



**OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN
ÇOCUKLARIN EBEVEYNLERİNE SUNULAN
KOÇLUK UYGULAMALARININ EBEVEYNLERİN
ÖĞRETİM BECERİLERİ VE ÇOCUKLARININ
İLETİŞİM BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ**

**Doktora Tezi
Hatice BİLMEZ**

Eskişehir 2020

**OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN EBEVEYNLERİNE
SUNULAN KOÇLUK UYGULAMALARININ EBEVEYNLERİN ÖĞRETİM
BECERİLERİ VE ÇOCUKLARININ İLETİŞİM BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ
ETKİLERİ**

Hatice BİLMEZ



DOKTORA TEZİ

Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı/Özel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Elif TEKİN İFTAR

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Temmuz 2020

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI



ÖZET

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN EBEVEYNLERİNE SUNULAN KOÇLUK UYGULAMALARININ EBEVEYNLERİN ÖĞRETİM BECERİLERİ VE ÇOCUKLARININ İLETİŞİM BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Hatice BİLMEZ

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temmuz 2020

Danışman: Prof. Dr. Elif TEKİN İFTAR

Bu çalışmada videoyla geri bildirim sunmayı içeren koçluk uygulamasının, ebeveynlerin fırsat öğretimi uygulamasını kullanabilmeleri ve ebeveynler tarafından sunulan fırsat öğretimi uygulamasının otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocuklarının iletişim becerileri üzerindeki etkilerini incelemek amaçlanmıştır. Ayrıca, çalışmada uygulama sona erdikten sonra ebeveynlerin web-tabanlı uzaktan sağlanan koçluk uygulamasını ne düzeyde kullandıkları ve araştırmaya katılan ebeveynlerin çalışmanın sosyal geçerliğine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırmaya yaşları 33 – 38 arasında değişen üç anne ve yaşları 4 – 5 arasında değişen OSB olan çocukları katılmıştır. Araştırma tek denekli araştırma modellerinden çiftler (anne-çocuk) arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli iç içe olacak şekilde iki kez tasarlanmıştır. Araştırma bulguları koçluk uygulamasının, annelerin fırsat öğretimi uygulamasını kullanmayı öğrenmeleri, uygulama sona erdikten sonra korumaları ve farklı ortamlara genelledebilmeleri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Aynı zamanda fırsat öğretimi uygulamasının çocukların hedeflenen iletişim becerilerini öğrenmeleri, öğrendikleri becerileri korumaları ve farklı ortam, kişi ve rutinlere genellemeleri üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Annelerin web-tabanlı uzaktan sunulan koçluk uygulamasını kullanma sıklığına ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde, annelerin yalnızca eğitim videolarını izlediği belirlenmiştir. Sosyal geçerlik verileri annelerin koçluk uygulaması ve fırsat öğretimi uygulaması hakkında olumlu görüş bildirdiklerini göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Ebeveyn eğitimi, Koçluk, Ebeveyn koçluğu, Fırsat Öğretimi

ABSTRACT

THE EFFECTS OF COACHING ON TEACHING SKILLS OF PARENTS AND COMMUNICATION SKILLS OF THEIR CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Hatice BİLMEZ

Department of Special Education

Anadolu University, Graduated School of Educational Sciences, July 2020

Advisor: Dr. Elif TEKİN İFTAR

This study aims to examine the effects of parent coaching including video feedback on parents' ability to use incidental teaching and the effects of incidental teaching used by parents on communication skills of their children with autism spectrum disorder. Moreover, after the all sessions of the study completed, the frequency of parents' use of web-based coaching and parents' opinions about coaching and incidental teaching were examined. Three mothers aged between 33 and 38 years and their children with autism spectrum disorders aged between 4 and 5 participated in the study. A nested multiple probe design across parent-child dyads was used to determine the effectiveness of parent coaching and the effectiveness of incidental teaching. Results showed that parents acquired the ability to use the incidental teaching with %100 accuracy, maintained the acquired teaching behaviors over time, and generalized them across different settings and also children acquired the targeted communication skills, maintained them over time, and generalized them across different persons, settings and routines. In addition, results of the frequency of parents' use of web-based coaching showed that parents watched only educational videos on web-based coaching site. Last, the opinions of the parents about the social validity of the study were positive.

Keywords: Parent training, Coaching, Parent coaching, Incidental teaching

ÖNSÖZ

Mezunu olmaktan gurur duyduğum Otizmde Uygulamalı Davranış Analizi Yüksek Lisans Programı'nda eğitim aldığım süreçte çok saat uygulama yapma imkanım oldu. Yüksek lisans eğitimimi tamamladıktan sonra hala görev yapmakta olduğum Lefke Avrupa Üniversitesi Özel Gereksinimi Olan Çocuklar Uygulama, Araştırma ve Eğitim Merkezi'nde uzman olarak çalışmaya başladım ve bu beş yılı aşkın sürede uygulama konusunda yeni tecrübeler edindim. Çalıştığım kurumda edindiğim en büyük tecrübelerden birisi de ailelerle bire bir çalışmak oldu. Ailelerin gereksinimleri, yaşadıkları zorluklar ve yapabildiklerini gördükten sonra bu çalışmayı gerçekleştirmiş olmak benim için çok gurur verici.

Her konuda bilimsel bir bakış açısına sahip olmam ve yalnızca günlük hayatta değil akademik hayatta da etik, ahlaklı ve adil davranmam konusunda bana her zaman müthiş bir örnek olan, öğrencisi ve doktorantı olmaktan her zaman onur duyduğum sevgili hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Elif TEKİN İFTAR'a öncelikle bu süreçte ihtiyaç duyduğum her an bilgisini, deneyimini ve desteğini benden esirgemediği için ve bitmek bilmeyen sabrı, hoş görüşü ve anlayışıyla yaşadığım sorunları çözmeme yardımcı olduğu için sonsuz teşekkür ederim. Öğrencilerine her zaman kendi çocuğuna sahip çıkar gibi sahip çıkan, her koşulda sonuna kadar arkasında duran ve iyilikleri için sınırsız uğraşan sizin gibi bir hocanın öğrencisi olduğum için çok şanslı hissediyorum ve her şey için çok teşekkür ederim.

Tez izleme komitemde yer alan, çok değerli görüş ve önerileriyle çalışmamın gelişmesine pek çok açıdan önemli katkı sağlayan ve başarıyla uygulanmasında yol gösteren Prof. Dr. Arzu ÖZEN ve Doç. Dr. Tuba ÇENGELCİ KÖSE'ye çok teşekkür ederim.

Kendisiyle yalnızca yüksek lisans sürecinde çalışmış olsak da elini hep üzerimde hissettiğim, yalnızca akademik anlamda değil her konuda desteğini benden esirgemeyen, beni kızı gibi sevdiğini hissettiğim sevgili hocam Prof. Dr. Gönül KIRCAALİ İFTAR'a sonsuz teşekkürler.

Doktora sürecim boyunca aynı iş yerinde birlikte çalışma fırsatı bulduğum, kendisiyle özel eğitim konusunda pek çok farklı tecrübe edindiğim, bilgisi, enerjisi ve neşesine her zaman imrendiğim çok değerli hocam Prof. Dr. Ayşegül ATAMAN'a tez sürecim boyunca bana vermiş olduğu destek ve anlayıştan ötürü çok teşekkür ederim.

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

Çalışmamın güvenilirlik verilerini toplayan Arş. Gör. Ömer FARUK TURAN'a, uygulama süreci boyunca benimle birlikte her yere gelen ve tüm oturumları sabırla videoya çeken Arş. Gör. Hande CEYLAN'a, aile eğitimleri sırasında annelere model olmama yardımcı olan Arş. Gör. Büşra BAŞAR'a ve uygulama sürecinde yaşadığım her zor durumda koşulsuz yardıma koşan Arş. Gör. Mehmet EFE GÜRKAN'a destekleri ve her zaman yanımda olduklarını bana hissettirdikleri için sonsuz teşekkür ederim.

Çok farklı iki zaman diliminde yollarımızın kesiştiği sevgili arkadaşım Dr. Hatice Deniz DEĞİRMENCİ'ye deneyimlerini, görüş ve önerilerini benimle paylaştığı ve gece gündüz demeden bana tüm gücüyle destek olduğu ve her seferinde beni motive ettiği için çok teşekkür ederim.

Bundan tam 9 yıl önce birlikte yola çıktığım, hala birlikte yürüdüğüm ve her zaman hayatımın bir parçası olacak çok sevgili arkadaşlarım Fatma TURGUT, Tanyel SÜZER ve Nursinem ŞİRİN'e koşulsuzca beni sevdikleri, bana destek oldukları ve beni her konuda motive ettikleri için sonsuz teşekkür ederim.

Doktora eğitimim süresince fiziken yanımda olmasa da varlığını hep yanımda hissettiğim, üzgün, kızgın ya da yorgun olduğum zamanlarda beni hep rahatlatan ve her şeyin güzel olacağını bana hatırlatan, yüzümü güldüren yol arkadaşım Ufuk ŞAHİN'e çok teşekkür ederim.

Yaşamım boyunca maddi ve manevi desteklerini benden esirgemeyen aileme çok teşekkür ederim. Ben daha lisans eğitimime devam ederken “Okuyabildiğin kadar oku!” demişti babam. Ne yüksek lisans derecemi aldığımı görebildi ne de doktora derecemi... Doktora tezimi gururla ve hüznle babama armağan ediyorum.

Hatice BİLMEZ

Lefke 2020

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

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


.....
Hatice Bilmez



İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI.....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar DİZİNİ.....	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiv
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xv
1.GİRİŞ.....	1
1.1. Ebeveyn Koçluğu	3
1.1.1. Ebeveyn koçluğu stratejileri.....	5
1.2. Web-Tabanlı Koçluk.....	8
1.3. Doğal Öğretim Yöntemleri	9
1.3.1. Fırsat öğretimi	11
1.4. Araştırma Gereksinimi	15
1.5. Amaç.....	17
1.6. Önem	18
2. ALANYAZIN TARAMASI.....	21
2.1. Ebeveynler Tarafından Sunulan Öğretim.....	21
2.2. Ebeveyn Koçluğu	27
2.3. Fırsat Öğretimi.....	36
3. YÖNTEM.....	40

3.1. Katılımcılar	40
3.1.1. Katılımcı anneler	40
3.1.2. Katılımcı çocuklar	42
3.1.3. Ebeveyn koçu	46
3.1.4. Gözlemci ve diğer personel.....	47
3.2. Ortam	48
3.2.1. Katılımcı anneler için ortam	48
3.2.2. Katılımcı çocuklar için ortam	50
3.3. Araç–Gereçler	51
3.3.1. Katılımcı anneler için kullanılan araç-gereçler	51
3.3.2. Katılımcı çocuklar için kullanılan araç-gereçler	53
3.4. Araştırma Modeli.....	53
3.5. Bağımsız Değişken.....	54
3.5.1. Katılımcı anneler için bağımsız değişken.....	55
3.5.1.1. Hedef davranış belirleme eğitimi	55
3.5.1.2. Fırsat öğretimi uygulaması eğitimi	56
3.5.2. Katılımcı çocuklar için bağımsız değişken.....	57
3.6. Bağımlı Değişken.....	58
3.6.1. Katılımcı anneler için bağımlı değişken	58
3.6.2. Katılımcı çocuklar için bağımlı değişken	59
3.7. Genel Süreç	61
3.7.1. Pilot çalışma	61
3.7.2. Deney süreci	63
3.7.2.1. Katılımcı annelerle yürütülen deney süreci.....	63
3.7.2.1.1. Katılımcı anneler için düzenlenen başlama düzeyi	
oturumları	63
3.7.2.1.2. Katılımcı anneler için düzenlenen aile eğitimi oturumları	64

3.7.2.1.3. Katılımcı anneler için düzenlenen uygulama oturumları.....	68
3.7.2.1.4. Katılımcı anneler için düzenlenen izleme oturumları	71
3.7.2.1.5. Katılımcı anneler için düzenlenen genelleme oturumları.....	72
3.7.2.2. Katılımcı çocuklarla yürütülen deney süreci	72
3.7.2.2.1. Katılımcı çocuklar için düzenlenen başlama düzeyi oturumları	72
3.7.2.2.2. Katılımcı çocuklar için düzenlenen aralıklı yoklama oturumları	74
3.7.2.2.3. Katılımcı çocuklar için düzenlenen uygulama oturumları.....	75
3.7.2.2.4. Katılımcı çocuklar için düzenlenen izleme oturumları.....	76
3.7.2.2.5. Katılımcı çocuklar için düzenlenen genelleme oturumları.....	76
3.8. Katılımcı Annelere Elektronik Ortamda Sunulan Uzaktan Koçluk (Web-tabanlı Uzaktan Koçluk) Süreci	77
3.9. Verilerin Toplanması	79
3.9.1. Etkililik verileri.....	80
3.9.1.1. Katılımcı annelere ilişkin toplanan etkililik verileri	80
3.9.1.2. Katılımcı çocuklara ilişkin toplanan etkililik verileri	81
3.9.2. Güvenirlik verileri	82
3.9.2.1. Katılımcı anneler için güvenirlik verilerinin toplanması.....	83
3.9.2.1.1. Katılımcı anneler için gözlemciler arası güvenirlik verilerinin toplanması	83
3.9.2.1.2. Katılımcı anneler için uygulama güvenirliliği verilerinin toplanması	83
3.9.2.2. Katılımcı çocuklar için güvenirlik verilerinin toplanması.....	84
3.9.2.2.1. Katılımcı çocuklar için gözlemciler arası güvenirlik verilerinin toplanması.....	84
3.9.2.2.2. Katılımcı çocuklar için uygulama güvenirliliği verilerinin toplanması	84

3.9.3. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması	85
3.10. Verilerin Analizi.....	85
3.10.1. Etkililik verilerinin analizi	85
3.10.1.1. Katılımcı annelerden toplanan etkililik verilerinin analizi.....	85
3.10.1.2. Katılımcı çocuklardan toplanan etkililik verilerinin analizi.....	86
3.10.2. Güvenirlik verilerinin analizi	87
3.10.2.1. Katılımcı anneler için güvenirlik verilerinin analizi	87
3.10.2.1.1. Katılımcı anneler için gözlemciler arası güvenirlik verilerinin analizi.....	87
3.10.2.1.2. Katılımcı anneler için uygulama güvenirliliği verilerinin analizi.....	87
3.10.2.2. Katılımcı çocuklar için güvenirlik verilerinin analizi	88
3.10.2.2.1. Katılımcı çocuklar için gözlemciler arası güvenirlik verilerinin analizi.....	88
3.10.2.2.2. Katılımcı çocuklar için uygulama güvenirliliği verilerinin analizi	88
3.10.3. Sosyal geçerlilik verilerinin analizi	88
4. BULGULAR.....	89
4.1. Katılımcı Annelere İlişkin Etkililik Bulguları.....	89
4.1.1. Videoyla geri bildirim sunmayı içeren koçluk uygulamasının katılımcı anneler üzerindeki etkililik bulguları.....	89
4.1.1.1. Hande Hanım'ın etkililik bulguları: Edinim, izleme ve genelleme.....	89
4.1.1.2. Tuğçe Hanım'ın etkililik bulguları: Edinim, izleme ve genelleme.....	93
4.1.1.3. Ceren Hanım'ın etkililik bulguları: Edinim, izleme ve genelleme.....	95

4.2. Katılımcı Annelerin Elektronik Ortamda Uzaktan Sunulan Koçluk Uygulamasını Kullanma Sıklığına İlişkin Bulgular	96
4.3.Katılımcı Çocuklara İlişkin Etkililik Bulguları	98
4.3.1. Katılımcı anneler tarafından sunulan fırsat öğretimi uygulamasının katılımcı çocuklar üzerindeki etkililik bulguları.....	98
4.3.1.1. Barış'ın etkililik bulguları: Edinim, izleme ve genelleme	98
4.3.1.2. Levent'in etkililik bulguları: Edinim, izleme ve genelleme.....	101
4.3.1.3. Murat'ın etkililik bulguları: Edinim, izleme ve genelleme	102
4.4. Sosyal Geçerlik Bulguları	103
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	105
5.1. Sınırlılıklar	116
5.2. Öneriler	117
5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler	117
5.2.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler	118
KAYNAKÇA.....	121
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLER DİZİNİ

Sayfa

Tablo 2.1. Ebeveynler tarafından sunulan öğretim ile ilgili araştırmalar	22
Tablo 2.2. Ebeveyn koçluğu ile ilgili araştırmalar	29
Tablo 3.1. Katılımcı anne-çocuk çiftlerinin demografik özellikleri	42
Tablo 3.2. Katılımcı anneler için gözlemciler arası güvenirlik verileri	88
Tablo 4.1. Katılımcı annelerle araştırmanın uygulama sürecinde yürütülen oturumlara ilişkin veriler	91
Tablo 4.2. Katılımcı ebeveynlere geri bildirim sunulan uygulama basamakları ve geri bildirim sıklığına ilişkin veriler	93
Tablo 4.3. Katılımcı annelerin web-tabanlı uzaktan koçluk uygulamasını kullanma sıklığı	97
Tablo 4.4. Katılımcı çocuklarla araştırmanın uygulama sürecinde yürütülen oturumlara ilişkin veriler	99
Tablo 4.5. Katılımcı annelerin kapalı uçlu sorularla toplanan sosyal geçerlik verileri	104

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 4.1. Katılımcı annelerin başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde fırsat öğretimi uygulamasını edinim düzeyleri ve farklı ortamlara genelleme	92
Şekil 4.2. Katılımcı çocukların başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde hedef iletişim becerilerini edinim düzeyleri ve farklı ortamlara ve farklı kişilere, farklı rutinlere genelleme düzeyleri	100



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

BD	: Başlama Düzeyi
GB	: Gigabyte
İÖD	: İpucundan Önceki Doğru Tepki
İÖY	: İpucundan Önceki Yanlış Tepki
İSD	: İpucundan Sonraki Doğru Tepki
İSY	: İpucundan Sonraki Yanlış Tepki
K.K.T.C.	: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
LAPE	: Language And Play Everyday (Her Gün Dil ve Oyun)
NPDC	: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder
OSB	: Otizm Spektrum Bozukluğu
PECS	: Picture Exchange Communication System (Resim Değiş-Tokuşuna Dayalı İletişim Sistemi)
YT	: Yanlış Tepki

1. GİRİŞ

Bireyler yaşamlarının büyük bir bölümünü en küçük toplumsal birim olarak nitelendirilen sosyal grup olan aile içinde geçirirler ve sosyal, duygusal, zihinsel ve fiziksel yönden gelişimleri ilk olarak ailede başlar. Aile ortamında öğrenilen beceriler bireyin ilerleyen yıllarda bağımsız bir yaşam sürmesi için kazanması gereken diğer davranış ve becerilere önkoşul oluşturmaktadır. Bu nedenle aileler herhangi bir özel gereksinimi olsun ya da olmasın çocuklarının eğitiminde aktif bir role sahiptirler. Ailelerin yetersizlikten etkilenmiş çocuklarının eğitiminde aktif olarak rol alması sistematik aile eğitimleriyle sağlanabilmektedir (Cavkaytar, 1999; Mahoney vd., 1999; Hamamcı ve Sevim, 2004; Tezel-Şahin ve Özbey, 2007; Schultz, Schmidt ve Stichter, 2011; Tavil ve Karasu, 2013).

Aile eğitimi anne babaların yeni öğretim becerileri öğrenmesi, çocuklarının yasal haklarını öğrenmeleri gibi farklı konuları içermektedir. Heward (2013) yetersizlikten etkilenmiş bir çocuğa sahip olan ailelerin çocuklarına sevgi ve şefkat göstermenin yanı sıra en az dokuz farklı rolleri olabileceğini belirtmektedir. Bu roller; (a) bakım veren, (b) destek sağlayan, (c) rehberlik yapan, (d) davranışsal destek uzmanı, (e) ailede yetersizliği olmayan diğer çocukların ebeveyni, (f) eş, (g) bilgi sağlayan, (h) savunuculuk yapan ve (i) öğretim sunan olarak öğreticilik rolleridir. Yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerin öğretici rolünü üstlenmesi ailelerin çocuklarının eğitimlerine katılarak aktif rol alması anlamına gelmektedir. Bu rolü üstlenen ebeveynler çocuklarının eğitime katılarak farklı ortamlarda ve durumlarda çocukları için eğitim fırsatları yaratarak uygulayabilirler (Heward, 2013; Özdemir, 2015).

Ebeveynlerin öğretici rolünü üstlenerek çocuklarının eğitimlerine katılmaları 30 yılı aşkın süredir eğitimciler ve araştırmacıların üzerinde yoğun olarak durduğu bir konudur. 1960'lı yıllarda araştırmacılar, ebeveynlerin davranış yönetimi stratejilerini zihin yetersizliği olan, OSB olan, risk grubunda olan ve normal gelişim gösterdiği halde davranış problemleri sergileyen çocuklarına uygulamalarının olumlu etkilerini rapor etmişlerdir (Kaiser ve Hancock, 2003). Özel eğitim alanında ebeveynlerin çocuklarının eğitime katılımı daha fazla ilgi görmeye başlamıştır ve 1980'li yıllardan önce ebeveynlerin eğitime katılımları sıradışı bir durum iken daha sonra yürütülen çok sayıda bilimsel araştırma ebeveyn katılımının çocukların öğrenmelerinde olumlu etkiye sahip olduğunu, ebeveynlerin yeni stratejileri öğrenip doğru bir şekilde uygulayabildiklerini ve çocuklarına sosyal beceriler (örn., Meaden vd., 2009; Olçay-Gül ve Tekin-İftar,

2016), toplumsal beceriler (örn., Tekin-Iftar, 2008) ve iletişim becerileri gibi becerileri öğretebildiklerini göstermiştir (örn., Yakın ve Güzel-Özmen, 2010; Moore, Barton ve Chironis, 2014; Gıcı-Vatansever, 2018). Bu gelişmelerle birlikte 1980'li yıllarda çocuk merkezli uygulamalardan, ebeveyn-çocuk etkileşimine ve ebeveyn-uzman işbirliğine vurgu yapan ebeveyn merkezli uygulamalar yaygınlaşmaya başlamıştır (Dunst ve Espe-Sherwindt, 2016). Ingersol ve Gergans (2007) ebeveynlerin çocuklarının eğitim sürecine katılımının aile ve çocuk için sıralanan yararlarından söz etmişlerdir. Bunlar; (a) ebeveynler tarafından uygulanan müdahalelerde uzmanlar tarafından uygulanan müdahalelere kıyasla daha yüksek düzeyde genelleme ve kalıcılık sağlandığı dolayısıyla çocukların daha fazla kazanım elde ettiği görülmektedir, (b) ebeveyn eğitimi ebeveynlik stresini azaltarak ailenin yaşam kalitesini artırır, (c) ebeveyn eğitimi, ebeveynlerin çocuklarının eğitimine katıldıklarında kendi yeteneklerini görmesini ve çocukları için çaba göstermeye devam etmesini sağlar ve (d) ebeveynlerin eğitime dahil olması ve çocuklarının eğitiminde aktif rol alması uzmanlar tarafından yetersizliği olan bireylere sunulacak olan hizmet süresini azaltabilir; dolayısıyla, uzun dönemde maliyet açısından verimli olduğu söylenebilir.

“Ebeveyn eğitimi” ve “ebeveyn öğretimi” terimleri 1990'lı yılların sonlarında ebeveynlerle çalışmaya yönelik bir yaklaşım olarak kullanılması açısından görüş farklılıkları ve tartışma yaratmıştır (Kemp ve Turnbull, 2014). Bir grup araştırmacı, ebeveyn eğitimi/öğretimi terimlerinin zamanla öneminin büyük ölçüde azaldığını ve bu terimlerin yeniden tanımlanması ve ebeveyn eğitimi konusuna yeniden odaklanılması gerektiğini belirtmişlerdir (Kaiser vd., 1999; Mahoney vd., 1999). Diğer bir grup araştırmacı ise, son yıllarda bu terimlerle kastedilen uygulamaların çok yönlendirici olduğunu ve bunun da ailelerle uygulamacılar arasında etkisiz ve esnek olmayan ilişkiler yaşanmasıyla sonuçlandığını; dolayısıyla kullanılmakta olan terimlerin değil yapılan uygulamaların değişmesi gerektiğini belirtmiştir (Winton, Sloop ve Rodriguez, 1999). Bu araştırmacılar için ebeveyn eğitimi/öğretimi terimi, bilen bir kişiden (uzman) bilmeyen bir kişiye (ebeveyn) resmi ve tek yönlü bir bilgi akışı yapılması anlamını taşımaktadır. Ayrıca, ebeveyn eğitiminin/öğretiminin, profesyoneller ve aileler arasında paylaşılması gereken karar verme sürecini ve aile merkezli uygulama olarak isimlendirilen uygulama ortaklığı türlerini yansıtmadığını da belirten bu araştırmacılar, geleneksel ebeveyn eğitimi/öğretiminin genellikle ebeveyn-çocuk ilişkilerini pedagojik

yaklaşımlara aşırı vurgu yaparak telkin ettiğini ve ev ortamlarını doğal olmayan didaktik ortamlara dönüştürdüğünü ileri sürmüştür.

Ebeveyn eğitimi/öğretimi hakkındaki bu tartışmanın ardından, Rush, Shelden ve Hanft (2003), doğal ortamlarda ailelerle işbirliğini somutlaştıran çalışmalarında erken müdahale uzmanlarının ebeveynlere baştan sona ne yapmaları gerektiğini anlatan kişi rolünden çıkması gerektiği ve ebeveynlerle birlikte işbirlikli olarak çalışan bir koç rolünü üstlenmeleri gerektiği belirtmişlerdir. Rush ve meslektaşlarına göre, koçluk sürecine bu açıdan yaklaşılması ebeveyn eğitimi/öğretiminin ilişkilendirildiği “hiyerarşik ilişkileri ve güç ilişkilerini” değiştirmektedir. İlerleyen bölümde ebeveyn koçluğu ile ilgili detaylı bilgiye yer verilmektedir.

1.1. Ebeveyn Koçluğu

Tarihsel olarak bakıldığında koçluğun uzun süredir spor eğitimi modellerinde ve sonrasında ise iş dünyasında başkanlar ve yöneticilerde liderlik becerileri geliştirmede kullanılan bir terim olduğu görülmektedir (Rush, Shelden ve Hanft, 2003). Eğitim alanında ise koçluk, 1980'lerde eğitimcilerin gelişiminde ve denetlenmesinde kabul görmüş bir uygulama olarak karşımıza çıkmaktadır (Brandt, 1987; Ackland, 1991). Mesleki gelişim programlarında kullanılan koçluk modelleri, meslektaşlık ilişkileri kurmaya, eğitimle ilgili belirli sorunları çözmeye, yeni beceriler öğrenmeye ve daha önce kazanılan becerileri geliştirmeye odaklanmıştır (Joyce ve Showers, 1982). İlerleyen yıllarda koçluk, genel eğitim öğretmenleri, yöneticiler ve özel eğitim öğretmenleri tarafından başarıyla kullanılmıştır. Ayrıca özel eğitim öğretmenleri ve genel eğitim öğretmenleri arasındaki işbirliğini desteklemek için bir strateji olarak kullanıldığı da görülmektedir (Munro ve Elliott, 1987; Gersten, Morvant ve Brengelman, 1995; Hasbrouck ve Christen, 1997; Kohler vd., 1997; Tschantz ve Vail, 2000). Koçluk, bir ebeveyn, çocuğa bakan kişi veya öğretmenin var olan yeteneklerini geliştirmesi, yeni beceriler kazanması ve yapmış olduğu uygulamalar hakkında daha derin bir anlayışa sahip olması için kullanılan bir yetişkin öğrenme stratejisidir (Rush, Shelden ve Hanft, 2003, Shelden ve Rush, 2005).

Otizm Spektrum Bozukluğu Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi (National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder-NPDC) ve gün geçtikçe sayısı artmakta olan okul temelli uygulama modelleri (örn., müdahaleye tepki ve olumlu davranışsal müdahale destekleri) son zamanlarda mesleki gelişim stratejisi

olarak kabul ettikleri koçluk üzerinde yoğun şekilde durmaktadır (Scott ve Martinek, 2006; Knight, 2009). Okullar ve diğer eğitim programlarının yanı sıra araştırmalar koçluk uygulamasının, küçük yaşta çocukların ailelerini doğrudan destekleyen önemli bir uygulama olduğunu belirtmektedir (Shelden ve Rush, 2005; Vismara, Young ve Rogers, 2012). Bu destek ebeveynlerin, belirlenmiş bazı uygulamaları çocuklarının günlük rutinleri içinde genellemeleriyle sağlanmaktadır. Son yıllarda ebeveynlere sunulan koçluk ile ilgili yapılan araştırmaların artış gösterdiği görülmektedir (Akamoglu ve Dinnebeil, 2015). Ebeveyn koçluğu, ebeveynlerin çocuklarının eğitimine aktif biçimde katıldığı, çocuklarına yeni beceri ve davranışlar kazandırmayı hedeflediği, bilimsel dayanaklı uygulamalar arasında yer alan ebeveyn merkezli uygulamalarda kullanılan bir strateji olarak karşımıza çıkmaktadır (Kemp ve Turnbull, 2014).

Alanyazında ebeveyn koçluğu için kullanılan ortak bir tanım henüz bulunamamış olmakla birlikte Rush ve Shelden (2005) ebeveyn koçluğunu “ebeveynin yeteneğini hareketlerine yansıtmaya teşvik eden, bir uygulama ya da eylemin etkililiğine karar vermesini, bir plan yapmasını ve gelecek durumlarda bu eylemi uygun şekilde yerine getirmesini sağlayan bir yetişkin öğrenme stratejisi” olarak tanımlamaktadır. Tanımların pek çoğunda bir yetişkin öğrenme stratejisi olarak tanımlanan ebeveyn koçluğu uygulamasının en çok vurgulanan özelliği koçluk uygulaması sırasında uzman ve ebeveynlerin ortak bir hedefe yönelik ve işbirliği içerisinde çalışmalarınıdır (Vismara, Young ve Rogers, 2012; Salisbury ve Copeland, 2013). Ebeveyn koçunun rolü, ebeveynin mevcut uygulamaları koçla birlikte gözden geçirip üzerinde tartıştığı, yeni becerileri geri bildirimlerle uyguladığı ve zorlu durumları çözebileceği destekleyici ve teşvik edici bir ortam sağlamaktır. Ebeveyn koçunun nihai hedefi ise, ebeveynin, kendi kendini yansıtmaya, kendini düzeltme ve yeni becerilerin ve stratejilerin, uygun olan diğer durumlara genellemesiyle ilgili yetkinlik ve güvene sahip olduğu performansını sürdürebilmesini sağlamaktır. Koçluk, ebeveynlerin çocuğun eğitimini ve gelişimini destekleme kapasitesini artırır (Rush, Shelden ve Hanft, 2003).

Ebeveyn koçluğu ilişki temelli olup kültürel bağlama uygun olarak geliştirilmelidir (Fixsen vd., 2009; Knight, 2009; Metz ve Bartley, 2012). Koçluk hizmetini sunan kişi bir eğitimci ya da uzman olabilir. Hizmetten yararlanan kişi ise; anne, baba ya da birincil bakıcı olabilir. Koçun, ebeveyn ile sürekli iletişim içinde olması ve bu kişiyle iş birliği yapması beklenir. Koçluk uygulamalarındaki ortak amaç, çocukların ve gençlerin daha etkili bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olmaktır

(Kucharczyk vd., 2012). Bunun için mevcut becerileri geliştirmeye ve yeni beceriler edinmeye odaklanılır. Örneğin, yetersizlikten etkilenmiş çocuk ve gençlerin eğitiminde kullanılabilecek bilimsel dayanaklı bir uygulamanın öğretimi hedeflenebilir. Koçluk sürecinde koç, ebeveyne doğrudan ne yapması gerektiğini söyleyip, söylediklerini uygulamasını istemez bunun yerine ebeveyni tüm sürece dahil eder. Üzerinde çalışılacak olan konu ile ilgili tüm karar verme aşamalarında koç ve ebeveyn birlikte karar alırlar ve yapılan uygulama ile ilgili her aşama hakkında konuşurlar. Bu nedenle ilişki temelli ve işbirliği üzerine kurulu olduğu varsayılmaktadır (Knigt, 2009; Kucharczyk vd., 2012; Kemp ve Turnbull, 2014).

Koçluk süreci genellikle planlı bir şekilde gerçekleştirilen üç temel aşamadan oluşur. Bunlar; (a) gözlem öncesi görüşme, (b) gözlem ve (c) gözlem sonrası görüşmedir. Gözlem öncesi görüşmede koç ve ebeveyn koçluk sürecindeki hedefleri, kullanılacak yöntemleri, veri toplama süreçlerini, uygulamanın gerçekleştirileceği ortamı, zamanı ve sürecin ne zaman sonlandırılacağını belirler. Gözlem öncesi görüşmede koçluk sürecinin nasıl yürütüleceği, bu süreçte koçun ve ebeveynin görevlerinin neler olacağı net bir şekilde belirlenir. Gözlem aşamasında, gözlem öncesi toplantıda karar verilen uygulamaya geçilir ve bu aşamada koçun ve ebeveynin kendi sorumlulukları vardır. Koç yapılan uygulamayı gözlemler ve veri toplar. Ebeveyn ise gözlem öncesi görüşmeler sırasında karar verilen uygulamayı gerçekleştirir. Gözlem aşaması tamamlandıktan hemen sonra gözlem sonrası görüşme aşamasına geçilir. Bu aşamada koç ve ebeveyn, ebeveynin gerçekleştirmiş olduğu uygulama ile ilgili tartışır ve koç uygulamayla ilgili geri bildirim sunar (Knigt, 2009; Kucharczyk vd., 2012; Kemp ve Turnbull, 2014). Bu temel aşamalar sırasında kullanılan bazı stratejiler bulunmaktadır. İlerleyen bölümde ebeveyn koçluğu stratejilerine yer verilmektedir.

1.1.1. Ebeveyn koçluğu stratejileri

Ebeveyn koçluğunu ebeveyn eğitimi/öğretiminden ayıran en büyük özellik uzmanların ebeveynlerle işbirlikli olarak çalışması ve ebeveynlerle etkileşim kurarak süreç içerisinde aktif olarak yer almasıdır. Ebeveyn koçluğunun istenilen sonuca ulaşması için koçluk uygulaması sırasında yer verilmesi gereken stratejiler bulunmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde, araştırmacıların bu stratejileri farklı şekilde gruplandığı görülmektedir. Rush ve Shelden (2011) bu stratejileri (a) planlamaya

katılma, (b) gözlem yapma, (c) ön eğitim (kullanılacak olan uygulamayı öğretme), (d) yansıtma ve (e) geri bildirim sunma olarak gruplarken; Friedman, Woods ve Salisbury (2012) ise (a) iletişim ve bilgi paylaşımını teşvik etme, (b) gözlem yapma, (c) uygulamayı gösterme, (d) ebeveynlere bir uygulamayı kullanmayı öğretme, (e) ebeveyn uygulamasından sonra geri bildirim sunma, (f) etkileşimi arttırma, (g) geri bildirimli, rehberli uygulama sunma, (h) problem çözme/yansıtma kullanma ve (i) çocuk odaklı olma olarak gruplamıştır (Kemp ve Turnbull, 2014). Bu çalışmada Rush ve Shelden (2011) tarafından tanımlanan stratejiler benimsenmiş ve ebeveyn koçluğu uygulaması bu stratejiler dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Rush ve Shelden (2011) tarafından tanımlanan stratejiler izleyen satırlarda detaylı biçimde anlatılmaktadır.

Planlamaya katılma: Koçun rolü öncelikle ebeveyn için destekleyici bir ortam yaratarak olumlu ve güvene dayalı bir ilişki kurmaktır. Planlamaya katılmada koç ebeveynin bilgi ve becerilerini tanımlar ve ebeveynin önceliklerine ve hedeflerine odaklanır. Ebeveynle işbirliği içinde, çocuğun güçlü yönlerini ve yeteneklerini belirler ve ebeveyne müdahalenin sonuçlarına ulaşmak için birlikte nasıl çalışabileceklerini açıklar. Ebeveyn ve koç yeni yöntem ve stratejilerin ailenin günlük rutinlerine ve etkinliklerine ne zaman, nerede ve nasıl dahil edileceğini belirleyerek birlikte bir plan geliştirirler.

Gözlem yapma: Yeni becerilerin, stratejilerin veya fikirlerin geliştirilmesine yardımcı olması için başka bir kişinin eylemlerini veya uygulamalarını gözlemeyi içerir. Koç, çocuk ve ebeveynin gereksinimlerini belirleyebilmek üzere veri toplamak için gözlem yapar ve çocuğun var olan dil ve iletişim düzeyi, ebeveynin çocukla olan etkileşimi ve kullandığı stratejiler hakkında veri toplayabilir.

Ön eğitim (Kullanılacak olan uygulamayı öğretme): Ebeveynlere belirli stratejiler hakkında yeni bilgiler sunmayı ve bu stratejileri çocuklarıyla uygulayabilmeleri için onlara model olmayı içerir. Bilgilendirme ve yeni stratejileri öğretme; model olma, doğrudan öğretim, rol oynama ve sunum şeklinde yapılabilir. Ebeveynler gözlem yaparken koç bir strateji veya beceriyle ilgili yeni bilgiler verebilir ya da model olabilir. Ardından koç, ebeveynin yeni strateji veya beceriyi kullanımını gözler. Model olma veya uygulayarak gösterme, koçluk uygulamasında önemli bir adımdır. Çünkü bu adımda ebeveyn yeni bir strateji öğrenerek uygulayabilmek için koçu gözlemlemesi sağlanır.

Yansıtma: Yansıtma özelliği koçluğu danışmanlık, süpervizyon ve eğitimden ayıran özelliktir. Yansıtma, hem koç hem de ebeveyn için uyguladıklarını başarılı bir şekilde gözden geçirmeyi ve ebeveynin uygulama sırasında karşılaştığı zorlu durumları analiz etmeyi içerir. Burada koçun rolü, ebeveynin yeni öğrendiği stratejilerin kullanımıyla ilgili güçlü yanlarını anlamasına ve keşfetmesine yardımcı olmak ve iyileştirilmesi gereken alanların neler olduğunu belirlemek için yardımcı olmaktır. Yansıtma sırasında koç ebeveyninden gözlem ve/veya uygulamadaki bilgi ve becerilerini arttırmak için neyin işe yarayıp yaramadığını söylemesini ister.

Geri bildirim sunma: Geri bildirim sunma, koçun hedeflenen strateji ya da becerilerle ilgili olarak ebeveynin performansına ilişkin yaptığı bilgilendirmedir. Performansa dayalı geri bildirim ebeveynin doğru sergilediği davranışlar için onaylayıcı ve olumlu geri bildirim, yanlış sergilediği ya da hiç sergileyemediği davranışlar için ise düzeltici geri bildirim olarak sunulur. Performansa dayalı onaylayıcı ve olumlu geri bildirimlerde ebeveynin doğru ve başarılı bir şekilde yaptıkları ile ilgili geri bildirim sunulur (örn., “*Öğretim için seçtiğiniz araç-gereçler son derece uygundu*” ve örn., “*İpucu sunmanız çok iyiydi*”). Ebeveynlerin uygulama sırasında yanlış sergilediği ya da hiç sergilemediği davranışlar dikkate alınarak stratejilerin doğru kullanımı için performansa dayalı düzeltici geri bildirimler sunulur (örn., “*Bir dahaki sefere pekiştireci daha hızlı sunmaya çalışın*”). Bunların yanı sıra ebeveyn davranışlarına ilişkin genel (örn., “*Bugün gayet iyiydi*”), uygulamanın belirli bir basamağına özgü olumlu ya da düzeltici geri bildirimler (örn., “*Davranışını görmezden gelme konusunda mükemmeldiniz*” ya da “*Çocuğunuzun size oyuncağı işaret etmesini bir dahaki sefere iletişim girişimi olarak kabul edebilirsiniz*”) veya bunların bir kombinasyonu (örn., “*Bugün genel olarak çok başarılıydınız. Ancak bir dahaki sefere pekiştireci biraz daha hızlı sunmaya çalışın*”) de sunulabilir (Alvero, Bucklin ve Austin, 2001; Noell vd., 2005). Ayrıca, yalnızca değerlendirme içeren geri bildirimlerden (örn., “*Güzeldi!*”) daha çok açıklayıcı geri bildirimler (örn., “*Seçimleri açıkça sundunuz. Bir sonraki seferde bir sözcük daha ekleyebilirsiniz.*”) sunulması da oldukça önemlidir. Koç tanımlayıcı ve yargılayıcı olmayan bir şekilde, gözlemlenen öğretim uygulamalarına özgü ve tutarlı bir geri bildirim sunmalıdır (Alvero, Bucklin ve Austin, 2001; Noell vd., 2005; Rush ve Shelden, 2005; Stoner, Meaden ve Angell, 2013; Akamoglu ve Dinnebeil, 2015).

Performansa dayalı geri bildirimler uygulama sırasında, uygulamadan hemen sonra ya da bir sonraki uygulamadan hemen önce sunulabilir (Erbaş ve Yücesoy, 2002).

Bu geri bildirimler yazılı, sözlü, grafiksel, video aracılığıyla ya da bunların kombinasyonu ile farklı biçimlerde sunulabilir (Barton ve Wolery, 2007; DiGenarrio, Martens ve Kleinmann, 2007; Luck vd., 2018). Performansa dayalı geri bildirimlerin video aracılığıyla sunulması, uygulamayı yapan kişinin performansının videoya kaydedilmesi ve bu video kayıtlarının koç ile birlikte izlenerek uygulama hakkında konuşulması anlamına gelmektedir (Williams ve Gallinat, 2011). Video kayıtları ile sözlü geri bildirim birleştirmek, doğru ve yanlış davranışların modellenmiş örneklerini sağladığı için diğer geri bildirim türlerine göre daha kullanışlı olabilir. Video kayıtlarının tekrar tekrar izlenebilir olması, koçun verdiği geri bildirimlerin yanlış anlaşılma olasılığını azaltabileceği ve bunun yanı sıra ebeveynin yardım istemesi ya da gözlemlenen durumlar hakkında daha fazla soru sorması için bir fırsat oluşturabileceği düşünülebilir. Ayrıca koçun, uygulama ortamında yer almak zorunda kalmadan ebeveynin performansının özelliklerini görmesini sağlar ve yazılı geri bildirim gibi kalıcı bir performans ürünü olarak kabul edilebilir (Roscoe vd., 2006; Phaneuf ve McIntyre, 2007; Coddington ve Smyth, 2008; Hawkins ve Heflin, 2011). Ebeveynlerle birlikte yürütülen koçluk sürecinin başarıya ulaşması için güven ve karşılıklı saygı, eğitim, değişime istekli olma ve profesyonel tutum temel öğeler olarak ele alınmaktadır (Kucharczyk vd., 2012).

1.2. Web-Tabanlı Koçluk

Bir ebeveyn, bakıcı veya öğretmenin var olan yeteneklerini geliştirmesi, yeni beceriler kazanması ve yapmış olduğu uygulamalar hakkında daha derin bir anlayışa sahip olması için kullanılan koçluk süreci yüz yüze yürütülmektedir. Ancak, yüz yüze gerçekleştirilen koçluk zaman ve kaynak bakımından son derece maliyetlidir (Wilczynski vd., 2017). Ayrıca, koçluk hizmetine erişim açısından da coğrafi sınırlamalar, koç ve ebeveynin zamanlarının uyuşmaması gibi sorunlar hizmetin etkili biçimde sunulmasını engelleyebilmektedir. Yüz yüze gerçekleştirilen ebeveyn koçluğu çalışmalarında ebeveynlerin etkili öğretim uygulamalarını doğru bir şekilde uygulamayı öğrendikleri ancak uygulama sona erdikten sonra bir koçun varlığı olmadan bu uygulamaları kullanmayı sürdür(e)medikleri vurgulanmaktadır (Kaiser vd., 1996; Kaminiski vd., 2008; Barton ve Fetting, 2013; Moore, Barton ve Chinoris, 2014). Bu sebeple sunulan koçluk uygulamaları tamamlandıktan sonra ebeveynlerin öğrenmiş oldukları yeni becerileri bir koçun varlığı olmadan da kullanmaya devam etmelerini

sağlayabilmek ya da arttırabilmek için alternatif modellere gereksinim vardır. Tüm bu sınırlılıklar ve gereksinimler göz önünde bulundurulduğunda, yüz yüze yürütülen koçluk uygulamasının yararlarını koruyan ve bazı sınırlılıklarını ortadan kaldıran alternatif uygulamaların kullanılması gerekir (Wilczynski vd., 2017). Dijital programlar aracılığıyla yürütülen web-tabanlı koçluk alternatif koçluk uygulamalarından biridir (Granpeesheh vd., 2010). Son yıllarda yürütülen araştırmalar, ebeveynleri eğitmek için kullanılan web-tabanlı koçluğun ebeveynlerin bilgi ve davranışlarını arttırmada etkili olduğunu göstermektedir (örn., Vismara vd., 2013; Heitzman-Powell vd., 2014). Ayrıca, COVID-19 pandemisi gibi pandemiler ya da doğal afetler gibi olağan dışı durumlar nedeniyle yüz yüze eğitimlerin sürdürülememesi de bu tür uygulamalara ilişkin modellerin geliştirilmesi gerçeğini dayatmaktadır.

Web-tabanlı koçluğun çeşitli yararları bulunmaktadır. Bunlardan ilki, web-tabanlı koçluğun yüz yüze yürütülen koçluk uygulamasından daha az maliyetli olmasıdır. Web-tabanlı koçluk, dışarıdan bir koçun eve ya da kuruma gelmesi için veya saha dışı eğitim için gerekli olan masrafları ortadan kaldırmaktadır (Newton ve Ellis, 2005; Wilczynski vd., 2017). Ayrıca, web-tabanlı koçluğa katılan ebeveynler, internet bağlantısı olan hemen hemen her coğrafi konumda kendi zamanlarında erişim sağlayarak kendi hızlarında programı takip ederek öğrenebilirler ve web-tabanlı öğretim yaklaşımının faydalarından yararlanabilirler (Clarke ve Hermens, 2001; Wild, Griggs ve Downing, 2002). Programlamadaki esnekliğin yanı sıra, web-tabanlı koçluk, ebeveynlerin bireysel eğitim gereksinimlerini karşılayabilecek şekilde düzenlenebilir (Wild, Griggs ve Downing, 2002). Eğitim programlarında yer alan yeterlilik kontrolleri ve sıralama teknikleri, ebeveynlerin daha ileri konulara geçmeden önce temel becerileri geliştirmelerini sağlayabilir (Montague ve Knirk, 1993; Wilczynski vd., 2017). Son olarak, web-tabanlı koçluk, büyük gruplara aynı anda bireyselleştirilmiş eğitim sağlayarak yüksek verimlilikle uygulanabilir (Granpeesheh vd., 2010).

1.3. Doğal Öğretim Yöntemleri

Gelişimsel yetersizliği olan çocuklar kısa ve uzun dönemli bellek sorunlarından ve özel dil öğrenme güçlüklerinden dolayı dil ediniminde zorluk yaşamaktadırlar (Kaiser ve Roberts, 2013). Yetersizliği olan pek çok çocuğun zamanının çoğunu evde ebeveynleri ile birlikte geçirmesi ve ebeveynlerin çocuklarının ilk dil öğretmenleri olması, ebeveynlerin çocuklarının iletişim gelişimlerinde önemli bir role sahip

olduklarını göstermektedir. Ebeveynler çocuklarına iletişim becerilerini doğal bir yolla öğrenmeleri için pek çok destek sağlasalar da, dil becerilerini geliştirmek ve etkili bir iletişim partneri olmak için sistematik öğretime gereksinim duymaktadır (Kaiser ve Roberts, 2013). Bu nedenle, çocukların iletişim becerilerini arttırmak için kullanılabilecek stratejileri seçme ve uygulamada ebeveynlerle işbirliği yapmak, öğretici rolüyle çocuklarının eğitimine dahil etmek oldukça önemlidir (Meaden vd., 2009). Araştırmacılar yetersizlikten etkilenmiş çocukların gereksinimlerini karşılamak ve dil gelişimlerine yardımcı olabilmek için, öğretici rolünü üstlenmiş ebeveyn ve bakıcıların bilgi ve beceri düzeylerini arttırmaya odaklanan erken müdahale uygulamalarının etkilerine ilişkin çalışmalar yürüterek sürekli olarak desteklemektedir (Burder ve Dunst, 2000; McConachie ve Diggle, 2006; Meadan vd., 2009; Roberts ve Kaiser, 2011; Barton ve Fetting, 2013). Güncel araştırmalar ebeveynlerin, çocuklarının iletişim becerilerini geliştirmek için kullanabilecekleri bilimsel dayanaklı uygulamaların olmasına rağmen uygulama ve araştırma arasında yaşanan boşluktan dolayı erken müdahale uygulamalarında yeterince kullanılmadığını göstermektedir (Akamoglu ve Dinnebeil, 2015). Ailelere sunulan hizmetlerde araştırma bulguları dikkate alınarak önerilen bilimsel dayanaklı uygulamalara daha az yer verildiği belirtilmektedir (Stahmer ve Mandell, 2007; Dunst ve Trivette, 2009; Hebbeler, Spiker ve Kahn, 2012; Moore, Barton ve Chinoris, 2014). Oysa öğrenen kişinin kazanımları açısından olumlu etkileri araştırma bulgularıyla gösterilen bilimsel dayanaklı uygulamaların, yetersizliği olan bireylere etkili öğretim yapılabilmesi için öğretim ortamlarında kullanılması önerilmektedir (Cook ve Cook, 2011; Cook ve Odom, 2013).

Gelişimsel yetersizliği olan çocukların yaygın özelliklerinden bir diğeri öğrendikleri becerileri günlük yaşama genelleyebilme konusunda yaşadıkları zorluklardır. Dolayısıyla, bu çocuklar için kullanılan etkili dil edinimi müdahalesi geniş çaplı dil becerilerinin edinimini destekleyen öğretim stratejilerini ve bu becerilerin genellenmesini de içermelidir (Kaiser ve Roberts, 2013). Günlük rutinler ve etkinlikler sırasında ebeveynler ve çocuklarla yapılan uygulamalar öğrenme ve gelişimi desteklemek için çok önemli fırsatlar sağlamaktadır (Jung, 2003, McWilliam, 2010; Moore, Barton ve Chinoris, 2014). Çocukların dil gelişimlerini desteklemeye odaklanan ebeveyn eğitim programları ebeveynlere, dil geliştirme stratejilerini ve doğal öğretim stratejilerini günlük rutinler ve oyunların içerisine gömmeyi öğretme üzerine odaklanır (Kaiser ve Roberts, 2011; Moore, Barton ve Chinoris, 2014).

Doğal öğretim yöntemleri 1960'lı yıllarda araştırmacıların etkililiğini sınamaya başladığı yöntemlerdir. Yetersizliği olan bireylerin yapılandırılmış öğretimle edindikleri becerileri farklı ortam, kişi ve araçlara genellemelerinde yaşadıkları zorlukları ortadan kaldırmayı hedefleyen doğal öğretim yöntemlerinde hedef becerilerin öğretiminin bu becerilerin gerçekleşmesi beklenen doğal ortamlarında, günlük rutinler ve etkinlikler içerisinde öğretilmesi gerektiği savunulmaktadır (Clarke, Dunlap ve Vaughn, 1999; Woods, Kashinath ve Goldstein, 2004; Duda vd., 2008; Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2012; Moore, Barton ve Chinoris, 2014; Neeley vd., 2016). Yaygın olarak kullanılan doğal öğretim yöntemleri; fırsat öğretimi, talep etme-model olmaya dayalı öğretim, gömülü öğretim, bekleme süreli öğretim, etkinlik temelli öğretim, söyleşiye dayalı öğretim ve temel tepki öğretimidir (Kaiser, Hancock ve Nietfeld, 2000; Roberts ve Kasier, 2011; Tekin-İftar ve Değirmenci, 2012). Sıralanan bu öğretim yöntemleri arasında farklılıklar olsa da her biri uygulamalı davranış analizi ilkelerini benimseyen öğretim uygulamalarıdır (Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2012).

Doğal öğretim yöntemlerinin ortak özellikleri şu şekilde sıralanabilir; (a) çocuğun ilgi ve liderliği izlenir, (b) öğretimde günlük rutinler, etkinlikler ve oyun kullanılır, (c) davranış sonrası uyaranlar/pekiştireçler davranışın doğal sonucu olarak ortaya çıktığında çocuğa sunulur ve (d) öğretim farklı ortamlarda, farklı kişilerle, farklı zamanlarda ve farklı bağlamlarda sunulur. Ebeveynlerin günlük rutinleri içerisinde doğal öğretim yöntemlerini kullanarak bazı becerileri çocuklarına öğretebilecekleri vurgulanmaktadır (Woods, Kashinath ve Goldstein, 2004). Doğal öğretim yöntemleri özellikle dil ve iletişim becerilerinin kullanılması amacıyla geliştirilmiştir (Clarke, Dunlap ve Vaughn, 1999; Kaiser, Hancock ve Nietfeld, 2000; Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2012). Çalışmada doğal öğretim yöntemlerinden fırsat öğretimi kullanılacağı için izleyen bölümde fırsat öğretimi konusu ele alınmıştır.

1.3.1. Fırsat öğretimi

Fırsat öğretimi Hart ve Risley tarafından 1968 yılında gelişimsel yetersizliği olan çocukların daha karmaşık sözel becerileri edinimleri için geliştirilmiş uygulamalı davranış analizine dayalı ilk doğal öğretim yöntemlerinden biridir (Charlop-Christy ve Carpenter, 2000; Fenske, Krantz ve McClannahan, 2001; McGee ve Daly, 2007; Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2012; Kırcaali-İftar, Ülke-Kürkçüoğlu ve Kurt, 2014; Rakap, 2017). Fırsat öğretiminin etkililiğinin temeli hem gelişimsel hem de davranışsal

kuramlara dayanmasından gelir. Davranışsal kuramlara göre fırsat öğretimi doğal bağlamdaki dil becerilerinin öğretiminde başarılı olabilir. Çünkü fırsat öğretimi taklit, model olma, şekil verme, çoklu örnekler ve olumlu pekiştirmenin davranışsal öğrenme ilkelerini kapsar. Gelişimsel kuramlara göre fırsat öğretimi dil becerilerini öğretmede etkili olabilir çünkü çocuğun ilgi ve liderliği takip edilir. Buna ek olarak, çocuk iletişim girişimlerinin çevre üzerinde bir etkisi olduğunu dikkat, yardım ve pekiştirme elde ederek gözlemler (Charlop-Christy ve Carpenter, 2000; Fenske, Krantz ve McClannahan, 2001; McDuffie, 2013).

Fırsat öğretiminde beceri ve kavramlar çocuğun ilgileri ve girişimleri dikkate alınarak, doğal olarak gerçekleşen günlük etkinlikler, rutinler sırasında ya da serbest oyun ortamında öğretilir (Hart ve Risley, 1975; Fenske, Krantz ve McClannahan, 2001; McGee ve Daly, 2007; Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2012; Kırcaali-İftar, Ülke-Kürkçüoğlu ve Kurt, 2014; Neeley, vd., 2016). Çocuğa iletişim becerilerini öğretmek için çocuğun kendi ilgilerinden yararlanılır. İletişime teşvik eden bir ortam düzenlemesi yapılır ve becerinin öğretimi için çocuğa bir ön uyaran sunulmaz, çocuğun iletişim girişimiyle öğretim denemesi başlatılır. Çocuğun iletişim girişimi iletişim kuracağı kişi tarafından kabul edilir ve çocuktan daha üst düzeyde bir iletişim davranışı beklenir. Çocuk beklenen daha üst düzey davranışı yerine getirdiğinde doğal pekiştirme yapılır (Charlop-Christy ve Carpenter, 2000; Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2012; Kırcaali-İftar, Ülke-Kürkçüoğlu ve Kurt, 2014).

Fırsat öğretiminde ilk olarak iletişimsel bir hedef davranış belirlenir. Hedef davranışa ilişkin gerekli olan önkoşul beceriler ve daha sonra öğretimin yapılacağı ortam ve araç gereçler belirlenir. Öğretim ortamında çocuğun ilgisini çekebilecek nesne ya da durumlar için düzenleme yapılır. Ardından çocuğun iletişim girişiminin gerçekleşmesi beklenir. Fırsat öğretimi denemelerini gerçekleştirmek için sıralanan aşamalar gereklidir: (a) çocuğu gözlemek, (b) çocuğun iletişim girişimini kabul ederek daha üst düzeyde bir iletişim davranışı istemek, (c) çocuğun tepkide bulunmasını beklemek, (d) doğru tepkileri onaylamak ve pekiştirmek, (d) yanlış tepkileri görmezden gelmek ve ipucu sağlamak, (e) çocuğun tepkide bulunmasını beklemek, (f) doğru tepkileri onaylamak ve pekiştirmek ve (g) bir sonraki denemeye geçmek (McGee, Krantz ve McClannahan, 1985; Charlop-Christy ve Carpenter, 2000; Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2012; Kırcaali-İftar, Ülke-Kürkçüoğlu ve Kurt, 2014). Fırsat öğretimi denemelerini gerçekleştirmek için sıralanan aşamalar izleyen satırlarda anlatılmaktadır.

Çocuğu gözlemek: Öğretimin yapılacağı ortam düzenlendikten sonra çocuğun bir nesneye yönelik girişimi yakalanmaya çalışılır. Bu girişim bir bakış, nesneye doğru yönelme ya da çeşitli sesler ya da sözcükler kullanma olabilir. Çocuğun girişimde bulunması için herhangi bir yönlendirme yapılmaz.

Çocuğun iletişim girişimini kabul ederek daha üst düzeyde bir iletişim davranışı istemek: Çocuğun gözlem sırasında sergilediği iletişim girişimi kabul edilir ve çocuk daha üst düzeyde bir iletişim davranışı yani hedef davranışı sergilemesi için cesaretlendirilir.

Çocuğun tepkide bulunmasını beklemek: Çocuğun iletişim girişimini kabul edip daha üst düzey bir iletişim davranışı istedikten sonra çocuğun bir tepkide bulunması için en az beş en fazla on saniye beklenir.

Doğru tepkileri onaylamak ve pekiştirmek: Çocuk kendisinden beklenen tepkiyi ya da hedef davranışın yaklaşımını sergilerse çocuğun davranışı sözel olarak onaylanır ve hemen ardından çocuğun istediği nesneye ulaşmasına izin verilerek doğru tepkisi pekiştirilir.

Yanlış tepkileri görmezden gelmek ve ipucu sağlamak: Çocuğun tepkide bulunması için beklenen süre içerisinde çocuktan doğru tepki gelmediğinde ya da yanlış bir tepki geldiğinde ise çocuğun bu tepkisi ile ilgili hiçbir şey söylenmez ve çocuğa fiziksel, model ya da jestsel ipucu sağlanır.

Çocuğun tepkide bulunmasını beklemek: Hedef davranış ya da yaklaşımı için verilen ipucunun ardından çocuğun tepki vermesi için en az beş en fazla on saniye beklenir.

Doğru tepkileri onaylamak ve pekiştirmek: Çocuk kendisinden beklenen tepkiyi ya da hedef davranışın yaklaşımını sergilerse çocuğun davranışı sözel olarak onaylanır ve hemen ardından çocuğun istediği nesneye ulaşmasına izin verilerek doğru tepkisi pekiştirilir.

Bir sonraki denemeye geçmek: Çocuk doğru tepkisinin ardından elde ettiği nesneyle birkaç dakika etkileştikten sonra nesne yerine kaldırılır ve yeni deneme için daha önceki basamaklar tekrarlanır (McGee, Krantz ve McClannahan, 1985; Charlop-Christy ve Carpenter, 2000; Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2012; Kırcaali-İftar, Ülke-Kürkçüoğlu ve Kurt, 2014).

Fırsat öğretimi uygulamaları yavaş edinim ancak yüksek genelleme ve kalıcılıkla sonuçlanmaktadır (Hart ve Risley, 1968; Charlop-Christy ve Carpenter, 2000). Fırsat

öğretiminde süreç çocuktan gelen bir iletişim girişimi ile başlar. Bu nedenle öğretim fırsatları uygulamacının değil çocuğun kontrolündedir (Charlop-Christy ve Carpenter, 2000; Fenske, Krantz ve McClannahan, 2001; Kırcaali-İftar, Ülke-Kürkçüoğlu ve Kurt, 2014; Rakap, 2017). Özellikle OSB olan çocuklarla çalışılırken kontrolün çocukta olması önemli bir sınırlılık oluşturabilir. Bu sorunu ortadan kaldırmak için talep etme-model olma ve çoklu fırsat öğretimi oturumları gibi fırsat öğretimi uygulamasına yönelik çeşitli uyarlamalar geliştirilmiştir (Charlop-Christy ve Carpenter, 2000; Kırcaali-İftar, Ülke-Kürkçüoğlu ve Kurt, 2014; Rakap, 2017). İzleyen satırlarda fırsat öğretimi uygulamasının bu uyarlamalarıyla ilgili bilgiye yer verilmiştir.

Talep etme-model olma: Talep etme-model olma fırsat öğretimi uygulamasının bir uyarlamasıdır (Kırcaali-İftar, Ülke-Kürkçüoğlu ve Kurt, 2014; Rakap, 2017). Bu uygulamanın fırsat öğretiminden farkı öğretim sürecinde etkileşimin çocuk tarafından değil uygulamacı tarafından başlatılmasıdır. Etkileşimin uygulamacı tarafından başlatılması daha fazla öğretim denemesi yapılmasına olanak sağlamaktadır. Bu nedenle talep etme-model olma uygulaması özellikle kendiliğinden iletişim başlatmakta sorun yaşayan çocuklar için önerilmektedir (Charlop-Christy ve Carpenter, 2000; Kırcaali-İftar, Ülke-Kürkçüoğlu ve Kurt, 2014; Rakap, 2017). Talep etme-model olma uygulamasını gerçekleştirmek için sıralanan uygulama basamaklarına yer verilir: (a) iletişimi teşvik edici bir ortam düzenleme, (b) çocuktan bir iletişim becerisi talep etme, (c) çocuğa model olma ve (d) çocuğun sergilediği iletişim becerisini doğrulama ve pekiştirme (Kırcaali-İftar, Ülke-Kürkçüoğlu ve Kurt, 2014).

Çoklu fırsat öğretimi oturumları: Çoklu fırsat öğretimi oturumları fırsat öğretiminin ve ayrık denemelerle öğretimin belirli özelliklerini bir araya getiren bir fırsat öğretimi uyarlamasıdır. Çoklu fırsat öğretimi oturumlarında çocuğun iletişim girişimiyle başlamış olan her bir denemenin ardından iki tane alıştırma denemesi gerçekleştirilir. Alıştırma denemelerinde denemeyi uygulamacı başlatır. Fırsat öğretiminin en önemli yararlarından olan yüksek genelleme ve kalıcılık sağlama özelliği ilk denemede iletişim girişimini çocuğun başlatmasıyla, ayrık denemelerle öğretimin en önemli yararlarından olan hızlı edinim sağlama özelliği ise ilk denemenin ardından alıştırma denemelerinin gerçekleştirilmesiyle bir araya getirilmiş olur (Charlop-Christy ve Carpenter, 2000; Kırcaali-İftar, Ülke-Kürkçüoğlu ve Kurt, 2014).

