

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ZİHİN ENGELLİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI



OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞUNA SAHİP ÇOCUĞU
OLAN EBEVEYNLERE YÖNELİK EBEVEYNLİK
BECERİLERİ AİLE EĞİTİM PROGRAMININ ETKİLİLİĞİ

DOKTORA TEZİ

MAHİR UĞURLU

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN

BOLU, AĞUSTOS - 2023

KABUL VE ONAY SAYFASI

Mahir UĞURLU tarafından hazırlanan “**OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞUNA SAHİP ÇOCUĞU OLAN EBEVEYNLERE YÖNELİK EBEVEYNLİK BECERİLERİ AİLE EĞİTİM PROGRAMININ ETKİLİLİĞİ**” adlı tez çalışması jürimiz tarafından Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Eğitimi Bilim Dalı’nda Doktora Tezi olarak oy birliğiyle kabul edilmiştir. 24/07/2023

Jüri Üyeleri

İmza

Danışman
Prof. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye
Prof. Dr. Emine ERATAY
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye
Prof. Dr. Yeşim GÜLEÇ ASLAN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi

.....

Üye
Doç. Dr. Müzeyyen ELDENİZ ÇETİN
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye
Dr. Öğr. Üyesi Burcu AKTAŞ
Trabzon Üniversitesi

.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. İbrahim KÜRTÜL

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir,

aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Teze ilişkin __/__/__ tarihinde Turnitin adlı intihal tespit programından enstitü müdürlüğünce belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan benzerlik raporuna göre, tezin benzerlik oranı % __ olarak tespit edilmiştir.

Bu çalışma için Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 2021/291 sayısı ile etik izin alınmıştır.

.....
MAHİR UĞURLU

ÖZET

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞUNA SAHİP ÇOCUĞU OLAN EBEVEYNLERE YÖNELİK EBEVEYNLİK BECERİLERİ AİLE EĞİTİM PROGRAMININ ETKİLİLİĞİ

DOKTORA TEZİ

MAHİR UĞURLU

BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

ZİHİN ENGELLİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

(TEZ DANIŞMANI: PROF. DR. İLKNUR ÇİFCİ TEKİNARSLAN)

BOLU, AĞUSTOS - 2023

XIII + 263

Bu araştırmanın amacı ebeveynlik becerileri aile eğitim programının OSB’li çocuğu olan anne babaların ebeveynlik becerileri, yaşam kaliteleri, stres, anksiyete, depresyon ve baş etme becerileri üzerindeki etkilerini belirlemektir. Araştırmada aynı zamanda geliştirilen Ebeveynlik Becerileri Ölçeği (EBÖ)’nin geçerlik ve güvenilirliği test edilmiştir. Araştırma ön test-son test, deney-kontrol gruplu yarı deneysel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunda 6-12 yaş arası OSB’li çocuğu olan 32 ebeveyn yer almaktadır. Belirlenen kontrol ve deney gruplarına Ebeveynlik Becerileri Ölçeği (EBÖ), Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği (BCAYKÖ), DASS-42 Ölçeği, Baş Etme Yolları Ölçeği (BEYÖ) ön test olarak uygulanmıştır. Araştırmanın deney grubuna araştırmacı tarafından geliştirilen yedi oturumluk Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programı çevrimiçi olarak sunulmuştur. Ardından aynı ölçme araçları kontrol ve deney grubuna son test olarak uygulanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Araştırmadan edilen veriler SPSS 25.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Deney ve kontrol grubu arasında ön test ve son test skorları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını incelemek için Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Kontrol ve deney gruplarının ön test ve son test karşılaştırmalarında hangi ölçüm ikilileri arasında anlamlı farklılık olduğunu incelemek için ise Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda geliştirilen Ebeveynlik Becerileri Ölçeği (EBÖ)’nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programı’nın OSB’li çocuğu olan anne babaların ebeveynlik becerilerini geliştirme, aile yaşam kalitesini artırma, stres, anksiyete ve depresyon düzeylerini azaltma ve baş etme düzeylerini artırma üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

ANAHTAR KELİMELE: Otizm spektrum bozukluğu, Aile eğitimi, Ebeveynlik becerileri, Aile yaşam kalitesi, Stres, anksiyete ve depresyon, Baş etme

ABSTRACT

EFFECTIVENESS OF PARENTING SKILLS PARENT EDUCATION PROGRAM FOR PARENTS HAVING CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

PHD THESIS

MAHİR UĞURLU

BOLU ABANT İZZET BAYSAL UNIVERSITY

INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES

DEPARTMENT OF SPECIAL EDUCATION

(SUPERVISOR: PROF DR. İLKNUR ÇİFCİ TEKİNARSLAN

BOLU, AUGUST 2023

XIII + 263

This study aims to determine the effects of parents skill training program on parenting skills, quality of life, stress, anxiety, depression, and coping skills of parents with autism spectrum disorder (ASD) children. On the other hand, the validity and reliability of the Parenting Skills Scale (PSS) developed in the study were tested. A quasi-experimental design with the pre-test-post-test experiment-control group was used in the study. Thirty-two parents with ASD children aged 6-12 constituted the study group. The Parenting Skills Scale (PSS), Beach Center Family Quality of Life Scale (BCFQOL), DASS-42 Scale, and Turkish Ways of Coping Scale (TWCS) were implemented to the determined experimental and control groups as pre-tests. The Parenting Skills Education Program developed by the researcher was implemented seven-session for the experimental group online. Then, the same scales were implemented in the experimental and control groups as a post-test. Non-parametric statistical analysis were used in the analysis of the research data. The data were analyzed with SPSS 25.0 package program. Mann Whitney U Test was used to examine whether there was a significant difference between the pre-test and post-test scores between the experimental and control groups. Wilcoxon signed-rank test was implemented to examine which measurement pairs had a significant difference in the pre-test and post-test comparisons of the experimental and control groups. It has been determined that the PSS developed by the researcher is a valid and reliable measurement tool. In addition, it was concluded that the Parenting Skills Education Program was effective in improving parenting skills, increasing the quality of family life, reducing stress, anxiety, and depression levels, and increasing the coping levels of parents with ASD children.

KEYWORDS: Autism spectrum disorder, Parent education, Parenting skills, Family quality of life, Stress, anxiety and depression, Coping

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
KABUL VE ONAY SAYFASI	ii
ETİK BEYAN.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
ŞEKİL LİSTESİ.....	x
TABLO LİSTESİ	ix
KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ	xii
TEŞEKKÜR	xiii
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Amaç.....	8
1.3 Önem.....	9
1.4 Sınırlılıklar.....	11
1.5 Sayıtlılar.....	11
1.6 Tanımlar.....	11
2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ	
ARAŞTIRMALAR.....	13
2.1 Kuramsal Çerçeve.....	13
2.1.1 Otizm Spektrum Bozukluğu	13
2.1.2 Aile ve Ebeveynlik	18
2.1.3 Özel Gereksinimli Çocuklarda Ebeveynlik	23
2.1.4 Aile Eğitimi ve Katılımı	33
2.1.4.1 Aile Eğitimi Yaklaşımları.....	37
2.1.4.1.1 Ebeveynleri Anne-Baba Olarak Gören Yaklaşım.....	37
2.1.4.1.2 Ebeveynleri Öğretici Olarak Gören Yaklaşım.....	38
2.1.4.1.3 Ebeveynleri Hak Savunucuları Olarak Gören Yaklaşım	38
2.1.5 Aile Eğitim Programları	39
2.1.5.1 Aile Eğitim Programları Türleri	40
2.1.5.1.1 Ev Merkezli Aile Eğitim Programları.....	40
2.1.5.1.2 Kurum/Okul Merkezli Aile Eğitim Programları.....	42
2.1.5.1.3. Ev ve Kurum Merkezli Aile Eğitim Programları	43
2.1.5.1.4 Uzaktan Eğitime Dayalı Aile Eğitim Programları	44
2.1.6 Aile Yaşam Kalitesi.....	45
2.1.7 Stres, Anksiyete ve Depresyon.....	49
2.1.7.1. Stres	49
2.1.7.2 Anksiyete	51
2.1.7.3 Depresyon	53
2.1.8 Baş Etme.....	55
2.2 İlgili Literatür.....	57

2.2.1 Yurt Dışı Araştırmaları	57
2.2.2 Yurt İçi Araştırmaları	62
3. YÖNTEM.....	68
3.1 Araştırma Modeli.....	68
3.2 Çalışma Grubu.....	69
3.3 Veri Toplama Araçları.....	70
3.3.1 Ebeveynlik Becerileri Ölçeği	70
3.3.2 Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği	71
3.3.3 DASS-42 Ölçeği.....	72
3.3.4 Baş Etme Yolları Ölçeği.....	73
3.3.5 Demografik Bilgi Formu	73
3.4 Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programının Geliştirilmesi ve Uygulanması.....	73
3.4.1 Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programının Tasarlanması	73
3.4.2 Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programı İhtiyaç Analizi.....	74
3.4.3 Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programının İçeriğinin Belirlenmesi	83
3.4.4 Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programının Uygulanması	84
3.5 Verilerin Toplanması	85
3.6 Verilerin Analizi	86
4. BULGULAR	88
4.1 Ebeveynlik Becerileri Ölçeği (EBÖ)'nin Geliştirilmesine İlişkin Bulgular.....	88
4.2 Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programı Kontrol ve Deney Grubu Betimsel Özellikleri ve Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular.....	100
4.2.1 Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programı Kontrol Grubuna İlişkin Betimsel Özellikler	100
4.2.2 Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programı Deney Grubuna İlişkin Betimsel Özellikler	102
4.2.3 Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programı Kontrol Grubuna İlişkin Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları	103
4.2.4 Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programı Deney Grubuna İlişkin Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları	104
4.3 Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programının OSB'li Çocuğu Olan Anne Babaların Ebeveynlik Becerisi Düzeylerine Etkisi	106
4.3.1 Gruplar Arası Karşılaştırmalar	106
4.3.2 Grup İçi Karşılaştırmalar	106
4.4 Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programının OSB'li Çocuğu Olan Anne Babaların Aile Yaşam Kalitesi Düzeylerine Etkisi	108
4.4.1 Gruplar Arası Karşılaştırmalar	108
4.4.2 Grup İçi Karşılaştırmalar	108
4.5 Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programının OSB'li Çocuğu Olan Anne Babaların Stres Düzeylerine Etkisi.....	110
4.5.1 Gruplar Arası Karşılaştırmalar	110
4.5.2 Grup İçi Karşılaştırmalar	110
4.6 Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programının OSB'li Çocuğu Olan Anne Babaların Anksiyete Düzeylerine Etkisi	112
4.6.1 Gruplar Arası Karşılaştırmalar	112
4.6.2 Grup İçi Karşılaştırmalar	112

4.7 Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programının OSB’li Çocuğu Olan Anne Babaların Depresyon Düzeylerine Etkisi	114
4.7.1 Gruplar Arası Karşılaştırmalar	114
4.7.2 Grup İçi Karşılaştırmalar	114
4.8 Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programının OSB’li Çocuğu Olan Anne Babaların Baş Etme Düzeylerine Etkisi	116
4.8.1 Gruplar Arası Karşılaştırmalar	116
4.8.2 Grup İçi Karşılaştırmalar	116
5. TARTIŞMA	118
5.1 Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programının OSB’li Çocuğu Olan Anne Babaların Ebeveynlik Becerisi Düzeylerine Etkisine İlişkin Tartışma	118
5.2 Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programının OSB’li Çocuğu Olan Anne Babaların Aile Yaşam Kalitesi Düzeylerine Etkisine İlişkin Tartışma	122
5.3 Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programının OSB’li Çocuğu Olan Anne Babaların Stres, Anksiyete ve Depresyon Düzeylerine Etkisine İlişkin Tartışma.....	126
5.4 Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programının OSB’li Çocuğu Olan Anne Babaların Baş Etme Düzeylerine Etkisine İlişkin Tartışma	130
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	134
6.1 Sonuç	134
6.2 Öneriler	137
6.2.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	137
6.2.2 İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler	137
7. KAYNAKLAR.....	139
8. EKLER.....	164

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 4.1. Ebeveynlik becerileri ölçeği öz değer faktör grafiği.	92
Şekil 4.2. Birinci düzey çok faktörlü DFA modeli.	98
Şekil 4.3. İkinci düzey çok faktörlü DFA modeli.	99



TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 3.1. Araştırmada kullanılan deneysel model.	69
Tablo 3.2. Araştırmaya katılan ebeveynlerin dağılımları.	69
Tablo 3.3. Odak grup görüşmesine katılan ebeveynlerin betimsel özellikleri..	76
Tablo 3.4. Bilgi gereksinimi ana temasına ilişkin içerik analizi sonuçları.....	77
Tablo 3.5. Davranış yönetimi ana temasına ilişkin içerik analizi sonuçları.	77
Tablo 3.6. İlgi, bakım, koruma ana temasına ilişkin içerik analizi sonuçları... 78	
Tablo 3.7. Oyun ve sosyal beceriler ana temasına ilişkin içerik analizi sonuçları.	78
Tablo 3.8. Öğrenme ve öğretme ana temasına ilişkin içerik analizi sonuçları. 79	
Tablo 3.9. Ebeveynler arası iş birliği ve iletişim ana temasına ilişkin içerik analizi sonuçları.	79
Tablo 3.10. Yasal haklar ve hak savunuculuğu ana temasına ilişkin içerik analizi sonuçları.	80
Tablo 3.11. İhtiyaç belirleme formu ile aile gereksinimleri belirleme çalışmasına katılan ebeveynlerin betimsel özellikleri.....	81
Tablo 3.12. Ebeveynlerin eğitim gereksinimlerinin konulara göre dağılımı....	82
Tablo 3.13. Ebeveynlik becerileri aile eğitim programı amaçları ve öğretim oturumları.	83
Tablo 3.14. Görüş alınan uzman listesi.	84
Tablo 3.15. Ebeveynlik becerileri aile eğitim programı uygulama takvimi....	85
Tablo 4.1. Ölçek geliştirme çalışmasına katılan ebeveynlerin betimsel özellikleri.	88
Tablo 4.2. Ölçek maddeleri madde toplam puan korelasyonları.	91
Tablo 4.3. Ebeveynlik becerileri ölçeğinde yer alan maddelerin faktör yük değerleri, ortalama ve standart sapmaları.....	93
Tablo 4.4. Ebeveynlik becerileri ölçeği faktör isimleri ve faktörlerde yer alan madde ifadeleri.	95
Tablo 4.5. Ebeveynlik becerileri aile eğitim programı kontrol grubuna ilişkin betimsel özellikler.	100
Tablo 4.6. Ebeveynlik becerileri aile eğitim programı deney grubuna ilişkin betimsel özellikler.	102
Tablo 4.7. Ebeveynlik becerileri aile eğitim programı kontrol grubuna ilişkin ön test ve son test puan ortalamaları.	103
Tablo 4.8. Ebeveynlik becerileri aile eğitim programı deney grubuna ilişkin ön test ve son test puan ortalamaları.	105
Tablo 4.9. Kontrol ve deney gruplarının ebeveynlik becerileri ön test ve son test puanlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları.	106
Tablo 4.10. Kontrol grubunun ebeveynlik becerileri ön test ve son test puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları.....	107
Tablo 4.11. Deney grubunun ebeveynlik becerileri ön test ve son test puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları.....	107
Tablo 4.12. Kontrol ve deney gruplarının aile yaşam kalitesi ön test ve son test puanlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları.	108
Tablo 4.13. Kontrol grubunun aile yaşam kalitesi ön test ve son test puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları.....	109

Tablo 4.14. Deney grubunun aile yaşam kalitesi ön test ve son test puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları.....	109
Tablo 4.15. Kontrol ve deney gruplarının stres düzeyi ön test ve son test puanlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları.	110
Tablo 4.16. Kontrol grubunun stres düzeyi ön test ve son test puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları.....	111
Tablo 4.17. Deney grubunun stres düzeyi ön test ve son test puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları.....	111
Tablo 4.18. Kontrol ve deney gruplarının anksiyete düzeyi ön test ve son test puanlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları.	112
Tablo 4.19. Kontrol grubunun anksiyete düzeyi ön test ve son test puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları.....	113
Tablo 4.20. Deney grubunun anksiyete düzeyi ön test ve son test puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları.....	113
Tablo 4.21. Kontrol ve deney gruplarının depresyon düzeyi ön test ve son test puanlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları.	114
Tablo 4.22. Kontrol grubunun depresyon düzeyi ön test ve son test puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları.....	115
Tablo 4.23. Deney grubunun depresyon düzeyi ön test ve son test puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları.....	115
Tablo 4.24. Kontrol ve deney gruplarının baş etme yolları düzeyi ön test ve son test puanlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları.	116
Tablo 4.25. Kontrol grubunun baş etme düzeyi ön test ve son test puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları.....	117
Tablo 4.26. Deney grubunun baş etme düzeyi ön test ve son test puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları.....	117

KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
AMOS	: Analysis of Moment Structures
APA	: American Psychiatric Association
BCAYKÖ	: Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği
BEYÖ	: Baş Etme Yolları Ölçeği
CDC	: Centers for Disease Control and Prevention
CFI	: Comparative Fit Index
DASS	: Depression Anxiety Stress Scale
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
DSM	: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
EBÖ	: Ebeveynlik Becerileri Ölçeği
GFI	: Goodness of Fit Index
IFI	: Incremental Fit Index
KMO	: Kaiser-Meyer-Olkin
OSB	: Otizm Spektrum Bozukluğu
RAM	: Rehberlik ve Araştırma Merkezi
RMSEA	: Root Mean Square Error of Approximation
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
SRMR	: Standardized Root Mean Square Residual
TLI	: Tucker-Lewis Index

TEŞEKKÜR

Araştırma süresince her zaman bana yol gösteren, destek ve emeklerini esirgemeyen, öğrencisi olmaktan daima onur duyacağım değerli danışman hocam Prof. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimlerim boyunca her zaman desteğini hissettiğim, anlayış ve güler yüzüyle daima beni cesaretlendiren, araştırma süresince de katkısını esirgemeyen kıymetli hocam Prof. Dr. Emine ERATAY'a ve araştırma ile ilgili her konuda beni destekleyen, bilgisiyle ve görüşleriyle araştırmaya katkı sağlayan değerli hocam Prof. Dr. Yeşim GÜLEÇ ASLAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Öğrencilik yaşantım boyunca tüm bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşan, meslek hayatıma ışık tutan hocalarım Prof. Dr. Elif SAZAK DUMAN, Doç. Dr. Müzeyyen ELDENİZ ÇETİN, Doç. Dr. Alpaslan KARABULUT, Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ, Dr. Öğr. Üyesi Nurhan CORA İNCE, Dr. Öğr. Üyesi Burcu AKTAŞ, Dr. Öğr. Üyesi Hakan ÖZAK'a çok teşekkür ederim.

