı olarak aktarılmıştır. Form bilgilendirme ve onam alma amacıyla hazırlanmıştır.

Araştırmanın amacı: Bu araştırmada ebeveynlerin Karşılıklı Taklit Eğitimi (KTE) uygulamasını öğrenmeleri ve KTE uygulamasını kullanarak çocuklarına taklit becerilerini öğretebilmesi hedeflenmiştir. KTE uygulaması OSB olan çocukların taklit becerilerini edinimleri için geliştirilmiş doğal gelişimsel davranışsal müdahalelerden biridir. KTE ile oyun etkileşimi sırasında çocuğun ilgileri ve girişimleri dikkate alınarak serbest oyun ortamında taklit becerilerinin öğretilmesini hedeflemektedir. Çocuğa taklit becerilerini öğretmek için çocuğun kendi ilgilerinden yararlanmaktadır.

Bu araştırmada koçluk uygulamasının ebeveynlerin KTE uygulamasını kullanabilmelerine, KTE uygulamasını kullanarak öğretim sundukları OSB olan çocuklarının hedeflenen taklit becerilerini öğrenme düzeylerine etkilerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca koçluk uygulaması ile hedeflenen taklit becerilerini KTE uygulaması ile ne düzeyde kullandıklarının da incelenmesi hedeflenmektedir. Koçluk uygulaması, taklit becerileri ve KTE uygulamasına ilişkin aile eğitimini ve aile eğitimi tamamlandıktan sonra annenin çocuğu ile yaptığı uygulama görüntülerini izlenerek uygulama hakkında geri bildirim vermeyi içermektedir. Yapılacak aile eğitiminde, taklit becerileri ve KTE'ye ilişkin bilgi, KTE uygulaması ve veri toplama ile ilgili bilgileri içeren slaytlar, taklit becerileri ve KTE'yi detaylı biçimde anlatan el broşürleri ve rehberli el notları, KTE uygulama basamaklarını içeren videolar, her bir video modelden sonra istenen canlandırmalar bulunmaktadır. Bu canlandırmaların ardından KTE uygulama örneği hakkında ebeveynle soru-cevap şeklinde tartışma, ebeveynlerin KTE uygulamasını %100 doğrulukta kullanmayı öğrendiğinden emin olmak için ebeveynin öğretim denemesini canlandırması ve yaptığı canlandırmalarla ilgili araştırmacının geri bildirim sunması yer almaktadır.

Araştırmayı destekleyen kurum/kuruluş: Bu araştırma bir doktora tez çalışmasıdır. Araştırmada araştırmacı olarak, ben, Kadriye YILDIZ ve doktora tez danışmanım, Prof. Dr. Arzu ÖZEN görev almaktadır.

Araştırmada sizden beklenenler: Araştırmaya sizin ve çocuğunuzun katılımı söz konusu olduğunda araştırmada gerçekleştirilecek oturumlara düzenli olarak katılmanızın dışında özel olarak sizden herhangi bir beklentimiz yoktur.

Araştırma için gerekli süre: Araştırmaya katılmayı kabul etmeniz durumunda siz ve çocuğunuzla ortalama 4 ile 6 ay arasında çalışılması planlanmaktadır. Bu süreçte yapılan bu çalışma ile sizin ve çocuğunuzun günlük programlarınızı etkilememek için size ve çocuğunuza uygun olan gün ve saatlerde araştırmanın gerçekleştirilmesi planlanmaktadır.

Araştırma için gerekli olabilecek bilgi/belge talebi: Sizden ocuğunuzla ilgili yalnızca değerlendirme raporunu isteyebiliriz. Bu değerlendirme raporunda yer alan bilgilerin çocuğunuzun gerçek ismine yer verilmeden yalnızca araştırma raporunda kullanılması söz konusu olabilir.

Uygulama sürecinin tanıtımı: Bu alışma 4-6 ay sürebilecek bir çalışmadır. Çalışmada önce çocuğunuz için taklit becerilerine yönelik taklit becerileri ve KTE'ye yönelik aile eğitimi düzenlenecektir. Ardından ebeveynlere öğretilmesi hedeflenen KTE uygulamasını çocuğunuzun taklit becerilerini arttırmak için uygulayıp uygulayamadığınız, uygulayabiliyorsanız hangi düzeyde uygulayabildiğinizi anlamak için değerlendirmeler yapılacaktır. ğrenmiş olduğunuz KTE uygulamasıyla çocuğunuza taklit becerisi öğretimini yapacağınız uygulama oturumları düzenlenecektir. Bu ğretim oturumları videoya kaydedilecek ve daha sonra bu video görüntüleri araştırmacı tarafından izlenecek ve araştırmacı yapmış olduğunuz uygulama ile ilgili size geri bildirim sunacaktır. Bu süreçte araştırmaya devam etmeyi uygun bulmamanız durumunda araştırmadan çekilme hakkına sahiptir.

Olası riskler ve beklenen yararlar: Bu araştırmaya katılmanın çocuğunuz ya da sizin için herhangi bir psikolojik ya da fiziksel riski bulunmamaktadır. Araştırmanın hiç bir süreci çocuğunuzun iyilik halini ve güvende bulunma durumunu risk altına sokmamaktadır. Bu noktada herhangi bir şüphe duymanız durumunda konuyu gündeme getirmeniz bizler için de son derece önemlidir ve tekrar anımsatmak gerekirse araştırmada herhangi bir noktada çekilme talebiniz koşulsuz kabul edilecektir. Araştırmaya katılma ile birlikte öğrenmiş olduğunuz KTE uygulamasını kullanarak çocuğunuza taklit becerilerinin gelişiminde önemli bir kazanım olacaktır.

Gizlilik: Araştırmada gizlilik son derece önemlidir. Bu araştırmada çocuğunuza ve size ilişkin hiçbir bilgi kimliğinizi açıklayıcı bir biçimde kullanılmayacaktır. Araştırmanın tüm aşamaları video ile kayda alınacaktır. Bu kayıtlar araştırmacılar ve güvenirlik çalışmasında veri toplayacak gözlemci dışında kimse ile paylaşılmayacaktır. Bu kayıtlar araştırmacı tarafından saklanacaktır. Son olarak, çocuğunuzla gerçekleştirilen oturlara ilişkin kayıtlar bazı mesleki toplantı ve seminerlerde uzmanlarla paylaşılabilecektir.

Gönüllü katılım: Bu araştırmaya katılım için gönüllü olmak bir önkoşuldur. Ancak, araştırma başladıktan sonra herhangi bir aşamada katılımdan vazgeçmeniz durumunda size hiç bir olumsuz durum yansıtılmayacaktır. Sonuç olarak, araştırmaya katılmamaya karar vermeniz durumunda bu řu anda almakta olduğunuz hizmetleri hiçbir şekilde etkilemeyecektir.

Araştırmadan ekilme hakkı: Araştırmadan dilediğiniz zaman ekilebilirsiniz. Bu kararınız sizin almakta olduğunuz hizmeti hiçbir şekilde etkilemeyecektir.

Araştırma ile ilgili olası sorularınız için iletişim bilgisi: Herhangi bir soru, görüş ya da yorumunuz için araştırmacı ile doğrudan iletişime geçebilirsiniz.

Kadriye YILDIZ

e-posta: XXXXXXXXXXXX

Cep Tel: XXXXXXXXXXXX

Katılımınız konusunda görüşünüz her ne olursa olsun bu form size verilecektir.

Çalışmaya katılım konusunda görüşünüz olumlu ise lütfen bir sonraki sayfayı imzalayarak araştırmacıya teslim ediniz

ARAşTIRMAYA KATILIM ONAMI

Yukarıda sunulan bilgileri okudum. Bu araştırmaya katılımı gönüllü olarak kabul ediyorum. Bu belgenin bir kopyasının bana teslim edileceğini anlamış bulunuyorum. Ayrıca, araştırmanın deneysel bir çalışma olduğunu ve çalışma kapsamında çocuğum ile gerçekleştireceğim öğretim uygulamalarının video kayda alınacağını anlamış bulunuyorum.

Ebeveynin Adı-Soyadı: _____

İmza: _____

Tarih: _____

Araştırmacı: _____

İmza: _____

Tarih: _____

Bu belgeyi doldurarak imzalamış olmanız çalışmaya gönüllü olarak katılma konusunda olumlu görüş sahibi olduğunuzu ifade etmektedir.

EK-4 Etik Kurul İzni

Evrak Kayıt Tarihi: 17.06.2021

Protokol No: 83935

Tarih: 29.06.2021



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

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Koçluk Uygulamasının Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Çocukların Ebeveynlerinin Çocuklarıyla Karşılıklı Taklit Eğitimi Üzerine Etkisi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Arzu ÖZEN
TEZ YAZARI:	Kadriye YILDIZ
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

EK-5 Gözlemci Bilgilendirme Formu

Açıklama: Bu araştırmanın amacı koçluk uygulaması aracılığıyla ebeveynlerin karşılıklı taklit eğitimi uygulamasını kullanabilmelerine, karşılıklı taklit eğitimi sundukları OSB olan çocuklarının hedeflenen taklit becerilerini öğrenme düzeylerine etkilerini incelemektir. Ayrıca, çalışmanın bir diğer amacı da araştırmaya katılan annelerin araştırmanın sosyal geçerliğine ilişkin görüşlerini değerlendirmektir. Araştırma (a) başlama düzeyi yoklama oturumları, (b) annelere sunulacak aile eğitimi oturumları, (c) uygulama oturumları, (d) genelleme oturumları, (e) izleme oturumlarından oluşmaktadır.

Araştırmaya dört anne-çocuk çifti katılacaktır. Bu ebeveynlerin araştırmaya katılmada gönüllü olmaları esas alınacaktır. Katılımcı çocuklarda aranacak önkoşul özellikler ise a) ilgili devlet veya üniversite hastaneleri tarafından OSB tanısı almış olmak, b) 24-48 ay arasında olmak, (c) görme, işitme ve fiziksel yetersizlik gibi ek bir yetersizliğinin bulunmaması (d) OSB olan çocuklarda taklit becerilerinin kullanımını gerektiren vücudunun baş ve gövde bölümünde, el, kol, omuz ve baş hareketlerini sınırlayıcı düzeyde motor becerilerinde yetersizliğinin olmamasına (e) Katılımcı Çocuklar İçin Taklit Becerilerini Değerlendirme Formu (EK-2) yer alan 10 nesne ve 10 jest taklit becerilerinin kendiliğinden kullanımında en az beşini bağımsız olarak yerine getirememesi çalışma grubunu oluşturmaya yönelik temel seçim ölçütleri olarak belirlenmiştir.

Bağımlı Değişkenler

Bu araştırmada iki bağımlı değişken bulunmaktadır. Anne katılımcılar için bağımlı değişken KTE uygulaması tekniklerinin uygulama basamakları; çocuk katılımcılar için ise nesnel eylem taklidi ve jest taklidi becerilerine tepki vermedir.

A) Anne katılımcıların KTE uygulaması tekniklerini uygulama basamakları

Çalışmada anne katılımcıların KTE uygulama basamaklarını rutinler sırasında uygulama düzeyine ilişkin veriler etkililik verileri olarak ele alınacaktır. Annelerin sergilemesi gereken davranışlar şunlardır:

- 1. İzler taklit etme**
- 2. Dilsel haritalama**
- 3. Model olma**

4. İpucu sunma

5. Doğal pekiştirme

Annelerin karşılıklı taklit eğitimi uygulamasını doğru bir biçimde uygulamasına yönelik başlama düzeyi verileri ebeveyn-çocuk çiftinin oyun oynama rutini sırasında toplanacaktır. Koçluk uygulamasına başlamadan önce ebeveynlerden çocuklarıyla birlikte oyun oynamaları istenecektir. Katılımcı annelerin karşılıklı taklit eğitimi uygulamasına yönelik başlama düzeyi ve uygulama verileri katılımcı anne-çocuk çiftinin evlerinde oyun oynama etkinlikleri sırasında toplanacaktır. Katılımcı annelerden çocuklarıyla birlikte oyun oynamaları istenecektir. Ebeveyn koçu annelere “*Hadi şimdi çocuklarınızla oyun oynayın*” biçiminde yönerge sunacaktır. Oyun oynama sırasında katılımcı annelerin karşılıklı taklit eğitimi uygulama basamaklarına ilişkin davranışları Katılımcı Anneler İçin Uygulama Güvenirliği Formu (EK-16) kullanılarak kaydedilecektir. Annelerin karşılıklı taklit eğitimi uygulama basamakları veri toplama formuna 0’dan 4’e kadar belirtilmiş değerlendirme puanı aralıklarına göre işaretlenecektir.