1.4. Araştırma Gereksinimi

Ebeveynlere sağlanan koçluk uygulamaları ebeveynlik becerileri, çocukların problem davranışlarını azaltma ve ebeveynlerin stresini azaltma gibi etkilerin yanı sıra ebeveynlerin öğretim becerilerinin gelişimine de katkı sağlamaktadır. Ebeveyn koçluğu uygulanarak yürütülmüş araştırmalar ebeveynlerin etkili öğretim uygulamalarını doğru bir şekilde uygulamayı öğrendiklerini göstermektedir (örn., Marchant, Young ve West, 2004; Ingersoll ve Dvortcsak, 2006; Shanly ve Niec, 2010; Foster, Dunn ve Lawson, 2012; Friedman, Woods ve Salisbury, 2012; Meadan vd., 2014; Moore, Barton ve Chinoris, 2014). Diğer taraftan, ebeveyn koçluğu ile yapılmış araştırmaların bazıları ebeveynlerin hedeflenen becerileri öğrendiklerini ancak uygulama sona erdikten sonra bu uygulamaları kullanmayı sürdüremediklerini vurgulamaktadır (Kaiser vd., 1996; Kaminiski vd., 2008; Barton ve Fetting, 2013; Moore, Barton ve Chinoris, 2014). Bu sebeple sunulan koçluk uygulamaları tamamlandıktan sonra ebeveynlerin öğrenmiş oldukları yeni becerileri bir koçun varlığı olmadan da kullanmaya devam etmelerini sağlayabilmek ya da arttırabilmek için yol gösterici nitelikte öneriler geliştirebilen araştırmalara gereksinim duyulmaktadır (Kaiser vd., 1996; McConachie ve Diggle, 2006; Kaminiski vd., 2008; Matson, Mahan ve LoVullo, 2009; Barton ve Fetting, 2013; Moore, Barton ve Chinoris, 2014).

Ebeveynler çocuklarının eğitim almış olduğu kurumlarda gerçekleştirilen öğretmen-aile görüşmelerinin yerine çocuklarının eğitim programında aktif rol almayı tercih etmektedir (Westling, 1996). Ebeveynler çocuklarının eğitim programlarına dahil olduklarında stress düzeylerinin düştüğü, kendilerine ve çocuklarına olan güvenlerinin arttığı görülmektedir (Brookman-Fraze, 2004). Ebeveynler tarafından sunulan öğretim uygulamalarının çocukların öğrenmesinde olumlu etkilere sahip olduğunu gösteren pek çok araştırma bulgusuna rastlanmaktadır (örn., Kaiser, Hancock ve Nietfeld, 2000; Mobayed vd., 2000; Smith, Buch ve Gamby, 2000; Kaminski vd., 2008; Roberts ve Kaiser, 2011). Koçluk uygulamalarında ebeveynlerin uygulamayı öğrenme düzeyleri ve öğrendikleri yeni becerinin uygulamasına ilişkin uygulama güvenilirliği verisi toplanmaktadır. Barton ve Fetting (2013) ebeveyn eğitimi konusunun ele alındığı bir tarama çalışması yürütmüştür. Araştırmaya dahil edilen çalışmaların pek çoğunda ebeveynlerin öğrendikleri yeni beceriyi çocuklarına uygulamaları sırasında uygulama güvenilirliği verisi toplandığı; ancak, bu araştırmalarda araştırmacılar ya da uzmanlar tarafından ailelere sunulan eğitime ilişkin uygulama güvenilirliği verisi toplanmadığı

görülmektedir. Ebeveynlere sağlanan koçluk uygulamaları araştırmalarında da aynı durum söz konusudur. Hem ebeveynlerin yeni öğrendikleri beceriyi uygularken hem de uzmanların ebeveynlere sunduğu koçluk uygulaması ile ilgili uygulama güvenirliği verisinin toplandığı araştırma bulgularına gereksinim vardır.

Çocuklar zamanlarının çoğunu evde ebeveynleri ile birlikte geçirmekte ve günlük rutinler sırasında pek çok öğretim fırsatı oluşmaktadır (Clarke, Dunlap ve Vaughn, 1999; Woods, Kashinath ve Goldstein, 2004; Duda vd., 2008; Neeley vd., 2016). Ebeveynler tarafından sunulan doğal öğretim yöntemleri çocukların iletişim davranışlarını arttırmaktadır. Bu konuda yapılan araştırmalar doğal öğretim yöntemlerinin genellikle çocukların doğal ortamlarında, oyun oynarken ya da günlük rutinler sırasında kullanıldığını göstermektedir (Kaiser, Hancock ve Nietfeld, 2000; Kaiser ve Hancock, 2003; Ingersoll ve Dvortcsak, 2006; Chaabane, Alber-Morgan ve DeBar, 2009). Ancak, Moore ve meslektaşları (2014) çalışmalarında annelerin öğrenmiş oldukları doğal öğretim yöntemini oyun sırasında kullanmayı tercih ettiğini vurgulamaktadır. Anneler araştırma sonunda günlük rutinler sırasında öğretim yapmanın zor olduğunu, rutinler sırasında öncelik verdikleri şeyin rutinindeki eylemin (örn., yemek yeme, giyinme) bir an önce tamamlanması olduğunu belirtmişlerdir. Buradan yola çıkarak ebeveynlerin günlük rutinler sırasında karşılaştıkları öğretim fırsatlarını değerlendirmeye yönelik araştırmalara gereksinim olduğu düşünülmektedir.

Ebeveyn koçluğu etkili öğretim uygulamalarını ebeveynlere öğretmek için kullanılan bir uygulamadır. Araştırmalar ebeveynlerin yeni öğrendikleri ipucu sunma ve pekiştirme (örn., Marchant, Young ve West, 2004; Oliver ve Brady, 2014), işlevsel değerlendirmeye dayalı stratejiler (örn., Fetting vd., 2015), ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim (örn., Gıcı-Vatansever, 2018) ve karşılıklı taklit eğitimi (örn., Penny ve Schwartz, 2019) gibi çeşitli uygulamaları çocuklarıyla doğru bir şekilde uygulamayı öğrenmelerinde ebeveyn koçluğunun etkili olduğunu göstermektedir. Pek çok çocuk zamanının çoğunu evde ebeveynleri ile birlikte geçirmekte ve ebeveynler çocuklarının ilk dil öğretmenleri olarak görülmektedir (Kaiser ve Roberts, 2013; Moore, Barton ve Chinoris, 2014). Alanyazın incelendiğinde ebeveynlerin çocuklarına iletişim becerilerini kazandırmak için yeni stratejileri ebeveyn koçluğu yoluyla öğrenip doğru bir şekilde uygulayabildiklerini gösteren sınırlı sayıda araştırma yürütüldüğü görülmektedir (örn., Meadan vd., 2014; Roberts vd., 2014; Lane vd., 2016; McDuffie vd., 2016). Bu araştırmalarda doğal öğretim stratejilerinin ebeveynlere bir öğretim

paketi olarak öğretildiği (örn., Lane vd., 2016; Meadan vd., 2014; McDuffie vd., 2016), fırsat öğretimi uygulamasının bu öğretim paketi içerisinde yer aldığı ancak yalnızca fırsat öğretimi uygulamasının etkililiğinin incelendiği sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir ve buna yönelik yeni araştırma bulgularına gereksinim olduğu düşünülmektedir.

Koçluk bir çok bileşeni olan bir uygulamadır. Ebeveynlere (örn., Moore, Barton ve Chinoris, 2014; Penny ve Schwartz, 2019) , özel eğitim öğretmenlerine (örn., Gezer-Demirdağı, 2014; Scheeler, Morano ve Lee, 2016), genel eğitim öğretmenlerine (örn., Kretlow, Wood ve Cooke, 2011; Tekin-İftar vd., 2017; Tunç-Paftalı ve Tekin-İftar, 2020), farklı branşlardaki öğretmen adaylarına ve paraprofesyonellere (Denton ve Hasbrouck, 2009; Scheeler, McKinnon ve Stout, 2012) etkili öğretim uygulamalarını öğretmek için kullanılmaktadır. Koçluk uygulamasının daha düşük maliyetle ve daha kısa sürede tamamlanması için içerdiği bileşenlerinin her birinde uyarlamalar yapılmalı ve bu uyarlamaların etkileri sınanmalıdır (Friedman, Woods ve Salisbury, 2012). Örneğin, araştırmacılar ebeveynlere geri bildirim sunma aşamasında etkili geri bildirim sunma şeklinin (örn., sözlü, yazılı, grafiksel ya da video aracılığıyla) belirlenmesi konusunda araştırma gereksinim olduğunu vurgulamaktadır (Shanly ve Niec, 2010; Friedman, Woods ve Salisbury, 2012; Barton ve Fetting, 2013).

1.5. Amaç

Bu araştırmanın amacı, videoyla geri bildirim sunmayı içeren koçluk uygulamasının, ebeveynlerin fırsat öğretimi uygulamasını kullanabilmeleri ve fırsat öğretimi kullanarak gerçekleştirdikleri öğretimin otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarının iletişim becerilerini öğrenme düzeyleri üzerindeki etkilerini ve uygulama sona erdikten sonra ebeveynlerin web-tabanlı uzaktan sağlanacak olan koçluk uygulamasını ne düzeyde kullandıklarını incelemektir. Ayrıca, araştırmanın bir diğer amacı da araştırmaya katılan ebeveynlerin çalışmanın sosyal geçerliğine ilişkin görüşlerini değerlendirmektir. Bu amaçla, aşağıda yer alan araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

Ebeveynler için araştırma soruları:

1. Videoyla geri bildirim sunmayı içeren koçluk uygulaması ebeveynlerin fırsat öğretimi uygulamasını uygulama becerilerini edinmelerinde etkili midir?

2. Videoyla geri bildirim sunmayı içeren koçluk uygulamasıyla ebeveynler fırsat öğretimi uygulamasını uygulama becerisini kazanabilirse, ebeveynler koçluk uygulaması sona erdikten bir, üç ve beş hafta sonra da edindikleri uygulama becerisini sergileyebilirler mi?
3. Videoyla geri bildirim sunmayı içeren koçluk uygulamasıyla ebeveynler fırsat öğretimi uygulamasını uygulama becerisini kazanabilirse, ebeveynler edindikleri uygulama becerisini farklı ortamlarda sergileyebilirler mi?
4. Videoyla geri bildirim sunmayı içeren koçluk uygulamasıyla ebeveynlere fırsat öğretimi uygulamasını uygulama becerisi kazandırıldıktan ve ebeveynler çocuklarına hedeflenen becerileri öğrettikten sonra, ebeveynler web-tabanlı uzaktan sağlanacak olan koçluk uygulamasını ne düzeyde kullanırlar?

Çocuklar için araştırma soruları:

5. Ebeveynler tarafından sunulan fırsat öğretimi uygulaması çocukların hedeflenen iletişim becerilerini edinmeleri üzerinde etkili midir?
6. Ebeveynler tarafından sunulan fırsat öğretimi uygulaması çocukların kendilerine öğretilen iletişim becerilerini öğretim sona erdikten bir, üç ve beş hafta sonra da kullanmaları üzerinde etkili midir?
7. Ebeveynler tarafından sunulan fırsat öğretimi uygulaması çocukların kendilerine öğretilen iletişim becerilerini farklı ortam ve kişilerle de kullanmaları üzerinde etkili midir?

Sosyal geçerlik için araştırma sorusu:

8. Ebeveynlerin uygulamanın sosyal geçerliğine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.6. Önem

Ebeveynlerin çocuklarına iletişim becerilerinin öğretiminde kullanılan etkili uygulamaları koçluk uygulaması desteğiyle doğru biçimde kullanmayı öğrendikleri ve bu beceriyi kısa dönem (3 – 5 hafta) sonra da korudukları görülmektedir. Ancak ebeveynlerin uygulama sona erdikten uzun süre sonra (örn., 3 – 4 ay) yeni öğrendikleri bu beceriyi koçluk desteği olmadan, farklı becerilerin öğretiminde de kullanmaya devam edip etmediklerini gösteren sınırlı sayıda araştırmada ebeveynlerin yeni öğrendikleri bu uygulamaları kullanma düzeylerinin düşük olduğunu belirtilmektedir. Ebeveynlerin koçluk uygulaması ile öğrendikleri fırsat öğretimine ilişkin hazırlanan

uzaktan koçluk (web-tabanlı uzaktan koçluk) desteği uygulamasını ne düzeyde kullandığına ilişkin elde edilen bulguların dünya alanyazınına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, araştırmadan elde edilecek bulguların yetersizliği olan çocuk aileleri ile çalışan uzmanlara pandemi ya da doğal afetler gibi olağan dışı durumlarda aile eğitimi sunmaları sırasında yol gösterici olabilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Ebeveynlerin çocuklarının eğitimine katılması özel eğitim alanında uzun yıllardır uygulanmakta olan bir pratiktir. Ebeveynlerin çocukları ile çalışırken etkili uygulamaları doğru bir şekilde kullanabildiklerini ve çocuklarının hedef davranışlarında iyileşme sağladıkları pek çok araştırma bulgusuyla ortaya konulmuştur. Çocuklarıyla birlikte uygulama yaparken ebeveynlere koçluk desteği sağlanması son yıllarda araştırmacıların üzerinde çalıştığı bir konu haline gelmiştir. Koçluk uygulamasının bileşenlerinde yapılan çeşitli uyarlamaların ebeveyn eğitimi zaman ve maliyet açısından verimli hale getirebileceği belirtilmektedir. Bu araştırmada ebeveyn koçluğunun bileşenlerinden biri olan geri bildirim verme ebeveynin uygulama videoları kendisine izletilerek gerçekleştirilmiştir. Videoyla geri bildirim sunma yapılarak yürütülen bu araştırmanın dünya alanyazınına katkı sağlayacağı ve ayrıca ebeveynler ile çalışan özel eğitim öğretmenlerine yol gösterici olabileceği düşünülmektedir.

Ebeveynlerin çocuklarına iletişim becerilerinin öğretiminde kullanmaları için öğretilen doğal öğretim yöntemlerini çocuklarıyla birlikte oyun oynarken ya da çocuklarının rutinleri içerisinde kullanmaları pek çok araştırmacı tarafından önerilmektedir. Ebeveynlerin fırsat öğretimi uygulamasını rutinler sırasında kullanmasını hedefleyen bu araştırmanın yetersizliği olan çocukların ebeveynlerine ve bu ebeveynlerle çalışan özel eğitim öğretmenlerine çocukların rutinlerini değerlendirmeleri konusunda katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı videoyla geri bildirim sunmayı içeren koçluk uygulamasının ebeveynlerin fırsat öğretimi uygulamasını kullanabilmeleri üzerindeki etkilerini ve ebeveynler tarafından sunulan fırsat öğretimi uygulamasının çocukların hedeflenen iletişim becerilerini öğrenme düzeylerine etkilerini belirlemektir. Ebeveynlerin çocuklarının eğitimine katılmalarının çocuklara pek çok açıdan yarar sağladığı ve ebeveynlik stresini azaltarak ailenin yaşam kalitesini arttırdığı bilinmektedir. Bu sebeple ebeveynlerin çocukların eğitimine dahil olması ve çocuklarına yeni beceriler kazandırabilmesi için bilimsel dayanaklı uygulamaları

kullanmayı öğrenmeleri önemlidir. Bu doğrultuda, bu araştırmadan elde edilen bulgularının OSB olan çocukların ebeveynlerinin doğal öğretim uygulamalarını öğrenmeleri, öğrendikleri uygulamayı etkili bir şekilde kullanabilmeleri ve genelleylebilmeleri açısından alanyazına ışık tutacağı düşünülmektedir. Ayrıca elde edilen bulguların Türkiye'de yetersizliği olan çocukların ebeveynlerine sunulan aile eğitim programlarının geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.



2. ALANYAZIN TARAMASI

2.1. Ebeveynler Tarafından Sunulan Öğretim

Ebeveynlerin öğretici rolünü üstlenerek çocuklarının eğitim sürecine katılmaları uzun yıllardır uygulamacı ve araştırmacıların dikkatini çeken bir konudur. Ebeveynlerin öğretim stratejilerini yetersizliği olan çocuklarına uygulamalarının olumlu etkilerini gösteren çok sayıda bilimsel araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalar ebeveyn katılımının çocukların öğrenmelerinde olumlu etkiye sahip olduğunu ve ebeveynlerin çocuklarına sosyal beceriler (örn., Meaden vd., 2009; Olçay-Gül ve Tekin-İftar, 2016; Acar, Tekin-İftar ve Yıkılmış, 2017), toplumsal beceriler (örn., Tekin-İftar, 2008), oyun becerileri (örn., Besler ve Kurt, 2016), özbakım becerileri (örn., Özcan ve Cavkaytar, 2009) ve iletişim becerileri (örn., Kasier, Hancock ve Nietfeld, 2000; Kaiser ve Hancock, 2003; Woods, Kashinath ve Goldstein, 2004; Ingersoll ve Dvortcsak, 2006; Chaabane, Alber-Morgan ve DeBar, 2009; Yakın ve Güzel-Özmen, 2010; Moore, Barton ve Chironis, 2014; Gıcı-Vatansever, 2018) gibi becerileri öğretebildiklerini göstermiştir. İlerleyen satırlarda çocuklara çeşitli becerilerin öğretimi için ebeveynler tarafından sunulan uygulamalarla ilgili araştırma örneklerine güncel olandan başlanarak yer verilmiştir. Bu araştırmaların demografik özelliklerine, yöntemsel özelliklerine ve sonuçlarına ilişkin parametrelere Tablo 2.1’de yer verilmiştir.

Besler ve Kurt (2016) hazırladıkları aile eğitim programının annelere video modellerle öğretim uygulama becerisinin kazandırılmasındaki etkilerini ve anneler tarafından sunulan video modellerle öğretim uygulamasının OSB olan çocuklara oyun becerisi öğretmedeki etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmaya 4 – 6 yaş arası, OSB olan üç erkek çocuk ve bu çocukların anneleri katılmıştır. Araştırma katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Öğretimi hedeflenen oyun becerisi legolarla tren yapma becerisidir. Ayrıca, araştırmada katılımcı annelerden öznel değerlendirme yoluyla sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Bulgular, annelerin video modellerle öğretim uygulamasını yüksek düzeyde uygulama güvenilirliğiyle uygulayabildiğini ve katılımcı çocukların hedef oyun becerisini edindiklerini, edindikleri bu oyun becerisini öğretim tamamlandıktan bir, iki ve dört hafta sonra koruduklarını ve öğretim koşulları dışındaki koşullara genellediklerini göstermektedir.

Tablo 2.1. Ebeveynler tarafından sunulan öğretim ile ilgili araştırmalar

Araştırmalar	Çocuklar	Ebeveynler	Çocuklar İçin Hedef Davranış	Ebeveynler Tarafından Kullanılan Öğretim Yöntemi	Uygulama güvenilirliği	İzleme	Uzun Dönem İzleme
Besler ve Kurt, 2016	4 – 6 yaş OSB	3 anne	Oyun becerisi	Video modelle öğretim	Ebeveyn: Hayır Çocuk: Evet	1, 2 ve 4 hafta sonra	Bilgi yok
Chaabane, Alber-Morgan ve DeBar, 2009	5 – 6 yaş OSB	2 anne	Talep etme becerisi	PECS	Ebeveyn: Hayır Çocuk: Evet	Tüm oturumlar tamamlandıktan hemen sonra	Bilgi yok
*Kaiser ve Hancock, 2003	28 – 56 ay Gecikmiş dil	12 anne	İletişim becerisi	Karşılıklı etkileşim stratejileri	Ebeveyn: Hayır Çocuk: Evet	3 ve 6 ay sonra	3 ve 6 ay sonra
*Kasier, Hancock ve Nietfeld, 2000	32 – 54 ay OSB	6 anne	İletişim becerisi	Zenginleştirilmiş söyleşiye sayalı öğretim	Ebeveyn: Hayır Çocuk: Evet	6 ay sonra	6 ay sonra
*Moore, Barton ve Chironis, 2014	22 – 36 ay Gecikmiş dil	8 ebeveyn (belirtilmemiş)	İletişim becerisi	Her Gün Dil ve Oyun Programı	Ebeveyn: Evet Çocuk: Evet	3 ay sonra	3 ay sonra
Olçay-Gül ve Tekin-İftar, 2016	12 – 16 yaş OSB	1 abla 2 anne	Sosyal beceri	Sosyal öykü	Ebeveyn: Hayır Çocuk: Evet	1 ve 4 hafta sonra	Bilgi yok
Özcan ve Cavkaytar, 2009	4 – 5 yaş OSB Zihin yetersizliği	3 anne	Tuvalet becerileri	Tuvalet eğitimi	Ebeveyn: Hayır Çocuk: Evet	Tüm oturumlar tamamlandıktan hemen sonra	Bilgi yok
*Woods, Kashinath ve Goldstein, 2004	13 – 31 ay Gelişimsel gerilik	4 anne	İletişim becerileri	Tanımlayıcı/betimsel övgü, işaret ve görsel ipuçları, model olma, taklit etme öğretimi, seçim fırsatı sunma, genişletme, açık uçlu sorular sorma ve bekleme	Ebeveyn: Hayır Çocuk: Evet	Hayır	Bilgi yok
*Yakın ve Güzel-Özmen, 2010	8 – 9 yaş ZY	2 anne	İletişim becerileri	Doğal dil öğretim uygulamaları	Ebeveyn: Hayır Çocuk: Evet	2 ve 4 hafta sonra	Bilgi yok

* Çocuklar için iletişim becerilerinin hedef davranış olarak belirlendiği araştırmalar. Not: OSB. = Otizm Spektrum Bozukluğu, PECS = Picture Exchange Communication System, ZY = Zihin Yetersizliği

Olçay-Gül ve Tekin-İftar (2016) geliştirdikleri aile eğitim programının aile üyelerine sosyal öykü yazma ve sunma becerilerinin kazandırılmasındaki etkilerini ve ayrıca aile üyeleri tarafından sunulan sosyal öykülerin OSB olan çocuklara sosyal beceri kazandırmasındaki etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmaya 12 – 16 yaş arası, OSB olan üç ergen erkek ve bu ergenlerin ailelerinden araştırmaya katılım gösteren üç aile üyesi (bir abla ve iki anne) katılmıştır. Araştırmada katılımcı çiftler arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Bulgular, aile üyelerinin çocukları için sosyal öykü yazabildiklerini ve çocuklarına sosyal öykü uygulamasını yüksek uygulama güvenilirliğiyle uygulayabildiklerini göstermektedir. Ayrıca, bulgular çocukların hedef becerileri edindiğini, edindikleri bu becerileri farklı ortamlara genellediklerini ve uygulama sona erdikten bir ve dört hafta sonra da bu becerileri sürdürdüklerini göstermektedir. OSB olan ergenlerin sosyal beceri performanslarının akranları ile benzer olduğu da araştırma bulguları arasında ifade edilmektedir.

Özcan ve Cavkaytar (2009) OSB olan ve zihin yetersizliği olan çocuklara tuvalet becerilerinin öğretimi için bir aile eğitim programının etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmaya 4 – 5 yaş arası, OSB olan ve/veya zihin yetersizliği olan üç erkek çocuk ve bu çocukların anneleri katılmıştır. Araştırmada katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Aile eğitimi yaklaşık bir buçuk saat süren iki toplantı ve bir ev ziyaretinden oluşmaktadır. Aile eğitiminde annelere tuvalet becerileri, kuru kalma süresini belirleme ve tuvalet eğitimiyle ilgili bilgi verilmiş ve çocuklarının kuru kalma süresini belirlemeleri için veri toplamaları istenmiştir. Eğitim sırasında annelerle soru cevap şeklinde tartışmalar yürütülmüş ve gerek duyulan noktalarda araştırmacı tarafından model olunmuştur. Ev ziyaretinde ise, araştırmacı tarafından anneye tuvalet eğitimi nasıl yapacağı, eğitime ne zaman ve nerede başlayacağı ve tuvalet eğitimi sırasında karşılaşılabileceği sorunlarla ve bu sorunları nasıl çözeceğiyle ilgili bireysel eğitim verilmiştir. Bulgular, çocukların hedef beceriye bağımsız olarak ulaştıklarını ve uygulama sona erdikten hemen sonra düzenlenen izleme oturumlarında da benzer performans sergilediklerini göstermektedir.

Yukarıda özetlenen araştırmalarda ebeveynlerin aldıkları bir ebeveyn eğitimi sonrasında çocuklarına oyun becerisi (Besler ve Kurt, 2016), sosyal beceri (Olçay-Gül ve Tekin-İftar, 2016) ve özbakım becerisi (Özcan ve Cavkaytar, 2009) öğretimi konusunda uygulama yaptıkları görülmektedir. Bu araştırmalarda ebeveynlere verilen eğitimin planlandığı şekilde yürütülüp yürütülmediğini gösteren uygulama güvenilirliği

verisi toplanmadığı görülmektedir (Bkz., Tablo 2.1). Gelişimsel yetersizliği olan çocuklar kısa ve uzun dönemli bellek sorunlarından ve özel dil öğrenme güçlüklerinden dolayı dil ediniminde zorluk yaşamaktadırlar (Kaiser ve Roberts, 2013). Ebeveynlerin iletişim becerilerini kazandırmak için kullanılan yeni stratejileri öğrenip çocuklarına iletişim becerileri kazandırmak için doğru bir şekilde uygulayabildiklerini gösteren pek çok araştırma yürütülmüştür (örn., Kasier, Hancock ve Nietfeld, 2000; Kaiser ve Hancock, 2003; Woods, Kashinath ve Goldstein, 2004; Ingersoll ve Dvortcsak, 2006; Chaabane, Alber-Morgan, ve DeBar, 2009; Yakın ve Güzel-Özmen, 2010; Moore, Barton ve Chironis, 2014; Gıcı-Vatansever, 2018). Bu çalışmada ebeveynler tarafından sunulan uygulamayla çocuklara iletişim becerilerinin öğretilmesi amaçlandığı için ilerleyen satırlarda çocuklara iletişim becerilerinin öğretimi için ebeveynler tarafından sunulan uygulamaların ele alındığı araştırma örneklerine yer verilmiştir.

Yakın ve Güzel-Özmen (2010) zihin yetersizliği olan çocuk annelerine verilen aile eğitiminin doğal dil öğretim uygulamalarından model olma, genişletme ve talep etme-model olmayı kullanmaları, bu öğretim uygulamalarını ev içindeki rutinelere genellemeleri ve aile eğitimi tamamlandıktan sonra bu öğretim uygulamalarını kullanmayı sürdürmeleri üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırmaya 8 – 9 yaş arası, zihin yetersizliği olan iki erkek çocuk ve bu çocukların anneleri katılmıştır. Araştırmada davranışlar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Aile eğitim programının içeriğinde bilgilendirme, model olma, öğretim uygulamalarının önemi ile ilgili tartışma ve uygulama yer almaktadır. Uygulama öncesinde ve sonrasında annelerden oyun ortamında çocuklarıyla olan etkileşimlerini kaydettikleri video görüntüleri talep edilmiş ve bu görüntüler izlenerek veri toplanmıştır. Bulgular, aile eğitiminin annelerin doğal dil öğretim uygulamalarını kullanmalarında, bu öğretim uygulamalarını ev rutinlerindeki etkinliklere genellemelerinde ve aile eğitimi tamamlandıktan iki ve dört hafta sonra da uygulayabilmelerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Chaabane, Alber-Morgan ve DeBar (2009) ebeveynler tarafından sunulan Resim Değiş-Tokuşuna Dayalı İletişim Sisteminin (PECS) çocuklarının talep etme davranışları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya 5 – 6 yaş arası, OSB olan iki erkek çocuk ve bu çocukların anneleri katılmıştır. Araştırmada çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Ailelere PECS ile ilgili bir eğitim verilmiş ve PECS'i çocuklarıyla uygulamaları istenmiştir. Genelleme oturumlarında her çocuğun uygulama oturumları

sırasında üzerinde çalışılmayan nesneleri talep etme davranışları değerlendirilmiştir. Bulgular, hem annelerin çocuklarına resimli kartları kullanmayı öğretebildiklerini hem de çocukların farklı resimli kartları kullanarak genelleme yaptıklarını göstermektedir. Çocuklar ölçütü karşılar düzeyde performans sergiledikten sonra düzenlenen izleme oturumlarında hem annelerin hem de çocukların öğrendikleri becerileri korudukları görülmektedir.

Woods, Kashinath ve Goldstein (2004) annelere çeşitli öğretim stratejilerini günlük rutinler içerisinde uygulamayı öğretmiş ve bu öğretimin anne ve çocuk davranışları üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırmaya 13 – 31 aylık, gelişimsel geriliği olan dört bebek ve bu bebeklerin anneleri katılmıştır. Araştırmada katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Annelere öğretilmesi hedeflenen öğretim stratejileri (a) tanımlayıcı/betimsel övgü (descriptive praise), (b) işaret ve görsel ipuçlarının kullanımı, (c) model olma, (d) taklit etme öğretimi, (e) seçim fırsatı sunma, (f) genişletme (expansion), (g) açık uçlu sorular sorma ve (h) bekleme öğretimidir. Her bir katılımcı anne-çocuk çifti için bu öğretim stratejileri içerisinde iki strateji seçilmiştir. Uygulama annelerin tercih ettiği oyun rutinleri içinde gerçekleştirilmiştir. Genellemeyi değerlendirmek için annelerin kullandığı stratejiler farklı bir oyun rutininde gözlenmiştir. Bulgular, annelerin stratejileri kullanma sıklığının arttığını göstermiştir. Araştırmaya katılan dört çiftten üçü becerileri diğer rutinlere genellemede sınırlılık göstermiştir. Diğer taraftan dört bebeğin de iletişim becerilerinde artış olduğu gözlenmiştir.

Kasier, Hancock ve Nietfeld (2000) araştırmalarında anneler tarafından sunulan zenginleştirilmiş söyleşiye dayalı öğretim uygulamasının OSB olan çocuklara iletişim becerisi öğretmedeki etkiliğini ve bu becerileri farklı doğal ortamlara genelleyip genellemediklerini incelemişlerdir. Araştırmaya 32 – 54 aylık, OSB olan altı erkek çocuk ve bu çocukların anneleri katılmıştır. Araştırmada katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Anneler doğal dil müdahale uygulamalarını kullanmayı 24 bireysel eğitim oturumunda öğrenmiştir. Öğretim oturumları klinikte gerçekleştirilmiştir. Bulgular, annelerin bu uygulamayı öğrendiklerini ve ev ortamına da genelleyeabildikleri göstermektedir. Araştırmada uygulama tamamlandıktan altı ay sonra klinik gözlemler ve ev gözlemler yapılmıştır. İzleme verileri annelerin yeni öğrendikleri uygulamayı altı ay sonra kullanmayı sürdürdüklerini ancak uygulama sırasındaki performanslarına göre daha az doğruluk düzeyiyle uyguladıklarını göstermektedir.

Ayrıca, araştırmaya katılan tüm çocukların hedeflenen iletişim becerilerini edindikleri görülmektedir. Ancak altı öğrenciden yalnızca dört tanesi hedeflenen becerileri genelleylebilmiş ve uygulama sona erdikten sonra da kullanmayı sürdürebilmiştir.

Kaiser ve meslektaşları (1996) araştırmalarında anneler tarafından sunulan karşılıklı etkileşim stratejilerinin okul öncesi dönemdeki yetersizliği olan çocukların dil ve iletişim becerileri üzerindeki etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmaya 28 – 56 aylık, gecikmiş dil tanısı olan 12 çocuk ve bu çocukların anneleri katılmıştır. Araştırmada katılımcı aile grupları arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Anneler tarafından sunulan karşılıklı etkileşim stratejileri; anlamlı geri bildirimlerin doğru kullanımı, çocuğun hedef davranışlarına model olma, çocuğun liderliğini takip etmedir. Bulgular, tüm annelerin karşılıklı etkileşim stratejilerini kullanmayı öğrendiklerini ve bu stratejileri evde yapılan etkileşim oturumlarına genellediklerini ve anneler tarafından sunulan karşılıklı etkileşim stratejilerinin çocukların dil ve iletişim becerilerini arttırdığını göstermektedir. Araştırma tamamlandıktan üç ve altı ay sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarında annelerin stratejileri kullanmaya devam ettikleri ve ayrıca çocukların araştırma sırasında edindikleri dil ve iletişim becerilerini kullanmaya devam ettikleri görülmektedir.

Yukarıda hem çeşitli beceri alanları hem de iletişim becerileriyle ilgili özetlenen araştırmalarda ebeveynlere çocuklarına uygulayabilmeleri için yeni becerilerin öğretildiği, ebeveynlerin çocukları ile çalışmaya başlamadan önce bir aile eğitimi aldığı ve bu eğitim sırasında ölçütü karşıladıktan sonra çocuklarıyla uygulama yapmaya başladığı görülmektedir. Tablo 2.1.'de yer alan araştırmalar incelendiğinde ebeveynlere öğrendikleri uygulamayı doğru biçimde kullanmaları için ayrıca bir destek sunulmadığı görülmektedir. Ebeveynlere yeni uygulamayla ilgili bir eğitim verildiği ve daha sonra ebeveynlerin bu becerileri çocuklarıyla uygulamalarının beklendiği görülmektedir (örn., Kasier, Hancock ve Nietfeld, 2000; Woods, Kashinath ve Goldstein, 2004; Chaabane, Alber-Morgan ve DeBar, 2009; Yakın ve Güzel-Özmen, 2010; Olçay-Gül ve Tekin-Iftar, 2016). Günlük rutinler ve etkinlikler sırasında ebeveynler ve çocuklarla yapılan uygulamalar öğrenme ve gelişimi desteklemede çok önemli fırsatlar sağladığı için bir ebeveyn veya bakıcının var olan yeteneklerini geliştirmesi, yeni beceriler kazanması ve yapmış olduğu uygulamalar hakkında daha derin bir anlayışa sahip olması gerekmektedir. Bu yüzden, ebeveynlerin eğitilerek çocuklarına uygun destek sunma becerilerini kazanmasını hedefleyen ebeveyn koçluğu gibi uygulamalara

odaklanılmıştır. Bu odaklanma çocukların rutinler ve etkinlikler sırasında pek çok öğrenme fırsatına sahip olmalarını sağlamaktadır. İlerleyen bölümde ebeveyn koçluğu ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.2. Ebeveyn Koçluğu

Küçük yaştaki çocukların ailelerini doğrudan desteklemede önemli bir araç olduğu belirtilen ebeveyn koçluğu, ebeveynlerin çocuklarının eğitime aktif biçimde katıldığı, çocuklarına yeni beceri ve davranışlar kazandırmayı hedeflediği uygulamalar olarak tanımlanmaktadır (Rush ve Shelden, 2005). Son yıllarda ebeveynlere sunulan koçluk ile ilgili yapılan araştırmaların artış gösterdiği görülmektedir (Akamoglu, ve Dinnebeil, 2015). İlerleyen satırlarda ebeveyn koçluğu ile ilgili yapılmış araştırma örneklerine yer verilmiştir. Bu araştırmaların demografik özelliklerine, yöntemsel özelliklerine ve sonuçlarına ilişkin parametrelere Tablo 2.2’de yer verilmiştir.

Çattık (2019) ebeveyn koçluğu uygulamasının, ebeveynlerin talep etme-model olma öğretimini kullanma becerileri üzerindeki etkilerini ve ebeveynler tarafından sunulan talep etme-model olma öğretim uygulamasının OSB olan çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmaya 4 – 6 yaş arası, OSB olan dört çocuk (iki kız ve iki erkek) ve bu çocukların ebeveynleri (iki anne ve iki baba) katılmıştır. Araştırmada davranışlar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmış ve katılımcılarla yinelenmiştir. Ebeveyn koçluğu; ebeveynlerin eğitimi süreci, deneme sonrası canlı model olarak geri dönüt verme ve oturum sonrası değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır. Çocuk katılımcılar için belirlenen hedef davranışlar ise nesne isteme, yardım talep etme ve teşekkür etme becerileridir. Bulgular, ebeveynlerin talep etme-model olmayla öğretimin uygulama basamaklarını kazandıklarını ve ebeveynler tarafından uygulanan talep etme-model olmayla öğretimin çocukların sosyal beceri düzeyleri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca ebeveynlerin ve çocukların edindikleri hedef becerileri araştırma sona erdikten iki, dört ve altı hafta sonra da korudukları ve farklı kişiler ve ortamlara genelledebildikleri görülmektedir.

Penny ve Schwartz (2019) ebeveyn koçluğunun ebeveynlerin karşılıklı taklit eğitimi doğru bir şekilde uygulama becerileri üzerindeki etkilerini ve ebeveynlerin karşılıklı taklit eğitimi yüksek doğruluk düzeyinde uygulamasının çocukların spontan taklit becerilerindeki artışla örtüşüp örtüşmediğini incelemişlerdir. Araştırmaya 4 – 5

yaş arası, OSB olan üç çocuk (bir kız ve iki erkek) ve bu çocukların ebeveynleri (bir baba ve iki anne) katılmıştır. Araştırmada katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Ebeveynlere araştırmacılar tarafından karşılıklı taklit ile ilgili 90 dakikalık bir eğitim verilmiştir. Bu eğitimde sunumlar, notlar ve videolar kullanılarak karşılıklı taklit ile ilgili bilgi verilmiştir. Bilgi verme aşamasından sonra ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte gerçekleştirdiği uygulama oturumlarına geçilmiştir. Uygulama oturumlarında ebeveynlerden çocuklarına öğretim sunmak üzere edindikleri öğretim becerilerini uygulamaları istenmiştir. Bulgular, koçluğun tüm ebeveynlerin karşılıklı taklit eğitimini doğru bir şekilde uygulama becerilerini arttırdığını göstermiştir. Ayrıca araştırma bulguları, bu artışa paralel olarak çocuk katılımcılardan ikisinin spontan taklit davranışlarındaki artışla örtüştüğünü göstermektedir.

Benson ve meslektaşları (2018) evde tele sağlık (telehealth) uygulamasıyla sunulan uzaktan ebeveyn koçluğunun annelerin kendine zarar verici davranışlar için işlevsel analiz ve işlevsel iletişim eğitimi uygulamalarını öğrenmeleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma 5 – 8 yaş arası, OSB olan ve Serebral Palsisi olan iki erkek çocuk ve bu çocukların anneleriyle yürütülmüştür. Araştırmanın tüm oturumları katılımcı çocukların evlerinde ailelerin araştırmacılara önerdikleri yerlerde yürütülmüştür. Araştırmacılar tarafından annelere işlevsel analiz ve işlevsel iletişim eğitimi sunulmuştur. Ardından, koçluk sürecine ilişkin eğitimler sunulmuştur. Bu eğitimlerin tamamı ebeveyn koçu tarafından video konferans yoluyla uzaktan sunulmuştur. Bulgular, her iki annenin de tele sağlık kullanılarak uzaktan sunulan ebeveyn koçluğu yoluyla işlevsel analiz ve işlevsel iletişim eğitimini oldukça yüksek doğruluk düzeyiyle (%95) uyguladığını göstermektedir. Aynı zamanda, annelerin tele sağlık yoluyla edinerek uyguladığı işlevsel analiz ve işlevsel iletişim eğitiminin her iki çocuk için de kendine zarar verme davranışını azaltma ve iletişim girişimlerini artırmada etkili olduğunu göstermiştir.

Tablo 2.2. Ebeveyn koçluğu ile ilgili araştırmalar

Araştırmalar	Çocuklar	Ebeveynler	Çocuklar İçin Hedef Davranış	Ebeveynler İçin Hedef Davranış	Uygulama Güvenirliği	İzleme	Uzun Dönem İzleme
Benson vd., 2018	5 – 8 yaş OSB, SP	2 anne	Kendine zarar verme	İşlevsel analiz ve işlevsel iletişim	Ebeveyn: Hayır Çocuk: Evet	Hayır	Bilgi yok
Çattık, 2019	4 – 6 yaş OSB	2 anne-baba	Sosyal beceri	Talep etme-model olma	Ebeveyn: Hayır Çocuk: Evet	2,4 ve 6 hafta sonra	Bilgi yok
Fetting vd., 2015	41 – 71 ay OSB	1 baba 2 anne	Problem davranışlar	İşlevsel değerlendirmeye dayalı stratejiler	Ebeveyn: Evet Çocuk: Evet	2 hafta sonra	Bilgi yok
Gıcı-Vatansever, 2018	4 – 7 yaş OSB	3 anne	Ortak dikkat	İpucunun giderek arttırılmasıyla ğretim	Ebeveyn: Evet Çocuk: Evet	3 ve 5 hafta sonra	Bilgi yok
Hampshire ve Allerd, 2018	12 – 14 yaş OSB	1baba 4 anne	Kendini yönetme	Mobil uygulamalar kullanma	Ebeveyn: Hayır Çocuk:Evet	Hayır	Bilgi yok
*Lane vd., 2016	31 – 35 ay OSB	2 anne	İletişim becerileri	Doğal ğretim stratejileri	Ebeveyn: Evet Çocuk: Evet	1 ve 3 hafta sonra	Bilgi yok
Marchant, Young ve West, 2004	4 yaş	1 baba 3 anne	Uyumsuz davranışlar	Pekiştirme, vg, düzeltici ğretim	Ebeveyn: Hayır Çocuk: Evet	1 ay sonra	Bilgi yok
*McDuffie vd., 2016	27 – 43 aylık Fragile X Send.	6 anne	İletişim becerileri	Doğal dil müdahaleleri	Ebeveyn: Evet Çocuk: Evet	3 ay sonra	3 ay sonra
*Meadan vd., 2014	2 – 5 yaş Down Sendromu	1 baba 4 anne	İletişim becerileri	Doğal ve görsel ğretim stratejileri	Ebeveyn: Evet Çocuk: Evet	Tüm oturumlardan hemen sonra	Bilgi yok
Oliver ve Brady, 2014	5 – 6 yaş OSB	3 anne	Rutini tamamlama	İpucu sunma ve pekiştirme	Ebeveyn: Hayır Çocuk: Evet	Tüm oturumlardan hemen sonra	Bilgi yok
Penny ve Schwartz, 2019	4 – 5 yaş OSB	1 baba 2 anne	Taklit becerileri	Karşılıklı taklit ğitimi	Ebeveyn: Hayır Çocuk: Evet	Hayır	Bilgi yok
*Roberts vd., 2014	25 – 38 ay KB	1 büyükanne 3 anne	İletişim becerileri	Zenginleştirilmiş söyleşiye dayalı ğretim	Ebeveyn: Evet Çocuk: Evet	6 ay sonra	6 ay sonra

* Çocuklar için iletişim becerilerinin hedef davranış olarak belirlendiği araştırmalar; Not: KB = Konuşma Bozukluğu, OSB. = Otizm Spektrum Bozukluğu, SP.= Serberal Palsy, Send. = Sendromu

Gıcı-Vatansever (2018) OSB olan çocuk annelerine sunulan koçluk uygulamasının, annelerin ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasını kullanma becerileri üzerindeki etkilerini ve anneler tarafından sunulan öğretimin çocukların ortak dikkate tepki verme becerilerini edinmeleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmaya 4 – 7 yaş arası, OSB olan üç erkek çocuk ve bu çocukların anneleri katılmıştır. Araştırmada katılımcı çiftler arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Annelere tanıtım, model olma, rol oynama ve geri bildirim sunma olarak dört bölümden oluşan aile eğitimi sunulmuş, ardından annelerin çocuklarıyla birlikte gerçekleştirdiği uygulama oturumlarına geçilmiştir. Bu uygulama oturumları videoya kaydedilmiş ve daha sonra annenin ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasını kullanımı ile ilgili geri bildirim sunulmuştur. Bulgular, annelerin ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasını öğrendiklerini ve çocukların ortak dikkate tepki verme becerilerinde artış olduğunu göstermektedir. Ayrıca, tüm anne-çocuk çiftlerinin hedef becerileri uygulama sona erdikten bir, üç ve beş hafta sonra da korudukları ve farklı kişiler ve ortamlara genelleyebildikleri görülmektedir.

Hampshire ve Allerd (2018) ebeveyn koçluğunun ebeveynlerin OSB olan çocuklarına teknoloji aracılı (örn., iPad uygulamaları) öğretimi kullanarak kendini yönetme becerilerini kazandırmadaki etkililiğini incelemiştir. Araştırmaya 12 – 14 yaş arası, OSB olan beş çocuk (iki erkek ve üç kız) ve bu çocukların ebeveynleri (bir baba ve dört anne) katılmıştır. Araştırmada katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Ebeveynlere koçluk oturumlarında ilk olarak kendini yönetme sistemleri, uygulama oturumlarında çocukları ile kullanacakları Wunderlist ve iRewards isimli uygulamalar, veri toplama ve pekiştirme ile ilgili eğitim verilmiş ve bunlarla ilgili rol oynama ve geri bildirim, sunma aşamaları gerçekleştirilmiştir. Ardından ebeveynler uygulama oturumlarında çocuklarına Wunderlist ve iRewards isimli uygulamaları kullanarak kendini yönetme becerilerini öğretmiştir. Ebeveynlerin yürüttükleri uygulama oturumları çocukları ile matematik ödevlerini yaptıkları sırada gerçekleştirilmiştir. Bulgular, ebeveyn koçluğunun ebeveynlerin çocuklarına kendini yönetme becerilerini kazandırmada etkili olduğunu ve çocukların ise ebeveynleri tarafından çalıştırılması koşuluyla Wunderlist ve iRewards uygulamalarını etkin biçimde kullandıklarını ve matematik ödevlerini yaparken kendini yönetme becerilerinin önemli ölçüde arttığını göstermektedir.

Fetting ve meslektaşları (2015) ebeveyn koçluğunun ebeveynlerin işlevsel değerlendirmeye dayalı stratejileri uygulanmasındaki etkilerini ve ebeveynler tarafından uygulanan bu stratejilerin çocukların problem davranışlarını azaltmadaki etkilerini incelemişlerdir. Araştırmaya 41 – 71 aylık, OSB olan üç çocuk (bir kız ve iki erkek) ve bu çocukların ebeveynleri (bir baba ve iki anne) katılmıştır. Araştırmada katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Araştırma işlevsel davranış değerlendirmesi, ebeveyn eğitimi, uygulama, koçluk ve koçluğun geri çekilmesi süreçlerinden oluşmaktadır. Bulgular, koçluk sağlandığında ebeveynlerin işlevsel değerlendirmeye dayalı stratejileri yüksek uygulama güvenilirliğiyle uygulayabildiklerini, uygulama sonra erdikten iki hafta sonra da bu becerileri koruduklarını ve uyguladıkları stratejilerin çocukların problem davranışlarının azalmasında etkili olduğunu göstermektedir. Tablo 2.2’den de anlaşılabileceği gibi, araştırmada ebeveynlerin öğrendikleri stratejileri planlandığı şekilde uygulayıp uygulamadığını belirleyebilmek ve koçluk sürecinin planlandığı şekilde yürütülüp yürütülmediğini belirleyebilmek için uygulama güvenilirliği verilerinin toplandığı görülmektedir.

Oliver ve Brady (2014) bu araştırmalarında anında geri bildirim sunularak yürütülen ebeveyn koçluğunun annelerin günlük rutinler sırasında çocuklarına ipucu sunmayı ve pekiştirmeyi öğrenmelerinde ve bu becerileri öğrenmeleri durumunda yeni rutinlere genellemelerindeki etkililiğini ve annelerin hedeflenen öğretim stratejilerini kullanmalarının çocukların rutini tamamlama davranışları üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırmaya 5 – 6 yaş arası, OSB olan üç erkek çocuk ve bu çocukların anneleri katılmıştır. Araştırmada katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Anında geri bildirim sunularak yürütülen koçluk oturumlarında anne çocuğuyla birlikte rutinini gerçekleştirirken kulaklığını takmış ve ebeveyn koçunun yönlendirmesiyle rutinini gerçekleştirmiştir. Ebeveyn koçu rutini izlemiş ve anneye anlık geri bildirimler sunmuştur. Bulgular, annelerin günlük rutinler sırasında çocuklarına ipucu sunmayı ve pekiştirmeyi öğrendiğini ve bu becerileri yeni rutinlere genelledebildiğini, çocukların ise rutinler sırasında hedeflenen becerileri bağımsız şekilde yerine getirdiğini göstermektedir. Çocuklar ölçütü karşılar düzeyde performans sergiledikten sonra düzenlenen izleme oturumlarında annelerin ve çocukların öğrendikleri becerileri korudukları görülmektedir.

Marchant, Young ve West (2004) ebeveyn koçluğunun ebeveynlerin pekiştirme, etkili övgü, yol gösterici övgü, doğrudan öğretim ve düzeltici öğretimi edinme ve uyumsuz davranışları olan çocuklarına evlerinde uygulayabilme becerileri üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırmaya dört yaşında, antisosyal davranış problemi riski taşıyan dört erkek çocuk ve bu çocukların ebeveynleri (bir baba ve üç anne) katılmıştır. Araştırmada katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Ebeveyn koçu tarafından ebeveynlerin çocuklarının uyumlu olması için kullanacakları tekniklerle ilgili bir aile eğitimi ve ardından ebeveyn koçluğunun sunulduğu uygulama oturumları düzenlenmiştir. Bulgular ebeveynlerin bu becerileri uygulamalarında ve çocukların evdeki uyum düzeylerinde artış olduğunu ve ayrıca ebeveynlerin ve çocukların edindikleri becerileri araştırma sona erdikten bir ay sonra da koruduklarını göstermektedir.

Yukarıda ebeveyn koçluğu ile ilgili özetlenmiş araştırmaların ebeveynlere çocukları ile kullanabilecekleri yeni becerilerin öğretimi ile ilgili olduğu, ebeveynlerin yeni öğrendikleri becerileri çocuklarıyla doğru bir şekilde uygulayabilmesi için koçluk desteği aldığı ve ebeveyn koçluğu uygulamasının ebeveynlerin beceriyi doğru biçimde kullanmasında etkili olduğu görülmektedir. Tablo 2.2'den de anlaşılabileceği gibi, araştırmalarda ebeveynlerin yeni öğrendikleri stratejilerini kullanarak çocuklarına taklit (Penny ve Schwartz, 2019), ortak dikkat (Gıcı-Vatansever, 2018), kendini yönetme (Hampshire ve Allerd, 2018), rutin tamamlama (Oliver ve Brady, 2014) ve sosyal beceriler (Çattık, 2019) gibi becerileri öğrettikleri ve ayrıca çocuklarının davranış problemlerini azalttıkları (Marchant, Young ve West, 2004; Fetting, Schultz ve Sreckovic, 2015; Benson vd., 2018) görülmektedir. Bu araştırmada ebeveyn koçluğuyla ebeveynlerin fırsat öğretimi uygulamasını kullanmayı öğrenmesi ve bu uygulamayla çocuklarına iletişim becerisi kazandırması hedeflendiği için ilerleyen satırlarda çocuklara iletişim becerilerinin öğretilmesinin hedeflendiği ebeveyn koçluğu araştırma örneklerine yer verilmiştir.

Lane ve meslektaşları (2016) kısa süreli ebeveyn koçluğunun OSB olan çocukların annelerine doğal öğretim stratejilerini öğretmedeki etkilerini ve ayrıca anneler tarafından sunulan doğal öğretim stratejilerinin çocukların ifade edici dil becerileri üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırmaya 31 – 35 aylık, OSB olan iki erkek çocuk ve bu çocukların anneleri katılmıştır. Araştırmada davranışlar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Annelere klinik ortamda, oyun sırasında doğal

öğretim stratejilerini nasıl uygulayacakları ebeveyn eğitimi, eğitim sonrası canlı (in-vivo) geri bildirim ve oturum sonrası geri bildirim düzenlenerek öğretilmiştir. Bulgular, annelerin doğal öğretim stratejilerini kullanmayı öğrenmesinde kısa süreli ebeveyn koçluğunun etkili olduğunu ve anneler tarafından oyun sırasında sunulan doğal öğretim stratejilerinin çocukların ifade edici dil becerilerini arttırdığını göstermektedir. Ayrıca annelerin ve çocukların edindikleri becerileri araştırma sona erdikten bir ve üç hafta sonra da korudukları görülmektedir.

McDuffie ve meslektaşları (2016) yerinde ve uzaktan video-konferans yoluyla sunulan ebeveyn koçluğunun, Fragile X sendromlu çocuk annelerinin doğal dil müdahalelerini kullanmayı öğrenmelerindeki etkililiğini ve anneler tarafından sunulan doğal dil müdahalelerinin çocukların iletişim becerilerine etkilerini incelemişlerdir. Araştırmaya 27 – 43 aylık, Fragile X sendromu olan altı erkek çocuk ve bu çocukların anneleri katılmıştır. Araştırmada katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Ebeveyn koçluğu yüz yüze yapılan dört ebeveyn eğitimi oturumu, yerinde ve yüz yüze yapılan bir ebeveyn koçluğu oturumu ve uzaktan video-konferans yoluyla yapılan 12 ebeveyn koçluğu oturumundan oluşmaktadır. Bulgular, annelerin çocukların ilgisini yönelttiği nesne ya da olayı sözlü olarak tanımlama, çevresel düzenleme, bekleme süreli öğretim ve seçim fırsatı sunma gibi dolaylı ipucu sunma becerilerinde artış olduğunu, sözel olan ve olmayan iletişim davranışlarını yorumlama ve uygun tepki verme davranışının ise değişken olduğunu göstermektedir. Çocukların ipucu sunulduğunda sergiledikleri iletişim davranışlarının arttığı, spontane iletişim davranışlarının ise değişken olduğu görülmektedir. Ayrıca, annelerin ve çocukların edindikleri becerileri araştırma sona erdikten üç ay sonra da korudukları görülmektedir.

Meadan ve meslektaşları (2014) ev temelli ebeveyn koçluğunun Down Sendromu olan çocukların ebeveynlerine doğal ve görsel öğretim stratejilerini öğretmedeki etkililiğini ve ayrıca ebeveynler tarafından sunulan doğal ve görsel öğretim stratejilerinin çocukların sosyal-pragmatik dil becerileri üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırmaya 2 – 5 yaş arası, Down Sendromu olan beş çocuk (iki erkek ve üç kız) ve bu çocukların ebeveynleri (bir baba ve dört anne) katılmıştır. Araştırmada katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Ebeveyn koçu tarafından doğal ve görsel öğretim stratejileriyle ilgili bir aile eğitimi ve ardından ebeveyn koçluğunun sunulduğu uygulama oturumları düzenlenmiştir. Bulgular, ev temelli ebeveyn koçluğunun ebeveynlerin doğal ve görsel öğretim stratejilerini doğru biçimde

kullanmalarında etkili olduğunu ve ebeveynler tarafından sunulan doğal ve görsel öğretim stratejilerinin çocukların sosyal-pragmatik dil becerilerini arttırdığını göstermektedir. Çocuklar ölçütü karşılar düzeyde performans sergiledikten sonra düzenlenen izleme oturumlarında hem ebeveynlerin hem de çocukların öğrendikleri becerileri korudukları görülmektedir.

Roberts ve meslektaşları (2014) araştırmalarında Öğret-Model Ol-Koçluk Yap-Değerlendir (Teach-Model-Coach-Review) öğretim yaklaşımının birincil bakıcıların zenginleştirilmiş söyleşiye dayalı öğretim dil destekleme stratejilerini kullanmalarına ve bunun çocuklarının ifade edici dili kullanmalarına etkilerini incelemiştir. Araştırmaya 25 – 38 aylık, konuşma bozukluğu olan dört çocuk (iki kız ve iki erkek) ve bu çocukların birincil bakıcıları (bir büyükanne ve üç anne) katılmıştır. Araştırmada davranışlar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmış ve katılımcı çocuk çiftleri ile yinelenmiştir. Birincil bakıcılar için belirlenen zenginleştirilmiş söyleşiye dayalı öğretim stratejileri sıra alma, genişletme, bekleme süresi ve ipucu kullanmaktır. Öğret-Model Ol-Koçluk Yap-Değerlendir öğretim yaklaşımının ilk aşaması olan öğret aşamasında strateji tanıtılmış, nasıl kullanılacağı anlatılmış, video örnekleri izletilmiş, rol oynama gerçekleştirilmiş ve bakıcıyla soru cevap şeklinde tartışılmıştır. Model olma aşamasında bir uygulamacı çocukla birlikte stratejiyi kullanarak model olmuş ve stratejinin kullanımıyla ilgili önemli noktalar belirtilmiştir. Koçluk aşamasında birincil bakıcı çocukla birlikte kendisine yeni öğretilen stratejiyi uygulamış ve strateji kullanımıyla ilgili geri bildirim sunulmuştur. Değerlendirme aşamasında birincil bakıcının stratejiyi kullanımı ile ilgili konuşulmuş, çocuğun ve bakıcının davranışları üzerinde durulmuş ve stratejinin evde kullanımı ile ilgili planlama yapılmıştır. Bulgular, birincil bakıcıların zenginleştirilmiş söyleşiye dayalı öğretim dil destekleme stratejilerini ve çocuklarının ifade edici dili kullanımlarında artış olduğunu göstermektedir. Bakıcıların öğrendikleri stratejileri ev ortamına genellemeleri ve uygulama tamamladıktan üç ve altı ay sonra da sürdürmeleri sınırlılık göstermiştir.

Ebeveynlerin yeni öğrendikleri becerileri uzun dönemde oyun becerileri içerisinde düşük düzeyde de olsa kullandıkları ancak günlük rutinler içinde çok daha az kullandıklarını gösteren bir araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmada Moore ve meslektaşları (2014) “Her Gün Dil ve Oyun” (Language And Play Everyday-LAPE) isimli toplum temelli bir programı tanımlamışlardır. Ayrıca ebeveynlerin kendi çocuklarının iletişim becerilerini geliştirmek için sahip oldukları kapasitelerini geliştiren

etkili uygulamaları değerlendirmişlerdir. LAPE ebeveyn koçluğuna dayalı bir aile eğitim programıdır. Doğal dil geliştirme stratejilerinin günlük rutinelere gömülerek uygulanmasını içermektedir. Araştırmaya 22 – 36 aylık, iletişim gecikmesi olan sekiz çocuk ve ebeveyni katılmıştır. LAPE ebeveynlere grup ve bireysel oturumlarda sunulmuştur. Programa katıldıktan sonra ebeveynlerin duyarlılığı ve diğer dil geliştirme davranışları artmıştır. Sosyal geçerlik verileri ebeveynlerin yöntemler, hedefler ve proje sonuçlarından memnun olduğunu göstermektedir. Ayrıca çocukların ifade edici dil becerilerinde artış olmuştur. Araştırma sona erdikten üç ay sonra ebeveynlerin yeni öğrendikleri stratejileri kullanmayı sürdürüp sürdürmediklerini belirlemek için izleme verisi toplanmıştır. Bu veriler ebeveynlerin stratejileri kullanma düzeylerinin çok düşük olduğunu göstermektedir. Ebeveynlerin öğrendikleri stratejileri çok az da olsa oyunların içinde kullanımının rutinler içinde kullanımından daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Araştırmanın sonunda ebeveynler günlük rutinler sırasında öğretim yapmanın zor olduğunu, rutinler sırasında öncelik verdikleri şeyin rutinin (örn., yemek yeme, giyinme) bir an önce tamamlanması olduğunu belirtmişlerdir.

Ebeveyn koçluğu bir çok bileşeni olan, etkili öğretim uygulamalarını ebeveynlere öğretmek için kullanılan bir uygulamadır. Ebeveyn koçluğu uygulamasının daha düşük maliyetle ve daha kısa sürede tamamlanması için içerdiği bileşenlerinin her birinde uyarlamaların yapıldığı ve bu uyarlamaların etkilerinin sınındığı araştırmaların yürütülmesine ihtiyaç vardır (Friedman, Woods ve Salisbury, 2012). Shanly ve Niec (2010) koçluğun ebeveynliği geliştirip geliştirmediğini değerlendirmek için bir grup deneysel araştırma yürütmüşlerdir. Araştırmaya 60 anne ve 2 – 7 yaş arası çocuğu katılmıştır. Katılımcılar yansız atama yoluyla koçluk uygulanan ve koçluk uygulanmayan gruplara atanmıştır. Başlama düzeyi değerlendirmesinden sonra tüm anne-çocuk çiftleri haftada bir kez iki oyun etkileşimine katılmışlardır. Koçluk uygulanacak gruptaki ebeveynlere yüz yüze geri bildirim sağlanmıştır. Koçluk desteği uygulanan ebeveynler hedeflenen becerilerde önemli gelişmeler göstermiştir. Bulgular, ebeveynlere sağlanan yüz yüze koçluğun değişim için önemli bir mekanizma olduğunu göstermektedir.

Yukarıda özetlenen araştırmalarda, ebeveynlerin ebeveyn koçluğu yoluyla öğrendikleri öğretim uygulamaları ve stratejileri kullanmasının çocukların dil ve iletişim becerileri üzerinde de olumlu etkiye sahip olduğu görülmektedir. Alanyazında ebeveyn koçluğu ile ilgili yürütülen araştırmaların çoğunda ebeveynlerin yeni öğrendikleri

beceriye araştırma tamamlandıktan sonra koruyup korumadıklarına ilişkin yakın dönem (2–6 hafta) izleme verilerinin toplandığı, ancak ebeveynlerin uzun dönemde yeni öğrendikleri beceriyi kullanmaya devam edip etmediklerini gösteren herhangi bir veri toplanmadığı dikkat çekmektedir (örn., Marchant, Young ve West, 2004; Oliver ve Brady, 2014; Lane vd., 2016; Gıcı-Vatansever, 2018; Çattık, 2019). Dolayısıyla, Tablo 2.1 ve Tablo 2.2’den de anlaşılabilceği gibi, bu araştırmalar sonlandırıldıktan sonra ebeveynler çocuklarının öğretim gereksinimleri olduğu zaman edindikleri öğretme becerilerini kullanıp kullanmadıklarını bilebilmek mümkün değildir.

Yukarıda özetlenen ebeveynler tarafından sunulan öğretim uygulamaları ve ebeveyn koçluğu ile ilgili araştırmaların (Bkz. Tablo 2.1 ve Tablo 2.2) pek çoğunda dikkat çeken bir diğer ortak nokta, araştırmacılar ya da uzmanlar tarafından ebeveynlere sunulan eğitimle ilgili uygulama güvenilirliği verilerinin toplanmamış olmasıdır (örn., Woods, Kashinath ve Goldstein, 2004; Chaabane, Alber-Morgan ve DeBar, 2009; Olçay-Gül ve Tekin-Iftar, 2016; Çattık, 2019). Barton ve Fetting (2013) ebeveyn eğitimleri ile ilgili yürüttükleri tarama araştırmasında ebeveynler tarafından uygulanan müdahalelerin uygulama güvenilirliğine ilişkin inceleme yapmışlardır. Araştırmaya hakemli dergilerde (n = 9) yayınlanan toplam 24 araştırma dahil edilmiştir. Dahil edilen araştırmalardan 19’unda (örn., Alpert ve Kaiser, 1992; Hemmeter ve Kaiser, 1994; Peterson, Carta ve Greenwood, 2005; Rocha, Schreibman ve Stahmer, 2007) ebeveynlerin öğrendikleri yeni beceriyi çocuklarına uyguladıkları sırada uygulama güvenilirliği verisi toplandığı görülmektedir. Ancak araştırmaya dahil edilen 24 çalışmanın yalnızca altı tanesinde (Eiserman, McCoun ve Escobar, 1990; Hester vd., 1996; Dunlap vd., 2006; Phaneuf and McIntyre, 2011; Randolph vd., 2011; Welterlin ve diğ., 2012) araştırmacılar ya da uzmanlar tarafından ebeveynlere sunulan eğitimle ilgili uygulama güvenilirliği verisi toplandığı geriye kalan araştırmalarda ise toplanmadığı görülmektedir. Tablo 2.2 incelendiğinde ebeveynlere sağlanan koçluk uygulamaları araştırmalarında da ebeveynlere sunulan koçluk süreci ile ilgili uygulama güvenilirliği verisi toplanmadığı görülmektedir.