Araştırma boyunca zora düştüğüm her anda desteğini esirgemeyen, fikirleriyle yol gösteren Doç. Dr. Sedat TURGUT'a; görüş ve önerileriyle araştırmanın gelişmesini sağlayan Dr. Öğr. Üyesi Çınar KAYA'ya; araştırma süresince desteğini her zaman yanımda hissettiğim Dr. Ömer YILMAZ'a teşekkürlerimi sunarım.

Varlıklarıyla hayatımın her anını çok özel kılan değerli anneme ve babama; yalnızca araştırmam boyunca değil attığım her adımda desteğini yanımda hissettiğim kıymetli abim Doç. Dr. Adem UĞURLU'ya; hayatıma ve araştırmama kattığı eşsiz değer ve sonsuz desteği için sevgili eşim Seda YONAR UĞURLU'ya çok teşekkür ederim.

Mahir UĞURLU

1. GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

Ebeveynler aileye yeni katılacak olan çocukları için oldukça heyecanlı ve umutlu bekleyiş içerisinde. Ailenin yeni üyesi ebeveynlere yeni sorumluluklar yüklemekte; yaşam düzenleri, sahip oldukları roller ve aile içi ilişkileri üzerinde de çeşitli değişiklikler meydana getirmektedir. Ebeveynler tüm hayal ve planlarını çocuklarının sağlıklı olacağı ve tipik gelişim göstereceği üzerine kurmaktadır. Bununla birlikte ebeveynler özel gereksinimli bir çocuğa sahip olacaklarını ya da olduklarını öğrendikleri andan itibaren yaşamlarında önemli değişiklikler olacağının farkına varırlar. Özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynler, olumlu ya da olumsuz olarak bir şekilde tipik gelişim gösteren çocuğu olan ailelerden farklılaşmaktadır (Girli, 2004; Seligman ve Darling, 2007).

Tipik gelişim gösteren çocukları olan ailelerde dahi başta çocuğun bakım, ilgi, koruma gibi gereksinimleri önemli düzeyde stres kaynağı iken özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynler yaşadıkları hayal kırıklığının da etkisiyle suçluluk, kaygı ve hatta depresyon gibi duyguları çok kuvvetli hissedebilmektedirler. Özel gereksinimli çocuğu olan ailelerde ebeveynlik stresinin ve buna bağlı sağlık sorunlarının daha sık ortaya çıktığı bilinmektedir (Hastings ve Beck, 2004; Öksüz, 2008). Çocuklarının özelliklerinden kaynaklı olarak özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin aile yapısı ve işleyişinde farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Bu ebeveynler çocuklarının bakım ve gelişimi, gereksinimlerinin karşılanması, diğer aile bireyleri ile ilişkiler, sosyal destek ihtiyaçları, çevreden kaynaklı olarak karşılan olumsuz tutumlarla başa çıkmaya çalışma gibi durumlardan ötürü oldukça yoğun stres ve kaygı yaşamaktadırlar (Miodrag ve Hodapp, 2011). Bunların yanı sıra yetersizliği olan çocuğa sahip olmanın tipik gelişen çocuğa kıyasla tedavi ve eğitim gibi masraflarının daha fazla olması ailelere ilaveten yük getirmektedir. Bu da aileler için daha fazla stres ve kaygı yarattığından depresyona kadar varabilen psikolojik ve fizyolojik sağlık sorunlarına dahi yol açabilmektedir (Cavkaytar vd., 2008).

Özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin yaşadığı güçlükler, aile ve çocuğun gereksinimleri, yaşamlarındaki değişimler, aile içi rolleri ve ilişkileri çocuklarının

etkilendikleri yetersizlik türü ve düzeyine göre farklılık göstermektedir. Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocukların sınırlı sosyal iletişim, ilgi ve etkileşime sahip olması, kimi zaman hiperaktif, dürtüsel ve agresif davranışlar sergileyebilmesi nedeniyle OSB'li çocuğu olan aileler diğer yetersizliklerden etkilenen çocuğu olan ailelere göre daha çok güçlük yaşayabilmektedir. Ayrıca OSB'nin ortaya çıkma nedenlerinin tam ve net olarak açıklanamayışı aileler için önemli düzeyde stres oluşturmaktadır. Bu bakımdan OSB'li çocuğu olan aileler çocuklarıyla ilgili farklı tür yetersizliğe sahip çocuğu olan ailelere göre daha çok desteğe ihtiyaç duymaktadırlar (American Psychiatric Association, 2014; Gallagher vd., 2010; Lecavalier vd., 2006; Sabih ve Sajid, 2008).

Ailede OSB'li çocuğun varlığı anne, baba ve kardeşler gibi çekirdek aile üyeleri dışında diğer aile bireylerini ve yakın çevreyi de etkilemektedir. OSB'li birey aile içi dinamikleri etkilemekte ve aile yapısını farklılaştırmaktadır. Özellikle anne ve babalar çocuklarıyla ilgili daha fazla sorumluluk almakta ve daha çok güçlük yaşamaktadırlar. OSB'li çocuk aileleri korku, hüzn, öfke, uyum sorunları, hayal kırıklığı, belirsizlik hislerini çok sık yaşadıklarından kaygı, stres, depresyon gibi durumlarından daha fazla etkilenmektedir (Hardman vd., 2007). Ailelerin geçirdiği bu zorlu süreçler ise genel olarak yaşam kalitelerini de olumsuz olarak etkilenmesine sebep olmaktadır. Bu yüzden OSB'li çocuğu olan anne ve babaların daha etkin ebeveynlik becerilerine sahip olması gerektiği düşünülmektedir. Anne ve babalar için ebeveynlik becerileri arasında çocuğun bakımı, korunması ve eğitimi, sağlığının korunması, çocukla kaliteli ve keyifli zaman geçirme, çocuğun yaşamı ve geleceğiyle ilgili doğru ve bilinçli kararlar alma, çocukla sağlıklı bir şekilde iletişim sürdürme, çocuğa duygusal olarak destek sağlama ve çocuğun maddi gereksinimlerini karşılama gibi beceriler bulunmaktadır (Hurley vd., 2013; Turnbull vd., 2011).

Ebeveynler çocuklarını yetiştirirken ya kendi anne-babalarının onları yetiştirirken neler yaptıkları, nelere dikkat ettikleri, nasıl davrandıklarını model almakta ya da özellikle günümüzde kitap, dergi, internet vb. resmi veya resmi olmayan kaynaklardan ebeveynliğe dair elde ettikleri bilgiler aracılığıyla çocuklarını yetiştirmektedirler. Anne-baba davranış ve yaklaşımlarını şekillendiren diğer önemli unsurlar ise ebeveynlik sürecindeki inanç, tutum, düşünce ve

duygularıdır. Özellikle zor çocuk olarak nitelenebilecek özel gereksinimli bireyler arasında OSB'li olanlar sosyal, iletişimsel ve duygusal gelişim açısından risk faktörü taşıdığından anne babaların ebeveynlik algılarını da etkileyen önemli bir faktördür (Grusec ve Davidov, 2007; Kochanska ve Kim, 2013).

Çocukları yetersizliklerden etkilenen anne babalar için ebeveynliğin en temel amacı sağlıklı, mutlu, sorumluluklarının bilincinde olan ve topluma üst düzeyde katkıda bulunan bireyler yetiştirebilmektir. Bu kapsamda ebeveynlik becerilerine sahip olan anne ve babaların sevgi ve kontrol yaklaşımlarının birbirini destekler nitelikte olması gerekmektedir. Diğer tüm anne babalar gibi OSB'li çocuğa sahip ebeveynlerin çocuklarına sevilip değer verildiğini hissettirebilmesi ve çocuklarındaki davranış kontrol ve yönetimlerini sağlaması önem taşımaktadır (Jones ve Prinz, 2005; Troutman vd., 2012). Ebeveynlerin çocuklarına gösterdikleri sevgi, ilgi, bakım, davranış yönetimi gibi boyutların çocuğun yaşı ve gelişimsel evresine göre değişiklik göstermesinin yanı sıra özel gereksinimli çocuk ebeveynlerinde yetersizliğin türü, düzeyi, gereksinimleri gibi değişkenler de söz konusu olmaktadır. Anne babaların çocuklarına karşı olan tutum, davranış ve yaklaşımları zaman içerisinde çocuklarının özellikleri ve gereksinimlerine göre de değişiklik gösterebilmektedir (Barnes ve Adamson-Macedo, 2007; Seigney ve Loutzenhiser, 2009; Weaver vd., 2008).

Anne babaların, ebeveynlikle ilgili çeşitli görevleri yerine getirebilmelerine ilişkin göstermiş oldukları performans ebeveynlik becerileri olarak ifade edilmektedir. Ebeveynlik becerileri anne ve babanın ebeveynlik rolüne dair yeterlilik ve becerilerde ne düzeyde başarılı olduğuyula ilişkilendirilmektedir (Coleman ve Karraker, 2000; Hess, Teti ve Hussey-Gardner, 2004). Bununla birlikte anne babaların ebeveynlik rolleri ile sahip oldukları ebeveynlik becerileri arasında da pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Ebeveynlik becerilerine sahip olan anne babalar çocuklarının özellikleri ve gereksinimlerine göre ilgi, koruma, bakım, sağlığını takip etme, eğitim ve okul yaşantısını başarılı bir şekilde sürdürmesini sağlama gibi konularda yüksek kapasiteye sahip olduğu düşünülmekte; düşük düzeyde ebeveynlik becerilerine sahip olan anne babaların ise çocuklarıyla istendik etkileşim sağlayamadıkları düşünüldüğünden yüksek düzeyde stres, kaygı, tedirginlik yaşadıkları, sorumluluklarını tam olarak yerine getiremediği, zorluklarla

başı çıkmada güçlük yaşadıkları bilinmektedir. Özellikle sözel ve sözel olmayan iletişim, sembolik oyun, sosyal beceriler, toplumsal etkileşim, duygusal karşılıklık gibi alanlarında yetersizliği olan OSB'li çocuğa sahip olan anne babalar ebeveynlik becerilerine sahip olmadıklarında yaşadıkları güçlükler daha da artmaktadır (Barnes ve Adamson-Macedo, 2007; Troutman vd., 2012; Weaver vd., 2008).

Ebeveynlik becerileri ebeveynler ile çocuk arasındaki etkileşimle de oldukça yakından ilişkilidir. Ebeveynlik becerilerine sahip olan anne babalar ve çocuklarında başta depresyon olmak üzere diğer psikolojik sorunlar daha az görülmekte; sağlıklarını daha iyi koruyabildikleri söylenebilmektedir. Ebeveynlik becerileri gelişmiş anne babalar çocuklarıyla daha pozitif iletişim kurmakta ve çocuklarına karşı daha duyarlı bir tutum içerisinde olmaktadır. Ayrıca çocukların bilişsel ve sosyal gelişimleri ile ebeveynlerin olumlu tepkiler vermesi ve etkileşimci davranışlarda bulunması arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Ebeveynlik becerileri arttıkça çocukların bilişsel ve sosyal gelişimlerinin olumlu yönde değişmesi özellikle OSB'li çocuklar için oldukça önem taşımaktadır. (Jones ve Prinz, 2005; Troutman vd., 2012).

OSB'li çocukların çeşitli davranış problemi sergiledikleri, iletişim sorunları yaşadıkları, çevreleriyle etkileşim kurmada güçlük çektikleri bilinmektedir. Çocuğun kişilik özellikleri ve çocuk-ebeveyn ilişkisinin birbirleriyle olan uyumları karşılıklı olarak birbirlerini etkilemektedir. Bununla birlikte anne babanın ebeveynlik becerilerinin yanı sıra çocuklarının özellikleri uyum ve etkileşimlerinin düzeyini, kalitesini ve sonuçlarını etkilemektedir (Kochanska vd., 2013). OSB'li çocukların sahip oldukları olumsuz davranışlar ve yaşadıkları güçlükler ebeveynler üzerinde olumsuz duygular yaratmaktadır. Bu durum çocuğun duygusal ve sosyal gelişimini olumsuz etkilemekle birlikte anne babaların ebeveynlik algılarını da etkilemektedir. Bu açıdan anne babalara yönelik olarak verilecek aile eğitimleri ebeveynlik algıları üzerinde olumlu değişimler sağlayacaktır (Hanafin ve Lynch, 2002).

Özel gereksinimli çocuğa sahip olan ebeveynlerin çocuklarını yetiştirmeleri sürecinde beklenen en temel kazanımlar yetersizliğe sahip olan çocuğun başarılı, mutlu, uyumlu, bedenen ve ruhsal olarak sağlıklı, çevresiyle uyumlu ilişkiler kuran ve devamını sağlayan bireyler olarak toplumun bir üyesi olmalarını

sağlayabilmeleridir. Bu özelliklere sahip olan bireyler duygusal ve sosyal olarak toplumla daha uyumlu, genel olarak yaşamsal yetkinliklere sahip ve karşılaştıkları problemlere çözüm üretebilen kişiler olabilmektedir (Morsbach ve Prinz, 2006). Çocuklarını toplumla uyumlu ve gereksinim duyulan becerilere sahip olan bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlayan ebeveynlere nasıl anne babalık yapmaları gerektiği ve doğru ebeveynlik yaklaşımı kazandırılmasının önemli ve etkili bir yolu aile eğitimleri verilmesidir. Böylece doğru ebeveynlik becerilerine sahip olan anne babalar çocuklarının çok yönlü ve istendik gelişimlerini sağlamada daha başarılı olacaktır (Baumrind,1996; Sevigny ve Loutzenhiser, 2009).

Özel gereksinimli çocuğa sahip olan ebeveynlere yönelik olarak sunulan aile eğitimleri, ailelere yeni bilgi ve beceriler kazandırmayı hedeflemektedir. Aile eğitimleri birebir eğitim uygulamaları, sınıf içi etkinlik uygulamaları, grup eğitimi uygulamaları ve uzaktan eğitim (online) uygulamaları olarak farklı uygulamalarla yürütülmektedir. Aile eğitimleri planlı ve sistematik bir şekilde sürdürülmesi aile eğitim programlarını ortaya çıkarmakta; ebeveynlerin çocuk yetiştirmeye ilişkin geçmiş bilgilerini dikkate alarak ailelerin ihtiyaç duydukları noktalarda onlara yol göstermektedir. Aile eğitimi programları diğer eğitim programları gibi amaçlara ve içeriğe sahip, öğrenme ve öğretme sürecinin açık bir şekilde tanımlanmış olduğu, kuramsal ve kavramsal çerçevede temellere sahip, araştırma sonuçları, ölçülebilir ve gözlenebilir çıktılara sahip uygulamalardır. Bu programlar anne babalara hem ebeveynliğe ilişkin önemli bilgileri hem de çocuklarının bakımı ve eğitimine ilişkin bilgi ve becerileri kazandırmaktadır. Ayrıca aile eğitim programları ebeveynler, yalnızca anne ya da babalardan birisi, kardeşler ve bakıcılar gibi aile bireyleri ve çocuğun bakımından sorumlu diğer kişilere yönelik olarak gerçekleştirilebilmektedir (Ardıç, 2010; Cavkaytar, 2010; Çifci Tekinarslan, 2010; Özdemir, 2018; Tezel Şahin ve Özbey, 2007).

Aile eğitimleri mevcut olan ve müdahaleyi gerekli kılan durumlarda uygulanmakta olan eğitimler sunmayı ve ebeveynliği geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu eğitimler ebeveynler için sorunlar ortaya çıkmadan önce müdahaleyi kapsayan önleyici ve koruyucu uygulamalar olabileceği gibi özel gereksinimli çocukların sergiledikleri duygusal ve davranışsal problemleri ortadan kaldırmak ve ihtiyaçlarına karşılık vererek gelişimlerini olumlu yönde değiştirmek için de

gerçekleştirilebilmektedir. Aile eğitimlerine katılan ebeveynler çocuklarının mevcut problemlerini ortadan kaldırmak, sosyal ve bilişsel gelişimlerini artırmak, toplumla uyumlu bireyler olmalarını sağlamak üzere gerekli eğitim ve uygulamaları edinerek ebeveynlik becerilerini geliştirmektedirler (Hoard ve Shepard, 2005).

Aile eğitimleri sunulma amaçlarına göre çeşitli yaklaşımlara sahip olabilmektedir. Aile eğitimleri aileyi öğretici olarak kabul eden, aileyi ebeveyn olarak gören ve aileyi savunucu olarak benimseyen yaklaşımlar olarak üç grupta toplanabilmektedir. Aileyi öğretici olarak kabul eden yaklaşımda anne babalar özel gereksinimli çocuklarının ilk ve sürekli olarak öğretmeni rolünü üstlenenler olarak görülmektedir. Ebeveynler çocuklarına eğitim kurumlarında öğretmenler tarafından öğretilen bilgi ve becerilerin kalıcılık ve genellemesini sağlama görevini üstlenmektedirler. Ayrıca anne babaları çocuklarının yetersizlik türü ve ihtiyaçları doğrultusunda öğretme becerileri kazandırılmaya çalışılmaktadır. Aileyi ebeveyn olarak gören yaklaşım anne babaların çocuklarının bakım ve gelişimlerindeki rolünün ön planda olduğu yaklaşımdır. Ebeveynlere çocuklarının bakımıyla ilgili beceriler, aile içindeki sorumluluklarına ilişkin eğitimler bu yaklaşıma göre düzenlenmektedir. Aileyi savunucu olarak benimseyen yaklaşıma göre ise anne babalar çocuklarının haklarını savunan bireyler olarak görülmektedir. Ebeveynlere sunulan eğitimlerde çocuklarının topluma kabul ve uyumu, gelecek planlamaları, yasal düzenlemeler, hak savunuculuğu gibi beceriler yer almaktadır (Cavkaytar, 2010; Hoard ve Shepard, 2005).