Koçluk uygulamasında aile eğitimi tamamlandıktan sonra ebeveynlerin çocukları ile gerçekleştirecekleri uygulama oturumlarına başlanacaktır. Ebeveyn koçu aile eğitimleri sonrasında katılımcı annelere “*Oyun oynarken karşılıklı taklit eğitimi tekniklerini kullanarak çocuğunuza nesneli eylem taklidi veya jest taklidi becerisinin öğretimini yapın.*” şeklinde yönerge sunacaktır. Annelerin çocukları ile gerçekleştireceği uygulama oturumları sırasında anne davranışları için Katılımcı Anneler İçin KTE Uygulama Güvenirliği Formu (EK-16) kullanılarak veri toplanacaktır. Uygulama oturumlarında uygulama basamakları veri toplama formuna 0’dan 4’e kadar belirtilmiş değerlendirme puanı aralıklarına göre işaretlenecektir.

B) Çocuk katılımcılar için ise nesneli eylem taklidi ve jest taklidi becerilerine tepki vermesi

Çalışmanın ikinci bağımlı değişkeni katılımcı çocukların hedeflenen taklit becerilerini edinme düzeyidir. Hedeflenen taklit becerileri nesneli eylem taklidi ve jest taklidi eğitimi sırasında belirtilmiştir. Çalışmada çocukların sergileyebileceği olası tepki tanımları aşağıda anlatılmıştır.

Çocuklar için bağımlı değişken olan taklit becerileri yönelik olarak yapılan yoklama, genelleme ve izleme oturumlarında üç tür olası tepki bulunmaktadır. Bunlar (a)

doğru tepki, 2; (b) kısmen doğru tepki, 1 ve (c) yanlış tepki 0 şeklindedir. Çalışmanın tüm evrelerinde tepkide bulunmama yanlış tepki olarak ele alınacaktır. Başlama düzeyi yoklama oturumlarında, uygulama oturumlarında, genelleme ve izleme oturumlarında çocukların olası tepki tanımları şunlardır:

a) *Doğru tepki*: Anne hedef taklit becerisini (örn., oyuncak bebeği besleme) sunduktan sonra yanıt aralığında (10 saniye) çocuğun hedef taklit becerisini (örn., oyuncak bebeği besleme) bağımsız olarak yerine getirmesi doğru tepki olarak kabul edilmiştir.

b) *Kısmen doğru tepki*: Anne hedef taklit becerisini (örn., oyuncak bebeği besleme) sunduktan çocuğun 10 saniye içerisinde çocuğun hedef taklit beceriye yakın bir beceri (örn., biberonu eline alma) kısmen doğru tepki olarak kabul edilmiştir.

c) *Yanlış tepki*: Anne hedef taklit beceriyi (örn., oyuncak bebeği besleme) sunduktan sonra yanıt aralığı içinde çocuğun hedef taklit beceri dışında başka bir beceriyi (örn., bebeği gezdirme) yerine getirmesi yanlış tepki olarak kabul edilmiştir.

Başlama düzeyi yoklama oturumlarında kararlı veri elde edildikten sonra uygulama oturumlarına geçilecektir. Burada uygulama oturumu olarak adlandırılan oturum annelerin karşılıklı taklit eğitimi uygulamasını kullanarak öğretim yaptığı oturumu ifade etmektedir. Çocukların uygulama oturumları sırasında sergilemesi beklenen olası tepkiler şunlardır; (a) doğru tepki, 2; (b) kısmen doğru tepki, 1; (c) yanlış tepki 0, şeklindedir.

Bağımsız Değişkenler

Araştırmada katılımcı anneler ve katılımcı çocuklar için olmak üzere iki bağımsız değişken bulunmaktadır. Anneler için bağımsız değişken, koçluk uygulaması, çocuklar için bağımsız değişken ise anneleri tarafından sunulan KTE uygulamasıdır.

A) Koçluk Uygulaması

Ebeveynlere önce aile eğitimi sunulacak ve ardından ebeveynlerden çocuklarına karşılıklı taklit eğitimi uygulaması ile öğretim yapmaları istenecektir. Aile eğitimi oturumları annelere çocukları için taklit becerilerine yönelik ve karşılıklı taklit eğitimi uygulayabilmeleri için verilecek eğitimleri kapsamaktadır. Aile eğitimi iki aşamadan oluşmaktadır. Bunlar; (a) Taklit becerileri eğitimi ve (b) karşılıklı taklit eğitimi uygulaması eğitimidir.

Taklit Becerileri Eğitimi

Aile eğitiminin birinci aşamasında ebeveynlere taklit becerilerine yönelik eğitim verilecektir. Taklit becerileri eğitimi çalışmanın tüm oturumları başlamadan önce gerçekleştirilecektir. Bu eğitimin amacı ebeveynlere çocuklarına öğretecekleri taklit becerilerine yönelik bilgi verilmesini kapsamaktadır. Yürütülecek bu aile eğitimde (a) bilgilendirme, (b) videoyla model olma ve (c) değerlendirme gerçekleştirilecektir.

Bilgilendirme, aşamasında ebeveynlere taklit becerileri ebeveyn koçu tarafından PowerPoint sunu kullanılarak detaylı bir biçimde anlatılacaktır. Ayrıca, eğitimde yer alan içerik ile ilgili hazırlanan el broşürleri (EK-9) ebeveynlerin istedikleri zaman konu ile ilgili tekrar yapmaları için ebeveynlere verilecektir. Bilgilendirme aşamasındaki sunum sırasında ebeveynlerin konu ile ilgili soruları ebeveyn koçu tarafından cevaplandırılacaktır.

Videoyla model olma, aşamasında ebeveyn koçu taklit becerilerine yönelik erken çocukluk döneminde olan bir çocuğun farklı ortam ve zamanlarda çekilmiş videoları ebeveynlere izletilerek ebeveynlerin taklit becerilerine yönelik bilgi edinmeleri sağlanacaktır. Daha sonra videoyla model olunan taklit becerilerine yönelik ebeveynlerin soruları ebeveyn koçu tarafından cevaplanacaktır.

Değerlendirme, aile eğitimi öncesi ve sonrasında katılımcı annelerin bilgi düzeylerini belirlemek için “Ailelerin Taklit Becerileri Öğretimi Eğitimi Bilgi Düzeyini Değerlendirme Soru Formu” (EK-11) ile aile eğitimine yönelik annenin bilgi düzeyi değerlendirilecektir.

Karşılıklı Taklit Eğitimi Uygulaması Eğitimi

Aile eğitiminin ikinci aşamasında ebeveynlere karşılıklı taklit eğitimi uygulama basamakları ile ilgili eğitim verilecektir. Aile eğitiminin ikinci aşaması ilk ebeveyn ve çocuk için düzenlenen birinci aile eğitimi tamamlandıktan sonra çevrimiçi olarak bireysel şekilde ebeveyn-çocuk çifti ile gerçekleştirilecektir. Eğitimi ebeveyn koçu yürütecektir. Aile eğitimi ikinci aşaması sırasıyla (a) bilgilendirme, (b) videoyla model olma, (c) rol oynama (d) geri bildirim sunma ve (e) değerlendirme şeklinde gerçekleştirilecektir.

Bilgilendirme aşamasında karşılıklı taklit eğitimi uygulama basamaklarından ayrıntılı bir biçimde söz edilecektir. Karşılıklı taklit eğitimi ile ilgili içerik teknik terimlerden uzaklaştırılmış bir dille hazırlanmış PowerPoint sunularla ebeveynlere aktarılacaktır. Sunum ebeveynin uygun gördüğü zamanda online olarak dizüstü bilgisayar

kullanılarak yapılacaktır. Bahsedilen içeriğin yer aldığı el broşürleri (EK-12) ve rehberli el notları (EK-13) da ebeveynlerin istedikleri zaman konu ile ilgili tekrar yapmaları için ebeveynlere verilecektir. Sunum sırasında ebeveynlerden gelen sorular ebeveyn koçu tarafından cevaplanacaktır.

Videoyla model olma aşamasında ebeveyn koçu karşılıklı taklit eğitimi uygulaması basamaklarına yönelik daha önce okul döneminde bir çocuğa ait olan örnek video kayıtları üzerinden karşılıklı taklit eğitimi uygulama basamaklarını izletecektir. Videoyla model olmanın ardından karşılıklı taklit eğitimi hakkında ebeveynle soru-cevap şeklinde tartışılacaktır.

Rol oynama, aşamasında ebeveynlerden model olma aşamasında model olunan taklit becerilerini benzer araç-gereçlerle evde eşleri ya başka aile bireylerinden yardım alarak canlandırmaları istenecektir. Bu canlandırmada ebeveynler uygulamacı, aile bireyi çocuk rolünü üstlenecektir. Ebeveyn bu aşamada karşılıklı taklit eğitimi uygulama basamaklarını canlandıracak ve videoya kaydederek ebeveyn koçuna gönderecektir.

Geri bildirim sunma, ebeveyn koçu eğitim sırasında ve sonrasında annenin uyguladığı KTE uygulamasına yönelik rol oyunlarına geri bildirimde bulunacaktır.

Değerlendirme aşamasında, aile eğitimi öncesinde ve sonrasında annenin ile aile eğitimine yönelik bilgi düzeyi değerlendirilecektir.

B) Ebeveynler Tarafından Sunulacak Olan Karşılıklı Taklit Eğitimi Uygulaması

Araştırmanın ikinci bağımsız değişkeni ise karşılıklı taklit eğitimi uygulamasıdır. Ebeveynler aile eğitimi sırasında kullanmayı öğrendikleri karşılıklı taklit eğitimi uygulamasını çocuklarına oyunlar sırasında taklit becerilerini öğretmek için kullanacaklardır. Karşılıklı taklit eğitimi uygulamasının uygulama basamakları şunlardır:

- 1. İzler taklit etme**
- 2. Dilsel haritalama**
- 3. Model olma**
- 4. İpucu sunma**
- 5. Doğal Pekiştirme**

EK-6 Kurum Görüşmeleri

A-Özel Eğitim Kurum Bilgileri

2-Kurumun ismi?

3-Kurumda görüşme yapılacak görevli/görevliler kimlerdir?

4-Kurumun adresi?

B-Öğrenci Bilgileri

1-Kurumda 24-48 ay aralığında otizm tanısı almış olan çocuklar var mı?

2-Bu yaş aralığında otizm tanısı almış olan çocuk sayısı kaçtır?

3-Öğrenci isim/isimleri nelerdir?

4-Randevu tarihi ve saati?

EK-7 Öğretmen Görüşlerine Dayalı Hedef Öğrenci Ön Bilgi Formu

Öğretmen Hakkında Bilgiler

1. Öğretmenin adı ve soyadı:
2. Ne kadar süredir eğitim vermektedir?
3. Öğrenciye ne kadar süredir eğitim veriyorsunuz?
4. Öğrenci haftalık ne kadar süre ile ve ne tür eğitim alıyor (bireysel veya grup)?

Öğrenci Hakkında Bilgiler

1. Öğrencinin adı ve soyadı nedir?
2. Ebeveynin adı ve soyadı nedir?
3. Öğrencinin doğum tarihi nedir?
4. Öğrencinin ek bir yetersizliği var mı?
5. Öğrencinin sahip olduğu büyük ve küçük motor becerileri nelerdir?
6. Öğrencinin sahip olduğu taklit becerileri nelerdir?
7. Eklemek istedikleriniz var mı?

EK-8 Ebeveyn Görüşme Formu

1.Çocuğunuz tanısını ne zaman aldı?

2.Çocuğunuz sizin el-vücut hareketlerinizi veya bir eşya, oyuncak gibi bir nesne ile yaptığınız davranışı taklit eder mi? Örneğin, siz oyuncak bir arabayı sürdüğünüzde, sizi taklit eder mi?



EK-9 Taklit Eğitimi El Broşürü

TAKLİT BECERİLERİ ÖĞRETİMİ EĞİTİMİ

Taklit, bir kişi tarafından sergilenen davranışın ya da nesnelerle yapılan eylemlerin başka bir kişi tarafından gözlemlenerek istekli bir şekilde tekrar edilmesidir.

Taklit becerileri çocuklarda 6 aya kadar ebeveyn seslerine tepki verme, gülümseme ve ağız hareketlerini taklit etme şeklinde görülmektedir. Nesne ve jest taklidi becerileri 6 aydan sonra gelişme göstermektedir. Taklit becerileri 12 aydan itibaren anlamlı taklit becerileri şeklinde meydana gelmekte ve sonrasında kendiliğinden taklit becerilerinin sergilenmesi şeklinde üst basamağa ulaşmaktadır. Taklit becerileri aşağıdaki örneklerdeki gibi tanımlanmaktadır.