2.3. Fırsat Öğretimi

Yetersizliği olan pek çok çocuk gününün büyük bir kısmını evde geçirmekte ve bu durum çocukların yeni edindikleri becerileri farklı ortam, kişi ve araçlara genellemede yaşadıkları zorlukları ortadan kaldırmak için bir çok fırsatı da beraberinde

getirmektedir. Özellikle dil ve iletişim becerilerinin kullanılması amacıyla geliştirilmiş olan doğal öğretim yöntemleri çocuklara doğal ortamlarında, günlük rutinler ve etkinlikler içerisinde öğretim yapılması gerektiğini savunmaktadır (Woods, Kashinath ve Goldstein, 2004; Duda vd., 2008; Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2012). Doğal öğretim yöntemlerinden biri olan fırsat öğretiminin çeşitli iletişim becerilerinin öğretiminde etkili olduğunu gösteren pek çok araştırma bulunmaktadır (örn., MacDuff, vd., 1988; McGee ve Daly, 2007; Horsan ve Birkan, 2015; Neeley, vd., 2016). İlerleyen bölümde fırsat öğretimi ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Neeley ve meslektaşları (2016) okul öncesi dönemdeki OSB olan çocuklarla çalışan uygulamacılara fırsat öğretiminin kullanımını öğretmede teleuygulamanın (telepractice) etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmaya 4 – 8 yaş arası, OSB olan üç çocuk (bir kız ve iki erkek) ve üç kadın uygulamacı katılmıştır. Araştırmada katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Uygulamacılar teleuygulama öğretim paketinin kullanılmasıyla fırsat öğretimini uygulamasını öğrenmiştir. Teleuygulama öğretim paketi online bir modülü, kendi kendini değerlendirmeyi ve video-konferans ile sağlanan performansa ilişkin geri bildirim sunmayı içermektedir. Uygulamacılar öğrendikleri uygulamayı çocukların eğitim aldıkları kurumlarda uygulamışlardır. Bulgular teleuygulama öğretim paketinin uygulamacıların fırsat öğretimini uygulamasını öğrenmelerinde etkili olduğunu, çocukların talep etme davranışlarında artış olduğunu ve uygulamacıların ve çocukların davranışlarındaki değişikliğin uygulama sona erdikten iki ve dört ay sonra da devam ettiğini göstermektedir.

Horasan ve Birkan (2015) fırsat öğretimi uygulamasının OSB olan çocuklara iletişim becerilerinin öğretilmesindeki etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmaya 4 – 6 yaş arası, OSB olan üç erkek çocuk katılmıştır. Araştırmada katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmada bağımlı değişken olarak belirlenen iletişim becerisi etkinlikler sırasında kaybolan nesneleri sözcük kullanarak isteme becerisidir. Araştırmanın tüm oturumları çocukların eğitim almakta olduğu merkezde gerçekleştirilmiştir. Bulgular, fırsat öğretimi uygulamasının sözcük kullanarak kaybolan nesneyi isteme becerisinin öğretiminde ve öğretilen becerinin bir, üç ve altı hafta sonra da sürdürülmesinde etkili olduğunu göstermektedir. Katılımcılardan biri edindiği beceriyi farklı ortam, kişi ve araç-gereçlere genelleleyebilirken diğer iki katılımcı genelleme oturumlarında ölçütü karşılayamamıştır.

McGee ve Daly (2007) okul öncesi dönemdeki OSB olan çocukların yaşlarına uygun sosyal sözcük ifadelerini kullanımını arttırmada fırsat öğretimi uygulamasının etkilerini incelemişlerdir. Araştırmaya 4 – 5 yaş arası, OSB olan üç erkek çocuk katılmıştır. Araştırmada katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Araştırmanın tüm oturumları çocukların eğitim aldıkları uygulama merkezinde gerçekleştirilmiştir. Bulgular, fırsat öğretimi uygulamasının öğretim oturumları sırasında çocukların sosyal sözcük ifadelerini hemen kullanmaya başladığını ve daha sonra bu becerileri ipucu sunulmayan yeni durumlara transfer edebildiğini göstermektedir. Ayrıca, çocuklar ölçütü karşılar düzeyde performans sergiledikten sonra düzenlenen izleme oturumlarında çocukların öğrendikleri becerileri korudukları görülmektedir.

Yukarıda özetlenen araştırmalara değerlendirildiğinde fırsat öğretimi uygulamasının çeşitli iletişim becerilerinin öğretimi için kullanıldığı ve uygulamanın araştırmacılar ya da uzmanlar tarafından klinik ortamlarda gerçekleştirildiği görülmektedir (McGee ve Daly, 2007; Horasan ve Birkan, 2015; Neeley vd., 2016). Oysaki doğal öğretim yöntemlerinden biri olan fırsat öğretiminin çocukların doğal ortamlarında, günlük rutinler ve etkinlikler içerisinde uygulanması gerektiği savunulmaktadır (Woods, Kashinath ve Goldstein, 2004). Alanyazında çocukların doğal ortamlarında, günlük rutinler ve etkinlikler sırasında, ebeveynleri tarafından sunulan fırsat öğretimi uygulamasıyla ilgili sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. İlerleyen satırlarda ebeveynler tarafından çocukların günlük rutinleri ya da etkinlikleri sırasında yalnızca fırsat öğretimi uygulamasının iletişim becerileri üzerindeki etkililiğinin incelendiği araştırma örneklerine yer verilmiştir.

Hsieh, Wilder ve Abellon (2011) model olma, alıştırma yapma ve geri bildirim sunma bileşenlerinden oluşan bir eğitim paketinin OSB olan çocukların birincil bakıcılarına fırsat öğretimi uygulamasını öğretmedeki etkililiğini ve ayrıca birincil bakıcılar tarafından sunulan fırsat öğretimi uygulamasının çocukların bir nesne veya etkinlik talep etme becerileri üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırmaya 8 – 10 yaş arası, OSB olan üç çocuk (bir erkek ve iki kız) ve bu çocukların birincil bakıcıları (bir anne, bir baba ve bir bakıcı) katılmıştır. Araştırmada katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Ebeveynlere ve birincil bakıcıya araştırmacı tarafından fırsat öğretimi uygulamasıyla ilgili eğitim verilmiştir. Ardından araştırmacı fırsat öğretimi uygulaması için model olmuştur. Model olmayı ebeveynler ve birincil

bakıcı ile birlikte canlandırma yapma ve bununla ilgili sözlü geri bildirim sunma aşamaları takip etmiştir. Bulgular, ebeveynler ve birincil bakıcının fırsat öğretimi uygulamasını öğrenmelerinde eğitim paketinin etkili olduğunu ve katılımcı çocukların hedef iletişim becerilerinde artış olduğu göstermektedir. Ayrıca ebeveynler ve birincil bakıcının ve çocukların edindikleri becerileri araştırma sona erdikten iki ve üç hafta sonra da korudukları görülmektedir.

Charlop-Christy ve Carpenter (2000) bu araştırmalarında, ebeveynler tarafından sunulan fırsat öğretimi, ayrıık denemelerle öğretim ve deneme sayılarında uyarlama yapılmış fırsat öğretimi uygulamalarının çocukların iletişim becerileri üzerindeki etkililiklerini karşılaştırmıştır. Araştırmaya 7 – 11 yaş arası, OSB olan beş çocuk (bir kız ve dört erkek) ve bu çocukların ebeveynleri katılmıştır. Araştırmada dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Ebeveynlere evlerinde uygulamalarla ilgili eğitim verilmiş ve bu uygulamaları çocuklarıyla gerçekleştirmeleri istenmiştir. Bulgular, tüm çocukların deneme sayıları arttırılarak sunulan fırsat öğretimi uygulamasıyla hedef davranışları edindiğini, ancak ayrıık denemelerle öğretim ile iki çocuğun, geleneksel fırsat öğretimiyle ise yalnızca bir çocuğun hedef davranışları edindiğini göstermektedir. Ayrıca deneme sayıları arttırılarak sunulan fırsat öğretimiyle çocukların hedef davranışları genelleyebildiği, geleneksel fırsat öğretimi ve ayrıık denemelerle öğretimde genellenmenin gerçekleşmediği görülmektedir.

Yukarıda özetlenen araştırmalar değerlendirildiğinde ebeveynler tarafından sunulan fırsat öğretimi uygulamalarının çocukların dil ve iletişim becerileri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde doğal öğretim stratejilerinin ebeveynlere bir öğretim paketi olarak öğretildiği (örn., Meadan vd., 2014; Lane vd., 2016), fırsat öğretimi uygulamasının bu öğretim paketi içerisinde yer aldığı ancak yalnızca fırsat öğretimi uygulamasının etkililiğinin incelendiği sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde (a) katılımcılar, (b) ortam, (c) araç-gereçler, (d) araştırma modeli, (e) bağımsız değişken, (f) bağımlı değişken, (g) genel süreç, (h) verilerin toplanması ve (ı) verilerin analizi başlıklarına ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir. Araştırmaya anneler katılım gösterdiği için bu bölümde *ebeveyn* ifadesi yerine *anne* ifadesinin kullanımı tercih edilmiştir. Araştırmanın deney süreci katılımcı anneler ve katılımcı çocuklar olmak üzere iki katılımcı grup ile ayrı ayrı ancak iç içe ve eşzamanlı olarak gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle izleyen bölümde sıralanan başlıklar (a) katılımcı anneler ve (b) katılımcı çocuklar olmak üzere iki başlık altında ele alınmaktadır.

3.1. Katılımcılar

Araştırma çocuğu OSB olan anneler ve çocuklarıyla yürütülmüştür. Araştırmaya dört anne-çocuk çifti ile başlanmış ancak süreç içerisinde bir anne-çocuk çifti kendi istekleri ile araştırmadan çekildiğinden araştırma üç anne-çocuk çifti ile tamamlanmıştır. Araştırmada (a) katılımcı anne-çocuk çiftleri, (b) ebeveyn koçu ve (c) güvenilirlik verilerini toplayan gözlemci ve araştırmada görev alan diğer personel (araştırmanın video kayıtlarını gerçekleştiren, genelleme oturumlarını yürüten ve aile eğitimleri sırasında araştırmacıya yardımcı olan personeller) yer almıştır. Araştırmada yer alan katılımcı anne-çocuk çiftlerine ilişkin bilgiler Tablo 3.1’de verilmiştir.

3.1.1. Katılımcı anneler

Araştırmaya Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde (K.K.T.C.) yaşamakta olan üç anne katılmıştır. Araştırmaya katılan annelerde aranan önkoşul özellikler (a) okuma-yazma becerilerine sahip olmak, (b) okuduğunu anlamak ve (c) araştırmaya katılma konusunda gönüllü olmaktır. Araştırmacı çalışmaya başlamadan önce K.K.T.C. Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı’na bağlı özel eğitim merkezlerini ve özel özel eğitim merkezlerini ziyaret etmiş ve bu merkezlerin sorumluları ile görüşmüştür. Merkez sorumlularına araştırmacı tarafından ilk olarak araştırmanın amacı ve nasıl yürütüleceği konusunda bilgi verilmiştir. Araştırmaya dahil edilecek çocuklarda aranan önkoşul özelliklerin neler olduğu belirtilmiştir. Daha sonra merkezde çalışan öğretmenlerle görüşülerek bu önkoşul özellikleri karşılayan katılımcı çocuk adayları belirlenmiş ve bu çocukların aileleri ile bir görüşme talep edilmiştir. Ayrıca, araştırmacının çalışmakta olduğu K.K.T.C. 'de bir üniversite bünyesinde hizmet veren Uygulama, Araştırma ve

Eğitim Merkezi'nde eğitim alan ve araştırmada aranan önkoşul becerileri karşılayan çocukların ailelerinden de bir görüşme talep edilmiştir. Görüşmeyi kabul eden ailelerin uygun oldukları yer ve zamanda görüşmeler gerçekleştirmiştir. Bu görüşmelerde ailelere araştırmanın amacı ve uygulama süreci hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca görüşme sırasında hangi ebeveynin araştırmaya katılacağına ailelerden kendi koşullarını değerlendirerek karar vermeleri istenmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden ailelere araştırmaya katılacak çocuklarda aranan önkoşul özelliklerin neler olduğu açıklanmış ve bu önkoşul becerilerle/özelliklerle ilgili görüşlerine başvurulmuştur. Ardından araştırmacı çocukları eğitim aldıkları merkezde gözlemlemiştir. Önkoşul özellikleri taşıyan çocukların ailelerine çocuklarının araştırmaya dahil edilebilmesi için gerekli önkoşul becerileri karşıladıkları bilgisi verilmiştir. Görüşmelerin ardından araştırmaya katılmaya gönüllü olan dört anne belirlenerek bu annelerle hem kendi katılımı hem de çocuğunun katılımı konusunda bilgi veren Aile Bilgilendirme ve Onam Formu (EK-1) paylaşarak okumaları istenmiş ve araştırmaya katılım konusunda izinlerini almak üzere iki kopya form anne ve araştırmacı (ebeveyn koçu) tarafından karşılıklı olarak imzalanmıştır.

Katılımcılardan Hande Hanım 38 yaşındadır ve K.K.T.C.'de bir telefon firmasında finans uzmanı olarak çalışmaktadır. İkiz çocuk annesi olan Hande Hanım'ın önlisans derecesi vardır ve her iki çocuğunun da OSB tanısı bulunmaktadır. Tuğçe Hanım 34 yaşında, iki çocuk annesidir. Tuğçe Hanım'ın lisans derecesi vardır ve her iki çocuğunun da OSB tanısı bulunmaktadır. Ceren Hanım 33 yaşındadır. Ceren Hanım'ın lisans derecesi vardır ve tek çocuk sahibidir. Çocuğunun OSB tanısı bulunmaktadır ve eşinin işi sebebiyle bir yıldır K.K.T.C.'de yaşamaktadır. Yağmur Hanım 35 yaşındadır. Yağmur Hanım'ın lisans derecesi vardır ve iki çocuk annesidir. Son üç anne de herhangi bir işte çalışmamaktadır. Yağmur Hanım araştırmaya katılmayı kabul ettikten sonra katılımcı anneler için düzenlenen Hedef Davranış Belirleme Eğitimine katılmış ve hem kendisi hem de çocuğundan toplamda dokuz oturum başlama düzeyi oturumları düzenlenerek veri toplanmıştır. Ancak araştırma sürecinde aile Türkiye'ye taşınma kararı aldığından kendi istekleri doğrultusunda araştırmadan çekilmek istediklerini belirtmişlerdir. Araştırma üç anne-çocuk çifti ile tamamlanmıştır. Araştırmaya katılan annelerin ebeveyn koçluğu ve fırsat öğretimiyle ilgili bir öğretim alma ve sunma geçmişi yoktur. Katılımcı annelere ait demografik bilgiler Tablo 3.1'de yer almaktadır.

Tablo 3.1. Katılımcı anne-çocuk çiftlerinin demografik özellikleri

Anne-Çocuk Çiftleri	Yaş	Katılımcı Anneler Eğitim Düzeyi	İş Durumu	Çocuk Sayısı	Yaş	Katılımcı Çocuklar Cinsiyet	Tanı
Hande Hnm.-Barış	38	Önlisans	Finans Uzmanı	2	5 yaş 4 ay	Erkek	Atipik otizm
Tuğçe Hnm.-Levet	34	Lisans	Ev Hanımı	2	4 yaş 8 ay	Erkek	Atipik otizm
Ceren Hnm.-Murat	33	Lisans	Ev Hanımı	1	4 yaş 6 ay	Erkek	Otizm

3.1.2. Katılımcı çocuklar

Araştırmaya OSB olan 4 – 5 yaş arası üç erkek ve bir kız çocuk katılmıştır. Katılımcı çocuk adaylarını belirleyebilmek için yukarıda yer verilen aşamalar takip edilmiştir. Katılımcı çocuklarda aranan önkoşul özellikler: (a) OSB tanısına sahip olmak, (b) 4 – 6 yaş arasında olmak, (c) kendisine sunulan görsel ve işitsel uyaranlara en az beş dakika dikkatini yönltebilmek, (d) en az tek sözcük kullanarak iletişim girişiminde bulunabilmek ve (e) model olunduğunda 2 – 3 sözcüklü bir cümleyi tekrar edebilmektir. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda bu önkoşul özellikleri taşıyan çocukların aileleriyle iletişime geçilerek görüşme talep edilmiş ve bu önkoşul özelliklerle ilgili görüşlerine başvurulmuştur. Ardından araştırmacı katılımcı çocuk adaylarının sıralanan önkoşul özelliklerden (c), (d) ve (e) maddelerinde belirtilen becerilere sahip olup olmadığı belirlemek üzere çocukların özel eğitim öğretmenleriyle birebir görüşmeler gerçekleştirmiş ve her bir çocuğa ilişkin gözlem yapmıştır. Çocuklara ait demografik bilgilere Tablo 3.1'de yer verilmiştir.

Barış 5 yaş 4 aylık, OSB olan bir erkek çocuktur. Barış'a atipik otizm tanısı üç yaşında K.K.T.C.'de bir devlet hastanesinin Çocuk ve Ergen Psikiyatri Polikliniğinde bir uzman tarafından konulmuştur. Barış hafta içi her gün gölge öğretmen eşliğinde kreşe ve özel özel eğitim merkezine gitmektedir. Özel eğitim merkezinde günde üç saat bireysel eğitim almaktadır. Ayrıca, haftada bir gün bateri kursunda bir saat müzik eğitimi almaktadır. Barış'ın özel eğitim merkezindeki öğretmeniyle ve ailesiyle yapılan görüşmelerden ve kurumda yapılan gözlemlerden elde edilen bilgilere göre; Barış

büyük ve küçük kas becerilerinde akranları ile benzer özellikler göstermektedir. Barış iletişim başlatma ve sürdürmede, bilişsel ve sosyal gelişim alanlarında akranlarına göre yetersizlik göstermektedir. Selamlaşma, oyuna katılma, izin isteme, sıra alma becerilerini model olunduğunda ve/veya ipucu sunulduğunda yerine getirebilmektedir. Kirli-temiz, uzun-kısa, büyük-küçük olan üç boyutlu nesneleri ayırt edebilmekte, sekiz paçalı bir yapbozu yapabilmekte, renkli legoları sınıflayabilmekte, renkleri ve şekilleri tanımakta ve adı söylenen eylemi resimli kartlar arasından gösterebilmektedir. Barış alıcı dil ve ifade edici dil becerilerine sahiptir. İki ve üç basamaklı yönergeleri yerine getirebilmektedir. Ancak ifade edici dil becerilerinde akranlarına göre yetersizlik göstermektedir. Barış 5N1K sorularından “kim” ve “ne” sorusuna cevap verebilmektedir. Ancak “nerede”, “ne zaman”, “nasıl” ve “neden” sorularına cevap verememektedir. Ailesi Barış'ın ifade edici dil becerilerinde desteğe ihtiyacı olduğunu belirtmiştir. Küçük Adımlar Gelişim Geriliği Olan Çocuklara Yönelik Erken Eğitim Programı (Pieterse vd., 2007) eğitim serisinde iletişim becerilerine ilişkin yer alan kontrol listeleri Barış için tam günlük alınan dil örneği dikkate alınarak annesi tarafından doldurulmuştur. İlişkili kontrol listeleri kullanılarak yapılan değerlendirmede Barış'ın nesne ve hizmet istemek için özne ve eylem, eylem ve öznenen oluşan iki sözcüklü cümlecikler ve olumsuzluk bildiren cümlecikler, tekrar bildiren ve yer bildiren cümlecikler kullanabildiği ancak işaret bildiren ve niteleme bildiren cümlecikleri kullanma becerisine sahip olmadığı belirlenmiştir. Buradan yola çıkılarak, ailenin de isteğiyle işaret bildiren cümleciklerden “*Bunu aç*” ifadesi hedef davranış olarak belirlenmiştir.

Levent 4 yaş 8 aylık, OSB olan bir erkek çocuktur. Levent'e atipik otizm tanısı 30. ayında Ankara'da bir üniversite hastanesinde konulmuştur. Levent hafta içi beş gün bir gölge öğretmen eşliğinde sabahdan öğlene kadar kreşe gitmektedir. Hafta içi üç gün öğleden sonraları bir özel özel eğitim merkezine devam ederek günde iki saat bireysel eğitim almaktadır. Hafta içi iki gün ise bir özel eğitim uzmanı oyun oynamak için Levent'in evine gelmektedir. Hafta sonu bir gün, günde bir saat yüzme kursuna gitmektedir. Levent'in özel eğitim merkezindeki öğretmeni ve ailesiyle yapılan görüşmelerden elde edilen bilgilere göre; Levent motor gelişim alanında akranlarıyla benzer performans sergilemektedir. Oyuna katılma, oyun esnasında sıra alma, izin isteme ve kendisinden talep edildiğinde oyuncağını paylaşma becerisine sahiptir. Ancak oyun oynama (örn., sembolik oyun, hayali oyun, basit kurallı oyunları) ve oyun

başlatma becerilerine sahip değildir. Levent sosyal ve bilişsel gelişim alanlarında akranlarına göre yetersizlik göstermektedir. Model olunduğunda selamlaşma, iletişim başlatma ve sürdürme, nezaket sözcüklerini kullanma becerilerini sergileyebilmektedir. Bu becerileri bağımsız olarak yerine getirememektedir. Adı söylenen renkleri, şekilleri, hayvanları, meyveleri ve mevsimleri gösterebilmektedir. Kendisine sorulduğunda uzun-kısa, büyük-küçük, az-çok gibi kavramları üç boyutlu nesneler arasında gösterme becerisine sahip değildir. Levent alıcı ve ifade edici dil becerilerine sahiptir. İki basamaklı yönergeleri yerine getirebilmektedir. Ancak ifade edici dil becerilerinde akranlarına göre yetersizlik göstermektedir. Levent'in ailesi ve öğretmeni ile yapılan görüşmelerde Levent'in ifade edici dil becerilerinde desteğe ihtiyacı olduğunu belirtilmiştir. Küçük Adımlar Gelişim Geriliği Olan Çocuklara Yönelik Erken Eğitim Programı (Pieterse vd., 2007) eğitim serisinde iletişim becerilerine ilişkin yer alan kontrol listeleri Levent için tam günlük alınan dil örneği dikkate alınarak annesi tarafından doldurulmuştur. İlişkili kontrol listeleri kullanılarak yapılan değerlendirmede Levent'in nesne ve hizmet istemek için özne ve eylem, eylem ve öznenen oluşan iki sözcüklü cümlecikler, olumsuzluk bildiren cümlecikler, tekrar bildiren ve yer bildiren cümlecikler kullanabildiği ancak işaret bildiren ve niteleme bildiren cümlecikleri kullanma becerisine sahip olmadığı belirlenmiştir. Annesi Levent'in evde çoğunlukla nesne elde etmek için iki sözcüklü ifadeleri kullandığını, farklı amaçlar için farklı sözcükleri bildiği halde kullanmadığını belirtmiştir. Buradan yola çıkılarak, ailenin de isteğiyle işaret bildiren cümleciklerden “*Bunu aç*” ifadesi hedef davranış olarak belirlenmiştir.

Murat 4 yaş 6 aylık, OSB olan bir erkek çocuktur. Murat'a otizm tanısı üç yaşında Balıkesir'de bir devlet hastanesinin Çocuk ve Ergen Psikiyatri Polikliniğinde bir uzman tarafından konulmuştur. Murat haftanın üç günü K.K.T.C.'de bir üniversitenin uygulama ve araştırma merkezinde bireysel eğitim almaktadır. Ayrıca haftanın üç günü bir gölge öğretmen eşliğinde kreşe gitmektedir. Murat'ın ailesi ve özel eğitim öğretmeni ile yapılan görüşmelerden elde edilen bilgilere göre; Murat motor gelişim alanında akranları ile benzer performans sergilemektedir. Sosyal ve bilişsel gelişim alanlarında akranlarına göre yetersizlik göstermektedir. Murat adına tepki vermekte, göz teması kurmakta, kendisine sorulduğunda adını ve yaşını söylemektedir. Ancak yalnızca model olunduğunda selamlaşma, oyuna katılma, izin isteme ve yardım isteme becerilerini sergilemektedir. Renkler, şekiller, hayvanlar, sebzeler, meyveler ve ev araç-gereçleri

sorulduğunda kartlar üzerinde göstermekte, nesneleri sınıflarına göre ayırabilmekte, dikkatini en az beş dakika etkinliğe yöneltebilmektedir. Büyük-küçük, uzun-kısa gibi kavramları üç boyutlu nesneler arasında gösterme becerisine, ritmik sayma becerisine ve rakamları tanıma becerisine sahip değildir. Murat oyun becerilerinde akranlarına göre yetersizlik göstermektedir. Oyuncakları işlevine uygun şekilde kullanmaktadır. Oyuna katılma, oyun esnasında sıra alma, izin isteme ve kendisinden talep edildiğinde oyuncağını paylaşma, sembolik, hayali ve basit kurallı oyunları oynama ve oyun başlatma becerilerine sahip değildir. Murat alıcı dil ve ifade edici dil becerilerine sahiptir. İki basamaklı yönergeleri yerine getirmektedir. Ancak ifade edici dil becerilerinde akranlarına göre yetersizlik göstermektedir. Murat'ın ailesi ve öğretmeni ile yapılan görüşmelerde Murat'ın ifade edici dil becerilerinde desteğe ihtiyacı olduğunu belirtilmiştir. Küçük Adımlar Gelişim Geriliği Olan Çocuklara Yönelik Erken Eğitim Programı (Pieterse vd., 2007) eğitim serisinde iletişim becerilerine ilişkin yer alan kontrol listeleri Murat için tam günlük alınan dil örneği dikkate alınarak annesi tarafından doldurulmuştur. İlişkili kontrol listeleri kullanılarak yapılan değerlendirmede Murat'ın nesne ve hizmet istemek için özne ve eylem, eylem ve öznenen oluşan iki sözcüklü cümlecikler, olumsuzluk bildiren cümlecikler, tekrar bildiren ve yer bildiren cümlecikler kullanabildiği ancak işaret bildiren, niteleme bildiren ve sahiplik bildiren cümlecikleri kullanma becerisine sahip olmadığı belirlenmiştir. Buradan yola çıkılarak, ailenin de isteğiyle işaret bildiren cümleciklerden “*Bunu aç*” ifadesi hedef davranış olarak belirlenmiştir.

Zeynep 4 yaş 6 aylık, OSB olan bir kız çocuğudur. Zeynep'e otizm tanısı iki yaşında K.K.T.C.'de bir devlet hastanesinin Çocuk ve Ergen Psikiyatri Polikliniğinde bir uzman tarafından konulmuştur. Zeynep araştırma sırasında bir üniversitenin uygulama ve araştırma merkezinde haftada üç gün ikişer saat bireysel eğitim almaktadır. Ayrıca haftanın beş günü bir gölge öğretmen eşliğinde kreşe gitmektedir. Aile ve özel eğitim öğretmeni ile yapılan görüşmelerden elde edilen bilgilere göre; Zeynep motor gelişim alanında akranlarına benzer performans sergilemektedir. Sosyal ve oyun becerilerinde akranlarına göre yetersizlik sergilemektedir. Göz teması kurma, adıma tepki verme becerilerine sahiptir. Model olunduğunda selamlaşma, yardım isteme, nezaket ifadelerini kullanma ve iletişim başlatma becerilerini sergilemektedir. Oyuncakları işlevine göre kullanmakta ve sembolik oyunlar oynamaktadır. Ancak oyuna katılma, oyunda sıra alma, hayali oyun oynama ve basit kurallı oyunları oynama

becerisine sahip değildir. Zeynep bilişsel gelişim alanında akranları ile benzer performans sergilemektedir. Alıcı dil ve ifade edici dil becerilerine sahiptir. İki ve üç basamaklı yönergeleri yerine getirebilmektedir. İfade edici dil becerilerinde akranlarına göre yetersizlik göstermektedir. Zeynep'in ailesi ve öğretmeni ile yapılan görüşmelerde Zeynep'in ifade edici dil becerilerinde desteğe ihtiyacı olduğunu belirtilmiştir. Küçük Adımlar Gelişim Geriliği Olan Çocuklara Yönelik Erken Eğitim Programı (Pieterse vd., 2007) eğitim serisinde iletişim becerilerine ilişkin yer alan kontrol listeleri Zeynep için tam günlük alınan dil örneği dikkate alınarak annesi tarafından doldurulmuştur. İlişkili kontrol listeleri kullanılarak yapılan değerlendirmede Zeynep'in nesne ve hizmet istemek için özne ve eylem, eylem ve öznenen oluşan iki sözcüklü cümlecikler, olumsuzluk bildiren cümlecikler, tekrar bildiren ve yer bildiren cümlecikler kullanabildiği ancak işaret bildiren, niteleme bildiren ve sahiplik bildiren cümlecikleri kullanma becerisine sahip olmadığı belirlenmiştir. Buradan yola çıkılarak, ailenin de isteğiyle işaret bildiren cümleciklerden “*Bunu aç*” ifadesi hedef davranış olarak belirlenmiştir. Zeynep ve annesi araştırmanın deneysel süreci başladıktan dokuz hafta sonra (anne ve çocuktan başlama düzeyi verisi toplandığı evrede) annenin isteği üzerine araştırmadan çekilmiştir. Bu nedenle Zeynep ve annesinden toplanan veriler araştırmada kullanılmamıştır. Araştırmaya katılan çocukların fırsat öğretimi uygulamasıyla sistematik öğretim alma geçmişi yoktur. K.K.T.C. Psikolojik Danışma, Rehberlik ve Araştırma Şubesi tarafından çocuklara uygulanan zeka testi puanları aileyle paylaşılmadığı için katılımcı çocukların zihinsel işlevde bulunma düzeylerine ilişkin standart test puanlarına ulaşamamıştır.

3.1.3. Ebeveyn koçu

Araştırmada katılımcı annelere sunulan koçluk uygulaması araştırmacı tarafından sunulmuştur. Araştırmacı, Anadolu Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği Doktora Programı'nda öğrencidir. Ayrıca K.K.T.C.'de bir üniversitenin Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümü'nde öğretim elemanı olarak görev yapmakta olan araştırmacı, bu bölümün lisans son sınıf öğrencilerine Öğretmenlik Uygulaması I-II derslerini okutmaktadır. Bunun yanı sıra, aynı üniversite bünyesinde hizmet veren Uygulama, Araştırma ve Eğitim Merkezi'nde sorumlu uzman olarak görev yapmaktadır. Araştırmacı fırsat öğretimi uygulaması ve geri bildirim sunmaya yönelik uygulama deneyimine sahiptir. Araştırmada koçluk uygulamasının tüm aşamaları araştırmacı

tarafından yürütülmüştür. Araştırmacının öğretmen adaylarına koçluk sunma deneyimi vardır. Ebevyenlerle koçluk sunma konusunda ise araştırma kapsamında planlanan pilot uygulama sırasında deneyim kazanmıştır. Araştırmanın ilerleyen bölümlerinde araştırmacı için bağlama uygun olarak ebeveyn koçu ya da araştırmacı ifadesi kullanılmıştır.

3.1.4. Gözlemci ve diğer personel

Bu bölümde araştırmanın güvenilirlik verilerini toplayan gözlemci ve araştırmanın video kayıtlarını gerçekleştiren, genelleme oturumlarını yürüten ve aile eğitimleri sırasında araştırmacıya yardımcı olan diğer personelle ilgili bilgiler yer almaktadır.

Araştırmada güvenilirlik verilerini toplamak üzere araştırmacının görev yaptığı üniversitede Özel Eğitim Öğretmenliği alanında lisansüstü eğitimine devam etmekte olan bir yüksek lisans öğrencisi gözlemci olarak yer almıştır. Araştırmaya başlamadan önce gözlemciye araştırmacı tarafından çalışmanın bağımlı ve bağımsız değişkenlerine ilişkin bilgi verilmiştir (EK-2). Gözlemci katılımcı anneler için düzenlenen genelleme oturumları dışındaki tüm oturumların güvenilirlik verilerini video kayıtlarını izleyerek toplamıştır. Katılımcı anneler genelleme oturumları sırasında video kaydı yapılmasını istemediği için gözlemci genelleme oturumlarının gerçekleştirildiği ortamlarda güvenilirlik verilerini oturum sırasında (in vivo) toplamıştır.

Araştırmada güvenilirlik verilerini toplayan gözlemcinin dışında gözlemciyle aynı programa devam etmekte olan iki yüksek lisans öğrencisi daha görev almıştır. Bu kişilerden ilki araştırmanın genelleme oturumları dışındaki tüm oturumlarını videoya kaydetmiştir. Diğeri ise katılımcı çocuklar için düzenlenen genelleme öntest-sontest oturumlarını yürütmüştür. Genelleme oturumlarını yürüten yüksek lisans öğrencisi fırsat öğretimi uygulamasına yönelik deneyime sahiptir. Ayrıca araştırmada görev alan yüksek lisans öğrencileri eğitimlerini sürdürdükleri üniversite bünyesinde yer alan Uygulama, Araştırma ve Eğitim Merkezi'nde özel eğitim öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

Araştırmada katılımcı anneler için iki aşamadan oluşan aile eğitimleri düzenlenmiştir. İlk aşamada hedef davranış belirleme, ikinci aşamada ise fırsat öğretimi uygulamasıya ilgili eğitim verilmiştir. Fırsat öğretimi uygulamasının kullanımını kazandırmaya yönelik eğitimde ebeveyn koçu fırsat öğretimi uygulama basamaklarının nasıl gerçekleştirildiğini göstermek için katılımcı annelere model olmuştur. Bu model

olma sırasında ebeveyn koçu uygulamacı, bir yetişkin ise çocuk rolünü üstlenmiştir. Çocuk rolünü üstlenen yetişkin yukarıda bahsedilen, katılımcı çocuklar için düzenlenen genelleme oturumlarını yürüten kişi ile aynı kişidir.

3.2. Ortam

Araştırmanın aile eğitimi birinci aşaması ve genelleme oturumları dışındaki tüm oturumları araştırmaya katılan anne-çocuk çiftlerinin evlerinde gerçekleştirilmiştir. İzleyen bölümde katılımcı anneler ve çocuklar için kullanılan ortamlar açıklanmaktadır.

3.2.1. Katılımcı anneler için ortam

Araştırmaya katılan annelere iki aşamadan oluşan bir ön eğitim (aile eğitimi) verilmiştir. Bu eğitimin ilk aşamasında hedef davranış belirlemeye ilişkin eğitim verilmiş ve katılımcı çocuklar için hedef davranışlar bu eğitim sonrasında belirlenmiştir. Araştırma boyunca birinci aşama olarak adlandırılan aile eğitiminin bu aşaması araştırmacının görev yaptığı üniversitenin Uygulama, Araştırma ve Eğitim Merkezi'nde bulunan seminer odasında ve tüm katılımcı annelerle grup eğitimi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Merkezde bulunan seminer odası küçük bir anfi şeklinde düzenlenmiştir. Seminer odasında bir tane akıllı tahta ve oturma sıraları yer almaktadır.

Hedef davranış belirlemeye ilişkin sunulan eğitim sonrasında katılımcı annelerin çocukları ile birlikte gerçekleştirdikleri rutinler Aile İlgi ve Rutinleri Formu (EK-3) kullanılarak yukarıda açıklanan merkezde bulunan seminer odasında belirlenmiştir. Katılımcı annelerin tamamı araştırma için yemek yeme rutinini tercih etmiştir.

Aile eğitiminin ikinci aşamasında ise, katılımcı annelere fırsat öğretimi uygulama basamakları ve veri toplama ile ilgili bir eğitim sunulmuştur. Bu aşama ailelerin kendi evlerinde ve katılımcı annelerin uygun bulduğu odada bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Aile eğitiminin ikinci aşaması her bir katılımcının evinde salonda masa başında araştırmacının kurmuş olduğu bilgisayar ekranını görebilecekleri şekilde araştırmacı ve katılımcı anne yan yana oturarak gerçekleştirilmiştir.

Katılımcı anneler için başlama düzeyi, uygulama ve izleme oturumları yemek yeme rutininin gerçekleştiği ortamlarda düzenlenmiştir. Katılımcı anne-çocuk çiftlerinden ilk ikisi yemek yeme rutinini mutfak masasında gerçekleştirirken, diğer katılımcı çift yemek yeme rutinini evin salonunda yer alan yemek masasında gerçekleştirmektedir. Dolayısıyla, başlama düzeyi, uygulama ve izleme oturumları ilk iki katılımcı çiftin evlerinde mutfakta gerçekleştirilmiştir. Her iki mutfakta da altı kişilik bir yemek masası,

L şeklinde bir mutfak tezgahı ve mutfak dolapları bulunmaktadır. Mutfaklarda ayrıca birer buzdolabı, set üstü ocak, fırın ve su sebili bulunmaktadır. Üçüncü katılımcı anne-çocuk çifti yemek yeme rutinini salonlarında yer alan yemek masasında gerçekleştirdiği için başlama düzeyi, uygulama ve izleme oturumları salonda gerçekleştirilmiştir. Salonda bir koltuk takımı, televizyon, televizyon sehpa, altı kişilik bir yemek masası ve sandalyeleri, iki adet sehpa, elektrikli bir soba ve halı bulunmaktadır. Katılımcı anne yemeği mutfakta hazırlamakta ve bir tepsi içinde salona getirmektedir. Salondaki yemek masasının üzerine getirdiği malzemeleri yerleştirmekte ve çocuğu yemek masasına ait olan sandalyelerden bir tanesine oturtmaktadır. Kendisi de çocuğun yanına oturmakta ve yemek yeme rutinini gerçekleştirmektedir.

Araştırmada katılımcı annelere, videoyla geri bildirim sunulmuştur. Katılımcı annelerin çocuklarıyla gerçekleştirdikleri öğretim personel tarafından cep telefonu ile videoya çekilmiş ve öğretim oturumunun hemen ardından bu videolar katılımcı annelerle birlikte izlenerek ebeveyn koçu tarafından geri bildirim verilmiştir. Ailelerle gerçekleştirilen bu geri bildirim oturumları aile eğitiminin verildiği odada gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın katılımcı anneler için düzenlenen genelleme oturumları öntest-sontest biçiminde ortamlar arası genellemeyi sınamak üzere düzenlenmiştir. Bu oturumlar katılımcı annelerin çocuklarıyla birlikte toplumsal ortamlarda gerçekleştirdikleri yemek yeme rutini sırasında düzenlenmiştir. Genelleme oturumları için ailelerin istekleri üzerine katılımcı anne-çocuk çiftlerinin sıklıkla yemek yemeye gittiği restoranlar tercih edilmiştir. Katılımcı anneler genelleme oturumlarının gerçekleştirildiği toplumsal ortamlarda videoyla çekim yapılmasını istememiştir. Bu sebeple gözlemci güvenirlik verilerini toplayabilmek için bu oturumda katılımcı anne, çocuk ve ebeveyn koçu ile birlikte restorana gitmiştir.

Videoyla geri bildirim sunularak düzenlenen koçluk uygulamasının tüm oturumları tamamlandıktan sonra bir internet sitesinin tanıtımı gerçekleştirilmiştir. Bu site katılımcı annelerin çalışma sırasında öğrenecekleri bilimsel dayanaklı uygulamayı farklı becerilerin öğretiminde ve uzun vadede kullanmaya devam edip etmediklerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. İnternet sitesi tanıtımı aile eğitiminin düzenlendiği ortamda gerçekleştirilmiştir.

3.2.2. Katılımcı çocuklar için ortam

Katılımcı çocuklar için gerçekleştirilen başlama düzeyi, uygulama ve izleme oturumları katılımcı anne-çocuk çiftinin evinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada katılımcı çocukların hedef davranışlarına ilişkin veri toplamak için ebeveyn koçu tarafından ayrıca yoklama oturumları düzenlenmiştir. Bu yoklama oturumları katılımcı çocukların evlerinde, katılımcı annelerin uygun gördüğü odalarda gerçekleştirilmiştir. Katılımcı çocuklar için düzenlenen genelleme oturumları ise her bir çocuğun halihazırda devam ettiği eğitim merkezlerinde gerçekleştirilmiştir.

Katılımcı çocuklar için düzenlenen başlama düzeyi oturumları katılımcı anne-çocuk çiftlerinin evlerinde ebeveyn koçu tarafından gerçekleştirilmiştir. İlk katılımcı çocuk ile gerçekleştirilen başlama düzeyi oturumları yukarıda katılımcı anneler için tanımlanan uygulama oturumlarının gerçekleştirildiği odada gerçekleştirilmiştir. Başlama düzeyi oturumlarında ebeveyn koçu ve katılımcı çocuk odada yalnız bulunmuştur. İkinci katılımcı çocuk ile düzenlenen başlama düzeyi oturumları katılımcı anne-çocuk çiftinin evinde bulunan oyun odasında gerçekleştirilmiştir. Oyun odası yaklaşık 2 X 4 m² büyüklüğündedir. Odada herhangi bir mobilya ya da halı bulunmamaktadır. Yerler laminant kaplıdır. Odanın bir köşesinde iki kapılı büyük bir dolap bulunmaktadır ve bu dolabın yanında üç çekmeceli ayrı bir oyuncak dolabı yer almaktadır. Başlama düzeyi oturumları bu odada ebeveyn koçu ve katılımcı çocukla birlikte yürütülmüştür. Üçüncü katılımcı çocuk ile düzenlenen başlama düzeyi oturumları çocuğun kendi odasında gerçekleştirilmiştir. Başlama düzeyi oturumlarının düzenlendiği bu oda yaklaşık 2 X 3 m² büyüklüğünde bir odadır. Odada yatak, çekyat, elbise dolabı, halı, klima ve oyuncak sepeti bulunmaktadır. Başlama düzeyi oturumları bu odada ebeveyn koçu ve katılımcı çocukla birlikte yürütülmüştür.

Araştırmada katılımcı çocuklarla düzenlenen uygulama oturumlarının gerçekleştirildiği ortamlar yukarıda katılımcı anneler için tanımlanan uygulama oturumlarının gerçekleştirildiği ortamlarla aynı ortamlardır. Ebeveyn koçu tarafından yürütülen yoklama ve izleme oturumları ise yine katılımcı anne-çocuk çiftlerinin evlerinde katılımcı çocuklar için düzenlenen başlama düzeyi oturumlarının gerçekleştirildiği ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Ebeveyn koçu tarafından yürütülen yoklama ve izleme oturumları sırasında katılımcı anneler evin farklı bir bölümünde beklemiştir.

Araştırmada katılımcı çocuklar için düzenlenen genelleme oturumları öntest-sontest biçiminde, ortamlar arası ve kişiler arası genellenenin farklı rutinler sırasında ne düzeyde gerçekleştiğini sınamak üzere düzenlenmiştir. Katılımcı çocuklar için düzenlenen genelleme oturumları çocukların devam etmekte olduğu özel eğitim merkezlerinde oyun oynama rutini sırasında gerçekleştirilmiştir. İlk katılımcı çocuk ile düzenlenen genelleme oturumları çocuğun halihazırda devam etmekte olduğu özel eğitim merkezinde, merkez sorumlusu tarafından uygun bulunan bir sınıfta gerçekleştirilmiştir. Sınıf yaklaşık 2 X 4 m² büyüklüğündedir. Sınıfta bir fasulye masa, küçük boy sandalyeler ve araç-gereç dolabı bulunmaktadır. İkinci katılımcı çocuk ile düzenlenen genelleme oturumları çocuğun devam etmekte olduğu özel eğitim merkezinin sorumlusu tarafından uygun görülen sınıfta gerçekleştirilmiştir. Sınıf yaklaşık 2 X 4 m² büyüklüğündedir. Sınıfta masa, sandalyeler, araç-gereç dolabı ve iki çekmeceli bir komodinin bulunmaktadır. Üçüncü katılımcı çocukla düzenlenen genelleme oturumları çocuğun devam etmekte olduğu özel eğitim merkezinin sorumlusu tarafından uygun görülen bireysel eğitim odasında gerçekleştirilmiştir. Eğitim odası yaklaşık 2 X 3 m² büyüklüğünde olup masa, küçük boy sandalyeler, araç-gereç dolabı, bilgisayar masası ve masa üstü bilgisayar bulunmaktadır.

3.3. Araç-Gereçler

3.3.1. Katılımcı anneler için kullanılan araç-gereçler

Araştırmada katılımcı annelerin fırsat öğretimi uygulamasını kullanarak çocuklarına iletişim becerisi öğretebilmeleri için iki aşamadan oluşan bir aile eğitimi düzenlenmiştir. Aile eğitiminin ilk aşamasına başlamadan iki gün önce ebeveyn koçu katılımcı annelerden Küçük Adımlar Gelişim Geriliği Olan Çocuklara Yönelik Erken Eğitim Programı (Pieterse vd., 2007) eğitim serisinde yer alan Dil Örneği Alma Formunu (EK-4) kullanarak çocuklarının dil örneğini almasını istemiştir. Ebeveyn koçu her bir katılımcı anneye dil örneği formunun nasıl dolduracağını anlatmış ve bir örnek göstermiştir (EK-5).

Hedef davranış belirleme ve fırsat öğretimi uygulamasına ilişkin düzenlenen aile eğitimleri sırasında hedef davranış belirlemeyi ve fırsat öğretimi uygulamasını tanıtan powerpoint sunu slaytları (EK-6), slaytların sunumu için diz üstü bilgisayar, eğitimin konusunu ana hatlarıyla anlatan el broşürleri (EK-7) ve rehberli el notları (EK-8) kullanılmıştır.

Aile eğitiminin birinci aşamasında hedef davranış belirleme tanıtıldıktan sonra ebeveyn koçu ve katılımcı annelerle birlikte katılımcı çocuklar için uygun hedef davranışlar belirlenmiştir. Fırsat öğretimi uygulamasında iletişimsel bir hedef davranış belirlemek için çeşitli kontrol listeleri ve gelişim testlerinden yararlanılabilir. Kırcaali İftar (2003) ülkemizde bu amaçla Küçük Adımlar Gelişim Geriliği Olan Çocuklara Yönelik Erken Eğitim Programı (Pieterse vd., 2007) eğitim setindeki iletişim becerilerine ilişkin kitapta yer alan dil örneği formu ve ilişkili kontrol listelerinin kullanılması konusunda öneri üretmiştir. Buradan yola çıkarak hedef davranışların belirlenmesi için Küçük Adımlar Gelişim Geriliği Olan Çocuklara Yönelik Erken Eğitim Programı eğitim serisinde iletişim becerilerine ilişkin yer alan kontrol listeleri (EK-9) kullanılmıştır.

Aile eğitiminin ikinci aşamasında model olma ve rol oynama aşamalarını gerçekleştirebilmek üzere ebeveyn koçu tarafından temin edilen kapaklı şeffaf kavanozlar, bu kavanozlara yerleştirilebilen küçük bir oyuncak araba, bir sürpriz yumurta, plastik bir yemek kaşığı, bir tek çocuk çorabı ve küçük bir bebek kullanılmıştır. Aile eğitiminin ikinci aşamasını tamamlayan katılımcı annelerle öğretimin gerçekleştirildiği uygulama oturumlarına geçilmiştir. Katılımcı annelerin çocuklarıyla gerçekleştirdiği öğretim oturumlarını kaydetmek ve bu kayıtları izleyerek geri bildirim sunabilmek için kamera özelliğine sahip bir cep telefonu kullanılmıştır.

Araştırmanın tüm oturumları tamamlandıktan sonra katılımcı annelere web-tabanlı uzaktan sağlanan koçluk uygulamasının yürütülmesinde kullanılan internet sitesinin tanıtımı yapılmıştır. Bu internet sitesi çeşitli videoların izlenebileceği ya da kendi videolarınızın yüklenebileceği *Vimeo* isimli online bir video paylaşım sitesidir. Online video paylaşım sitesi olan *Vimeo*'ya yüklenen videoları izleyecek kişiler önceden belirlenebilmekte ve bu kişilerin dışındaki kişilerin videolara erişimi engellenebilmektedir. Yüklenen videoların izlenme sayısı ve video hakkında yapılan yorumlar videoyu yükleyen kişiye mesaj yoluyla iletilmektedir. Ebeveyn koçu kendisi ve katılımcı anneler için bu internet sitesinde dört farklı hesap satın almıştır. Her bir katılımcının kendi ismine alınan bu hesaplar ve şifreleri katılımcı annelere verilmiş ve internet sitesinin cep telefonu uygulama versiyonları cep telefonlarına yüklenmiştir.

3.3.2. Katılımcı çocuklar için kullanılan araç-gereçler

Katılımcı çocukların hedef davranışlarına ilişkin performanslarının belirlendiği başlama düzeyi yoklama oturumları çocuğun oyun oynama rutinde ebeveyn koçu tarafından gerçekleştirilmiştir. Ebeveyn koçu başlama düzeyi oturumunu düzenlediği katılımcı çocukların anneleri ile önceden görüşmüş ve çocukların ilgi duyduğu nesneleri belirlemiş ve bu araç-gereçleri hazır bulundurmıştır. Başlama düzeyi yoklama oturumlarında kullanılan ilgi çekici nesneler; cep telefonu ve balon, yiyecekler ise çeşitli meyveler (örn., muz, nar) ve atıştırmalıklardır (örn., çikolata, cips, fıstık). Araştırmaya katılan her bir katılımcı çocuk için hedef davranış “*Bunu aç*” ifadesini kullanmasıdır. Bu nedenle ebeveyn koçu başlama düzeyi yoklama oturumlarında her bir çocuğun ilgi duyduğu nesneleri ve bu nesneleri içerisine koyabileceği kapaklı şeffaf kavanozlar kullanmıştır. Başlama düzeyi yoklama oturumlarını videoya kayıt etmek için kamera özelliği olan bir cep telefonu ve ayrıca çocuğun başlama düzeyi verilerinin kaydedileceği Katılımcı Çocuk Davranışları İçin Başlama Düzeyi, İzleme ve Genelleme Oturumları Veri Toplama Formu (EK-10) kullanılmıştır. Araştırmada ebeveyn koçu tarafından ayrıca düzenlenen yoklama oturumları ve izleme oturumları sırasında başlama düzeyi yoklama oturumlarında kullanılan araç-gereçlerin aynısı kullanılmıştır.

Araştırmada katılımcı anneler uygulama oturumlarında fırsat öğretimi uygulamasını kullanarak çocuklarına hedef davranış olarak belirlenen iletişim becerilerini öğretmişlerdir. Uygulama oturumları yemek yeme rutinleri sırasında gerçekleştirildiği için her bir uygulama oturumunda tabak, kaşık, çatal gibi yemek yeme araç-gereçleri, kapaklı şeffaf kavanozlar ve içerisine koymak için çocuklarının ilgi duyduğu yiyecekler ya da nesneler kullanılmıştır.

Katılımcı çocukların edinmiş oldukları hedef davranışları koruyup korumadıklarını belirlemek amacıyla ebeveyn koçu tarafından düzenlenen izleme oturumlarında kullanılan araç-gereçler başlama düzeyi oturumlarında kullanılan araç-gereçlerle aynıdır. Katılımcı çocuklar için düzenlenen genelleme oturumları başlama düzeyi yoklama oturumlarına benzer şekilde düzenlenmiştir ve benzer araç-gereçler kullanılmıştır.

3.4. Araştırma Modeli

Katılımcı annelerin OSB olan çocuklarına hedeflenen davranışları öğretebilmesi için fırsat öğretimi uygulamasını kullanmayı öğrenmelerinde videoyla geri bildirim

sunmayı içeren koçluk uygulamasının etkililiğini ve annelerin kullandıkları fırsat öğretimi uygulamasının çocuklarının iletişim becerilerini edinme düzeyi üzerindeki etkililiğini belirlemek üzere tek-denekli araştırma modellerinden çiftler (anne-çocuk) arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli iç içe olacak şekilde iki kez tasarlanmıştır. Bu araştırma modellerinde deneysel kontrol, bağımsız değişkenin uygulandığı bağımlı değişkenin veri düzey ya da eğiliminde değişiklik olması; henüz bağımsız değişkenin uygulanmadığı durumların (bağımlı değişkenler) veri düzey ve eğilimlerinde değişiklik olmaması ve aynı şekilde diğer bağımlı değişkenlerde de benzer değişikliğin art zamanlı olarak bağımsız değişkenin uygulanması ile gerçekleşmesi ile kurulur (Tekin-İftar, 2012).

Ayrıca, araştırmada annelerin araştırma sona erdikten sonra fırsat öğretimi uygulamasını kullanmaya devam edip etmediklerini belirleyebilmek amacıyla elektronik ortamda uzaktan sağlanacak olan koçluk uygulamasını ne düzeyde kullandıklarına ilişkin betimsel veri toplanmıştır. Uzaktan koçluk uygulaması için online bir video paylaşım sitesi kullanılmıştır ve bu site annelerin sistemi kullanma sıklığına ilişkin verileri kaydetmektedir. Betimsel araştırmalar, herhangi bir kişi ya da grubun özelliklerini, bu özellikler arasında herhangi bir ilişki kurmaksızın belirleme, sınıflama ve kaydetmeyi hedefleyen araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2009; Kırcaali-İftar, 2012). Betimsel araştırmaların amacı bireylerin, grupların ya da fiziksel ortamların özelliklerini tam olarak tanımlamaktır. Betimsel araştırmalarda bir evren belirlenir ve bu evrenden bir örneklem alınır (Büyüköztürk vd., 2009). Araştırmalarda araştırma sorularını yanıtlamada gereksinim duyulan veriler anket, görüşme ya da gözlem yoluyla toplanır. Toplanan bu veriler yüzde, ortalama gibi betimsel istatistiklerle analiz edilir (Büyüköztürk vd., 2009). Bu araştırmada gözlem tekniği kullanılmıştır. Araştırma sona erdikten sonra annelerin kendilerine kullanıcı adı ve şifresi verilen internet sitesindeki araştırmayla ilgili olan bölümü kullanma sıklıkları gözlemlenmiş ve sitede yaptıkları işlemler veri olarak kaydedilmiştir.

3.5. Bağımsız Değişken

Araştırmada katılımcı anneler ve katılımcı çocuklar için olmak üzere iki bağımsız değişken vardır. Anneler için bağımsız değişken, videoyla geri bildirim sunmayı içeren koçluk uygulaması, çocuklar için ise anneleri tarafından sunulan fırsat öğretimi uygulamasıdır. İzleyen başlıklarda bu bağımsız değişkenlerin tanıtımına yer verilmiştir.

3.5.1. Katılımcı anneler için bağımsız değişken

Katılımcı annelerin çocuklarına iletişim becerilerini fırsat öğretimi uygulamasını kullanarak öğretebilmeleri için videoyla geri bildirim sunularak düzenlenen koçluk uygulaması kullanılmıştır. Katılımcı annelere önce aile eğitimi sunulmuş ve ardından çocuklarına fırsat öğretimi uygulaması ile öğretim yapmaları istenmiştir. Bu süreçte katılımcı annelere ebeveyn koçu tarafından koçluk sunulmuştur. Aile eğitimi oturumları katılımcı annelere çocukları için uygun hedef davranış belirleyebilmeleri, fırsat öğretimi uygulamasını rutinler sırasında doğru ve güvenilir biçimde uygulayabilmeleri ve hedef davranışlara ilişkin veri toplayabilmeleri için davranışsal beceri öğretimi tasarlanarak sunulmuştur. Davranışsal beceri öğretimi (a) tanıtım, (b) model olma, (c) rol oynama (prova) ve (d) geri bildirimden oluşan etkili bir öğretim stratejisidir (Miltenger, 2003'ten aktaran Tekin-İftar vd., 2020). Aile eğitimi iki aşamadan oluşmaktadır. Bunlar (a) hedef davranış belirleme eğitimi ve (b) fırsat öğretimi uygulaması eğitimidir. İlerleyen bölümde aile eğitiminin iki aşaması da detaylı biçimde anlatılmaktadır.

3.5.1.1. Hedef davranış belirleme eğitimi

Aile eğitiminin birinci aşamasında katılımcı annelere hedef davranış belirleme ile ilgili bir eğitim verilmiştir. Hedef davranış belirleme eğitimi araştırmanın oturumlarına başlamadan önce gerçekleştirilmiştir. Bu eğitimin amacı araştırmada katılımcı annelerin çocuklarına öğretecekleri hedef davranışları nasıl belirleyebilecekleri konusunda bilgi ve beceri kazandırarak uygun hedef davranışlar belirleyebilmelerini sağlamaktır. Hedef davranış belirleme eğitimi ebeveyn koçu tarafından yürütülmüştür. Eğitim tüm katılımcı annelere aynı anda grup eğitimi şeklinde verilmiştir.

Hedef davranış belirleme eğitime başlamadan önce ebeveyn koçu her katılımcı anneye dil örneğinin nasıl alınacağını bir örnek üzerinde anlatarak açıklamış ve çocuklarının dil örneğini benzer şekilde almalarını istemiştir. Katılımcı anneler çocuklarının bir günlük dil örneğini aldıktan sonra hedef davranış belirleme eğitime başlanmıştır. Yürütülen bu aile eğitimi (a) tanıtım, (b) model olma ve (c) geri bildirim sunma şeklinde davranışsal beceri öğretimi aşamaları kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Tanıtım: Katılımcı annelere hedef davranış belirleme süreci ebeveyn koçu tarafından powerpoint sunu slaytları (EK-6) kullanılarak anlatılmıştır. Bu tanıtım sırasında hedef davranışın tanımı, hedef davranış belirleme süreci ve dikkat edilmesi gereken noktalar ve Küçük Adımlar Gelişim Geriliği Olan Çocuklara Yönelik Erken

Eğitim Programı eğitim setinde açıklandığı şekliyle dil örneğinin nasıl alınacağı ve kontrol listelerinin nasıl doldurulacağı konularına değinilmiştir.

Model olma: Ebeveyn koçu okul öncesi dönemde olan bir çocuğun farklı ortam ve zamanlarda çekilmiş videolarını izleyerek doldurduğu Dil Örneği Formunu (EK-5) kullanarak Küçük Adımlar Gelişim Geriliği Olan Çocuklara Yönelik Erken Eğitim Programı eğitim serisinde iletişim becerilerine ilişkin kontrol listelerini (EK-9) katılımcı annelere göstererek doldurmuş ve kontrol listelerinden elde ettiği sonucu göz önünde bulundurarak videoda yer alan çocuk için uygun bir hedef davranış belirleyerek katılımcılara model olmuştur.

Geri bildirim sunma: Ebeveyn koçu katılımcı annelerin çocukları için hedef davranış belirlemelerinin ardından konu ile ilgili gerekli yönlendirmeleri yaparak geri bildirim sunmuştur (örn., “Çocuğunuz iki sözcük kullanarak eylem ve nesne cümlecikleri, özne ve eylem cümlecikleri kullanarak iletişim kuruyor. Ancak işaret bildiren cümlecikleri hiç kullanmıyor. Bu nedenle “işaret bildiren cümlecikleri kullanma”yı hedef davranış olarak tercih etmeniz çok doğru.”). Hedef davranış belirleme eğitiminde kullanılan davranışsal beceri öğretiminin aşamaları aile eğitimi oturumları bölümünde detaylı biçimde anlatılmaktadır.

3.5.1.2. Fırsat öğretimi uygulaması eğitimi

Aile eğitiminin ikinci aşamasında katılımcı annelere fırsat öğretimi uygulama basamakları ve veri toplama ile ilgili eğitim verilmiştir. Aile eğitiminin ikinci aşaması katılımcı anne ve katılımcı çocuk için düzenlenen başlama düzeyi yoklama oturumları tamamlandıktan sonra bireysel olarak katılımcı anne-çocuk çiftinin evinde her katılımcı anne ile bireysel ve aynı zamanda araştırmanın deneysel tasarımının gerektirdiği biçimde art zamanlı olarak ebeveyn koçu tarafından yürütmüştür. Aile eğitimi ikinci aşamasında (a) tanıtım, (b) model olma, (c) rol oynama ve geri bildirim sunma uygulama akışı benimsenerek davranışsal beceri öğretimi şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Tanıtım: Fırsat öğretiminin uygulama basamakları ve veri toplama sürecinin tanıtımı gerçekleştirilmiştir. Bu tanıtım sırasında doğal öğretimde çevresel düzenlemeler, fırsat öğretimi uygulama basamakları, veri toplamanın önemi ve fırsat öğretimi uygulaması sırasında nasıl veri toplandığı ile ilgili konulara değinilmiştir.

Model olma: Ebeveyn koçunun görev yaptığı üniversitede yüksek lisans yapan bir öğrenciyle birlikte fırsat öğretimi uygulama basamaklarının uygulanışına model olmuştur.

Rol oynama ve geri bildirim sunma: Ebeveyn koçu katılımcı anneden örnek bir deneme canlandırmasını istemiştir (örn., “*Hadi şimdi beraber bir deneme yapalım!*”). Katılımcı anne bu aşamada fırsat öğretimi uygulama basamaklarını ebeveyn koçu ile birlikte canlandırmıştır. Ebeveyn koçu çocuk rolünü üstlenmiştir. Ardından ebeveyn koçu katılımcı annenin gerçekleştirdiği canlandırma ile ilgili sözlü geri bildirim sunmuştur (örn., “*Ortam düzenlemesini çok güzel yaptınız ve çocuğun iletişim girişimi için gözlem yaptınız. Ancak çocuk iletişim girişiminde bulunduktan sonra yapmamız gereken daha üst düzey bir iletişim davranışı istemek, hemen ipucu sunmak değil. Bir kez daha deneyelim. ve buna dikkat edelim. Eminim daha başarılı olacaksınız.*”). Fırsat öğretimi uygulaması eğitiminde kullanılan davranışsal beceri öğretiminin aşamaları aile eğitimi oturumları bölümünde detaylı biçimde anlatılmaktadır.

3.5.2. Katılımcı çocuklar için bağımsız değişken

Araştırmanın ikinci bağımsız değişkeni katılımcı çocuklar için olan değişkendir. Araştırmada katılımcı çocuklara iletişim becerisi kazandırmak üzere fırsat öğretimi uygulaması kullanılmıştır. Katılımcı anneler aile eğitimi sırasında kullanmayı öğrendikleri fırsat öğretimi uygulamasını çocuklarına rutinler sırasında iletişim becerilerini öğretmek için kullanmışlardır. Fırsat öğretimi uygulamasının uygulama basamakları; (a) öğretim sırasında kullanılacak araç-gereçleri hazır bulundurma, (b) öğretim ortamını düzenleme, (c) düzenlemiş olduğu öğretim ortamında çocuğun ilgilerini bakışlarıyla takip etme, (d) çocuğun iletişim girişimini kabul etme, (e) daha üst düzeyde bir iletişim davranışı isteme, (f) belirlemiş olduğu yanıt aralığı süresince çocuğun tepkisini bekleme, (g) çocuk doğru tepkide bulunursa çocuğu onaylama ve pekiştirme, (h) çocuk tepkide bulunmazsa ya da yanlış tepkide bulunursa görmezden gelerek çocuğa ipucu sunma, (ı) belirlemiş olduğu yanıt aralığı süresince çocuğun tepkisini bekleme, (i) çocuğun sergilediği doğru tepkiyi onaylayarak pekiştirme ve (j) bir sonraki denemeye geçme olarak sıralanmıştır (Hart ve Risley, 1968; Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2012).

3.6. Bağımlı Değişken

Araştırmada iki bağımlı değişken vardır. Bunlar; katılımcı anneler için fırsat öğretimi uygulama basamaklarını rutinler sırasında kullanabilme ve katılımcı çocuklar için ise hedef davranış olarak belirlenen iletişim becerilerini öğrenme düzeyidir.