Araştırma konusu ile ilgili literatürde yer alan araştırmalar incelendiğinde, Kuloğlu-Aksaz'ın (1992) araştırmasında OSB'li çocuğu olan ebeveynlere bilgi verici danışmanlık uygulaması verilmiştir. Uygulanan müdahalenin ardından anne ve babaların kaygı düzeylerinde azalma olmuştur. Ayrıca çalışmaya katılan ebeveynlerin bilinç, çocuklarını kabul, eşler arasındaki uyum ve sosyal destek düzeylerinde artış gözlenmiştir. Bristol vd. (1993), OSB'li çocukları olan 28 ebeveynin katılmış oldukları TEACCH programının ardından depresyon ve stres düzeyleri programa katılmayanlara göre daha düşük bulunmuştur. Koegel vd. (1996) araştırmasında Temel Tepki Eğitimi sunulan OSB'li çocuğu olan ailelerin daha mutlu ve ilgili olduğu ve stres düzeylerinin azaldığı bulgularına erişilmiştir. Aydın (2002) OSB'li çocuğa sahip 17 anneyle yapmış olduğu araştırmasında

TEACCH programı kapsamında 6 oturumluk eğitim düzenlemiştir. Araştırma sonucunda OSB'li çocuğu olan annelerin eğitim sonucunda temel becerileri öğretme düzeylerinin arttığı ancak annelerin kaygı düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı bulgusuna erişilmiştir. Ergüner-Tekinalp ve Akkök (2004) araştırmasında OSB'li çocuğu olan annelere uygulamış oldukları eğitimle problemlerle baş etme becerileri, umutsuzluk ve stres düzeyleri üzerinde etkilerini araştırmışlardır. Eğitim sonucunda otizmlili çocuğu olan annelerinin stres düzeyi ve baş etme yöntemlerinde etki bulunmazken, umutsuzluk düzeylerini ve yalnızlık hislerini azaltmakta etkili olduğu bulunmuştur. Tonge vd. (2006) okul öncesi dönemde OSB'li çocuğu olan aileler için ebeveyn eğitimi ve davranış yönetimi eğitimi düzenlemiştir. Eğitim programlarının ardından otizmlili çocuğu olan ailelerde hem ön test hem de son test bulguları arasında hem de 6 ay sonraki izleme bulguları arasında ebeveynlerin ruhsal sağlığı ve çocuklarının durumuna uyumlarında olumlu etkileri bulunduğu gözlenmiştir. Linares Gonzales (2006) araştırmasında OSB'li çocuğu olan 12 anneye bilişsel davranışçı temelli psiko eğitim uygulamıştır. Araştırma sonucunda annelerin depresyon ve kaygı düzeylerinde azalma görülmüştür. Sevim (2007) araştırmasında otizmi olan çocukların anneleriyle gerçekleştirmiş olduğu stres yönetimi eğitiminde annelerin kaygı, depresyon ve intihar ihtimalleri üzerine etkisini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre annelerin depresyon düzeyleri azaldığı, kaygı durumlarında ve intihar ihtimallerinde değişim olmadığı gözlenmiştir. Yukay-Yüksel ve Eren-Bostancı (2007) araştırmalarında OSB'li çocuğu olan ailelerle yürütölen eğitimde depresyon ve problem çözme becerilerini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda ailelerin depresyon düzeyi ve problem çözme becerilerinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Vardarcı (2011) araştırmasında otizmi olan çocuğa sahip annelere uygulamış olduğu bilişsel temelli bir aile eğitim programının ebeveynlerin aile içi ilişki, problem çözme becerisi ve çocukları ile ilgili algılarına etkileri incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda aile ilişkileri, problem çözme, evlilik uyumu ve stres düzeyleri karşılaştırılmış ve anlamlı farklılık bulunmuştur. Pillay vd. (2011) çalışmalarında OSB'li çocuğu olan aile ve bakıcılar için psiko eğitsel aile eğitimi programı düzenlemiştir. Araştırma sonucunda olumlu öğrenmeler gerçekleştirilmiştir. OSB'li çocukların problem davranışlarında ve yıkıcı-antisosyal davranışlarında olumlu yönde değişimler görülmüştür. Ardıç (2013) araştırmasında OSB'li çocuğu olan ebeveynlere yönelik olarak hazırlanan psiko eğitsel grup

programıyla anne ve babaların stres, depresyon, algılanan sosyal destek ile aile işlev düzeylerini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre ebeveynlerin stres, depresyon, algılanan sosyal destek düzeyleri artarken aile işlevleri ve aile yapısı üzerinde bir farklılık görülmemiştir.

OSB’li çocuğa sahip olan ebeveynlerin yaşamlarında çeşitli güçlüklerle karşılaştıkları bilinmektedir. Ailelerin bu güçlükleri çocuklarının özelliklerine ilişkin daha iyi bilgiye sahip olarak, ebeveynlik becerilerini geliştirerek, çocuklarının eğitime hayatına olumlu katkılar yaparak aşabilecekleri düşünülmektedir. Bu açıdan ailelerin ebeveynlik becerilerinin artırılması önem taşımaktadır. OSB’li çocuğa sahip ailelerin ebeveynlik becerilerinin bilimsel temellere sahip, etkili ve verimli uygulamalar kapsamında verilen eğitimlerle sağlanması gerekmektedir. OSB’li çocukların ailelerine yönelik olarak geliştirilmiş olan ebeveynlik becerileri eğitimleri kapsamında oldukça sınırlı sayıda araştırma olup bu araştırma anne babaların ebeveynlik becerilerini geliştirilmesi açısından psikolojik anlamda ailelerin daha sağlıklı olmasına yardımcı olabileceği kabul edilmektedir. Ebeveynlik becerileri gelişmiş anne babaların çocuklarıyla daha pozitif iletişim kurabileceği ve çocuklarına karşı daha duyarlı bir tutum içerisinde olabileceği düşünüldüğünden dolayı araştırmanın gerçekleştirilmesi önemli olacaktır.

1.2 Amaç

Araştırmanın amacı, ebeveynlik becerileri aile eğitim programının OSB’li çocuğu olan anne babaların ebeveynlik becerileri ile yaşam kaliteleri, stres, anksiyete, depresyon ve baş etme gibi çeşitli psikolojik değişkenler üzerindeki etkilerini belirlemektir.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Geliştirilen Ebeveynlik Becerileri Ölçeği (EBÖ) geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı mıdır?
2. Ebeveynlik becerileri aile eğitim programı, OSB’li çocuğu olan anne babaların ebeveynlik becerisi düzeylerini arttırmada etkili midir?

3. Ebeveynlik becerileri aile eğitim programı, OSB'li çocuğu olan anne babaların aile yaşam kalitesi düzeylerini arttırmada etkili midir?
4. Ebeveynlik becerileri aile eğitim programı, OSB'li çocuğu olan anne babaların stres düzeylerini azaltmada etkili midir?
5. Ebeveynlik becerileri aile eğitim programı, OSB'li çocuğu olan anne babaların anksiyete düzeylerini azaltmada etkili midir?
6. Ebeveynlik becerileri aile eğitim programı, OSB'li çocuğu olan anne babaların depresyon düzeylerini azaltmada etkili midir?
7. Ebeveynlik becerileri aile eğitim programı OSB'li çocuğu olan anne babaların baş etme düzeylerini arttırmada etkili midir?

1.3 Önem

OSB'nin görülme sıklığı toplumdan topluma ülkeden ülkeye değişim gösterse de giderek artış gösterdiği bilinen bir gerçektir. Bu nedenle OSB'li çocuğa sahip olmak anne-babalar için çok sık karşılaşılma ihtimali olan bir durum haline gelmiştir. Ebeveynlerin OSB'li bir çocuğa sahip olması beklenen bir durum olmadığından anne-babalar bu duruma hazırlıksız yakalanmaktadır. OSB ile ilgili bilgiye ve yeterliklere sahip olmak ve ebeveynlik becerilerine sahip olmak anne-babalar için önemli olmaktadır (CDC, 2022; Elsabbagh vd., 2012; Meanner vd., 2020).

OSB erken çocukluk döneminden başlayarak yaşam boyu süren; çocukları olduğu kadar ebeveynlerini de etkileyen bir durumdur. OSB çocuğun sosyal, iletişimsel, akademik vb. tüm gelişim alanlarında farklılıklara sahip olmasına neden olmaktadır. Ebeveynler çocuklarını daha iyi tanıyıp beklentilerine karşılık verebildiklerinde çocukların OSB'den olumsuz olarak etkilenme düzeylerinin azalması beklenmektedir. Bu nedenle OSB'li çocuğa sahip olan anne ve babaların kendilerini geliştirmeleri, bilinçli ebeveynler olmaları oldukça önemlidir. Bu da ebeveynlerin alabileceği aile eğitimleri mümkün olabilmektedir.

OSB'li çocuğa sahip olan ebeveynlerin yaşamlarında çeşitli güçlüklerle karşılaştıkları bilinmektedir. Aileler bu güçlükleri çocuklarının özelliklerine ilişkin

daha iyi bilgiye sahip olarak, ebeveynlik becerilerini geliştirerek, çocuklarının eğitime hayatına olumlu katkılar yaparak aşabileceklerdir. Bu açıdan ailelerin ebeveynlik becerilerinin arttırılması önem taşımaktadır. Ancak bunun bilimsel temellere sahip, etkili ve verimli uygulamalar kapsamında verilen eğitimlerle sağlanması gerekmektedir.

OSB’li çocukların çeşitli davranış problemi sergiledikleri, iletişim sorunları yaşadıkları, çevreleriyle etkileşim kurmada güçlük çektikleri bilinmektedir. Çocuğun kişilik özellikleri ile çocuk-ebeveyn ilişkisinin birbirleriyle olan uyumlarını karşılıklı olarak etkilemektedir. Bununla birlikte anne babanın ebeveynlik becerilerinin yanı sıra çocuklarının özellikleri uyum ve etkileşimlerinin düzeyini, kalitesini ve sonuçlarını etkilemektedir.

OSB’li çocukların sahip oldukları davranış sorunları ve yaşadıkları güçlükler ebeveynler üzerinde olumsuz duygular yaratmaktadır. Bu durum çocuğun duygusal ve sosyal gelişimini olumsuz etkilemekle birlikte anne babaların ebeveynlik algılarını da etkilemektedir. Bu açıdan anne babalara yönelik olarak verilecek aile eğitimleri ebeveynlik algıları üzerinde olumlu değişimler sağlayacaktır (Hanafin ve Lynch, 2002; Kochanska vd., 2013).

OSB’li çocukların ailelerine yönelik olarak geliştirilmiş olan ebeveynlik becerileri eğitimleri kapsamında oldukça sınırlı sayıda araştırma olup bu araştırma anne babaların ebeveynlik becerilerini geliştirilmesi açısından psikolojik anlamda ailelerin daha sağlıklı olmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda ebeveynler sistematik ve kapsamlı bir eğitim almış olacaktırlar. Bu araştırmada ebeveynlere sadece tek bir bilgiyi veya beceriyi ne şekilde öğreteceklerinden çok genel olarak sahip olmaları gereken ebeveynlik becerilerinin kazandırılmasını amaçlayan bir yaklaşımla eğitim sunulmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte OSB’li çocuğu olan anne babaların ebeveynlik becerileri araştırmacı tarafından geliştirilen ölçme aracı ile değerlendirilecektir. Ebeveynlik becerilerine sahip olan anne-babalar çocuklarının gereksinimlerine daha olumlu karşılık verebileceği, özelliklerini daha iyi tanıyacağı, eğitim süreçlerine daha çok katkı sağlayacağı, haklarını daha özverili savunabileceği düşünülmektedir. Ebeveynlik becerileri gelişmiş anne babalar çocuklarıyla daha pozitif iletişim

kurabilmesi ve çocuklarına karşı daha duyarlı bir tutum içerisinde olması daha mümkün olacağından araştırmanın gerçekleştirilmesi önemli olacaktır.

1.4 Sınırlılıklar

Araştırma 2022-2023 eğitim öğretim döneminde, 6-12 yaş arası OSB’li çocuğa sahip olan ebeveynler ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma katılımcıları gönüllü katılımcılar arasından seçkisiz olmayan bir şekilde seçilmiştir. Araştırma OSB’li çocuğa sahip olan ebeveynlerden elde edilen 6-12 Yaş OSB’li Çocuklarda Ebeveynlik Becerileri Ölçeği, Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği Yaşam Kalitesi Ölçeği, DASS-42 Ölçeği ve Başetme Yolları Ölçeği’nin ölçtüğü verilerle sınırlı olacaktır.

1.5 Sayıtlılar

Ebeveynlerin demografik bilgi formlarında yer alan bilgileri doğru ve eksiksiz bir şekilde doldurdıkları ve araştırmada kullanılan ölçek maddelerine içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.6 Tanımlar

Otizm Spektrum Bozukluğu: Bireylerin sosyal etkileşim ve sözel ya da sözel olmayan iletişimlerinde ortaya çıkan, sınırlı ilgi alanları, stereotip davranışlar ve rutinlere bağlılığı kapsayan, erken çocukluk döneminde ortaya çıkan nörogelişimsel bozukluktur (APA, 2014).

Aile: Aralarında biyolojik ya da psikolojik bağlar bulunmakla birlikte ve birbirleri ile ekonomik ve duygusal birliktelik olan ve her bir üyesinin kendisini aynı evin birer üyesi olarak gördüğü bireylerin oluşturduğu topluluktur (Gladding, 2018).

Aile Eğitimi: Anne-babaların çocuklarını daha iyi tanımasına katkıda bulunmak, çocuklarıyla iletişimini güçlendirmek, doğru tutum ve yaklaşımlara sahip olmalarını sağlamak, ortaya çıkabilecek risklere farkındalık oluşturmak ve ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte geleceklerini daha sağlıklı bir şekilde planlamasına destek olmak için geliştirilen planlı ve programlı eğitimlerdir (Varol, 2005).

Aile Eğitim Programı: Çocuk gelişimi ve eğitimi, problem davranışların azaltılması, ebeveynlerin çocuk yetiştirmeye ilgili olarak bilinçlendirilmesi ve yetkin hale getirilmesi, ebeveynlerin çocuklarına yönelik olumlu tutum ve davranışlar geliştirmesi gibi çeşitli konularda ailelere yönelik olarak planlı ve sistemli bir şekilde geliştirilen programlardır (Tezel Şahin ve Özbey, 2009).

Ebeveynlik Becerileri: Aile eğitimi programı kapsamında OSB’li çocukların bilişsel, sosyal, duygusal, davranışsal ve fiziksel gelişimlerini desteklemek; çocuk yetiştirme, ilgi, bakım ve koruma ile ilgili bilinçli ve yetkin hale gelebilmek ve çocuğa karşı doğru tutum, davranış ve yaklaşımlar sergilemek için gerekli becerilerdir.



2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde otizm spektrum bozukluğu, aile ve ebeveynlik, özel gereksinimli çocuklarda ebeveynlik, aile eğitimi ve katılımı, aile eğitim programları, aile yaşam kalitesi, stres, anksiyete ve depresyon, baş etme ile ilgili kuramsal bilgilere ve ilgili araştırmalar yer almaktadır.

2.1.1 Otizm Spektrum Bozukluğu

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) sosyal etkileşim ile sözel ya da sözel olmayan iletişimlerde ortaya çıkan, sınırlı ilgi alanları, stereotip davranışlar ile rutinlere bağlılığı içeren, erken dönemde ortaya çıkan nörogelişimsel bir bozukluktur (APA, 2014). Otizm spektrum bozukluğu ilk başlarda ilgisiz davranışlar sergileme, değişikliklere direnç ve tepki gösterme, sürekli olarak yalnızlığı yeğleme, tekrarlı davranışlarda bulunma ve dil becerileri açısından yetersiz olma ile açıklanarak otistik bozukluk olarak ifade edilmektedir (Heflin ve Alaimo, 2007).

American Psychiatric Association (APA) tarafından yayımlanan Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM)'ın bir önceki sürümü olan DSM-IV'e göre otizm, yaygın gelişimsel bozukluklar yelpazesi içerisinde yer almaktadır. DSM-IV'te otizm bireyin üç yaşını tamamlamadan önce sosyal etkileşim, dil becerileri ve sembolik oyunlarda kendisini gösteren gecikme ve sıra dışı işlevsellik olarak açıklanmaktadır. American Psychiatric Association (APA)'nın yayımlamış olduğu son kılavuz olan DSM-V'e göre ise otizm özellikle iki yaşından itibaren sosyal etkileşim ve iletişimde belirgin düzeydeki sınırlık, sürekli olarak tekrarlı ve yineleyici davranışlar sergileme, toplumsal ilişkiler ve iletişimde yetersizliklere sahip olma durumu olarak kendisini gösteren gelişim yetersizliği olarak tanımlanmaktadır. Bununla birlikte DSM-V kılavuzunda otizm spektrum bozukluğu terimi kullanılmış ve Yaygın Gelişimsel Bozukluk çatısında toplanan otistik bozukluk, Asperger Sendromu, çocukluk çağının disintegratif bozukluğu ve başka bir şekilde adlandırılmayan yaygın gelişimsel bozukluk kategorileri ise Otizm Spektrum Bozukluğu adı altında toplanmıştır. (APA, 2002; APA, 2014).

OSB'nin genetik, biyolojik, çevresel ve ailesel nedenlerden kaynaklı bir bozukluk şeklinde tanımlanması ile günümüze kadar geçen zaman içerisinde beyin yapısı, işlevleri, anatomisi, fizyolojisi ve histolojisine dair yapılan çalışmalar OSB'nin nörobiyolojik bir farklılık olduğunu ve bu nedenle çocuğun sosyal ilişkileri, iletişim becerileri, ilgi ve davranışlarının da olumsuz etkilendiğini göstermektedir. (Geller, 2008; Volkmar ve Woodbury-Smith, 2007). OSB'ye neden olan etmenlerin kesin olarak bilinmemesi ailelerin üzerindeki stres ve kaygıyı arttırdığı gibi otizmin tanınmasını da güçleştirmektedir. Kimi zaman otizme ilişkin kesin bir tanıya ulaşmak mümkün olamamaktadır. Yalnızca bireydeki gelişimsel farklılıklar dikkat çekmekte risk faktörü olup olmadığı ise detaylı taramalarla belirlenmektedir. Tarama, tanılama için gereken olan ilk aşama olmasıyla birlikte çocuğun bilişsel durumu ile ilgili de detaylar verebilmektedir. Tarama ve tanılamanın erken gerçekleştirilmesi çocuğun gelişimi açısından önemli olduğundan ortaya çıkan belirtilerin doğru değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu konuda çocukla en çok zaman geçiren ve onları en iyi tanıyan kişiler olarak anne-babalar önemli bir rol düşmektedir (Bishop vd., 2008; Siegel, 2008; Wilkinson, 2010).