Örneğin,

- Annenin ağzını kocaman açması, çocuğunda de benzer şekilde ağzını kocaman açması,
- Annenin el sallaması, çocuğun da benzer şekilde el sallaması,

- Annenin parmaklarını güzel işareti anlamında birleştirmesi, çocuğun da benzer şekilde parmaklarını birleştirmesi,
- Annenin oyun sırasında arabayla oynarken “Düt, düttt” sesini çıkarması, çocuğunda benzer şekilde “Düt, düttt.” sesini çıkarması,
- Annenin “Bebek acıktı.” demesi çocuğun da benzer şekilde “Bebek acıktı.” ifadesini tekrarlaması,

Çocuğunuzun Yaşamında Taklit Becerileri Niçin Önemlidir?

Çocuklar çevrelerindeki kişilerin eylemlerini taklit ederek yeni beceriler öğrenirler.

Taklit becerileri çocukların dil ve oyun becerilerini geliştirmede önemli bir önkoşul beceridir.

Tipik gelişim gösteren çocuklar taklit etmeyi bebeklik döneminde öğrenirler. Bir bebeğin ve annenin etkileşimini izlediğinizde hem annenin hem de çocuğun birbirlerinin seslerini, eylemlerini ve yüz ifadelerini taklit ettiğini görürsünüz. Erken dönemde taklide dayalı anne çocuk arasında sıralı devam eden bu döngü sözel dil kullanılmadan konuşmanın/sohbetin göstergesidir.

Bebek taklit yoluyla;

- Bakıcısına yemek veya uyku gibi temel ihtiyaçlarını ifade etmenin aksine sosyal iletişim için ilgi gösterir.
- Bakıcısı ile duygularını paylaşır.
- Sıra alır.
- Bakıcısına dikkatini yöneltir.

Otizmli Çocuklar ve Taklidin Önemi

Bebekler ilk önce bakıcısının oyuncaklarla ve nesnelerle yaptıkları eylemleri taklit ederler. Yaşamlarının ikinci yılında ise bakıcısının jestlerini taklit ederler. Yeni yürümeye başlayan çocuklar birbirlerinin eylemlerini taklit ederek erken çocukluk dönemi boyunca bu davranışlarını çeşitlendirirler.

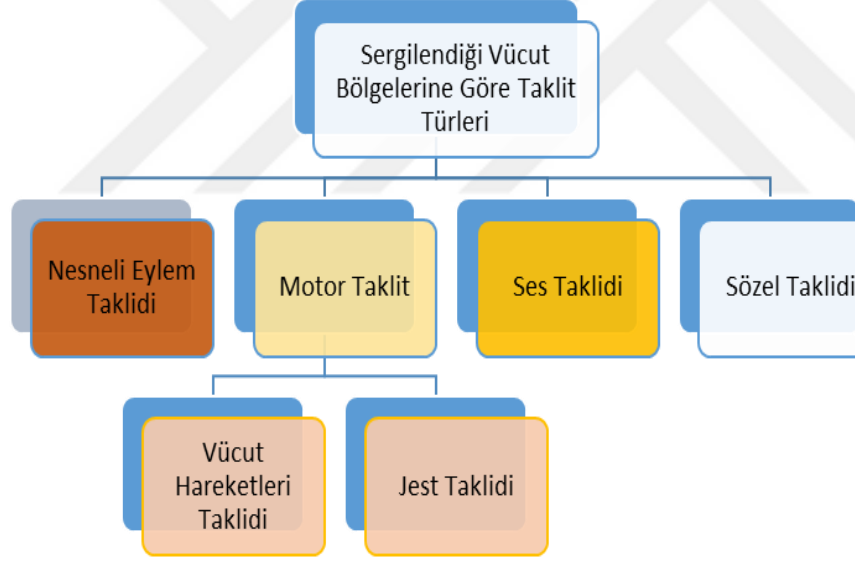
Yapılan çalışmalar taklit becerilerinin diğer gelişim alanlarına etkilerini göstermektedir. **Örneğin;**

- Vücut hareketlerini ve jestleri taklit etme dil gelişimi, için bir öngörüdür.
- Vücut hareketlerini ve jestleri taklit etme oyun becerilerinin gelişimiyle ilgilidir.
- Diğer çocukların eylemlerini taklit etmede yaşana sınırlılık çocukların akranlarıyla oyun oynamalarını olumsuz yönde etkilemektedir.

- Ortak dikkat (Bir kişiyle bir nesne üzerinde karşılıklı odaklanma ve paylaşma yeteneğidir) becerisinin edinimi öncesinde bazı taklit becerilerine gereksinim duyulmaktadır.
- Ortak dikkat; çocuğunuzun ve sizin baktığınız bir nesneye ya da bir duruma aynı anda bakması ve baktıktan sonra sizinle tekrar göz teması kurarak baktığınız nesneyle ilgili aynı duyguyu paylaşmasıdır.

Taklit becerileri tipik gelişim gösteren çocuklarda doğumdan itibaren kendiliğinden ortaya çıkan bir beceri basamağıyken otizmli çocuklarda sınırlı gelişim gösteren bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Taklit becerilerinin sosyal etkileşim, dil gelişimi ve oyun becerileri gibi birçok gelişim alanını etkilemektedir. Bu yönüyle taklit becerileri erken dönemden itibaren desteklenmesi gereken bir beceri olarak karşımıza çıkmakta ve taklit becerilerini detaylı bir şekilde incelemek ve değerlendirmek önem taşımaktadır. Bu çalışma kapsamında taklit becerileri sırasıyla nesnel eylem, motor, jest, ses ve sözel taklit becerileri şeklinde incelenmiştir. İzleyen başlıklarda her bir beceri sırasıyla açıklanmıştır.

Taklit Becerileri



Nesneli eylem taklidi: Nesneli eylem taklidi nesneleri ya da nesneleri temsil eden oyuncakların günlük yaşamdaki kullanımını örnekler. Ayrıca nesneli eylem taklidi nesnelerin ya da nesneleri temsil eden oyuncakların günlük yaşamda kullanımı dışında farklı bir formda kullanımını da örnekleyebilir.

Nesneli eylem taklidi, işlevsel nesneli eylem taklidi (nesnenin amacına uygun kullanımı) ve işlevsel olmayan nesneli

eylem taklidi (nesnenin amacı dışında kullanımı) şeklinde sınıflandırılmaktadır.

İşlevsel nesneli eylem taklidinde, nesnelerin günlük yaşamda işlevine uygun olarak kullanımının gözlenerek taklit edilmesidir.

Örneğin,

- Kovaya küp atma,
- Bebeği beşiğe yatırma,
- Arabayı yerde ileri geri sürme,
- Sopayı alıp trampete vurma,



İşlevsel olmayan (nesnenin amacı dışında kullanımı) nesneli eylem taklidi ise nesnelerin günlük yaşamda kullanım amacı dışında, nesnelerin başka bir nesne yerine kullanımın taklit edilmesini ifade etmektedir.

Örneğin,

- Lego'yu araba gibi ileri geri hareket ettirme,
- Saç fırçasını mikrofona gibi ağzına götürme,
- Kalem telefon gibi kulağına götürme,
- Saç tokasını gözlük gibi gözüne götürme,

Hadi şimdi sizinle birlikte başka örnekler verelim. 😊

-
-
-

Motor taklit: Nesne gerektirmeyen büyük ve küçük kaslarda gerçekleştirilen vücut hareketlerini kapsamaktadır. Motor taklit, tüm bedenimizle, kol ve bacaklarımızla gerçekleştirdiğimiz eylemler olabileceği gibi sadece ellerimizle gerçekleştirdiğimiz eylemleri de kapsamaktadır.



Örneğin,

- Koşma,
- Zıplama,
- Atlama,
- Alkış yapma,
- Ellerini havaya kaldırma,

- Ellerini yumruk yapıp açma kapama,

Hadi şimdi sizinle birlikte başka örnekler verelim. 😊

-
-
-

Jest taklidi: Bir duyguyu, düşünceyi ya da bir konuyu anlatırken el, kol, baş ve yüz hareketlerinin (örn., kaş, göz, ağız) kullanılarak ifade edildiği beden hareketleridir.

Örneğin,

- El parmaklarını birleştirerek güzel işareti yapma,
- Şaşkınlık işareti anlamında ağzını kocaman açma,



- Parmağını dudağına götürerek sus işareti yapma,
- Bir nesneyi parmağıyla işaret etme,
- Hayır anlamında kaşlarını kaldırma,

Hadi şimdi sizinle birlikte başka örnekler verelim. 😊

....

....

....

Ses taklidi: Kişinin çıkardığı temel düzeydeki seslerin taklit edilmesidir. Arabayı sürerken “nınnnn” ya da nesne düşünce “aaaa” şeklinde çıkarılan sesleri tanımlamaktadır.



Örneğin,

- Dıı...
- İmmm...
- Aaaa...
- Hayvan seslerinin taklit edilmesi

Hadi şimdi sizinle birlikte başka örnekler verelim. 😊

....

....

....

Sözel taklit: Çocuğun tek bir kelimeyi taklit etmesini ya da basit cümleleri taklit etmesini içermektedir.

Örneğin,

- Bebek uyuyor.
- Uçuyor.
- Bebek acıkmış.
- Kirli.



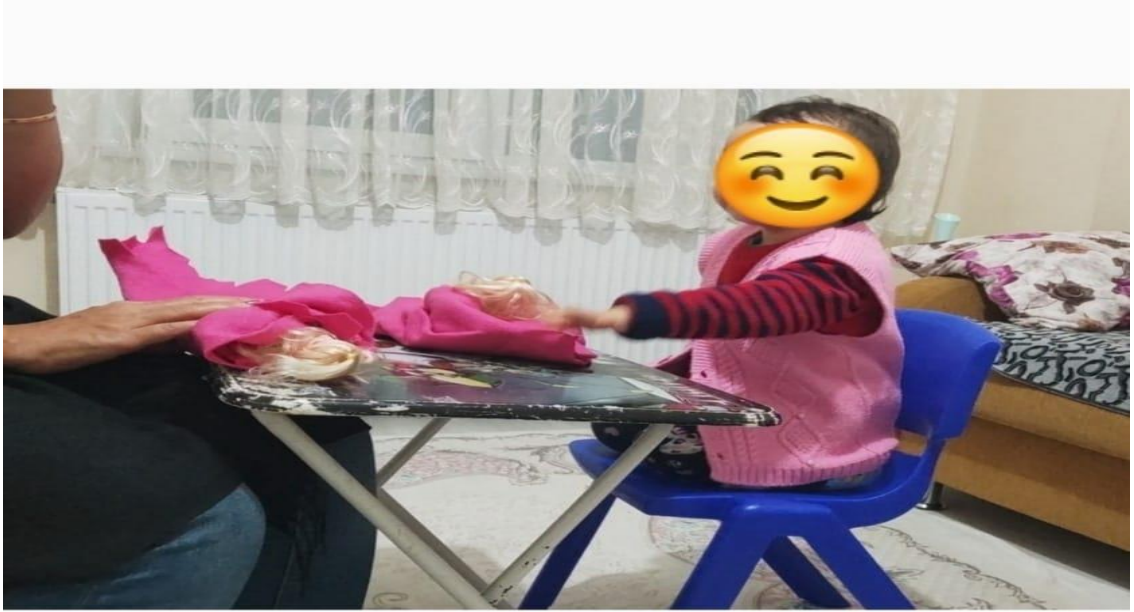
Hadi şimdi sizinle birlikte başka örnekler verelim. 😊

....

....

....

EK-10 Taklit Becerileri Örnek Videolar



EK-11 Taklit Becerileri Eğitimi Formu

AİLELERİN TAKLİT BECERİLERİ ÖĞRETİMİ EĞİTİMİ BİLGİ DÜZEYİNİ DEĞERLENDİRME SORU FORMU

Sevgili Anne,

Araştırmamız kapsamında, çocuğunuzun taklit becerilerinin öğretimine yönelik bir eğitim aldınız. Bu eğitimde size taklit becerileri hakkında yazılı ve görsel bilgi sunduk. Hazırlamış olduğumuz görsel sunumlarda ve el kitapçıklarında yer alan bilgileri doğru bir şekilde size aktarmış olmamız bizim için çok önemli. Bu amaçla çoktan seçmeli sorulardan oluşan bir değerlendirme formu geliştirdik. Değerlendirme formunda yer alan sorulara samimi olarak vereceğiniz yanıtlar bu çalışma açısından önemli olduğu kadar ileride planlanacak olan ebeveyn eğitimi çalışmalarının etkili bir şekilde planlanması ve yürütülmesi sürecinde yol gösterici olacaktır. Soruları yanıtlarken anlamakta zorlandığınız sorular olursa bu soruları bizlerle paylaşmaktan çekinmeyiniz. Soruları yanıtlarken sizin için uygun olan seçeneğin yanındaki kutucuğu işaretleyiniz.