3.6.1. Katılımcı anneler için bağımlı değişken

Araştırmada katılımcı annelerin fırsat öğretimi uygulama basamaklarını rutinler sırasında kullanabilme düzeyi anneler için bağımlı değişkendir ve annelerin sergiledikleri doğru tepkiler etkililik verileri olarak ele alınmıştır. Bu veriler aynı zamanda araştırmada katılımcı çocuklara uygulanan uygulamanın (bağımsız değişkenin) uygulama güvenirliği verileridir. Ebeveyn koçu tarafından katılımcı annelerin sergilemesi gereken davranışların yer aldığı Katılımcı Anne Davranışları İçin Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu (EK-11) hazırlanmıştır. Uygulama güvenirliği veri toplama formunda yer alan anne davranışları; (a) öğretim sırasında kullanılacak araç-gereçleri hazır bulundurma, (b) öğretim ortamını düzenleme, (c) düzenlemiş olduğu öğretim ortamında çocuğun ilgilerini bakışlarıyla takip etme, (d) çocuğun iletişim girişimini kabul etme, (e) daha üst düzeyde bir iletişim davranışı isteme, (f) belirlemiş olduğu yanıt aralığı süresince çocuğun tepkisini bekleme, (g) çocuk doğru tepkide bulunursa çocuğu onaylama ve pekiştirme, (h) çocuk tepkide bulunmazsa ya da yanlış tepkide bulunursa görmezden gelerek çocuğa ipucu sunma, (ı) belirlemiş olduğu yanıt aralığı süresince çocuğun tepkisini bekleme, (i) çocuğun sergilediği doğru tepkiyi onaylayarak pekiştirme ve (j) bir sonraki denemeye geçme olarak belirlenmiştir.

Katılımcı annelerin fırsat öğretimi uygulamasını uygulamasına yönelik başlama düzeyi ve uygulama verileri katılımcı anne-çocuk çiftinin yemek yeme rutini sırasında toplanmıştır. Katılımcı annelerden çocuklarıyla birlikte yemek yeme rutinini gerçekleştirmeleri istenmiştir. Yemek yeme rutinine başlamadan önce ebeveyn koçu annelere *“Rutininizi gerçekleştirirken fırsatları değerlendirerek çocuğunuza daha önce belirlemiş olduğumuz hedef davranışın öğretimini yapın.”* biçiminde yönerge sunmuştur. Rutinler sırasında katılımcı annelerin fırsat öğretimi uygulama basamaklarına ilişkin davranışları Katılımcı Anne Davranışları İçin Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu (EK-11) kullanılarak kaydedilmiştir.

3.6.2. Katılımcı çocuklar için bağımlı değişken

Araştırmanın ikinci bağımlı değişkeni katılımcı çocukların hedef davranış olarak belirlenen iletişim becerilerini öğrenme düzeyidir. Hedef davranışlar araştırmanın başında düzenlenen hedef davranış belirleme eğitimi sırasında belirlenmiştir. Katılımcı anneler çocukları için bir günlük dil örneği almışlar ve hedef davranış belirleme eğitimi sırasında bu dil örneklerini dikkate alarak Küçük Adımlar Gelişim Geriliği Olan Çocuklara Yönelik Erken Eğitim Programı eğitim serisinde iletişim becerilerine ilişkin kitapta yer alan kontrol listesi 3.2 (Çocuğunuzun Dil Kullanımı: Cümlecikler- EK-9) ve kontrol listesi 3.4'ü (Çocuğunuzun İfade Edebildiği Anlamlar: İki Sözcüklü Cümlecikler- EK-9) doldurarak hedef davranışlara ebeveyn koçunun rehberliğinde karar vermişlerdir. Buna göre, her bir katılımcı çocuk için hedef davranış olarak belirlenen iletişim becerisi iki sözcükten oluşan ve işaret bildiren “*Bunu aç*” ifadesi olmuştur. Araştırmada çocukların sergileyebileceği olası tepki tanımları aşağıda anlatılmıştır.

Aile eğitiminin birinci aşaması olan hedef davranış belirleme eğitimi sırasında katılımcı çocuklar için hedef davranışlar belirlendikten sonra katılımcı annelerin fırsat öğretimi ve veri toplamaya ilişkin bilgisinin olmaması nedeniyle başlama düzeyi evresi verileri ebeveyn koçu tarafından toplanmıştır.

Katılımcı çocuklar için bağımlı değişken olan iletişim becerisinde yoklama, genelleme ve izleme oturumlarında üç tür olası tepki söz konusudur. Bunlar (a) doğru tepki, (b) yanlış tepki ve (c) tepkide bulunmamadır. Araştırmanın tüm evrelerinde tepkide bulunmama yanlış tepki olarak ele alınmıştır. Başlama düzeyi yoklama oturumlarında, katılımcı çocuklar için düzenlenen aralıklı yoklama oturumlarında, genelleme ve izleme oturumlarında katılımcı çocukların olası tepki tanımları şunlardır:

a) *Doğru tepki*: Çocuğun kapalı iki şeffaf kavanozdan bir tanesini göstererek “*Bunu aç.*” demesi ve/veya çocuğun iletişim girişimi kabul edilip iki tane kapalı şeffaf kavanoz gösterilerek “*Hangisini açayım?*” sorusuyla daha üst düzey bir iletişim davranışı istendiğinde, yanıt aralığında (beş saniye) çocuğun istediği kavanozu göstermesi ve “*Bunu aç.*” demesi doğru tepki olarak kabul edilmiştir.

b) *Yanlış tepki*: Çocuğun iletişim girişimini kabul edilip iki tane kapalı şeffaf kavanoz gösterilerek “*Hangisini açayım?*” sorusuyla daha üst düzey bir iletişim davranışı istendiğinde, yanıt aralığında çocuğun sadece istediği kavanozu göstermesi, “*Kapağı aç.*” demesi, “*Hangisini açayım?*” demesi ya da “*Aç.*” demesi yanlış tepki olarak kabul edilmiştir.

c) *Tepkide bulunmama*: Çocuğun iletişim girişimi kabul edilip iki tane kapalı şeffaf kavanoz gösterilerek “*Hangisini açayım?*” sorusuyla daha üst düzey bir iletişim davranışı istendiğinde, yanıt aralığında çocuğun hiçbir tepkide bulunmaması tepkide bulunmama olarak değerlendirilir. Çocuğun tepkide bulunmadığı durumlar yanlış tepki olarak kabul edilmiştir.

Fırsat öğretimi uygulamasında çocuğa ipucu sunulmadan önce tepkide bulunma olanağı sağlandığı için katılımcı anneler uygulama oturumları sırasında veri toplamıştır. Katılımcı çocukların uygulama oturumları sırasında sergilemesi beklenen olası tepkileri şunlardır; (a) ipucundan önceki doğru tepki, (b) ipucundan sonraki doğru tepki, (c) ipucundan önceki yanlış tepki, (d) ipucundan sonraki yanlış tepki ve (e) tepkide bulunmama. Katılımcı çocukların tepkileri katılımcı anneler tarafından Katılımcı Çocuk Davranışları İçin Uygulama Oturumları Veri Toplama Formuna (EK-12) işlenmiştir.

a) *İpucundan önceki doğru tepki*: Çocuğun, içinde ilgi duyduğu nesne bulunan kavanozu göstererek “*Bunu aç.*” demesi veya çocuktan daha üst düzey bir iletişim davranışı istendikten sonra bekleme süresinde (beş saniye) çocuğun istediği kavanozu göstererek “*Bunu aç.*” demesi ipucundan önceki doğru tepki olarak kabul edilmiştir.

b) *İpucundan sonraki doğru tepki*: Çocuktan daha üst düzey bir iletişim davranışı istendikten ve ipucu verilmesinden sonra yanıt aralığında (beş saniye) çocuğun istediği kavanozu göstererek “*Bunu aç.*” demesi ipucundan sonraki doğru tepki olarak kabul edilmiştir.

c) *İpucundan önceki yanlış tepki*: Çocuktan daha üst düzey bir iletişim davranışı istendikten sonra bekleme süresinde sadece istediği kavanozu göstermesi, “*Kapağı aç.*” demesi, “*Hangisini açayım?*” demesi ya da “*Aç.*” demesi ipucundan önceki yanlış tepki olarak kabul edilmiştir.

d) *İpucundan sonraki yanlış tepki*: Çocuktan daha üst düzey bir iletişim davranışı istendikten sonra bekleme süresinde çocuğun sadece istediği kavanozu göstermesi, “*Kapağı aç.*” demesi, “*Hangisini açayım?*” demesi ya da sadece “*Aç.*” demesi ipucundan sonraki yanlış tepki olarak kabul edilmiştir.

e) *Tepkide bulunmama*: Çocuktan daha üst düzey bir iletişim davranışı istendikten sonra çocuğun bekleme süresinde ya da yanıt aralığında hiçbir tepkide bulunmaması tepkide bulunmama olarak kabul edilmiştir.

3.7. Genel Süreç

Araştırmanın genel süreci pilot çalışma ve deney sürecinden oluşmaktadır. Ayrıca araştırmanın deney süreci tamamlandıktan sonra katılımcı annelerin web-tabanlı uzaktan sağlanan koçluk uygulamasını kullanma sıklığına ilişkin veri toplamak amacıyla uzaktan koçluk sürecine yer verilmiştir. Deney süreci katılımcı annelerle gerçekleştirilen deney süreci ve katılımcı çocuklarla gerçekleştirilen deney süreci şeklinde iki başlık altında ele alınmıştır. İlerleyen bölümde pilot çalışma ve deney sürecine ayrıntılı biçimde yer verilmiştir.

3.7.1. Pilot çalışma

Pilot çalışma araştırma için tasarlanan sürecin uygunluğunu sınamak için düzenlenmiştir. Pilot çalışma K.K.T.C.'de bir üniversite bünyesinde hizmet veren Uygulama, Araştırma ve Eğitim Merkezi'nde eğitim almakta olan bir anne-çocuk çifti ile gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışmaya katılan anne-çocuk çiftinde araştırmaya katılacak olan çocuklarda aranan önkoşul özellikler aranmıştır. Pilot çalışma sırasında araştırmada kullanılacak olan videoyla geri bildirim sunmayı içeren koçluk uygulaması ve anneler tarafından sunulacak olan fırsat öğretimi uygulamasının kullanımı, aile eğitimi için hazırlanmış olan fırsat öğretimi uygulamasını tanıtan powerpoint sunu slaytları (EK-6), fırsat öğretimini ana hatlarıyla anlatan el broşürleri (EK-7) ve fırsat öğretimi uygulamasının anlatıldığı sırada kullanmak üzere ailelere verilecek olan rehberli el notları (EK-8) ve veri toplama formları sınanmıştır. Pilot çalışmada aile eğitimi oturumları yukarıda açıklanan Uygulama, Araştırma ve Eğitim Merkezi'nde, annenin rutinler sırasında fırsat öğretimi uygulamasını kullanarak çocuğuna iletişim becerisi öğretimini gerçekleştirdiği öğretim oturumu ise anne-çocuk çiftinin evinde gerçekleştirilmiştir.

Pilot çalışmaya katılması planlanan anne-çocuk çifti belirlendikten sonra ilk olarak anneye görüşülmüş ve çocuğu için dil örneği alması istenmiştir. Annenin dil örneğini Küçük Adımlar Gelişim Geriliği Olan Çocuklara Yönelik Erken Eğitim Programı eğitim setinde yer alan İletişim Becerileri kitabındaki dil örneği formunu (EK-4) kullanarak nasıl alacağı ebeveyn koçu tarafından daha önce alınmış olan bir dil örneği (EK-5) üzerinden kısaca anlatılmıştır. Ayrıca anneye dil örneği alımında kullanabileceği boş bir form (EK-4) verilmiştir. Bu görüşmeden bir gün sonra anne çocuğu için doldurmuş olduğu dil örneği formu ile hedef davranış belirleme eğitimine

alınmıştır. Hedef davranış belirleme eğitiminde anne ve ebeveyn koçu çocuk için uygun olan iki sözcükle hizmet isteme (“*Kapağı aç*”) hedef davranışını belirlemiştir. Ayrıca, annenin çocuğuyla birlikte gerçekleştirdikleri rutinleri belirlemek için Aile İlgi ve Rutinleri Formu (EK-3) anne tarafından doldurulmuş ve rutinleri belirlenmiştir.

Çocuk için uygun bir hedef davranışın ve rutinlerinin belirlenmesinin ardından ertesi gün anne-çocuk çiftinin evinde bir oturum başlama düzeyi yoklama oturumu düzenlenmiştir. Pilot çalışma sırasında başlama düzeyi yoklama oturumunun düzenlenmesinin nedeni annenin fırsat öğretimi uygulamasına ilişkin performansını belirleme ve daha sonra düzenlenecek olan fırsat öğretimi eğitiminin isabetli olduğundan emin olma düşüncesidir. Başlama düzeyi yoklama oturumuna başlamadan önce ebeveyn koçu anneye “*Rutininizi gerçekleştirirken fırsatları değerlendirerek çocuğunuza daha önce belirlemiş olduğumuz hedef davranışın (kapağı aç) öğretimini yapın.*” diyerek yönerge sunmuştur. Yemek yeme rutini sırasında gerçekleştirilen başlama düzeyi oturumunda bazı sorunlar belirlenmiştir. Anne yemek yeme rutinine başlamadan önce çocuğu iletişime teşvik edecek araç-gereçler hazırlamamış ve herhangi bir ortam düzenlemesi yapmamıştır. Yemek masasına yalnızca bir tabak yemek, kaşık ve kapağı kapalı olan bir su şişesi koymuştur. Rutinin gerçekleşmesi sırasında çocuk yalnızca bir kez suya uzanmıştır. Bunun dışında rutin tamamlanıncaya değin çocuk hiç bir iletişim girişiminde bulunmamıştır. Bu durum hem anne hem de çocuk davranışı için yeterli sayıda deneme yapılamamasına ve dolayısıyla kararlı başlama düzeyi verisi toplanamamasına yol açabilecek bir durum olarak ele alınmıştır. Bu sebeple araştırmada çocukların hedef davranışlarına yönelik performanslarının belirlenmesi için düzenlenen başlama düzeyi yoklama oturumlarını ebeveyn koçunun yürütmesine karar verilmiştir. Pilot çalışmada başlama düzeyi yoklama oturumu gerçekleştirildikten sonra fırsat öğretimi uygulamasının öğretimi için düzenlenen aile eğitimi gerçekleştirilmiştir. Bu eğitim sırasında kullanılan powerpoint sunu slaytların içeriğinde teknik terimlere yer verildiği ve annenin anlaşılır bulmadığı görülmüştür. Bu nedenle fırsat öğretimi uygulamasını tanıtan powerpoint sunu slaytları (EK-6), fırsat öğretimini ana hatlarıyla anlatan el broşürleri (EK-7) ve fırsat öğretimi uygulamasının anlatıldığı sırada kullanmak üzere ailelere verilecek olan rehberli el notları (EK-8) yeniden düzenlenmiştir.

Pilot çalışma sırasında gerçekleştirilen fırsat öğretimi uygulaması ile ilgili aile eğitiminin ardından anne-çocuk çiftinin evinde yemek yeme rutini sırasında anne

tarafından sunulan fırsat öğretimi uygulama oturumu düzenlenmiştir. Uygulama oturumu sırasında ebeveyn koçunun uygulamayı videoya kaydetmesi ve daha sonra bu video görüntülerini kullanarak anneye geri bildirim vermesi planlanmıştır. Pilot çalışma sırasında anne çocuğu ile uygulama yaparken hemen her basamakta ortamda video kaydı yapan ebeveyn koçuna uygulamasıyla ilgili sorular (örn., “*Doğru yaptım mı?*” ya da “*Şimdi ne yapayım?*”) yönelmiştir. Bu nedenle araştırmanın deneysel süreçlerinde katılımcı annelerin yürüttüğü uygulama oturumlarının ebeveyn koçu tarafından değil başka bir kişi tarafından videoyla kaydedilmesine karar verilmiştir. Pilot çalışmanın tamamlanmasının ardından gerekli düzenlemeler yapılmış ve araştırmanın katılımcılarıyla aile eğitiminin ilk aşaması olan hedef davranış belirleme eğitimine geçilmiştir.

3.7.2. Deney süreci

Araştırmanın deney süreci iç içe ve eşzamanlı tasarlanmış iki çalışmadan oluşmaktadır. Birinci çalışmada katılımcı annelerin çocuklarına iletişim becerilerini öğretmeleri için fırsat öğretimi uygulaması basamaklarını kullanmayı öğrenmelerinde videoyla geri bildirim sunularak düzenlenen koçluk uygulamasının etkililiğini belirlemek; ikinci çalışmada ise, anneler tarafından sunulan fırsat öğretimi uygulamasının katılımcı çocukların hedef davranışları üzerindeki etkililiğini belirlemek amaçlanmıştır. Katılımcı annelerle yürütülen deney süreci ve katılımcı çocuklarla yürütülen deney süreci izleyen bölümde ayrı ayrı anlatılmıştır.

3.7.2.1. Katılımcı annelerle yürütülen deney süreci

Katılımcı annelerle yürütülen deney sürecinde (a) başlama düzeyi oturumları, (b) aile eğitimi oturumları, (c) uygulama oturumları, (d) izleme oturumları ve (e) genelleme oturumları düzenlenmiştir.

3.7.2.1.1. Katılımcı anneler için düzenlenen başlama düzeyi oturumları

Katılımcılar belirlendikten sonra annelerin fırsat öğretimi uygulamasını kullanma düzeyine ilişkin performansını belirlemek için başlama düzeyi yoklama oturumları haftada bir oturum olarak düzenlenmiştir. Katılımcı anneler ve çocuklardan farklı zamanlarda başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Katılımcı anneler için düzenlenen başlama düzeyi yoklama oturumları katılımcı anne-çocuk çiftinin yaşadığı evde gerçekleştirilmiştir.

Başlama düzeyi yoklama oturumları yemek yeme rutini sırasında gerçekleştirildiği için ebeveyn koçu katılımcı annelerin uygun gördüğü yemek yeme rutini saatinde evde bulunmuştur. İki katılımcı anneden akşam yemeği rutini sırasında, bir katılımcı anneden ise öğle yemeği rutini sırasında başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Yemek yeme rutinine başlamadan önce ebeveyn koçu katılımcı annelere yönerge sunmuş (örn., “*Rutininizi gerçekleştirirken fırsatları değerlendirerek çocuğunuza daha önce belirlemiş olduğumuz hedef davranışın öğretimini yapın.*”) ve ortamdan uzaklaşmıştır. Rutin sırasında katılımcı anne ve çocuğunun etkileşimleri videoya kaydedilmiş ve video kaydı ebeveyn koçu tarafından izlenmiştir. Ebeveyn koçu videoyu izlerken katılımcı annenin davranışlarını Katılımcı Anne Davranışları İçin Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu (EK-11) kullanarak katılımcı annelerin çocuklarına öğretim sunarken fırsat öğretimi uygulama basamaklarına yer verip vermediğine ilişkin veri toplamıştır.

Araştırmada tüm katılımcılardan birbirlerinden bağımsız olarak ancak eşzamanlı bir biçimde başlama düzeyi verisi toplanmıştır. İlk katılımcı anne-çocuk çiftinde kararlı veri elde edilince o katılımcı anne ile fırsat öğretimi uygulama basamaklarını içeren ikinci aşama olan aile eğitimi oturumları düzenlenmiştir. Bu sırada diğer katılımcılardan belirli aralıklarla (haftada bir kez) başlama düzeyi verisi toplanmaya devam edilmiştir.

3.7.2.1.2. Katılımcı anneler için düzenlenen aile eğitimi oturumları

Aile eğitimi oturumları katılımcı annelere çocukları için uygun hedef davranış belirleyebilmeleri, rutinler sırasında fırsat öğretimi uygulama basamaklarını kullanabilmeleri ve veri toplayabilmeleri için verilen eğitimlerdir. Aile eğitimi iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşama olan hedef davranış belirleme eğitimi oturumları katılımcı annelere grup eğitimi şeklinde tüm deneysel oturumlardan önce sunulmuştur. İkinci aşama olan fırsat öğretimi uygulaması eğitimi ise her bir katılımcı anneye bireysel olarak uygulama evresinin hemen öncesinde ebeveyn koçu tarafından, her bir katılımcı anne-çocuk çiftinin evinde araştırma modelinin gerektirdiği art zamanlılık ilkesi dikkate alınarak sunulmuştur.

Birinci aşama: Hedef davranış belirleme eğitimi

Katılımcı annelere hedef davranış belirleme ile ilgili eğitim sunulmuştur. Hedef davranış belirleme eğitimi tüm katılımcı annelerle aynı anda grup eğitimi şeklinde düzenlenmiştir. Bunun nedeni, hem katılımcı anneler hem de katılımcı çocuklarla

başlama düzeyi verisi toplamaya eşzamanlı olarak başlanacak olmasıdır. Hedef davranış belirleme eğitimi sırasında çocuklar için hedef davranışlar belirlenmiş ve hemen ardından eşzamanlı olarak tüm katılımcı anne-çocuk çiftinden başlama düzeyi verisi toplanmaya başlanmıştır. Eğitim ebeveyn koçu tarafından başlama düzeyi yoklama oturumlarına başlamadan önce yürütülmüştür.

Hedef davranış belirleme eğitimine başlamadan önce ebeveyn koçu her bir katılımcı anneye Küçük Adımlar Gelişim Geriliği Olan Çocuklara Yönelik Erken Eğitim Programı eğitim setinde yer alan İletişim Becerileri kitabındaki dil örneği formunu (EK-4) kullanarak dil örneğinin nasıl alınacağını detaylı biçimde açıklamış ve daha önceden kendisinin doldurduğu bir dil örneğini (EK-5) örnek olarak paylaşmıştır. Daha sonra katılımcı annelerden çocuklarının dil örneğini benzer şekilde, aynı formu (EK-4) kullanarak almalarını istemiştir. Katılımcı anneler çocuklarının bir günlük dil örneğini aldıktan sonra hedef davranış belirleme eğitimine başlanmıştır. Yürütülen bu aile eğitimi (a) tanıtım, (b) model olma ve (c) geri bildirim sunma şeklinde davranışsal beceri öğretimi basamakları takip edilerek gerçekleştirilmiştir.

Tanıtım: Katılımcı annelere hedef davranış belirleme süreci ebeveyn koçu tarafından hazırlanmış powerpoint sunu slaytlarıyla (EK-6) detaylı biçimde anlatılmıştır. Bu tanıtım sırasında hedef davranışın tanımı, hedef davranış belirleme süreci ve dikkat edilmesi gereken noktalar ve Küçük Adımlar Gelişim Geriliği Olan Çocuklara Yönelik Erken Eğitim Programı eğitim setine göre dil örneğinin nasıl alınacağı ve kontrol listelerinin nasıl doldurulacağı konularına değinilmiştir. Eğitimde yer alan içerik ile ilgili hazırlanan el broşürleri (EK-7) ve rehberli el notları (EK-8) da istedikleri zaman konu ile ilgili tekrar yapabilmeleri için katılımcı annelerle paylaşılmıştır. Tanıtım aşamasındaki sunum sırasında katılımcı annelerin konu ile ilgili soruları ebeveyn koçu tarafından yanıtlanmıştır.

Model olma: Ebeveyn koçu okul öncesi dönemde olan bir çocuğun farklı ortam ve zamanlarda çekilmiş iki adet videosunu katılımcı annelere izletmiştir. Ebeveyn koçu bu videolarda yer alan anların dil örneğini önceden almış ve her katılımcı anne için bir kopya hazırlayarak annelerle paylaşmıştır. Böylece, katılımcı anneler çocuğun videosunu izlerken dil örneğini de takip edebilmişlerdir. Videoda yer alan çocuğun dil gelişimi iki sözcük düzeyindedir. Bu nedenle ebeveyn koçu videoları izledikten sonra Küçük Adımlar Gelişim Geriliği Olan Çocuklara Yönelik Erken Eğitim Programı eğitim serisinde iletişim becerilerine ilişkin kitapta yer alan kontrol listesi 3.2

(Çocuğunuzun Dil Kullanımı: Cümlecikler- EK-9) ve kontrol listesi 3.4'ü (Çocuğunuzun İfade Edebildiği Anlamlar: İki-Sözcüklü Cümlecikler- EK-9) videodaki çocuğun dil örneğini dikkate alarak doldurmuş ve katılımcı annelere kontrol listelerini doldurma konusunda model olmuştur. Ebeveyn koçu daha sonra kontrol listelerinden elde ettiği sonucu göz önünde bulundurarak videoda yer alan çocuk için uygun bir hedef davranış belirlemiştir. Model olunan konularla ilgili katılımcı annelerin soruları yanıtlanmıştır. Model olma aşamasından sonra katılımcı annelerden kendi çocukları için aynı süreçleri izlemeleri istenmiştir. Her katılımcı anne kendi çocuğu için daha önceden almış olduğu dil örneğini kullanarak kontrol listelerini doldurmuştur. Katılımcı anneler kontrol listelerini doldururken herhangi bir soru yönelttiklerinde ebeveyn koçu tüm soruları yanıtlamıştır. Katılımcı anneler kontrol listelerini doldurduktan sonra ebeveyn koçu her bir katılımcı anneden çocuğu için bir hedef davranış belirlemesini istemiştir. Katılımcı anneler kendi çocukları için doldurdıkları kontrol listelerini dikkate alarak birer hedef davranış belirlemiştir.

Geri bildirim sunma: Ebeveyn koçu hedef davranışları belirleme konusunda gerekli yönlendirmeleri yaparak katılımcı annelere geri bildirim sunmuştur (örn., “Çocuğunuz iki sözcük kullanarak eylem ve nesne cümlecikleri, özne ve eylem cümlecikleri kullanarak iletişim kuruyor. Ancak, işaret bildiren cümlecikleri hiç kullanmıyor. Bu sebeple işaret bildiren cümlecikleri hedef davranış olarak tercih etmeniz çok doğru.”). Katılımcı anneler uygun bir hedef davranış belirleyinceye değin ebeveyn koçu sözel geri bildirim sunmaya devam etmiştir. Her katılımcı anne kendi çocuğu için önceliklerini de dikkate alarak uygun bir hedef davranış belirledikten sonra aile eğitimi sona erdirilmiştir. Hedef davranış belirleme eğitiminin sonunda her katılımcı annenin çocuğu ile çalışacağı hedef davranış belirlenmiştir. Buna göre her üç katılımcı çocuk için hedef davranış işaret bildiren cümleciklerden “*Bunu aç*” olarak belirlenmiştir. Hedef davranış belirleme eğitimi sona erdikten sonra başlama düzeyi oturumları düzenlenmiştir. İlk katılımcı anne-çocuk çiftinden başlama düzeyi oturumlarında kararlı veri elde edildikten sonra katılımcı anne ile aile eğitiminin ikinci aşamasına geçilmiştir.

İkinci aşama: Fırsat öğretimi uygulaması eğitimi

Katılımcı annelere fırsat öğretimi uygulama basamaklarına ve veri toplama sürecine ilişkin eğitim sunulmuştur. Bu aşama her bir katılımcı anne için başlama düzeyi yoklama oturumları tamamlandıktan sonra katılımcı anne-çocuk çiftinin evinde

gerçekleştirilmiştir. Eğitim her bir katılımcı anneye bireysel olarak uygulama evresinin hemen öncesinde art zamanlı olarak sunulmuştur. Aile eğitimi ikinci aşaması sırasıyla (a) tanıtım, (b) model olma ve (c) rol oynama ve geri bildirim sunma olarak davranışsal beceri öğretimi akışıyla gerçekleştirilmiştir.

Tanıtım: Fırsat öğretiminin uygulama basamaklarından ayrıntılı biçimde söz edilmiş ve teknik terimler kullanmaktan kaçınılarak hazırlanmış powerpoint sunu slaytlarıyla (EK-6) katılımcı annelere aktarılmıştır. Bu tanıtım sırasında doğal öğretimde çevresel düzenlemeler, fırsat öğretimi uygulama basamakları, veri toplamanın önemi ve fırsat öğretimi uygulaması sırasında nasıl veri toplandığı ile ilgili konulara değinilmiştir. Bahsedilen içeriğin yer aldığı el broşürleri (EK-7) ve rehberli el notları (EK-8) da katılımcı annelerin istedikleri zaman konu ile ilgili tekrar yapabilmeleri için çıktı olarak paylaşılmıştır. Sunum sırasında katılımcı annelerden gelen sorular ebeveyn koçu tarafından yanıtlanmıştır.

Model olma: Ebeveyn koçu görev yaptığı üniversitede eğitim gören bir yüksek lisans öğrencisiyle birlikte fırsat öğretimi uygulama basamaklarının nasıl uygulandığını göstermek üzere model olmuştur. Bu aşamada farklı hedef davranışların fırsat öğretimi uygulamasıyla nasıl öğretilebileceğine model olmuştur. Ebeveyn koçu model olma sırasında kullanabileceği araç-gereçleri önceden hazırlamıştır. Daha önce ifade edildiği gibi, aile eğitimine başlamadan önce bu kişiye detaylı bilgi verilmiş ve prova yapılmıştır. Model olma aşamasında fırsat öğretimi uygulaması sırasında gerçekleşebilecek olan hatalı örneklerle de yer verilmiştir. Bu hatalı örneklerin hata içeren noktalarının neler olduğu ile ilgili katılımcı anneye açıklamalar sözlü olarak yapılmıştır. Ardından doğru kullanımın yer aldığı örneklerle yeniden model olunmuştur. Model olmanın ardından fırsat öğretimi örneği hakkında katılımcı annelerle soru-cevap şeklinde tartışılmıştır.

Rol oynama ve geri bildirim sunma: Katılımcı annelerden model olma aşamasında model olunan aynı hedef davranışı aynı araç-gereçleri kullanarak canlandırmaları istenmiştir (örn., “*Hadi birlikte bir deneme yapalım!*”). Bu canlandırmada ebeveyn koçu çocuk rolünü üstlenmiştir. Katılımcı anne bu aşamada fırsat öğretimi uygulama basamaklarını canlandırmıştır. Ebeveyn koçu katılımcı annenin canlandırmasından hemen sonra bu canlandırma ile ilgili sözlü geri bildirim sunmuştur (örn., “*Bu canlandırmada araç-gereçleri doğru bir şekilde hazırladınız ve yerlerine koydunuz. Süperdiniz! Ancak fırsat öğretimi uygulama basamaklarını hatırlayalım. Araç-gereçleri*

hazırlayıp ortam düzenlemesi yaptıktan sonra yapmamız gereken çocuğun iletişim girişiminde bulunmasını beklemektir. İletişim girişimini bizim değil çocuğun başlatması gerekiyordu. Sonraki canlandırmada bunu çok daha iyi yapacağınıza inanıyorum.”). Ardından katılımcı annenin yeniden bir canlandırma gerçekleştirmesi istenmiştir. Bu canlandırmalar sırasında katılımcı anne %100 doğru performans sergileyinceye değin rol oynama ve geri bildirim sunma aşamasına devam edilmiştir. Katılımcı anne ölçütü karşılar karşılamaz uygulama oturumlarına geçilmiştir.

3.7.2.1.3. Katılımcı anneler için düzenlenen uygulama oturumları

Araştırmada katılımcı anne-çocuk çiftiyle eşzamanlı olarak uygulama oturumları düzenlenmiştir. Uygulama oturumları hem katılımcı annelerin fırsat öğretimini kullanmaları için hem de katılımcı çocukların hedef davranışları öğrenmesi için eşzamanlı olarak düzenlenmiş ve aynı uygulama oturumunda hem katılımcı anne hem de katılımcı çocuktan veri toplanmıştır. Uygulama oturumları katılımcı anne-çocuk çiftinin evinde ve yemek yeme rutini sırasında gerçekleştirilmiştir. Haftada üç gün ve günde bir oturum şeklinde düzenlenmiştir. Bir katılımcı anne-çocuk çiftinde ölçüte ulaşıldıktan sonra diğer katılımcı anne-çocuk çiftinde uygulamaya geçilmiştir.

Katılımcı anneler uygulama oturumlarında aile eğitimi sırasında kendilerine kazandırılan fırsat öğretimi uygulamasını kullanarak çocuklarına hedef davranış (“*Bunu aç*”) öğretimini yapmışlar ve çocuklarının hedef davranışlarına ilişkin veri toplamışlardır. Uygulama oturumlarında her denemenin video kaydı yapılmıştır.

Uygulama oturumlarında ebeveyn koçu yemek yeme rutinine başlamadan önce katılımcı anneye yönerge sunarak (örn., “*Çocuğunuza yemek yedirirken fırsat öğretimi uygulamasını kullanarak “Bunu aç” ifadesi için öğretim yapın.*”) ortamdan uzaklaşmıştır. Katılımcı anne yemek yeme rutinine başlamadan önce öğretim sırasında kullanacağı araç-gereçleri (kapaklı iki şeffaf kavanoz ve kavanozların içerisine koyduğu çocuğun ilgi duyduğu nesne) hazırlayarak ortam düzenlemesini yapmıştır. Daha sonra çocuğu ile yemek yeme rutinini gerçekleştirmeye başlamıştır. Anne çocuğu yemek yerken daha önceden hazırlamış olduğu iki adet kapaklı şeffaf kavanozu masaya, çocuğun görüp eline alabileceği bir noktaya koymuştur. Kavanozları masaya koyduktan sonra çocuğu gözlemeye başlamıştır. Çocuk masada duran kavanozlara ilgisini yönelttiğinde ve bir iletişim girişiminde bulunduğunda (örn., kavanozu alıp açması için anneye uzatması ya da kavanozu annesine vermesi ve “*Aç.*” demesi) anne çocuğun

iletiřim giriřimini kabul etmiř ve daha űst dűzey bir iletiřim davranıřı istemiřtir (örn., her iki kapaklı kavanozu da eline alarak “*Tamam annecim açayım ama hangisini açayım?*” demesi). ocuk beř saniye içinde doėru tepkide (İstedięi kavanozu gűstererek “*Bunu a.*” demesi) bulunursa anne çocuėu sűzel olarak onaylamıř (örn., “*Tabiki bunu açarım annecim!*”) ve kavanozu açıp içindeki nesneyi çocuėa vererek pekiřtirmiřtir. Anne daha űst dűzey bir iletiřim davranıřı istediėinde ocuk beř saniye içinde yanlıř bir tepkide bulunduysa ya da herhangi bir tepkide bulunmadıysa anne çocuėun yanlıř tepkisini gűrmezden gelmiř ve ipucu sunmuřtur (“*Bunu a*”). ocuk ipucu sunulduktan sonra beř saniye içinde doėru tepkide bulunduėunda anne çocuėu sűzel olarak onaylamıř ve kavanozu açarak içindeki nesneyi çocuėa vermiřtir. ocuk nesne ile kısa sűre etkileřtikten sonra nesneyi kavanozun iine tekrar koymuř ve yeni denemeye geçmiřtir. ocuk ipucu sunulduktan sonra beř saniye içinde yanlıř tepkide bulunduysa ya da herhangi bir tepkide bulunmadıysa anne bu tepkiyi gűrmezden gelmiř, denemeyi sonlandırmıř ve yeni denemeye geçmiřtir. Uygulama oturumları sırasında çocuėun ilgi ve liderliėinin takip ediliyor olunmasından dolayı kesin bir deneme sayısı belirlenmemiřtir. Tűm katılımcı çiftlerde deneme sayısı 3 – 12 deneme arasında deėiřiklik gűstermiřtir.

Uygulama oturumu sonlandıktan hemen sonra ebeveyn koçu katılımcı annenin gerçekleřtirdięi oturumun videosunu baėımsız (anneden uzakta) olarak izlemiř ve katılımcı anneler için hazırlanmıř Katılımcı Anne Davranıřları İçin Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Uygulama Gűvenirliėi Veri Toplama Formu (EK-11) ve Katılımcı ocuk Davranıřları İçin Uygulama Oturumları Veri Toplama Formu’na (EK-12) katılımcı anne ve katılımcı ocuk davranıřlarını kaydetmiřtir. Uygulama gűvenirliėi verilerini dikkate alarak katılımcı annenin yapmıř olduėu uygulamada hangi basamaklara geri bildirim vereceėini veri toplama formunun ilgili bűlűműne iřaretleme yaparak belirlemiřtir. Daha sonra katılımcı anneyle birlikte bu video gűrűntűsűnű izlemiřlerdir. Video gűrűntűlerini izleme sırasında ebeveyn koçu fırsat űėretimi uygulama basamaklarına iliřkin gűrűntűlerde videoyu geri bildirim sunacaėı noktalarda durdurmuř ve bu basamakla ilgili geri bildirimini sunmuřtur (örn., “*Kullanacaėınız araç-gereçlerle ilgili yaptığınız hazırlığınız çok iyiydi.*” ya da “*Burada ocuėunuzun su řiřesini size uzatmasını iletiřim giriřimi olarak kabul ettiniz, bu çok gűzeldi! Ancak fırsat űėretimi uygulama basamaklarını bir hatırlayalım. Çocuėun iletiřim giriřimini kabul ettikten sonra yapmamız gereken řey daha űst dűzey bir iletiřim davranıřı*

istemekti. 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. Bu geri bildirimler anneler uygulama oturumlarında %100 doğru performans sergileyinceye değin devam etmiştir.

Araştırmada katılımcı çocukların hedef davranışlarına ilişkin performanslarının belirlendiği veriler ebeveyn koçu tarafından düzenlenen yoklama oturumlarında toplanmış ve grafiğe işlenmiştir. Bunun yanı sıra geri bildirim sunma aşamasından hemen sonra ebeveyn koçu katılımcı anneye Katılımcı Çocuk Davranışları İçin Uygulama Oturumları Veri Toplama Formunu (EK-12) vermiş ve video görüntülerini izleyerek çocuğun hedef davranışına ilişkin veri toplamasını istemiştir. Burada amaç katılımcı annelerin araştırma tamamlandıktan sonra ihtiyaç duyduklarında kullanabilmesini kolaylaştırmak üzere, hedef davranışlara ilişkin veri toplama becerisini de kazanmalarını sağlamaktır. Katılımcı anne öğretim videosunu izleyerek kendisine verilen veri toplama formunu (EK-12) doldurmuştur. Çocuğun, içinde ilgi duyduğu nesne bulunan kavanozu annesine göstererek “*Bunu aç.*” demesi veya çocuktan daha üst düzey bir iletişim davranışı istendikten sonra ve ipucu verilmeden önceki beş saniye içinde çocuğun istediği kavanozu göstererek “*Bunu aç.*” demesi ipucundan önceki doğru tepki olarak kabul edilmiş ve veri toplama formuna (EK-12) “İÖD” (ipucundan önceki doğru tepki) olarak anne tarafından kaydedilmiştir. Çocuktan daha üst düzey bir iletişim davranışı istendikten sonra ve ipucu verilmeden önceki beş saniye içinde çocuğun sadece istediği kavanozu göstermesi, “*Kapağı aç.*” demesi, “*Hangisini açayım?*” demesi ya da “*Aç.*” demesi ipucundan önceki yanlış tepki olarak kabul edilmiş ve veri toplama formuna (EK-12) “İÖY” (ipucundan önceki yanlış tepki) olarak anne tarafından kaydedilmiştir. Çocuktan daha üst düzey bir iletişim davranışı istendikten ve ipucu verilmesinden sonraki beş saniye içinde çocuğun istediği kavanozu göstererek “*Bunu aç.*” demesi ipucundan sonraki doğru tepki olarak kabul edilmiş ve veri toplama formuna (EK-12) “İSD” (ipucundan sonraki doğru tepki) olarak anne tarafından kaydedilmiştir. Çocuktan daha üst düzey bir iletişim davranışı istendikten ve ipucu verilmesinden sonraki beş saniye içinde çocuğun sadece istediği kavanozu göstermesi, “*Kapağı aç.*” demesi, “*Hangisini açayım?*” demesi ya da sadece “*Aç.*” demesi ipucundan sonraki yanlış tepki olarak kabul edilmiş ve veri toplama formuna (EK-12) “İSY” (ipucundan sonraki yanlış tepki) olarak kaydedilmiştir. Çocuktan daha üst düzey bir iletişim davranışı istendikten sonra çocuğun ipucu sunulduktan önce veya

sonra hiçbir tepkide bulunmaması tepkide bulunmama olarak kabul edilmiş ve veri toplama formuna (EK-12) “YT” (yanlış tepki) olarak kaydedilmiştir.

Ebeveyn koçu katılımcı annenin doldurmuş olduğu veri toplama formu ile kendisinin daha önceden doldurmuş olduğu veri toplama formundaki verileri karşılaştırmıştır. Katılımcı annenin yanlış doldurduğu verileri ve bu verinin girildiği denemenin hangi deneme olduğunu belirlemiştir. Daha sonra video görüntüsünde bu denemeleri tek tek açarak katılımcı anneye sözlü geri bildirim (örn., “*Bariş ile yaptığınız öğretim oturumunda Bariş'in verdiği tepkileri veri toplama formuna kaydettiniz. Veri toplama formuna girdiğiniz deneme sayılarının hepsi doğru. Bu çok güzel. birinci, ikinci, üçüncü ve beşinci denemelerde Bariş'in ipucundan sonra doğru tepki verdiğini doğru bir şekilde veri toplama formuna kaydetmişsiniz. Ancak dördüncü denemede de Bariş'in ipucundan sonra doğru tepkide bulunduğunu söylemişsiniz. Gelin bu denemeyi birlikte izleyelim. Bakın burada Bariş siz herhangi bir şey söylemeden, herhangi bir ipucu vermeden “Bunu aç” demiş. O zaman bizim veri toplama formuna ipucundan önceki doğru tepki yazmamız gerekir. Bundan sonraki oturumlarda çok daha dikkatli olacağınıza inanıyorum.*”) sunmuştur. Sözlü geri bildirimin ardından katılımcı annelerin performansına ilişkin oluşturulan çizgi grafiğine günlük veriler girilmiştir. Her uygulama oturumundan sonra veriler çizgi grafiğine işlenmiş ve katılımcı annelerin performanslarındaki artış haftalık olarak paylaşılmıştır. Katılımcı anneler ölçütü karşılayıncaya değin uygulama oturumlarına devam edilmiştir. İlk katılımcı annede ölçüt karşılandıktan sonra ikinci katılımcı anne-çocuk çiftiyle çalışmaya geçilmiş ve aynı süreç tüm katılımcılarda art zamanlı olarak yinelenmiştir.

3.7.2.1.4. Katılımcı anneler için düzenlenen izleme oturumları

Katılımcı annelerin uygulama oturumlarında ölçütü karşıladıktan bir, üç, ve beş hafta sonra (Ceren Hanım için bir, üç, ve altı hafta sonra) fırsat öğretimi uygulamasını doğru ve güvenilir biçimde kullanmayı sürdürüp sürdüremediklerini belirlemek için izleme oturumları düzenlenmiştir. İzleme oturumları katılımcı anne-çocuk çiftinin evinde ve yemek yeme rutini sırasında düzenlenmiştir. İzleme oturumları katılımcı annelerle yürütülen başlama düzeyi yoklama oturumlarına benzer şekilde düzenlenmiştir.

3.7.2.1.5. Katılımcı anneler için düzenlenen genelleme oturumları

Katılımcı annelerin fırsat öğretimi uygulamasını farklı ortamlarda da kullanıp kullanmadığını belirlemek üzere genelleme oturumları düzenlenmiştir. Genelleme oturumları öntest-sontest şeklinde gerçekleştirilmiştir. Genelleme oturumları katılımcı annelerin çocuklarıyla birlikte toplumsal bir ortam olan restoranda yemek yeme rutini sırasında gerçekleştirilmiştir. Genelleme öntest oturumu, başlama düzeyi yoklama oturumlarında kararlı veri elde edildikten sonra aile eğitiminin ikinci aşamasına başlamadan, fırsat öğretimi uygulaması öğrenilmeden hemen önce gerçekleştirilmiştir. Genelleme öntest oturumu başlama düzeyi yoklama oturumları ile benzer şekilde yürütülmüştür; tek farkı ev dışı ortamlarda gerçekleştirilmiş olmasıdır. Uygulama sona erdikten bir hafta sonra ise yine aynı toplumsal ortamda sontest verisi toplamak için bir genelleme oturumu düzenlenmiştir. Genelleme sontest oturumu da başlama düzeyi yoklama oturumlarıyla benzer şekilde düzenlenmiştir. Katılımcı anneler genelleme oturumları sırasında video ile çekim yapılmasını istemediği için güvenilirlik verisini toplamak üzere bir gözlemci genelleme oturumları sırasında ortamda bulunmuştur. Genelleme oturumlarına yönelik veriler Katılımcı Anne Davranışları İçin Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu (EK-11) kullanılarak ebeveyn koçu tarafından toplanmıştır.

3.7.2.2. Katılımcı çocuklarla yürütülen deney süreci

Katılımcı çocuklarla yürütülen deney sürecinde (a) başlama düzeyi oturumları, (b) aralıklı yoklama oturumları, (c) uygulama oturumları, (d) izleme oturumları ve (e) genelleme oturumları düzenlenmiştir.

3.7.2.2.1. Katılımcı çocuklar için düzenlenen başlama düzeyi oturumları

Araştırmanın katılımcıları belirlendikten sonra katılımcı çocuklar için hedef davranışlar katılımcı anneler ve ebeveyn koçu ile birlikte çalışmanın başında belirlenmiş ve belirlenen bu hedef davranışlara ilişkin başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Katılımcı anneler başlama düzeyi oturumları sırasında henüz fırsat öğretimi ve veri toplama sürecine ilişkin bilgiye sahip olmadıkları için katılımcı çocukların hedef davranışları öğrenme düzeyine ilişkin başlama düzeyi verileri ebeveyn koçu tarafından başlama düzeyi yoklama oturumları düzenlenerek toplanmıştır.

Başlama düzeyi yoklama oturumları en az beş oturum üst üste kararlı veri elde edinceye değin sürdürülmüştür. Her bir başlama düzeyi yoklama oturumunda 10

denemeye yer verilmiştir. Günde en fazla bir defa başlama düzeyi yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir. Bu oturumlar aşağıda yer verildiği gibi uygulanmıştır.

Ebeveyn koçu başlama düzeyi yoklama oturumlarına başlamadan önce katılımcı annelerden çocuklarının ilgi duyduğu nesne ve yiyeceklerin listesini almıştır. Başlama düzeyi yoklama oturumları sırasında bu nesne ve yiyecekleri hazır bulundurmıştır. Ayrıca, katılımcı çocuklar için belirlenen hedef davranış “*Bunu aç*” ifadesini kullanmak olduğu için iki adet kapaklı şeffaf kavanozu da yanında getirmiştir. Ebeveyn koçu katılımcı annelerden izin alarak başlama düzeyi yoklama oturumlarının düzenleneceği odada ortam düzenlemesini yapmış ve daha sonra katılımcı çocuk ile bu ortama girmiştir. Başlama düzeyi yoklama oturumları video kaydına alınmıştır. Katılımcı çocuklar için düzenlenen başlama düzeyi yoklama oturumlarının yürütüldüğü sırada katılımcı anne evin farklı bir bölümünde beklemiştir.

Ebeveyn koçu araç-gereçlerini hazırlayıp, ortam düzenlemesi yaptıktan sonra katılımcı çocuğa yönerge sunmuş (örn., “*Haydi gel birlikte oyun oynayalım!*”) ve katılımcı çocukla birlikte oturumların gerçekleştirileceği ortama gelmiştir. Ebeveyn koçu çeşitli oyuncakları odanın farklı yerlerine yerleştirmiştir. Ayrıca çocuğun ilgi duyduğu bir nesneyi kapaklı şeffaf bir kavanoza, ilgi duymadığı sıradan bir nesneyi de diğer kapaklı şeffaf kavanoza koymuştur. Bu kavanozları da odada diğer oyuncakların yanına, yan yana duracak şekilde yerleştirmiştir. Ebeveyn koçu çocukla oyun odasına girdiğinde çocuğu serbest bırakmış ve gözlemeye başlamıştır. Çocuk odada hangi oyuncaklara doğru yönelirse ebeveyn koçu da şeffaf kavanozları alıp o tarafa yönelmiştir. Kavanozları çocuğun görebileceği ve kendisinin de rahatlıkla eline alabileceği yerlere bırakmış ve çocuğu gözlemeye devam etmiştir. Çocuk, ebeveyn koçunun yakınında bulunan kapaklı şeffaf kavanozlardan bir tanesini alıp göstererek “*Bunu aç.*” dediğinde ebeveyn koçu çocuğu sözel olarak onaylayıp (“*Bunu açarım tabi ki!*”) kavanozu açmış ve içindeki nesneyi çocuğa vermiştir. Çocuğun bu davranışı doğru tepki kabul edilmiştir. Çocuk nesne ile kısa bir süre etkileştikten sonra ebeveyn koçu nesneyi yeniden kavanozun içerisine koymuş ve kapağını kapatarak yeni denemeyi başlatmıştır. Çocuk, ebeveyn koçunun yanında bulunan kapaklı şeffaf kavanozlardan bir tanesini alıp ebeveyn koçuna uzatarak tek sözcüklü (örn., “*Aç.*”) ya da iki-sözcüklü bir ifadeyle (örn., “*Kapak aç.*”) iletişim girişiminde bulunduğu anda ebeveyn koçu çocuğun bu iletişim girişimini kabul etmiş ve kapaklı her iki kavanozu da eline alarak “*Hangisini açayım?*” sorusunu sormuş ve daha üst düzey bir iletişim davranışında bulunmasını

talep etmiştir. Bu oturumlarda yanıt aralığı süresi beş saniye olarak belirlenmiştir. Çocuk beş saniye içinde doğru tepkide bulunduğunda (istediği kavanozu göstererek “*Bunu aç.*” dediğinde) ebeveyn koçu çocuğun bu tepkisini sözel olarak onaylamış (“*Bunu açarım tabi ki!*”) ve kavanozu açıp içindeki nesneyi çocuğa vermiştir. Çocuğun bu davranışı doğru tepki olarak kabul edilmiştir. Çocuk nesne ile kısa bir süre etkileştikten sonra ebeveyn koçu nesneyi yeniden kavanozun içerisine koymuş ve kapağını kapatarak yeni denemeyi başlatmıştır. Ebeveyn koçu çocuktan daha üst düzey bir iletişim davranışı istediğinde (örn., “*Hangisini açayım?*”) çocuk beş saniye içinde yanlış tepkide bulunursa (sadece “*Aç.*” ifadesini kullanması ya da sadece eli ile işaret etmesi) ebeveyn koçu bu davranışı görmezden gelmiş ve denemeyi sonlandırmıştır. Çocuğun bu tepkisi yanlış tepki olarak kabul edilmiştir. Ebeveyn koçu çocuktan daha üst düzey bir iletişim davranışı istediğinde (örn., “*Hangisini açayım?*”) çocuk herhangi bir tepki vermediğinde ebeveyn koçu bu davranışı görmezden gelmiş ve denemeyi sonlandırmıştır. Çocuğun bu tepkisi yanlış tepki olarak kabul edilmiştir. Ebeveyn koçu çocuğun kavanozda bulunan nesneye ilgisinin olmadığını ya da azaldığını fark ettiğinde kavanoza çocuğun ilgi duyduğu farklı bir nesne koymuştur.

Araştırmada tüm katılımcılardan birbirlerinden bağımsız olarak ancak eşzamanlı bir biçimde başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Katılımcı çocuklardan kararlı veri elde edinceye değin başlama düzeyi yoklama oturumlarına devam edilmiştir. Tüm çocukların başlama düzeyi performansları benzer olduğu için bir anne-çocuk çifti yansız olarak belirlenerek uygulama oturumlarına geçilmiştir. Bu sırada diğer iki katılımcı çocuktan haftada bir kez başlama düzeyi verisi açıklandığı biçimde toplanmaya devam edilmiştir.

3.7.2.2.2. Katılımcı çocuklar için düzenlenen aralıklı yoklama oturumları

Katılımcı çocukların hedef davranışları edinimine ilişkin iki şekilde veri toplanmıştır. Bunlar (a) katılımcı anneler tarafından uygulama oturumları sırasında toplanan veriler ve (b) ebeveyn koçu tarafından düzenlenen aralıklı yoklama oturumlarında toplanan verilerdir. Araştırmada ölçütü karşılamak üzere kullanılan veriler ebeveyn koçu tarafından aralıklı yoklama oturumlarında toplanan verilerdir.

Araştırmada katılımcı annelere koçluk uygulaması ile hedef davranış belirleme, fırsat öğretimi uygulamasını düzgün ve güvenilir şekilde uygulama ve hedef davranışa ilişkin veri toplama becerilerinin öğretimi amaçlanmıştır. Fırsat öğretimi uygulama

sırasında veri toplamaya izin veren bir model olduğu için katılımcı annelerin uygulama sırasında veri toplaması planlanmıştır. Katılımcı annelerin takip ettiği veri toplama süreci uygulama oturumları bölümünde detaylı biçimde anlatılmıştır. Araştırmada hem katılımcı anneler tarafından hem de ebeveyn koçu tarafından veri toplanmasının nedeni ise katılımcı annelerin henüz fırsat öğretimini öğrenme aşamasında oldukları için çocukların hedef davranışlarına ilişkin veri topladıkları uygulama oturumları sırasında çocuğun hedef davranışı sergilemesine fırsat sağlayacak ortam düzenlemesini yap(a)mama olasılığının ya da çocuğun iletişim girişimini kabul ederek daha üst düzey iletişim davranışı olan hedef davranışı beklemeden çocuğu pekiştirme olasılığının söz konusu olabilmesidir. Bu olasılıkların söz konusu olması durumunda çocuğun hedef davranışına ilişkin gerçek performanslarını belirlemek zorlaşabilmektedir. Bu nedenle, ebeveyn koçu uygulama oturumlarının dışında aralıklı yoklama oturumları düzenleyerek hedef davranışa ilişkin veri toplamıştır.

Aralıklı yoklama oturumları katılımcı anne-çocuk çiftinin evinde, katılımcı annenin uygun gördüğü odada, haftada yalnızca bir gün ve günde bir oturum, on deneme sunularak ebeveyn koçu tarafından gerçekleştirilmiştir. Aralıklı yoklama oturumlarında katılımcı çocuklardan beklenen olası tepkiler başlama düzeyi yoklama oturumlarında beklenen olası tepkilerle aynıdır ve başlama düzeyi yoklama oturumları ile aynı şekilde yürütülmüştür. Araştırmada katılımcı çocukların hedef davranışı öğrenme ölçütü %100 olarak belirlenmiştir.

3.7.2.2.3. Katılımcı çocuklar için düzenlenen uygulama oturumları

Araştırmada katılımcı anne-çocuk çiftiyle eşzamanlı olarak uygulama oturumları düzenlenmiştir. Uygulama oturumları hem katılımcı annelerin fırsat öğretimini kullanmaları için hem de katılımcı çocukların hedef davranışları öğrenmesi için eşzamanlı olarak düzenlenmiş ve aynı uygulama oturumunda hem katılımcı anne hem de katılımcı çocuktan veri toplanmıştır. Uygulama oturumları katılımcı anne-çocuk çiftinin evinde ve yemek yeme rutini sırasında gerçekleştirilmiştir. Haftada üç gün ve günde bir oturum şeklinde, katılımcı anneler için düzenlenen uygulama oturumları ile aynı şekilde düzenlenmiştir. Bir katılımcı anne-çocuk çiftinde ölçüte ulaşıldıktan sonra diğer katılımcı anne-çocuk çiftinde uygulamaya geçilmiştir.

3.7.2.2.4. Katılımcı çocuklar için düzenlenen izleme oturumları

Katılımcı anneler için düzenlenen izleme oturumlarında katılımcı çocukların edindikleri iletişim becerilerini koruyup korumadıkları da değerlendirilmiştir. Araştırmada ayrıca ebeveyn koçu tarafından da izleme oturumları düzenlenmiştir. Bu oturumlar uygulama oturumlarında çocuklarda ölçüt karşılanarak uygulama sona erdikten sonraki birinci, üçüncü, ve beşinci haftalarda (Murat ile birinci, üçüncü ve altıncı haftalarda) düzenlenmiştir. Araştırmada ebeveyn koçu tarafından ayrıca izleme verisinin toplanmasının nedeni izleme oturumları sırasında katılımcı annelerin fırsat öğretimi uygulamasını güvenilir ve doğru biçimde uygulamayı sürdürüp sürdürmediklerinin önceden bilinmemesidir. Katılımcı anne izleme oturumları sırasında hedef davranışın ortaya çıkması için gerekli olan araç-gereç hazırlama ve ortam düzenlemesi yapma basamaklarını doğru biçimde gerçekleştiremediği durumlarda çocuğun hedef davranışı sergilemesi için gerekli fırsatların oluşmama olasılığı çok yüksektir. Bu durumda da katılımcı çocuğun hedef davranışa ilişkin gerçek performansını belirlemek mümkün olamayacaktır. Bu olasılıklar göz önünde bulundurularak ebeveyn koçu tarafından da ayrıca izleme oturumları düzenlenmiştir.

İzleme oturumları katılımcı anne-çocuk çiftinin evlerinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcı annelerle birlikte düzenlenen izleme oturumları yemek yeme rutini sırasında gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumları katılımcı annelerle yürütülen başlama düzeyi yoklama oturumlarına benzer şekilde düzenlenmiştir. Bu izleme oturumlarında eş zamanlı olarak hem katılımcı anneler için hem de katılımcı çocuklar için izleme verisi toplanmıştır.

Ebeveyn koçu tarafından katılımcı çocukların edindikleri iletişim becerilerini koruyup korumadıklarını belirlemek için düzenlenen izleme oturumları katılımcı anne-çocuk çiftinin evinde oyun oynama rutinleri sırasında düzenlenmiştir. Ebeveyn koçu tarafından düzenlenen izleme oturumları katılımcı çocuklarla yürütülen başlama düzeyi yoklama oturumlarına benzer şekilde düzenlenmiştir.

3.7.2.2.5. Katılımcı çocuklar için düzenlenen genelleme oturumları

Katılımcı çocukların anneler tarafından fırsat öğretimi uygulaması kullanılarak öğretimi yapılan iletişim becerilerini farklı ortamlara ve farklı kişilere farklı rutinler sırasında genelleme düzeylerini belirlemek için öntest-sontest şeklinde genelleme oturumları düzenlenmiştir. Genelleme oturumları katılımcı çocukların halihazırda

eğitim almakta oldukları özel eğitim merkezlerinde özel eğitim alanında yüksek lisans yapan bir öğrenci tarafından yürütülmüştür. Özel eğitim merkezlerinin sorumlularıyla genelleme oturumlarına başlamadan önce görüşülmüş ve genelleme oturumlarının kurumda gerçekleştirilebilmesi için izin alınmıştır. Merkez sorumlularının uygun gördüğü sınıflarda oyun oynama rutini sırasında genelleme oturumları düzenlenmiştir.

Genelleme öntest oturumu, başlama düzeyi yoklama oturumlarında kararlı veri elde edildikten sonra uygulama oturumlarına başlamadan önce düzenlenmiştir. Bu genelleme oturumu katılımcı çocuklar için düzenlenen başlama düzeyi yoklama oturumları ile benzer şekilde yürütülmüştür. Uygulama sona erdikten bir hafta sonra ise yine aynı özel eğitim merkezinde sontest verisi toplamak için bir genelleme oturumu düzenlenmiştir. Genelleme sontest oturumu da katılımcı çocuklar için düzenlenen başlama düzeyi yoklama oturumlarıyla benzer şekilde düzenlenmiştir. Genelleme oturumlarına yönelik veriler Katılımcı Çocuk Davranışları İçin Başlama Düzeyi, İzleme ve Genelleme Oturumları Veri Toplama Formu (EK-10) kullanılarak ebeveyn koçu tarafından toplanmıştır.

3.8. Katılımcı Annelere Elektronik Ortamda Sunulan Uzaktan Koçluk (Web-tabanlı Uzaktan Koçluk) Süreci

Araştırmanın tüm oturumları tamamlandıktan sonra katılımcı annelerin web-tabanlı uzaktan sağlanan koçluk uygulamasını kullanma sıklığına ilişkin veri toplanmıştır. Web-tabanlı olan bu uzaktan koçluk uygulamasıyla katılımcı anneler hedef davranış belirleme ve fırsat öğretimi uygulamasıyla ilgili eğitim içeriğinin yer aldığı videolarla uzaktan erişebilmekte ve ihtiyaç duyduklarında ebeveyn koçuna araştırma sırasında öğrendikleri fırsat öğretimi uygulaması ile ilgili soru sorabilmektedir. Ayrıca istedikleri zaman çocuklarıyla gerçekleştirmiş oldukları fırsat öğretimi uygulaması videolarını ebeveyn koçuna yollayarak, ebeveyn koçundan geri bildirim alma imkanına sahiptir. Elektronik ortamda sunulan uzaktan koçluk süreci dört ay sürmüştür.

Araştırmanın tüm oturumları sona erdikten sonra katılımcı annelere uzaktan koçluk sürecinde kullanılacak olan *Vimeo* isimli internet sitesinin tanıtımı yapılmıştır. Bu internet sitesi çeşitli videoların izlenebileceği ya da kendi videolarınızın yüklenebileceği online bir video paylaşım sitesidir. Bu paylaşım sitesinin ayrıca cep telefonu uygulama versiyonu da cep telefonlarına yüklenebilmektedir.

Vimeo kullanıcıları siteye girdiklerinde istedikleri kadar online video izleme hakkına sahipken, video paylaşabilmek için ise kendi isimlerine ait bir hesaba sahip olmaları gerekmektedir. Vimeo'da elektronik posta adresi kullanılarak bir hesap açabilmektedir. Ancak video paylaşabilmek için video paylaşma paketleri olarak adlandırılan paket satın alınması gerekmektedir. Bu paketlerle kullanıcılara çeşitli büyüklüklerde haftalık paylaşım alanı verilmektedir (örn., haftada beş GB'lık paylaşım yapabileceğiniz Vimeo Plus Paketi ya da haftada 20 GB'lık paylaşım yapabileceğiniz Vimeo Pro Paketi). Bu paketleri aylık ya da yıllık kullanım olarak satın alma seçeneği bulunmaktadır. Ebeveyn koçu araştırmanın uygulama oturumları devam ederken Vimeo'da kendi ismine bir hesap açmış ve haftada 20 GB'lık paylaşım yapabileceği Vimeo Pro Paketini yıllık olarak satın almıştır ve cep telefonu uygulama versiyonunu da cep telefonuna yüklemiştir. Böylelikle hem bilgisayar hem de cep telefonu uygulamasından kendi hesabına ulaşabilmektedir.

Vimeo kullanıcıları kendilerine bir hesap satın aldıklarında istedikleri sayıda videoyu paylaşma hakkına sahip olmaktadır. Paylaştıkları videolara istedikleri ismi verebilmekte ve yükledikleri videoyu izleyecek kişileri kendileri belirleyebilmektedir. Kişiye özel yüklenen videolar seçilen kişi dışında başka hiçbir kişi tarafından izlenememektedir. Ancak videoyu izlemesi için belirlenen kişinin de Vimeo kullanıcısı olması ve bir hesaba sahip olması gerekmektedir. Kişiye özel bir video yüklediğinizde videoyu izleyecek kişiye bir bildirim gitmektedir (örn., “Hatice adlı kullanıcı sizin için bir video yükledi, istediğiniz zaman izleyebilirsiniz.”). Belirlediğiniz kişi yüklediğiniz videoyu izlediğinde ise size bir bildirim gelmektedir (örn., “Hande isimli kullanıcı kendisi için yüklediğiniz videoyu oynattı.”). Videoyu yükleyen ve videoyu izlemesi için belirlenen kişi videonun altına istediği sayıda yorum yapabilmekte ve bu yorumları yalnızca bu iki kişi görebilmektedir. Video ile ilgili herhangi bir yorum yapıldığında karşı tarafa bildirim mesajı gitmektedir (örn., “Hatice isimli kullanıcı kendisi için yüklediğiniz videoya yorum yapmıştır.”). Bu özellikleri sayesinde kişiler gizlilik hakları korunarak kendi aralarında video paylaşabilmektedir.