Türkiye'de OSB'li birey sayısı ve OSB görülme oranına dair güncel veriler olmasa da ABD'de yer alan Hastalıkların Kontrolü ve Engellenmesi Merkezi (Centers for Disease Control and Prevention [CDC])'nin vermiş olduğu bilgilere göre OSB'nin görülme sıklığı 1995 yılında 500 çocukta 1, 2001 yılında 250 çocukta 1, 2006 yılında 150 çocukta 1, 2009 yılında 110 çocukta 1, 2012 yılında 88 çocukta 1, 2014 yılında 68 çocukta 1, 2018 yılında 54 çocukta 1, son olarak 2022 yılında ise her 44 çocuktan 1'inde OSB görüldüğü belirtilmektedir. Bu bulgulara bakılarak OSB görülme sıklığının her geçen yıl hızla arttığı ifade edilebilmektedir (CDC, 2022; Zeidan vd., 2022).

OSB'nin genetik altyapısına ilişkin kimi işaretler olmasına rağmen OSB'ye tam olarak neyin sebep olduğu henüz belirlenebilmiş değildir. OSB ile ilgili olarak ilk zamanlar OSB'nin nedenleri olarak anne-babaların karakter ve kişilik özellikleri gösterilmiştir. Anne-babaların çocuklarına yönelik olarak sergilemiş oldukları tutum ve davranışların OSB'ye neden olduğu iddia edilmiştir. OSB duygusal kaynaklı olarak kabul edilerek buzdolabı anne kavramı ortaya atılmıştır. Bu kavrama göre anneler çocukları yönelik olarak ilgisiz ve soğuk davrandığında çocukların OSB'li olacağı iddia edilmektedir. OSB ile ilgili yapılan genetik

araştırmaları, gerçekleştirilen erken dönem beyin araştırmaları ve bilişsel özelliklerin değerlendirilmesi bu kavramın geçerliliğini tamamen ortadan kaldırmıştır (Bettelheim, 1967; Özbaran, 2014).

OSB’li çocukların önemli bir bölümünde sosyal becerilerde yetersizlik, dil gelişiminde gecikmeler, bilişsel gelişimlerinde sınırlılıklar, motor becerilerde gecikmeler ve olağan dışı davranış örüntüleri görülmektedir (Bernad-Ripoll, 2007; Charlop-Christy ve Daneshvar, 2003; Landa, 2007; Myles ve Simpson, 2001). OSB olan çocuklar tipik gelişim gösteren akranlarına göre sosyal ilişki kurma, karşısındaki kişilerin duygularını anlamlandırma, kendi duygularını ifade etme, konuşma ve dinleme esnasında göz kontağı kurmada güçlük çekmektedirler. Aynı zamanda iletişim ve toplumsal etkileşimde yaşadıkları zorluklar bulunmaktadır. Bu zorluklar çocukların yaş ve gelişim özellikleri açısından farklılaşmaktadır (Heward, 2009).

OSB’li çocukların iletişim ve sosyal etkileşimlerinde, davranış örüntülerinde, duysal süreçlerinde ve bilişsel işlevlerinde farklılıklar bulunmaktadır (Scott vd., 2020). OSB olan çocuklar sosyal uyaranları işleme ve bilgileri bir araya getirmede güçlük yaşamaktadırlar. Bununla beraber OSB’li çocuklar detaylara yönelik olarak dikkat yöneltme ve hedef nesnelere karşı görsel becerilerde güçlü özellikler taşıyabilmektedirler (Stevenson vd., 2018). OSB olan çocukların sosyal etkileşim ve iletişim davranışları değerlendirildiğinde ise genel olarak sosyal ipuçlarını daha az fark edebildikleri, sosyal bilgileri yanlış anlamlandırdıkları, duygu ve düşüncelerini aktarmakta zorlandıkları, jest ve mimikleri farklı bağlamda kullandıkları, sosyal ilgi ve sosyal taklit davranışlarında sınırlılık yaşadıkları, yalnız kalmak istedikleri bilinmektedir (Wetherby ve Woods, 2006; Ingersoll ve Lalonde, 2010; Tager-Flusberg vd., 2011; Vivanti vd., 2018).

OSB olan çocukların sosyal etkileşimlerinde ve iletişim davranışlarında yaşamış oldukları zorluklar oyun becerilerini olumsuz etkilemektedir. OSB’li çocuklar hayali oyun ve rol yapma becerileri açısından sınırlılık yaşamaktadırlar. Oynadıkları oyunlar genellikle çeşitliliği olmayan basit ve tekrarlı hareketler içermektedir. (Stanley ve Konstantareas, 2007). OSB’li çocuklar oyuncaklarla işlevlerine uygun şekilde oynamada güçlük çekerken genellikle oyuncakları döndürme, çevirme ya da arpıştırma gibi yinelenen hareketlerle kullanmaktadır. Bu nedenle OSB’li çocukların oyun ve etkinliklerde çoğu zaman yalnız kaldıkları ya da edilgen bir role sahip oldukları görülmektedir (Johnson vd., 2007).

OSB’li çocuklar otizmden etkilenme düzey ve yoğunluğuna göre iletişim ve davranış özellikleri açısından akranlarından farklılaşmakta; muhakeme, sembolik ya da hayali oyunlar oynama, sosyalleşme gibi alanlarda sınırlılığa sahip olmaktadır. Bu bireyler sosyal becerileri çevresini model alarak veya taklit ederek öğrenmede güçlük yaşamakta; göz kontağı kurma, etkileşim, ortak ilgi ve dikkat, iletişim başlatma ve sürdürme, selamlaşma, oyun oynama, jest ve mimik kullanma gibi becerilerde yetersizlik göstermektedirler. Ayrıca iletişimde bulundukları insanların duygu ve düşüncelerini anlamada, kendi duygu ve düşüncelerini ifade etmede sınırlılık göstermekte genellikle yalnız kalmayı tercih etmektedirler (Frank Briggs, 2012; Volkmar ve Woodbury-Smith, 2007).

OSB’li çocuklar fiziksel görünüşleri bakımından akranlarından farklılık göstermemekle birlikte bir bölümü kas zayıflığı yaşayarak motor becerilerde sınırlılıklar çekmektedir. Bu nedenle arkadaşlarıyla birlikte gerçekleştirdikleri etkinliklere katılmakta zorluk yaşamaktadırlar. OSB’li bireyler vestibüler sistem ve motor becerilerde güçlüklerle karşılaşmakta; kas gelişimlerinde yetersizlik göstermektedirler. Bu durum OSB’li bireylerde denge problemi, genel vücut koordinasyon eksikliği ve kas tonusunda zayıflık görülmesine neden olmaktadır. Ek olarak OSB’li bireylerin el, kol, ayak ve bacak gibi uzuvlarını koordine etmede çeşitli güçlükler yaşadıkları göze çarpmaktadır (Elwin vd., 2013; Jiujiyas vd., 2017).

OSB’li çocuklar sürekli olarak rutinlerini devam ettirmek istemekte ve stereotipik davranışlarda bulunmaktadırlar. Kimi zaman kendilerine ve çevrelerine zarar veren davranışlar göstermekle birlikte kuralları kabul etmeme, yönergelere uymama, öfke patlamaları yaşama, çılgılık atma, bağırma, fiziksel saldırı gerçekleştirme gibi davranış problemleri de gösterebilmektedirler. Bununla birlikte çeşitli nesnelere karşı sıra dışı ilgi gösterme, rutinelere aşırı bağlılık, değişikliklere uyum sağlayamama gibi davranışlara da sahip olan otizmlili çocuklarla ebeveynleri arasında iletişim ve etkileşim sorunları yaşanabilmektedir (Webber ve Scheuermann, 2008). OSB’li bireyler bir arada oldukları kişilerle göz kontağı kurmadan ve anlamlı olmayan bakışlarla etkileşim kurmakta ve konuşma sırasında gerekli uygun mesafeyi kurarak iletişimde bulunamamaktadırlar. İsteklerini bildirmek için ise çoğu zaman kalıp ifadelerden yararlanmakta ve konuşmaları hız, akıcılık, vurgu ve tonlama açısından farklılık göstermektedir (Diken, 2023; Frank Briggs, 2012).

OSB olan çocuklar sosyal etkileşim becerileri ile ilgili çeşitli sınırlılıklar yaşamaktadır. Sosyal etkileşim becerilerindeki sınırlılıklar OSB'li çocukların yaşam kalitelerini düşürmektedir. Aynı zamanda OSB'li çocuklar arkadaşlık ilişkilerinde güçlük, depresyon, sosyal kaygı, akran zorbalığı, yalnızlık gibi durumlarla karşı karşıya kalabilmektedirler (Helles vd., 2015; Neary vd., 2015; Spain ve Blainey, 2015). OSB'li çocuklar akranlarıyla oynamada sınırlılık, sosyal uyaranlara uygun cevap vermede güçlük, insanlarla etkileşime girmede sınırlılık, empati kurma zorluğu, arkadaşlık ilişkilerinde güçlük, karşısındaki kişilerin düşüncelerini anlamada sınırlılık yaşamaktadırlar (Balconi ve Carrera, 2007; Saymaz, 2008).

OSB'li çocuklar iletişim becerilerinde ve dil gelişiminde yetersizlik yaşamaktadırlar. Bu durumun sonucu olarak konuşma başlatma ve sürdürme, sözel dili kullanma, jest ve mimikleri kullanma ve anlama, zamirleri kullanma ve soyut ifadeleri anlamada çeşitli güçlüklerle sahip olmaktadır. Bununla birlikte genellikle tek düze ve duyduklarını tekrar eden ekolalik konuşmalar yapmaktadırlar (Fein ve Dunn, 2007; Turnbull vd., 2002; Rodriguez-Medina vd., 2018).

OSB'li çocuklarda söz öncesi iletişim becerisi alanında ortaya çıkan farklılıklar ve gecikmeler görülebilmektedir (Ingersoll ve Lalonde, 2010). OSB'li çocuklar atipik seslenmeler, göz kontağı kurma, adına tepki verme, işaret etme davranışı, babıldama ve agulamanın gecikmesi ya da hiç olmaması, taklit becerileri, ortak dikkat, jest kazanım ve kullanımı, çeşitliliği ve sıklığı gibi becerilerde sınırlılık göstermektedirler (Colgan vd., 2006; Talbott vd., 2015; Turan ve Ökçün-Akçamuş, 2013).

OSB'li çocuklar hem alıcı dil becerileri hem de ifade edici dil becerilerinde sınırlılıklar yaşayabilmektedirler (Luyster vd., 2007). Bu sınırlılıklar çocukların söz öncesi döneminde iletişim ile ilgili temel becerilerde yaşadıkları güçlüklerden kaynaklanmaktadır (Mundy vd., 2009). OSB'li çocuklarda ekolali, vurgu, tonlama, ritim farklılığı, zamir kullanımında belirsizlik, monoton konuşma, ilk sözcük ve cümleleri kurmada gecikmeler, soyut ifadeleri anlamada güçlük, eylemleri ifade etmede sınırlılık, zaman belirtilen ifadeleri anlamama, sorulan sorulara uygun olmayan cevaplar verme, iletişim başlatma ve sürdürmede sınırlılık, yüksek ya da kısık sesle konuşma, sıra alma becerilerinde güçlük, aşırı soru sorma, yinleme, iletişim işlevlerinde yetersizlik, asosyal monologlar kurma, dili bağlama uygun

kullanmada güçlük görülmektedir (Baron-Cohen vd., 2001; Boucher, 2003; Kuder, 2003; Stone ve Yoder, 2001; Tager-Flusberg, 2007).

OSB'li çocuklarda uyku sorunlarının yaşanması oldukça sık görülen bir durumdur. OSB'li çocuklarda yatağa girmede ve gece uykuya dalmada güçlük yaşama, gece uykuda uzun süreli bölünmeler, sabah çok erken uyanma durumu, çok kısa süreli gece uykusu, gündüz uyku hali ve düzensiz uyku uyuma durumları görülmektedir (Cohen vd., 2014; Wiggs ve Stores, 2004; Ballester vd., 2018).

OSB'li çocuklarda genellikle hiperaktivite, dikkat ve davranış problemleri görülebilmektedir (Lian vd., 2022). OSB'li çocuklar çoğu zaman kurallara karşı gelmekte, öfke nöbetleri yaşamakta, yönergelere uymamakta, kendisine ve çevresine zarar verecek biçimde fiziksel şiddet göstermektedir. Bu durumdan en fazla başta çocuğun anne, baba, kardeş gibi en yakınındakiler etkilenmekte ve bundan dolayı aile ve yakın çevrenin yaşamları güçleşmektedir (Friend, 2006). Ayrıca OSB'li çocuklar işitme, görme, dokunma gibi duyularında da akranlarından farklılık göstermektedirler. Uyarıcılara karşı sıra dışı tepkiler vererek bunlardan rahatsız olmaktadır. Bununla birlikte çeşitli ses, koku ve ışık etmenlerine yönelik olarak da hassasiyet göstermekte ve tepki vermektedirler (Fein ve Dunn, 2007).

OSB'li çocukların önemli bir bölümünün zihinsel yetersizliğe de sahip olduğu bilinmektedir. Aynı zamanda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, kurallara karşı gelme ve depresyon bozuklukları, bipolar bozukluk, kaygı bozukluklarından etkilenmekte ve çoğu zaman uyku ile ilgili sıkıntılara sahip olmakta; sindirim, beslenme ve boşaltım sistemlerinde sorunlar yaşamaktadırlar (Frith, 2008). OSB'li çocukların büyük çoğunluğunda farklı düzey ve yoğunlukta zihinsel yetersizlik olduğundan eğitsel olarak üst seviyede desteğe gereksinim duymaktadırlar (Sayan ve Durat, 2007).

2.1.2 Aile ve Ebeveynlik

Aile, aralarında biyolojik ya da psikolojik bağlar bulunan, aynı zamanda birbirleriyle ekonomik ve duygusal birliktelik olan, üyelerinin kendisini aynı evin birer üyesi olarak da gördüğü bireylerin oluşturmuş olduğu birliktir. Ayrıca aile akrabalık ilişkileriyle doğrudan birbirleri ile bağlı olan ve yetişkinlerinin çocuklarının bakım ve koruma sorumluluğunu üstlendiği bireyler topluluğu olarak da ifade edilmektedir (Gladding, 2018). Aile yalnızca birlikte aynı yerde yaşayan insanların meydana getirdiği bir yapı değildir. Aile üyeleri sürekli olarak birbirleri ile etkileşim halinde olup bu etkileşim beraberinde dinamik yapıyı oluşturmaktadır.

Aile başlı başına ayrı bir yapıyı ifade ederken aileyi oluşturan bireylerin de bağımsız özellikleri bulunmaktadır. Ailenin varlığını devam ettirebilmesi için ekonomik, psikolojik, biyolojik, toplumsal, eğitim ve koruma gibi çeşitli işlevlerini yerine getirmesi gerekmektedir (Avşaroğlu, 2012; Gökçe, 1976).

Aile anne-baba ve çocuklardan meydana gelen, üyelerinin birbirleri ile sevgi, saygı, dayanışma ve ait olma gibi duygularla bağlı olduğu bir topluluktur. Ailede bireylerin psikolojik gereksinimleri karşılanmakta ve duygusal olarak destek sağlanmaktadır. Aile kavramı bu bağlamda değerlendirildiğinde aile yapısı, aile içi etkileşim ve yaşam döngüsü konuları dikkat çekmektedir. Aile içerisinde ortaya çıkabilecek gerilimler ve çatışmalar çeşitli duygusal problemleri ortaya çıkarabilmektedir. Sağlıklı ailelerde aile bireylerinin duygusal, fiziksel, ekonomik gereksinimleri zamanında ve uyum içerisinde yerine getirilmektedir (Hartley vd., 2010).

Aile yalnızca biyolojik ilişkilerin paylaşıldığı bir kurum olmamakla birlikte birbirlerini etkileyen bireylerin bir arada yaşadığı sosyal ve dinamik bir sistemi oluşturmaktadır. Bu çerçevede ebeveynler aile içerisinde çocuklarının gelişimini destekleyen ilk kişiler olmaktadır (Ersoy ve Şahin, 1999; Shea ve Bauer, 1991). Çocuğun gelişim sürecinde ebeveynlerin aktif rol almaları yaşadıkları çevreden ve kültürden uzaklaşmalarının önüne geçmektedir (Çağdaş ve Seçer, 2015). Tüm çocukların doğdukları andan itibaren yaşamlarında önemli bir yeri ailenin toplumun temel yapı taşını oluşturan en önemli kurumlardan birisi olduğu ifade edilmektedir. Çocuğun doğumuyla beraber içerisinde yaşanan toplumla uyumlu olabilmek için gereken toplumsal, kültürel ve ahlaki değerler yargılarının öğrenilmesi ailede başlamaktadır. Aile kurumu var olduğu günden beridir çocuklar sosyalleşmeyi ve etkileşimde bulunmayı ilk önce ailede anne babalarından öğrenmektedir (Kır, 2011).

Aile evrenseldir ve hem kendi üyeleri hem de toplum üzerinde şekillendirici özelliğe sahiptir. Ailenin her bir bireyinin aile işleyişinde sorumluluğu vardır ve aile duygusal bir temele dayanmaktadır. Bu duygusal temelde ailenin çeşitli temel işlevleri bulunmaktadır. Bu işlevlerden bazıları ailenin ve neslin devamını sağlamak, sağlıklı nesiller için çocuklar yetiştirmek, çocukları bedenlen ve ruhen sağlıklı bir şekilde büyütmek, çocukların iyi bir eğitim almasını sağlamak, aile ortamında sevgi bağı kurmak, çocukların sosyal olarak gelişmesini sağlamak ve aile üyelerinin birbirlerini desteklemesidir (Anderson ve Sabatelli, 2006). Aile

çocukların yaşamları üzerinde ömür boyunca etkisini sürdürmekle birlikte fizyolojik gereksinimlerin yanı sıra ekonomik ve sosyal gereksinimler açısından belirleyici olmaktadır (Turnbull vd., 2007).