Prof. Dr. Arzu ÖZEN

İletişim

e-posta: XXXXXXXXXXXXXXX

Kadriye YILDIZ

İletişim

e-posta: XXXXXXXXXXXXXXX

1. Sergilenen bir davranışın başka bir kişi tarafından gözlenerek istekli bir şekilde tekrar edilmesine ne ad verilir?

- a) **Taklit**
- b) Genelleme
- c) Pekiştirme
- d) İpucu sunma

2. Nesne kullanılarak yapılan bir davranışın taklit edilmesine ne ad verilir?

- a) Jest taklidi
- b) **Nesneli eylem taklidi**

- c) Sözel taklit
- d) İpucu sunma

3. Nesne kullanılmadan yapılan vücut hareketlerinin taklit edilmesine ne ad verilir?

- a) **Motor taklit**
- b) İzler taklit
- c) Sözel taklit
- d) Model olma

4. Annenin çocuğuna gülümseyerek, çok güzel anlamında el parmakları birleştirip aşağı yukarı hareket ettirmesi hangi taklit becerisine örnektir?

- a) Bilişsel taklit
- b) **Jest taklidi**
- c) Nesneli eylem taklidi
- d) Gecikmeli taklit

5. Aşağıdakilerden hangisi anne ile bebek arasında taklit becerilerinin gelişiminde etkilidir?

- a) Bebeği beslemek
- b) Bebeğin altını temizlemek
- c) **Bebeğin iletişimine tepki vermek**
- d) Bebeğin sağlığını korumak

6. Annenin çocuğun çıkardığı sesleri tekrarlayarak taklit etmesine ne ad verilir?

- a) **Ses taklidi**
- b) Jest taklidi
- c) Nesneli eylem taklidi
- d) Rasyonel taklit

7. Annenin arabayı eline alarak ileri geri hareket ettirmesi hangi taklit becerisine örnektir?

- a) Bilişsel taklit
- b) Jest taklidi

- c) Nesneli eylem taklidi
- d) Ertelenen taklit

8. Annenin elleri ile yüzünü kapatması benzer şekilde çocuğun da elleri ile yüzünü kapatması hangi taklit becerisine örnektir?

- a) Bilişsel taklit
- b) Jest taklidi
- c) Nesneli eylem taklidi
- d) Rasyonel taklit

9. Annenin topu masanın üzerinden yuvarlayarak düşürmesi ve top düşünce “aaaaa” şeklindeki çıkardığı ses hangi taklit becerisine örnektir?

- a) Nesneli eylem taklidi
- b) Ertelenen taklit
- c) Rasyonel taklit
- d) Ses taklidi

10. Anne ve çocuk eş zamanlı olarak oyuncak bebeği beslerken annenin “immmm bebek çok acıkmış” şeklinde kullandığı ifade hangi taklit becerisine örnektir?

- a) Motor taklit
- b) Sözel taklit
- c) Bilişsel taklit
- d) Ses taklidi

11. Annenin oyuncak kâseden çorba içmesi ve doydum anlamında eliyle karnını ovalaması hangi taklit becerisine örnektir?

- a) Sözel taklit
- b) Ertelenen taklit
- c) Jest taklidi
- d) Rasyonel taklit

12. Annenin oyuncak uçakla oynarken kollarını açması ve bir yandan da “uçuyorrr, uçuyorrr” şeklinde ifade de bulunması ve çocuğun da benzer şekilde “uçuyorrr, uçuyorrr” şeklinde ifadeleri tekrarlaması ne tür taklit becerisine örnektir?

- a) Bilişsel taklit
- b) Ertelenen taklit
- c) Sözel taklit
- d) Rasyonel taklit



EK-12 Karşılıklı Taklit Eğitimi El Broşürü

KARŞILIKLI TAKLİT EĞİTİMİ EL BROŞÜRÜ

Karşılıklı Taklit Eğitimi (KTE), çocuklara devam eden oyun etkileşimleri sırasında kendiliğinden iletişim kurmanın önkoşullarından biri olan taklit becerisini öğretmek için planlanmış bir uygulamadır.

Karşılıklı Taklit Eğitiminin Genel Özellikleri Nelerdir?

- KTE çocuğa sosyal etkileşim aracı olarak taklit etmeyi öğretmeyi amaçlar.
- KTE’de çocuğun **liderliği ve ilgileri** önem taşımaktadır.
- KTE, **nesne ve jest taklit** becerilerinin öğretilmesinde etkilidir.
- KTE, sosyal katılım, dil edinimi ve rol yapma gibi diğer **sosyal iletişim becerilerini** de geliştirir.
- Ebeveynler tarafından uygulanması önerilen bu müdahalenin **evde oyun ve günlük rutinler sırasında** günde 20 dakika kadar uygulanabileceği önerilmektedir.

- KTE sırasında ebeveyn ya da yetişkin çocukla etkileşim kurarken oyun arkadaşı rolünü üstlenmelidir.
- KTE uygulamalarında **materyal/oyuncak seçimi** ve **ortam düzenlemesi** önemlidir.

Karşılıklı Taklit Eğitiminin Öğretimi Sırasında Kullanımı Önerilen Oyuncaklar

İç içe geçirilen oyuncaklar İç içe geçen plastik kaplar	Bebekler Oyuncak hayvanlar
Üst üste dizilen oyuncaklar Plastik küpler Tahta küpler Çubuğa takılan plastik halkalar	Oyun hamuru Seramik çamuru Kum ve benzeri yoğrulabilir malzemeler
Legolar Yapbozlar	Oyuncak maket yiyecekler (meyve-sebze maketleri vb.)
Top Büyük küçük plastik toplar Sünger toplar	Farklı boylarda ve çeşitlerde arabalar
Müzikli oyuncaklar Müzik kutuları, ses çıkaran oyuncaklar	Resim ve sanat araçları

Şimdi sizinle evinizde var olan oyuncakları sıralayalım. 😊

....

....

....

Çocuğunuzun en çok sevdiği oyuncaklar neler olabilir? 😊

....

....

....

....

Karşılıklı Taklit Eğitimi Sırasında Ortam Düzenlenmesi

Taklit becerilerinin öğretiminin yapılacağı ortamda dikkat dağıtıcı uyaranlar ortamdaki kaldırılmalıdır.

Taklit becerilerinin öğretiminde kullanılacak nesneler/oyuncaklar kapalı bir kutunun içine konulmalıdır.

Masada çalışılacak bir beceri ise çocuğun fiziksel gelişimine uygun bir masa ve sandalye ya da yerde çalışılacaksa yerde bir oturma alanı oluşturulmalıdır. Örneğin, parke ya da halı kaplı bir zemin üzerinde bu alan oluşturulabilir.

Oyun alanının temiz ve aydınlık olmasına, oyun alanında çocuğun sağlığını ve yaşamını riske atacak herhangi bir kesici küçük parçalı oyuncakların bulunmamasına dikkat edilmelidir.

KTE’de oyuncak seçimi ve ortam düzenlemesi kadar kullanılan teknikler de önem taşımaktadır. İzleyen başlıkta KTE uygulaması sırasında kullanılan tekniklere yer verilmektedir.

Karşılıklı Taklit Eğitimi Uygulaması Sırasında

Kullanılan Teknikler

İzler Taklit Etme: Çocuğun oyun sırasında oyuncakla yaptığı eylemlerin, jestlerin, vücut hareketlerinin ve sesletimlerinin yetişkin tarafından gözlenerek anında taklit edilmesidir. Çocuğunuzu taklit ettiğinizde onunla ve oynadığı oyunla ilgilendiğinizi göstermiş olursunuz. Böylece çocuğunuzun sizin yaptığınız eylemi taklit etmesi daha kolay olacaktır. Çocuğunuzun uygun davranışlarını taklit etmeniz onunla aranızda sosyal bir bağ kurmanızı sağlayacaktır. Bu döngü bir süre sonra yetişkin ve çocuk arasında karşılıklı taklide dönüşecektir.

Bir oyun arkadaşı olarak çocuğunuzun hangi davranışlarını taklit etmelisiniz?

....

....

....

Oyuncaklarla yaptığı uygun eylemleri taklit edin

Çocuğunuz bir oyuncakçı ileri geri hareket ettiriyorsa, siz de başka bir oyuncakçı ileri geri hareket ettirin. Çocuğunuz bir arabanın tekerleklerini döndürüyorsa, siz de başka bir arabanın tekerleklerini döndürün.

Jestleri ve vücut hareketlerini taklit edin

Jestleri ve vücut hareketlerini taklit etmek, özellikle çocuğunuz bir oyuncakla meşgul olmadığında yapmanız gereken bir davranıştır. **Örneğin**, çocuğunuz odanın etrafında dolaşıyorsa, onunla göz teması kurun ve oda da aynı yolu takip ederek yürüyün. Yürürken çocuğunuzun el, kol hareketlerini taklit edin. Çocuklar genellikle bu tür davranışları komik bulurlar ve bu şekilde etkileşime girmekten hoşlanırlar.

Çıkardığı sesleri ve sözcükleri taklit edin

Çocuğunuzun çıkardığı sesleri ve sözcükleri taklit etmek, çocuğunuzun sözel ifade ve doğal dil kullanımını teşvik edecektir. Sözcük kullanan çocuklarda kullandığı sözcüğü taklit edin. **Örneğin**, çocuğunuz “Araba kırmızı” dediğinde sizde aynı şekilde “Araba kırmızı” şeklinde söylediği sözcükleri taklit edebilirsiniz.

Yalnızca uygun davranışı taklit edin

Çocuğunuzun oyuncaklara vurmak veya oyuncakları kırmak gibi tehlikeli ya da kendisine ve çevresine zarar veren davranışlarını **taklit etmeyin** ya da çocuğunuzun uygun olmayan davranışlarını daha uygun bir davranışa dönüştürerek taklit edebilirsiniz. **Örneğin**, çocuğunuz bir nesneyi ağzına alıyorsa, benzer bir nesneyi yiyormuş gibi yapabilirsiniz veya çocuğunuz heyecanlandığında ellerini savuruyorsa, bu davranışı el çırpma gibi daha uygun bir davranışa dönüştürebilirsiniz.

İzler taklit etme tekniğini örnekleyen davranışları inceleyelim.

- Çocuk arabayı sürüyorsa, yetişkinin de arabayı sürmesi,
- Çocuk “ıışış” şeklinde ses çıkarıyorsa, yetişkinin de aynı şekilde “ıışış” sesini çıkarması,
- Çocuk kollarını açarak uçak gibi hareket ediyorsa, yetişkinin de aynı şekilde kollarını açarak uçak gibi hareket etmesi,
- Çocuk biberonla bebeği besliyorsa, yetişkinin de biberonla bebeği beslemesi,

Şimdi sizinle birlikte başka örnekler verelim. 😊

....

....

....

Dilsel Haritalama: Dilsel haritalama yetişkinin çocuğun iletişim davranışını takip ederek bu davranışı anında basit bir dil kullanarak ifade etmesidir. **Örneğin**, bir topun yuvarlanmasını modellerken, çocuğunuzun sizi izlediğinden emin olun, topu abartılı bir hareketle yuvarlayın ve bu eylemi yaparken **“Yuvarla”** şeklinde ifade edin.

Dilsel haritalama tekniğini örnekleyen davranışları inceleyelim.

- Çocuk biberonla bebeği beslerken yetişkinin “Bebek acıkmış” ifadesini kullanması ya da “Bebeği besliyorum” şeklinde davranışı tanımlaması.
- Çocuk arabayı sürerken, yetişkinin “Nınn, nınn” sesini çıkarması ya da “Araba gidiyor” şeklinde davranışı tanımlaması.

- Çocuk kollarını açarak uçak gibi hareket ediyorsa, yetişkinin “Uçuyorrr, uçuyorrr” ifadesini kullanması, ya da “Uçak uçuyor” şeklinde davranışı tanımlaması.
- Çocuk arabaları sıraya diziyorsa, “Arabaları park ettik” şeklinde davranışı tanımlaması.
- Çocuk elinde bir lego tutuyorsa, “Legoları saklıyoruz” şeklinde davranışı tanımlaması.

Şimdi sizinle birlikte başka örnekler verelim. 😊

....

....

....

Model Olma: Model olma yetişkinin çocuğun yapmasını hedeflediği eylemleri ve jestleri yaparak göstermesidir. KTE’de çocuk yetişkinin model olarak gösterdiği eylemi yerine getiremediğinde ya da çıkardığı sesleri, kelimeleri ifade etmediğinde yetişkinin bu eyleme ya da sözlü ifadeye en az 3 (üç) kez model olması gerekir. Model olunan her eylemden sonra çocuğun eylemi taklit etmesine fırsat vermek için 10 saniye bekleme süresi belirlenir. Model olma aşamasında çocuğunuzun sizi kolaylıkla taklit edebileceği eylemleri hedeflemelisiniz.