Ebeveyn koçu Vimeo'nun kullanım özelliklerini öğrenmek ve pratiklik kazanmak için pek çok video paylaşma denemesi gerçekleştirmiştir. Araştırmanın uygulama oturumları tamamlandıktan sonra her bir katılımcı için Vimeo'da hesap açmış ve haftada 20 GB'lık paylaşım alanı olan Vimeo Pro Paketini yıllık olarak satın almıştır. Ayrıca, katılımcıların cep telefonlarına Vimeo uygulamalarını da yüklemiştir. Ardından her bir

katılımcı anneye ayrı ayrı Vimeo'nun nasıl kullanıldığını açıklamış ve her biri ile en az üç video yüklemesi ve yorum yapma denemesi gerçekleştirmiştir. Katılımcı anneler Vimeo'ya nasıl video yükleneceğini, videoyu izleyecek kişiyi nasıl seçeceğini ve videoya ilgili nasıl yorum yapacağını bağımsız olarak üç kez yaptıktan sonra Vimeo'nun araştırma için kullanımına geçilmiştir.

Ebeveyn koçu hedef davranış belirleme ve fırsat öğretimi uygulamasını tanıtmak için kullandığı powerpoint sunu slaytlarını birer videoya çevirmiştir. Ardından her bir katılımcı adına bu videoları ayrı ayrı paylaşmıştır. Bu paylaşımları şu şekilde yapmıştır; hedef davranış belirleme eğitimi videosunu “Hedef Davranış Belirleme-Katılımcı 1” başlığıyla kendi hesabından paylaşmış ve videoyu izleyecek kişi olarak yalnızca birinci katılımcı anne olan Hande Hanım'ın hesabını seçmiştir. Böylelikle birinci katılımcı anne olan Hande Hanım'ın videoyu kaç kez izlediği ile ilgili veri toplama şansı olmuştur. Aynı şekilde “Fırsat Öğretimi- Katılımcı 1” başlığıyla fırsat öğretimi uygulaması eğitimi videosunu da birinci katılımcı anne olan Hande Hanım için paylaşmıştır. Ebeveyn koçu videoları yüklediğinde birinci katılımcı anne olan Hande Hanım'a kendisi için video yüklendiğini haber veren bildirim mesajları gitmiştir. Katılımcı anne Hande Hanım yüklenen videoları her izlediğinde ise ebeveyn koçuna yüklediği videoların izlendiğine dair bildirim mesajı gelmiştir. Ebeveyn koçu katılımcı anneler için kendi hesabından üç ayrı “Hedef Davranış Belirleme Eğitimi” videosu ve üç ayrı “Fırsat Öğretimi Uygulaması Eğitimi” videosu olmak üzere toplam 6 tane video yüklemiştir (“Hedef Davranış Belirleme-Katılımcı 1, Fırsat Öğretimi- Katılımcı 1”, “Hedef Davranış Belirleme-Katılımcı 2, Fırsat Öğretimi- Katılımcı 2”, “Hedef Davranış Belirleme-Katılımcı 3, Fırsat Öğretimi- Katılımcı 3”). Böylelikle her bir katılımcı için ayrı ayrı veri toplama şansına sahip olmuştur.

3.9. Verilerin Toplanması

Araştırmada etkililik (katılımcı anneler için başlama düzeyi, uygulama, izleme ve genelleme verileri, katılımcı çocuklar için başlama düzeyi, aralıklı yoklama, izleme ve genelleme verileri), güvenirlik (gözlemciler arası ve uygulama güvenirliği verileri) ve sosyal geçerlik verileri olmak üzere üç tür veri toplanmıştır. Ayrıca katılımcı annelere web-tabanlı uzaktan sunulan koçluk uygulamasının kullanım sıklığı ile ilgili de veri toplanmıştır. İlerleyen bölümde verilerin toplanması detaylı biçimde anlatılmaktadır.

3.9.1. Etkililik verileri

Etkililik verileri katılımcı anneler ve katılımcı çocukların doğru ve yanlış tepkileri dikkate alınarak analiz edilmiştir. Araştırmada katılımcı annelere ve katılımcı çocuklara ilişkin olmak üzere iki tür etkililik verisi toplanmıştır. İlerleyen bölümde araştırmanın katılımcı annelerine ve katılımcı çocuklarına ilişkin etkililik verilerinin nasıl toplandığına ilişkin detaylı bilgiye yer verilmektedir.

3.9.1.1. Katılımcı annelere ilişkin toplanan etkililik verileri

Katılımcı annelerin çocuklarına iletişim becerilerini öğretmeleri için fırsat öğretimi uygulaması basamaklarını kullanmayı öğrenmelerinde videoyla geri bildirim sunularak düzenlenen koçluk uygulamasının etkililiğini belirlemek için veri toplanmıştır. Araştırmada bu etkililik verileri Katılımcı Anne Davranışları İçin Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu (EK-11) kullanılarak toplanmıştır. Veriler ebeveyn koçu tarafından toplanmıştır. Katılımcı anneler veri toplama formundaki herhangi bir uygulama basamağını doğru bir şekilde uyguladıklarında o basamağın karşısına “+”, doğru uygulamadıklarında ya da tepkide bulunmadıklarında ise “-” işareti konularak kayıt edilmiştir. Daha sonra toplanan bu veriler çizgi grafiğine işlenmiştir. Katılımcı annelerin uygulama oturumlarında ölçütü karşıladıktan bir, üç, ve beş hafta sonra da (Ceren Hanım için bir, üç, ve altı hafta sonra) fırsat öğretimi uygulamasını doğru ve güvenilir biçimde kullanmayı sürdürüp sürdüremediklerini değerlendirmek için izleme verisi toplanmıştır (EK-11). Ayrıca katılımcı annelerin fırsat öğretimi uygulamasını farklı ortamlarda da kullanıp kullanamadığını değerlendirmek üzere genelleme verisi toplanmıştır (EK-11). Genelleme verileri öntest-sontest biçiminde ve ebeveyn koçu tarafından toplanmıştır.

Araştırmanın izleme ve genelleme oturumları tüm katılımcılar için tamamlandıktan sonra katılımcı annelerin kendilerine web-tabanlı uzaktan sunulan koçluk uygulamasını ne sıklıkla kullandıklarını belirlemek amacıyla da veri toplanmıştır. Elektronik ortamda koçluk uygulaması için Vimeo isimli online bir video paylaşım sitesi kullanılmıştır. Vimeo katılımcı annelerin siteye yüklenen videoları kaç kez izlediğini, siteye kaç tane video yüklediklerini ve bu videolar hakkında yapılan yazışmaları veri olarak saklamaktadır. Ebeveyn koçu Katılımcı Annelere Elektronik Ortamda Uzaktan Sunulan Koçluk Uygulaması Veri Toplama Formunu (EK-18) kullanarak katılımcı annelerin uzaktan sunulan koçluk uygulamasını ne sıklıkla

kullandıklarına dair veri toplamıştır. Ebeveyn koçu her ayın sonunda Vimeo hesabına girerek katılımcı anneler için açtığı hesapları kontrol etmiş ve katılımcı annelerin veri toplama formunda (EK-18) yer alan (a) hedef davranış belirleme eğitimi videosunu izleme, (b) hedef davranış belirleme eğitimi videosu hakkında soru sorma/yorum yapma, (c) fırsat öğretimi uygulaması eğitimi videosunu izleme, (d) fırsat öğretimi uygulaması eğitimi videosu hakkında soru sorma, çocuğu ile yaptığı bir uygulamanın videosunu yükleme, (e) çocuğu ile yaptığı uygulama hakkında geri bildirim alma, (f) çocuğu ile yaptığı uygulama hakkında soru sorma davranışlarını gerçekleştirip gerçekleştirmediğine ve eğer gerçekleştirdilerse kaç kez gerçekleştirdiklerine ilişkin veri toplamıştır. Katılımcı anneler veri toplama formunda (EK-18) yer alan bu maddeleri her gerçekleştirdiğinde araştırmacı ilgili maddenin karşısına bir “+” işareti koymuş, eğer katılımcı anneler bu davranışları hiç gerçekleştirmemişlerse veri toplama formuna herhangi bir işaretleme yapmamıştır.

3.9.1.2. Katılımcı çocuklara ilişkin toplanan etkililik verileri

Anneler tarafından sunulan fırsat öğretimi uygulamasının katılımcı çocukların iletişim becerileri üzerindeki etkililiğini belirlemek için veri toplanmıştır. Katılımcı anneler henüz veri toplama ve fırsat öğretimi konularında bilgilendirilmediği için katılımcı çocukların hedef davranışına ilişkin başlama düzeyi verileri ebeveyn koçu tarafından toplanmıştır. Ebeveyn koçu katılımcı çocuğun performansını değerlendirmek için Katılımcı Çocuk Davranışları İçin Başlama Düzeyi, İzleme ve Genelleme Oturumları Veri Toplama Formunu (EK-10) kullanarak veri toplamıştır. Katılımcı çocukların doğru tepkileri veri kayıt formuna (EK-10) “+” olarak, yanlış tepkileri ise “-” olarak işaretlenmiştir.

Katılımcı çocukların iletişim becerilerini edinmelerine ilişkin toplanan etkililik verileri daha önce de açıklandığı gibi hem katılımcı anneler tarafından uygulama oturumları sırasında hem de ayrıca ebeveyn koçu tarafından aralıklı yoklama oturumları düzenlenerek toplanmıştır. Araştırmada hem katılımcı anneler tarafından hem de ebeveyn koçu tarafından veri toplanmasının nedeni katılımcı annelerin henüz fırsat öğretimini öğrenme aşamasında olmalarıdır. Bu nedenle ebeveyn koçu tarafından ayrıca katılımcı çocuklar için aralıklı yoklama oturumları düzenlenmiştir.

Katılımcı anneler çocukların iletişim becerilerine ilişkin veri toplamak için Katılımcı Çocuk Davranışları İçin Uygulama Oturumları Veri Toplama Formunu (EK-

12) kullanmışlardır. Katılımcı anneler uygulama oturumları sırasında veri toplamıştır. Fırsat öğretimi uygulama sırasında veri toplamaya izin veren bir uygulama olduğu için katılımcı anneler uygulama videolarını izleyerek katılımcı çocukların hedef davranışlarına ilişkin veri toplamıştır. Uygulama sırasında çocukların ipucundan önceki doğru tepkileri veri toplama formuna “İÖD” olarak, ipucundan sonraki doğru tepkileri “İSD” olarak, ipucundan önceki yanlış tepkileri “İÖY” olarak, ipucundan sonraki yanlış tepkileri “İSY” tepki olarak ve tepkide bulunmamaları ise “YT” olarak kaydedilmiştir. Katılımcı çocukların performansına ilişkin toplanan bu veriler katılımcı anneler tarafından toplanan veriler olarak çizgi grafiğine işlenmiştir.

Ebeveyn koçu tarafından katılımcı çocuklar için düzenlenen aralıklı yoklama oturumlarında ebeveyn koçu Katılımcı Çocuk Davranışları İçin Başlama Düzeyi, İzleme ve Genelleme Oturumları Veri Toplama Formunu (EK-10) kullanarak veri toplamıştır. Çocuk hedef davranışı sergilediğinde veri kayıt formuna “+”, sergilemediğinde ya da yanlış tepki sergilediğinde ise “-” işareti konulmuştur. Katılımcı çocuğun performansına ilişkin toplanan bu veriler aynı zamanda araştırmacı olan ebeveyn koçu tarafından toplanan veriler olarak çizgi grafiğine işlenmiştir.

Katılımcı çocukların anneler tarafından fırsat öğretimi uygulaması kullanılarak öğretimi yapılan iletişim becerilerini uygulama sona erdikten bir, üç, ve beş hafta sonra (Murat için bir, üç, ve altı hafta sonra) hangi doğruluk düzeyinde sergileyebildiklerini değerlendirmek üzere izleme verisi Katılımcı Çocuk Davranışları için Başlama Düzeyi, İzleme ve Genelleme Oturumları Veri Toplama Formu (EK-10) kullanılarak toplanmıştır. Ayrıca katılımcı çocukların anneler tarafından fırsat öğretimi uygulaması kullanılarak öğretimi yapılan iletişim becerilerini farklı ortamlara ve farklı kişilere, farklı rutinler sırasında hangi doğruluk düzeyinde genelleyebildiklerini değerlendirmek üzere genelleme verisi Katılımcı Çocuk Davranışları için Başlama Düzeyi, İzleme ve Genelleme Oturumları Veri Toplama Formu EK-10) kullanılarak toplanmıştır. Genelleme verileri öntest-sontest biçiminde toplanmıştır. İzleme ve genelleme oturumlarında çocuk hedef davranışı sergilediğinde veri kayıt formuna (EK-10) “+”, sergilemediğinde ya da yanlış tepki sergilediğinde ise “-” işareti konulmuştur.

3.9.2. Güvenirlik verileri

Araştırmada katılımcı anneler ve katılımcı çocuklar için iki tür güvenirlik verisi toplanmıştır. Bunlar; (a) gözlemciler arası güvenirlik verisi ve (b) uygulama güvenirliliği

verisidir. İzleyen bölümde güvenilirlik verilerinin toplanma sürecine ilişkin detaylı bilgiye yer verilmiştir.

3.9.2.1. Katılımcı anneler için güvenilirlik verilerinin toplanması

Araştırmada katılımcı anneler için bağımlı değişkene yönelik (gözlemciler arası güvenilirlik) ve bağımsız değişkene yönelik (uygulama güvenirliliği) olmak üzere iki tür güvenilirlik verisi toplanmıştır.

3.9.2.1.1. Katılımcı anneler için gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin toplanması

Katılımcı anneler için fırsat öğretimi uygulama basamaklarını rutinler sırasında kullanabilme bağımlı değişkenine yönelik gözlemciler arası güvenirliliğin belirlenmesi için her bir katılımcıda başlama düzeyi, uygulama, genelleme ve izleme evrelerinde oturumların en az %30'u araştırmacı tarafından yansız olarak belirlenmiştir. Bir gözlemci belirlenen bu oturumların video görüntülerini izlemiş ve Katılımcı Anne Davranışları İçin Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirliliği Veri Toplama Formu (EK-11) katılımcı anne tarafından gerçekleştirilen uygulama basamaklarına “+”, gerçekleştirilmeyen uygulama basamaklarına ise “-” işareti koyarak gözlemciler arası güvenilirlik verilerini toplamıştır.

3.9.2.1.2. Katılımcı anneler için uygulama güvenirliliği verilerinin toplanması

Araştırmanın katılımcı anneleri için uygulama güvenirliliği verisi bağımsız değişkenin planlandığı gibi uygulanıp uygulanmadığını belirlemek üzere toplanmıştır. Bu araştırmanın katılımcı anneleri için bağımsız değişkeni ebeveyn koçu tarafından uygulanan koçluk uygulamasıdır. Koçluk uygulaması hedef davranış belirleme eğitimi ve fırsat öğretimi uygulaması eğitiminden oluşan aile eğitimini ve katılımcı annelere uygulama oturumları sırasında videoyla geri bildirim sunmayı içermektedir. Aile eğitiminin her iki aşaması ve videoyla geri bildirimin sunulduğu uygulama oturumları video ile kaydedilmiştir. Uygulama güvenirliliği verisi toplamak için aile eğitiminin her iki aşamasının videoları ve videoyla geri bildirim sunulan uygulama oturumlarının videolarının %30'u bir gözlemci tarafından izlenmiş ve Ebeveyn Koçu Tarafından Sunulan Birinci Aşama Aile Eğitimi Oturumları Uygulama Güvenirliliği Veri Toplama Formunda (EK-14), Ebeveyn Koçu Tarafından Sunulan İkinci Aşama Aile Eğitimi Oturumları Uygulama Güvenirliliği Veri Toplama Formunda (EK-15) ve Ebeveyn Koçu Tarafından Uygulama Oturumlarında Sunulan Geri Bildirim Verme Oturumları

Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formunda (EK-16) ebeveyn koçu tarafından geręekleřtirilen basamaklara “+” işareti koyularak, geręekleřtirilmeyen basamaklara ise “-” işareti koyularak uygulama guvenirliği verisi toplanmıştır.

3.9.2.2. Katılımcı çocuklar için guvenirlik verilerinin toplanması

Araştırmada katılımcı çocuklar için bağımlı değişkene yonelik (gozlemciler arası guvenirlik) ve bağımsız değişkene yonelik (uygulama guvenirliği) olmak uzere iki tur guvenirlik verisi toplanmıştır.

3.9.2.2.1. Katılımcı çocuklar için gozlemciler arası guvenirlik verilerinin toplanması

Katılımcı çocuklar için iletifim becerilerini oğrenme duzeyi bağımlı değişkenine yonelik gozlemciler arası guvenirliğin belirlenmesi için her bir katılımcıda başlama duzeyi, aralıklı yoklama, genelleme ve izleme oturumlarının en az %30’u yansız olarak belirlenmiştir. Bir gozlemci belirlenen bu oturumların video gozuntulerini izlemif ve Katılımcı Çocuk Davranışları İçin Başlama Duzeyi, İzleme ve Genelleme Oturumları Veri Toplama Formuna (EK-10) katılımcı çocuk tarafından geręekleřtirilen doğru tepkileri “+” ve yanlış tepkileri “-” işaretleyerek gozlemciler arası guvenirlik verilerini toplamıştır.

3.9.2.2.2. Katılımcı çocuklar için uygulama guvenirliği verilerinin toplanması

Araştırmanın katılımcı çocukları için bağımsız değişkenin, fırsat oğretimi uygulaması, anneler tarafından planlandığı gibi uygulanıp uygulanmadığını belirlemek uzere uygulama guvenirliği verisi toplanmıştır. Katılımcı çocuklara ilişkin bağımsız değişken aynı zamanda araştırmanın katılımcı anneleri için bağımlı değişkeni oluşturmaktadır. Bu nedenle katılımcı anneler için belirlenen etkililik verileri aynı zamanda katılımcı çocuklar için uygulama guvenirliği verisidir ve her ikisi için de Katılımcı Anne Davranışları İçin Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Uygulama Guvenirliği Veri Toplama Formu (EK-11) kullanılarak veri toplanmıştır.

Katılımcı çocuklara yonelik başlama duzeyi, aralıklı yoklama, izleme ve genelleme oturumları ebeveyn koçu tarafından geręekleřtirilmifdir. Ebeveyn koçu tarafından duzenlenen bu oturumlara ilişkin uygulama guvenirliği belirlemek uzere katılımcı çocuklar için gozlemciler arası guvenirlik verilerinin toplanması için belirlenen oturum ve videolar kullanılmıştır (Gozlemci bu oturumları hem çocuk davranışı hem de oturumu duzenleyen ebeveyn koçunun davranışları açısından

değerlendirmiştir). Gözlemci oturumlara ilişkin videoları Ebeveyn Koçu Tarafından Çocuklarla Yürütülen Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu (EK-17) aracılığı ile değerlendirmiştir. Gözlemci ebeveyn koçu tarafından gerçekleştirilen basamakları “+” gerçekleştirilmeyen basamaklarını “-” şeklinde forma işaretleyerek uygulama güvenirliliği verilerini toplamıştır.

3.9.3. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması

Araştırmaya katılan katılımcı annelerin çalışma hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla Sosyal Geçerlilik Soru Formu (EK-13) hazırlanmıştır. Formun içeriğinde, katılımcı annelere kazandırılmak istenen hedef davranışın önemini ve işlevini, hedef davranışın kazandırılmasında kullanılan uygulamanın uygunluğunu, etkililiğini ve sürdürülebilirliğini ve ayrıca katılımcı annelerin çocuklarına kazandırılmak istenen hedef davranışın önemini ve işlevini, hedef davranışın kazandırılmasında kullanılan uygulamanın uygunluğunu, etkililiğini ve sürdürülebilirliğini değerlendiren 14 tane kapalı uçlu soru yer almaktadır. Kapalı uçlu sorulardan 12 tanesi “Evet, Kısmen Evet, Kararsızım, Kısmen Hayır ve Hayır” cevap seçeneklerine sahipken son iki tanesi “Evet, Hayır” cevap seçeneklerine sahiptir. Katılımcı annelerin son iki soruya “Evet” cevabını vermeleri durumunda kendilerine bu soru ile ilgili açık uçlu bir soru yöneltilmiştir.

3.10. Verilerin Analizi

Araştırmada (a) etkililik verilerinin analizi, (b) güvenirlilik verilerinin analizi ve (c) sosyal geçerlik verilerinin analizi olmak üzere üç tür veri analizi yapılmıştır. İlerleyen bölümde verilerin analizi ile ilgili detaylı bilgiye yer verilmiştir.

3.10.1. Etkililik verilerinin analizi

Araştırmanın katılımcı annelerine ve katılımcı çocuklarına uygulanan bağımsız değişkenlerine ilişkin toplanan etkililik verileri grafiksel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Araştırmada iki tür etkililik verisi analizi yapılmıştır. Bunlar (a) katılımcı annelerden toplanan etkililik verilerinin analizi ve (b) katılımcı çocuklardan toplanan etkililik verilerinin analizidir.

3.10.1.1. Katılımcı annelerden toplanan etkililik verilerinin analizi

Katılımcı annelerin çocuklarına iletişim becerilerini öğretmeleri için rutinler sırasında fırsat öğretimi uygulamasını doğru ve güvenilir biçimde kullanmayı

öğrenmelerinde videoyla geri bildirim sunularak düzenlenen koçluk uygulamasının etkililiğini değerlendirmek için toplanan veriler çizgi grafiğine işlenmiş ve grafiksel analiz ile analiz edilmiştir. Veriler grafiğe işlendikten sonra grafik üzerinde eğilim, düzey ve kararlılık hesaplamaları yapılarak etkililikleri değerlendirilmiştir. Katılımcı annelerin fırsat öğretimi uygulamasını doğru ve güvenilir biçimde kullanmasına ilişkin doğru tepki yüzdesi “*Doğru Tepki Sayısı/Toplam Tepki Fırsatı X 100*” formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Tekin-İftar ve Kırcaali İftar, 2016).

Katılımcı annelerin uygulama oturumlarında ölçütü karşıladıktan bir, üç, ve beş hafta sonra da (Ceren Hanım için bir, üç, ve altı hafta sonra) fırsat öğretimi uygulamasını doğru ve güvenilir biçimde kullanmayı hangi doğruluk düzeyinde sergileyebildiklerini değerlendirmek ve ayrıca katılımcı annelerin fırsat öğretimi uygulamasını farklı ortamlarda hangi doğruluk düzeyinde genelleyebildiklerini değerlendirmek üzere toplanan genelleme verileri 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).

Araştırmaya katılan annelerin uygulama sona erdikten sonra dört ay boyunca kendilerine web-tabanlı uzaktan sunulan koçluk uygulamasını ne sıklıkla kullandıklarını belirlemek amacıyla Katılımcı Annelere Elektronik Ortamda Uzaktan Sunulan Koçluk Uygulaması Veri Toplama Formu (EK-18) kullanılarak toplanan verilerin sıklığı hesaplanmıştır.

3.10.1.2. Katılımcı çocuklardan toplanan etkililik verilerinin analizi

Anneler tarafından sunulan fırsat öğretimi uygulamasının katılımcı çocukların iletişim becerileri üzerindeki etkililiğini değerlendirmek için toplanan veriler çizgi grafiğine işlenmiş ve grafiksel analiz ile analiz edilmiştir. Veriler grafiğe işlendikten sonra grafik üzerinde eğilim, düzey ve kararlılık hesaplamaları yapılarak etkililikleri değerlendirilmiştir. Katılımcı çocukların hedef davranışlarına ilişkin doğru tepki yüzdesi “*Doğru Tepki Sayısı/Toplam Tepki Fırsatı X 100*” formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Tekin-İftar ve Kırcaali İftar, 2016).

Katılımcı çocukların anneler tarafından fırsat öğretimi uygulamasını kullanılarak öğretimi yapılan iletişim becerilerini uygulama sona erdikten sonra hangi doğruluk düzeyinde sergileyebildiklerini değerlendirmek için toplanan izleme verileri çizgi

grafğine işlenmiş ve grafiksel analiz ile analiz edilmiştir. Ayrıca katılımcı çocukların anneler tarafından sunulan fırsat öğretimiyle öğrendikleri hedef iletişim becerilerini farklı ortam,kişi ve rutinlere genelleme verileri çizgi grafğine 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).

3.10.2. Güvenirlik verilerinin analizi

3.10.2.1. Katılımcı anneler için güvenirlik verilerinin analizi

Katılımcı anneler için toplanan gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirlği verilerinin analizi yapılmıştır.

3.10.2.1.1. Katılımcı anneler için gözlemciler arası güvenirlik verilerinin analizi

Katılımcı annelerin sergilemiş oldukları hedef davranışlara ilişkin toplanan gözlemciler arası güvenirlik verileri “*Görüş Birliği /Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı X 100*” formülü kullanılarak analiz edilmiştir (Alberto ve Troutman, 2013). Gözlemciler arası güvenirlik verileri Tablo 3.2’ de yer almaktadır.

Hande Hanım ve Tuğçe Hanım’ın fırsat öğretimi uygulamasına ilişkin başlama düzeyi, genelleme ve izleme oturumlarından elde edilen gözlemciler arası güvenirlik katsayısı %100 iken; Ceren Hanım’ın başlama düzeyi ve genelleme oturumlarında gözlemciler arası güvenirlik katsayısı %100’dür. Hande Hanım’ın uygulama oturumlarına ilişkin gözlemciler arası güvenirlik katsayısı ise ortalama %97.5 (ranj = %97 – %98), Tuğçe Hanım’ın ise ortalama %94.8’dir (ranj = %92.8 – %96.8). Ceren Hanım’ın uygulama oturumlarında ortalama %99 (ranj = %98 – %100) ve izleme oturumlarında ise %97.2 (ranj = %86 – %100) olarak hesaplanmıştır.

3.10.2.1.2. Katılımcı anneler için uygulama güvenirlği verilerinin analizi

Videoyla geri bildirim sunmayı içeren koçluk uygulamasına yönelik uygulama güvenirlği verilerinin analiz edilmesinde “*Gözlenen Uygulamacı Davranışı/Planlanan Uygulamacı Davranışı X 100*” formülü (Billingsley, White ve Munson, 1980) kullanılmıştır. Aile eğitimi oturumları uygulama güvenirlği verileri %100 olarak hesaplanmıştır. Videoyla geri bildirim sunularak düzenlenen uygulama oturumlarında ise uygulama güvenirlği verileri Hande Hanım için %100, Tuğçe Hanım için %100 ve Ceren Hanım için %95 (ranj = %90 – %100) olarak hesaplanmıştır.

Tablo 3.2. Katılımcı anneler için gözlemciler arası güvenilirlik verileri

Katılımcı Anneler	Başlama Düzeyi	Uygulama	Genelleme	İzleme
Hande Hanım	%100	%97.5 (ranj = %97 – %98)	%100	%100
Tuğçe Hanım	%100	%94.8 (ranj = %92.8 – %96.8)	%100	%100
Ceren Hanım	%100	%99 (ranj = %98 – %100)	%100	%97.2 (ranj = %86 – %100)

3.10.2.2. Katılımcı çocuklar için güvenilirlik verilerinin analizi

3.10.2.2.1. Katılımcı çocuklar için gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin analizi

Katılımcı çocuklar için toplanan gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin analiz edilmesinde “*Görüş Birliği/Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı X 100*” formülü kullanılmıştır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2016). Katılımcı çocuklarda gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı tüm oturumlarda %100’dür.

3.10.2.2.2. Katılımcı çocuklar için uygulama güvenilirliği verilerinin analizi

Katılımcı annelere yönelik elde edilen etkililik verilerinin analizi aynı zamanda katılımcı çocuklara anneleri tarafından sunulan fırsat öğretimi uygulama oturumlarına ilişkin uygulama güvenilirliği verilerinin analizini de ifade etmektedir.

Ebeveyn koçu tarafından gerçekleştirilen yoklama oturumlarına ilişkin uygulama güvenilirliği verilerinin analiz edilmesinde “*Gözlenen Araştırmacı Davranışı/Planlanan Araştırmacı Davranışı X 100*” formülü (Tekin-İftar ve Kırcaali İftar, 2016) kullanılmıştır. Ebeveyn koçu tarafından düzenlenen oturumların tümünün tüm katılımcı çocuklarda %100 güvenilir uygulandığı görülmüştür.

3.10.3. Sosyal geçerlilik verilerinin analizi

Araştırmaya katılan annelerin araştırmanın amacı, bu amaçlar için hazırlanan eğitimler, kullanmayı öğrendikleri öğretim yöntemi ve elde edilen bulgularla ilgili görüşlerini değerlendirmek amacıyla toplanan sosyal geçerlik verileri betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde, annelere fırsat öğretimi uygulamasını kullanmayı öğretmek üzere sunulan videoyla geri bildirim sunmayı içeren koçluk uygulamasının annelerin öğretim davranışlarının edinim, izleme ve genelleme üzerindeki etkilerine ilişkin bulgulara ve anneler tarafından sunulan fırsat öğretimi uygulamasının OSB olan çocuklarına iletişim becerisi öğretimine ilişkin edinim, izleme ve genelleme bulgularına yer verilmiştir. Ayrıca, web-tabanlı uzaktan sunulan koçluk uygulamasını kullanma sıklığına ilişkin elde edilen bulgulara ve çalışmanın sosyal geçerliğine ilişkin bulgulara da bu bölümde yer verilmiştir. İzleyen bölümlerde sırasıyla önce katılımcı annelerle, ardından katılımcı çocuklarla yürütülen çalışmalardan elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.1. Katılımcı Annelere İlişkin Etkililik Bulguları

4.1.1. Videoyla geri bildirim sunmayı içeren koçluk uygulamasının katılımcı anneler üzerindeki etkililik bulguları

Araştırmacı tarafından sunulan, videoyla geri bildirim sunmayı içeren koçluk uygulamasının, katılımcı annelerin fırsat öğretimi uygulama basamaklarını uygulamalarına ilişkin edinim, izleme ve genelleme bulgularına Şekil 4.1’de yer verilmiştir. Grafikte yatay eksen, uygulama evresinde gerçekleştirilen oturum sayısını, dikey eksen ise katılımcı annelerin bu oturumlarda fırsat öğretimini uygulama basamaklarına ilişkin sergiledikleri doğru tepki yüzdelelerini ifade etmektedir. Ayrıca, Tablo 4.1’de, uygulama sürecinde tüm katılımcı annelerle yürütülen oturum sayısı, deneme sayısı ve oturum süresine ilişkin verilere yer verilmiştir. Tablo 4.2’de ise, katılımcı annelere uygulama oturumlarında fırsat öğretimi uygulamasının hangi basamakları için geri bildirim sunulduğu ve bu geri bildirimlerin ne sıklıkla sunulduğuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

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

Hande Hanım'ın başlama düzeyi evresinde hedef davranış olan fırsat öğretimi uygulaması basamaklarını Şekil 4.1’de yer alan grafikte görüldüğü gibi, ortalama %2 (ranj = %0 – %10) doğruluk düzeyinde sergilediği görülmektedir. Hande Hanım’la, videoyla geri bildirim sunmayı içeren koçluk uygulamasına başlar başlanmaz verilerin eğilim ve düzeyinde istendik yönde değişiklik olmuş ve uygulama evresinde fırsat öğretimi uygulaması basamaklarını ortalama %84.2 (ranj = %60 – %100) doğruluk

düzeyinde sergilemiştir. Hande Hanım'ın uygulama evresinin son üç oturumunda fırsat öğretimi uygulaması basamaklarını %100 doğru performans sergileyerek ölçütü karşıladığı görülmektedir. Hande Hanım'ın başlama düzeyi ve uygulama evresi verileri incelendiğinde, uygulama evresine geçilmekle birlikte verilerin düzey ve eğiliminde istendik yönde değişiklik olduğu görülmektedir. Başlama düzeyi ve uygulama evresi verileri için düzey değişikliği açısından yapılan acil etki analizinde %63.3 büyüklüğünde bir fark olduğu görülmektedir (Not: Çalışmada acil etki başlama düzeyi evresindeki son üç veri noktasının ortalaması ile uygulama evresindeki ilk üç veri noktasının ortalaması farkı alınarak hesaplanmıştır; Tekin-İftar, 2012). Videoyla geri bildirim sunmayı içeren 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 “çok etkili”, %90–%70 arası “orta düzeyde etkili”, %70–50 arası “sorgulanabilir” ve %50 altı “etkisiz” olarak değerlendirilmiştir (Ma, 2006). Hande Hanım'ın iki evre arasında örtüşmeyen veri yüzdesi %100 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlendirmeye göre, videoyla geri bildirim sunmayı içeren koçluk uygulamasının Hande Hanım için etki büyüklüğünün “çok etkili” olduğu ifade edilebilir. Hande Hanım'ın hedef davranışı sergileme düzeyine ilişkin veriler incelendiğinde, başlama düzeyi evresi ile uygulama evresinde veri eğilimin istendik yönde farklılık gösterdiği, uygulama evresinde verilerin tutarlı bir biçimde artma eğilimi gösterdiği görülmektedir. Bu bulgular dikkate alındığında fırsat öğretimini uygulama becerisi öğretiminde kullanılan videoyla geri bildirim sunmayı içeren koçluk uygulamasının etkili olduğu görülmektedir.

Fırsat öğretimi uygulamasının öğretiminde ölçüt karşılanarak uygulamaya son verildikten bir, üç ve beş hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında Hande Hanım'ın fırsat öğretimi uygulama basamaklarını her üç izleme oturumunda %90 doğruluk düzeyinde uygulayabildiği görülmüştür. Katılımcı annelerin fırsat öğretimi uygulamasını farklı ortamlarda kullanıp kullanmadığını belirlemek üzere genelleme öntest-sontest oturumları düzenlenmiştir. Öntest-sontest oturumlarında her bir katılımcı annenin fırsat öğretimi uygulama basamaklarını sergileme düzeylerine ilişkin veriler Şekil 4.1'de yer almaktadır. Hande Hanım'ın genelleme öntest oturumunda fırsat öğretimi uygulama basamaklarından hiç birisinde doğru tepkide bulunamadığı, uygulama sonrasında düzenlenen sontest oturumunda ise fırsat öğretimi uygulama

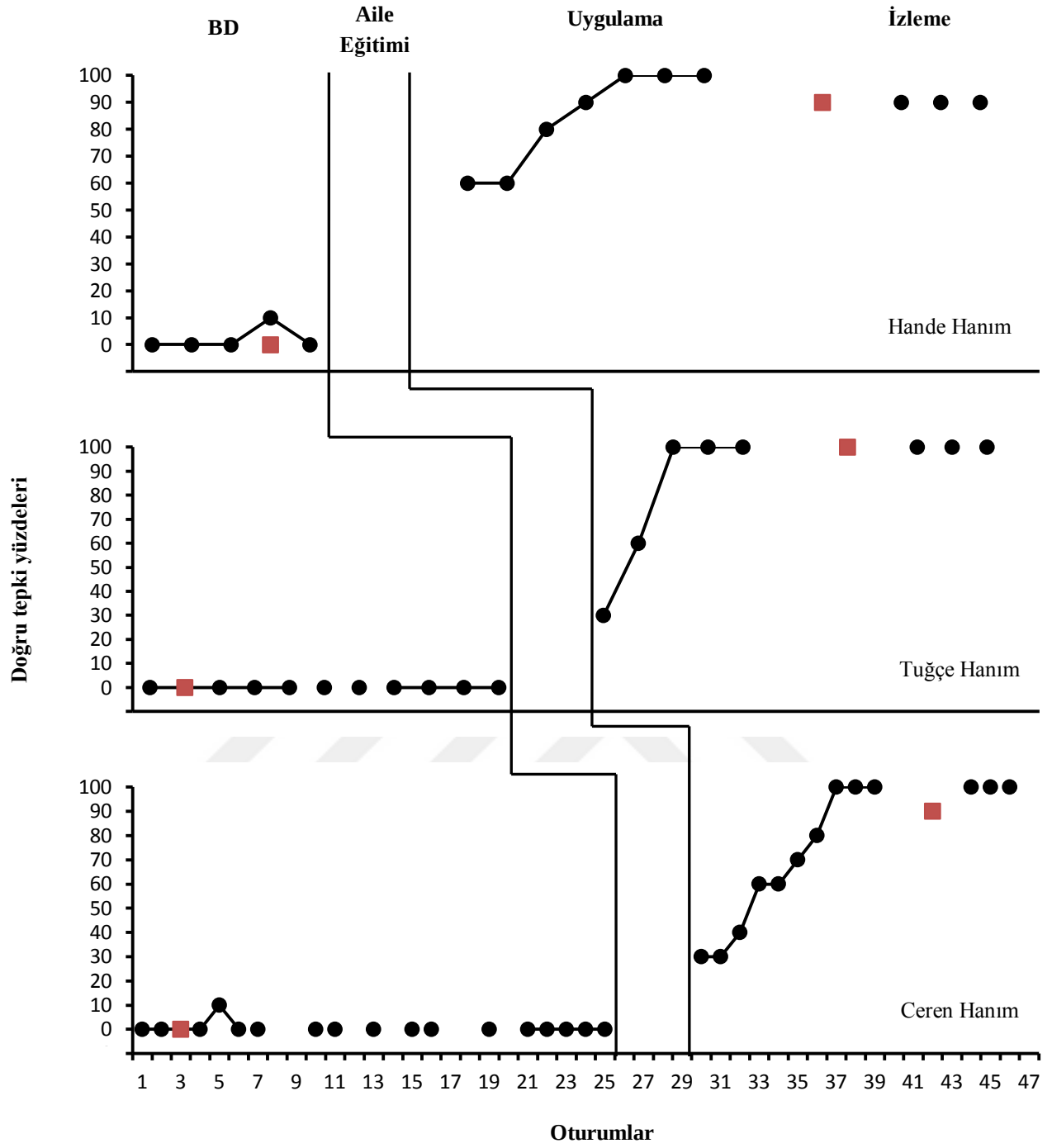
basamaklarını %90 doğruluk düzeyiyle sergileyerek fırsat öğretimi uygulamasını farklı ortamlarda kullanmaya genelleyebildiği görülmektedir.

Tablo 4.1 incelendiğinde, Hande Hanım'la fırsat öğretim uygulamasını ölçüt karşılanıncaya değin sergileyebilmesi için yedi uygulama oturumu düzenlendiği görülmüştür. Uygulama oturumları yemek yeme rutini içerisinde gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama oturumlarında ölçüt karşılanıncaya değin toplam 25 deneme gerçekleştirilmiştir. Uygulama oturumları toplam 1 saat 5 dakika 8 saniye sürmüştür. Yemek yeme rutininin hemen ardından katılımcı annelere sundukları öğretim uygulamasına ilişkin videoyla geri bildirim sunulmuştur. Uygulama oturumları sonrasında verilen bu geri bildirimler toplam 44 dakika 33 saniye sürmüştür.

Hande Hanım'a uygulama oturumları sırasında hangi uygulama basamaklarında ve ne sıklıkla geri bildirim sunulduğu Tablo 4.2'de yer almaktadır. Tablo incelendiğinde, Hande Hanım'a koçluk uygulaması süresince en fazla geri bildirimin (n = 5) “*iletişim girişimini kabul etme ve daha üst düzeyde bir iletişim davranışı isteme*” basamağını uygulayabilmesine yönelik sunulduğu görülmektedir. Ardından, ikinci sırada en sık geri bildirimin (n = 4) “*yanlış tepkilerini görmezden gelme ve ipucu sunma*” basamağını uygulayabilmesine yönelik sunulduğu görülmüştür. Diğer taraftan, Hande Hanım'ın fırsat öğretimi uygulama basamaklarından beş tanesinde (n = 5; örn., “*çocuğun ilgilerini bakışlarıyla takip etme*”, “*yanıt aralığı süresince çocuğun tepkisini bekleme*”) herhangi bir geri bildirim almadan edindiği görülmüştür.

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

Katılımcı anneler	Ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleştirilen toplam uygulama oturumu sayısı	Ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleştirilen toplam uygulama oturumu deneme sayısı	Ölçüt karşılanıncaya değin geçirilen toplam uygulama oturumu (Yemek yeme rutini) süresi
Hande	7 oturum	25 deneme	65 dakika 8 saniye
Tuğçe	5 oturum	40 deneme	62 dakika 12 saniye
Ceren	10 oturum	42 deneme	117 dakika 24 saniye



Şekil 4.1. Katılımcı annelerin başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde fırsat öğretimi uygulamasını edinim düzeyleri ve farklı ortamlara genelleme düzeyleri

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

Uygulama Basamağı	Geri Bildirim Sunulma Sayısı/Sıklığı		
	Hande	Tuğçe	Ceren
Öğretim sırasında kullanılacak araç-gereçleri hazır bulundurma	1	1	1
Öğretim ortamını düzenleme	1	2	2
Çocuğun ilgilerini bakışlarıyla takip etme	0	0	1
Çocuğun iletişim girişimini kabul etme ve daha üst düzeyde bir iletişim davranışı isteme	5	4	7
Yanıt aralığı süresince çocuğun tepkisini bekleme	0	1	3
Çocuğun doğru tepkilerini onaylama ve pekiştirme	0	0	0
Çocuğun yanlış tepkilerini görmezden gelme ve ipucu sunma	4	6	9
Yanıt aralığı süresince çocuğun tepkisini bekleme	0	1	3
Çocuğun doğru tepkilerini onaylama ve pekiştirme	0	0	0
Bir sonraki denemeye geçme	1	0	2
Veri Toplama	2	1	3

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

Tuğçe Hanım'ın başlama düzeyi evresinde hedef davranış olan fırsat öğretimi uygulaması basamaklarını Şekil 4.1'de yer alan grafikte görüldüğü gibi sergileyemediği görülmektedir. Tuğçe Hanım'la, videoyla geri bildirim sunmayı içeren koçluk uygulamasına başlar başlanmaz verilerin eğilim ve düzeyinde istendik yönde değişiklik olmuş ve uygulama evresinde fırsat öğretimi uygulaması basamaklarını ortalama %78 (ranj = %30 – %100) doğruluk düzeyinde sergilemiştir. Tuğçe Hanım'ın uygulama evresinin son üç oturumunda fırsat öğretimi uygulaması basamaklarını %100 doğru performans sergileyerek ölçütü karşıladığı görülmektedir. Tuğçe Hanım'ın başlama düzeyi ve uygulama evresi verileri incelendiğinde, uygulama evresine geçilmekle birlikte verilerin düzey ve eğiliminde istendik yönde değişiklik olduğu görülmektedir. Başlama düzeyi ve uygulama evresi verileri için düzey değişikliği açısından yapılan acil etki analizinde %66.6 büyüklüğünde bir fark olduğu görülmektedir. Videoyla geri bildirim sunmayı içeren koçluk uygulamasının etkililiğine ilişkin iki evre arasında hesaplanan etki büyüklüğü için örtüşmeyen veri yüzdesi analizi yapılmıştır. Tuğçe Hanım'ın iki evre arasında örtüşmeyen veri yüzdesi %100 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla, uygulamanın Tuğçe Hanım için etki büyüklüğünün “çok etkili” olduğu

ifade edilebilir. Tuğçe Hanım'ın hedef davranışı sergileme düzeyine ilişkin veriler incelendiğinde, başlama düzeyi evresi ile uygulama evresinde veri eğilimin istendik yönde farklılık gösterdiği, uygulama evresinde verilerin tutarlı bir biçimde artma eğilimi gösterdiği görülmektedir. Bu bulgular dikkate alındığında fırsat öğretimini uygulama becerisi öğretiminde kullanılan videoyla geri bildirim sunmayı içeren koçluk uygulamasının etkili olduğu görülmektedir.

Fırsat öğretimi uygulamasının öğretiminde ölçüt karşılanarak uygulamaya son verildikten bir, üç ve beş hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında Tuğçe Hanım'ın fırsat öğretimi uygulama basamaklarını %100 doğruluk düzeyinde uygulayabildiği görülmüştür. Katılımcı annelerin fırsat öğretimi uygulamasını farklı ortamlarda kullanıp kullanmadığını belirlemek üzere genelleme öntest-sontest oturumları düzenlenmiştir. Öntest–sontest oturumlarında her bir katılımcı annenin fırsat öğretimi uygulama basamaklarını sergileme düzeylerine ilişkin veriler Şekil 4.1’de yer almaktadır. Tuğçe Hanım'ın genelleme öntest oturumunda fırsat öğretimi uygulama basamaklarından hiç birisinde doğru tepkide bulunamadığı, uygulama sonrasında düzenlenen sontest oturumunda ise fırsat öğretimi uygulama basamaklarını %100 doğruluk düzeyiyle sergileyerek fırsat öğretimi uygulamasını farklı ortamlarda kullanmaya genelleyeabildiği görülmektedir.

Tablo 4.1 incelendiğinde, Tuğçe Hanım’la fırsat öğretim uygulamasını ölçüt karşılanıncaya değin sergileyebilmesi için beş uygulama oturumu düzenlendiği görülmüştür. Uygulama oturumları yemek yeme rutini içerisinde gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama oturumlarında ölçüt karşılanıncaya değin toplam 40 deneme gerçekleştirilmiştir. Uygulama oturumları toplam 1 saat 2 dakika 12 saniye sürmüştür. Yemek yeme rutininin hemen ardından katılımcı annelere sundukları öğretim uygulamasına ilişkin videoyla geri bildirim sunulmuştur. Uygulama oturumları sonrasında verilen bu geri bildirimler toplam 35 dakika 27 saniye sürmüştür.

Tuğçe Hanım'a uygulama oturumları sırasında hangi uygulama basamaklarında ve ne sıklıkla geri bildirim sunulduğu Tablo 4.2’de yer almaktadır. Tablo incelendiğinde, Tuğçe Hanım'a koçluk uygulaması süresince en fazla geri bildirimin (n = 6) “*çocuğun yanlış tepkilerini görmezden gelme ve ipucu sunma*” basamağını uygulayabilmesine yönelik sunulduğu görülmektedir. Ardından, ikinci sırada en sık geri bildirimin (n = 4) “*Çocuğun iletişim girişimini kabul etme ve daha üst düzeyde bir iletişim davranışı isteme*” basamağını uygulayabilmesine yönelik sunulduğu görülmüştür. Diğer taraftan,

Tuğçe Hanım'ın fırsat öğretimi uygulama basamaklarından dört tanesinde ($n = 4$; örn., “*çocuğun ilgilerini bakışlarıyla takip etme*”, “*çocuğun doğru tepkilerini onaylama ve pekiştirme*”) herhangi bir geri bildirim almadan edindiği görülmüştür.

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

Ceren Hanım'ın başlama düzeyi evresinde hedef davranış olan fırsat öğretimi uygulaması basamaklarını Şekil 4.1'de yer alan grafikte görüldüğü gibi, ortalama %0.76 (ranj = %0 – %10) doğruluk düzeyinde sergilediği görülmektedir. Ceren Hanım'la, videoyla geri bildirim sunmayı içeren koçluk uygulamasına başlar başlanmaz verilerin eğilim ve düzeyinde istendik yönde değişiklik olmuş ve uygulama evresinde fırsat öğretimi uygulaması basamaklarını ortalama %67 (ranj = %30 – %100) doğruluk düzeyinde sergilemiştir. Ceren Hanım'ın uygulama evresinin son üç oturumunda fırsat öğretimi uygulaması basamaklarını %100 doğru performans sergileyerek ölçütü karşıladığı görülmektedir. Ceren Hanım'ın başlama düzeyi ve uygulama evresi verileri incelendiğinde, uygulama evresine geçilmekle birlikte verilerin düzey ve eğiliminde istendik yönde değişiklik olduğu görülmektedir. Başlama düzeyi ve uygulama evresi verileri için düzey değişikliği açısından yapılan acil etki analizinde %33.3 büyüklüğünde bir fark olduğu görülmektedir. Videoyla geri bildirim sunmayı içeren koçluk uygulamasının etkililiğine ilişkin iki evre arasında hesaplanan etki büyüklüğü için örtüşmeyen veri yüzdesi analizi yapılmıştır. Ceren Hanım'ın iki evre arasında örtüşmeyen veri yüzdesi %100 olarak hesaplanmıştır. Buna göre videoyla geri bildirim sunmayı içeren koçluk uygulamasının Ceren Hanım için etki büyüklüğünün “çok etkili” olduğu ifade edilebilir. Ceren Hanım'ın hedef davranışı sergileme düzeyine ilişkin veriler incelendiğinde, başlama düzeyi evresi ile uygulama evresinde veri eğilimin istendik yönde farklılık gösterdiği, uygulama evresinde verilerin tutarlı bir biçimde artma eğilimi gösterdiği görülmektedir. Bu bulgular dikkate alındığında fırsat öğretimini uygulama becerisi öğretiminde kullanılan videoyla geri bildirim sunmayı içeren koçluk uygulamasının etkili olduğu görülmektedir.

Fırsat öğretimi uygulamasının öğretiminde ölçüt karşılanarak uygulamaya son verildikten bir, üç ve altı hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında Ceren Hanım'ın fırsat öğretimi uygulama basamaklarını %93.3 (ranj = %90 – %100) doğruluk düzeyinde uygulayabildiği görülmüştür. Katılımcı annelerin fırsat öğretimi uygulamasını farklı ortamlarda kullanıp kullanamadığını belirlemek üzere genelleme

öntest-sontest oturumları düzenlenmiştir. Öntest-sontest oturumlarında her bir katılımcı annenin fırsat öğretimi uygulama basamaklarını sergileme düzeylerine ilişkin veriler Şekil 4.1’de yer almaktadır. Ceren Hanım’ın genelleme öntest oturumunda fırsat öğretimi uygulama basamaklarından hiç birisinde doğru tepkide bulunamadığı, uygulama sonrasında düzenlenen sontest oturumunda ise fırsat öğretimi uygulama basamaklarını %90 doğruluk düzeyiyle sergileyerek fırsat öğretimi uygulamasını farklı ortamlarda kullanmaya genelleyebildiği görülmektedir.

Tablo 4.1 incelendiğinde, Ceren Hanım’la fırsat öğretim uygulamasını ölçüt karşılanıncaya değin sergileyebilmesi için 10 uygulama oturumu düzenlendiği görülmüştür. Uygulama oturumları yemek yeme rutini içerisinde gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama oturumlarında ölçüt karşılanıncaya değin toplam 42 deneme gerçekleştirilmiştir. Uygulama oturumları toplam 1 saat 57 dakika 24 saniye sürmüştür. Yemek yeme rutininin hemen ardından katılımcı annelere sundukları öğretim uygulamasına ilişkin videoyla geri bildirim sunulmuştur. Uygulama oturumları sonrasında verilen bu geri bildirimler toplam 52 dakika 43 saniye sürmüştür.

Ceren Hanım'a uygulama oturumları sırasında hangi uygulama basamaklarında ve ne sıklıkla geri bildirim sunulduğu Tablo 4.2’de yer almaktadır. Tablo incelendiğinde, Ceren Hanım'a koçluk uygulaması süresince en fazla geri bildirimin (n = 9) “*çocuğun yanlış tepkilerini görmezden gelme ve ipucu sunma*” basamağını uygulayabilmesine yönelik sunulduğu görülmektedir. Ardından, ikinci sırada en sık geri bildirimin (n = 7) “*Çocuğun iletişim girişimini kabul etme ve daha üst düzeyde bir iletişim davranışı isteme*” basamağını uygulayabilmesine yönelik sunulduğu görülmüştür. Diğer taraftan, Ceren Hanım’ın fırsat öğretimi uygulama basamaklarından iki tanesinde (n = 2; “*çocuğun doğru tepkilerini onaylama ve pekiştirme*”) herhangi bir geri bildirim almadan edindiği görülmüştür.

4.2. Katılımcı Annelerin Elektronik Ortamda Uzaktan Sunulan Koçluk Uygulamasını Kullanma Sıklığına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan annelerin uygulama sona erdikten sonra dört ay boyunca kendilerine sağlanan web-tabanlı uzaktan sunulan koçluk uygulamasını kullanma sıklığına ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde katılımcı annelerin yalnızca siteye yüklenen eğitim videolarını izlediği belirlenmiştir. Bu videolar aile eğitimleri sırasında kullanılan hedef davranış belirleme eğitimi ve fırsat öğretimi uygulaması eğitimi ile

ilgili sunuların videoya çevrilmiş şeklidir. Katılımcı annelerin web-tabanlı uzaktan sunulan koçluk uygulamasını kullanma sıklığına ilişkin veriler Tablo 4.3'te yer almaktadır. Tabloya göre hedef davranış belirleme eğitimi videosunun birinci katılımcı anne Hande Hanım tarafından toplamda beş kez, ikinci katılımcı Tuğçe Hanım tarafından toplamda üç kez ve üçüncü katılımcı Ceren Hanım tarafından ise toplamda dört kez izlendiği görülmektedir. Katılımcı anneler tarafından izlenen bu eğitim videosuyla ilgili ebeveyn koçuna herhangi bir soru ya da yorum yöneltilmemiştir. Tabloya göre fırsat öğretimi uygulaması eğitimi videosu ise birinci katılımcı anne Hande Hanım tarafından toplamda beş kez, ikinci katılımcı anne Tuğçe Hanım tarafından toplamda dört kez ve üçüncü katılımcı anne Ceren Hanım tarafından ise toplamda dört kez izlendiği görülmektedir. Katılımcı anneler tarafından izlenen bu eğitim videosuyla ilgili de ebeveyn koçuna herhangi bir soru ya da yorum yöneltmediği görülmektedir. Katılımcı anneler dört aylık süre içerisinde çocuklarıyla gerçekleştirdiği herhangi bir uygulamanın videosunu siteye yüklememiş ve ebeveyn koçuna herhangi bir soru yöneltmemiş ve herhangi bir konuda geri bildirim almamıştır. Dolayısıyla, katılımcı annelerin bu çalışmanın sonunda edindikleri öğretim becerilerini çocuklarına iletilişim becerileri ya da daha farklı bir beceri alanında sergilemediklerine ilişkin bulguya ulaşılmıştır. İlerleyen bölümde katılımcı çocuklara ilişkin etkililik bulgularına yer verilmektedir.

Tablo 4.3. Katılımcı annelerin web-tabanlı uzaktan koçluk uygulamasını kullanma sıklığı

Katılımcı annelerin uzaktan koçluk uygulamasını kullanma davranışları	Hande	Tuğçe	Ceren
Hedef davranış belirleme eğitimi videosunu izleme	5 kez	3 kez	4 kez
Hedef davranış belirleme eğitimi videosu hakkında soru sorma/yorum yapma	0	0	0
Fırsat öğretimi uygulaması eğitimi videosunu izleme	5 kez	4 kez	4 kez
Fırsat öğretimi uygulaması eğitimi videosu hakkında soru sorma, çocuğu ile yaptığı bir uygulamanın videosunu yükleme	0	0	0
Çocuğu ile yaptığı uygulama hakkında geri bildirim alma	0	0	0
Çocuğu ile yaptığı uygulama hakkında soru sorma	0	0	0

4.3.Katılımcı Çocuklara İlişkin Etkililik Bulguları

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

Katılımcı anneler tarafından sunulan fırsat öğretimi uygulamasının, katılımcı çocukların iletişim becerilerini öğrenme düzeyi üzerindeki etkililik bulguları Şekil 4.2’de yer almaktadır. Grafikte yatay eksen, uygulama evresinde gerçekleştirilen oturum sayısını, dikey eksen ise katılımcı çocukların bu oturumlarda hedef becerilerine ilişkin sergiledikleri doğru tepki yüzdelerini ifade etmektedir. Grafikte tüm katılımcı çocuklar için hedef becerilere yönelik başlama düzeyi, uygulama, izleme ve genelleme oturumlarında elde edilen verilere yer verilmiştir. Tablo 4.4’te, uygulama sürecinde tüm çocuklarla yürütülen uygulamalarda oturumların sayısı, deneme sayısı ve oturum süresine ilişkin verilere yer verilmiştir.

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

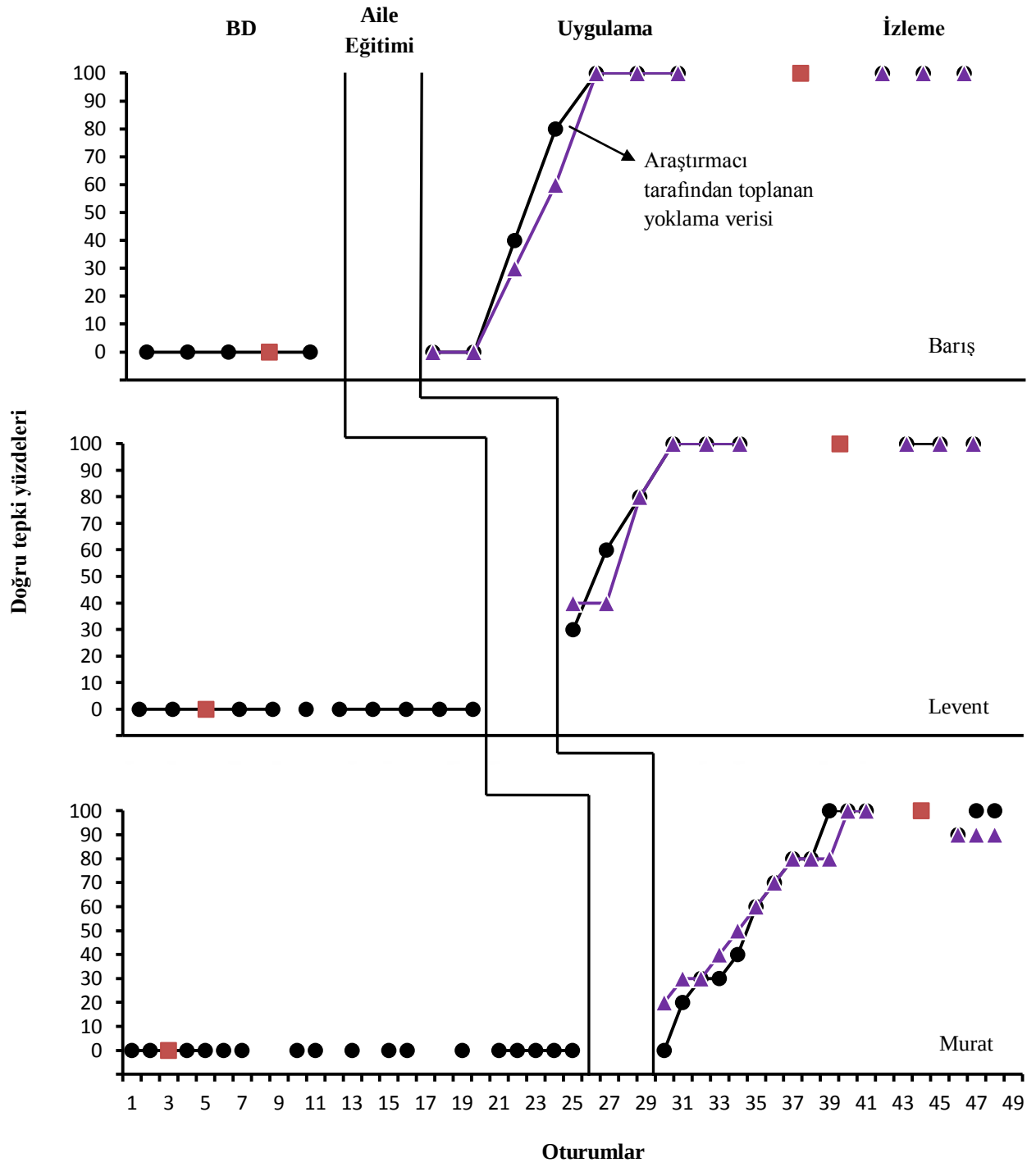
Barış başlama düzeyi evresinde hedef davranış olan “*Bunu aç*” iletişim becerisini, Şekil 4.2’ de yer alan grafikte görüldüğü gibi sergileyememektedir. Hande Hanım fırsat öğretimi uygulamasını sunmaya başladıktan sonra Barış’ın uygulama evresinde hedef davranışı ortalama %60 (ranj = %0 – %100) düzeyinde sergilediği ve Barış’ın uygulama evresinin son üç oturumda %100 doğru performans sergilediği görülmektedir. Barış’ın başlama düzeyi ve uygulama evresi verileri incelendiğinde, uygulama evresine geçilmekle birlikte verilerin düzey ve eğiliminde istendik yönde değişiklik olduğu görülmektedir. Başlama düzeyi ve uygulama evresi verileri için düzey değişikliği açısından yapılan acil etki analizinde %13.3 büyüklüğünde bir fark olduğu görülmektedir. Anneler tarafından sunulan fırsat öğretimi uygulamasının etkililiğine ilişkin iki evre arasında hesaplanan etki büyüklüğü için örtüşmeyen veri yüzdesi analizi yapılmıştır. Barış için yapılan uygulamada iki evre arasında örtüşmeyen veri yüzdesi %71.4 olarak hesaplanmıştır. Annesi tarafından sunulan fırsat öğretimi uygulamasının Barış için etki büyüklüğünün “orta düzeyde etkili” olduğu ifade edilebilir. Barış’ın hedef davranışına ilişkin elde edilen veriler incelendiğinde, başlama düzeyi evresi ile uygulama evresinde veri eğilimin istendik yönde farklılık gösterdiği, uygulama evresinde verilerin tutarlı bir biçimde artma eğilimi gösterdiği görülmektedir. Bu bulgular dikkate alındığında iletişim becerisinin öğretiminde kullanılan anneler tarafından sunulan fırsat öğretimi uygulamasının etkili olduğu görülmektedir.

Hedef iletişim becerilerinin öğretiminde ölçüt karşılanarak uygulamaya son verildikten bir, üç ve beş hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında Barış'ın hedef iletişim becerisini %100 düzeyinde sergilediği görülmektedir. Katılımcı çocukların hedef iletişim becerilerini farklı ortamlarda ve farklı kişilere, farklı rutinler sırasında kullanıp kullanmadığını belirlemek üzere genelleme öntest-sontest oturumları düzenlenmiştir. Öntest-sontest oturumlarında her bir katılımcı çocuğun hedef iletişim becerilerini sergileme düzeylerine ilişkin veriler Şekil 4.2'de yer almaktadır. Barış'ın genelleme öntest oturumunda hedef iletişim becerisine ilişkin hiç bir doğru tepkide bulunmadığı, uygulama sonrasında düzenlenen sontest oturumunda ise hedef iletişim becerisini %100 doğruluk düzeyiyle sergileyerek bu beceriyi farklı ortamlara ve farklı kişilere, farklı rutinler sırasında genelleyebildiği görülmektedir.

Tablo 4.4 incelendiğinde Barış'ın hedef beceride ölçüt karşılanıncaya değin yedi uygulama oturumu düzenlenmesi gerektiği görülmektedir. Uygulama oturumları yemek yeme rutini içerisinde gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama oturumlarında ölçüt karşılanıncaya değin toplam 25 deneme gerçekleştirilmiştir. Uygulama oturumları toplam 1 saat 5 dakika 8 saniye sürmüştür.

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

Katılımcı çocuklar	Ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleştirilen toplam uygulama oturumu sayısı	Ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleştirilen toplam uygulama oturumu deneme sayısı	Ölçüt karşılanıncaya değin geçirilen toplam uygulama oturumu (Yemek yeme rutini) süresi
Barış	7 oturum	25 deneme	65 dakika 8 saniye
Levent	6 oturum	50 deneme	77 dakika 34 saniye
Murat	12 oturum	58 deneme	133 dakika 51 saniye



Şekil 4.2. Katılımcı çocukların başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde hedef iletişim becerilerini edinim düzeyleri ve farklı ortamlara ve farklı kişilere, farklı rutinelere genelleme düzeyleri

4.3.1.2. *Levent'in etkililik bulguları: Edinim, izleme ve genelleme*

Levent başlama düzeyi evresinde hedef davranış olan “*Bunu aç*” iletişim becerisini, Şekil 4.2’de yer alan grafikte görüldüğü gibi sergileyememektedir. Tuğçe Hanım fırsat öğretimi uygulamasını sunmaya başladıktan sonra Levent'in uygulama evresinde hedef davranışı ortalama %78.3 (ranj = %30 – %100) düzeyinde sergilediği ve Levent'in uygulama evresinin son üç oturumda %100 doğru performans sergilediği görülmektedir. Levent'in başlama düzeyi ve uygulama evresi verileri incelendiğinde, uygulama evresine geçilmekle birlikte verilerin düzey ve eğiliminde istendik yönde değişiklik olduğu görülmektedir. Başlama düzeyi ve uygulama evresi verileri için düzey değişikliği açısından yapılan acil etki analizinde %56.6 büyüklüğünde bir fark olduğu görülmektedir. Anneler tarafından sunulan fırsat öğretimi uygulamasının etkililiğine ilişkin iki evre arasında hesaplanan etki büyüklüğü için örtüşmeyen veri yüzdesi analizi yapılmıştır. Levent için yapılan uygulamada iki evre arasında örtüşmeyen veri yüzdesi %100 olarak hesaplanmıştır. Annesi tarafından sunulan fırsat öğretimi uygulamasının Levent için etki büyüklüğünün “çok etkili” olduğu ifade edilebilir. Levent'in hedef davranışına ilişkin elde edilen veriler incelendiğinde, başlama düzeyi evresi ile uygulama evresinde veri eğilimin istendik yönde farklılık gösterdiği, uygulama evresinde verilerin tutarlı bir biçimde artma eğilimi gösterdiği görülmektedir. Bu bulgular dikkate alındığında iletişim becerisinin öğretiminde kullanılan anneler tarafından sunulan fırsat öğretimi uygulamasının etkili olduğu görülmektedir.