Aileler çeşitli benzer özellikler taşıyalar da bazı yönlerden de birbirlerinden ayrılmakta ve farklılaşmaktadır. Ailelerin sahip olduğu benzer ve farklı özellikler yaşanılan toplumun kültürel ve sosyal yapısından etkilenmektedir. Ebeveynlerin çocuk yetiştirme tarzları da sahip olunan tutum ve yaklaşımlarla, kültürel değerler ve inançlar ile şekillenmektedir. Aile özellikleri, ailedeki birey sayısı, içinde bulunulan toplum, sosyo-ekonomik özellikler de çocuk yetiştirme tarzları üzerinde etkilidir (Öncül, 2011).

Çocuklar toplumun genelinde aile sistemleri içerisinde doğar ve bu sistem içerisinde yetiştirilirler. Aileler toplumların vazgeçilmez unsurları olmakla birlikte içerisinde bulundukları toplumun sosyal yapısına, normlarına ve değerlerine bağlı olmaktadır. Aileler yapı olarak geleneksel ve çekirdek aile olmak üzere iki grupta toplansalar da günümüzdeki ailelerin önemli bir bölümü çekirdek ailelerden oluşmaktadır. Gittikçe bireyselleşen toplumda yalnızca anne, baba ve çocuklardan oluşan çekirdek ailenin yaygınlaşmasıyla ailelerin desteklenmesi daha gerekli hale gelmiştir (Kağıtçıbaşı, 1998).

Aileler çocukları geleceğe hazırlamada en önemli ve etkili sosyal kurumdur. Aileler çocuklara beslenme, barınma, korunma ve eğitim için olanaklar sağlamaktadır. Anne-babalar çocuklarına gereken ilgi, sevgi, şefkati göstermekte, ihtiyaçlarını yerinde ve zamanında karşılamakta, güven duygusunu oluşturmaktadır. Böylece çocukların yeteneklerinin gelişmesine ve iyileşmesine yardımcı olunmaktadır. Bununla birlikte çocukların kişilikleri öncelikle aile içerisinde ebeveyn etkileşimi ile gelişmektedir. Aileler çocuklarını içerisinde bulunduğu toplumun değer yargılarına ve beklentilerine uygun, uyumlu bireyler olarak yetiştirmek için gayret göstermektedir (Çağdaş ve Seçer, 2015).

Aile ve ebeveyn etkileşimi sağlıklı kişilik gelişiminde ve çevreye uyum sağlamada oldukça etkilidir. Olumlu ebeveyn etkileşimi sağlamayan çocuklarda çeşitli davranış sorunlarının ortaya çıkabileceği bilinmektedir. Bu bağlamda ebeveynlerin disiplin anlayışı ve çocuk yetiştirme tutumlarının çocukların duygusal ve sosyal gelişiminde önemli bir rol oynadığı söylenebilmektedir. Anne-babaların tutum ve yaklaşımları çocukların içe dönük veya dışa dönük, bağımlı veya özerk,

etkin veya edilgen, uyumlu veya uyumsuz kişiliğe sahip olmaları üzerinde etkili olmaktadır (Dönmezer, 1999).

Her aile çocuk yetiştirme konusunda farklı yaklaşım ve tutumlar sergileyebilmektedir. Hatta ebeveynler arasında bile tutum ve yaklaşım farklılıkları olabilmektedir. Ebeveynlerden birisi diğerine göre daha hoşgörülü, korumacı, baskıcı ve imtiyaz gösteren yapıda davranışlar gösterebilmektedir. Ebeveynler arasındaki bu tutum ve yaklaşım farklılıkları farklı özellikler taşıyan çocuklar yetişmesine de neden olabilmektedir. Bu nedenle ebeveynlerin çocuklarına gösterdikleri tutum ve yaklaşımları arasında uyum olması önem arz etmektedir (Çağdaş ve Seçer, 2015).

Anne-babalar çocukları ile ilişkilerini geliştirmek için çocuklarını tanımalı, ilgileri ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirmelidirler. Çocuklarının kendilerinin birer modeli olmadığının farkına vararak başka çocuklarla kıyaslamamalıdır ve güvenlerini artıracak davranışlarda bulunmalıdırlar. Ebeveynler çocuklarına yeterince sevgi, ilgi ve şefkat göstermelidirler. Bununla birlikte anne-babaların davranışlarında tutarlı, kararlı ve dengeli olmaları gerekmektedir (Yavuzer, 2001).

Ailelerin sahip olduğu işlevler kimi zaman her ailede süreklilik göstermeyebilmektedir. Her ailede ilişkiler sağlıklı ilerlemeyebilmekte ya da aileler kimi zaman zorlu durumlarla karşı karşıya kalabilmektedir. Bu durumlar arasında ailede yaşayan kişi sayısı, aile bireyleri arasındaki ilişkiler, ailenin ekonomik durumu, aile bireylerinin kültürel ve eğitim düzeyi, ailede yaşayan bireylerin sağlık durumları ve kronik hastalıkları ile ailede yetersizliğe sahip bireylerin olması sayılabilmektedir (Anderson ve Sabatelli, 2006). Ailelerin yaşayabileceği her türlü zorluğa rağmen çocuklarına en iyi düzeyde sevgi ve güven ortamı yaratması gerekmektedir. Bununla birlikte başta ebeveynler olmak üzere aile bireylerinin çocuklara karşı çeşitli sorumlulukları bulunmaktadır. Bu sorumlulukların başında ise çocuklarına sevgi göstermek, değer vermek, iyi bir ebeveynlik yapmak, başarılı için çaba göstermek, işlevsel bilgi ve beceriler kazandırmak, çocuklarını oldukları gibi kabul etmek, olumlu davranışlar edinmesini sağlamak, iyi bir eğitim almasını sağlamak, beslenme ve barınma ihtiyacını karşılamak ve her yönden sağlıklı bir yaşam sürmesini sağlamak gelmektedir (Bruder, 2010; Howard vd., 2005).

Anne-babalar için çocuk sahibi olmak heyecan verici olsa da aileye yeni bir çocuğun katılması tüm aile bireylerinin aileye yeni katılan çocuğa uyum sağlamasını gerekli kılan geçiş sürecini de beraberinde getirmektedir (Nealy vd.,

2012). Doğumundan yetişkinliğine kadar ebeveynler çocukları için yaşamlarında çeşitli değişiklikler yaşamaktadır. Ebeveynler yeme-içme düzeninden sosyal etkinliklere katılmaya, meslek yaşantılarından uyku düzenlerine kadar pek çok alanda değişimler yaşamaktadır. Anne-babalar çocuklarının gelişiminde ebeveynlik rollerini gerekliliklere göre düzenlemekte ve yeni rutinler oluşturmaktadır (Kazak ve Martin, 1984). Anne babalar için çocuğa sahip olmak hayatlarını tamamen etkileyen, birçok yeni sorumluluğu kendisiyle getiren ve zaman içerisinde çocuğa uyumla sonuçlanan yeni, farklı ve stresli bir durum olarak ifade edilmektedir (Crnic vd., 1983).

Ailenin çocukların gelişiminde ve eğitiminde önemli etkileri ve rolleri bulunmaktadır. Yaşamları boyunca aileler çocuklarının yanlarında olduğundan çocuklarını sıklıkla gözlemler, başkalarının fark edemediği özelliklerini görür, eğitimsel ihtiyaçlarının belirlenmesine yardımcı olur, gereksinimlerini belirlerler. (Özen, 2012). Çocuklar içerisinde bulundukları toplumla uyumlu olabilmek ve bağımsız yaşam becerilerini gerçekleştirmek için gereken temel becerileri çoğu zaman aileleri ile girdikleri etkileşimler aracılığıyla kazanmaktadırlar (Tavil, 2005).

Aile olmanın en temel özelliği aile işlevlerinin düzenli bir şekilde yerine getiriliyor oluşudur. Aile işlevlerinin ailenin ekonomik, serbest zaman değerlendirme, sosyalleşme, sağlık, bakım, kendini tanıma, eğitim, sevgi bağ kurma olduğu ifade edilmektedir (Seligman ve Darling, 2007). Aile işlevlerinin yerine getirilmesinde ebeveynlik becerilerinin önemli bir rolü bulunmaktadır. Anne-babaların çocuklarını sevmek, değer vermek, çocuklarının işaret ve ipuçlarına yanıt vermek, çocuklarını oldukları gibi kabul etmek, güçlü değerlerle yetiştirmek, olumlu ve yapıcı bir disiplin anlayışıyla yetiştirmek, çocuklarının eğitim süreçlerine aktif olarak katılmak, ait olunan kültür değerlerini kazandırmak ve her koşulda çocuklarının yanlarında olmak gibi ebeveynlik becerilerini yerine getirerek aile işlevlerini geliştirmeleri beklenmektedir (Berger, 2008).

Ebeveynlik yapmak doğası gereği getirdiği sorumluluk ve stresten kaynaklanan zihinsel ve fiziksel yükü beraberinde getirmektedir. Ebeveynlerin yaşadıkları stres ve kaygının artması, çocuk yetiştirme ile ilgili bilgisizlik, çocuğun bakım sorumluluğu ve yaşam rutinlerindeki değişiklikler tükenmişliğe de neden olabilmektedir (Ardıç, 2013; Atagün vd., 2011; Duygun ve Sezgin, 2003; Weiss, 2002). Aileler çocuklarının gelecek yaşantısında neler olacağı ve çocuklarının gelecekte nasıl ilgilenecekleri, çocuklarına bakabilmek için psikolojik ve fiziksel

dayanıklılığa sahip olup olamayacaklarını düşünerek endişe yaşayabilmektedirler. Yaşadıkları bu endişeler ailelerde sosyal ayrışma, stres, anksiyete, depresyon, suçluluk hissi gibi durumlara yol açabilmektedir. Ebeveynlik sorumluluğu ile bireylerde kronik yorgunluk, fiziksel ve psikolojik rahatsızlıklar gibi durumlar ortaya çıkabilmektedir (Baxter vd., 2000; Bilal ve Dağ, 2005; Özkan, 2000).

2.1.3 Özel Gereksinimli Çocuklarda Ebeveynlik

Ebeveynler tipik gelişim göstermeyen bir çocuğa sahip olduklarını öğrendiğinde yaşamlarında çeşitli farklılıklar olacağını kestirebilmektedir (Cassidy vd., 2008). Anne-babalar özellikle çocuklarının gelişiminin akranlarından belirgin olarak farklılaştıklarını fark ettiklerinde daha fazla endişe ve stres yaşamaya başlamaktadır. OSB gibi iletişimsel, sosyal ve davranışsal açıdan gelişimi üst düzeyde etkileyen durumlar ebeveynler için stres, depresyon ve kaygı kaynağı olma ihtimalini artırmaktadır (Bloch ve Weinstein, 2009; Lee vd., 2008; Ludlow vd., 2012).

Anne-babalar çocukları doğduklarında ve büyümeye başladıklarında farklı duygular yaşamaktadırlar. Yaşadıkları duygular çoğu zaman güzel duygular olsa da çocuklarının geleceklerine ilişkin çeşitli kaygılar da yaşayabilmektedirler. Çoğu zaman özel gereksinimli çocukların gelişimsel olarak yaşı atıp büyüdükçe yaşanan zorluklar da artmaktadır. Bu zorluklar ebeveynlerin çocuklarına ilişkin yaşadıkları gelecek kaygısı ile de birleşmektedir. Özel gereksinimli çocukların yaşları arttıkça maruz kaldıkları sosyal etiketlenmenin de arttığı ve görünür hale geldiği bilinmektedir (Hollahan, 2003). Özel gereksinimli çocuğa sahip olmanın getirdiği gelecekte çocuklarına ne olacağı kaygısı ebeveynler için yaşam kalitelerine düşüren bir durum olmaktadır (Gargiulo 1985). Özel gereksinimli çocuğa sahip olmak ebeveynler üzerinde de çeşitli etkiler yaratmaktadır. Anne-babalar sürekli olarak çocuklarıyla bağlılık içerisinde olması ve çocuklarına sürekli olarak özel bakım ve ilgi sunmaları yaşadıkları önemli problemler arasındadır (Cummings, 1976).

Aile olmak ve ebeveynlik yapmak özel gereksinimli çocuğu olan ailelerde tıpkı tipik gelişim gösteren çocuğa sahip ailelerde olduğu gibi önemli sorumlulukları kapsamaktadır. Çocuklar büyüdükleri ortam olan ailenin izlerini taşımakta ve aile içerisinde yakın ilişkiler kurmaktadır (Shriver ve Allen, 2008). Özel gereksinimli çocuklarda ebeveynlerin çocuklarının yaşantısındaki ve gelişimindeki rolü daha ön planda olmaktadır. Özellikle OSB'li çocukların gelişiminde ebeveynlerin rolü daha fazladır. OSB'li çocuklar erken ve yoğun

eğitime gereksinim duymakta ve doğal öğrenme ortamlarında kısıtlılık yaşamaktadırlar. Bu nedenle OSB’li çocuklar ailelerinin desteklerine yaşam boyu gereksinim duymaktadırlar (Jordan, 1997; zbey, 2010).

Özel gereksinimli çocuğu olan anne-babalar ciddi bir bakım yükü ve sorumluluğuyla karşı karşıya kalmaktadır. Bu anne-babalar çocuklarının bakım, eğitim, tedavileri ile sağlıklı gelişimleri gibi konularda güçlükler yaşamaktadır (Sivrikaya ve ifci Tekinarslan, 2013). Ebeveynler çocuklarının gereksinimlerini karşılamak, bakımlarını gerçekleştirmek, özel durumlarıyla ilgilenmek gibi sorumluluklara sahip olmaktadır (Kot vd., 2018). Ebeveynler bu süreçte kimi zaman birbirlerinden uzaklaşabilmekte; özel gereksinimli çocuklarının bakım yükünden ötürü sahip olunan diğer ebeveynlik rollerinden vazgeçebilmektedir. Ayrıca sosyal yaşamlarında da farklılıklar olup sosyal ilişkileri zarar görebilmektedir (Hock vd., 2012; Hollahan, 2003).

Özel gereksinimli çocuğu olan ailelerde stres, kaygı, depresyon gibi durumların yaşandığı bilinmektedir (Doyle ve Doyle-Iland, 2004; Emerson, 2003; Estes vd., 2013; Garralda ve Bailey, 1988; Osborne ve Reed, 2010; Walsh vd., 2013). ocuğuın bakım yükünün fazla olması, anne-baba olma sorumluluklarının artması, eğitim ve sağlık hizmeti almada karşılaşılan sorunlar, verilen desteklerin yetersizliği gibi durumlar ebeveynlerin hayatına çeşitli zorluklar getirmektedir. Yaşanan bu zorlu durum ebeveynler arası ilişkiye de kimi zaman zarar verebilmektedir. Özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin önemli bir bölümünde aile içi sorunların da yaşanabileceği bilinmektedir (Risdal ve Singer, 2004; Smith, 2006).

Özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin yaşadıkları stresin başlıca nedenleri arasında bağlılık ve kendini yönetmede güçlük, yaşamlarındaki sınırlılıklar, aile içerisindeki uyumsuzluklar, yaşam boyu bakımın getirdiği yk, kişisel olarak ödülün yokluğu, fiziksel sınırlılıklar, maddi güçlükler, sürekli olarak yaşanan hastalık korkusu, bakım ve eğitim için kurumların tercihi gibi konular gelmektedir (Brobst vd., 2009; Holroyd, 1978). Bu durum ebeveynlerin kişilik yapılarından, ailenin diğer üyelerinden, aileye yardım etmek isteyen profesyonel uzmanlardan da kaynaklanabilmektedir. Ayrıca ebeveynlerin yaşamış oldukları stres ile beklentileri ve tutumları arasında ilişki bulunmaktadır. Beklentiler ile gerçek olgular arasında farklılık ne kadar çok olursa ebeveynler de o boyutta stres yaşamaktadır. Aynı şekilde ebeveynlerin tutumu katılaşması ve esneklikten

uzaklaşılması sonucu sorunlara karşı tepkiler sertleşmekte ve bu durum yaşanan stresi artırmaktadır (Ardıç, 2010). Özel gereksinimli çocuğa sahip olan ebeveynlerin daha çok stres yaşamalarının nedenleri arasında ebeveynlerin çocukları tanı aldıktan sonra yeterince bilgiye erişememeleri, ne yapacakları konusunda bilgi sahibi olmamaları, çocukların gelişiminde tutarsızlıklar yaşamaları, çocukların yaşadığı sosyal iletişim sorunları, çocuklarının toplum içerisinde kendilerini zor durumda bırakacaklarını düşünmeleri, çocukları için neyin daha iyi olacağına yönelik karar vermede zorlanmaları gösterilmektedir (Marcus vd., 2005).

Özel gereksinimli çocuğa sahip olan aileler çocuklarının durumlarına ilişkin yeterli bilgi edinmede güçlük, çevrelerine ve yakınlarına çocuklarının durumunu ve özelliklerini açıklamada zorluk, duygusal açıdan zorlanma, çocuklarının yetersizliklerine bağlı olarak yaşadıkları davranış problemleri ve sağlık sorunları, çocuklarının eğitimi ile ilgili uzmanlardan yeterli destek alamama, çocuklarının gereksinim duyduğu eğitimi sağlamada yaşanan güçlük, çocuklarının eğitimi ve gelişimi için daha fazla zaman ve maddi güce gereksinim duyma ve çocuklarının geleceklerine dair kaygılar yaşama gibi durumlarla karşı karşıya kalmaktadır (Küçüker 1993). Bu durum ebeveynlerin özel gereksinimli çocuklarıyla etkili iletişim kuramamaya, etkileşimde bulunamamaya, çocuklarının duygusal gereksinimlerini karşılayamamaya, çocukları ile ilgili gerçekçi olmayan beklentilere sahip olmaya ve özel gereksinimli çocuklarını reddetme gibi tutum ve davranışlar sergilemeye yol açabilmektedir (Ludlow vd., 2012). Bununla birlikte özel gereksinimli çocuğa sahip olan ebeveynlerin sahip oldukları öz şefkat becerileri çocuklarını kabul ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri üzerinde etkili olmaktadır (Tekinarslan ve Sevi-Tok, 2023).