Çok üst düzeyde eylemleri hedeflerseniz çocuğunuzun eylemi taklit etme olasılığı düşük olacaktır. Uygun eylemlere karar vermek için, çocuğunuzun oyuncaklarıyla kendi başına neler yaptığını izleyin ve benzer eylemleri ona sunun.

Model olma tekniğini örnekleyen davranışları inceleyelim.

- Yetişkinin kovaya küp atma davranışını yaparak göstermesi,
- Yetişkinin biberonla bebeği besleme davranışını yaparak göstermesi,
- Yetişkinin yemek yeme sesleri çıkararak “bebek acıkmış” ifadesini kullanması,
- Yetişkinin parmaklarını birleştirerek güzel işaretini yaparak göstermesi,

Model olma aşamasında nelere dikkat etmeliyiz!

- ❖ Çocuğunuzun karşısında durun.
- ❖ Çocuğunuzun size baktığından emin olun.
- ❖ Çocuğunuzun ilgilendiği ya da oynadığı oyuncakı kullanarak herhangi bir eyleme model olun.
- ❖ Eylemi çocuğunuzun yapması için 10 sn. bekleyin.

- ❖ Model olunan eylemi çocuğunuz sergiliyorsa pekiştirin.
- ❖ Çocuğunuz eylemi üçüncü modelden sonra sergileyemiyorsa ipucu sunun.

Şimdi sizinle birlikte başka örnekler verelim. 😊

....

....

....

İpucu Sunma: Yetişkinin çocuğun eylemi yapmasına ya da tamamlamasına destek olmak için fiziksel yardım sunmasıdır.

İpucu sunma tekniğini örnekleyen davranışları inceleyelim.

- Çocuk biberonla bebeği besleyemiyorsa, yetişkinin çocuğun elinden tutarak bebeği biberonla beslemesinin sağlanması.
- Çocuk karnını ovalama eylemini sergileyemiyorsa, yetişkinin çocuğun eli üzerinden destek olarak karnını ovalamasının sağlanması,
- Çocuk kovaya küp atma eylemini sergileyemiyorsa, yetişkinin çocuğun elinden tutarak kovaya küp atmasının sağlanması,

- Çocuk parmaklarını birleştirerek güzel işaretini yapamıyorsa, yetişkinin çocuğun elinden tutarak parmaklarını birleştirmesini sağlanması,

Şimdi sizinle birlikte başka örnekler verelim. 😊

....

....

....

Doğal pekiştirme: Çocuğun hedeflenen eylemi taklit etmesi durumunda ebeveynin/yetişkinin eyleme yönelik çocuğu sözel veya fiziksel olarak pekiştirmesi ya da öğretiminde kullanılan nesne/oyuncak ile kısa süreliğine etkileşime girmesine izin vermesidir. Doğal pekiştirme sürecinde dikkat etmeniz gereken önemli nokta çocuğunuz sizin model olarak gösterdiğiniz eylemleri mükemmel bir şekilde taklit etmese de sizi taklit etme girişimini pekiştirmelisiniz.

Sözel pekiştirme: Aferin, harikasin, tebrik derim gibi övgü ifadelerinin kullanılmasıdır. Örneğin, çocuk sizin model olduğunuz hoşçakal anlamında “Bay bay” eylemini yapıyorsa “Aferin çok güzel yaptın.” şeklinde sözel olarak pekiştirilmesidir.

Fiziksel pekiştirme: Çocuğun başını okşama, çocuğa sarılma, alkış yapma, süper anlamında okey işareti yapma fiziksel

pekiştirmeyi tanımlamaktadır. **Örneğin,** çocuk hedeflediğiniz taklit becerisini yerine getirdiğinde çocuğun başının okşanmasıdır.

Nesne ve oyuncakla oynamasına izin verme: Çocuğun hedeflenen taklit becerisini yerine getirdiğinde öğretim sırasında kullanılan nesne ya da oyuncakla kısa süreliğine oynamasına izin verilmesidir. **Örneğin** çocuk biberonla bebeği besliyorsa, çocuğun bebekle oynamasına bir süre izin verilir.

Şimdi sizinle birlikte başka örnekler verelim. 😊

....

....

....

Karşılıklı Taklit Eğitimi Tekniklerini Uygularken Yapmamız Gereken Önemli Davranışlar

Yüz yüze olun

Çocuğunuzun kolayca göz teması kurabilmesi ve ne yaptığınızı görebilmesi için daima çocuğunuzun görüş alanında olduğunuzdan emin olun.

Hareketli olun

Çocuğunuzun taklit ettiğinize dikkat çekmek için çocuğunuzun jestleri, yüz ifadelerini ve çıkardığı sesleri abartarak taklit edin.

Örneğin, çocuğunuz oyuncasını fark etmeden yere düşürürse, siz de oyuncasını yere abartılı bir şekilde düşürebilirsiniz.

Durumun kontrolü sizde olsun

Durumun sizin kontrolünüzde olduğunu ve bu nedenle hangi davranışların kabul edilebilir olduğunu sizin belirleyeceğinizi unutmayın. Çocuğunuz uygun olamayan bir davranışta bulunuyorsa, çocuğunuza bu davranışın uygun olmadığını açıkça belirtmeli ve soruna neden olan oyuncakları veya nesneleri ortadan kaldırmalısınız.

Dilinizi basitleştirin

Çocuğunuzun söylediklerinizi anlamasına yardımcı olmak için basit sözcükler veya cümleler kullanın.

Örneğin, çocuğunuz henüz konuşmuyorsa tek kelimelik cümleler kurun; tek kelimelik cümleler kuruyorsa siz 2-3 sözcüklü cümleler kurun. Bazı durumlarda, üst düzey dil kullanmak yerine, dili basitleştirmek daha uygun olacaktır (örneğin, "Şimdi sen bu bebeği besliyorsun" yerine "Bebeği besle" gibi).

Yavaş konuşun

Konuşma hızınızı yavaşlatın. Çocuğunuzun size tepki vermesi için bir süre belirleyin.

Önemli kelimeleri vurgulayın

Çocuğunuzla iletişim halindeyken hedeflediğiniz önemli sözcükleri söylemeden önce çocuğun dikkatini çekmek için bir süre durun ve vurgulu bir şekilde sözcüğü ("**Bir ... TAVŞANIMIZ var**") söyleyin. Bunu yaptığınızda çocuğunuz önemli kelimeleri fark edecektir.

Tekrarlayın

Aynı dili tekrar tekrar kullanın. Aynı ifadeyi tekrar tekrar kullananın "**İşte gidiyor. İşte gidiyor**" veya belli başlı önemli kelimeleri tekrarlayabilirsiniz "**Araba yuvarlanıyor. Yuvarlanıyor, yuvarlanıyor. Hızla yuvarlanıyor**" gibi.

Çocuğunuzun dilini genişletin

Çocuğunuzun konuşmasını taklit ederek, onun kullandığı sözcüklere ek sözcükler ekleyerek çocuğunuzun dil dağarcığını genişletin. **Örneğin,** çocuğunuz "tıp" diyorsa siz "top" diyebilirsiniz. Çocuğunuz "tren" diyorsa siz "sarı tren"

diyebilirsiniz. Çocuğunuz “Arabayı iterim” diyorsa siz “Ben arabayı itiyorum” diyebilirsiniz.

Son olarak

1. Çocuğunuzun eylemlerini taklit edin.
2. Eylemle birlikte sözlü betimleme kullanın.
3. Çocuğunuzun taklit edebileceği eylemleri modelleyin.
4. Eylemi en fazla üç kez modelleyin ve ardından çocuğunuzun harekete geçmesi için cesaretlendirin.
5. Çocuğunuzun hedeflediğiniz becerileri taklit ettiğinde pekiştirin.
6. Çocuğunuzun oyun becerilerini artırın.

Çocuğunuzun gelişimsel oyun seviyesine eşit veya biraz üzerinde ilgi çekici davranışlar modellemeye devam edin. Bunun için:

- *En sevdiği oyuncacı kullanarak oyun düzenini çeşitlendirin.*
- *Yeni oyuncaklarla oynamaya teşvik edin.*
- *Oyun aşamalarının sayısını artırın.*
- *Oyunun karmaşıklık düzeyini artırın.*
- *Eylemleri farklı oyuncaklarla modelleyin.*

TAKLİT BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİ

1. TAKLİT BECERİLERİ

***Taklit**, bir kişi tarafından sergilenen davranışın başka bir kişi tarafından gözlemlenerek istekli bir şekilde tekrar edilmesidir.

* Taklit becerileri kendi içinde birçok alt beceriden oluşmaktadır. Bu becerilerden oyun gelişimi ve dil gelişimi alanlarında etkili olan **motor taklit**, **nesneli eylem taklidi** ve **jest taklidi** yer almaktadır.



Annenin yerinde zıplaması ve çocuğun da benzer şekilde yerinde zıplaması **motor taklit** becerisine örnek olarak verilebilir.

*Annenin oyuncak arabayı ileri geri sürmesi ve çocuğun da benzer şekilde oyuncak arabayı ileri geri sürmesi **nesneli eylem taklidi** olarak tanımlanmaktadır.

*Çocuk oyuncak fincandan çay içmektedir. Anne de benzer şekilde oyuncak fincanından çay içermiş gibi yapmakta aynı zamanda ellerini birleştirerek güzel işareti de yapmaktadır. Bu taklit örneği de **jest taklidi** olarak tanımlanmaktadır.

***Ses taklidi**, yüzde ağız bölgesinde yapılan sesli ifadelerin taklididir.

*Ağızdan çıkan sözel ifadelerin tekrar edilerek gerçekleştirildiği taklit ise **sözel taklit** olarak tanımlanmaktadır.

➡ Taklit becerileri, taklit becerileri değerlendirme aracı ile değerlendirilmektedir.

➡ Uygulamacı tarafından sergilenen becerinin çocuk tarafında da aynı şekilde sergilenmesi ya da sergilenmemesi taklit becerilerinin varlığı ya da yokluğunu ifade etmektedir.

KARŞILIKLI TAKLİT EĞİTİMİ

- ***Karşılıklı Taklit Eğitimi Nedir?***
- Karşılıklı Taklit Eğitimi (KTE), çocuklara devam eden oyun etkileşimleri sırasında kendiliğinden iletişim kurmanın önkoşullarından biri olan becerisini öğretmek için planlanmış bir uygulamadır.
- Karşılıklı taklit eğitimi uygulamasında oyun rutinleri içinde ilgileri ve liderliği takip edilir.

Karşılıklı Taklit Eğitimi Uygulama Basamakları Nelerdir?

1. İzler taklit etme
2. Dilsel haritalama
3. Model olma
4. İpucu sunma
5. Doğal pekiştirme



Öğretim sırasında kullanılacak araç- gereçleri hazır bulundurmak

*Taklit becerilerinin öğretimi sırasında kullanılacak materyallerin oturumdan önce belirlenerek birer çift şeklinde hazırlanması gerekmektedir.



*Hangi çiftlerin sırasıyla kullanılacağı daha önceden belirlenerek sıralanmalıdır.

Oyuncak çiftleri, daha önce alan yazında kullanılan ve çocukların ilgilerine yönelik seçilen oyuncaklardan oluşturulmalıdır.

Örn. Arabalar, bebekler...



Öğretim ortamını düzenlemek

*Çocuğun taklit becerilerini sergilemesi için öğretim ortamının dikkat dağıtıcı unsurlardan arındırılması ve ortam düzenlemesi yapılması gerekmektedir.



*Ortam düzenlemesinde oyuncakların sıralı olarak yerleştirildiği kutular, oyuncakları kullanmak için gerekli olan masa ve yerde oturma alanlarının oluşturulmasına dikkat edilmelidir.

Çocuğun ilgilerini takip etmek

*Çocuğun yaptığı etkinlikleri takip ederek karşılıklı etkileşim oluşturulması önemlidir.



*Çocuğu takip ederek çocuğun rutinlerine dâhil olunmalıdır.

İzler taklit etme

*Çocuğun oyun sırasında, oyuncaklarla yaptığı eylemlerin, jestlerin, vücut hareketlerinin ve sesletimlerinin yetişkin tarafından karşılıklı taklit edilmesidir.



İzler taklit etmede;

- Çocukla oyun rutininde,
- Etkileşim kurduğu oyuncaklarla,
- Sergilenen eylemlerle,
- Çıkardığı seslerle,
- Çocuğun kullandığı dile benzer bir dille,
- Çocukla yüz yüze,
- Neşeli bir şekilde,

taklit edilmesi gerekir.