Hedef iletişim becerilerinin öğretiminde ölçüt karşılanarak uygulamaya son verildikten bir, üç ve beş hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında Levent'in hedef iletişim becerisini %100 düzeyinde sergilediği görülmektedir. Katılımcı çocukların hedef iletişim becerilerini farklı ortamlarda ve farklı kişilere, farklı rutinler sırasında kullanıp kullanmadığını belirlemek üzere genelleme öntest-sontest oturumları düzenlenmiştir. Öntest-sontest oturumlarında her bir katılımcı çocuğun hedef iletişim becerilerini sergileme düzeylerine ilişkin veriler Şekil 4.2’de yer almaktadır. Levent'in genelleme öntest oturumunda hedef iletişim becerisine ilişkin hiç bir doğru tepkide bulunmadığı, uygulama sonrasında düzenlenen sontest oturumunda ise hedef iletişim becerisini %100 doğruluk düzeyiyle sergileyerek bu beceriyi farklı ortamlara ve farklı kişilere, farklı rutinler sırasında genelleleyebildiği görülmektedir.

Tablo 4.4 incelendiğinde Levent'in hedef beceride ölçüt karşılanıncaya değin altı uygulama oturumu düzenlenmesi gerektiği görülmektedir. Uygulama oturumları yemek

yeme rutini içerisinde gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama oturumlarında ölçüt karşılanıncaya değin toplam 50 deneme gerçekleştirilmiştir. Uygulama oturumları toplam 1 saat 17 dakika 34 saniye sürmüştür.

4.3.1.3. Murat'ın etkililik bulguları: Edinim, izleme ve genelleme

Murat başlama düzeyi evresinde hedef davranış olan “*Bunu aç*” iletişim becerisini, Şekil 4.2’ de yer alan grafikte görüldüğü gibi sergileyememektedir. Ceren Hanım fırsat öğretimi uygulamasını sunmaya başladıktan sonra Murat'ın uygulama evresinde hedef davranışı ortalama %59.1 (ranj = %0 – %100) düzeyinde sergilediği ve Murat'ın uygulama evresinin son üç oturumda %100 doğru performans sergilediği görülmektedir. Murat'ın başlama düzeyi ve uygulama evresi verileri incelendiğinde, uygulama evresine geçilmekle birlikte verilerin düzey ve eğiliminde istendik yönde değişiklik olduğu görülmektedir. Başlama düzeyi ve uygulama evresi verileri için düzey değişikliği açısından yapılan acil etki analizinde %16.6 büyüklüğünde bir fark olduğu görülmektedir. Anneler tarafından sunulan fırsat öğretimi uygulamasının etkililiğine ilişkin iki evre arasında hesaplanan etki büyüklüğü için örtüşmeyen veri yüzdesi analizi yapılmıştır. Murat için yapılan uygulamada iki evre arasında örtüşmeyen veri yüzdesi %100 olarak hesaplanmıştır. Annesi tarafından sunulan fırsat öğretimi uygulamasının Murat için etki büyüklüğünün “çok etkili” olduğu ifade edilebilir. Murat'ın hedef davranışına ilişkin elde edilen veriler incelendiğinde, başlama düzeyi evresi ile uygulama evresinde veri eğilimin istendik yönde farklılık gösterdiği, uygulama evresinde verilerin tutarlı bir biçimde artma eğilimi gösterdiği görülmektedir. Bu bulgular dikkate alındığında iletişim becerisinin öğretiminde kullanılan anneler tarafından sunulan fırsat öğretimi uygulamasının etkili olduğu görülmektedir.

Hedef iletişim becerilerinin öğretiminde ölçüt karşılanarak uygulamaya son verildikten bir, üç ve altı hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında Murat'ın hedef iletişim becerisini %96.6 (ranj = %90 – %100) düzeyinde sergilediği görülmektedir. Katılımcı çocukların hedef iletişim becerilerini farklı ortamlarda ve farklı kişilere, farklı rutinler sırasında kullanıp kullanmadığını belirlemek üzere genelleme öntest-sontest oturumları düzenlenmiştir. Öntest-sontest oturumlarında her bir katılımcı çocuğun hedef iletişim becerilerini sergileme düzeylerine ilişkin veriler Şekil 4.2’de yer almaktadır. Murat'ın genelleme öntest oturumunda hedef iletişim becerisine ilişkin hiç bir doğru tepkide bulunmadığı, uygulama sonrasında düzenlenen sontest oturumunda ise hedef

iletişim becerisini %100 doğruluk düzeyiyle sergileyerek bu beceriyi farklı ortamlara ve farklı kişilere, farklı rutinler sırasında genelleyebildiği görülmektedir.

Tablo 4.4 incelendiğinde Murat'ın hedef beceride ölçüt karşılanıncaya değin 12 uygulama oturumu düzenlenmesi gerektiği görülmektedir. Uygulama oturumları yemek yeme rutini içerisinde gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama oturumlarında ölçüt karşılanıncaya değin toplam 58 deneme gerçekleştirilmiştir. Uygulama oturumları toplam 2 saat 13 dakika 51 saniye sürmüştür.

4.4. Sosyal Geçerlik Bulguları

Araştırmada katılımcı annelerin çalışma hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla 14 kapalı uçlu sorudan oluşan bir Sosyal Geçerlik Formu (EK 13) kullanılarak sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Sosyal Geçerlik Formu 12 tane beşli Likert-tipi ve iki tane “Evet-Hayır” sorusundan oluşmaktadır. Likert-tipi sorulara “Evet, Kısmen Evet, Kararsızım, Kısmen Hayır ve Hayır” seçenekleri yanıt olarak belirlenmiştir. “Evet-Hayır” sorularında “Evet” cevabının tercih edilmesi durumunda katılımcı annelerden kendilerine yöneltilen aynı soruyla ilişkili açık uçlu soruyu da yanıtlamaları istenmiştir. Katılımcı annelerin sorulara verdikleri yanıtlar Tablo 4.5'te yer almaktadır.

Anneler sosyal geçerlik formunda yer alan “*Çalışmanın beğendiniz özellikleri var mı?*” sorusuna “Evet” yanıtını vermiştir. Bu soruya “Evet” yanıtını veren katılımcı annelerden “*Cevabınız “Evet” ise, en beğendiniz üç özellik/durum/süreç nedir? Neden?*” sorusunu yazılı olarak yanıtlamaları istenmiştir. Katılımcı annelerden Hande Hanım bu soruya “*Bence bu çalışmanın en güzel yanı çocuğuma bir şeyler öğretebileceğimi bana göstermesiydi. Demek ki ben de yapabiliyormuşum dedim. Bir de yaptığım yanlışları videoda izleyip doğrusunun ne olduğunun bana söylenmesi de çok güzeldi. Keşke her zaman yanımda biri olsa bana nerede yanlış yaptığımı söylese.*” şeklinde yanıt vermiştir. Tuğçe Hanım “*Çocuğuma bir şey öğretmek, eve her hafta bir uzmanın gelmesi ve çalışırken hatalarımın neler olduğunun bana söylemesi. En beğendiğim şeyler bunlar. Çünkü ben çocuğuma bir şey öğreteceğim zaman nerden başlayacağımı bilemiyordum. Nerde hata yaptığımı da. Okuldaki öğretmenler de bize nasıl davranmamız gerektiğini anlatıyorlar ama doğru mu yapıyoruz yanlış mı yapıyoruz bilmiyoruz. Bu çalışma sırasında eve her hafta bir uzman geldi ve bana öğrettiği şeyi nasıl yaptığımı kontrol etti.*” şeklinde yanıt vermiştir. Ceren Hanım ise “*Murat'a benim bir şey öğretebilmem. Kafama takılanları istediğim zaman sorabilmem ve nelere dikkat*

etmem gerektiğini öğrenmem. Keşke hep gelebilseydik.” şeklinde yanıt vermiştir. “Çalışmanın beğenmediğiniz özellikleri var mı?” sorusuna tüm katılımcı anneler “Hayır” yanıtını vermiştir.

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

Katılımcı Anneler İçin Kapalı Uçlu Sosyal Geçerlik Soruları	Hande Hanım	Tuğçe Hanım	Ceren Hanım
1. Videoyla geri bildirim sunularak gerçekleştirilen koçluk uygulamasıyla, bir öğretim uygulamasını kullanmayı öğrenmek sizin için önemli miydi?	Evet	Evet	Evet
2. Videoyla geri bildirim sunularak gerçekleştirilen koçluk uygulaması aracılığıyla öğrendiğiniz fırsat öğretimi uygulaması çocuğunuza iletişim becerisi öğretmek için sizce uygun bir öğretim uygulaması mıdır?	Evet	Evet	Evet
3. Videoyla geri bildirim sunularak gerçekleştirilen koçluk uygulaması, günlük yaşamınızdaki işlerinizi yürütmenizi engelleyecek kadar yoğun muydu?	Hayır	Kısmen Hayır	Hayır
4. Ebeveynlere fırsat öğretimi gibi yeni öğretim uygulamalarını kazandırmak üzere web-tabanlı ve uzaktan öğrenmeye dayalı olan aile eğitim programlarının tercih edilmesini uygun buluyor musunuz?	Kısmen Evet	Kararsızım	Kararsızım
5. Araştırmada sunulan koçluk uygulamasında performansınıza yönelik kendi videolarınızı izleyerek düzenli şekilde ayrıntılı geri bildirim almak, fırsat öğretimi uygulamasını kullanmayı öğrenmenizde etkili miydi?	Evet	Evet	Evet
6. Araştırmada sunulan koçluk uygulamasında yer alan aile eğitimleri, fırsat öğretimi uygulamasını kullanmayı öğrenmenizde etkili miydi?	Kısmen Evet	Kısmen Evet	Kararsızım
7. Videoyla geri bildirim sunularak gerçekleştirilen koçluk uygulaması aracılığıyla öğrendiğiniz fırsat öğretimi uygulamasını öğrenmiş olmak sizin için önemli mi?	Evet	Evet	Evet
8. Videoyla geri bildirim sunularak gerçekleştirilen koçluk uygulamasının gerçekleştirildiği bu çalışmaya katılmış olmak çocuğunuzla olan etkileşiminizde değişikliklere yol açtı mı?	Evet	Evet	Evet
9. Fırsat öğretimi uygulamasını kullanarak çocuğunuza öğretmiş olduğunuz iletişim becerisinin çocuğunuz için önemli bir beceri olduğunu düşünüyor musunuz?	Evet	Evet	Evet
10. Fırsat öğretimi uygulamasını kullanarak çocuğunuza öğrettiğiniz iletişim becerisini, çocuğunuzun farklı ortamlarda ve farklı kişilerle de sergileyebilmesi sizin için önemli mi?	Evet	Evet	Evet
11. Videoyla geri bildirim sunularak gerçekleştirilen koçluk uygulamasını, yeni bir öğretim uygulamasını öğrenirken tercih eder misiniz?	Evet	Evet	Evet
12. Videoyla geri bildirim sunularak gerçekleştirilen koçluk uygulaması aracılığıyla öğrendiğiniz fırsat öğretimi uygulamasını ileride çocuğunuza farklı beceriler öğretmek için kullanabileceğinizi düşünüyor musunuz?	Evet	Evet	Kısmen Evet

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada videoyla geri bildirim sunmayı içeren koçluk uygulamasının annelerin fırsat öğretimi uygulamasını kullanmayı öğrenmeleri, sürdürmeleri ve genellemeleri üzerindeki etkileri ve anneler tarafından sunulan fırsat öğretimi uygulamasının OSB olan çocuklarının hedeflenen iletişim becerilerini öğrenmeleri, sürdürmeleri ve genellemeleri üzerindeki etkileri sınanmıştır. Ayrıca, araştırmada uygulama sona erdikten sonra annelerin web-tabanlı uzaktan sağlanan koçluk uygulamasını ne düzeyde kullandıkları ve annelerin çalışmanın sosyal geçerliğine ilişkin görüşleri incelenmiştir. İzleyen satırlarda araştırmada elde edilen bulgular ışığında tartışmalar yürütülmüştür.

Katılımcı annelerden elde edilen bulgular, tüm katılımcı annelerin videoyla geri bildirim sunmayı içeren koçluk uygulaması aracılığıyla fırsat öğretimi uygulamasını kullanmayı öğrendiklerini göstermektedir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular alanyazında ebeveyn koçluğunun, ebeveynlere yeni uygulamaların öğretimi üzerindeki etkilerinin incelendiği araştırmalardan elde edilen bulgularla tutarlılık göstermektedir (örn., Marchant, Young ve West, 2004; Oliver ve Brady, 2014; Fetting vd., 2015; Gıcı-Vatansever, 2018; Hampshire ve Allerd, 2018; Penny ve Schwartz, 2019). Ebeveyn koçluğunun ebeveynlere çeşitli uygulamaların öğretimi üzerindeki etkililiğini belirlemeyi amaçlayan çok sayıda araştırma mevcuttur. Bu araştırmalarda, karşılıklı taklit eğitimi (örn., Penny ve Schwartz, 2019), tepki ipucu uygulamaları (örn., ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim; Gıcı-Vatansever, 2018), davranış müdahale programları (örn., Fetting vd., 2015; Benson vd., 2018), kendini yönetme stratejileri (örn., Hampshire ve Allerd, 2018), ipucu ve pekiştireç kullanımı (örn., Marchant, Young ve West, 2004; Oliver ve Brady, 2014) ve doğal öğretim uygulamaları (örn., Meadan vd., 2014; Lane vd., 2016; McDuffie vd., 2016; Çattık, 2019) gibi uygulamaları ebeveynlere öğretmek için ebeveyn koçluğunun kullanıldığı görülmektedir. Ebeveynlere doğal öğretim uygulamalarını öğretmeyi amaçlayan araştırmalarda çoğunlukla bir öğretim paketi sunulmaktadır (örn., Meadan vd., 2014; Lane vd., 2016). Başka bir deyişle, bu çalışmalarda birden fazla bileşenin aynı anda ebeveynlere öğretimi amaçlanmıştır. Ancak ebeveyn koçluğuyla ebeveynlere yalnızca fırsat öğretimi uygulamasının öğretimini amaçlayan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu yönüyle bir ilk olduğu düşünülen bu çalışmanın ebeveyn koçluğu ve fırsat öğretimi uygulamasıyla ilgili alanyazına katkı getirdiği ifade edilebilir.

Araştırmada katılımcı annelerin fırsat öğretimi uygulamasını edinimine ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde katılımcı annelerden Hande Hanım'ın 7 ve Tuğçe Hanım'ın 5 oturumda ölçütü karşıladığı görülmüştür. Ceren Hanım ise 10 oturumda ölçütü karşılamıştır. Üçüncü katılımcı anne Ceren Hanım'ın diğer iki katılımcı anneye kıyasla daha uzun sürede ölçütü karşılamış olmasının nedeninin ebeveyn koçluğu sürecinde katılımcı annelere uygulamalarından sonra sunulan geri bildirim aşaması olduğu düşünülmektedir. İlk iki katılımcı anneyle (Hande Hanım ve Tuğçe Hanım) gerçekleştirilen geri bildirim aşamasında çocukları ile baba (Hande Hanım'ın eşi) ya da anneanne (Tuğçe Hanım'ın annesi) ilgilenmiş ve çocuklar araştırmacının katılımcı anneye geri bildirim sunduğu ortamdan farklı bir ortama götürülmüştür. Üçüncü katılımcı anne Ceren Hanım ile gerçekleştirilen geri bildirim aşamalarında ise ilk beş oturumda çocuk ile ilgilenecek başka bir kişi olmadığı için geri bildirim verilen ortamda çocuk da bulunmuştur. Ceren Hanım beşinci oturumun sonunda çocuğu ile aynı ortamda bulunduğu için dikkatini çocuğuna yönelttiğini ve araştırmacıya odaklanamadığını ifade etmiştir. Altıncı oturumdan itibaren Ceren Hanım'a geribildirimler yalnızca ebeveyn koçu ve annenin bulunduğu ortamda sunulmuştur. Yapılan bu uyarılamanın ardından, iki oturum sonra katılımcı anne Ceren Hanım'ın fırsat öğretimi uygulama basamakalarını %100 doğrulukla sergilediği görülmüştür. Katılımcı annelerin edinimine ilişkin elde edilen bulgular gözden geçirildiğinde annelerin toplam 4 saat 4 dakika 44 saniyede ölçütü karşıladığı görülmektedir. Ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen toplam uygulama oturumu sürelerinin uzun olmasının nedeni uygulama oturumlarının yemek yeme rutininde gerçekleştirilmiş olmasıyla yakından ilişkilidir. Uygulamada katılımcı annelerden yemek yeme rutini içerisinde denemeler gerçekleştirmesi beklenmiş ve çocuklarının yemek yeme rutini tamamlanıncaya değin uygulama oturumu sürdürülmüştür. Bu nedenle uygulama oturumlarının uzun sürdüğü ileri sürülebilir.

Araştırmada katılımcı annelere fırsat öğretimi uygulamasını kullanmayı öğretebilmek için videoyla geri bildirim sunmayı içeren koçluk uygulaması kullanılmıştır. Katılımcı annelerin çocukları ile yaptıkları uygulamalar videoya kaydedilmiş ve ebeveyn koçluğunun bir bileşeni olarak kabul edilen geri bildirim sunma aşamasında bu video görüntüleri kullanılarak annelerin performanslarına ilişkin geri bildirim sunulmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde katılımcı annelerden Hande Hanım'ın iki buçuk hafta, ikinci katılımcı anne Tuğçe Hanım'ın bir

buçuk hafta ve üçüncü katılımcı anne Ceren Hanım'ın ise üç buçuk hafta gibi kısa bir sürede ölçütü karşıladığı söylenebilir. Ebeveyn koçluğu stratejilerinden biri olan geri bildirim sunma aşamasının videoyla yapılmasının annelerin fırsat öğretimi uygulamasını kısa sürede öğrenmesi üzerinde de etkili olduğu düşünülebilir. Ayrıca bu araştırmadan elde edilen bulgular alanyazında videoyla geri bildirim sunmanın yetersizliği olan çocuklarla çalışan uzmanlar (örn., Robinson, 2011; Tenowich, 2014; Luck, 2018) ve ebeveynlere (örn., Phaneuf ve McIntyre, 2007) yeni uygulamaları öğretmedeki etkililiğini gösteren araştırmalardan elde edilen olumlu bulgularla da tutarlılık göstermektedir. Dolayısıyla, araştırmanın güçlü yanlarından biri olarak kabul edilen videoyla geri bildirim sunularak düzenlenen ebeveyn koçluğunun etkililik bulgularının alanyazını zenginleştirdiği düşünülmektedir.

Katılımcı annelerden elde edilen izleme bulguları incelendiğinde, tüm katılımcı annelerin videoyla geri bildirim sunmayı içeren koçluk uygulamasıyla edindikleri fırsat öğretimi uygulamasını çalışma tamamlandıktan bir, üç ve beş hafta sonra (Ceren Hanım'ın bir, üç ve altı hafta sonra) da korudukları görülmektedir. Bu bulgular alanyazında ebeveyn koçluğunun, ebeveynlere yeni uygulamaların öğretimi üzerindeki etkilerinin incelendiği araştırmalardan elde edilen izleme bulgularıyla tutarlılık göstermektedir (Marchant, Young ve West, 2004; Meadan vd., 2014; Oliver ve Brady, 2014; Fetting vd., 2015; Lane vd., 2016; McDuffie vd., 2016; Gıcı-Vatansever, 2018; Çattık, 2019). Bu araştırmada ebeveyn koçluğu uygulamalarının sunulduğu diğer araştırmalardaki gibi annelerin edinilen beceriyi kalıcı olarak uygulayabildikleri bulgusunun alanyazını zenginleştirdiği düşünülmektedir.

Alanyazında ebeveyn koçluğunun anne ve babalara yeni beceriler öğretmede etkili olduğunu gösteren pek çok araştırma yer almaktadır (Marchant, Young ve West, 2004; Oliver ve Brady, 2014; Fetting vd., 2015; Gıcı-Vatansever, 2018; Hampshire ve Allerd, 2018; Penny ve Schwartz, 2019). Bu araştırmaların tüm aşamalarında araştırmacıların ebeveynlere araştırma tasarımının özelliklerini ve gerekliliklerini gözeterek istedikleri doz, sıklık ve süreyle koçluk hizmeti sunduğu dolayısıyla, bu anlamda güçlü bir kontrol kurduğu görülmektedir. Ancak, araştırma tamamlandıktan sonra tam olarak ne olduğu, ebeveynlerin edindikleri öğreticilik becerilerini çocuklarının gereksinimleri doğrultusunda sürdürüp sürmediklerini ortaya koyan veriler yoktur. Dolayısıyla, bu araştırmada annelere gereksinim duymaları durumunda kolayca erişim sağlayabilecekleri bir tasarım sunulduğunda bundan ne kadar yararlanmak

isteyeceklerini belirlemek bir anlamda edindikleri becerileri işlevsel olarak kullandıklarını ya da en azından kullanma eğilimlerini ortaya koyabilmek hedeflenmiştir. Bu amaçla, katılımcı annelerin elektronik ortamda web-tabanlı *Vimeo* isimli internet sitesi aracılığıyla uzaktan sağlanan koçluk uygulamasını kullanma sıklığına ilişkin dört ay boyunca veri toplanmıştır. Araştırmacı bu süreçte uygulamayla ilgili olarak katılımcı annelerle farklı bir iletişim kanalıyla iletişime geçmemiştir. İnternet sitesinin cep telefonu uygulama versiyonu katılımcı annelerin cep telefonlarına yüklenmiştir. Araştırmacı siteye hedef davranış belirleme ve fırsat öğretimi uygulaması ile ilgili eğitim videoları yüklemiştir. Katılımcı annelerin uzaktan sağlanan koçluk uygulamasını kullanma sıklığına ilişkin elde edilen veriler oldukça dikkat çekicidir. Katılımcı annelerin uygulama sona erdikten sonra dört aylık veri toplama sürecinde sadece hedef davranış belirleme ve uygulamanın gerçekleştirilmesine ilişkin içeriklerin yer aldığı videoları birkaç kez (Bkz., Tablo 4.3; 3 – 5 kez) izledikleri belirlenmiştir. Katılımcı anneler tarafından izlenen bu videolarla ilgili araştırmacıya her hangi bir soru ya da yorum yöneltilmemiştir. Diğer taraftan katılımcı anneler dört aylık süre boyunca sisteme çocuklarıyla gerçekleştirdikleri herhangi bir uygulama videosu yüklememiş, araştırmacıya her hangi bir soru yöneltmemiş ve geri bildirim talep etmemiştir. Araştırmacı teknik olarak yaşanabilecek sorunların önüne geçebilmek ve annelere talep etmeleri durumunda bir anlamda kendisinin hazır bulunduğunu ifade edebilmek üzere her ayın ilk günlerinde eğitim videolarını güncellemiştir. Katılımcı annelerin videoları izlemesinde araştırmacının her ayın başında, sitede yüklü olan eğitim videolarını güncellemesinin etkisi olabileceği düşünülmektedir. Çünkü araştırmacı sitedeki eğitim videolarını güncellediğinde katılımcı annelere cep telefonlarında yüklü olan *Vimeo* uygulamasından güncellemeyle ilgili bildirim gitmektedir. Annelerin telefonlarına gelen bildirimi kontrol etmek için uygulamaya girip videoları izlemiş olabileceği düşünülmektedir. *Vimeo* uygulamasında siteye yüklenen videoyu kimlerin izlediği ile ilgili bilgi alınabilmekte ancak videoyu izleyen kişinin videoyu tamamen izleyip izlemediği ile ilgili bilgi alınamamaktadır. Katılımcı annelerin video güncellendiğinde videoyu açtıkları kesin olarak söylenebilirken videoyu sonuna kadar izleyip izlemedikleri kesin olarak söylenememektedir. Uzaktan sağlanan koçluk uygulamasıyla ilgili tüm bu veriler dikkate alındığında ebeveynlerin kendilerini yönlendiren bir uzman olmadığında uzaktan koçluk uygulamasını kullanmadığı sonucuna ulaşılabilir. Katılımcı annelerin araştırma sürecinde öğrendikleri fırsat öğretimi uygulamasını araştırma sona

erdikten sonra, bir uzmanın varlığı olmadan sürdür(e)mediklerine ilişkin yorum yapılabilir.

Katılımcı annelerden elde edilen genelleme bulguları incelendiğinde, tüm katılımcı annelerin videoyla geri bildirim sunmayı içeren koçluk uygulamasıyla edindikleri fırsat öğretimi uygulamasını farklı ortamlara genellediği görülmektedir. Alanyazında ebeveyn koçluğu ile ilgili yürütülmüş araştırmalar incelendiğinde sınırlı sayıda çalışmada genelleme verisi toplandığı görülmektedir (Oliver ve Brady, 2014; Gıcı-Vatansever, 2018; Çattık, 2019). Bu araştırmada elde edilen bulgular genelleme verisi toplanan diğer araştırmalardan elde edilen bulgularla tutarlılık göstermektedir. Alanyazında ebeveyn koçluğunun yeni öğrenilen uygulamayı genelleme üzerindeki etkilerinin sınırlı olduğu araştırmaların artırılması gerekliliği göz önünde bulundurulduğunda, bu araştırmanın genellemeye ilişkin bulgularının alanyazına önemli katkı sağladığı söylenebilir.

Katılımcı çocuklardan elde edilen bulgular incelendiğinde, tüm katılımcı çocukların anneler tarafından sunulan fırsat öğretimi uygulaması aracılığıyla hedeflenen iletişim becerilerini öğrendikleri görülmektedir. Katılımcı çocuklardan elde edilen bu bulgular alanyazında ebeveynler tarafından sunulan uygulamaların etkilerinin incelendiği araştırmalarda (örn., Woods, Kashinath ve Goldstein, 2004; Chaabane, Alber-Morgan ve DeBar, 2009; Besler ve Kurt, 2016; Olçay-Gül ve Tekin-İftar, 2016) ve fırsat öğretimi uygulamasının iletişim becerilerinin kazandırılması üzerindeki etkilerinin incelendiği araştırmalarda (örn., Charlop-Christ ve Carpenter, 2000; McGee ve Daly, 2007; Hsieh, Wilder ve Abellon, 2011; Horasan ve Birkan, 2015) elde edilen bulgularla tutarlılık göstermektedir. Dolayısıyla, bu çalışmanın bulgularının her iki açıdan da alanyazını zenginleştirdiği düşünülmektedir.

Katılımcı çocuklardan elde edilen bulguların yer aldığı grafik incelendiğinde uygulama evresinde iki farklı veri yolu olduğu görülmektedir (Bkz., Şekil 4.2). Bu veri yollarından bir tanesi araştırmacı tarafından toplanan verileri, diğeri ise ebeveynler tarafından toplanan verileri göstermektedir. Araştırmada deneysel kontrolün güçlü şekilde kurulabilmesi için araştırmacı tarafından toplanan veriler ölçüt olarak kabul edilmiştir. Ancak araştırmada katılımcı annelerin de doğru ve güvenilir veri topladığı görülmektedir. Katılımcı çocuklara ait verilerin yer aldığı Şekil 4.2 incelendiğinde araştırmacının topladığı verilerle katılımcı annelerin topladığı verilerin yüksek tutarlılıkla sonuçlandığı görülmektedir. Elde edilen bu bulgular alanyazında

ebeveynlerle yürütülen araştırmalardan ebeveynlerin veri topladığı çalışmaların (örn., Olçay-Gül ve Tekin-İftar, 2016; Acar, Tekin-İftar ve Yıkılmış, 2017; Penny ve Schwartz, 2019) bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

Katılımcı çocuklardan elde edilen bulgular incelendiğinde, birinci katılımcı çocuk Barış'ın yedi oturumda, ikinci katılımcı çocuk Levent'in altı oturumda ve üçüncü katılımcı çocuk Murat'ın ise 12 oturumda ölçütü karşıladığı görülmektedir. Bu veriler katılımcı çocukların performansının katılımcı annelerin performanslarıyla paralel şekilde arttığını göstermektedir. Ancak katılımcı anneler için uygulama evresinde elde edilen veri nokta sayısı katılımcı çocuklar için uygulama evresinde elde edilen veri nokta sayısı arasında farklılıklar olduğu görülmektedir (Bkz., Şekil 4.1 ve Şekil 4.2). Grafikler incelendiğinde birinci katılımcı anne Hande Hanım ve çocuğu Barış'ın yedi oturumda, ikinci katılımcı anne Tuğçe Hanım'ın beş ve çocuğu Levent'in altı oturumda, üçüncü katılımcı anne Ceren Hanım'ın 10 ve çocuğu Murat'ın ise 12 oturumda ölçütü karşıladığı görülmektedir. Bu veri noktaları sayısındaki farklılığın sebebi deney sürecinde katılımcı anneler ölçütü karşıladığında eğer çocuğu ölçütü henüz karşılamamışsa annelerin öğretime devam etmiş olmasıdır. İkinci katılımcı anne Tuğçe Hanım beşinci oturumda ölçütü karşılamıştır. Ancak Tuğçe Hanım ölçütü karşıladığında çocuğu Levent hedef beceride ölçütü karşılamamıştır. Bu durumda bir uygulama oturumu daha gerçekleştirilmiş ve Levent ölçütü karşılamıştır. Aynı durum üçüncü katılımcı anne-çocuk çiftinde de yaşanmıştır. Bir başka deyişle, ikinci ve üçüncü katılımcı anneçocuk çiftleri arasındaki veri noktaları sayısındaki farklılığın sebebi anne ve çocukların aynı anda ölçütü karşılayamamış olmalarıdır. Uygulama sürecinde yaşanan bu durum katılımcı anne ve çocuklardan elde edilen toplam uygulama oturumu süresi ve toplam deneme sayısı bulguları arasındaki farkı da açıklamaktadır (Bkz., Tablo 4.1 ve Tablo 4.4).

Katılımcı çocuklardan elde edilen izleme bulguları incelendiğinde, tüm katılımcı çocukların anneler tarafından sunulan fırsat öğretimi uygulaması aracılığıyla edindikleri hedef becerileri çalışma tamamlandıktan bir, üç ve beş hafta sonra (Murat'ın bir, üç ve altı hafta sonra) da korudukları görülmektedir. Bu bulgular alanyazında ebeveynler tarafından sunulan uygulamaların etkilerinin incelendiği araştırmalarda (örn., Chaabane, Alber-Morgan ve DeBar, 2009; Besler ve Kurt, 2016; Olçay-Gül ve Tekin-İftar, 2016) ve fırsat öğretimi uygulamasının iletişim becerilerinin kazandırılması üzerindeki etkilerinin incelendiği araştırmalarda (örn., McGee ve Daly, 2007; Hsieh, Wilder ve

Abellon, 2011; Horasan ve Birkan, 2015) elde edilen bulgularla tutarlılık göstermekte ve alanyazını zenginleştirdiği düşünülmektedir.

Katılımcı çocuklardan elde edilen izleme verilerinin toplandığı evrede iki farklı veri noktası olduğu görülmektedir (Bkz., Şekil 4.2). Bunun nedeni araştırmada hem araştırmacı hem de katılımcı anneler tarafından izleme verisinin toplanmasıdır. Araştırmacı tarafından ayrıca izleme verisinin toplanmasının nedeni izleme oturumları sırasında katılımcı annelerin fırsat öğretimi uygulamasını güvenilir ve doğru biçimde uygulamayı sürdürüp sürdürmediklerinin önceden bilinmemesidir. Katılımcı anne izleme oturumları sırasında hedef davranışın ortaya çıkması için gerekli olan araç-gereç hazırlama ve ortam düzenlemesi yapma basamaklarını doğru biçimde gerçekleştiremeyeceği durumlarda çocuğun hedef davranışı sergilemesi için gerekli fırsatlar oluşmayacaktır. Bu durumda da katılımcı çocuğun hedef davranışa ilişkin gerçek performansını belirlemek zorlaşabilmektedir. Bu ihtimaller göz önünde bulundurularak araştırmacı tarafından da ayrıca izleme oturumları düzenlenmiştir. Grafikler incelendiğinde araştırmacı ve katılımcı anneler tarafından toplanan izleme verilerinin birbirleriyle örtüştüğü görülmektedir (Bkz., Şekil 4.2).

Katılımcı çocuklardan elde edilen genelleme bulguları incelendiğinde, tüm katılımcı çocukların anneler tarafından sunulan fırsat öğretimi uygulaması aracılığıyla edindikleri hedef becerileri farklı kişi, ortam ve rutinlere genelledebildikleri görülmektedir. Katılımcı çocuklardan elde edilen bu bulgular alanyazında ebeveynler tarafından sunulan uygulamaların etkilerinin incelendiği araştırmalarda (örn., Chaabane, Alber-Morgan ve DeBar, 2009; Besler ve Kurt, 2016; Olçay-Gül ve Tekin-İftar, 2016) ve fırsat öğretimi uygulamasının iletişim becerilerinin kazandırılması üzerindeki etkilerinin incelendiği araştırmalarda (örn., Charlop-Christ ve Carpenter, 2000; McGee ve Daly, 2007) elde edilen bulgular ile tutarlılık göstermektedir. Alanyazında fırsat öğretimi uygulamasının etkililiğini inceleyen araştırmalarda çoğunlukla kişiler ve ortamlar arası genellemeye ilişkin sınamaların yapıldığı görülmektedir (örn., Charlop-Christ ve Carpenter, 2000; McGee ve Daly, 2007; Horasan ve Birkan, 2015). Bu araştırmada kişiler, ortamlar ve rutinler arası genellemeye ilişkin veri toplanmıştır. Bu durumun çalışmanın güçlü yanlarından biri olduğu ve alanyazını zenginleştirdiği düşünülmektedir.

Katılımcı anneler ve katılımcı çocuklardan elde edilen bulgular incelendiğinde annelerin öğretim davranışları iyileştikçe çocukların hedef davranışlarında artış olduğu

görülmektedir. Katılımcı anneler ve çocuklardan elde edilen bu bulgular alanyazında ebeveynler tarafından sunulan uygulamaların etkilerinin incelendiği araştırmalarda (örn., Oliver ve Brady, 2014; Fetting vd., 2015; Besler ve Kurt, 2016; Olçay-Gül ve Tekin-İftar, 2016; Gıcı-Vatansever, 2018; Hampshire ve Allerd, 2018; Penny ve Schwartz, 2019) elde edilen bulgular ile tutarlılık göstermektedir. Bu durumunun alanyazını zenginleştirdiği düşünülmektedir.

Bu araştırmada sosyal geçerliği değerlendirmek üzere katılımcı annelerden araştırmanın amacı, bu amaçlar için hazırlanan eğitimler, kullanmayı öğrendikleri uygulama ve elde edilen bulgularla ilgili görüşlerini değerlendirmek için sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Katılımcı annelerden elde edilen sosyal geçerlik bulguları incelendiğinde, annelerin genel olarak olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu araştırmadan elde edilen sosyal geçerlik bulguları alanyazında ebeveyn koçluğu ile ilgili yürütülmüş araştırmalardan elde edilen sosyal geçerlik bulguları ile tutarlılık göstermektedir (örn., Marchant, Young ve West, 2004; Meaden vd., 2014; Fetting vd., 2015; Gıcı-Vatansever, 2018; Hampshire ve Allerd, 2018; Çattık, 2019; Penny ve Schwartz, 2019). Alanyazında ebeveyn koçluğu ile ilgili yürütülen araştırmalarda sosyal geçerlik verilerinin çeşitli şekillerde toplandığı görülmektedir. Bazı araştırmalarda yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla (örn., Gıcı-Vatansever, 2018; Hampshire ve Allerd, 2018; Çattık, 2019), bazı araştırmalarda ise anketler yoluyla (örn., Marchant, Young ve West, 2004; Meaden vd., 2014; Fetting vd., 2015; Penny ve Schwartz, 2019) sosyal geçerlik verisi toplandığı görülmektedir. Ancak bunun yanı sıra araştırmaların bazılarında (örn., Oliver ve Brady, 2014; Roberts vd., 2014; Lane vd., 2016; McDuffie vd., 2016; Benson vd., 2018) ise sosyal geçerlik verisi toplanmadığı görülmektedir. Bu araştırmadan elde edilen sosyal geçerlik bulgularının alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın sosyal geçerlik bulguları incelendiğinde, katılımcı annelerin *“Ebeveynlere fırsat öğretimi gibi yeni öğretim uygulamalarını kazandırmak üzere web-tabanlı ve uzaktan öğrenmeye dayalı olan aile eğitim programlarının tercih edilmesini uygun buluyor musunuz?”* sorusuna *“Kısmen evet”* (Hande Hanım) ve *“Kararsızım”* (Tuğçe Hanım ve Ceren Hanım) yanıtını verdikleri dikkat çekmektedir. Sosyal geçerlik verileri uzaktan koçluk uygulamasını kullanım sıklığının belirlenmesi için geçirilen dört aylık süreç tamamlandıktan sonra toplanmıştır. Katılımcı annelerin bu dört aylık süreç içerisinde uzaktan koçluk uygulamasında yalnızca siteye yüklenen eğitim videolarını

izlediği, bunun dışında herhangi bir şekilde koçluk desteği için araştırmacıyla iletişime geçmediği görülmektedir. Bu sebeple, katılımcı annelerin web-tabanlı uzaktan sağlanan koçluk uygulamasını kullanma sıklıkları ile web-tabanlı ve uzaktan koçluk uygulamasını tercih etmelerine ilişkin elde edilen sosyal geçerlik bulgularının örtüştüğü söylenebilir. Ayrıca katılımcı annelerden elde edilen sosyal geçerlik bulguları katılımcı annelere yöneltilen açık uçlu sorulardan elde edilen bulgularla da örtüşmektedir. Katılımcı annelerin çalışmanın beğendikleri özelliklerine ilişkin verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular, tüm katılımcı annelerin çalışmanın en beğendiği özellikleri arasında eve bir uzmanın gelmesinin olduğunu göstermektedir. Buradan yola çıkarak katılımcı annelerin bu ortak yanıtları ile web-tabanlı uzaktan koçluk uygulamasını tercih edip etmediklerine ilişkin bulguların (“Kısmen evet” ve “Kararsızım”) örtüştüğü söylenebilir. Bu durum katılımcı annelerin uzman desteğini yüz yüze tercih ettikleri şeklinde de yorumlanabilir. Alanyazında ebeveynlere uzaktan koçluk sağlanarak yürütülen araştırmalardan elde edilen sosyal geçerlik bulgular ile bu araştırmada katılımcı annelerden uzaktan koçluğa ilişkin elde edilen sosyal geçerlik bulguları farklılaşmaktadır. Ebeveynlere uzaktan koçluk sağlanarak yürütülen araştırmalardan elde edilen sosyal geçerlik bulguları araştırmalara katılan ebeveynlerin uzaktan koçluk ile ilgili olumlu görüşler bildirdiğini (örn., Vismara, Young ve Rogers, 2012; Boisvert ve Hall, 2014; Suess vd., 2014) bu araştırmadan elde edilen sosyal geçerlik bulguları ise katılımcı annelerin ikisinin (Tuğçe Hanım ve Ceren Hanım) olumlu görüş bildirmediğini göstermektedir.

Araştırmanın sosyal geçerlik bulgularında dikkat çeken bir diğer nokta katılımcı annelerin “*Araştırmada sunulan koçluk uygulamasında yer alan aile eğitimleri, fırsat öğretimi uygulamasını kullanmayı öğrenmenizden etkili miydi?*” sorusuna verdikleri yanıtlardır. Katılımcı annelerin bu soruya “Kısmen evet” (Hande Hanım ve Tuğçe Hanım) ve “Kararsızım” (Ceren Hanım) yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Ayrıca katılımcı annelerin çalışmanın beğendikleri özellikleri ile ilgili verdikleri yanıtlarda dikkat çeken ortak noktalardan birisinin de yaptıkları uygulamalarla ilgili geri bildirim almaları olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulguların birbiriyle örtüştüğü söylenebilir. Katılımcı annelerin fırsat öğretimi uygulamasını öğrenmelerinde geri bildirim almalarının etkili olduğunu ve bu nedenle aile eğitimlerinin fırsat öğretimi uygulamasını kullanmayı öğrenmelerinde tek başına etkili olmadığını düşündükleri yorumu yapılabilir. Vismara, Young ve Rogers'ın (2012) yürüttükleri araştırmada

telesaglık uygulamasıyla ebeveynlere uzaktan koçluk sağlamışlar ve sosyal geçerlik bulgularında katılımcı ebeveynlerin yazılı metinleri okumaktansa videolarla geri bildirim almayı tercih ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Dolayısıyla Vismara, Young ve Rogers'ın (2012) bu konuda elde ettikleri sosyal geçerlik bulgusuyla bu araştırmada elde edilen sosyal geçerlik bulgusunun tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Katılımcı annelerin çalışmanın en beğendiği özelliklerine ilişkin verdikleri ortak yanıtlar incelendiğinde birinci katılımcı anne Hande Hanım'ın *Bence bu çalışmanın en güzel yanı çocuğuma bir şeyler öğretebileceğimi bana göstermesiydi.*” yanıtını, ikinci katılımcı anne Tuğçe Hanım'ın *“Çocuğuma bir şey öğretmek.”* yanıtını ve üçüncü katılımcı anne Ceren Hanım'ın *“Murat'a benim bir şey öğretebilmem.”* yanıtını verdiği görülmektedir. Brookman-Fraze'in 2004 yılında ebeveynlerin çocuklarının eğitime dahil edilmesinin ebeveynlerin yaşadıkları stres düzeyi ve kendilerine güvenleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Brookman-Fraze'in (2004) elde ettiği bulgular ebeveynlerin çocuklarının eğitime dahil olduklarında stress düzeylerinin düştüğünü, kendilerine ve çocuklarına olan güvenlerinin arttığını göstermektedir. Araştırmada katılımcı annelerden elde edilen sosyal geçerlik verilerinin Brookman-Fraze'in (2004) araştırma bulgularıyla tutarlılık gösterdiği görülmektedir. Diğer taraftan annelerin uygulama sonrası sistemden yararlanmamaları ve sosyal geçerlikte ise çocuğuma bir şeyler öğretebileceğimi gördüm demeleri bir çelişki olarak görülebilir. Bu çelişkinin kaynağı ise çeşitli nedenlerle açıklanabilir. Öncelikle sosyal geçerlikte öznel değerlendirme yoluyla veri toplanmasının algılan ve gerçekte olan durumun tam olarak ortaya konulabilmesinde yarattığı sınırlılıkla açıklanabilir. Şöyleki, anneler olayı görmek istedikleri biçimde görürken gerçekte yaptıkları farklı olabilir. Dolayısıyla, bazen sadece ebeveyn görüşlerine başvurmak değil nesnel gözlemlerle süreci irdelemek bir seçenek olarak değerlendirilebilir. Bu çalışmada annelerin kendilerine yardım sunulabileceği önerilen dört aylık dönemde yardım talep etmemiş olmaları gerçekten de uygulamanın yararlı olduğunu ve kendilerinin de çocukları için yararlı olabileceklerini düşünmelerine yol açmış olsa da annelerin kültürel özellikleri, yetişkin öğrenmesine ilişkin özellikler ve daha önce bu tarz bir deneyime sahip olmamakla açıklanabilir.

Ebeveynlere sağlanan koçluk uygulamaları ebeveynlik becerileri, çocuklara yeni beceriler kazandırma, çocukların problem davranışlarını azaltma ve ebeveynlerin stresini azaltma gibi etkilerin yanı sıra ebeveynlerin öğretim becerilerinin gelişimine de katkı sağlamaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular ebeveyn koçluğu aracılığıyla

annelerin yeni bir uygulamayı kullanmayı öğrendiklerini ve anneler tarafından sunulan bu yeni uygulamayla çocuklarına yeni beceriler kazandırdığı görülmektedir. Bu noktada ebeveynlerle çalışan uzmanların ebeveyn eğitime ilişkin tutum ve görüşlerinde değişiklik yaratabilmek oldukça önemlidir. Bu araştırmada katılımcı annelerin ve katılımcı çocukların kazanımları göz önünde bulundurularak araştırmanın olumlu ve güçlü yanlarının izleyen satırlarda tartışılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Barton ve Fetting'in 2013 yılında ebeveyn eğitimleri ile ilgili yürüttükleri tarama çalışmasında alanyazındaki araştırmaların pek çoğunda ebeveynlerin öğrendikleri yeni beceriyi çocuklarına uygulamaları sırasında uygulama güvenilirliği verisi toplandığı ancak bu araştırmalarda araştırmacılar ya da uzmanlar tarafından ebeveynlere sunulan eğitimle ilgili uygulama güvenilirliği verisinin toplanmadığı görülmektedir. Ebeveynlere sağlanan koçluk uygulamaları araştırmalarında da aynı durum söz konusudur. Araştırmanın güvenilirlik verileri incelendiğinde, hem katılımcı annelere uygulanan ebeveyn koçluğu için hem de annelerin çocuklarına sunduğu fırsat öğretimi uygulaması için uygulama güvenilirliği verilerinin toplandığı görülmektedir. Katılımcı çocuklara ilişkin toplanan uygulama güvenilirliği verileri aynı zamanda katılımcı annelere yönelik elde edilen etkililik verileridir. Araştırmadan elde edilen güvenilirlik verileri incelendiğinde, araştırmacı tarafından katılımcı annelere sunulan ebeveyn koçluğu uygulamasının uygulama güvenirliliğinin oldukça yüksek (en düşük %95 tutarlılık) olduğu görülmektedir. Araştırmada hem anneler hem de çocuklar için uygulama güvenilirliği verisinin toplanmasının araştırmanın güçlü yanlarından biri olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın tüm oturumları tamamlandıktan sonra katılımcı annelere bir uzmanın görüşlerine ihtiyaç duymaları halinde kullanabilecekleri web-tabanlı bir uzaktan koçluk uygulaması tanıtılmış ve kullanımlarına sunulmuştur. Araştırmada uzaktan sağlanan koçluk uygulaması *Vimeo* isimli bir video paylaşım sitesinin cep telefonlarına yüklenen uygulama versiyonu ile gerçekleştirilmiştir. Uzaktan koçluk sürecinde kullanılan *Vimeo* isimli bu uygulamanın özellikleri arasında katılımcı annelerin ihtiyaç duyduklarında yeni öğrenmiş oldukları uygulamayla ilgili eğitim videolarına ulaşabilmesi, bu eğitim videolarını arka arkaya izleyerek istedikleri kadar tekrar edebilmesi, ihtiyaç duyduklarında çocuklarıyla gerçekleştirdikleri öğretim videolarını buraya yükleyebilmeleri ve yükledikleri videoları yalnızca ebeveyn koçunun izlemesini sağlayacak düzenlemeyi yapıp kişisel mahremiyetlerini koruyabilmeleri,

yükledikleri öğretim videolarıyla ilgili istedikleri sayıda mesaj yazabilmeleri ve araştırmacı ile iletişim kurabilmeleri yer almaktadır. Katılımcı annelere bu özelliklere sahip web-tabanlı bir uzaktan koçluk uygulaması sağlanmasının araştırmanın güçlü yanlarından biri olduğu düşünülmektedir. Ancak, diğer taraftan katılımcı annelerin bu sistemden yeterince yararlanmadıkları da bir diğer gerçektir.

Özellikle dil ve iletişim becerilerinin kullanılması amacıyla geliştirilmiş olan fırsat öğretimi gibi doğal öğretim uygulamaları çocuklara doğal ortamlarında, günlük rutinler ve etkinlikler içerisinde öğretim yapılması gerektiğini savunmaktadır (Duda vd., 2008; Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2012). Alanyazında fırsat öğretimi ile ilgili yürütülen araştırmaların çoğunlukla klinik ortamlarda gerçekleştirildiği görülmektedir (örn., McGee ve Daly, 2007; Horasan ve Birkan, 2015; Neeley vd., 2016). Bu araştırmada genelleme oturumlarının dışındaki tüm oturumlar katılımcı anne-çocuk çiftlerinin evinde yani doğal ortamında gerçekleştirilmiştir. Çocuklar zamanlarının çoğunu evde ebeveynleri ile birlikte geçirmekte ve günlük rutinler sırasında pek çok öğretim fırsatı oluşmaktadır (Clarke, Dunlap ve Vaughn, 1999; Duda vd., 2008). Moore ve meslektaşlarının 2014 yılında yapmış olduğu araştırmada annelerin öğrenmiş oldukları doğal öğretim uygulamasını oyun sırasında kullanmayı tercih ettiğini, günlük rutinler sırasında öğretim yapmanın zor olduğunu, rutinler sırasında öncelik verdikleri nokta rutindeki eylemin (örn., yemek yeme, giyinme) bir an önce tamamlanması olduğunu belirttiklerini göstermektedir. Buradan yola çıkarak bu araştırmada fırsat öğretimi uygulaması anneler tarafından çocuklarına günlük rutinler içerisinde sunulmuştur. Araştırmanın katılımcı anne-çocuk çiftinin evinde ve günlük rutinler (yemek yeme rutini) sırasında sunulmasının araştırmanın güçlü yanlarından biri olduğu ve bu durumunun alanyazını zenginleştirdiği düşünülmektedir.

5.1. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın yukarıda yer verilen güçlü yanlarına rağmen bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Araştırma ön koşul özellikleri taşıyan ve araştırmaya katılım konusunda gönüllü olan üç katılımcı anne-çocuk çifti ile gerçekleştirilmiştir. Yoklama denemeli çoklu yoklama modeli için üç katılımcının araştırmada yer alması bir sınırlılık değilse de elde edilen bulguların genellenebilirliği açısından üç katılımcı çiftle gerçekleştirilmiş olması araştırmanın bir sınırlılığı olarak değerlendirilebilir.

Bu araştırma katılımcı annelere videoyla geri bildirim sunmayı içeren koçluk uygulamasıyla yalnızca “*fırsat öğretimi uygulamasının öğretimi*” ve katılımcı çocuklara anneler tarafından sunulan fırsat öğretimi uygulamasıyla yalnızca “*Bunu aç.*” hedef davranışının öğretimi ile sınırlıdır.

Araştırmada araştırmacının dışında bir gözlemci ve iki personel görev almıştır. Araştırmanın tüm oturumlarını videoya çekmek için bir kişi ve genelleme oturumlarını yürütmek için ayrı bir kişi görevlendirilmiştir. Bu sebeple bazı durumlarda (örn., fırsat öğretimi uygulaması eğitimi yapıldığında) katılımcı çiftin evine aynı anda üç kişi gidilmesi gerekmiştir. Araştırmada çocuklar için düzenlenen başlama düzeyi yoklama oturumları araştırmacı tarafından yürütülmüş ve çocuklar için ayrıca aralıklı yoklama oturumları ve izleme oturumları düzenlenmiştir. Uygulama için katılımcı anne-çocuk çiftinin evine gidildiğinde ilk olarak anne ve çocuğun uygulaması gerçekleştirilmiş ardından araştırmacı kendi düzenlediği oturumları gerçekleştirmiştir. Bu sebeple araştırmacı katılımcı anne-çocuk çiftinin evinde daha uzun süre vakit geçirmek zorunda kalmıştır. Yaşanan bu durumlar uygulamanın yaygınlaştırılması için bir sınırlılık olarak düşünülebilir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde her iki katılımcı grubuna yönelik elde edilen bulgular ve gözlemlerden yola çıkılarak uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

Ebeveynlerin fırsat öğretimi gibi bilimsel dayanaklı uygulamaları kullanmayı öğrenerek OSB olan çocuklarına yeni beceriler kazandırabilmesi için ebeveyn koçluğu uygulamaları yaygınlaştırılabilir. Bunun için alanda çalışan uzmanlara ve uygulamacılara ebeveynlere yeni bilimsel dayanaklı uygulamaları kullanmayı öğretmeleri, ebeveynleri çocuklarının eğitimlerine dahil etmeleri ve ebeveyn koçluğunun yaygınlaştırılabilmesi için ebeveyn koçluğu süreçleriyle ilgili eğitimler ve seminerler düzenlenebilir.

Milli Eğitim Bakanlığı ebeveynlere yeni bilimsel dayanaklı uygulamaları kullanmayı öğretebilmek, ebeveynleri çocuklarının eğitimine dahil edebilmek ve ebeveynlerin uygulamalarını takip edebilmek için ebeveyn koçluğu stratejilerinin tamamını içinde barındıran web-tabanlı uzaktan ebeveyn koçluğu uygulaması

geliştirerek öğretmenlerin ve ebeveynlerin hizmetine sunabilir. Ayrıca yetersizlikten etkilenmiş bireylerle çalışan uzman ya da öğretmen yetiştiren lisans ve lisans üstü programlarda yer alan aile eğitimi derslerinin içeriklerine ebeveyn koçluğu konusu dahil edilebilir. Özel eğitim öğretmenlerinin sahip olması önerilen niteliklerden birisi liderliktir. Bu çalışmada bir özel eğitim öğretmeni liderliği kapsamında ebeveynlere destek sunularak ebeveyn ve çocuk davranışlarında iyileşmeler elde edilmiştir. Buradan hareketle yüksek öğretim kurumlarında özel eğitim öğretmeni adaylarına ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından da halihazırda hizmet sunan özel eğitim öğretmenlerine liderlik becerilerinin kazandırılması ve güçlendirilmesi konusunda çalışmalar yürütülmesi önerilebilir.

Ebeveynlerin çocuklarına iletişim becerilerinin öğretimi için fırsat öğretimi uygulamasını çocuklarıyla birlikte oyun oynarken ya da rutinleri içerisinde kullanarak pek çok öğretim fırsatını değerlendirmeleri önerilebilir.

5.2.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler

Bu araştırmada katılımcı annelerin videoyla geri bildirim sunmayı içeren koçluk uygulaması aracılığıyla fırsat öğretimi uygulamasını kullanmayı öğrendikleri, öğrendikleri bu uygulamayı bir, üç ve beş hafta sonra kullanmaya devam ettikleri ve farklı ortamlara genelledikleri belirlenmiştir. Ayrıca anneler tarafından sunulan fırsat öğretimi uygulamasıyla OSB olan katılımcı çocukların hedef iletişim becerilerini kazandıkları ve katılımcı annelerin araştırmanın sosyal geçerliğine ilişkin olumlu görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Araştırmanın tüm oturumları tamamlandıktan sonra katılımcı anneler için hazırlanan web-tabanlı uzaktan koçluk uygulamasını katılımcı annelerin dört aylık süre içerisinde aktif olarak kullanmadıkları görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bu bulgulardan yola çıkarak ileriki araştırmalara yönelik bazı önerilerde bulunulabilir.

Araştırmadan elde edilen bulguların genellenmesine hizmet edebilmek üzere farklı demografik özelliklere sahip ebeveynlere (örn., babalara) farklı öğretim uygulamalarının (örn., söyleşiye dayalı öğretim, yanlışsız öğretim yöntemleri) kazandırılmasında videoyla geri bildirim sunmayı içeren koçluk uygulamasının etkililiği incelenebilir.

Bu araştırmada videoyla geri bildirim sunmayı içeren koçluk uygulamasının annelere fırsat öğretimi uygulamasını öğrenmeleri üzerindeki etkililiği incelenmiştir.

Ebeveyn koçluğunun bileşenlerinden biri olan geri bildirim sunma aşamasında videoyla geri bildirim sunma kullanılmıştır. İleri araştırmalarda ebeveyn koçluğu bileşenlerinde farklı uyarlamalar yapılarak ebeveynlere fırsat öğretimi uygulamasının öğretimindeki etkililiği incelenebilir.

Araştırmada ebeveyn koçluğu yüz yüze gerçekleştirilmiştir. İleri araştırmalarda web-tabanlı uzaktan yürütülen ebeveyn koçluğunun etkililiği ve yüz yüze ebeveyn koçluğu ile uzaktan yürütülen ebeveyn koçluğunun ebeveynlere yeni uygulamaları kullanmayı öğretmedeki etkililik ve verimlilikleri karşılaştırılabilir.

Videoyla geri bildirim sunmayı içeren koçluk uygulaması katılımcı anne-çocuk çiftlerinin evlerinde ve yemek yeme rutinleri sırasında gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulguların genellenebilmesi için ileri araştırmalarda videoyla geri bildirim sunmayı içeren koçluk uygulamasının farklı ortamlar, farklı rutinler, farklı etkinlikler ve farklı oyunlar sırasında gerçekleştirilmesinin ebeveynlere yeni uygulamaları kullanmayı öğretmedeki etkililikleri incelenebilir.

Araştırmada ebeveynlerin yeni öğrendikleri fırsat öğretimi uygulamasını bir uzmanın varlığı olmadan, uzun dönemde kullanmaya devam edip etmediklerini belirleyebilmek için dört ay boyunca kendilerine uzaktan sağlanan koçluk uygulamasını ne sıklıkla kullandıklarına dair veri toplanmıştır. İleri araştırmalarda ebeveynlerin yeni öğrendikleri uygulamaları bir uzmanın varlığı olmadan, uzun dönemde kullanmaya devam edip etmediklerini belirleyebilmek için dört aydan daha uzun süre veri toplanabilecek araştırmalar tasarlanabilir. Ayrıca betimsel araştırmalarla ebeveynlerin uzaktan web ortamından destek almayı tercih edip etmemelerine ilişkin görüşleri ve bu görüşlerinin nedenlerinin neler olduğu irdelenebilir. Bu çalışmada ailelere web ortamında kendilerine araştırmadan sonra destek sunulmasına rağmen bu duruma ilgi göstermedikleri görülmüştür. İleri araştırmalarda bunun nedenlerinin neler olabileceği ortaya konulabilir. Bu araştırmada anneler tarafından sunulan fırsat öğretimi uygulamasının OSB olan, okul öncesi dönemdeki katılımcı çocuklara iletişim becerilerinin öğretimindeki etkililiği incelenmiştir. Elde edilen bulguların genellenebilmesi için ileri araştırmalarda ebeveynler tarafından sunulan fırsat öğretimi uygulamasının farklı yetersizliklere ve farklı demografik özelliklere sahip çocuklara, farklı becerilerin öğretimindeki etkililiği incelenebilir.

Bu araştırma katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli ile tasarlanmıştır. İleriki araştırmalarda farklı bir tek-denekli araştırma modellerinden biri ile tasarlanması önerilebilir.

Araştırmada ebeveynlerin öğretim davranışları iyileştikçe çocuklarının hedef davranışlarında artış olduğu bulgusu elde edilmiştir. Araştırmacıların, bu ilişkiyi dikkate alarak yeni araştırmalar tasarlamaları önerilebilir.

Bu araştırmanın sosyal geçerlik verileri öznel değerlendirme yoluyla ve araştırmanın tüm oturumları tamamlandıktan sonra toplanmıştır. İlerleyen araştırmalarda ebeveyn koçluğuyla ilgili yürütülen çalışmalarda farklı sosyal geçerlik veri toplama yollarıyla veri toplanması ve uygulama öncesi, sırası ve sonrasında sosyal geçerlik verisi toplanması planlanabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, C., Tekin-Iftar, E. and Yikmis, A. (2017). Effects of mother-delivered social stories and video modeling in teaching social skills to children with autism spectrum disorders. *The Journal of Special Education*, 50 (4), 215–226.
- Ackland, R. (1991). A review of peer coaching literature. *Journal of Staff Development*, 129 (1), 22-27.
- Akamoglu, Y., and Dinnebeil, L. (2015). Coaching parents to use naturalistic language and communication strategies. *Young Exceptional Children*, 20 (1), 41-50.
- Alberto, P. A., and Troutman, A. C. (2009). *Applied behavior analysis for teachers* (9. baskı). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Alpert, C. L., and Kaiser, A. P. (1992). Training parents as milieu language teachers. *Journal of Early Intervention*, 16, 31-52.
- Alvero, A. M., Bucklin, B. R. and Austin, J. (2001) An objective review of the effectiveness and essential characteristics of performance feedback in organizational settings (1985-1998). *Journal of Organizational Behavior Management*, 21 (1), 3-29.
- Barton, E. E., and Fetting, A. (2013). Parent-implemented interventions for young children with disabilities: A review of fidelity features. *Journal of Early Intervention*, 35 (2), 79-87.
- Barton, E. E. and Wolery, M. (2007). Evaluation of e-mail feedback on the verbal behaviors of pre-service teachers. *Journal of Early Intervention*, 30, 55-72.
- Benson, S. S., Dimian, A. F., Elmquist, M., Simacek, J., McComas, J. J. and Symons, F. J. (2018). Coaching parents to assess and treat self-injurious behaviour via telehealth. *Journal of Intellectual Disability Research*, 62 (12), 1114-1123.
- 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.
- Boisvert, M. and Hall, N. (2014). The use of telehealth in early autism training for parents: A scoping review. *Smart Homecare Technology and TeleHealth*, 2, 19-27.