Ebeveynlerin özel gereksinimli çocuğa sahip olmasıyla vermiş oldukları tepkinin çeşitli kaynakları bulunmaktadır. Anne-babalar özellikle OSB gibi nedenleri ve davranış örüntüleri tam anlamıyla açıklanamayan bir durumla karşı karşıya kaldıklarında bunu yakınlarına ve çevrelerine ifade etmekte zorluk çekmektedir (Smith vd., 2006). Çocuğun nasıl bir eğitim alacağı, hangi eğitim kurumlarına devam edeceği, sağlık hizmetlerinden faydalanma gibi durumlar aileler için önemli sorulardan bazıları olmaktadır. Bununla birlikte çocuklarının yetersizliklerine gösterecekleri uyum ve kabul düzeyleri ebeveynlerin kaygı düzeyleri konusunda belirleyici olmaktadır (Knapp vd., 2009).

Özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynler çeşitli sosyal sorunlar yaşayabilmektedir. Aile içerisinden ve yakın çevreden maruz kalınan olumsuz tutum ve inançlar ebeveynleri zor durumda bırakabilmektedir. Özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynler bu nedenle kendilerini toplumdan soyutlanmış ve dışlanmış hissedebilmektedir. Aynı zamanda özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarının yetersizliği ve gereksinimleri dolayısıyla fazla sosyalleşme imkânı olmaması bu durumun şiddetini artırabilmektedir (Dale, 1996).

Özel gereksinimli çocuğa sahip olan ebeveynler tipik gelişim gösteren çocuğu olan ebeveynlere göre çeşitli özelliklerine göre farklılaşmaktadır. Özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin yaşadıkları en önemli sorunların başında sağlık sorunları gelmektedir. (Miodrag ve Hodapp, 2011; Seligman ve Darling, 2007). Bu durum üzerinde ebeveynlerin yaşadığı kaygı ve stres ile özel gereksinimli çocuğa sahip olmanın getirdiği zorluk durumu olduğu düşünülmektedir. Ebeveynler mide rahatsızlıkları, migren, ağrılar, uyku sorunları gibi durumlarla karşı karşıya kalmakta psikolojik olarak da etkilenebilmektedir (Gallagher vd., 2010; Murphy vd., 2007).

Özel gereksinimli çocuğa sahip olan ebeveynler tipik gelişim gösteren çocuğu olan ebeveynlere göre ekonomik olarak daha fazla güçlük yaşayabilmektedir (Seligman ve Darling, 2007). Özel gereksinimli çocuğu olan aileler genellikle daha çok ekonomik yük ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Ebeveynler çocuklarının özellikle özel eğitim, terapi, sağlık ve bakım gibi masraflarını karşılarken zorluk çekebilmektedir. Özel gereksinimli çocukların özel gereksinimleri çoğu aile için ekonomik açıdan zorlayıcı olabilmektedir. Bu durum da aileler için daha fazla sorunla başa çıkmasını gerektirmektedir (Sucuoğlu, 1995).

Özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarının çeşitli ihtiyaçlarını karşılarken etkin bir şekilde katılımcı olmalarını ve karşılaşılan sorunlarla başa çıkma becerilerini etkileyen çeşitli etmenler bulunmaktadır. Bu etmenler aile yapısı ve tipi, aile büyüklüğü, ailenin sosyokültürel ve sosyoekonomik yapısı, ebeveynlik kişilik özellikleri, ebeveynlik rolleri ve yaklaşımları, ebeveynlerin birbirleri olan ilişkileri, evlilik uyumları, ailedeki bireylerin eğitim seviyeleri, sağlık durumları olarak ifade edilmektedir. Sahip olunan tüm bu özellikler ebeveynlerin özel gereksinimli çocukları ile olan ilişkilerini şekillendirmektedir (Hallahan ve Kauffman, 1997).

Anne babalar özel gereksinimli bir çocuğa sahip olacaklarını öğrendiklerinden itibaren duygu durumlarında çeşitli değişiklikler yaşamaktadırlar. Aileler durumu kabullenene kadar farklı duygular yaşamakta ve tepkiler göstermektedirler. Ailelerin göstermiş olduğu tepkiler Aşama Modeli, Sürekli Üzüntü Modeli, Bireysel Yapılanma Modeli ve Çaresizlik, Güçsüzlük ve Anlamsızlık Modeli olarak dört temel model altında toplansa da bunlardan en bilineni Aşama Modelidir. Bu model 1969 yılında Elizabeth Kubler-Ross tarafından ölümcül hastalığa sahip olan bireyler ve onların yakınları için geliştirilmiştir. Aşama modeline göre aileler özel gereksinimli çocukları olacaklarını öğrenmelerinden itibaren çeşitli aşamalarda farklı duyguları yaşayarak kabul aşamasına geçmektedirler. Anne babalar özel gereksinimli çocuğa sahip olacaklarını öğrenince karmaşık duygular yaşamakta, düşünceleri karmaşılaşmakta ve şok, depresyon, şaşkınlık, üzüntü, hayal kırıklığı, kaygılanma, durumu kabul etmeme, pazarlığa girişme, inkâr, suçluluk hissetme ve savunma mekanizmalarını kullanma gibi çok yoğun duyguların yaşandığı bir süreç içerisine girmektedirler. Tüm bunları atlatan anne ve babalar duruma alışmakta ve uyum içerisine girmektedirler. Böylece bilgi ve becerilerini geliştirerek çocukları ile ilgili planlar yapmaya başlamakta ve çocukları için daha iyi birer anne baba olmak için çaba göstermektedirler (Ardıç, 2010; Kubler-Ross, 1969).

Aşama modeline göre özel gereksinimli çocuğu olan aileler ilk olarak şok yaşamaktadırlar. Anne babalar özel gereksinimli çocukları olacağını öğrenince şok yaşayarak beklenmedik bu durumdan ötürü aşırı düzeyde üzümlük ve çaresizlik hissetmektedirler. Aynı zamanda yaşanan şokun etkisiyle suçluluk ve utanç da yaşayabilmektedirler. Ebeveynler şok aşamasında çocuklarının yetersizliğe sahip olduklarını kabul etmek istememekte ve çocuklarına yanlış teşhis koyulduğunu düşünerek durumu inkâr etmektedirler. Anne babaların inkâr etmelerinin nedeni ise yetersizliği olan bir çocuğa sahip olmanın getirdiğı bilinmezliğe karşı duyulan korkular ve tedirginliktir. Ebeveynler mümkün olduğunca gerçeklerden uzaklaşmaya ve görmezden gelmeye çalışmakta, çocuklarının yetersizliği yokmuş gibi hareket etmektedirler (Ardıç, 2010; Özen, 2013).

Ebeveynler daha sonra ise suçluluk hissederek acı çekmekte ve bir bölümü depresyon yaşamaktadırlar. Özel gereksinimli çocukları olmasının kendi yanlış ve eksiklerinden kaynaklandığını düşünerek bunun kendilerine verilen bir olduğunu düşünebilmektedirler. Aileler bu suçluluk duygusu yenmede oldukça

zorlanmaktadır. Ebeveynler yaşadıkları durumun gerçek olduğunun farkına varmaya başladıklarında ise acı çekmeye başlarlar. Bunun sebebi ise hayallerindeki ve bekledikleri çocuğun daha farklı olmasıdır. Acı çekme gerçeği kabullenmeyi kolaylaştırırken ardından ise depresyon ve karamsarlığı beraberinde getirebilmektedir (Metin, 2018; Özen, 2013).

Anne babalar çocuklarından dolayı suçluluk duygusunu da yaşamaktadırlar. Bu süreçte bunun neden başlarına geldiğini sorgulayarak öfkelerini birbirlerine, çevrelerine ya da sorumlu tuttıkları kişi ya durumlara yöneltebilmektedirler. Yoğun olarak öfke ve içerleme duygusu yaşamaktadırlar. Ebeveynler çocuklarına konulmuş tanı ve yardım girişimlerini öfkeyle reddederler ve çocuklarının yetersizliğini inkâr etmeye devam ederler. Çevrelerindeki akraba, arkadaş ve sosyal çevresinde olan tipik gelişim gösteren çocukları olanlara karşı içerleme duygusu sergilemektedirler. Sürekli olarak öfkeyle çevreye tepki göstermekte ve sonucunda çevrelerinden olumsuz tepkiler aldıklarında ise içlerine kapanmaktadırlar (Ardıç, 2010; Metin, 2018).

Ebeveynler pazarlık aşamasında ise yetersizliğin herhangi bir şekilde ortadan kalkacağına inanmaktadırlar. Bu aşamada bu neden bizim başımıza geldi sorusuna yanıt aramaktadırlar. Ayrıca içerisinde bulundukları kültür ve çevre, inandıkları din ve toplum özellikleri bu süreçte önemli rol oynamaktadır. Anne babalar çeşitli gereklilikleri yerine getirdikten sonra çocuklarının yetersizliklerinin ortadan kalkabileceğine inanmaktadırlar. Bunun için hekimler, eğitim uzmanları, doğaüstü güçlere sahip olduğu düşünülen kişiler ve inandıkları yaratıcı pazarlığa girişmektedirler (Ardıç, 2010).

Aile önceki aşamalarda tatmin edici bir çözüm bulamadığı takdirde çaresizlik ve umutsuzluk duyguları yaşamaktadır. Öfke ve içerleme aşamasındayken bulunduğu sosyal çevresinden uzaklaşarak tüm sosyal desteklerini kaybetmeye başlamakta ve depresyon hissetmektedir. Ebeveynler gerçekte yüzleşerek çocuklarının farklı geliştiğinin, gelecekle ilgili planlarını değiştirmeleri gerektiğinin, çocuklarıyla birlikte kendilerini farklı bir yaşam şekli beklediğinin farkına varmışlardır. Anne babalar bu aşamada ihtiyaç duydukları desteğe ulaşırlarsa kabullenme aşamasına daha kolay geçebilmektedirler (Ardıç, 2010; Metin, 2018; Özen, 2013).

Kabullenme ve uyum aşamasında aileler yetersizliği olan çocuklarını ailenin birer üyesi olarak kabul etmeye başlarlar. Anne babaların çocukları ile ilgili algıları

değişmekte, onların güçlü yönlerine odaklanmaktadırlar. Dikkatlerini çocuklarıyla olan ilişkilerine ve onların ihtiyaçlarını karşılamaya yoğunlaştırırlar. Önceden yaşamış oldukları olumsuz duygular bütünüyle ortadan kalkmasa da bu duygularla başa çıkabilmeyi öğrenmeye başlamaktadırlar. Ayrıca çocuklarının mevcut bilgi ve beceri düzeylerini geliştirmeye çalışmakta ve gereksinim duydukları hizmetlerden yararlanmalarını sağlayarak onları hayata hazırlamaktadırlar (Ardıç, 2010; Özen, 2013).

Özel gereksinimli çocuğa sahip olma ile uyum sağlamayı kolaylaştıran etmenlerden birisi ebeveynlere sosyal destek sağlanmasıdır. Özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin en çok gereksinim duyduğu alanlardan birisi sosyal destek olmaktadır (Çifci Tekinarslan vd., 2018). Ebeveynlere sosyal destek sağlandığında stres ve kaygı düzeylerinin azaldığı bilinmektedir (Neely-Barnes vd., 2011; Boyd, 2002; King vd., 2012). Özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlere verilebilecek sosyal destekler arasında yakın çevrelerinden alabilecekleri destek olabileceği gibi uzmanlardan veya kurumlardan alacağı bilgi ve uygulama destekleri de sosyal destek kapsamındadır (Nealy vd., 2012; Ünlüer, 2009). Ebeveynlerin alacağı bu destekler ile daha iyimser olabileceği, kaygı ve stres düzeylerinin azalabileceği, başa çıkma becerilerinin gelişebileceği, yeni çözümler üretebileceği, çaresizlik durumlarının azalabileceği ifade edilmektedir (Berger, 2008; Brewin vd., 2008; Meral, 2011).

Özel gereksinimli çocuğa sahip olan ailelere sağlanan hizmetlerin amacına ulaşması için anne babaların ihtiyaçlarını, beklentilerini ve duygularını bilmek ve anlamak gerekmektedir. Ailelere özel eğitime ilişkin hizmetler sunulurken aile merkezli yaklaşım temel alınmaktadır. Böylece özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin beklenti ve ihtiyaçları dikkate alınarak gerekli hizmetler sunulmakta, öğretmenler ve uzmanlar özel eğitim hizmetlerinin sunumunda aile ile iş birliği ve etkileşim içerisinde olmaktadır. Bu sebeple özel gereksinimli çocukların ailelerinin özelliklerinin de iyi bilinmesi gerekmektedir (Kirk vd., 2012). Anne babalar çocuklarına karşı olumlu tutumlar sergilediği takdirde çocuklarının eğitime dair başarısının artacağı bilinmekle birlikte eğer ebeveynler çocuklarının gelişim ve öğrenme farklılıklarını kabul etmezlerse gerekli erken müdahaleden yararlanamamaktadırlar (Kirk vd., 2012).

Aileye yeni bir bebeğin katılımı, ailelerin mevcut işleyiş ve yaşantısını değiştirmektedir. Aileler yeni duruma uyum sağlama sürecinde özel gereksinimli

olma durumuyla karşı karşıya kalırlarsa bu süreçte tüm aile bireyleri olarak zorlanmaktadır (Hallahan ve Kaufmann, 2009). Aileye özel gereksinimli bir bireyin katılımı ailenin işlevselliğine olumsuz bir etkide bulunabilmektedir. Ebeveynler çocuklarının özel gereksinimli olmasından dolayı birbirlerini suçlayabilmektedir. Özellikle otizm gibi kaynağı ve sebebi tam olarak belli olmayan yetersizliklerde bu durum daha sık görülmekte ve bu da aile ilişkilerine zarar vermektedir. OSB'li çocukların büyük bir bölümü bebeklikten yetişkinliklerine kadar hem kendileri hem de aileleri açısından zorlu bir yaşam şekline sahip olmaktadır (Steinbrenner vd., 2020). Ailede özel gereksinimli bir çocuğun olması, çocuğun sağlık ihtiyaçları, bakım ve koruması, eğitim gereksinimleri, ailenin çeşitli yönlerden desteğe ihtiyaç duyması, akraba ve yakın çevreden sosyal desteğe gereksinim duyulması, özel gereksinimli bireylere ve ailelerine yönelik olarak olumlu olmayan tutum ve davranışların sergilenmesi özel gereksinimli çocuğa sahip olan ailelerin özellikle psikolojik ve sosyal yönden olumsuz etkilenmelerine neden olmaktadır (Metin, 2018; Tunali ve Power, 2002).

Özel gereksinimli çocuğa sahip olan aileler özellikle çocuklarının bakımı, eşler arasında ortaya çıkan problemler, çocuklarının durumunu kabullenememe, diğer aile üyeleriyle iletişim sorunları yaşama ve ilgilenememe, ebeveynlik yüklerinin artması, çocuklarının tıbbi bakım gereksinimleri, çevreden gelen olumsuz yaklaşımlar, sosyal yaşamlarında meydana gelen sorunlar, çocuklarının eğitim gereksinimleri, okul ve diğer kurumlarla iletişimde zorluklar gibi nedenlerden ötürü psikolojik, ekonomik ve sosyal açıdan güçlükler yaşamaktadırlar (Tunali ve Power, 2002).

OSB gibi özel gereksinime sahip çocuğu olan ailelerde aile bireyleri arasında ortaya çıkma olasılığı yüksek uyumsuzluk durumu ebeveynler ve çocuklar arasındaki ilişkiyi olumsuz etkilemektedir (Higgins vd., 2005; Risdal ve Singer, 2004). Bu ailelerde ebeveynler arası anlaşmazlık, ayrılma, gerginlik gibi durumlar tipik gelişen çocuğu olan ailelere göre daha yüksek görülmektedir (Whitman, 2004). Aynı zamanda daha düşük evlilik uyumları ve aile uyumlarına sahip oldukları ve ebeveynliğe dair yeterli hislerinin azaldığı bilinmektedir. Ebeveynlerin yüksek evlilik uyumlarına sahip olması çocukları ile ilgili daha pozitif algılara sahip olmalarını sağlamaktadır. Özel gereksinimli çocuğa sahip olmak aile içi rollerin yeniden şekillenmesine neden olmaktadır (Ekas vd., 2010; Norton ve Drew, 1994).

Tipik gelişim gösteren çocuklar için olduğu gibi özel gereksinimli çocukların gelişim ve eğitimlerinde de ailelerinin önemli bir rolü bulunmaktadır. Bu süreçte hem ailelerin çocuklarını hem de uzmanların özel gereksinimli çocuğa sahip olan aileleri desteklemesi gerekmektedir. Anne babalar çocuklarının başta eğitim, sağlık, bakım ve sosyal gereksinimlerini karşılamak üzere farklı disiplinlerden uzmanlarla iş birliği yapmaktadırlar. Bu iş birliği ile çocuklarının bağımsız yaşam becerileri kazanmalarını sağlamakta ve hem kendilerinin hem de çocuklarının yaşam kalitelerini yükseltmektedirler. Ayrıca çocukları ile ilgili yasal haklarını öğrenmek ve onları korumak için resmi ve gönüllü kuruluşlarla etkileşim içerisinde olmaları önem taşımaktadır. Ailelerin uzmanlarla olan iş birliğinde her iki tarafın da gönüllü olması, sorumluluğu paylaşmaları, ortak bir hedef doğrultusunda hareket etmeleri ve ortak değerlendirme yapmaları önem taşımaktadır (Kaner, 2009; Meral, 2011; Metin, 2018).