Dilsel haritalama

*Yetişkinin, ocuğun iletişim davranışını anında takip ederek bu temel davranışı basit bir dil kullanarak sözlü olarak ifade etmesidir.



*Çocuğun çıkardığı tüm seslerin ve kelimelerin taklit edilmesi çok önemlidir.

*ocuk “aaaa”... şeklinde arabayı ifade ederek gösteriyorsa benzer şekilde”aaaa” diyerek ifade edilerek arabanın gösterilmesidir. Karşılıklı etkileşim güçlendikçe dili genişleterek “araba” şeklinde betimlenmesi gerekir.

Model olma

*Yetişkinin hedeflediği davranışları taklit etmeyi çocuğa öğretmesidir.



*Hedeflenen taklit becerisine en az kez model olunmalıdır.

*Model olunan her davranıştan sonra çocuğun davranışı taklit etmesine fırsat vermek için..... saniye bekleme suresi verilmelidir.

İpucu sunma

*Eyleme yönelik üç kez model olduktan sonra, çocuk tarafından eylemin sergilenmemesi durumunda, yetişkinin çocuğun eylemi tamamlamasına destek olmak için fiziksel yardım kullanmasıdır.



*Sunulan fiziksel yardım, model olunan taklit eyleminin vücudun üst bölgesindeki bölümler tarafından sergilenme biçimine göre **çocuğun eli, bileği, dirseği, kolu veya omuzlarından yapılacak** fiziksel yönlendirmeler ile çeşitlilik göstermektedir.

Doğal pekiştirme

*Çocuğun ilgili hedef eylemi taklit etmesi durumunda eyleme yönelik çocuğun sözel ve fiziksel olarak pekiştirilmesidir.



*Çocuğun öğretiminde kullanılan nesne/oyuncak ile kısa süreliğine oynamasına da izin verilebilir.

Bir sonraki denemeye geçmek

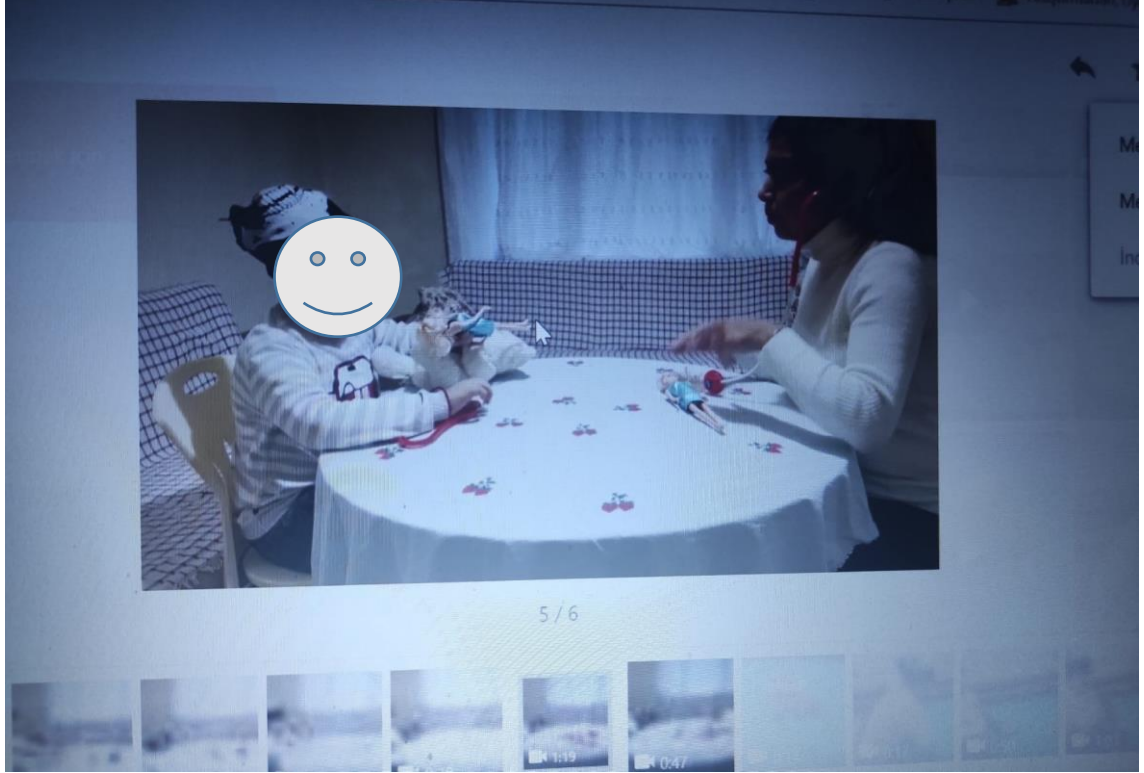
*Taklit becerileri kontrol listesindeki hedeflen beceri öğretildikten sonra diğer taklit becerisine geçiş yapılmalıdır.



Örn. Nesneli eylem taklidi, anne arabayı ileri geri sürünce çocuğunda benzer şekilde arabayı ileri geri sürmesidir. Bu hedeflenen nesneli eylem taklidi becerisi çocuktan tarafından sergilendikten sonra diğer beceri olan biberonla bebeği besleme becerisine geçilmelidir.



EK-14 Karşılıklı Taklit Eğitimi Örnek Videoları



EK-15 Karşılıklı Taklit Eğitimi Öğretim Oturumları Formu

AİLELERİN KARŞILIKLI TAKLİT EĞİTİMİ BİLGİ DÜZEYİNİ DEĞERLENDİRME SORU FORMU

Sevgili Anne,

Araştırmamız kapsamında, çocuğunuzun taklit becerilerinin eğitimine yönelik bir eğitim aldınız. Bu eğitimde size Karşılıklı Taklit Eğitimi ve kullanılan teknikleri hakkında yazılı ve görsel bilgi sunduk. Hazırlamış olduğumuz görsel sunumlarda ve el kitapçıklarında yer alan bilgileri doğru bir şekilde size aktarmış olmamız bizim için çok önemli. Bu amaçla çoktan seçmeli sorulardan oluşan bir değerlendirme formu geliştirdik. Değerlendirme formunda yer alan sorulara samimi olarak vereceğiniz yanıtlar bu çalışma açısından önemli olduğu kadar ileride planlanacak olan ebeveyn eğitimi çalışmalarının etkili bir şekilde planlanması ve yürütülmesi sürecinde yol gösterici olacaktır. Soruları yanıtlarken anlamakta zorlandığınız sorular olursa bu soruları bizlerle paylaşmaktan çekinmeyiniz. Soruları yanıtlarken sizin için uygun olan seçeneğini işaretleyiniz.

Prof. Dr. Arzu ÖZEN

İletişim

e-posta: XXXXXXXXXXXXXXX

Kadriye YILDIZ

İletişim

e-posta: XXXXXXXXXXXXXXX

1. Oyun ve günlük rutin etkinlikler sırasında çocuklara taklit becerilerinin öğretilmesinin hedeflendiği yönetime ne ad verilmektedir?

- a) Taklit öğretimi
- b) **Karşılıklı taklit eğitimi**
- c) Model olma
- d) Doğrudan öğretim

2. Karşılıklı taklit eğitimi pek çok farklı tekniğin kullanımını içermektedir. Aşağıdakilerden hangisi bu teknikler arasında yer almaz?
- a) İzler taklit etme
 - b) Dilsel haritalama
 - c) **Görmezden gelme**
 - d) Model olma
3. Çocuğun oyun sırasında, oyuncakla yaptığı eylemlerin, jestlerin, vücut hareketlerinin ve sesletimlerinin anne tarafından anında taklit edilmesi hangi tekniği tanımlamaktadır?
- a) **İzler taklit etme**
 - b) İpucu sunma
 - c) Dilsel haritalama
 - d) Model olma
4. Annenin, çocuğuna öğretmeyi hedeflediği davranışı yaparak göstermesi hangi tekniği tanımlamaktadır?
- a) İpucu sunma
 - b) Dilsel haritalama
 - c) Pekiştirme
 - d) **Model olma**
5. Annenin, çocuğun yaptığı davranışı takip ederek basit bir dil kullanması ve bu davranışı sözlü olarak ifade etmesi hangi tekniği tanımlamaktadır?
- a) Alıcı dil
 - b) **Dilsel haritalama**
 - c) İfade edici dil
 - d) Taklit becerileri
6. Model olunan davranışa üç kez fırsat sunulduktan sonra davranışın sergilenmemesi durumunda hangi ipucu türü sunulmalıdır?
- a) Sözel ipucu
 - b) Jest ipucu

- c) Fiziksel yardım
- d) Model olma

7. Çocuğun hedef davranışı taklit etmesi durumunda sözel ve fiziksel olarak onaylanması ya da nesne/oyuncak ile oynamasına izin verilmesi hangi tekniği tanımlamaktadır?

- a) İzler taklit etme
- b) Dilsel haritalama
- c) Fiziksel yardım
- d) Doğal pekiştirme

8. Karşılıklı taklit eğitiminin uygulaması sırasında kaç çift oyuncak bulundurulması önerilmektedir?

- a) Üç çift
- b) Bir çift
- c) İki çift
- d) Dört çift

9. Karşılıklı taklit eğitimi sırasında aşağıdaki davranış örneklerinden hangisinin kullanılması önerilmektedir?

- a. Neşeli olma
- b. Üzgün olma
- c. Öfkeli olma
- d. Umursamaz olma

10. Aşağıdakilerden hangisi karşılıklı taklit eğitimi için uygun bir ifade değildir?

- a) Eğitim sırasında çocuğu taklit etmek için eş oyuncak çiftleri kullanılmalıdır.
- b) Karşılıklı taklit eğitimi nesne ve jest taklit becerilerinin öğretilmesinde etkilidir.
- c) Uygulama sırasında göz teması kurmak ve daima çocuğun görüş alanında olmak önemlidir.
- d) Uygulama sırasında çocuğun dikkatini dağıtmamak için sınırlı sayıda yönerge sunulmalıdır.

11. Karşılıklı taklit eğitiminde oyun davranışlarının sayısını giderek arttırılması hangi davranışı tanımlamaktadır?

- a) Oyunu genişletme
- b) Oyunu sonlandırma
- c) Farklı bir oyun rutini kurma
- d) Çocuğun ilgisini başka bir oyuna çekme.

12. Aşağıdakilerden hangisi annenin karşılıklı taklit eğitimi sırasında kullanması gereken bir davranış örneği değildir?

- a) Çocuğun çıkardığı sesleri taklit etmelidir
- b) Çocukla göz kontağı kurarak iletişim kurmalıdır.
- c) Çocuğun uygun davranışlarını pekiştirmelidir.
- d) Çocuğun uygun olmayan davranışlarını sözel olarak uyarmalıdır.

EK-16 Katılımcı Anneler İçin KTE Uygulama Güvenirliği Formu

Uygulamacı Kodu _____

Tarihi _____

Gözlemci Adı ve Soyadı: _____

Oturum Numarası: _____

Karşılıklı Taklit Eğitimi Teknikleri	0	1	2	3	4	Toplam Puan
İzler taklit etme Çocuğun oyuncakla yaptığı eylemi, jestleri ve sesletimlerini taklit eder.	Uygulamacı çocuğun oyuncakla yaptığı eylemi, jest ve sesletimlerini taklit etmez.	Uygulamacı, ara sıra, çocuğun oyuncakla yaptığı eylemi, jest ve sesletimlerini taklit eder.	Uygulamacı, çocuğun oyuncakla yaptığı eylemi, jest ve sesletimlerini taklit eder. Ancak bazen, jestleri ve sesletimlerini taklit etme fırsatını kaçıırır.	Uygulamacı, çocuğun oyuncakla yaptığı eylemi, jestleri ve sesletimlerini taklit eder. Ancak nadiren, çocuğun oyuncakla yaptığı eylemi, jest ve sesletimlerini taklit etme fırsatını kaçıırır.	Uygulamacı, tamamen, çocuğun oyuncakla yaptığı eylemi, jestleri ve sesletimlerini taklit eder.	
Dilsel haritalama Çocuğun oyun davranışını takip eder ve anında bu davranışı basit bir dil kullanarak ifade eder.	Uygulamacı, çocuğu oyun davranışını takip etmez ve oyun davranışı sırasında basit bir dil kullanmaz.	Uygulamacı, ara sıra çocuğun oyun davranışını takip eder ve oyun davranışı sırasında basit bir dil kullanır.	Uygulamacı, çocuğun oyun davranışını takip eder ve anında bu davranışı basit bir dil kullanarak ifade eder. Ancak bazen basit bir dil kullanma fırsatını kaçıırır.	Uygulamacı, Çocuğun oyun davranışını takip eder ve anında bu davranışı basit bir dil kullanarak ifade eder. Ancak nadiren oyun davranışını takip etme ve oyun davranışı sırasında basit bir dil kullanma fırsatını kaçıırır.	Uygulamacı, tamamen çocuğun oyun davranışını takip eder ve anında bu davranışı basit bir dil kullanarak ifade eder	
Model olma 1-1, 5 dakika boyunca öğretimi hedeflenen taklit becerisine ortalama 3-10 saniye	Uygulamacı, 1-1,5 dakika boyunca öğretimi hedeflenen taklit becerisine ortalama 3-10 saniye	Uygulamacı, ara sıra 1- 1,5 dakika boyunca öğretimi hedeflenen taklit becerisine ortalama 3-10 saniye	Uygulamacı, 1- 1,5 dakika boyunca öğretimi hedeflenen taklit becerisine ortalama 3 saniye	Uygulamacı, 1-1,5 dakika boyunca öğretimi hedeflenen taklit becerisine ortalama 3-10 saniye aralıklarla 3 kez	Uygulamacı, tamamen 1-1,5 dakika boyunca öğretimi hedeflenen taklit becerisine ortalama 3-10 saniye	