- Brandt, R. (1987). On teachers coaching teachers: A conversation with Bruce Joyce. *Educational Leadership*, 44, 12-17.
- Brookman-Frazee, L. (2004). Using parent/clinician partnerships in parent education programs for children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6 (4), 195-213.
- Bruder, M. B., and Dunst, C. J. (2000). Expanding learning opportunities for infants and toddlers in natural environments: A chance to re-conceptualize early intervention. *Zero to Three*, 20, 34-36.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cavkaytar, A. (1999). Zihin engellilere özbakım ve ev içi becerilerinin öğretiminde bir aile eğitimi programının etkililiği. *Özel Eğitim Dergisi*, 2 (3), 40-50.
- Chaabane, D. B. B., Alber-Morgan, S. R., and DeBar, R. M. (2009). The effects of parent-implemented PECS training on improvisation of mands by children with autism. *Journal of Applied Behaviour Analysis*, 42, 671-677.
- 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.
- Clarke, S., Dunlap, G., and Vaughn, B. (1999). Family-centered, assessment-based intervention to improve behavior during an early morning routine. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1, 235-241.
- Clarke, T., and Hermens, A. (2001). Corporate developments and strategic alliances in e learning. *Education and Training*, 43, 256-267.
- Codding, R. S. and Smyth, C. A. (2008) Using performance feedback to decrease classroom transition time and examine collateral effects on academic engagement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 18 (4), 325-345.
- Cook, B. G. and Cook, S. C. (2011). Unraveling evidence-based practices in special education. *The Journal of Special Education*, 47, 71-82.
- Cook, B. G. and Odom, S. L. (2013). Evidence-based practices and implementation science in special education. *Exceptional Children*, 79, 135-144.
- Çattık, M. (2019). *Ebeveyn koçluğu aracılığıyla sunulan talep etme-model olmayla öğretimin otizmlı çocukların sosyal becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Denton, C. A., and Hasbrouck, J. (2009) A description of instructional coaching and its relationship to consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 19 (2), 150-175.
- DiGennaro, F. D., Martens, B. K. and Kleinmann, A. E. (2007). A comparison of performance feedback procedures on teachers'treatment implementation integrity and students' inappropriate behavior in special education classrooms. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40, 447-461.
- Duda, M.A., Clarke, S., Fox, L., and Dunlap, G. (2008). Implementation of positive behavior support with a sibling set in a home environment. *Journal of Early Intervention*, 30 (3), 213-236.
- Dunlap, G., Ester, T., Langhans, S., and Fox, L. (2006). Functional communication training with toddlers in home environments. *Journal of Early Intervention*, 28, 81-96.
- Dunst, C. J., and Espe-Sherwindt, M. (2016). Family-centered practices in early childhood intervention. *Handbook of early childhood special education* (Ed. B. Reichow, B. A. Boyd, E. Barton ve S. L. Odom). Switzerland: Springer, (ss. 37-55).
- Dunst, C. J., and Trivette, C. M. (2009). Capacity-building family systems intervention practices. *Journal of Family Social Work*, 12, 119–143.
- Eiserman, W. D., McCoun, M., and Escobar, C. M. (1990). A cost-effectiveness analysis of two alternative program models for serving speech-disordered preschoolers. *Journal of Early Intervention*, 14, 297-317.
- Erbaş, D. ve Yücesoy, Ş. (2002). Özel eğitim öğretmenliği programlarında yer alan uygulama derslerini yürütürken kullanılan iki farklı dönüt verme yönteminin karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 109-123.
- Fenske, E. C., Krantz, P. J., and McClannahan, L. E. (2001). Incidental teaching: A not discrete-trial teaching procedure. *Making A Difference: Behavioral Intervention For Autism* (Ed: C. Maurice, G. Green, ve R. M. Foxx). Austin, TX: PRO-ED, ss.75-82.
- Fettig, A., Schultz, T. R., and Sreckovic, M. A. (2015). Effects of coaching on the implementation of functional assessment-based parent intervention in reducing challenging behaviors. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 17 (3), 170-180.

- Fixsen, D. L., Blasé, K. A., Naoom, S. F., and Wallace, F. (2009). Core implementation components. *Research on Social Work Practice*, 19, 531-540.
- Foster, L., Dunn, W., and Lawson, L. M. (2012). Coaching mothers of children with autism: A qualitative study for occupational therapy practice. *Physical ve Occupational Therapy In Pediatrics*, 33 (2), 253-263.
- Friedman, M., Woods, J., and Salisbury, C. (2012). Caregiver coaching strategies for early intervention providers: Moving toward operational definitions. *Infants & Young Children*, 25, 62–82.
- Gersten, R., Morvant, M., and Brengelman, S. (1995). Close to the classroom is close to the bone: Coaching as a means to translate research into classroom practice. *Exceptional Children*, 62, 52-66.
- Gezer-Demirdağı, Ş. (2014). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlere yönelik hazırlanan bir öğretim planının anında geri bildirim verilerek ve anında geri bildirim olmaksızın sunulmasının etkililik yönünden karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gıcı-Vatansever, A. (2018). *Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğu olan annelere sunulan koçluk uygulamalarının annelerin öğretim becerilerini ve çocukların ortak dikkate tepki verme becerilerini edinmeleri üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Granpeesheh, D., Tarbox, J., Dixon, D. R., Peters, C. A., Thompson, K. and Kenzer, A. (2010). Evaluation of an eLearning tool for training behavioral therapists in academic knowledge of applied behavior analysis. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4, 11-17.
- Güzel-Özmen, R. (2005) Otistik bir çocuğa dil öğretimi. *Eğitim ve Bilim*, 30, 18-27.
- Hamamcı, Z., ve Sevim, S. A. (2004). Türkiye'de aile rehberliği çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberliği Dergisi*, 3, 77-87.
- Hampshire, P. K., and Allred, K. W. (2018). A parent-implemented, technologymediated approach to increasing self-management homework skills in middle school students with autism. *Exceptionality*, 26 (2), 119-136.

- 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.
- Hart, B. M., and Risley, T. R. (1975). Incidental teaching of language in the preschool. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 8(4), 411-420.
- Hasbrouck, J., and Christen, M. (1997). Providing peer coaching in inclusive classrooms: A tool for consulting teachers. *Intervention in School and Clinic*, 32, 72-77.
- Hawkins, S. M. and Heflin, L. J. (2011). Increasing secondary teachers' behavior specific praise using a video self-modeling and visual performance feedback intervention. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13(2), 97-108.
- Hebbeler, K., Spiker, D., and Kahn, L. (2012). Individuals with disabilities education act's early childhood programs: Powerful vision and pesky details. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31, 199-207.
- Heitzman-Powell, L. S., Buzhardt, J., Rusinko, L. C. and Miller, T. M. (2014). Formative evaluation of an ABA outreach training program for parents of children with autism in remote areas. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 29, 23-38.
- Hemmeter, M. L., and Kaiser, A. P. (1994). Enhanced milieu teaching: Effects of parent implemented language intervention. *Journal of Early Intervention*, 18 (3), 269-289.
- Hester, P. P., Kaiser, A. P., Alpert, C. L., and Whiteman, B. (1996). The generalized effects of training teachers to teach parents to implement milieu teaching. *Journal of Early Intervention*, 20, 30-51.
- Heward, W. L. (2013). Collaborating with parents and families in a culturally and linguistically diverse society. *Exceptional children. An introduction to special education*. New Jersey: Pearson, ss: 82-119.
- Horasan, M. M., and Birkan, B. (2015). The effects of incidental teaching on teaching children with autism spectrum disorders to demand their lost objects verbally. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 7(2), 361-383.
- Hsieh, H., Wilder, D. A., and Abellon, O. E. (2011). The effects of training on caregiver implementation of incidental teaching. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 44 (1), 199-203

- Ingersoll, B., and Dvortcsak, A. (2006). Including parent training in the early childhood special education curriculum for children with autism spectrum disorders. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8 (2), 79-87.
- Ingersol, B., and Gergans, S. (2007). The effect of a parent-implemented imitation intervention on spontaneous imitation skills in young children with autism. *Research in Developmental Disabilities* 28, 163–175.
- Joyce, B., and Showers, J. (1982). The coaching of teaching. *Educational Leadership*, 40, 4-10.
- Jung, L. A. (2003). More is better: Maximizing natural learning opportunities. *Young Exceptional Children*, 6, 21–26.
- Kaiser, A. P., and Hancock, T.B. (2003). Teaching parents new skills to support their young children's development. *Infants and Young Children* 16 (1), 9-21.
- Kaiser, A. P., Hancock, T. B., and Nietfeld, J. P. (2000). The effects of parent-implemented enhanced milieu teaching on the social communication of children who have autism. *Journal of Early Education and Development*, 4, 423–446.
- Kaiser, A. P., Hemmeter, M. L., Ostrosky, M. M., Fischer, R., Yoder, P., and Keefer, M. (1996). The effects of teaching parents to use responsive interaction strategies. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16 (3), 375-406.
- Kaiser, A. P., Mahoney, G., Girolametto, L., MacDonald, J., Robinson, C., Safford, P., and Spiker, D. (1999). Rejoinder: Toward a contemporary vision of parent education. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19, 173–176.
- Kaiser, A. P., and Roberts, M. Y. (2011). Advances in early communication and language intervention. *Journal of Early Intervention*, 33, 298–309.
- Kaiser, A. P., and Roberts, M. Y. (2013). Parent-implemented enhanced milieu teaching with preschool children with intellectual disabilities. *Journal of Speech Language Hear Resource*, 56 (1), 295–309.
- Kaminski, J. W., Valle, L. A., Filene, J. H., and Boyle, C. L. (2008). A meta-analytic review of components associated with parent training program effectiveness. *Journal of Abnormal Children Psychology*, 36, 567–589.
- Kemp, P., and Turnbull A. P. (2014). Coaching with parents in early intervention an interdisciplinary research synthesis. *Infants & Young Children*, 4, 305-324.
- Kırcaali- İftar, G. (2003). *Otistik özellik gösteren çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılması*. İstanbul: YA-PA.

- Kırcaali-İftar, G., ve Odluyurt, S. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere iletişim becerilerinin kazandırılması. *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri* (Ed: E. Tekin İftar). Ankara: Vize Yayıncılık, ss. 329-368.
- Kırcaali-İftar, G., Ülke-Kürkçüoğlu, B. ve Kurt, O., (2014). *Otistik çocuklar için davranışsal eğitim programı II*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Knight, J. (2009). Coaching: The key to translating research into practice lies in continuous, job-embedded learning with ongoing support. *Journal of Staff Development*, 30 (1), 18-22.
- Kohler, F., Crillery, K., Shearer, D., and Good, G. (1997). Effects of peer coaching on teacher and student outcomes. *Journal of Educational Research*, 90, 240-250.
- Kretlow, A. G., Wood, C. L., and Cooke, N. L. (2011). Using in-service and coaching to increase kindergarten teachers' accurate delivery of group instructional units. *The Journal of Special Education*, 44 (4), 234-246.
- Kucharczyk, S., Shaw. E., Smith Myles, B., Sullivan, L., Szidon, K., and Tuchman-Ginsberg, L. (2012). Guidance & coaching on evidence-based practices for learners with autism spectrum disorders. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders.
- 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.
- Luck, K. M., Lerman, D. C., Wu, W. L., Dupuis, D. L. and Hussein, L. A. (2018). A comparison of written, vocal, and video feedback when training teachers. *Journal of Behavioral Education*, 27, 124-144.
- 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.
- MacDuff, G. S., Krantz, P. J., MacDuff, M. A. and McClannahan, L. E. (1988). Providing incidental teaching for autistic children: A rapid training procedure for therapists. *Education and Treatment of Children*, 11 (3), 205-217.
- Mahoney, G., Kaiser, A., Girolametto, L., MacDonald, J., Robinson, C., Safford, P., and Spiker, D. (1999). Parent education in early intervention: A call for a renewed focus. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19, 131-140.

- 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.
- Matson, J. L., Mahan, S., and LoVullo, S. V. (2009). Parent training: A review of methods for children with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 961–968.
- McConachie, H., and Diggle, T. (2006). Parent implemented early intervention for young children with autism spectrum disorder: a systematic review. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 13, 120-129.
- McDuffie, A., Oakes, A., Machalicek, W., Ma, M., Bullard, L., Nelson, S., and Abbeduto, L. (2016). Early language intervention using distance videoteleconferencing: a pilot study of young boys with Fragile X syndrome and their mothers. *American Journal of Speech Language Pathology*, 25 (1), 46-66.
- McDuffie, A., Machalicek, W., Oakes, A., Haebig, E., Weismer, S. E., and Abbeduto, L. (2013). Distance video-teleconferencing in early intervention: Pilot study of a naturalistic parent-implemented language intervention. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33 (3), 172-185.
- McGee, G. G., and Daly, T. (2007). Incidental teaching of age-appropriate social phrases to children with autism. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32 (2), 112–123.
- McGee, G. G., Krantz, P. J., and McClannahan, L. E. (1985). The facilitative effects of incidental teaching on preposition use by autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18, 17-31.
- 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.
- McWilliam, R. A. (2010). *Routines-Based Early Intervention. Supporting young children and their families*. Maryland: Paul H. Brookes Publishing.
- 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., Ostrosky, M., Zaghlawan, H., and Yu, S. (2009). Promoting the social and communicative behavior of young children with autism spectrum disorders. *Topics in Early Childhood Special Education*, 29, 90–104.

- Metz, A., and Bartley, L. (2012). Active implementation frameworks for program success: How to use implementation science to improve outcomes for children. *Zero to Three*, 32 (4), 11-18.
- Miltenberger, R. G. (2003). Behavior modification: Principles and procedures. Wadsworth Publishing.
- Mobayed, K., Collins, B., Strangis, D., Schuster, J., and Hemmeter, M. (2000). Teaching parents to employ mand-model procedures to teach their children requesting. *Journal of Early Intervention*, 23, 165–179.
- Montague, W. E., and Knirk, F. G. (1993). Findings matrix: What works in adult training. *International Journal of Educational Research*, 19, 345-430.
- Moore, H. W., Barton, E. E., and Chinoris, M. (2014). A program for improving toddler communication through parent coaching. *Early Childhood Special Education*, 33 (4), 212-224.
- Munro, P., and Elliott, J. (1987). Instructional growth through peer coaching. *Journal of Staff Development*, 8 (1), 25-28.
- Neeley, L., Rispoli, M., Gerow, S., and Hong, E. R. (2016). Preparing interventionists via telepractice in incidental teaching for children with autism. *Journal of Behavioral Education*, 25, 393–416.
- Newton, D., and Ellis, A. (2005). Effective implementation of e-learning: A case study of the Australian army. *Journal of Workplace Learning*, 17, 385–397.
- Noell, G.H., Witt, J. C., Slider, N. J., Connell, J. E., Gatti, S. L., Williams, K. L., Koenig, J. L. and Resetar, J. L. (2005). Treatment implementation following behavioral consultation in schools: A comparison of three follow-up strategies. *School Psychology Review*, 34 (1), 87-106.
- Olcay-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.

- Özcan, N., and Cavkaytar, A. (2009). Parents as teachers: Teaching parents how to teach toilet skills to their children with autism and mental retardation. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44 (2), 237-243.
- Özdemir, O. (2015). Ailelere sunulan hizmetler ve destekler. *Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği* (Ed. A. Cavkaytar). Ankara: Vize Yayıncılık, ss: 63-87.
- Penney, A. and Schwartz, I. (2019). Effects of coaching on the fidelity of parent implementation of reciprocal imitation training. *Autism*, 23 (6), 1497-1507.
- Peterson, P., Carta, J., and Greenwood, C. (2005). Teaching milieu language skills to parents in multiple risk families. *Journal of Early Intervention*, 27, 94-109.
- Phaneuf, L. and McIntyre, L. L. (2007). Effects of individualized video feedback combined with group parent training on inappropriate maternal behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40, 737-741.
- Pieterse, M., Treloar, R., Cairns, S., Uther, D. and Brar, E. (2007). *Küçük adımlar gelişimsel geriliği olan çocuklara yönelik erken eğitim programı*. (Çev.: G. Kırcaali-İftar). İstanbul:Daktylos.
- Phaneuf, L., and McIntyre, L. L. (2011). The application of a three-tier model of intervention to parent training. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13, 198-207.
- Rakap, S. (2017). Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının desteklenmesinde doğal öğretim yaklaşımları. *Özel Eğitim Dergisi*, 18 (3), 471-492.
- Randolph, J. K., Stichter, J. P., Schmidt, C. T., and O'Connor, K. V. (2011). Fidelity and effectiveness of PRT implemented by caregivers without college degrees. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26, 230-238.
- Roberts, M., and Kaiser, A. (2011). The effectiveness of parent implemented language interventions: A meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 20, 180-199.
- Roberts, M. Y., Kaiser, A. P., Wolfe, C. E., Bryant, J. D. and Spidalieria, A. M. (2014). Effects of the teach-model-coach-review instructional approach on caregiver use of language support strategies and children's expressive language skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 57, 1851-1869.
- Robinson, S. E. (2011). Teaching paraprofessionals of students with autism to implement pivotal response treatment in inclusive school settings using a brief

- video feedback training package. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities* 26 (2) 105–118.
- Rocha, M. L., Schreibman, L., and Stahmer, A. C. (2007). Effectiveness of training parents to teach joint attention in children with autism. *Journal of Early Intervention*, 29 (2), 154-172.
- Roscoe, E. M., Fisher, W. W., Glover, A. C. and Volkert, V. M. (2006). Evaluating the relative effects of feedback and contingent money for staff training of stimulus preference assessments. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 39, 63–77.
- Rush, D. D., and Shelden, M. L. (2005). Evidence-based definitions of coaching practices. *CASEinPoint* , 1 (6), 1-6.
- Rush, D. D., and Shelden, M. L. L. (2011). *The early childhood coaching handbook*. Baltimore: Brookes Publishing Company.
- 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.
- Salisbury, C. L., and Copeland, C. G. (2013). Progress of infants/toddlers with severe disabilities: Perceived and measured change. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33, 68–77.
- Scheeler, M. C., McKinnon, K., and Stout, J. (2012). Effects of immediate feedback delivered via webcam and bug-in-ear technology on preservice teacher performance. *Teacher Education and Special Education*, 35, 77-90.
- Scheeler, M. C., Morano, S. and Lee, D. L. (2016). Effects of immediate feedback using bug-in-ear with paraeducators working with students with autism. *Teacher Education and Special Education*, 41, 2018.
- Schultz, T. R., Schmidt, C. T., and Stichter, J. P. (2011). A review of parent education programs for parents of children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities* 26 (2), 96-104.
- Scott, T. M., and Martinek, G. (2006). Coaching positive behavior support in school settings: Tactics and data-based decision making. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8 (3), 165-173.
- Shelden, M. L., and Rush, D. D. (2005). Practitioner as coach: Our role in early intervention. *American Association for Home-Based Early Interventionists*, 9 (3), 7-10.

- Shanley, R. J., and Niec, L. N. (2010). Coaching parents to change: the impact of in vivo feedback on parents' acquisition of skills. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 39 (2), 282–287.
- Smith, T., Buch, G., and Gamby, T. (2000). Parent-directed, intensive early intervention for children with pervasive development disorder. *Research in Development Disabilities*, 21, 297–309.
- Stahmer, A. C., and Mandell, D. (2007). State infant/toddler program policies for eligibility and services provision for young children with autism. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 34, 29–37.
- Stoner, J., Meadan, H., and Angell, M. (2013). A model for coaching parents to implement teaching strategies with their young children with language delay or developmental disabilities. *Perspectives on Language Learning & Education*; 20, 112-119.
- Suess, A. N., Romani, P. W., Wacker, D. P., Dyson, S. M., Kuhle, J. L., Lee, J. F., Lindgren, S. D., Kopelman, T. G., Pelzel, K. E. and Waldron, D. B. (2014). Evaluating the treatment fidelity of parents who conduct in-home functional communication training with coaching via telehealth. *Journal of Behavior Education*, 23, 34-59.
- Tavil, Y. Z., ve Karasu, N. (2013). Aile eğitim çalışmaları: Bir Gözden Geçirme ve Meta-Analiz Örneği. *Eğitim ve Bilim*, 38, 85-95.
- Tekin-İftar, E. (2008). Parent-delivered community-based instruction with simultaneous prompting for teaching community skills to children with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43, 249-265.
- Tekin-İftar, E., (2012a). Çoklu yoklama modelleri. *Eğitim ve Davranış Bilimlerinde Tek Denekli Araştırmalar* (Ed: E. Tekin-İftar). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, ss. 217-254.
- Tekin-İftar, E., (2012b). Grafik ve grafiksel analiz. *Eğitim ve Davranış Bilimlerinde Tek Denekli Araştırmalar* (Ed: E. Tekin-İftar). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, ss. 403-443.
- Tekin-İftar, E., Collins, B. C., Spooner, F. and Olcay-Gul, S. (2017). Coaching teachers to use a simultaneous prompting procedure to teach core content to students with autism. *Teacher Education and Special Education*, 40 (3) 225–245.

- Tekin-İftar, E., ve Değirmenci, H. D. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların öğretimi. *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri* (Ed: E. Tekinİftar). Ankara: Vize Yayıncılık, ss. 267-321.
- Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2016). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri (3.Basım)*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Tekin İftar, E., Olcay, S., Sirin, N., Bilmez, H., Degirmenci, H. D. and Collins, B. C. (2020). Systematic review of safety skill interventions for individuals with autism spectrum disorder. *The Journal of Special Education*, 1–12.
- Tenowich, H. (2014). *Impact of self-monitoring and video feedback on staff implementation of natural environment teaching for children with ASD*. Graduate Theses and Dissertations. University of South Florida.
- Tezel-Şahin, F., ve Özbey, S. (2007). Aile eğitim programlarına niçin gereksinim duyulmuştur? Aile eğitim programları neden önemlidir? *Aile ve Toplum*, 3, 7-12.
- Tschantz, J. M., and Vail, C.O. (2000). Effects of peer coaching on the rate of responsive teacher statements during a child-directed period in an inclusive preschool setting. *Teacher Education and Special Education*, 23, 189-201.
- Tunc-Paftalı, A. and Tekin-Iftar, E. (2020). E-coaching preschool teachers to use simultaneous prompting to teach children with autism spectrum disorder. *Teacher Education and Special Education*, 1-19.
- Vismara, L.A., McCormick, C., Young, G. S., Nadhan, A. and Monlux, K. (2013). Preliminary findings of a telehealth approach to parent training in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 2953-2969.
- Vismara, L. A., Young, G. S., and Rogers, S. J. (2012). Telehealth for expanding the reach of early autism training to parents. *Autism Research and Treatment*, 1–12.
- Welterlin, A., Turner-Brown, L. M., Harris, S., Mesibov, G., and Delmolino, L. (2012). The home TEACCHing program for toddlers with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42 (9), 1827-1835.
- Westling, D. L. (1996). What do parents of children with moderate and severe disabilities want? *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 3, 86–114.
- Wilczynski, S.M., Labrie, A., Baloski, A., Kaake, A., Marchi, N. and Zoder-Martell, K. (2017). Web-based teacher training and coaching/feedback: A case study. *Psychology in the Schools*, 54 (4), 433-445.

- Wild, R. H., Griggs, K. A., and Downing, T. (2002). A framework for e-learning as a tool for knowledge management. *Industrial Management and Data Systems*, 102, 371–380.
- Williams, W. L. and Gallinat, J. (2011) The effects of evaluating video examples of staffs' own versus others' performance on discrete-trial training skills in a human service setting. *Journal of Organizational Behavior Management*, 31 (2), 97-116.
- Winton, P. J., Sloop, S., and Rodriguez, P. (1999). Parent education: A term whose time is past. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19 (3), 157–161.
- Woods, J., Kashinath, S., and Goldstein, H. (2004). Effects of embedding caregiver-implemented teaching strategies in daily routines on children's communication outcomes. *Journal of Early Intervention*, 26 (3), 175-193.
- Yakın, M., ve Güzel-Özmen, R. (2010). Aile eğitiminin annelerin doğal dil sağaltım tekniklerini kullanmalarında etkililiği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 9 (17), 21-39.

EK-1: AİLE BİLGİLENDİRME VE ONAM FORMU

Bu formda yer verilen bilgiler araştırmanın olası katılımcısı olabilecek olan ebeveynlere bir tür yazılı bilgilendirme yapma ve onam alma amacıyla hazırlanmıştır

Araştırmanın amacı: Bu araştırmada ebeveynlerin fırsat öğretimi uygulamasını öğrenmeleri ve fırsat öğretimi uygulamasını kullanarak çocuklarına iletişim becerilerini öğretebilmesi hedeflenmiştir. Fırsat öğretimi uygulaması gelişimsel yetersizliği olan çocukların daha karmaşık sözel becerileri edinimleri için geliştirilmiş uygulamalı davranış analizine dayalı ilk doğal öğretim yöntemlerinden biridir. Fırsat öğretiminde beceri ve kavramlar çocuğun ilgileri ve girişimleri dikkate alınarak, doğal olarak gerçekleşen günlük etkinlikler, rutinler sırasında ya da serbest oyun ortamında öğretilir. Çocuğa iletişim becerilerini öğretmek için çocuğun kendi ilgilerinden yararlanılır. İletişime teşvik eden bir çevre düzenlemesi yapılır ve becerinin öğretimi için çocuğa bir ön uyaran sunulmaz, çocuğun iletişim girişimiyle öğretim denemesi başlatılır. Çocuğun iletişim girişimi iletişim kuracağı kişi tarafından kabul edilir ve çocuktan daha üst düzeyde bir iletişim davranışı beklenir. Çocuk beklenen daha üst düzey davranışı yerine getirdiğinde doğal pekiştirme yapılır.

Bu araştırmada videoyla geri bildirim sunmayı içeren koçluk uygulamasının ebeveynlerin fırsat öğretimi uygulamasını kullanabilmelerine, fırsat öğretimi kullanarak öğretim sundukları OSB olan çocuklarının hedeflenen iletişim becerilerini öğrenme düzeylerine etkilerinin belirlenmesi ve web-tabanlı uzaktan sağlanacak olan koçluk uygulamasını ne düzeyde kullandıklarının incelenmesi hedeflenmektedir. Videoyla geri bildirim sunmayı içeren koçluk uygulaması, hedef davranışları belirleme ve fırsat öğretimi uygulamasına ilişkin aile eğitimini ve aile eğitimi tamamlandıktan sonra ebeveynin çocuğu ile yaptığı uygulama görüntülerini ebeveynle birlikte izleyerek uygulama hakkında geri bildirim vermeyi içeren bir uygulamadır. Yapılacak aile eğitiminde, hedef davranış belirleme, fırsat öğretimi ve veri toplama ile ilgili bilgileri içeren slaytlar, yöntemi detaylı biçimde anlatan el broşürleri ve rehberli el notları, fırsat öğretimi uygulama basamaklarını içeren canlandırmalar yapma, her bir canlandırmanın ardından fırsat öğretimi örneği hakkında ebeveynle soru-cevap şeklinde tartışma, ebeveynlerin fırsat öğretimi uygulamasını %100 doğrulukta kullanmayı öğrendiğinden

EK-1: AİLE BİLGİLENDİRME VE ONAM FORMU (devam)

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. Çalışmada araştırmacı olarak, ben, Hatice Bilmez ve doktora tez danışmanım, Prof. Dr. Elif Tekin İftar, görev alacaktır.

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 3-4 ay çalışılması planlanmaktadır. Bu çalışmalar sizin ve çocuğunuzun günlük programlarınızı etkilememek için size ve çocuğunuza uygun olan gün ve saatlerde gerçekleştirilecektir.

Araştırma için gerekli olabilecek bilgi/belge talebi: Sizden çocuğunuzla 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 çalışma 3-4 ay sürebilecek bir çalışmadır. Çalışmada önce çocuğunuz için uygun hedef iletişim becerilerini belirleyebilmenizi sağlayacak bir aile eğitimi düzenlenecek ve araştırma kapsamında çocuğunuza öğreteceğiniz bir hedef iletişim becerisi siz ve araştırmacı tarafından belirlenecektir. Ardından ebeveynlere öğretilmesi hedeflenen fırsat öğretimi uygulamasını çocuğunuzun iletişim becerilerini geliştirmek/arttırmak için uygulayıp uygulayamadığınız, uygulayabiliyorsanız hangi düzeyde uygulayabildiğinizi anlamak için değerlendirmeler yapılacaktır. Daha sonra fırsat öğretimi uygulamasını öğrenmeniz için bir aile eğitimi daha düzenlenecektir. Bu aile eğitiminin ardından yeni öğrenmiş olduğunuz fırsat öğretimi uygulamasıyla çocuklarınıza yeni bir iletişim becerisi öğretimini yapacağınız uygulama oturumları

EK-1: AİLE BİLGİLENDİRME VE ONAM FORMU (devam)

düzenlenecektir. Bu öğretim oturumları videoya kaydedilecek ve daha sonra bu video görüntüleri siz ve araştırmacı tarafından birlikte izlenecek ve araştırmacı yapmış olduğunuz uygulama ile ilgili size geri bildirim sunacaktır. Bu süreçte araştırmaya devam etmeyi uygun bulmamanız durumunda araştırmadan çekilme hakkına sahipsiniz.

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 fırsat öğretimi uygulamasını kullanarak çocuğunuza yeni iletişim becerisi öğretilenirse bu durum başlı başına önemli bir kazanım olacaktır. Ayrıca, öğrenmiş olduğunuz bu yöntemi kullanarak çocuğunuza yeni iletişim becerileri öğretebilecek olmak da son derece önemli bir kazanım olarak kabul edilebilir.

Gizlilik: Araştırmada gizlilik son derece önemlidir. Bu çalışmada çocuğunuza ve size ilişkin hiçbir bilgi kimliğinizi açıklayıcı bir biçimde kullanılmayacaktır. Araştırmanın tüm aşamaları video kayda alınacaktır. Bu kayıtlar araştırmacılar ve güvenirlik çalışmasında veri toplayacak gözlemci dışında kimse ile paylaşılmayacaktır. Bu kayıtlar araştırmacı tarafından saklanacaktır. Ayrıca, araştırma sürecinde araştırmacıya yardımcı olması için bazı kişiler görev (örn., video kaydı alma) alacaklardır. Bu kişilere gizlilik konusu önemle aktarılacaktır. Son olarak, çocuğunuzla gerçekleştirilen oturumlara ilişkin kayıtlar bazı mesleki toplantı ve seminerlerde uzmanlarla paylaşılabilir.

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, çalışmaya katılmamaya karar vermeniz durumunda bu şu anda almakta olduğunuz hizmetleri hiçbir şekilde etkilemeyecektir.

EK-1: AİLE BİLGİLENDİRME VE ONAM FORMU (devam)

Çalışmadan çekilme hakkı: Çalışmadan dilediğiniz zaman çekilebilirsiniz. Bu kararınız sizin kurumdan almakta olduğunuz hizmeti hiçbir şekilde etkilemeyecektir.

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

Öğr. Gör. Hatice Bilmez

Lefke Avrupa Üniversitesi

e-posta: hbilmez@eul.edu.tr

Cep Tel: 0 533 856 56 82

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

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

EK-1: AİLE BİLGİLENDİRME VE ONAM FORMU (devam)

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: _____ Tarih: _____

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

EK-2: GÖZLEMCİ BİLGİLENDİRME FORMU

Açıklama: Bu araştırmanın amacı videoyla geri bildirim sunmayı içeren koçluk uygulamasının ebeveynlerin fırsat öğretimi uygulamasını kullanabilmelerine, fırsat öğretimi kullanarak öğretim sundukları OSB olan çocuklarının hedeflenen iletişim becerilerini öğrenme düzeylerine etkilerini ve web-tabanlı uzaktan sağlanacak olan koçluk uygulamasını ne düzeyde kullandıklarını incelemektir. Ayrıca, çalışmanın bir diğer amacı da araştırmaya katılan ebeveynlerin çalışmanın sosyal geçerliğine ilişkin görüşlerini değerlendirmektir. Çalışma (a) başlama düzeyi yoklama oturumları, (b) ebeveynlere sunulacak aile eğitimi oturumları, (c) uygulama oturumları, (d) çocuklar için düzenlenen aralıklı yoklama oturumları (e) genelleme oturumları, (f) izleme oturumlarından oluşmaktadır. Ayrıca yukarıda bahsedilen oturumlar tamamlandıktan hemen sonra web-tabanlı uzaktan sağlanacak olan koçluk uygulaması için Vimeo isimli internet sitesi ebeveynlere tanıtılacaktır. Bu internet sitesinde ebeveynler istedikleri zaman fırsat öğretimine ilişkin temel bilgilere erişebilecek, gerek duyduklarında kendi çektikleri videoları bu siteye yükleyebilecek ve bu uygulama hakkında ebeveyn koçundan koçluk hizmeti almaya devam edebileceklerdir. Ebeveyn koçu ebeveynlerden gelen sorulara yanıt verecektir. Ebeveynlerin bu internet sitesine ulaşımını sağlamak için gerekli olan araç-gereçler sağlanacak, bir kullanıcı ismi ve şifresi ebeveynlere verilecektir. Dört ay süresince ebeveynlerin bu siteyi ne sıklıkla ziyaret ettikleri ve ebeveyn koçundan ne sıklıkta destek talep ettikleri kaydedilecektir.

Çalışmaya dört ya da beş ebeveyn (anne ya da baba)-çocuk çifti katılacaktır. Çalışmaya katılacak ebeveynler Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde yaşayan ebeveynler olacaktır. Bu ebeveynlerin çalışmaya katılmada gönüllü olmaları esas alınacaktır. Katılımcı çocuklarda aranacak önkoşul özellikler ise (a) OSB tanısına sahip olmak, (b) 4- 6 yaş arasında olmak, (c) kendisine sunulan görsel ve işitsel uyaranlara en az 5 dakika dikkatini yöneltebilmek, (d) en az tek sözcük kullanarak iletişim girişiminde bulunabilmek ve (e) model olunduğunda 2-3 sözcüklü bir cümleyi tekrar edebilmek olarak belirlenmiştir.

EK-2: GÖZLEMÇİ BİLGİLENDİRME FORMU (devam)

Bağımlı Değişkenler

Çalışmada iki bağımlı değişken vardır. Bunlar; ebeveynler için fırsat öğretimi uygulamasını rutinler sırasında uygulama düzeyi ve çocuklar için ise hedef iletişim becerilerini öğrenme düzeyidir.

A) Ebeveynlerin Fırsat Öğretimi Uygulamasını Rutinler Sırasında Uygulama Düzeyi

Çalışmada ebeveynlerin fırsat öğretimi uygulama basamaklarını rutinler sırasında uygulama düzeyine ilişkin veriler etkililik verileri olarak ele alınacaktır. Ebeveynlerin sergilemesi gereken davranışlar şunlardır:

1. Öğretim sırasında kullanılacak araç-gereçleri hazır bulundurma
2. Öğretim ortamını düzenleme
3. Düzenlemiş olduğu öğretim ortamında çocuğun ilgilerini bakışlarıyla takip etme
4. Çocuğun iletişim girişimini kabul etme
5. Daha üst düzeyde bir iletişim davranışı isteme
6. Belirlemiş olduğu yanıt aralığı süresince çocuğun tepkisini bekleme
7. Çocuk doğru tepkide bulunursa çocuğu onaylama ve pekiştirme
8. Çocuk tepkide bulunmazsa ya da yanlış tepkide bulunursa görmezden gelerek çocuğa ipucu sunma
9. Belirlemiş olduğu yanıt aralığı süresince çocuğun tepkisini bekleme
10. Çocuğun sergilediği doğru tepkiyi onaylayarak pekiştirme
11. Bir sonraki denemeye geçme

Ebeveynlerin fırsat öğretimi uygulamasını doğru biçimde uygulamasına yönelik başlama düzeyi verileri ebeveyn-çocuk çiftinin yemek yeme rutini sırasında toplanacaktır. Koçluk uygulamasına başlamadan önce ebeveynlerden çocuklarıyla birlikte yemek yeme rutinini gerçekleştirmeleri istenecektir. Yemek yeme rutinine başlamadan önce araştırmacı ebeveynlere *"Rutininizi gerçekleştirirken fırsatları değerlendirerek çocuğunuza daha önce belirlemiş olduğumuz hedef davranışın öğretimini yapın"* diyecektir. Rutinler sırasında ebeveynlerin fırsat öğretimi uygulama

EK-2: GÖZLEMCİ BİLGİLENDİRME FORMU (devam)

basamaklarına ilişkin davranışları Ebeveyn Davranışları için Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu (EK-11) kullanılarak kaydedilecektir. Ebeveynler fırsat öğretimi uygulama basamaklarını doğru biçimde uyguladığında veri toplama formunda ilgili olan davranışın karşısına "+" işareti koyulacaktır. Tepkide bulunmama ya da yanlış tepki verdikleri durumlarda ise ilgili basamağın karşısına "-" işareti koyulacaktır.

Videoyla geri bildirim sunularak düzenlenen koçluk uygulamasında aile eğitimi tamamlandıktan sonra ebeveynlerin çocukları ile gerçekleştirecekleri uygulama oturumlarına başlanacaktır. Ebeveynlerin çocukları ile gerçekleştireceği uygulama oturumları sırasında ebeveyn davranışları için Ebeveyn Davranışları için Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu kullanılarak veri toplanacaktır. Uygulama oturumlarında ebeveynlerin iki tür tepki göstermesi beklenmektedir. Bunlar: (a) doğru tepki ve (b) yanlış tepkidir. Ebeveynler fırsat öğretimi uygulama basamaklarını doğru şekilde yerine getirdiğinde uygulama güvenirliği formundaki ilgili basamağın karşısına "+" işareti, yanlış şekilde yerine getirdiğinde ya da basamağı yerine getirmedeğinde uygulama güvenirliği formundaki ilgili basamağın karşısına "-" işareti koyulacaktır.

B) Çocukların Hedef İletişim Becerilerini Öğrenme Düzeyi

Çalışmanın ikinci bağımlı değişkeni katılımcı çocukların hedeflenen iletişim becerilerini öğrenme düzeyidir. Hedeflenen iletişim becerileri çalışmanın başında düzenlenen hedef davranış belirleme eğitimi sırasında belirlenmiştir. Buna göre, her bir katılımcı çocuk için hedef iletişim becerisi iki sözcükten oluşan ve işaret bildiren "*Bunu aç*" ifadesi olmuştur. Çalışmada çocukların sergileyebileceği olası tepki tanımları aşağıda anlatılmıştır.

Çocuklar için bağımlı değişken olan hedeflenen iletişim becerisinde çocuklar yoklama, genelleme ve izleme oturumlarında üç tür olası tepkide bulunabilirler. Bunlar (a) doğru tepki, (b) yanlış tepki ve (c) tepkide bulunmamadır. Çalışmanın tüm evrelerinde tepkide bulunmama yanlış tepki olarak ele alınacaktır. Başlama düzeyi yoklama oturumlarında, çocuklar için düzenlenen aralıklı yoklama oturumlarında, genelleme ve izleme oturumlarında çocukların olası tepki tanımları şunlardır:

EK-2: GÖZLEMCİ BİLGİLENDİRME FORMU (devam)

a) Doğru tepki: Çocuğun kapalı iki şeffaf kavanozdan bir tanesini alıp uygulamacıya uzatarak *"Bunu aç"* demesi ve/veya araştırmacı, çocuğun iletişim girişimi kabul edip iki tane kapalı şeffaf kavanozu göstererek *"Hangisini açayım?"* sorusuyla daha üst düzey bir iletişim davranışı istendiğinde, çocuğun 5 saniye içinde istediği kavanozu göstererek *"Bunu aç"* demesi doğru tepki olarak kabul edilecektir.

b) Yanlış tepki: Araştırmacı çocuğun iletişim girişimini kabul edip iki tane kapalı şeffaf kavanozu göstererek *"Hangisini açayım?"* sorusuyla daha üst düzey bir iletişim davranışı istendiğinde, çocuğun 5 saniye içinde sadece istediği kavanozu göstermesi, *"Kapağı aç"* demesi, *"Hangisini açayım?"* demesi ya da *"Aç"* demesi yanlış tepki olarak kabul edilecektir.

c) Tepkide bulunmama: Araştırmacı, çocuğun iletişim girişimi kabul edip iki tane kapalı şeffaf kavanozu göstererek *"Hangisini açayım?"* sorusuyla daha üst düzey bir iletişim davranışı istendiğinde, çocuğun 5 saniye içinde hiçbir tepkide bulunmaması tepkide bulunmama olarak değerlendirilir. Çocuğun tepkide bulunmadığı durumlar yanlış tepki olarak kabul edilecektir.

Başlama düzeyi yoklama oturumlarında kararlı veri elde edildikten sonra uygulama oturumlarına geçilecektir. Burada uygulama oturumu olarak adlandırılan oturum ebeveynin fırsat öğretimi uygulamasını kullanarak öğretim yaptığı oturumdur. Fırsat öğretimi uygulaması uygulanış şeklinden dolayı uygulama sırasında veri toplamaya izin veren bir yöntemdir. Bu sebeple çocukların hedef iletişim becerileriyle ilgili performans verisi uygulama oturumları sırasında toplanacaktır. Çocukların uygulama oturumları sırasında sergilemesi beklenen olası tepkiler şunlardır; (a) ipucundan önceki doğru tepki, (b) ipucundan önceki yanlış tepki, (c) ipucundan sonraki doğru tepki, (d) ipucundan sonraki yanlış tepki ve (e) tepkide bulunmama.

a) İpucundan önceki doğru tepki: Çocuğun, içinde ilgi duyduğu nesne bulunan kavanozu göstererek *"Bunu aç"* demesi veya çocuktan daha üst düzey bir iletişim davranışı istendikten sonra ve ipucu verilmeden önceki 5 saniye içinde çocuğun istediği kavanozu göstererek *"Bunu aç"* demesi ipucundan önceki doğru tepki olarak kabul edilecektir.

EK-2: GÖZLEMCİ BİLGİLENDİRME FORMU (devam)

b) İpucundan sonraki doğru tepki: Çocuktan daha üst düzey bir iletişim davranışı istendikten ve ipucu verilmesinden sonraki 5 saniye içinde çocuğun istediği kavanozu göstererek *"Bunu aç"* demesi ipucundan sonraki doğru tepki olarak kabul edilecektir.

c) İpucundan önceki yanlış tepki: Çocuktan daha üst düzey bir iletişim davranışı istendikten sonra ve ipucu verilmeden önceki 5 saniye içinde sadece istediği kavanozu göstermesi, *"Kapağı aç"* demesi, *"Hangisini açayım?"* demesi ya da *"Aç"* demesi ipucundan önceki yanlış tepki olarak kabul edilecektir.

d) İpucundan sonraki yanlış tepki: Çocuktan daha üst düzey bir iletişim davranışı istendikten ve ipucu verilmesinden sonraki 5 saniye içinde çocuğun sadece istediği kavanozu göstermesi, *"Kapağı aç"* demesi, *"Hangisini açayım?"* demesi ya da sadece *"Aç"* demesi ipucundan sonraki yanlış tepki olarak kabul edilecektir.

e) Tepkide bulunmama: Çocuktan daha üst düzey bir iletişim davranışı istendikten sonra çocuğun ipucu sunulduktan önce veya sonra hiçbir tepkide bulunmaması tepkide bulunmama olarak kabul edilecektir.

Bağımsız Değişkenler

Çalışmanın iki bağımsız değişkeni bulunmaktadır. Ebeveynler için bağımsız değişken, videoyla geri bildirim sunmayı içeren koçluk uygulaması, çocuklar için ise ebeveynler tarafından sunulan fırsat öğretimi uygulamasıdır

A) Videoyla Geri Bildirim Sunmayı İçeren Koçluk Uygulaması

Ebeveynlere önce bireysel olarak aile eğitimi sunulacak ve ardından ebeveynlerden çocuklarına fırsat öğretimi uygulaması ile öğretim yapmaları istenecektir. Aile eğitimi oturumları ebeveynlere çocukları için uygun hedef davranış belirleyebilmeleri ve fırsat öğretimi uygulamasını rutinler sırasında uygulayabilmeleri için verilecek eğitimlerdir. Aile eğitimi iki aşamadan oluşmaktadır. Bunlar; (a) hedef davranış belirleme eğitimi ve (b) fırsat öğretimi uygulaması eğitimidir.

EK-2: GÖZLEMCİ BİLGİLENDİRME FORMU (devam)

Hedef Davranış Belirleme Eğitimi

Aile eğitiminin birinci aşamasında ebeveynlere hedef davranış belirleme ile ilgili bir eğitim verilecektir. Hedef davranış belirleme eğitimi çalışmanın tüm oturumları başlamadan önce gerçekleştirilecektir. Bu eğitimin amacı çalışmada ebeveynlerin çocuklarına öğretecekleri hedef davranışları belirlemek ve ebeveynlerin araştırma sona erdikten sonra da çocukları için uygun hedef davranışlar belirleyebilmelerini sağlamaktır. Hedef davranış belirleme eğitimine başlamadan önce araştırmacı ebeveynlerden çocuklarının dil örneğini almalarını isteyecektir. Ebeveynler bu dil örneğini Küçük Adımlar Gelişim Geriliği Olan Çocuklara Yönelik Erken Eğitim Programı eğitim setinde yer alan İletişim Becerileri kitabındaki dil örneği formunu kullanarak alacaklardır. Ebeveyn koçu her bir ebeveyne dil örneğinin nasıl alınacağını daha önceden doldurulmuş bir dil örneğini örnek göstererek anlatacaktır. Ebeveynler çocuklarının bir günlük dil örneğini aldıktan sonra hedef davranış belirleme eğitimine başlanacaktır. Yürütülecek bu aile eğitimi (a) tanıtım, (b) model olma ve (c) geri bildirim sunma şeklinde davranışsal beceri öğretimi aşamaları kullanılarak gerçekleştirilecektir.

Tanıtım aşamasında ebeveynlere hedef davranış belirleme süreci ebeveyn koçu tarafından bir sunu (EK-6) kullanılarak detaylı biçimde anlatılacaktır. Ayrıca, eğitimde yer alan içerik ile ilgili hazırlanan el broşürleri (EK-7) ve rehberli el notları (EK-8) da ebeveynlerin istedikleri zaman konu ile ilgili tekrar yapmaları için ebeveynlere verilecektir. Tanıtım aşamasındaki sunum sırasında ebeveynlerin konu ile ilgili soruları ebeveyn koçu tarafından cevaplandırılacaktır.

Model olma aşamasında ebeveyn koçu Küçük Adımlar Gelişim Geriliği Olan Çocuklara Yönelik Erken Eğitim Programı eğitim serisinde iletişim becerilerine ilişkin yer alan kontrol listelerini (EK-9) okul öncesi dönemde olan bir çocuğun farklı ortam ve zamanlarda çekilmiş videolarını ebeveynlere izleterek kendisi dolduracaktır. Daha sonra kontrol listelerinden elde ettiği sonucu göz önünde bulundurarak videoda yer alan çocuk için uygun bir hedef davranış belirleyecektir. Daha sonra model olduğu konularla ilgili ebeveynlerin sorularını cevaplayacaktır. Model olma aşamasından sonra ebeveynlerden kendi çocukları için bir gün önceden almış oldukları dil örneklerini kullanarak aynı

EK-2: GÖZLEMCİ BİLGİLENDİRME FORMU (devam)

süreçleri izlemeleri istenecektir. Her ebeveyn kendi çocuğu için ilgili kontrol listelerini dolduracaktır. Ebeveynler kontrol listelerini doldururken herhangi bir soru yönelttiklerinde ebeveyn koçu tüm sorulara cevap verecektir. Kontrol listeleri ebeveynler tarafından doldurulduktan sonra her ebeveyn kendi çocuğu için bir hedef davranış belirleyecektir.

Geri bildirim sunma aşamasında ebeveyn koçu ebeveynlerin çocukları için hedef davranış belirlemelerin ardından konu ile ilgili gerekli yönlendirmeleri yaparak ebeveynlere geri bildirim verecektir. Ebeveynler uygun bir hedef davranış belirleyene değin ebeveyn koçu sözel geri bildirim vermeyi sürdürecektir. Her ebeveyn kendi çocuğu için uygun bir hedef davranış belirledikten sonra hedef davranış belirlemek üzere düzenlenmiş olan aile eğitimi sonlandırılacak ve başlama düzeyi yoklama oturumlarına geçilecektir. İlk katılımcı ebeveyn-çocuk çiftinden başlama düzeyi oturumlarında kararlı veri elde edildikten sonra katılımcı ebeveyn ile aile eğitiminin ikinci aşamasına geçilecektir.

Fırsat Öğretimi Uygulaması Eğitimi

Aile eğitiminin ikinci aşamasında ebeveynlere fırsat öğretimi uygulama basamakları ve veri toplama ile ilgili eğitim verilecektir. Aile eğitiminin ikinci aşaması ebeveyn ve çocuk için düzenlenen başlama düzeyi yoklama oturumları tamamlandıktan sonra bireysel olarak ebeveyn-çocuk çiftinin evinde gerçekleştirilecektir. Eğitimi ebeveyn koçu yürütecektir. Aile eğitimi ikinci aşaması sırasıyla (a) tanıtım, (b) model olma, (c) rol oynama ve geri bildirim sunma olarak davranışsal beceri öğretimi şeklinde gerçekleştirilecektir.

Tanıtım aşamasında fırsat öğretiminin uygulama basamaklarından ve veri toplamadan ayrıntılı biçimde söz edilecektir. Fırsat öğretimi ve veri toplama ile ilgili içerik teknik terimlerden uzaklaştırılmış bir dille hazırlanmış slaytlarla (EK-6) ebeveynlere aktarılacaktır. Sunum ebeveynin uygun gördüğü odada bir dizüstü bilgisayar kullanılarak yapılacaktır. Bahsedilen içeriğin yer aldığı el broşürleri (EK-7) ve rehberli el notları (EK-8) da ebeveynlerin istedikleri zaman konu ile ilgili tekrar yapmaları için ebeveynlere verilecektir. Sunum sırasında ebeveynlerden gelen sorular ebeveyn koçu tarafından cevaplanacaktır.

EK-2: GÖZLEMCİ BİLGİLENDİRME FORMU (devam)

Model olma aşamasında ebeveyn koçu bir yetişkin ile birlikte fırsat öğretimi uygulama basamaklarının uygulanışına model olacaktır. Model olma aşamasında fırsat öğretimi uygulaması sırasında gerçekleşebilecek olan hatalı örneklerle de yer verilecektir. Bu hatalı örneklerin hata içeren noktalarının neler olduğu ile ilgili ebeveynle konuşulacak ve hatalı noktalar sözlü olarak belirtilecektir. Daha sonra bu hatalı örneklerin doğru uygulanışlarına yeniden model olunacaktır. Model olmanın ardından fırsat öğretimi örneği hakkında ebeveynle soru-cevap şeklinde tartışılacaktır.

Rol oynama ve geri bildirim sunma aşamasında ebeveynlerden model olma aşamasında model olunan aynı hedef davranışı, aynı araç-gereçleri kullanarak canlandırmaları istenecektir. Bu canlandırmada ebeveyn koçu çocuk rolünü üstlenecektir. Ebeveyn bu aşamada fırsat öğretimi uygulama basamaklarını canlandıracaktır. Ebeveyn koçu katılımcı ebeveynin canlandırmasından hemen sonra bu canlandırma ile ilgili sözlü *geri bildirim* sunacaktır. Ardından ebeveynin yeniden bir canlandırma gerçekleştirmesi istenecektir. Bu canlandırmalar sırasında ebeveyn %100 doğru performans sergileyinceye değin rol oynama ve geri bildirim sunma aşamasına devam edilecektir. Ebeveyn ölçütü karşılar karşılamaz uygulama oturumlarına geçilecektir.

B) Ebeveynler Tarafından Sunulacak Olan Fırsat Öğretimi Uygulaması

Araştırmanın ikinci bağımsız değişkeni ise fırsat öğretimi uygulamasıdır. Ebeveynler aile eğitimi sırasında kullanmayı öğrendikleri fırsat öğretimi uygulamasını çocuklarına rutinler sırasında iletişim becerilerini öğretmek için kullanacaklardır. Fırsat öğretimi uygulamasının uygulama basamakları şunlardır:

1. Öğretim sırasında kullanılacak araç-gereçleri hazır bulundurma
2. Öğretim ortamını düzenleme
3. Düzenlemiş olduğu öğretim ortamında çocuğun ilgilerini bakışlarıyla takip etme
4. Çocuğun iletişim girişimini kabul etme
5. Daha üst düzeyde bir iletişim davranışı isteme
6. Belirlemiş olduğu yanıt aralığı süresince çocuğun tepkisini bekleme
7. Çocuk doğru tepkide bulunursa çocuğu onaylama ve pekiştirme

EK-2: GÖZLEMÇİ BİLGİLENDİRME FORMU (devam)

8. Çocuk tepkide bulunmazsa ya da yanlış tepkide bulunursa görmezden gelerek çocuğa ipucu sunma
9. Belirlemiş olduğu yanıt aralığı süresince çocuğun tepkisini bekleme
10. Çocuğun sergilediği doğru tepkiyi onaylayarak pekiştirme
11. Bir sonraki denemeye geçme



EK-3: AİLE İLGİ VE RUTİNLERİ FORMU

Aile İlgı ve Rutinleri Formu

1. Temel ilgi alanlarınız nelerdir? Çocuğunuzu ve ailenizi bir bütün olarak ele alarak sorular, zorluklar ya da ihtiyaçlarınızı düşünün.

.....
.....
.....
...

2. Hafta içi günlerde ailenizin temel rutinleri nelerdir?

- | | |
|---|---|
| ☐ Kıyafet giyme | ☐ Kestirme/şekerleme (uyku) |
| ☐ Kahvaltı | ☐ Televizyon izleme |
| ☐ Evden çıkma | ☐ Yemek hazırlama |
| ☐ Ev işleri | ☐ Akşam yemeği yeme |
| ☐ Bahçe işleri | ☐ Banyo yapma |
| ☐ Öğle yemeği | ☐ Yatma rutini |
| ☐ Bir ortama takılmak (hanging out) | |

Diğer rutinler:

.....
.....
.....
.....
....

Hafta sonu boyunca ya da oldukça düzenli şekilde gerçekleşen diğer etkinlikler/rutinler nelerdir?

- | | |
|--|--|
| ☐ Market alışverişi | ☐ Ev ziyaretçileri/misafirleri |
| ☐ Alışveriş merkezine gitmek | ☐ Doktor ziyaretleri |
| ☐ Akrabaları ya da arkadaşları ziyaret etmek | ☐ Toplu taşıma araçlarını kullanma |
| ☐ Parka gitmek | ☐ Kütüphaneye gitme |
| ☐ Dini hizmetler | |

Diğer hafta sonu rutinleri:

.....
.....
.....
.....
.....

EK-3: AİLE İLGİ VE RUTİNLERİ FORMU (devam)

Aile Rutin Bilgileri

Aşağıdaki soruları yukarıda işaretlediğiniz her bir rutin için düşünün:

- Bu rutin sırasında ne yapıyorsunuz?
- Bu rutin sırasında çocuğunuz ne yapıyor?
- Çocuğunuz bu rutini nasıl etkiliyor?
- Bu rutin sizi ne kadar tatmin ediyor?

Eğer cevap vermek istemiyorsanız bu soruların cevaplarını yazmayınız. Bu soruları her bir rutin ile ilgili düşüncelerinize rehberlik etmesi için kullanabilirsiniz. Takım toplantısı sırasında rutinleri tartışmanıza yardımcı olacak notlar alabilmeniz için her bir rutin için aşağıdaki boşlukları kullanınız.

Rutin:.....
.....
.....
.....
....

Rutin:.....
.....
.....
.....
....

Rutin:.....
.....
.....
.....
....

Rutin:.....
.....
.....
.....
.....

Rutin:.....
.....
.....
.....
.....

Rutin:.....
.....
.....
.....
.....

Rutin:.....
.....
.....
.....
....

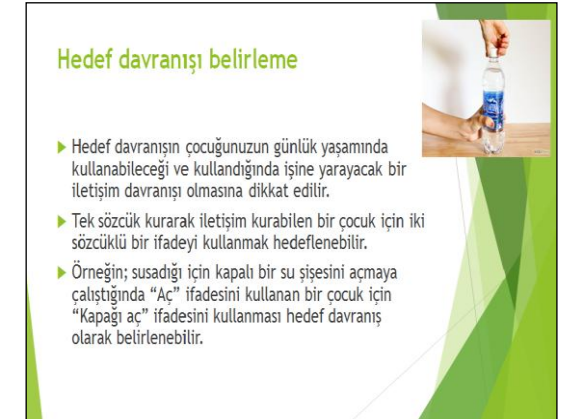
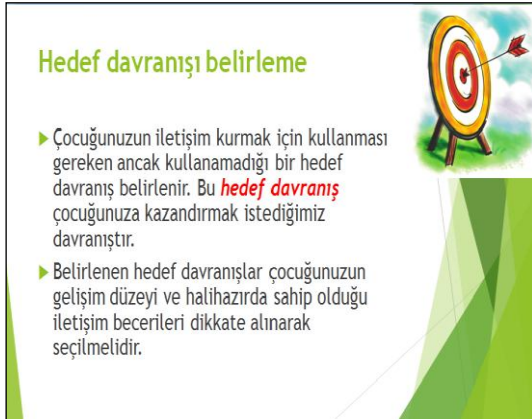
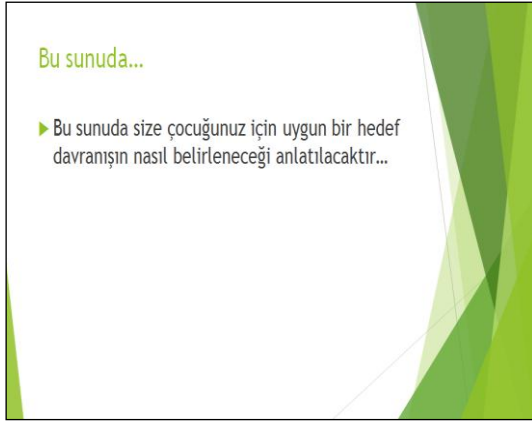
EK-4: DİL ÖRNEĞİ ALMA FORMU

DİL ÖRNEĞİ ALMA FORMU		
Annenin söyledikleri	Ortam	Çocuğun söyledikleri

EK-5: ÖRNEK DİL ÖRNEĞİ

ÖRNEK DİL ÖRNEĞİ		
Annenin söyledikleri	Ortam	Çocuğun söyledikleri
	-Salonda, koltukta otururken kitaba bakıyor.	-Tabiki vardı anne. -Seni çok seviyorum Hatice teyze. -Sen çok güzelsin. -Hatice Teyze senin elbisen var çok güzel.
-Ayy sen bana mı kitap okudun pardon. -Aaa öyle mi yazıyor orda? -Aayy oynuyo muyum ben senle oyun? Oynuyorum dimi? -Tamam -Kim yazmış o kitabı ya? -Ay Hatice teyzen de seni çok seviyor. -Hımmmm	-Salonda, koltukta otururken kitaba bakıyor.	-Pınar teyzem oyun oynuyor ama benle oynamıyor. -Hatice teyzem benle oynuyor. -Hı hı -Elif seni çok seviyorum. -Hatice teyze seni de çok seviyorum. -Herkesi seviyorum.
-Ne yapıyorsun anlamadım? -Makyaj mı? Onları gerçekten yüzüne sürmüyorsun dimi?	-Salonda, koltuğun üstündeki boya kalemlerine bakıyor.	-Makyaj yapıyorum. -Bu benim makyaj şeyim ki (Boya kalemini gösteriyor)
-Ne o? -Gerçekten yüzüne sürüyor musun onu? -O gerçekten yüzüne sürülecek bir şey değil, sakın ha. Tamam mı? Çıkmaz sonra yüzünden teyzecim.	-Hayır anlamında kafasını sallıyor (Elif)	-Makyaj şeyim
- Noldu? -Ya sen her şeye küsüyorsun ama. Kötü bir şey mi söyledim ben sana?	-Ellerini yüzüne koyup arkasını döndü, küsmüş gibi (Elif)	-Küstüm. -Yine de küstüm.

EK-6: AİLE EĞİTİMİ SUNULARI



EK-6: AİLE EĞİTİMİ SUNULARI (devam)

Nasıl belirleyeceğiz?

Hedef davranışı belirlemek

- Çocuğunuzun iletişim becerilerinde sahip olduğu performansını ve iletişim becerilerindeki gelişim düzeyini belirleyebilmek için *Küçük Adımlar Gelişim Geriliği Olan Çocuklara Yönelik Erken Eğitim Programı* eğitim setini kullanabilirsiniz.



Hedef davranışı belirlemek



- Küçük Adımlar, 0-4 yaş arasındaki gelişimsel geriliği olan çocuklara yönelik bir erken eğitim programıdır.
- Eğitim programının yer aldığı bir eğitim seti bulunmaktadır. Bu sette 8 kitap vardır ve bu kitaplar temel konuları, yöntemleri ve öğretim programını içermektedir.

Hedef davranışı belirlemek

- İletişim becerilerinin değerlendirilmesi için kullanmanız gereken kitap *İletişim Becerileri* (3. kitap) kitabıdır.



Dil örneği olarak başlıyoruz...

Dil örneği nasıl alınır?

1. Çocuğunuzun söylediği her şeyi yazmayı planladığınız bir gün belirleyin.
2. Günlük yaşantınızı, her zamanki gibi ancak çocuğunuzun hoşlandığı ve hakkında konuşmak istediği bazı etkinlikleri de içerecek şekilde gerçekleştirin.
3. Yanınızda bir defter ve bir kalem bulundurun.
4. Defterinizin her bir sayfasını üç sütuna ayırın. Sağdaki sütuna çocuğunuzun her söylediğini yazın.

devam...

5. Çocuğunuz sizin biraz önce söylediğinizin aynısını tekrarladiysa, 'taklit'i belirtmek için "T" yazın.
6. Çocuğunuz çok az sözcük söylüyorsa, kayıtlarınıza iletişimsel jestleri ve sesleri de not edin. Belki de, almak istediği bir şeyi parmağıyla göstererek ya da "Hayır"ı belirtmek için başını sallayarak iletişim kuruyordur.

devam...

7. Çocuğunuz konuşmak için cesaretlendirin, fakat çok fazla talimat vermeyin. Kayıt toplamaktaki amacınız, oldukça sıradan bir günde çocuğunuzun kendiliğinden neler yaptığını ortaya çıkarmaktır. Onunla, her zaman nasıl konuşuyorsanız, öyle konuşun.

EK-6: AİLE EĞİTİMİ SUNULARI (devam)

devam...

8. Çocuğunuzun başkalarıyla konuşmalarını kaydetmenin daha kolay olduğunu göreceksiniz. Eğer ortamda üçüncü bir kişi varsa, kayıt sırasında ondan da yararlanabilirsiniz. Çocuğunuzun o kişiyle iletişimini gözleyip kaydedebilirsiniz; ya da ondan, sizin çocuğunuzla iletişiminizi gözleyip kaydetmesini rica edebilirsiniz.

devam...

9. Dil örneğini, kayıt gecesı, günün olayları halen hafızanızda tazeliğini korurken analiz etmeyi planlayın. Aceleyle kayıt tutarken, büyük bir olasılıkla, kısaltmalara yer vermiş ya da bazı şeyleri okunaksız yazmış olacaksınız. Dolayısıyla analizinizi ne kadar erken yapabilirseniz, işiniz o denli kolaylaşır.

Dil örneği...

DİL GÖRÜŞÜ		
Anadilini söyledikleri	Ortam	Öğretken'in anadilini
On, bu köyün geleneği ... Evrenselde ...	Bölge, köyün geleneği	Bölge
Ayrıca ne yapıyor?	Anadilini öğretiyor	Bölge
Görmeye çalışıyorlar bu ağızları	Anadilini öğretiyor	<u>Anadil</u>

Kontrol Listeleri

- Çocuğunuzun dil örneğini aldıktan sonra bu dil örneğinin analizinin yapılması gerekmektedir.
- Çocuğunuzun dil kullanımı ve çocuğunuzun kullandığı ifadelerin taşıdığı anlamların türleri analiz edilir.
- Bu analizler Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı kitap serisinin 3. kitabında yer alan kontrol listeleri kullanılarak yapılabilir.

Dil kullanımının analizinde;

- bir seferde bir jest,
 - sözcük
 - veya cümlecik ele almır.
- Dil örneğinde yer alan her bir ifade için hangi kontrol listesinin uygun olduğuna karar verilir.
- Jestler ve sesler Kontrol Listesi 2.5'e, tek sözcüklü ifadeler kontrol listesi 3.1'e, cümlecikler ise Kontrol Listesi 3.2'ye kaydedilir.
- İlgili kontrol listesine bakılır ve ifadenin kontrol listesinde yer alan hangi maddeye ait olduğuna karar verilir.

Kontrol Listesi 3.1: Çoruhçanak 20 Kalkınma TA Stratejisi			
	Bu amaç için kalkınmada her bir strateji için bir (+) işaret koyun.	Başarıma	Stoklar
Selamlar ve veda eder Çoruhçanak, kızlar (veya öğrenciler) / pedagojik mülter rehberleri için ve onlar ayrılmaya vada mülter için vatarik kullanyor mu?			
Mane mülter Çoruhçanak, aile mülter mülter parçesi mülter için vatarik kullanyor mu? Örneğin mayne mülterler getirmek "mülter" diye mülter			

devam...

- Çocuğunun ifadelerinin taşıdığı anlamların türlerini analiz etmek için di örneği ve Kontrol listesi 3.3 (Tek sözcükler), Kontrol listesi 3.4 (İki sözcüklü cümlecikler) ve Kontrol Listesi 3.5 (Üç sözcüklü cümlecikler) kullanılır.
- Her seferinde bir ifade (sözcük veya cümlecik) göz önüne alınarak di örneği incelenir.