Özel gereksinimli çocuğa sahip olmanın ebeveynler için yaşam kalitesini düşüren bir etmen olduğu bilinmektedir. Yaşam kalitesinin ifade ettiği anlam bireyden bireye aileden aileye farklılık gösterebilmektedir. Çocuğun sahip olduğu yetersizliğin türü ve düzeyi ebeveynlerin yaşam kalitesi algısı üzerinde etkili olmaktadır. Özellikle ağır düzeyde OSB'den etkilenen çocuğu olan anne-babalarda yaşam kalitesinin daha düşük olduğu bilinmektedir (Deveci-Şirin, 2014; Schalock, 2000). Aynı zamanda OSB'nin nedenlerinin tam olarak bilinemeyişi ebeveynlere güç duygular yaşatabilmektedir. Çocuklarından daha önce karşılaşmadıkları davranış örüntüleri gören ebeveynler anne-baba rollerini gerçekleştirmede ve bu konuda kendilerini yeterli hissetmede güçlük çekmektedirler. Kimden ve ne şekilde destek alacaklarını tam anlamında bilmeyen ebeveynlerin yaşadıkları güçlükler daha fazla olmaktadır (Darıca vd., 2005).

Ailelerin özel gereksinimli çocuklarının eğitim süreçlerinde aktif rol almasının hem kendilerine hem de çocuklarına önemli katkıları bulunmaktadır. Çocuklarının eğitim süreçlerinde aktif rol alan anne babalar çocuklarıyla birlikte daha fazla öğretim etkinliği gerçekleştirmekte, bilgi ve beceriler kazandırmakta, çocuklarının okul başarılarını artırmakta, sosyal becerilerini geliştirmekte, öğretmenlerle daha aktif iş birliği sağlamaktadır. Bununla birlikte bu ailelerin güçlenmesi sağlanmakta, çocuklarının haklarını daha etkili bir şekilde savunabilir hale getirilmekte, çocuklarına yönelik daha olumlu duygulara sahip olmakta ve stres, kaygı vb. olumsuz duygularında olumsuz duygulardan daha etkilenmesi

beklenmektedir (Kaner, 2009). Ailelerin özel gereksinimli çocuklarının eğitim süreçlerine katılmasının önünde ise çeşitli engeller bulunabilmektedir. Bunlar ailenin eğitim süreçlerine katılımı konusunda öğretmenlerin isteksizliği, öğretmenlerin olumsuz tutum ya da ön yargıları, aileler ve öğretmenler arasındaki kültürel farklılıklar, ailenin sosyoekonomik seviyesi, olumsuz deneyimler, okul yönetiminin yaklaşımı, kaynak ve materyal yetersizliği, bilgi eksikliği olarak ifade edilebilmektedir (Yılmaz Bolat, 2017).

Özel gereksinimli çocuğu olan aileler çocuklarının eğitim ile ilgili süreçlerine katılmada kimi zaman çekingen davranabilmektedirler. Ailelerin katılımını artırmak için ise öncelikle gereksinimlerinin belirlenmesi, anne babalarla sürekli olarak etkileşim kurulması ve güçlü yapısına vurgu yapılması, gerektiğinde evlerinde ziyaret edilmeleri, fikirlerinin önemsenmesi, öğretmen ve yöneticilerle iş birliği ve güven ortamının sağlanması, ailelerin kültürel farklılıklarına saygı duyulması büyük önem taşımaktadır (Hallahan ve Kaufmann, 2009).

Ebeveynlerin bilgi desteği, maddi destek, sosyal destek, toplumsal hizmet desteği gibi desteklere ihtiyaç duyduğu bilinmektedir. Ebeveynler kendilerine güven duymaya, sevgi ve saygıya, sosyalleşmeye, çocukları ile ilgili bilgileri başkalarına açıklayabilmeye, aile işleyişi ile ilgili desteğe gereksinim duymaktadırlar (Bailey, 1988; Turnbull ve Turnbull, 2001). Ebeveynlerin gereksinimleri sunulacak olan eğitimlerle ve verilecek olan desteklerle karşılanabilmektedir. Ailelerin sunulan hizmetlere katılması, taleplerinin belirtilmesi ve istenilen başarıya ulaşması için be destekler oldukça önemlidir (Bailey ve Blasco, 1990; Blackhurst ve Berdine, 1993).

OSB olan özel gereksinimli bir çocuğa sahip olmak ebeveynlere daha çok yük getirebilmektedir. Bu durum ebeveynlerle çocukları arasındaki ilişkiye de zarar verebilmektedir. OSB'li çocuğa sahip olan ebeveynlerin yaşamış oldukları güçlükler çocukları için gelecek kaygısı yaşamalarına da sebep olmaktadır. Ayrıca OSB'li çocuklarda çok sık problem davranışların görülmesi, uyku ve beslenme sorunları yaşanması, eğitimleri ile ilgili güçlüklerin yaşanması gibi durumlar ebeveynlerin yaşamlarını daha da zorlaştırmaktadır. OSB'li çocuğa sahip olmanın diğer türlerde yetersizliğe sahip çocuğu olanlara göre daha fazla zorluklarla karşı karşıya kalarak stres ve kaygı yaşadıkları bilinmektedir. (Estes vd., 2013; Hastings, 2003; Herring vd., 2006; Karst ve Hecke, 2012; Marcus vd., 2005; Twoy vd., 2007; Valicenti-McDermott vd., 2015; White vd., 2012).

Ebeveynlerin yaşamış olduğu güç durumları aşabilmeleri için gereken destek ve hizmetlerin sunulması gerekmektedir. Özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlere eğitim hizmetleri sunmak, duygusal ve sosyal destek sağlamak, bakım desteği vermek, danışmanlık hizmeti sağlamak oldukça önemlidir. Ebeveynlerin çocukları ile ilgili yaşamış olduğu olumsuz duygu ve tutumlarla baş edebilmeleri ve aile içinde etkili bir iletişim kurabilmeleri için desteklenmeleri gerekmektedir. Sunulan bu desteklerle anne-babaların zorluklarla başa çıkma, çocuklarının gereksinimleri karşılama, geleceğe yönelik kaygılarını azaltma gibi becerileri güçlendirilmektedir (Acar, 2012; Turnbull vd., 2011).

Özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin yaşadıkları güçlüklerin ortadan kaldırılması için desteklenmeleri oldukça önemlidir. Ebeveynlerin çocuklarının gelişimi, gereksinimleri ve eğitimleri ile ilgili konularda profesyonel destek almaları kendilerine olumlu katkılar sağlayacaktır. Anne-babalar gereksinim duydukları konularda ilgili profesyoneller tarafından açık, anlaşılır ve işlevsel bilgiler ile donatılmalıdır. Çünkü ebeveynler sadece yetersizlik ve yetersizliğe dair özellikler konusunda bilgiye gereksinim duymayıp; çocuklarına nasıl davranacakları, çocuklarıyla nasıl oynayacakları, çocuklarının davranışlarına nasıl tepki verecekleri, çocuklarının ihtiyaçlarına nasıl karşılık verecekleri, sahip oldukları haklar ve bunları nasıl kullanacakları gibi konularda da bilgiye gereksinim duymaktadırlar (Ludlow vd., 2012; Randall ve Parker, 1999). Özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlere verilen eğitimler ebeveynlerin kendilerine olan güvenlerinin artması hem çocuğun hem de ebeveynlerin stres ve kaygı düzeylerinin azalması, sahip oldukları beceri düzeylerinin artması gibi katkılar sağlamaktadır. Stres, kaygı, depresyon gibi durumlar ebeveynlerin yaşam kalitesi üzerinde olumsuz bir etki yarattığından ebeveynlerin desteklenmesi önem taşımaktadır (McConachie ve Diggle, 2007; Şengül ve Baykan, 2013).

2.1.4 Aile Eğitimi ve Katılımı

Aile eğitimi anne-babaların çocuklarını yetiştirmesi, aile ilişkilerinin geliştirilmesi, sorumluluklarını yerine getirmesi için gereksinim duydukları bilgi ve becerileri kazanmalarına yönelik olarak verilen eğitimidir. Aile eğitimi ile ailelerin yaşam dinamikleri sağlıklı bir şekilde gelişebilmektedir. Aile eğitimleri ailelerin gelişim ve değişimlerine yönelik olarak sunulan planlı ve sistematik süreçlerdir. Aile eğitimi ile aileyi oluşturan bireyler desteklenmekte; bilgi ve beceri düzeyleri geliştirilmektedir (Gestwicki, 2010).

Aile eğitimi sunulmasıyla ailelere bilgi ve yeni anlayışlar kazandıracak eğitim deneyiminin sağlanması hedeflenmektedir. Aile eğitimleri anne-babaların ebeveynlik becerilerine ilişkin rollerini gerçekleştirmeleri, ebeveyn olma sorumluluklarına destek verilmesi, kişisel gelişimlerinin sağlanması amacıyla gerçekleştirilmektedir. Aynı zamanda aile eğitimleri ile ebeveynler çocuklarının bakımı ve aile yaşamı gibi konularda da kendilerini geliştirebilmektedir. Bu sayede ebeveynler gerekli bilgi ve beceriler ile donatılmakta ve güçlendirilmektedir (Ersay, 2015; Ünal, 2015).

Aile eğitimleri ebeveynlerin çocuklarının eğitim süreçlerine aktif katılmalarını desteklemek için çocuklarıyla ilgili çeşitli amaçları gerçekleştirmeye yönelik olarak ilgili alanda çalışan uzmanlar tarafından yürütülen etkinlikleri kapsamaktadır. Bu çerçevede aile eğitimleri ile anne-babalara çocuklarının gelişimini sağlayan bilgi ve becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır (Turnbull ve Turnbull, 2001). Ebeveynlerin aile eğitimlerine katılmaları her yaştaki çocuk için önemli kabul edilmektedir. Fakat yetersizliğe sahip olan çocukların eğitim sürecinde ve gelişiminde aile eğitimi daha önemli hale gelmektedir. Çocuklarının yetersizliğe sahip olduklarını öğrendiği andan itibaren ebeveynler farklı uyum evrelerinden geçmektedir. Bu dönemde anne-babalar duygusal desteğin yanı sıra çocukları için neler yapabilecekleri ile ilgili yoğun yardıma gereksinim duymaktadırlar. Bu nedenle özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin aile eğitimlerinden sistematik olarak faydalanması gerekmektedir (Varol, 2005).

Aile eğitimi ebeveynlere çocuklarının ilerlemesi adına sahip oldukları rolleri benimsemeleri, çocuklarının akademik, davranış yönetimi, sosyal becerileri, dil ve iletişim becerileri gibi eğitimle ilgili ihtiyaçlarını karşılamaları, çocukları için olumlu tutumlar sergilemeleri gibi beceriler kazandırmaktadır. Çocukların eğitim ve gelişiminde önemli rollere sahip olan ebeveynlerin çocukları için daha çok destekleyici olmaları gerçekleştirilen aile eğitimleriyle mümkün olmaktadır (Friend, 2006). Aileler hangi beceriyi nasıl öğreteceklerini bilmedikleri için veya çocuklarına nasıl davranacakları konusunda net fikir sahibi olmadıklarından çocuklarının eğitimlerine ve gelişimlerine istedikleri katkıyı verememekte ve ebeveynlik beceriler kazanmaya ihtiyaç duymaktadırlar (Ersoy ve Çürük, 2009; Boyraz, 2015).

Aile eğitimleri ile çocukların sosyal etkileşimleri artmakta ve bu durum sergiledikleri problem davranışların azalmasını sağlamaktadır. Okul ortamında

öğretilmesi zor olan bazı sosyal beceriler aile eğitimi alan ebeveynler aracılığıyla çocuklara kazandırılabilir. Bununla birlikte çocukların okulda öğrendikleri evde anne-babaların da destekleriyle gelişmekte; kalıcılığı ve genellenebilirliği sağlanabilmektedir (Matson vd., 2009). Aile eğitimleri alan ebeveynlerde ebeveynlik stresi düşmekte, boş zamanlar daha olumlu değerlendirilmekte ve çocukların gelişimlerini olumlu etkileme kapasiteleri gelişmektedir. Aynı zamanda ebeveynlerin bilgi ve becerileri aile eğitimleri gelişmektedir (Ingersoll ve Dvortcsak, 2010; McConachie ve Diggle, 2007).

Aileler çocuklarının eğitim gereksinimlerini karşılamak için tüm eğitim süreçleri içerisinde yer almalıdırlar. Böylece ebeveynler içerisinde bulundukları olumsuz durumlardan kurtulabilmekte ve güçlenebilmektedirler. Gerekli bilgi ve becerilerle donatılan ebeveynler çocuklarının gelişim potansiyelini artırmakta ve aile içi ilişkilerinde olumlu gelişmeler olmaktadır (Fishel ve Ramirez 2005; Groden ve Baron, 1988; Meyers ve Blacher 1987). Özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarının belirlenmesi ve karşılanması için ebeveynlerin gereksinimlerini karşılayabilir nitelikte eğitimlerin sunulması oldukça önemlidir. Ailelerin gereksinimlerinin belirlenmesiyle birlikte çocuklar ve aileler için ihtiyaç duyulan hizmetlere karar verilmekte ve aile eğitimlerinin içerikleri planlanmaktadır (Bailey ve Blasco, 1990; Chiu, 2013). Aile eğitimleri ile ebeveynler çocuklarının akademik öğrenme ve gelişimlerine aktif olarak katılabilmektedir. Böylece ebeveynler çocukları için ev ve okul ortamı arasında olumlu etkileşimler kurabilmektedir. Aile eğitim programlarının içerikleri anne-babaların katkılarıyla daha çok zenginleşebilmektedir. (Cömert ve Güleç, 2004; Fantuzzo vd., 2000).

Aile eğitimleri anne-babaların özgüvenlerini artırmayı ve çocuklarının zihinsel, fiziksel, duygusal ve sosyal gelişimlerini desteklemek için yeteneklerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bununla birlikte sistematik ve kavramla bir planla ailelerin bilgilendirilmesi, bilinçlendirilmesi ve beceri kazanması sağlanmaktadır (Cavkaytar ve Özen, 2015). Ailelerin gereksinimlerinin gerçekçi olarak belirlenmesi verilecek aile eğitimlerinin etkililiğini artırmaktadır. Aile eğitimleri ailelerin ihtiyaçları ile uyum göstermediğinde istenen başarıya ulaşılamamakta ve amacına uygun olarak gerçekleştirilememektedir (Bailey, 1988; Sucuoğlu, 1995).

Çocukların en fazla etkileşim kurduğu kişiler anne-babaları olduğundan ebeveynler eğitim sürecinin en önemli parçalarından birisidir. Anne-babalar çocuklarıyla en çok zaman geçiren kişiler olduklarından çocuklarının özelliklerini,

yeteneklerini ve sınırlılıklarını daha iyi bilmektedirler. Bununla birlikte anne-babalar çocuklarıyla fazla zaman geçirdiklerinden dolayı çocuklarına daha iyi katkı sağlayabilmeleri adına aile eğitimlerinden faydalanmaları oldukça önemli olmaktadır. Çocukların olumlu davranışlarının arttırılıp olumsuz davranışlarının azaltılması konusunda ebeveynlere önemli roller düşmektedir. Aileler bu rollerini aile eğitimleri ile destekleyebilmektedirler. Çoğu zaman çocuklarla daha fazla zaman geçiren ebeveyn anneler olsa da babaların da çocukların gelişiminde ve eğitimindeki rolü unutulmamalıdır. Bu nedenle aile eğitimlerine mümkün olduğunca anne ve babalar birlikte katılmalıdır (Meadan vd., 2010; Özdemir, 2018).

Aile eğitimleri kapsamında ebeveynlerin eğitim süreçlerine katılması ile belirli alanlarda ve konularda beceri sahibi olunabilmektedir. Ebeveynler eğitim kurumları ve uzman eğitimcilerle etkileşim kurarak bilgi alışverişinde bulunabilmektedirler (Epstein, 1995). Bu çerçevede çocukların okul etkinliklerine katılımları artmaktadır. Ayrıca ebeveynlerin hem kendi aralarında hem de çocukları ile olan iletişimleri gelişmektedir. Aile eğitimleri ile anne-babalara toplumsal kaynaklara ulaşma imkânı oluşturulmaktadır. Aile eğitimleri ebeveynlerin çocuklarının gelişimlerinde ve eğitim süreçlerinde aktif olabilmeleri adına organize edilen etkinlikler bütünü olarak ifade edilmektedir (Tezel-Şahin ve Ünver, 2005).

Aile eğitimleri hem çocuklar hem de ebeveynleri üzerinde olumlu etkiler oluşturmaktadır. Aile eğitimi alan ebeveynlerin sunduğu eğitim ve hizmetlerin süreleri ve sıklığı daha fazla olmaktadır. Öğretilen becerilerin de kalıcılık ve genellenebilirlikleri yüksek olmaktadır. Aile eğitimi alan ebeveynlerin yaşam kalitelerinde belirgin bir artış gözlenmektedir. Bununla birlikte ebeveynlerin stres ve kaygı düzeylerinde düşüş meydana gelmektedir. Aile eğitimleri ekonomik olarak ebeveynlerin yeni bilgi ve beceriler edinmesini sağlamaktadır (Spann vd., 2003).

Aile eğitimlerinin yetersizliğe sahip çocuğu olan tüm ailelerde olumlu katkıları olduğu bilinmekle birlikte OSB’li çocuğa sahip aileler için sağladığı katkılar daha ön planda olmaktadır. Aile eğitimleri ile anne-babalar çocuklarının duygusal ve davranışsal özelliklerini daha iyi tanıyabilmekte, öğrenme özelliklerinin farkına varmakta ve davranış problemleri ile başa çıkabilme becerileri kazanabilmektedir. Bu nedenle OSB’li çocuğu olan ebeveynlerde aile eğitimleri önemli düzeyde destekleyici olmaktadır (Grodén ve Baron, 1988). Böylece OSB’li çocukların ebeveynlerin çok sık görülen stres ve kaygı durumları ile depresyon belirtilerinde azalma meydana gelmektedir. Anne-babaların ebeveynlik

becerilerinin gelişmesi, stres, kaygı ve depresyon durumlarının azalması, çocukları ile olan iletişim ve etkileşimlerinin iyileşmesi yaşam kalitelerini yükseltmektedir (Schultz vd., 2011; Shaffer ve Minshawi, 2014).