Karşılıklı Taklit Eğitimi Teknikleri	0	1	2	3	4	Toplam Puan
aralıklarla 3 kez model olur.	aralıklarla 3 kez model olmaz.	aralıklarla 3 kez model olur.	aralıklarla 3 kez model olur. Ancak bazen 3-10 saniye aralıklarla 3 kez model olma fırsatını kaçıır.	model olur. Ancak nadiren 3-10 saniye aralıklarla 3 kez model olma fırsatını kaçıır.	aralıklarla 3 kez model olur.	
İpucu sunma Çocuğa model olunan taklit becerisine 3 kez fırsat sunulduktan sonra, çocuğun eylemi taklit etmesini bekler, çocuk tarafından taklit becerisinin sergilenmemesi durumunda, uygulamacının çocuğun eylemi yapması için fiziksel yardımda bulunur.	Uygulamacı, taklit becerisine 3 kez fırsat sunduktan sonra, çocuk tarafından taklit becerisinin sergilenmemesi durumunda, uygulamacının çocuğun eylemi yapması için fiziksel yardımda bulunmaz.	Uygulamacı, ara sıra taklit becerisine 3 kez fırsat sunduktan sonra, çocuk tarafından taklit becerisinin sergilenmemesi durumunda, uygulamacının çocuğun eylemi yapması için fiziksel yardımda bulunur.	Uygulamacı, çocuk tarafından taklit becerisinin sergilenmemesi durumunda, uygulamacının çocuğun eylemi yapması için fiziksel yardımda bulunur. Ancak bazen fiziksel yardımda bulunmaz.	Uygulamacı, çocuğa model olunan taklit becerisine 3 kez fırsat sunulduktan sonra, çocuk tarafından taklit becerisinin sergilenmemesi durumunda, uygulamacının çocuğun eylemi yapması için fiziksel yardımda bulunur. Ancak nadiren taklit becerisine fiziksel yardımda bulunma fırsatını kaçıır.	Uygulamacı, tamamen çocuğa model olunan taklit becerisine 3 kez fırsat sunduktan sonra, çocuk tarafından taklit becerisinin sergilenmemesi durumunda, çocuğun eylemi yapması için fiziksel yardımda bulunur.	
Doğal pekiştirme Çocuğun hedef taklit becerisini yerine getirdiğinde sözel olarak pekiştirilmesi ve öğretiminde kullanılan nesne/oyuncak ile kısa süreliğine oynamasına izin verilmesidir.	Uygulamacı, çocuğun hedef taklit becerisini yerine getirdiğinde sözel olarak pekiştirilmez ve öğretiminde kullanılan nesne/oyuncak ile kısa süreliğine oynamasına izin vermez.	Uygulamacı, ara sıra çocuğun hedef taklit becerisini yerine getirdiğinde sözel olarak pekiştirir ve öğretiminde kullanılan nesne/oyuncak ile kısa süreliğine oynamasına izin verir.	Uygulamacı, hedef taklit becerisini yerine getirirse sözel olarak pekiştirir ve öğretiminde kullanılan nesne/oyuncak ile kısa süreliğine oynamasına izin verir. Ancak bazen sözel pekiştireç ve oyuncakla oynamasını kaçıır.	Uygulamacı, çocuğun hedef taklit becerisini yerine getirdiğinde sözel olarak pekiştirilmesi ve öğretiminde kullanılan nesne/oyuncak ile kısa süreliğine oynamasına izin verir. Ancak nadiren sözel pekiştireç ve oyuncakla oynamasını kaçıır.	Uygulamacı, tamamen çocuk hedef taklit becerisini yerine getirdiğinde sözel olarak pekiştirir ve öğretiminde kullanılan nesne/oyuncak ile kısa süreliğine oynamasına izin verir.	

KTE Uygulama Güvenirliği Puanlama Formu

Katılımcı Kodu _____

Tarihi _____

Gözlemci Adı ve Soyadı: _____

Oturum Numarası: _____

Karşılıklı Taklit Eğitimi Uygulama Basamakları	Puan
İzler taklit etme	
Dilsel haritalama	
Model olma	
İpucu sunma	
Doğal pekiştirme	
Toplam	

Puanlama Formu Rehberi

KTE uygulama güvenirliği değerdendirmede her deneme 0, 1, 2, 3, 4 puanlarına karşılık gelmektedir. Veri toplama sürecinde 0 puan “hiçbir zaman”, 1 puan “arasıra”, 2 puan “bazen”, 3 puan “nadiren” ve 4 puan “tamamen” olarak tanımlanmaktadır.

EK-17 Sosyal Geçerlik Soru Formu

Sosyal Geçerlik Soru Formu

Sevgili Anne,

Araştırmamız kapsamında çocuğunuzun taklit becerilerinin eğitimine yönelik koçluk uygulamasıyla birlikte sunulan Karşılıklı Taklit Eğitimi (KTE) uygulamasına katıldınız. Bu süreçle ilişkin görüşlerinizi belirlemek ve araştırmanın sosyal geçerliğini değerlendirmek üzere bir soru formu geliştirdik. Soru formunda araştırmanın uygulama sürecinde size sunulan koçluk uygulamasına ve KTE uygulamasına ilişkin görüşlerinizi belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Bu sorulara samimi olarak vereceğiniz yanıtlar bu çalışma açısından önemli olduğu kadar ileride tasarlanacak olan aile eğitimi çalışmalarının etkili bir şekilde planlanması ve yürütülmesi sürecinde de yol gösterici olacaktır. Söz konusu sorular arasında görüşlerinizin olumsuz olduğu durumları bizlerle paylaşmaktan çekinmeyiniz. Soruları cevaplarken sizin için uygun olan seçeneğin yanındaki kutucuğu işaretleyiniz.

Hayır (1), Kısmen Hayır (2), Kararsızım (3), Kısmen Evet (4), Evet (5)

1. Taklit becerilerinin öğretiminin çocuğunuz için önemli olduğunun düşünüyor musunuz?

Hayır	Kısmen hayır	Kararsızım	Kısmen evet	Evet
1	2	3	4	5

2. Karşılıklı taklit eğitimi uygulaması çocuğunuzun taklit becerilerinin edinimini kolaylaştırdı mı?

Hayır	Kısmen hayır	Kararsızım	Kısmen evet	Evet
1	2	3	4	5

3. Karşılıklı taklit eğitimi uygulaması, çocuğunuzun sizinle olan iletişimini kolaylaştırdı mı?

Hayır	Kısmen hayır	Kararsızım	Kısmen evet	Evet
1	2	3	4	5

4. Karşılıklı taklit eğitimi uygulaması çocuğunuzun oyuncaklarla daha uygun şekilde oyun oynama davranışlarını geliştirdi mi?

Hayır	Kısmen hayır	Kararsızım	Kısmen evet	Evet
1	2	3	4	5

5. Karşılıklı taklit eğitimi uygulamasına yönelik hazırlanan bilgilendirici el materyalleri ve sunumlar açık ve anlaşılır mıydı?

Hayır	Kısmen hayır	Kararsızım	Kısmen evet	Evet
1	2	3	4	5

6. Karşılıklı taklit eğitimi uygulamasına yönelik hazırlanan öğretim videoları çocuğunuza bu müdahaleyi uygularken yol gösterici oldu mu?

Hayır	Kısmen hayır	Kararsızım	Kısmen evet	Evet
1	2	3	4	5

7. Karşılıklı taklit eğitimi uygulaması sırasında kullanmanız gereken tekniklerini (örn., izler taklit etme, model olma vd.) kolay bir şekilde uygulayabildiniz mi?

Hayır	Kısmen hayır	Kararsızım	Kısmen evet	Evet
1	2	3	4	5

8. Karşılıklı taklit eğitimi uygulaması çok fazla zamanınızı alarak sizin günlük yaşamınızı etkilediğini düşünüyor musunuz?

Hayır	Kısmen hayır	Kararsızım	Kısmen evet	Evet
1	2	3	4	5

9. Eğitim sırasında görsel ve yazılı materyallere ek olarak sunulan koçluk desteği yaptığınız uygulamayı kolaylaştırdı mı?

Hayır	Kısmen hayır	Kararsızım	Kısmen evet	Evet
1	2	3	4	5

10. Koçluk uygulaması sırasında performansınıza yönelik düzenli şekilde ayrıntılı geri bildirim almak, karşılıklı taklit eğitimi uygulamasını kullanmayı öğrenmenizde etkili miydi?

Hayır	Kısmen hayır	Kararsızım	Kısmen evet	Evet
1	2	3	4	5

11. Karşılıklı taklit eğitimi tekniklerini öğrenmek için sunulan koçluk desteğinin süresinin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?

Hayır	Kısmen hayır	Kararsızım	Kısmen evet	Evet
1	2	3	4	5

Hayır	Kısmen hayır	Kararsızım	Kısmen evet	Evet
1	2	3	4	5

☐ İzler taklit etme ☐ Dilsel haritalama ☐ Model olma ☐ İpucu sunma

☐ Doğal pekiştirme

☐ Evet ☐ Hayır

[illegible]

16. Çalışmanın faydalı bulmadığınız özellikleri var mı?

☐ Evet ☐ Hayır

Cevabınız "Evet" ise, en beğenmediğiniz üç özellik/durum/süreç nedir? Neden? (Yazınız)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



EK-18 TİGE

Çocuğun Adı-Soyadı: _____	Cinsiyeti: _____
Doğum Tarihi: _____	Tarih: _____
Anketör: _____	



“8-16 ay arasında bebekler duydukları dildeki sözcükleri anlamaya ve dönemin sonuna doğru da tek tek sözcükler üretmeye başlarlar. Sekiz aylık bu yaş diliminde gelişim hızlı seyreder ve bu dönemin başındaki ve sonundaki çocuklar arasında dil gelişimi açısından önemli farklılıklar görülür. Ayrıca her çocuğun gelişim hızı da farklıdır. Bu anket dil gelişimi açısından çok farklılık gösteren bu yaş dilimindeki çocuklar için düzenlenmiştir. O yüzden bahsedilen davranışlar ve sözcükler henüz sizin çocuğunuz tarafından kullanılmıyor olabilir. Dolayısıyla bunun bir sorun olduğunu düşünmenize gerek yoktur.”

“Bir sorunuz var mı?” (soru varsa cevaplandırınız)

“Peki, o zaman başlayabiliriz.”