Kuvvetli Lirizm 3.3 Çocuğumuz İçin Edebiyatı Tanıyalım: İlk Sınıflar		
	Hedeflenen ve az sınırlı sayım	Kullanılan sınırlı sayım
Ad (sıra) bilmeden sınıflarda Çocuğuma, annemle beraberki ailemden çok sınıflarda ilköğretim mi? Örneğin: Araba, kuma, müt, bay.	30	
Eylem bilmeden sınıflarda Çocuğuma, eylemleri dila getirmek için çok sınıflarda ilköğretim mi? Örneğin: Türkçe, Türkçe, (Aynı) ve yolları gibi sınıflarda bilmeden sınıflarda sınıflarda sınıflarda, eylem bilmeden çok ilköğretim. Bu nedenle, bu sınıflarda ve sınıflarda eylem mi bilmeden çok ilköğretim.	17	

EK-6: AİLE EĞİTİMİ SUNULARI (devam)

devam...

- İfadelerdeki sözcük sayılarına bakarak her bir ifade için hangi kontrol listesinin uygun olduğuna karar verilir.
- Daha sonra çocuğun düzeyiyle ilişkili kontrol listesine geçilir ve her bir ifadenin bu kontrol listesindeki hangi kategoriye ait olduğuna karar verilir.

Hedef Davranış Belirleme

- Dil örneği ve kontrol listeleri kullanılarak yapılan değerlendirilmenin ardından çocuğunuzla çalışabileceğiniz hedef davranışları belirleyebilirsiniz.
- Bu hedef davranışlar çocuğunuzun dil kullanımı ve çocuğunuzun ifade edebildiği anlamlarla ilişkili doldurduğunuz kontrol listelerinde yer alan kategoriden seçilerek belirlenir.
- Bu seçim yapılırken çocuğunuzun en düşük performans sergilediği kategorilerin seçilmesine dikkat edilmesi gerekmektedir.

Hedef davranışı belirlemek

- Şimdi birlikte hedef davranışımızı belirleyelim...



Hedef davranışı belirleme

- Çocuğunuz için uygun hedef davranışı belirledikten sonra bu hedef davranışa yönelik öğretiminize başlayabilirsiniz.



EK-6: AİLE EĞİTİMİ SUNULARI (devam)

FIRSAT ÖĞRETİMİ UYGULAMASI

AİLE EĞİTİMİ

- **Fırsat Öğretimi Uygulaması** gelişimsel yetersizliği olan çocuklara karmaşık sözel becerileri öğretmek için geliştirilen doğal öğretim yöntemlerinden bir tanesidir.
- Fırsat öğretimi uygulamasında çocuğun ilgi ve liderliği izlenir.



Bu sunuda...

- Bu sunuda size Fırsat Öğretimi Uygulamasının nasıl kullanılacağı anlatılacaktır...

FIRSAT ÖĞRETİMİ UYGULAMA BASAMAKLARI

1. Araç-gereçleri belirlemek

- Çocuğunuz için belirlenen hedef davranışların öğretilmesinde kullanılacak araçlar gereçler belirlenir.
- Bu araç gereçler çocuğunuzun ilgisini çeken ve ulaşmak isteyeceğini tahmin ettiğiniz nesneler olmalıdır.



Araç-gereçleri belirlemek

- Örneğin, çocuğunuza öğretmek için belirlediğiniz hedef davranış “Aç” sözcüğünün kullanılması ise, çocuğunuzun ilgi duyduğu oyuncaklar ve bu oyuncakların koyulabileceği şeffaf saklama kapları ya da kapaklı cam kavanozlar kullanılabilir. Böylelikle çocuğunuz ilgi duyduğu nesneleri bu şeffaf kapların içerisinde görebilir ve dikkatini bunlara doğru yönltebilir.



2. Ortamda düzenleme yapmak

- Çocuğunuz için belirlenen hedef davranışların öğrenilmesine zemin hazırlayacak bir ortam düzenlenir.
- Çocuğunuza hedef davranışları öğretmek için yeterli sayıda öğretim denemesi yapmanızı sağlayacak bir öğretim ortamı düzenlenmesi gerekmektedir.



Ortamda düzenleme yapmak

- Fırsat öğretiminde uygun öğretim ortamının hazırlanabilmesi için;
 - ❖ Çocuğun oynamaktan keyif aldığı nesneler çocuğun görebileceği ama ulaşamayacağı yerlere koyulabilir,
 - ❖ Çocuğun ortamda bir zorlukla karşılaşıp bu zorluğun üstesinden gelebilmesi için girişimde bulunmasını gerektirecek ortamlar hazırlanabilir,



EK-6: AİLE EĞİTİMİ SUNULARI (devam)

Ortamda düzenleme yapmak

- ❖ Çocuğun bir etkinlik, oyun ya da rutinini gerçekleştirmesi için gerekli olan herhangi bir araç ortamdan kaldırılarak bir düzenleme yapılabilir,
- ❖ Ortamda çocuğun dikkatini çekecek şaşırtıcı durumlar yaratılabilir.

3. Çocuğu gözlemek

- Çocuğunuzun öğretim için düzenlenen ortamda bulunan bir nesneye yönelik herhangi bir girişimi yakalanmaya çalışılır.



Bu girişimin...

- Bir bakış
- Nesneyi parmağıyla işaret etme,
- Nesneye doğru yönelme,
- Çeşitli sesler çıkarma,
- Nesneyle ilgili bir sözünün söylenmesi gibi bir iletişimsel davranış olması beklenir.



devam...

- Ancak çocuğunuzdan böyle bir girişim gelmesi için herhangi bir yönlendirme yapılmaz.
- Çocukların iletişim kurmak için sergiledikleri davranışlar farklılık gösterebilir. Bazı çocuklar işaret ederek iletişim kurarken bazı çocuklar istedikleri nesneye bakarak iletişim kuruyor olabilir.
- Bu davranışlardan hangilerinin iletişim amaçlı olduğuna karar verebilmek için, çocuğu iyi tanımak gerekir.

4. Çocuğun iletişim girişimini kabul ederek daha üst düzeyde bir iletişim davranışı istemek

- Çocuğun gözlem aşamasında sergilediği iletişim girişimi kabul edilir ve çocuk daha üst düzeyde bir iletişim davranışı yani hedef davranış sergilemesi için cesaretlendirilir.



5. Çocuğun tepkide bulunmasını beklemek

- Çocuğun bir şey söylemesi için fırsat tanınır.
- Bu amaçla çocuğun bir tepkide bulunması için en az 3-5 en fazla 8-10 saniye beklenir.



6. Doğru tepkileri onaylamak ve pekiştirmek

- Çocuk kendisinden beklenen tepkiyi ya da hedef davranışın yaklaşımını sergilerse çocuğun davranış sözel olarak onaylanır.
- Yapılan sözel onaylamanın hemen ardından çocuğun istediği nesneye ulaşmasına izin verilerek doğru tepkisi pekiştirilir.
- Çocuğun birkaç dakika istediği nesneyle etkileşmesine izin verilir ve sonra nesne tekrar yerine koyulur. Ardından aynı süreç tekrarlanır.



7. Yanlış tepkileri görmezden gelmek ve ipucu sağlamak

- Çocuğun tepkide bulunması için beklenen süre içerisinde çocuktan istenilen davranış gelmediğinde ya da yanlış bir tepki geldiğinde ise çocuğun bu tepkisi ile ilgili hiçbir şey söylenmez ve çocuğa ipucu sağlanır.
- İpucu doğru davranışın sergilenmesi için çocuğa sunulan yardımdır.



EK-6: AİLE EĞİTİMİ SUNULARI (devam)

Yanlış tepkileri görmezden gelmek ve ipucu sağlamak

- Çocuğunuzun söylenmesini beklediğiniz sözcüğün ilk sesini ya da ilk hecesini söyleyerek (örneğin, aç sözcüğü için “aaaa”) ya da iletişimsel davranışa model olarak (örneğin, “kapağı aç”) ipucu sağlayabilirsiniz.



Yanlış tepkileri görmezden gelmek ve ipucu sağlamak

- Bazı durumlarda ise sözel ipucunu kullanmak daha uygun olabilir. Örneğin “Ne istiyorsun?” sorusuna yanıt gelmediğinde “Aç, hadi sen de “aç” de” gibi sözel ipucu kullanılabilir.
- Özellikle ilk denemelerde çocuğun doğru tepki göstermesine garanti edecek ipuçları kullanılmalıdır. Ancak, bu ipuçları zamanla silikleştirilmelidir.

Yanlış tepkileri görmezden gelmek ve ipucu sağlamak

- İpucunun silikleştirilmesine şöyle bir örnek verilebilir:
 - ❖ Çocuğa “Kapağı aç de” demek
 - ❖ Çocuğa “Kapağı aç” demek
 - ❖ Çocuğa “Kapağı” demek
 - ❖ Çocuğa “Kaa” demek
 - ❖ Çocuğa bekleyen yüz ifadesi ile bakmak.

8. Çocuğun tepkisini beklemek

- Hedef davranış ya da yaklaşığı için verilen ipucunun ardından çocuğun tepki vermesi beklenir.
- Çocuğun bir tepkide bulunması için en az 3-5 en fazla 8-10 saniye beklenir.

9. Doğru tepkiyi onaylamak ve pekiştirmek

- Çocuğun verdiği doğru tepki sözel olarak onaylanır.
- Yapılan sözel onaylamanın hemen ardından çocuğun istediği nesneye ulaşmasına izin verilerek doğru tepkisi pekiştirilir.
- Çocuğun birkaç dakika istediği nesneyle oynamasına izin verildikten sonra nesne tekrar yerine konur ve yeni bir denemeye geçilir.

10. Bir sonraki denemeye geçmek

- Daha önceki basamaklar tekrarlanır.
- Fırsat öğretimi uygulamalarında doğru tepkiler çocuğun kendi ilgi ve istekleri kullanılarak pekiştirildiği için çocuğun gerçekleştirilmekte olan etkinlikten keyif alması çok önemlidir.
- Dolayısıyla, öğretim denemeleri çocuğun ilgisi dağıldığında ya da etkinlikten keyif almadığı gözlemlendiğinde sonlandırılmalıdır.



- Fırsat öğretimi denemeleri için...

EKSİK BIRAKMA

- Çocuğunuzun bir rutini tamamlayabilmesi için gerekli olan nesnelerden bir ya da birkaç tanesini eksik bırakabilirsiniz. Böylelikle çocuğunuzun eksik bırakılan parçayı sizden talep etmesini sağlayabilirsiniz.



EK-6: AİLE EĞİTİMİ SUNULARI (devam)

ULAŞILAMAZ HALE GETİRME

- Çocuğunuzun ilgisini çeken nesneleri çocuğunuzun göreceği ancak ulaşamayacağı yerlere koyarak iletişim fırsatları yaratabilirsiniz.



SINIRLI ORANDA VERME

- Çocuğunuzla gerçekleştirdiğiniz rutinler sırasında nesneleri çocuğunuza sınırlı oranda vererek çocuğunuzun daha fazlasını istemesini sağlayabilirsiniz. Böylelikle iletişim fırsatları yaratmış olursunuz.



ŞAŞIRTICI DURUMLAR YARATMA

- Çocuğunuzla gerçekleştirdiğiniz rutinler sırasında onu şaşırtacak durumlar yaratabilirsiniz. Böylelikle çocuğunuzun iletişim kurması için fırsatlar yaratmış olursunuz.



- Fırsat öğretimi uygulamasını rutinler sırasında kullanacağız...

Ebeveyn-Çocuk Rutinleri Sırasında Fırsat Öğretimi

- Çocuğunuzla birlikte gerçekleştirdiğiniz rutinler, çocuğunuzla etkileşmeniz ve iletişim kurmanız için çok değerli anlardır.
- Rutinler sırasında çocuğunuzla iletişim kurabilmek için pek çok fırsat yaratabilir ve çocuğunuza iletişim becerilerini öğretebilmek için bu fırsatlardan yararlanabilirsiniz.



Ebeveyn-Çocuk Rutinleri Sırasında Fırsat Öğretimi

- Çocuğunuzla birlikte gerçekleştirdiğiniz rutinler sırasında daha önce belirlediğiniz hedef davranış için gerekli araç-gereçleri hazırlayarak ve gerekli ortam düzenlemesini yaparak fırsat öğretimi uygulamasını gerçekleştirebilirsiniz.



DEĞERLENDİRME

- Değerlendirme çocuğunuzun gelişimi, bu gelişim sırasında alınması gereken önlemler ve yapılması gereken müdahaleler için veri/bilgi toplama süreci olarak tanımlanabilir.



Veri toplama

- Belirli amaçlar için toplanan bilgilere veri denir.
- Çocuğın davranışına ilişkin uygulama öncesinde, uygulama sırasında ve uygulama sonrasında belirli ilkelere bağlı katılarak sürekli veri toplanır.
- Toplanan veriler analiz edilerek uygulamanın etkileri değerlendirilir.
- Veri toplama uygulamanın etkililiğini ve bireyin performansını değerlendirmek ve uygulama sürecine ilişkin doğru kararlar alabilmek açısından son derece önemlidir.

EK-6: AİLE EĞİTİMİ SUNULARI (devam)

Başlama düzeyi verisi toplama

- İlk olarak uygulamaya başlamadan önce çocuğunuzun performansını belirlemek için düzenlenecek olan başlama düzeyi yoklama oturumunda veri toplanacaktır.

Başlama düzeyi verisi toplama

- ▶ Bu oturumda toplanan veriler çocuğunuzun daha önce belirlemiş olduğumuz hedef davranışa ilişkin performansını gösteren veriler olacaktır.
- ▶ Bu oturumlar sırasında çocuğa hiçbir ipucu sunulmadan, herhangi bir öğretim yapılmadan, sadece çocuğun var olan performansını belirlemek için veri toplanacaktır.

Veri toplama formu

Observasi	Tahap 1	Tahap 2	Tahap 3	Tahap 4	Tahap 5
1. Observasi					
2. Observasi					
3. Observasi					
4. Observasi					
5. Observasi					
Desain berpikir kritis					
Desain berpikir kreatif					
Penyaji berpikir kritis					
Penyaji berpikir kreatif					

Fırsat öğretimi uygulaması sırasında veri toplama

- ▶ İkinci olarak fırsat öğretimi uygulamasını yaptığınız sırada veri toplanacaktır.
- ▶ Bu veriler çocuğunuzla yaptığınız uygulama sonucunda çocuğunuzun hedef davranışı öğrenme düzeyine ilişkin toplanan veriler olacaktır.
- ▶ Başka bir deyişle çocuğunuz fırsat öğretimi uygulamasını uygulamanız sonucunda belirlenen hedef davranışı öğrenip öğrenmemesine ilişkin toplanan veriler olacaktır.

Fırsat öğretimi uygulamasında veri toplama

- 4 tür olası tepki bulunmaktadır. Bunlar:
- ❖ İpucundan önceki doğru tepki
 - ❖ İpucundan sonraki doğru tepki
 - ❖ İpucundan önceki yanlış tepki
 - ❖ İpucundan sonraki yanlış tepki

Veri toplama formu

[illegible]

HEDEF DAVRANIŞ BELİRLEME

Hedef davranış çocuğa kazandırılmak istenen davranıştır. Çocuğun iletişim kurmak için kullanması gereken ancak kullanamadığı bir hedef davranış belirlenir.

Hedef davranışın çocuğun günlük yaşamında kullanabileceği ve kullandığında işine yarayacak bir iletişim davranışı olmasına dikkat edilir. Belirlenen hedef davranışlar çocuğun gelişim düzeyi ve halihazırda sahip olduğu iletişim becerileri dikkate alınarak seçilmelidir. Tek sözcük kurarak iletişim kurabilen bir çocuk için iki sözcüklü bir ifadeyi kullanmak hedeflenebilir.

Örneğin; susadığı için kapalı bir su şişesini açmaya çalıştığında “Aç” ifadesini kullanan bir çocuk için “Kapağı aç” ifadesini kullanması hedef davranış olarak belirlenebilir.

Çocuğun iletişim becerilerinde sahip olduğu performansını ve iletişim becerilerindeki gelişim düzeyini belirleyebilmek için *Küçük Adımlar Gelişim Geriliği Olan Çocuklara Yönelik Erken Eğitim Programı* eğitim seti kullanılabilir. Küçük Adımlar, 0-4 yaş arasındaki gelişimsel geriliği olan çocuklara yönelik bir erken eğitim programıdır. Bu program için kullanılan kitap seti temel konuları, yöntemleri ve öğretim programını içermektedir. İletişim becerilerinin değerlendirilmesi için kullanılması gereken kitap İletişim Becerileri (3. kitap) kitabıdır.

Hedef iletişim becerisi belirleyebilmek için ilk olarak çocuktan dil örneği almak gerekmektedir. Çocuktan dil örneğinin nasıl alınacağı aşağıda maddeler halinde anlatılmaktadır;

1. Çocuğunuzun söylediği her şeyi yazmayı planladığınız bir gün belirleyin.
2. Günlük yaşantınızı, her zamanki gibi ancak çocuğunuzun hoşlandığı ve hakkında konuşmak istediği bazı etkinlikleri de içerecek şekilde gerçekleştirin.

EK-7: EL BROŞÜRÜ (devam)

3. Yanınızda bir defter ve bir kalem bulundurun.
4. Defterinizin her bir sayfasını üç sütuna ayırın. Sağdaki sütuna çocuğunuzun her söylediğini yazın.
5. Çocuğunuz sizin biraz önce söylediğinizin aynısını tekrarladıysa, 'taklit'i belirtmek için "T" yazın.
6. Çocuğunuz çok az sözcük söylüyorsa, kayıtlarınıza iletişimsel jestleri ve sesleri de not edin. Belki de, almak istediği bir şeyi parmağıyla göstererek ya da "Hayır"ı belirtmek için başını sallayarak iletişim kuruyordur.
7. Çocuğunuz konuşmak için cesaretlendirin, fakat çok fazla talimat vermeyin. Kayıt toplamaktaki amacınız, oldukça sıradan bir günde çocuğunuzun kendiliğinden neler yaptığını ortaya çıkarmaktır. Onunla, her zaman nasıl konuşuyorsanız, öyle konuşun.
8. Çocuğunuzun başkalarıyla konuşmalarını kaydetmenin daha kolay olduğunu göreceksiniz. Eğer ortamda üçüncü bir kişi varsa,

kayıt sırasında ondan da yararlanabilirsiniz. Çocuğunuzun o kişiyle iletişimini gözleyip kaydedebilirsiniz; ya da ondan, sizin çocuğunuzla iletişiminizi gözleyip kaydetmesini rica edebilirsiniz.

9. Dil örneğini, kayıt gecesi, günün olayları halen hafızanızda tazeliğini korurken analiz etmeyi planlayın. Aceleyle kayıt tutarken, büyük bir olasılıkla, kısaltmalara yer vermiş ya da bazı şeyleri okunaksız yazmış olacaksınız. Dolayısıyla analizinizi ne kadar erken yapabilirseniz, işiniz o denli kolaylaşır.

Çocuktan dil örneği aldıktan sonra bu dil örneğinin analizinin yapılması gerekmektedir. Çocuğunuzun dil kullanımı ve çocuğunuzun kullandığı ifadelerin taşıdığı anlamların türleri analiz edilir.

Dil kullanımının analizinde;

- bir seferde bir jest,
- sözcük
- veya cümlecik ele alınır.

Dil örneğinde yer alan her bir ifade için hangi kontrol listesinin uygun olduğuna karar verilir.

EK-7: EL BROŞÜRÜ (devam)

Jestler ve sesler Kontrol Listesi 2.5'e, tek sözcüklü ifadeler kontrol listesi 3.1'e, cümlecikler ise Kontrol Listesi 3.2'ye kaydedilir.

İlişkili kontrol listesine bakılır ve ifadenin kontrol listesinde yer alan hangi maddeye ait olduğuna karar verilir.

Bu analizler Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı kitap serisinin 3. kitabında yer alan kontrol listeleri kullanılarak yapılabilir.

Çocuğunuzun ifadelerinin taşıdığı anlamların türlerini analiz etmek için dil örneği ve Kontrol listesi 3.3 (Tek sözcükler), Kontrol listesi 3.4 (İki sözcüklü cümlecikler) ve Kontrol Listesi 3.5 (Üç sözcüklü cümlecikler) kullanılır.

Her seferinde bir ifade (sözcük veya cümlecik) göz önüne alınarak dil örneği incelenir.

İfadelerdeki sözcük sayılarına bakarak her bir ifade için hangi kontrol listesinin uygun olduğuna karar verilir.

Daha sonra çocuğun düzeyiyle ilişkili kontrol listesine geçilir ve her bir ifadenin bu kontrol listesindeki hangi kategoriye ait olduğuna karar verilir.

Dil örneği ve kontrol listeleri kullanılarak yapılan değerlendirmenin ardından çocuğunuzla çalışabileceğiniz hedef davranışları belirleyebilirsiniz.

Bu hedef davranışlar çocuğunuzun dil kullanımı ve çocuğunuzun ifade edebildiği anlamlarla ilişkili doldurduğunuz kontrol listelerinde yer alan kategoriden seçilerek belirlenir.

Bu seçim yapılırken çocuğunuzun en düşük performans sergilediği kategorilerin seçilmesine dikkat edilmesi gerekmektedir.

Çocuk için uygun hedef davranışı belirledikten sonra bu hedef davranışa yönelik öğretime başlanabilir.

FIRSAT ÖĞRETİMİ UYGULAMASI

Fırsat Öğretimi Uygulaması gelişimsel yetersizliği olan çocuklara karmaşık sözel becerileri öğretmek için geliştirilen doğal öğretim

EK-7: EL BROŞÜRÜ (devam)

yöntemlerinden bir tanesidir. Fırsat öğretimi uygulamasında çocuğun ilgi ve liderliği izlenir.

FIRSAT ÖĞRETİMİ UYGULAMA BASAMAKLARI

Fırsat öğretimi uygulama basamakları sırasıyla şunlardır;

1. Araç-gereçleri belirlemek,
2. Ortamda düzenleme yapmak,
3. Çocuğu gözlemek,
4. Çocuğun iletişim girişimini kabul ederek daha üst düzeyde bir iletişim davranışı istemek,
5. Çocuğun tepkide bulunmasını beklemek,
6. Doğru tepkileri onaylamak ve pekiştirmek,
7. Yanlış tepkileri görmezden gelmek ve ipucu sağlamak,

8. Çocuğun tepkisini beklemek,
9. Doğru tepkiyi onaylamak ve pekiştirmek,
10. Bir sonraki denemeye geçmek,

1. Araç-Gereçleri Belirlemek

Fırsat öğretimi uygulamasında ilk olarak çocuk için belirlenen hedef davranışların öğretilmesinde kullanılacak araç-gereçler belirlenir. Bu araç-gereçler çocuğun ilgisini çeken ve ulaşmak isteyeceği tahmin edilen nesneler olmalıdır.

Örneğin, çocuğa öğretmek için belirlenen hedef davranış “Aç” sözcüğünün kullanılması ise, çocuğun ilgi duyduğu oyuncaklar ve bu oyuncakların koyulabileceği şeffaf saklama kapları ya da kapaklı cam kavanozlar kullanılabilir. Böylelikle çocuk ilgi duyduğu nesneleri bu şeffaf kapların içinde görebilir ve dikkatini bunlara doğru yöneltebilir.

2. Ortamda Düzenleme Yapmak

Çocuk için belirlenen hedef davranışların öğrenilmesine zemin hazırlayacak bir ortam düzenlenir. Çocuğa hedef davranışları

EK-7: EL BROŞÜRÜ (devam)

öğretmek için yeterli sayıda öğretim denemesi yapmayı sağlayacak bir öğretim ortamı düzenlenmesi gerekmektedir.

Fırsat öğretiminde uygun öğretim ortamının hazırlanabilmesi için;

- ❖ Çocuğun oynamaktan keyif aldığı nesneler çocuğun görebileceği ama ulaşamayacağı yerlere koyulmasına,
- ❖ Çocuğun ortamda bir zorlukla karşılaşp bu zorluğun üstesinden gelebilmesi için girişimde bulunmasını gerektirecek ortamlar hazırlanmasına dikkat edilmelidir.

3. Çocuğu Gözlemek

Çocuğun öğretim için düzenlenen ortamda bulunan bir nesneye yönelik herhangi bir girişimi yakalanmaya çalışılır. Bu girişimin; bir bakış, bir nesneyi parmağıyla işaret etme, nesneye doğru yönelme, çeşitli sesler çıkarma, nesneyle ilgili bir sözcüğün söylenmesi gibi bir iletişimsel davranışı olması beklenir. Ancak çocuktan böyle bir girişim gelmesi için herhangi bir yönlendirme yapılmaz.

4. Çocuğun İletişim Girişimini Kabul Ederek Daha Üst Düzeyde Bir İletişim Davranışı İstemek

Çocuğun gözlem aşamasında sergilediği iletişim girişi kabul edilir ve çocuk daha üst düzeyde bir iletişim davranışı yani hedef davranışı sergilemesi için cesaretlendirilir.

5. Çocuğun Tepkide Bulunmasını Beklemek

Çocuğun bir şey söylemesi için fırsat tanınır. Bu amaçla çocuğun bir tepkide bulunması için en az 3-5 en fazla 8-10 saniye beklenir.

6. Doğru Tepkileri Onaylamak Ve Pekiştirmek

Çocuk kendisinden beklenen tepkiyi ya da hedef davranışın yaklaşğını sergilerse çocuğun davranışı sözel olarak onaylanır. Yapılan sözel onaylamanın hemen ardından çocuğun istediği nesneye ulaşmasına izin verilerek doğru tepkisi pekiştirilir.

Çocuğun birkaç dakika istediği nesneyle etkileşmesine izin verilir ve sonra nesne tekrar yerine koyulur. Ardından aynı süreç tekrarlanır.

7. Yanlış Tepkileri Görmezden Gelmek Ve İpucu Sağlamak

EK-7: EL BROŞÜRÜ (devam)

Çocuğun tepkide bulunması için beklenen süre içinde çocukta istenilen davranış gelmediğinde ya da yanlış bir tepki geldiğinde ise çocuğun bu tepkisi ile ilgili hiçbir şey söylenmez ve çocuğa ipucu sağlanır.

İpucu doğru davranışın sergilenmesi için çocuğa sunulan yardımdır.

Uygulamacı söylenmesini beklediği sözcüğün ilk sesini ya da ilk hecesini söyleyerek (örneğin, aç sözcüğü için “aaaa”) ya da iletişimsel davranışa model olarak (örneğin, “kapıyı aç”) ipucu sağlayabilir.

Bazı durumlarda ise “Ne istiyorsun?” sorusuna yanıt gelmediğinde “Aç, hadi sen de “aç” de” gibi sözel ipucu kullanılabilir.

Özellikle ilk denemelerde çocuğun doğru tepki göstermesine garanti edecek ipuçları kullanılmalıdır. Ancak, bu ipuçları zamanla silikleştirilmelidir.

İpucunun silikleştirilmesine şöyle bir örnek verilebilir:

- ❖ Çocuğa “Kapağı aç de” demek
- ❖ Çocuğa “Kapağı aç” demek
- ❖ Çocuğa “Kapağı” demek
- ❖ Çocuğa “Kaa” demek
- ❖ Çocuğa bekleyen yüz ifadesi ile bakmak.

8. Çocuğun Tepkisini Beklemek Hedef davranış ya da yaklaşığı için verilen ipucunun ardından çocuğun tepki vermesi beklenir. Çocuğun bir tepkide bulunması için en az 3-5 en fazla 8-10 saniye beklenir.

9. Doğru Tepkiyi Onaylamak Ve Pekiştirmek Çocuğun verdiği doğru tepki sözel olarak onaylanır. Yapılan sözel onaylamanın hemen ardından çocuğun istediği nesneye ulaşmasına izin verilerek doğru tepkisi pekiştirilir. Çocuğun birkaç dakika istediği nesneyle oynamasına izin verildikten sonra nesne tekrar yerine konur ve yeni bir denemeye geçilir.

10. Bir Sonraki Denemeye Geçmek

EK-7: EL BROŞÜRÜ (devam)

Çocuk uygun şekilde onaylandıktan ve pekiştirildikten sonra daha önceki basamaklar tekrarlanarak yeni deneme gerçekleştirilir.

Fırsat öğretimi uygulamalarında doğru tepkiler çocuğun kendi ilgi ve istekleri kullanılarak pekiştirildiği için çocuğun gerçekleştirilmekte olan etkinlikten keyif alması çok önemlidir. Dolayısıyla, öğretim denemeleri çocuğun ilgisi dağıldığında ya da etkinlikten keyif almadığı gözlemlendiğinde sonlandırılmalıdır.

EKSİK BIRAKMA

Çocuğunuzun bir rutini tamamlayabilmesi için gerekli olan nesnelerden bir ya da birkaç tanesini eksik bırakabilirsiniz. Böylelikle çocuğunuzun eksik bırakılan parçayı sizden talep etmesini sağlayabilirsiniz.

ULAŞILAMAZ HALE GETİRME

Çocuğunuzun ilgisini çeken nesneleri çocuğunuzun göreceği ancak ulaşamayacağı yerlere koyarak iletişim fırsatları yaratabilirsiniz.

SINIRLI ORANDA VERME

Çocuğunuzla gerçekleştirdiğiniz rutinler sırasında nesneleri çocuğunuza sınırlı oranda vererek çocuğunuzun daha fazlasını istemesini sağlayabilirsiniz. Böylelikle iletişim fırsatları yaratmış olursunuz.

ŞAŞIRTICI DURUMLAR YARATMA

Çocuğunuzla gerçekleştirdiğiniz rutinler sırasında onu şaşırtacak durumlar yaratabilirsiniz. Böylelikle çocuğunuzun iletişim kurması için fırsatlar yaratmış olursunuz.

Ebeveyn-Çocuk Rutinleri Sırasında Fırsat Öğretimi

Ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte gerçekleştirdikleri rutinler, onların çocuklarıyla etkileşmesi ve iletişim kurması için çok değerli anlardır.

Rutinler sırasında ebeveynler çocukları ile iletişim kurabilmek için pek çok fırsat yaratabilir ve çocuklarına iletişim becerilerini öğretebilmek için bu fırsatlardan yararlanabilir. Ebeveynler çocuklarıyla birlikte gerçekleştirdikleri rutinler sırasında daha önce belirledikleri hedef davranış için gerekli araç-

EK-7: EL BROŞÜRÜ (devam)

gereçleri hazırlayarak ve gerekli ortam düzenlemesini yaparak fırsat öğretimi uygulamasını gerçekleştirebilir.

DEĞERLENDİRME Değerlendirme çocuğunuzun gelişimi, bu gelişim sırasında alınması gereken önlemler ve yapılması gereken müdahaleler için veri/bilgi toplama süreci olarak tanımlanabilir.

Veri Toplama

Belirli amaçlar için toplanan bilgilere veri denir. Çocuğun davranışına ilişkin uygulama öncesinde, uygulama sırasında ve uygulama sonrasında belirli ilkelere bağlı kalınarak sürekli veri toplanır. Toplanan veriler analiz edilerek uygulamanın etkileri değerlendirilir. Veri toplama uygulamanın etkililiğini ve bireyin performansını değerlendirmek ve uygulama sürecine ilişkin doğru kararlar alabilmek açısından son derece önemlidir.

Başlama Düzeyi Verisi Toplama: İlk olarak uygulamaya başlamadan önce çocuğunuzun performansını belirlemek için düzenlenecek olan başlama düzeyi yoklama oturumunda veri toplanacaktır. Bu oturumda toplanan veriler çocuğunuzun daha

önce belirlemiş olduğumuz hedef davranışa ilişkin performansını gösteren veriler olacaktır. Bu oturumlar sırasında çocuğa hiçbir ipucu sunulmadan, herhangi bir öğretim yapılmadan, sadece çocuğun var olan performansını belirlemek için veri toplanacaktır. Veri toplama formu eklerde yer almaktadır.

Fırsat Öğretimi Uygulaması Sırasında Veri Toplama

İkinci olarak fırsat öğretimi uygulamasını yaptığınız sırada veri toplanacaktır. Bu veriler çocuğunuzla yaptığınız uygulama sonucunda çocuğunuzun hedef davranışı öğrenme düzeyine ilişkin toplanan veriler olacaktır. Başka bir deyişle çocuğunuz fırsat öğretimi uygulamasını uygulamanız sonucunda belirlenen hedef davranışı öğrenip öğrenmemesine ilişkin toplanan veriler olacaktır. 4 tür olası tepki bulunmaktadır. Bunlar;

- ❖ İpucundan önceki doğru tepki
- ❖ İpucundan sonraki doğru tepki
- ❖ İpucundan önceki yanlış tepki
- ❖ İpucundan sonraki yanlış tepki

HEDEF DAVRANIŞ BELİRLEMEK

I. HEDEF DAVRANIŞI BELİRLEMEK

- *Hedef davranış çocuğa istediğimiz davranıştır.*
- *Çocuğun iletişim kurmak için gereken ancak bir hedef davranış belirlenir.*
- *Hedef davranışlar çocuğun ve iletişim becerileri dikkate alınarak seçilmelidir.*
- *Çocuğun gelişim düzeyi ve halihazırda sahip olduğu iletişim becerilerini belirleyebilmek için Gelişim Geriliği Olan Çocuklara Yönelik Erken Eğitim Programı eğitim serisinde iletişim becerilerine ilişkin yer alan kontrol listeleri doldurulabilir.*



Küçük Adımlar Gelişim Geriliği Olan Çocuklara Yönelik Erken Eğitim Programında yer alan kontrol listelerini doldururken dikkat etmemiz gereken noktalar

..... ve
.....

- *Tek sözcük kurarak iletişim kurabilen bir çocuk için bir ifadeyi kullanmak hedeflenebilir.*
Örneğin; susadığı için kapalı bir su şişesini açmaya çalıştığında "Aç" ifadesini kullanan bir çocuk için "Kapağı aç" ifadesini kullanması hedef davranış olarak belirlenebilir.

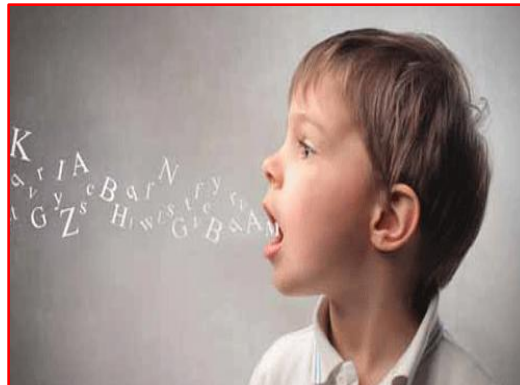
FIRSAT ÖĞRETİMİ

Fırsat Öğretimi Nedir?

- *Fırsat Öğretimi Uygulaması gelişimsel yetersizliği olan çocuklara karmaşık becerileri öğretmek için geliştirilen doğal öğretim yöntemlerinden bir tanesidir.*
- *Fırsat öğretimi uygulamasında ilgi ve liderliği izlenir.*

Fırsat Öğretimi Uygulama Basamakları Nelerdir?

1. *Araç-gereçleri belirlemek*
2. *Ortamda düzenleme yapmak*
3. *Çocuğu gözlemek*
4. *Çocuğun iletişim girişimini kabul ederek daha üst düzeyde bir iletişim davranışı istemek*
5. *Çocuğun tepkide bulunmasını beklemek*
6. *Doğru tepkileri onaylamak ve pekiştirmek*
7. *Yanlış tepkileri görmezden gelmek ve ipucu sağlamak*
8. *Çocuğun tepkisini beklemek*
9. *Doğru tepkiyi onaylamak ve pekiştirmek*
10. *Bir sonraki denemeye geçmek*



EK-8: REHBERLİ EL NOTLARI (devam)

Öğretim sırasında kullanılacak araç-gereçleri hazır bulundurmak

- *Çocuğunuz için belirlenen hedef davranışların öğretilmesinde kullanılacak araç-gereçler belirlenir.*
- *Bu araç-gereçler çocuğunuzun nesneler olmalıdır.*



Örneğin;

Örneğin, çocuğunuza öğretmek için belirlediğiniz hedef davranış “Aç” sözcüğünün kullanılması ise, çocuğunuzun ilgi duyduğu oyuncaklar ve bu oyuncakların koyulabileceği ya da kullanılabilir.



Öğretim ortamını düzenlemek

- *Çocuğunuz için belirlenen hedef davranışların öğrenilmesine zemin hazırlayacak bir ortam düzenlenir.*
- *Çocuğunuza hedef davranışları öğretmek için yapmanızı sağlayacak bir öğretim ortamı düzenlenmesi gerekmektedir.*



► *Fırsat öğretiminde uygun öğretim ortamının hazırlanabilmesi için;*

- ❖ *Çocuğun oynamaktan keyif aldığı nesneler çocuğun görebileceği ama yerlere koyulmasına,*
- ❖ *Çocuğun ortamda bir zorlukla karşılaşp bu zorluğun üstesinden gelebilmesi için gerektirecek ortamlar hazırlanmasına dikkat edilmelidir.*



Çocuğun ilgilerini bakışlarla takip etmek

- Çocuğun öğretim için düzenlenen ortamda bulunan bir nesneye yönelik herhangi bir yakalanmaya çalışılır.



Bu girişim;

► Bir



► Nesneyi



► Nesneye doğru



► Çeşitli çıkarma



► Nesneye ilgili gibi bir iletişimsel davranışı olması beklenir.

Alo...



Ancak çocuktan böyle bir girişim gelmesi için herhangi bir yapılmaz!!!

EK-8: REHBERLİ EL NOTLARI (devam)

Çocuğun iletişim girişimini kabul ederek daha üst düzeyde bir iletişim davranışı istemek

- *Çocuğun gözlem aşamasında sergilediği kabul edilir ve çocuk yani hedef davranışı sergilemesi için cesaretlendirilir.*



EK-8: REHBERLİ EL NOTLARI (devam)

Yanıt aralığı süresince çocuğun tepkisini beklemek

- *Çocuğun bir şey söylemesi için tanınır.*
- *Bu amaçla çocuğun bir tepkide bulunması için en az en fazla saniye beklenir.*



Doğru tepkileri onaylamak ve pekiştirmek

- Çocuk kendisinden beklenen tepkiyi ya da hedef davranışın yaklaşığını sergilerse çocuğun davranışı olarak onaylanır.
- Yapılan sözel onaylamanın hemen ardından çocuğun istediği nesneye izin verilerek doğru tepkisi pekiştirilir.
- Çocuğun birkaç dakika istediği nesneyle etkileşmesine izin verilir ve sonra nesne Ardından



Yanlış tepkileri görmezden gelmek ve ipucu sunmak

- Çocuğun tepkide bulunması için beklenen süre içinde çocuktan istenilen davranış gelmediğinde ya da yanlış bir tepki geldiğinde ve çocuğa..... sağlanır.

İpucu;

İpucu doğru davranışın sergilenmesi için çocuğa sunulan dır.



Uygulamacı;

Söylenmesini beklediği sözcüğün ilk sesini ya da ilk hecesini söyleyerek (örneğin, aç sözcüğü için “aaaa”) ya da iletişimsel davranışa olarak (örneğin, “kapıyı aç”) ipucu sağlayabilir.



Bazı durumlarda ise sözel ipucunu kullanmak daha uygun olabilir. Örneğin “Ne istiyorsun?” sorusuna yanıt gelmediğinde “Aç, hadi sen de “aç” de” gibi sözel ipucu kullanılabilir.

EK-8: REHBERLİ EL NOTLARI (devam)

*İpuçları zamanla
silikleştirilmelidir!*

İpucunun silikleştirilmesine bir örnek... ("Su ver" hedef davranışı için)

•	
•	
•	
•	
•	

EK-8: REHBERLİ EL NOTLARI (devam)

Yanıt aralığı süresince çocuğun tepkisini beklemek

- *Hedef davranış ya da yaklaşığı için verilen ipucunun ardından çocuğun tepki vermesi beklenir.*
- *Çocuğun bir tepkide bulunması için en az en fazla saniye beklenir.*



Doğru tepkileri onaylamak ve pekiştirmek

- Çocuk kendisinden beklenen tepkiyi ya da hedef davranışın yaklaşığını sergilerse çocuğun davranışı olarak onaylanır.
- Yapılan sözel onaylamanın hemen ardından çocuğun istediği nesneye izin verilerek doğru tepkisi pekiştirilir.
- Çocuğun birkaç dakika istediği nesneyle etkileşmesine izin verilir ve sonra nesne Ardından



Bir sonraki denemeye geçmek

- *Daha önceki basamaklar tekrarlanır.*
- *Fırsat öğretimi uygulamalarında doğru tepkiler çocuğun kendi ilgi ve istekleri kullanılarak pekiştirildiği için çocuğun çok önemlidir.*
- *Dolayısıyla, öğretim denemeleri çocuğun ilgisi dağıldığında ya da etkinlikten keyif almadığı gözlemlendiğinde sonlandırılmalıdır.*



EK-9: KONTROL LİSTELERİ

Kontrol Listesi 3.2 - Çocuğunuzun Dil Kullanımı: Cümlecikler

Not: Dil örneğinizdeki her bir cümlecik için kontrol listesinde iki işaret koyun. Her bir cümlecige en uygun olan kategorinin karşısındaki birinci sütuna (+) işareti koyun. Ayrıca eğer çocuğunuz bu etkileşimi başlatmışsa 'başlatma' sütununa işaret koyun; eğer çocuğunuz etkileşime sürdürmüşse 'sürdürme' sütununa işaret koyun.

	Bu amaç için kullanılmış her bir sözcük için bir (+) işareti koyun.	Başlatma	Sürdürme
Selamlar ve veda eder Çocuğunuz insanlar veya oyuncaklar ona yaklaşırken selamlamak için ve onlar uzaklaşırken cümlecik kullanıyor mu?			
Nesne isteme İstediği şeyleri talep etmek için çocuğunuz cümlecik kullanıyor mu? Örneğin: Meyve tabağını gösterip 'muz istiyorum' diyor mu?			
Hizmet ister Çocuğunuz onun için bir şey yapmanızı istemediğinde, size bildirmek için cümlecik kullanıyor mu? Örneğin: Onu tuvalete götürmek istediğinizde 'çiş yok' diyor mu?			
Bilgiyi reddeder Çocuğunuz söylemiş olduğunuz bir şeyden hoşlanmadığını veya sizinle aynı fikirde olmadığını cümlecik kullanarak size bildiriyor mu? Örneğin: Ona 'çarşıya gitme zamanı' dediğinizde 'burada kal' diyor mu? veya ona bir kedi resmi gösterip 'bu bir fare' dediğinizde 'fare değil, kedi' diyor mu?			
Nesne verir			

EK-9: KONTROL LİSTELERİ (devam)

Çocuğunuz birisine bir şey verirken veya teklif ederken, verme eyleminin bir parçası olarak cümlecik kullanıyor mu? Örneğin: Bir arkadaşına bisküvi verirken 'ye bunu' diyor mu?			
Hizmet verir Çocuğunuz sizin için bir şey yapmanın bir parçası olarak cümlecik kullanıyor mu?Örneğin: Siz bebeği yıkarken size bir havlu getirip 'bebeği kurut' diyor mu?			
Paylaşılmış bilgiyi verir Çocuğunuz, her ikinizin de bildiği bir şeyi size söylemek için cümlecik kullanıyor mu? Örneğin: Birlikte kitap okurken, bir resim gösterip 'bak bir kamyon' diyor mu?			
Yeni bilgi verir Sizin henüz bilemeyebileceğiniz bir şeyi size söylemek için cümlecik kullanıyor mu? Örneğin: O gün yuvada olan şeyler hakkında bir şeyler söylüyor mu? veya, içeriye koşup 'postacı geliyor' diyor mu?			
Yaratıcıdır Oyunun bir bölümü olarak cümlecik kullanıyor mu? Örneğin: Bir sopa bulup 'kaşığa bak' veya sırtınıza çıkıp 'sen bir filsin' diyor mu? Bu maddeye dahil olan cümlecikler, aynı zamanda, başka bir maddeye de dahil olabilir.			
Yorum yapar Çocuğunuz yatağında veya arabada kendi kendine konuşarak alıştırma yapmaya devam edebilir. Aynı zamanda, kendine ne olduğu hakkında kendi kendine yorum yapmak için cümlecikler de kullanıyor mu?			

EK-9: KONTROL LİSTELERİ (devam)

Kontrol Listesi 3.4 - Çocuğunuzun İfade Edebildiği Anlamlar: İki - Sözcüklü Cümle		
	Hedeflenen en az sözcük sayısı	Kullanılan cümlecik sayısı
Özne + eylem cümlecikleri Çocuğunuz bir eylem ve özneyi (veya ad bildiren sözcüğü) birleştiren iki sözcüklü cümlecikler kullanıyor mu? Örneğin: Anne otur; Araba git; Palyaço zıpla. (Kaydedilen her bir cümlecik farklı bir eylem sözcüğü içermelidir.)	15	
Eylem + nesne cümlecikleri Çocuğunuz bir eylem ve nesneyi (veya ad bildiren sözcüğü) birleştiren iki sözcüklü cümlecikler kullanıyor mu? Örneğin: Araba it; Muz ye; El yıka. (Kaydedilen her bir cümlecik, özne + eylem cümleciklerindeki eylem sözcükleri ile aynı bile olsa, farklı bir eylem sözcüğü içermelidir.)	15	
Olumsuzluk bildiren cümlecikler Çocuğunuz, her bir türden bir tane olmak üzere olumsuzluk bildiren sözcükler içeren iki sözcüklü cümlecikler kullanıyor mu? Cümlecikleri, aşağıdaki türlerin karşısına kaydedin. Reddetme Örneğin: Süt istemem; Banyo yapmam. Yoklama Örneğin: Araba gitmiş; Yemek bitmiş. Durdurma Örneğin: Nay-nay dur.	3 (her türden bir tane)	
Tekrar bildiren cümlecikler Çocuğunuz 'daha', 'diğer', 'yine' gibi tekrar bildiren sözcükleri içeren iki sözcüklü cümlecikler kullanıyor mu? Örneğin: Daha kek; Başka sucuk; Yine it. (Aynı tekrar sözcüğünü içeren cümleciklerden yalnızca iki tanesini kaydedin).	3	

EK-9: KONTROL LİSTELERİ (devam)

Kullanılan sözcüklerin listesi

EK-9: KONTROL LİSTELERİ (devam)

	Hedeflenen en az sözcük sayısı	Kullanılan cümlecik sayısı
Yer bildiren cümlecikler Çocuğunuz bir şeyin yerini veya nerede meydana geldiğini belirtmek için iki sözcüklü cümlecikler kullanıyor mu? Örneğin: Kedicik yukarı; kutu içi; aşağı in. (Bazı ad bildiren sözcüklerin yer bildiren sözcükler olarak kullanılabildiklerini dikkate alın. Örneğin: Yatak uyu; Sandalye otur. Bu ve benzeri örnekler buraya kaydedilmelidir. Kaydedilen her bir cümlecik farklı bir yer bildiren sözcüğü kapsamalıdır.)	10	
İşaret bildiren cümlecikler Çocuğunuz 'bu', 'şu' gibi sözcükleri içeren iki sözcüklü cümlecikler kullanıyor mu? Örneğin: Bu oda; Şu kitap. (Aynı işaret sözcüğünü içeren ikiden fazla cümlecik kaydetmeyin.)	4	
Niteleme bildiren cümlecikler Çocuğunuz bir nesnenin veya bir olayın neye benzediğini belirtmek için iki sözcüklü cümlecikler kullanıyor mu? Örneğin: Kırmızı top; Sıcak banyo; Hızlı koş. (Kaydedilen her bir cümlecik farklı bir niteleme bildiren sözcüğü kapsamalıdır.)	5	
Sahiplik bildiren cümlecikler Birisinin bir şeye sahip olduğunu belirtmek için iki sözcüklü cümlecikler kullanıyor mu? Örneğin: Baba araba (Baba'nın arabası anlamında); Selma'nın bisikleti; Benim ayım; Şu benim. (Kaydedilen her bir cümlecik farklı bir sahiplik bildiren sözcüğü kapsamalıdır.)	3	

EK-9: KONTROL LİSTELERİ (devam)

Kullanılan sözcüklerin listesi

[illegible]

[illegible]**Tarih:**

Ortam:

[illegible]

Tarih	Geri bildirim sunulan uygulama basamağı	Açıklama

AGH: Öğretim sırasında kullanılacak araç-gereçleri hazır bulundurur

OD:Öğretim ortamını düzenler

ÇİT: Düzenlemiş olduğu öğretim ortamında çocuğun ilgilerini bakışlarıyla takip eder

İGK-DÜD: Çocuğun iletişim girişimini kabul eder ve çocuktan daha üst düzeyde bir iletişim davranışı ister

ÇTB: Belirlemiş olduğu yanıt aralığı süresince çocuğun tepkisini bekler

ÇOP: Çocuk doğru tepkide bulunursa çocuğu onaylar ve pekiştirir

İP: Çocuk tepkide bulunmazsa ya da yanlış tepkide bulunursa çocuğa ipucu sunar

SD: Bir sonraki denemeye geçer

ÇD: Çocuk Davranışı

K-12: KATILIMCI ÇOCUK DAVRANIŞLARI İÇİN UYGULAMA OTURUŞU

Adı-Soyadı:

Def Davranış:

Rutin:

Ortam:

[illegible]

EK-13: SOSYAL GEÇERLİK SORU FORMU

Sevgili Ebeveyn,

Katılım gösterdiğiniz araştırmamız kapsamında, size sunulan aile eğitimi ve video geribildirim içeren koçluk uygulamasında fırsat ğretimi uygulamasını kullanmayı öğrenerek çocuğunuza bir iletişim becerisinin öğretimini yürüttünüz. Bu sürece ilişkin görüşlerinizi belirlemek ve araştırmanın sosyal geçerliğini değerlendirmek üzere bir soru formu geliştirdik. Soru formu araştırmanın uygulama sürecinde hem size sunulan koçluk uygulamasına ilişkin hem de sizin sunduğunuz fırsat ğretimi uygulamasına ilişki sorulara yer verilmiştir. Bu sorulara samimi olarak vereceğiniz yanıtlar bu çalışma açısından önemli olduğu kadar ileride tasarlanacak olan ebeveyn eğitimi çalışmalarının etkili bir şekilde planlanması ve yürütülmesi sürecinde yol gösterici olması açısından oldukça önemlidir. Söz konusu sorular arasında görüşlerinizin olumsuz olduğu durumları bizlerle paylaşmaktan çekinmeyiniz. Soruları cevaplarken sizin için uygun olan seçeneğin yanındaki kutucuğu işaretleyiniz.

Hatice Bilmez

İletişim

e-posta: hbilmez@eul.edu.tr

Cep Tel No: 05XXXXXXXXXX

EK-13: SOSYAL GEÇERLİK SORU FORMU (devam)

1. Videoyla geri bildirim sunularak gerçekleştirilen koçluk uygulamasıyla, bir öğretim uygulamasını kullanmayı öğrenmek sizin için önemli miydi?

☐ Evet ☐ Kısmen evet ☐ Kararsızım ☐ Kısmen hayır ☐ Hayır

2. Videoyla geri bildirim sunularak gerçekleştirilen koçluk uygulaması aracılığıyla öğrendiğiniz fırsat öğretimi uygulaması çocuğunuza iletişim becerisi öğretmek için sizce uygun bir öğretim uygulaması mıdır?

☐ Evet ☐ Kısmen evet ☐ Kararsızım ☐ Kısmen hayır ☐ Hayır

3. Videoyla geri bildirim sunularak gerçekleştirilen koçluk uygulaması, günlük yaşamınızdaki işlerinizi yürütmenizi engelleyecek kadar yoğun muydu?

☐ Evet ☐ Kısmen evet ☐ Kararsızım ☐ Kısmen hayır ☐ Hayır

4. Ebeveynlere fırsat öğretimi gibi yeni öğretim uygulamalarını kazandırmak üzere web-tabanlı ve uzaktan öğrenmeye dayalı olan aile eğitim programlarının tercih edilmesini uygun buluyor musunuz?

☐ Evet ☐ Kısmen evet ☐ Kararsızım ☐ Kısmen hayır ☐ Hayır

5. Araştırmada sunulan koçluk uygulamasında performansınıza yönelik kendi videolarınızı izleyerek düzenli şekilde ayrıntılı geri bildirim almak, fırsat öğretimi uygulamasını kullanmayı öğrenmenizde etkili miydi?

☐ Evet ☐ Kısmen evet ☐ Kararsızım ☐ Kısmen hayır ☐ Hayır

6. Araştırmada sunulan koçluk uygulamasında yer alan aile eğitimleri, fırsat öğretimi uygulamasını kullanmayı öğrenmenizde etkili miydi?

EK-13: SOSYAL GEÇERLİK SORU FORMU (devam)

☐ Evet ☐ Kısmen evet ☐ Kararsızım ☐ Kısmen hayır ☐

Hayır

7. Videoyla geri bildirim sunularak gerçekleştirilen koçluk uygulaması aracılığıyla öğrendiğiniz fırsat öğretimi uygulamasını öğrenmiş olmak sizin için önemli mi?

☐ Evet ☐ Kısmen evet ☐ Kararsızım ☐ Kısmen hayır ☐

Hayır

8. Videoyla geri bildirim sunularak gerçekleştirilen koçluk uygulamasının gerçekleştirildiği bu çalışmaya katılmış olmak çocuğunuzla olan etkileşiminizde değişikliklere yol açtı mı?

☐ Evet ☐ Kısmen evet ☐ Kararsızım ☐ Kısmen hayır ☐

Hayır

9. Fırsat öğretimi uygulamasını kullanarak çocuğunuza öğretmiş olduğunuz iletişim becerisinin çocuğunuz için önemli bir beceri olduğunu düşünüyor musunuz?

☐ Evet ☐ Kısmen evet ☐ Kararsızım ☐ Kısmen hayır ☐

Hayır

10. Fırsat öğretimi uygulamasını kullanarak çocuğunuza öğrettiğiniz iletişim becerisini, çocuğunuzun farklı ortamlarda ve farklı kişilerle de sergileyebilmesi sizin için önemli mi?

☐ Evet ☐ Kısmen evet ☐ Kararsızım ☐ Kısmen hayır ☐

Hayır

11. Videoyla geri bildirim sunularak gerçekleştirilen koçluk uygulamasını, yeni bir öğretim uygulamasını öğrenirken tercih eder misiniz?

☐ Evet ☐ Kısmen evet ☐ Kararsızım ☐ Kısmen hayır ☐

Hayır

EK-13: SOSYAL GEÇERLİK SORU FORMU (devam)

12. Videoyla geri bildirim sunularak gerçekleştirilen koçluk uygulaması aracılığıyla öğrendiğiniz fırsat öğretimi uygulamasını ileride çocuğunuza farklı beceriler öğretmek için kullanabileceğinizi düşünüyor musunuz?

☐ Evet ☐ Kısmen evet ☐ Kararsızım ☐ Kısmen hayır ☐ Hayır

13. Çalışmanın beğendiniz özellikleri var mı?

☐ Evet ☐ Hayır

Cevabınız "Evet" ise, en beğendiniz üç özellik/durum/süreç nedir? Neden?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

14. Çalışmanın beğenmediğiniz özellikleri var mı?

☐ Evet ☐ Hayır

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

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

EK-14: EBEVEYN KOÇU TARAFINDAN SUNULAN BİRİNCİ AŞAMA AİLE EĞİTİMİ OTURUMLARI UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ VERİ TOPLAMA FORMU

Adı-Soyadı:

Tarih:

Ortam:

Ebeveyn Koçu Davranışları	Tarih:
1. Hedef davranış belirlemeyi powerpoint slayt sunusuyla katılımcı ebeveynlere anlatır ve ilgili içeriğin yer aldığı el broşürleri ve rehberli notları ebeveynlere verir	
2. Küçük Adımlar Gelişim Geriliği Olan Çocuklara Yönelik Erken Eğitim Programı eğitim serisinde iletişim becerilerine ilişkin yer alan kontrol listelerini video görüntüsünü izleyerek doldurur ve hipotetik bir hedef davranış belirleyerek ebeveynlere model olur	
3. Model olunan konularla ilgili ebeveynler ile soru-cevap şeklinde tartışır	
4. Model olma aşamasından sonra ebeveynlerden kendi çocukları için hedef davranış belirlemelerini ister	
5. Ebeveynlere belirledikleri hedef davranış ile ilgili sözlü geri bildirim verir	
Doğru tepki sayısı	
Doğru tepki yüzdesi	
Yanlış tepki sayısı	
Yanlış tepki yüzdesi	

EK-15: EBEVEYN KOÇU TARAFINDAN SUNULAN İKİNCİ AŞAMA AİLE EĞİTİMİ OTURUMLARI UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ VERİ TOPLAMA FORMU

Adı-Soyadı:

Tarih:

Ortam:

Ebeveyn Koçu Davranışları	Tarih:
1. Fırsat öğretimi uygulaması içeriğini powerpoint sunusuyla katılımcı ebeveyne anlatır.	
2. Fırsat öğretimi içeriğinin yer aldığı el broşürleri ve rehberli notlarını ebeveyne verir.	
3. Bir yetişkin ile birlikte fırsat öğretimi uygulama basamaklarının uygulanışına model olur	
4. Model olma aşamasında fırsat öğretimi uygulaması sırasında gerçekleştirilecek olan hatalı örneklerle de yer verir	
5. Model olmanın ardından fırsat öğretimi örneği hakkında ebeveynle soru-cevap şeklinde tartışır	
6. Rol oynama ve geri bildirim sunma aşamasında ebeveynden canlandırma yapmasını ister	
7. Ebeveynin canlandırma sırasında kullanabileceği araç-gereçleri ebeveyne verir	
8. Ebeveynin gerçekleştirdiği canlandırma ile ilgili sözlü geri bildirim sunar	
9. Ebeveynin yeni bir canlandırma yapmasını ister.	
10. Ebeveyn fırsat 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	

EK-16: EBEVEYN KOÇU TARAFINDAN UYGULAMA OTURUMLARINDA SUNULAN GERİBİLDİRİM VERME OTURUMLARI UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ VERİ TOPLAMA FORMU

Adı-Soyadı:

Tarih:

Ortam:

Ebeveyn Koçu Davranışları	Tarih:
1. Ebeveynler tarafından çocuklara sunulan fırsat öğretimini video kamera ile kayıt edilmesi 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	

**EK-17: EBEVEYN KOÇU TARAFINDAN ÇOCUKLARLA YÜRÜTÜLEN YOKLAMA İZLEME VE GENELLEME
OTURUMLARI UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU**

Ebeveyn Koçu Davranışları	1.deneme	2.deneme	3.deneme	4.deneme	5.deneme
1. Hedef davranış için araç-gereçleri hazır bulundurur					
2. Öğretim ortamını düzenler					
3. Çocuğun hedef davranışı sergileyebilmesi için uygun fırsatı oluşturur					
4. Çocuğun hedef davranışa ilişkin gösterdiği tepkiye uygun tepkide bulunur					

EK-18: KATILIMCI ANNELERE ELEKTRONİK ORTAMDA UZAKTAN SUNULAN KOÇLUK UYGULAMASI VERİ TOPLAMA FORMU

Adı-Soyadı:

Gözlemci:

Gözlemlenen Ebeveyn Davranışları	Hedef davranış belirleme eğitimi videosunu izleme	Hedef davranış belirleme eğitimi videosu hakkında soru sorma/yorum yapma	Fırsat öğretimi uygulaması eğitimi videosunu izleme	Fırsat öğretimi uygulaması eğitimi videosu hakkında soru sorma	Çocuğu ile yaptığı bir uygulamanın videosunu yükleme	Çocuğu ile yaptığı uygulama hakkında geri bildirim alma	Çocuğu ile yaptığı uygulama hakkında soru sorma
Gözlem Zamanı							
Haziran, 2019							
Temmuz,2019							
Ağustos,2019							
Eylül,2019							
Davranışın toplam sıklığı:							

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Hatice BİLMEZ
Yabancı Dil : İngilizce
Doğum Yeri ve Yılı : İzmir/1982
E-Posta : hatice_bilmez@anadolu.edu.tr

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

- 2015- devam ediyor, Öğretim Görevlisi, Lefke Avrupa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü
- 2014; Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uygulamalı Davranış Analizi Anabilim Dalı, Otizmde Uygulamalı Davranış Analizi Yüksek Lisans Programı
- 2006; Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Yabancı Diller Bölümü, İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı

Yayınları:

- Tekin İftar, E., Olcay, S., Sirin, N., Bilmez, H., Degirmenci, H. D. and Collins, B. C. (2020). Systematic review of safety skill interventions for individuals with autism spectrum disorder. *The Journal of Special Education*, 1–12.
- Bilmez, H. ve Tekin-İftar, E. (2014). Veri toplama. E. Tekin-İftar (Editör). *Uygulamalı davranış analizi*.
- Bilmez, H. (2014). Sembol pekiştirme. E. Tekin-İftar (Editör). *Uygulamalı davranış analizi*.

Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Sunulan Bildirileri:

- Tekin-Iftar, E., Olcay-Gul, S., Sirin, N., Bilmez, H., ve Degirmenci, H. D. (2019). Comprehensive review and meta-analysis of safety skills instruction to individuals with autism spectrum disorder. Association for Behavior Analysis 13. Autism Konferansı'nda sunulan poster bildirisi, San Fransisco, CA, ABD.
- Bilmez, H., Tekin-Iftar, E., ve Kırcaali-Iftar, G. (2015). The social validity of joint attention intervention to children with autism spectrum disorders. ABAI's 41st Annual Convention'da sunulan poster bildirisi, Philadelphia, USA.

- Bilmez, H., Tekin-Iftar, E., ve Kırcaali-Iftar, G. (2014). Teaching responding to joint attention to children with autism spectrum disorders. Sekizinci Otizm Kongresi'nde sunulan poster bildirisi, Louisville, KY USA.
- Bilmez, H., Değirmenci, H., Şahin, Ş ve Cömertpay, E. (2014). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara gözleyerek öğrenme becerisinin öğretimi. Uluslararası Otizm Kongresi'nde sunulan poster bildirisi, Antalya, Türkiye.
- Şirin, N., ve Bilmez, H. (2014). Özel eğitim öğretmenlerinin otizme özgü beceri alanları ile ilgili yaptıkları çalışmalar. Uluslararası Otizm Kongresi'nde sunulan poster bildirisi, Antalya, Türkiye.

Ulusal Bilimsel Toplantılarda Sunulan Bildirileri:

- Tekin-Iftar, E., Olcay-Gul, S., Sirin, N., Bilmez, H., ve Degirmenci, H. D (2019). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere yönelik güvenlik becerilerinin öğretimi çalışmalarının kapsamlı değerlendirilmesi ve meta analizi. 29. Ulusal Özel Eğitim Kongresin'de sözlü bildirisi, Kuşadası, Türkiye.
- Başar B., ve Bilmez, H. (2016). Hafif derecede zihinsel yetersizliği olan bir öğrenciye yazma becerisinin öğretimi: Bir örnek çalışma (Poster Sunu). 26. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Eskişehir, Türkiye.
- Bilmez, H., İnceci, H., İnceci, E., Kalkan, S. ve Karayazgan, H., T. (2016). K.K.T.C. Lefke Avrupa Üniversitesi Özel Gereksinimi Olan Çocuklar Uygulama Araştırma ve Eğitim Merkezi (Poster Sunu). 26. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Eskişehir, Türkiye.
- Turan, Ö. F. ve Bilmez, H. (2016) Otizm spektrum bozukluğu ve uygulamalı davranış analizine dayalı yöntemler: Bir örnek çalışma (Poster sunu). 26. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Eskişehir, Türkiye.
- Bilmez, H. (2015). Otizm ve Ortak Dikkat. 25. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan sözlü bildirisi, İstanbul, Türkiye.