EK-19 Katılımcı Çocuklar İçin Taklit Becerilerini Genelleme Formu**KATILIMCI ÇOCUK İÇİN TAKLİT (NESNELİ EYLEM VE JEST TAKLİDİ) GENELLEME DEĞERLENDİRME FORMU
(KİTAP OKUMA RUTİNİ)**

Çocuk Adı-Soyadı:
Uygulamacı:

Tarih:
Ortam:

ORTAM/ MATERYAL	EYLEM	JEST	SÖZEL ETİKET	1. DENEME	2. DENEME	3. DENEME	PUAN
Yatak odası/ Hikâye Kitabı (Çocukların gelişim özelliklerine uygun bol resimli hikâye kitabı)	Kitabı eline alma	Kitabı işaret etme	Bu bir kitap				
	Kitabın kapağını açma	Elini yukarı kaldırma ve indirme	Hadi kitap okuyalım				
	Kitabın sayfaları nı çevirme	Avuç içlerini birleştirir p açıp kapama	Aaa kitapta neler var???...				
	Kitabın Kapağını kapatma	Ellerini birleştirir me	Kitap bitti				
Toplam Puan							

**Nesneli Eylem Taklidi Becerileri Değerlendirme Aracı Puanlama Rehberi
Kitabı eline alma (Bu bir kitap)**

2: Önüne konulan hikâye kitabını eline alma

1: Önüne konulan hikâye kitabına dokunma

0: Yukarıdakilerden hiçbiri

Kitabın kapağını açma (Hadi kitap okuyalım)

2: Önüne konulan hikâye kitabın kapağını açma

1: Önüne konulan hikâye kitabının kapağına dokunma

1: Hikâye kitabının kapağını açmadan kapağı tutma

0: Yukarıdakilerden hiçbiri

Kitabın sayfalarını çevirme (Aaaa kitapta neler var)

2: Hikâye kitabının sayfalarını çevirme

1: Hikâye kitabını ileri geri hareket ettirme

0: Yukarıdakilerden hiçbiri

Kitabın sayfalarını kapatma (Kitap bitti)

2: Hikâye kitabını kapatma

1: Eline aldığı kitabı sayfalarını kapatmadan bırakma

0: Yukarıdakilerden hiçbiri

Jest Taklidi Becerileri Değerlendirme Aracı Puanlama Rehberi**Kitabı işaret etme (Bu bir kitap)**

2: Önüne konulan hikâye kitabını işaret parmağı ile gösterme

1: Önüne konulan hikâye kitabını eliyle gösterme

0: Yukarıdakilerden hiçbiri

Elini yukarıdan aşağıya indirme (Hadi kitap okuyalım)

2: Hikâye kitabını eline aldığı anda sayfayı açarken elini yukarı kaldırma ve indirme

1: Hikâye kitabını eline aldığı anda sayfaları çevirirken elini ileri geri sallama

0: Yukarıdakilerden hiçbiri

Avuç içlerini birleştirip açıp kapama (Aaa kitapta neler var...)

2: Hikâye kitabını eline aldığı anda sayfaları çevirirken avuç içlerini birleştirip açıp kapama

1: Hikâye kitabını eline aldığı anda sayfaları çevirirken tek eliyle ileri geri çevirme

0: Yukarıdakilerden hiçbiri

Ellerini birleştirme (Kitap bitti)

2: Eline aldığı hikâye kitabını kapatarak ellerini birleştirme

1: Eline aldığı hikâye kitabını kapatarak elini hikâye kitabının üzerine koyma

0: Yukarıdakilerden hiçbiri

**KATILIMCI ÇOCUK İÇİN TAKLİT (NESNELİ EYLEM VE JEST
TAKLİDİ) GENELLEME DEĞERLENDİRME FORMU
(YEMEK RUTİNİ)**

Çocuk Adı-Soyadı:
Uygulamacı:

Tarih:
Ortam:

ORTAM /ARAÇ	EYLEM	JEST	SÖZEL ETİKET	1. DENEME	2. DENEME	3. DENEME	PUAN
Mutfak, Yemek yeme araçları (peçete, tabak, yiyecek)	Peçeteyi eline alma	Peçeteyi gösterme	Aldım				
	Peçeteyi tabağının yanına koyma,	Başparmağını kaldırarak tamam işareti yapma	Koydum				
	Tabağına yiyecek koyma	Tabağı işaret parmağıyla gösterme	Dolduuu! !!				
	Peçete ile ağzını silme	El parmaklarını birleştiririp ağzına yaklaştırarakle zzetli işareti yapma	Immmm nımmm nımm lezzetli				
Toplam Puan							

Nesneli Eylem Taklidi Becerileri Değerlendirme Aracı Puanlama Rehberi

Peçeteyi eline alma (Aldım)

2: Masadaki peçeteyi eline alma

1: Masadaki peçeteye dokunma

0: Yukarıdakilerden hiçbiri

Elindeki peçeteyi önüne koyma (Koydum)

2: Elindeki peçeteyi önüne koyma

1: Peçeteyi masadaki herhangi bir yere koyma

0: Yukarıdakilerden hiçbiri

Tabağına yiyecek koymak ve yemek yeme (Dolduuu!!!)

2: Masadaki yiyeceği alarak tabağını koyma ve yeme

1: Masadaki yiyeceği tabağa koymadan yeme

0: Yukarıdakilerden hiçbirisi

Peçete ile ağzını silme (Immmm nımmm nımm lezzetli)

2: Önündeki peçeteyi eline alarak ağzını silme

1: Önündeki peçeteyle elini silme

0: Yukarıdakilerden hiçbirisi

Jest Taklidi Becerileri Değerlendirme Aracı Puanlama Rehberi

Peçeteyi eliyle gösterme (Aldım)

2: Peçeteyi eliyle gösterme

1: Peçeteyi pamağıyla gösterme

0: Yukarıdakilerden hiçbirisi

Başparmağı kaldırarak tamam işareti yapmak (Koydum)

2: Peçeteyi önüne koyunca başparmağını kaldırarak tamam işareti yapma

1: Peçeteyi önüne koyunca elini aşağı yukarı sallama

0: Yukarıdakilerden hiçbirisi

Tabağı işaret parmağıyla gösterme (Dolduuuu!!!)

2: Yemeği tabağına koyduktan sonra işaret parmağıyla gösterme

1: Yemeği tabağına koyduktan sonra ellerini çırpma

0: Yukarıdakilerden hiçbirisi

El parmaklarını birleştiririp ağzına yaklaştırarak lezzetli işareti yapma (Immmm nımmm nımm lezzetli)

2: El parmaklarını birleştiririp ağzına dokunarak güzel işareti yapma

1: Yemeği yedikten sonra elini ağzına dokundurma

0: Yukarıdakilerden hiçbirisi

Puanlama Formu Rehberi

Taklit becerilerini değerlendirmede her deneme 2, 1, 0 puanlarına karşılık gelmektedir. Veri toplama sürecinde 2 puan “doğru tepki”, 1 puan “kısmen doğru tepki” ve 0 puan “yanlış tepki” olarak tanımlanmaktadır.

Doğru Tepki Yüzdesi:

Kısmen Doğru Tepki Yüzdesi:

Yanlış Tepki Yüzdesi

EK-20 Koç Güvenirliğı Formu

Ebeveyn Koçu Tarafından Sunulan Birinci Aşama Aile Eğitimi Oturumları Uygulama Güvenirliğı Veri Toplama Formu

Adı-Soyadı:

Tarih:

Ortam:

Ebeveyn Koçu Davranışları	Tarih
1. Taklit becerileri powerpoint slayt sunusunu katılımcı annelere sunar ve ilgili içeriğın yer aldığı el broşürleri ve rehberli notları annelere verir.	
2. Taklit becerilerine ilişkin videolar üzerinden annelere model olur.	
3. Model olunan tekniklerle ilgili ebeveynler ile soru-cevap şeklinde tartışır.	
4. Model olma aşamasından sonra annelerden kendi çocukları için taklit becerilerini gözden geçirmelerini ister.	
5. Anneler ile görüşülen taklit becerilerine ilişkin geri bildirimde bulunur.	
Doğru tepki sayısı	
Doğru tepki yüzdesi	
Yanlış tepki sayısı	
Yanlış tepki yüzdesi	

Ebeveyn Koçu Tarafından Sunulan İkinci Aşama Aile Eğitimi Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

Adı-Soyadı:

Tarih:

Ortam:

Ebeveyn Koçu Davranışları	Tarih
1. KTE uygulaması içeriğini powerpoint sunusuyla katılımcı annelere anlatır.	
2. KTE içeriğinin yer aldığı el broşürleri ve rehberli notlarını annelere verir.	
3. Bir örnek video ile KTE uygulama basamaklarının uygulanışına model olur.	
4. Model olma aşamasında KTE öğretimi uygulaması sırasında gerçekleşebilecek olan hatalı örneklerle de yer verir	
5. Model olmanın ardından KTE öğretimi örneği hakkında annelerle soru-cevap şeklinde tartışır.	
6. Rol oynama ve geri bildirim sunma aşamasında annelerden canlandırma yapmasını ister	
7. Annelerin canlandırma sırasında kullanabileceği araç-gereçleri anneye verir.	
8. Annelerin gerçekleştirdiği canlandırma ile ilgili sözlü geri bildirim sunar.	
9. Annelerin yeni bir canlandırma yapmasını ister.	
10. Annelerin KTE öğretimi uygulama basamaklarını %100 doğrulukta sergileyinceye değin sözlü geri bildirim vermeye devam eder.	
Doğru tepki sayısı	
Doğru tepki yüzdesi	
Yanlış tepki sayısı	
Yanlış tepki yüzdesi	

**Ebeveyn Koçu Tarafından Uygulama Oturumlarında Sunulan Geribildirim Verme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri
Toplama Formu**

Adı-Soyadı:

Tarih:

Ortam:

Ebeveyn Koçu Davranışları	Tarih
1. Ebeveynler tarafından çocuklara sunulan KTE uygulaması öğretimini video kamera ile kaydedilmesi için video kayıt cihazını hazır bulundurur.	
2. Uygulama oturumu sonlandıktan sonra video görüntüsünü önce kendisi izler ve geri bildirim sunacağı basamakları not alır.	
3. Geri bildirim sunacağı basamakları belirledikten sonra ebeveynlerin gerçekleştirdikleri oturum videosunu ebeveynle birlikte izler.	
4. Video görüntülerindeki ebeveyn davranışlarına sözlü geri bildirim verir.	
5. Ebeveynlerin performansına ilişkin oluşturulan çizgi grafiğine günlük verileri girer ve performanslarındaki artışı haftalık olarak kendilerine gösterir.	
Doğru tepki sayısı	
Doğru tepki yüzdesi	
Yanlış tepki sayısı	
Yanlış tepki yüzdesi	

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Kadriye YILDIZ
Yabancı Dil : İngilizce
Doğum Yeri ve Yılı : XXXXXXXX
E-Posta : XXXXXXXX

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

- 2019-2023; İstanbul Üniversitesi, Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü Lisans Programı
- 2019-2023; İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölüm, Öğretim Görevlisi
- 2016-2017; İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Araştırma Görevlisi
- 2016-2017; Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, Özel Eğitim Uzmanı
- 2014-2016; Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Zihin Engellilerin Eğitimi Yüksek Lisans Programı
- 2008-2012; Uludağ Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü Lisans Programı

Yayınları:

Kitap Bölümü

- Yıldız, K. (2021). İlkokul eğitiminde etik. H. Vatansever ve K. A. Kırkıç (Editör/ler) *Kuramdan uygulamaya ilkokul eğitiminde güncel öğrenme ve öğretim konuları*. (ss. 173-220). İstanbul: Efe akademi
- Yıldız, K. (2021) Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuklarda güvenlik becerileri. E. Ünlü ve C. Eker (Editör/ler) *Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Anne- Baba El Kitabı Serisi, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite içinde*. (ss. 183-203). Ankara: Eğiten Yayıncılık

Makaleler

- Yıldız, K. ve Yıkmış, A. (2020). Zihinsel yetersizlik gösteren öğrencilerin eğitiminde bilgisayar kullanımı ile ilgili öğretmen görüşleri, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (1) 37-66
- Işık Öner, A, ve Yıldız, K. (2021). "Bilimsel araştırmalarda etik dışı davranışların nedenleri ve çözüm önerileri". *İZÜ Eğitim Dergisi* 3 (5) 1-14

Ulusal Bilimsel Toplantılarda Sunulan Bildirileri:

- Yıldız, K. ve Yıldız, A. (2015.) Zihinsel yetersizliğe sahip çocukların kitle iletişim araçlarını kullanımı, ODTÜ Sosyal Bilimler Kongresi,
- Yıldız, K. (2018). Özel gereksinimli bireylerin ailelerinin gelişimsel geçiş sürecinde yaşadığı sorunlar ve çözüm önerileri, 27. Ulusal özel eğitim kongresi

Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Sunulan Bildirileri:

- Yıldız, K. (2016). İşitme engellilerin eğitim uygulamaları ile ilgili araştırmalara bir bakış: İçerik analizi, Uluslararası Özel Eğitim Kongresi, (ELMİS-Konya)
- Yıldız, K. ve Afat, N. (2018) Özel eğitim bölümü öğrencilerinin araştırma etiği hakkındaki görüşleri, 3rd International Scientific Researches Congress on Humanities and Social Sciences (IBAD-Makedonya)
- Yıldız K. ve Diken, H. İ. (2019). Erken çocukluk döneminde down sendromlu ve zihinsel yetersizliğe sahip çocukların kardeşleri ile yapılmış çalışmaların gözden geçirilmesi, 5th International Conference on Lifelong and Leadership for All (ICLEL- Azerbaycan)
- Yıldız, K. (2021). Özel eğitim bölümü öğrencilerinin covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri, International Educational Technology Conference (IETC- Kıbrıs)

Projeler

- İSTKA, Eğitimci Üstün Zekâlı ve Özel Yetenekli Öğrencilerin Kariyer Gelişimlerinin Desteklenmesi, (Sanat Terapisi Eğitimi-Eğitimci)