2.1.4.1 Aile Eğitimi Yaklaşımları

Özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlere sunulan aile eğitimleri geniş kapsamda ve farklı yaklaşımları içeren uygulamalardan oluşmaktadır. Aile eğitimleri kimi zaman anne-babaların gereksinim duyduğu konularda planlanırken, kimi zaman çocuklarının davranışlarını değiştirmeye ve çocuklarına yeni beceriler öğretmeye yönelik içeriklerden oluşmaktadır. Aile eğitimleri kimi zaman ise ebeveynlerin çocuklarının yasal haklarını bilmesi ve yasal haklarının savunuculuğu konularını içermektedir (Özdemir, 2018). Aile eğitim yaklaşımları genel olarak ebeveynleri anne-baba olarak gören yaklaşımlar, ebeveynleri öğretici olarak gören yaklaşımlar ve ebeveynleri hak savunucuları olarak gören yaklaşımlar olmak üzere üç grupta toplanmaktadır.

2.1.4.1.1 Ebeveynleri Anne-Baba Olarak Gören Yaklaşım

Özel gereksinimli çocuğa sahip olmanın getirmiş olduğu zorlukların karşısında ailelere gereksinim duydukları konularda destek olmak, çocukların yetersizliklerinin türü ve düzeyine uyum sağlamak, çocukların eğitsel ve davranışsal gereksinimleri, sosyal ilişkileri, iletişim becerileri gibi konularda anne-babalara destek, bilgi ve kaynak sağlanmasını içeren yaklaşımdır (Grodin ve Baron, 1988; Cavkaytar ve Özen, 2015).

Özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin çeşitli sorumlulukları ve farklılaşan rolleri bulunmaktadır. Bunlar öncelikle özel gereksinimli çocuklara yönelik olarak özellikle öğretim, danışmanlık ve davranış yönetimi gibi konulardır. Özel gereksinimli çocukların tipik gelişim gösteren çocuklara göre farklılaşan gereksinimleri nedeniyle ebeveynlerin sahip olması gereken çeşitli bilgi ve beceriler bulunmaktadır. Özel gereksinimli çocuğu olan anne-babalar çocuklarının sosyalleşmesi için olanaklar yaratma, diğer ailelerle etkileşim kurma, çocuklarının gereksinimlerine doğru karşılık verme gibi çok çeşitli yelpazede sorumluluklara sahip olmaktadır. Bununla birlikte ebeveynlerin birbirlerine karşı da sorumlulukları bulunmaktadır. Ebeveynleri anne-baba olarak kabul eden aile eğitimi yaklaşımında hem çocukların gelişimi ve eğitimi hem de ebeveynler arası ilişkilerin iyileştirilmesi amaçlanmaktadır (Özdemir, 2018).

Özel gereksinimli çocuğu olan anne-babaların ebeveynlik rolleri tipik gelişim gösteren çocuğu olan anne-babalara göre farklılaşmaktadır. Çocukların sahip olduğu yetersizlik, iletişim özellikleri, kişilik yapıları, sosyal becerileri ebeveynlerle çocukları arasındaki ilişki ve etkileşim üzerinde belirleyici olabilmektedir. Kimi zaman ebeveynler çocuklarına yönelik olarak daha fazla kontrol edici, yönlendirici ya da duyarsız bir şekilde davranabilmektedir. Ebeveynleri anne-baba olarak gören yaklaşımla sunulan aile eğitimi ile anne-babaların ebeveynlik becerileri gelişmekte; ebeveyn-çocuk etkileşimi geliştirecek çalışmalara yer verilebilmektedir (Küçük vd., 2001).

2.1.4.1.2 Ebeveynleri Öğretici Olarak Gören Yaklaşım

Ebeveynleri öğretici olarak gören yaklaşımda çocuk yetiştirme tarzları, çocukların iletişim, dil, duygusal ve sosyal gelişimlerini destekleme, çocuklara yeni beceriler ve davranışlar kazandırma, çocukların problem davranışlarını ortadan kaldırma gibi becerileri ebeveynlere kazandırmak ve ebeveynlerin bu konulardaki yeterliklerini geliştirmek amaçlanmaktadır (Briesmeister ve Schaefer, 1998). Ebeveynleri öğretici olarak gören yaklaşıma göre ebeveynler birer yardımcı uzman personel, yardımcı terapist ve öğretici şeklinde eğitilmektedir. Ebeveynlerden çocuklarının eğitim sürecinde etkin bir rol almaları ve bununla birlikte ev ortamında çocuklarına yönelik olarak öğreticilik rollerini sergilemeleri beklenmektedir (Cavkaytar ve Özen, 2015).

Çocukların öğrenmiş oldukları bilgi, beceri ve davranışların evlerinde desteklenmesi oldukça önemlidir. Bu şekilde öğrenilen bilgi, beceri ve davranışların genellenmesi ve kalıcılığının edinilmesi sağlanmaktadır. Ebeveynlerin öğretici yaklaşımla almış oldukları eğitimlerle çocuklarının okulda öğrendiği bilgi, beceri ve davranışlar daha işlevsel bir şekilde geliştirilebilmektedir. Bu yaklaşımda ebeveynlere çocuklarına yeni bilgi, beceri ve davranışlar kazandırmak için çeşitli teknik ve yöntemlerin öğretilmesi amaçlanmaktadır (Grodén ve Baron, 1988; Kolko, 1984; Özdemir, 2018).

2.1.4.1.3 Ebeveynleri Hak Savunucuları Olarak Gören Yaklaşım

Ebeveynleri hak savunucuları olarak gören yaklaşımda anne-babalar uzmanlarla iletişim kurma ve iş birliği yapma, kurumlarla irtibat sağlama, yasal hakları öğrenme ve kaynak bulma gibi çeşitli alanlarda eğitilmesi amaçlanmaktadır. Ebeveynler hak savunuculuğu olarak gören yaklaşımla aldıkları aile eğitimleri ile çocuklarının ve kendilerinin haklarını savunmak için gereken bilgileri edinmekte,

sorumluluklarını öğrenmekte, yasalar ve hak kullanımı konusunda bilinçlenmektedir (Cavkaytar ve Özen, 2015; Özdemir, 2018).

Ebeveynlerin hak ve sorumluluklarını öğrenmesi ve bilinçlenmesi özel eğitim hizmetlerinin sunulması ve geliştirilmesi üzerinde oldukça etkili olmuştur. Oluşturulan sosyal gruplar, organizasyonlar, sivil toplum kuruluşları, vakıflar ve dernekler aracılığıyla ebeveynler hakları ve sorumlulukları konusunda daha çok bilgiye sahip olmaktadır. Böylece özel gereksinimli çocuklara yönelik olumsuz yaklaşımlar azalmakta ve gereken yasal düzenlemeler daha hızlı yapılabilir. Ebeveynleri hak savunucuları olarak gören yaklaşımla aldıkları aile eğitimleri ile anne-babalar haklarını öğrenip savunabilecekleri kurumları belirleyebilmektedir (Özdemir, 2018).

2.1.5 Aile Eğitim Programları

Aile eğitim programları ebeveynlerin çocukları için bilgi, beceri ve kavramları öğretmede, olumlu davranışlarını artırma ve problem davranışlarını azaltmada faydalanabilecekleri etkili teknik ve yöntemlerin kazandırılmasını hedefleyen programlardır (Küçük, 1993; Tavl, 2005). Tipik gelişen çocuğa sahip olan ebeveynler çoğu zaman yazılı ve görsel iletişim araçları ile internet aracılığıyla çocuklarının eğitim ve gelişimiyle ilgili bilgilere erişebilmektedir. Fakat özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynler çocuklarının davranışları ile başa çıkma, yeni bilgi, beceri ve kavramlar kazandırma gibi konularda yalnızca bilgilere erişmeleri yeterli olamamaktadır. Bu nedenle uzmanlar anne-babaların çocuklarının eğitim ve gelişimine dair bilgi ve beceri gereksinimlerini karşılayabilecek düzeyde eğitim programlarının geliştirmektedirler (Varol,2005).

Ebeveynlerin özel gereksinimli çocuklarının ihtiyaçlarına göre eğitim almaları ve bu şekilde çocukları için faydalı olmaları gerekmektedir. Özel gereksinimli çocuğa sahip olan anne-babaların çocuklarına yönelik sunulan özel eğitime ek olarak destek sunmaları, çocuklarının bağımsız yaşam becerilerini geliştirebilmeleri, çocuklarının özellikleri, gereksinimleri ve hakları konusunda yeterliğe sahip olabilmeleri için aile eğitim programlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Ardıç, 2010; Tavl, 2005).

Aile eğitim programları ebeveynlerin gereksinimleri doğrultusunda çeşitli düzenlemelerle birlikte sağlanmaktadır. Programın uygulanacağı ebeveyn sayısı, kazandırılması hedeflenen bilgi ve beceriler, çocukların ihtiyaç duyduğu bilgi ve beceriler, ebeveynlerin sosyoekonomik ve sosyokültürel yapıları gibi etmenler aile

eğitim programlarının sunumu ve içeriğinin belirlenmesinde belirleyici olmaktadır. Özel gereksinimli çocukların ve ebeveynlerinin tüm ihtiyaçlarına karşılık verebilecek bir aile eğitim programı geliştirmek var olan çok çeşitli etmenler düşünüldüğünde çok mümkün olmamakla birlikte aile eğitim programları hedeflenen grubun ihtiyacına en iyi şekilde cevap verecek şekilde planlanmaktadır (Özdemir, 2018).

2.1.5.1 Aile Eğitim Programları Türleri

Aile eğitim programlarının ev merkezli aile eğitim programları, kurum/okul merkezli aile eğitim programları, ev ve kurum merkezli aile eğitim programları ve uzaktan eğitime dayalı aile eğitim programları şeklinde türleri bulunmaktadır.

2.1.5.1.1 Ev Merkezli Aile Eğitim Programları

Ev merkezli aile eğitim programlarında uzmanlar belirlenen zaman dilimleri dahilinde katılımcıların evlerine ziyarette bulunarak hazırlanan plan ve program kapsamında anne-babalar bilgilendirilmekte ve çeşitli uygulamalarda bulunmaları sağlanmaktadır (Aral vd., 2002). Uzmanların ebeveynlerin evlerini ziyaret sıklığı ve eğitim programının içeriği uygulamanın başarısı üzerinde etkili olmaktadır. Ev merkezli aile eğitim programlarında hedef ebeveyn çocuk etkileşiminin sağlanmasını destekleyecek olumlu bir ev ortamı oluşturmaktır (Volling vd., 2002).

Ev merkezli aile eğitim programları özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarını karşılamak için ebeveynlerin kendi evlerinde eğitilmesine imkân sağlamaktadır. Ev merkezli aile eğitim programlarının ebeveynlerin çocukları ile daha fazla zaman geçirmelerinden ötürü daha etkili olacağı düşünülmektedir (Sweet ve Appelbaum, 2004). Ev merkezli aile eğitim programları ev ortamında sürdürülmekle birlikte ebeveynlere çocuklarının gereksinimleri ile ilgili gerekli bilgi ve beceriler ev merkezli olarak hazırlanan programlar aracılığıyla kazandırılmaktadır (Aral vd., 2002).

Ev merkezli aile eğitim programlarında uzmanlar ebeveynlerle ortaklaşa belirledikleri günlerde ev ziyaretleri gerçekleştirerek eğitim programını uygulamakta ve ebeveynlere program sürecinde neler yapmaları gerektiğini öğretmektedirler. Gerçekleştirilen ev ziyaretlerindeki en büyük amaç ebeveynlerin çocuklarının gelişim ve eğitiminde daha nitelikli bir hale getirilmesini sağlamaktır. Bununla birlikte ev merkezli aile eğitim programlarında çocukların gelişim ve bakımında sorumluluk öncelikle ebeveynlere verilmektedir. Ev merkezli aile eğitim programlarında eğitim doğal ev ortamında gerçekleşmekte, tüm aile bireyleri

doğrudan katılmakta, bireyselleştirilmiş öğrenme için imkân sağlanmaktadır (Volling vd., 2002).

Ev merkezli aile eğitim programlarında ebeveynler uzman eğitimcinin rehberliği ve danışmanlığında hem kendilerinin hem de çocuklarının gereksinimlerini karşılama yönünde evde eğitim görmekte ve uzmanlarla ailelerin etkileşimi ev ortamında gerçekleşmektedir. Ailelere yapılan düzenli ziyaretler ebeveynlerin çocuklarına beceri ve kavram öğretmesine, çocuklarının davranışlarını yönetmesine yönelik oturumlar, anlatım, model olma ve bağımsız uygulama basamaklarını kapsamaktadır (Snell, 1983).

Ev merkezli aile eğitim programları kurum merkezli aile eğitim programlarına göre daha ekonomik olmaktadır. Ebeveynler doğal ev ortamlarında çocuklarının eğitim süreçlerine katılabilmektedirler. Ev merkezli aile eğitim programları ebeveynlere ulaşım kolaylığı sağlaması, çocuk ve ebeveynler için bilinmeyen ortamlar olan kurumlar yerine aşına oldukları ev ortamında gerçekleştirilmesi, ailelerin gereksinimlerini karşılamaya ilişkin esnek zaman dilimlerine sahip olması, çocuk ve ebeveynlerin daha yakından tanınmasına olanak sağlanması, çocuk ve ebeveynlerle daha iyi bir iletişim kurulması ve aile gereksinimlerinin daha iyi bir şekilde belirlenmesi gibi avantajlar sağlayabilmektedir (Volling vd., 2002; Herrold ve O'Donnell, 2008). Ev merkezli aile eğitim programları öğretimlerin çocukların doğal ev ortamında gerçekleştirilmesi, çocukların davranışlarının doğal ev ortamında gözlenebilir olması, eğitim programına tüm aile bireylerinin katılabilmesi, kazandırılan becerilerin kalıcılık ve genellemesinin sağlanabilmesi, çocukların eğitim sürecinde ebeveynlerin etkin rol oynaması açısından oldukça avantajlı olmaktadır (Bayhan, 2012).

Ev merkezli aile eğitim programlarında ilgili uzman tarafından verilecek olan eğitimin içeriği anne-babalara kazandırılmak istenen bilgi ve becerilerin neler olduğu, çocukların gereksinimleri ve anne-babaların çocuklarına neler öğretmek istediği ile ilişkilidir. Bazı aile eğitim programlarında anne-babalara çocuklarının davranışlarını yönetme becerisi kazandırılmakta iken bazı aile eğitim programlarında çocuklara evde kazandırılması işlevsel olan öz bakım, tuvalet, giyinme gibi becerilerin öğretilmesi kazandırılmaktadır (McCarthy vd., 1985).

Ev merkezli aile eğitim programlarının ebeveynleri çocuklarının gelişim ve eğitimleri ile ilgili bilgilendirmek, çocukların ve ebeveynlerin ev ortamlarını daha

iyi hale getirmek, çocuklarla ebeveynler arasındaki ilişki ve etkileşimi güçlendirmek, ailelere uygun müdahalelerde bulunmak gibi hedefleri bulunmaktadır (Çağdaş ve Seçer, 2015). Ev merkezli aile eğitim programlarında amaç özel gereksinimli çocukların gelişimlerini desteklemek, uyku ve beslenme koşullarını iyileştirmek, sağlıklı büyümeleri için gerekli önlemleri almak olmaktadır. Aynı zamanda ebeveynlerle çocukları arasındaki ilişkileri geliştirme, çocukların iletişim becerilerini iyileştirme ve okul başarılarını artırma gibi amaçları da bulunmaktadır (Herrold ve O'Donnell, 2008).

2.1.5.1.2 Kurum/Okul Merkezli Aile Eğitim Programları

Kurum/okul merkezli aile eğitim programlarında ebeveynlerin eğitimleri çocuklarının devam etmiş olduğu kurum/okul aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Bu kurumlar/okullar resmi özel eğitim kurumları/okulları, özel eğitim rehabilitasyon merkezleri ve üniversitelerin özel eğitim merkezleri olabilmektedir. Kurum/okul merkezli eğitim programlarında ebeveynlere çocuklara beceri ve kavramların nasıl kazandırılacağı, davranış yönetimi becerileri gibi beceriler çocukların devam ettiği okul ya da eğitim kurumunda düzenlenen eğitim oturumlarıyla kazandırılmaktadır. Kurum/okul merkezli aile eğitim programları genellikle benzer yetersizliğe sahip ve ortak gereksinimleri olan çocuklara ve ebeveynlerine yönelik olarak gerçekleştirilmektedir (Akçamete 1989; Snell,1983).

Kurum/okul merkezli aile eğitim programlarında eğitim uygulamaları gruba dayalı bir şekilde bir kurum ya da okul çatısı altında yürütülmektedir. Gruba dayalı olarak gerçekleştirilen aile eğitimleri genel olarak çocukları aynı kurum ya da okulda öğrenim gören ebeveynlere yönelik olarak gerçekleştirilmektedir. Kurum/okul merkezli aile eğitim programlarında benzer özelliklere sahip çocukları olan ebeveynlerin bir araya gelerek çocuklarının gelişimlerini ve eğitimlerini desteklemek için ilgili uzmanlarla görüşmeleri planlanmaktadır (Şahin vd., 2015).

Kurum/okul merkezli aile eğitim programları ebeveynlerin ve çocukların gereksinimlerine göre hazırlanmakta ve yeni ya da değişen gereksinimlere göre yeniden düzenlenerek kurum/okul bünyesinde uzmanlar tarafından ebeveynlere sunulmaktadır. Kurum/okullarda gerçekleştirilen aile eğitim programları yapılandırılmış eğitim programları aracılığıyla gerçekleştirilmektedir (Demircioğlu, 2012). Kurum/okul merkezli aile eğitim programlarının en işlevsel yanı ise izlenebilir özelliğe sahip olmasıdır. Ayrıca programa katılan ebeveynlerin benzer durumlara ve sorunlara diğer ebeveynlerin nasıl tepkiler verdiklerini ve ne

gibi çözümler ürettiklerini görmeleri sağlanmaktadır. Kurum/okul merkezli aile eğitim programları bu özellikleriyle diğer yaklaşımlardan farklılaşmaktadır. Böylece ebeveynler birbirlerini destekleyebilmekte ve dayanışma sağlayabilmektedirler (Rout, 2011).

Kurum/okul merkezli aile eğitim programlarında ebeveynlerin kurum/okula gelmeleri sayesinde çok kısa bir sürede daha fazla katılımcıya ulaşılması sağlanmaktadır. Benzer yaş aralığında çocuğu olan anne-babalar birbirleri ile daha fazla bilgi ve deneyim paylaşımında bulunabilmektedirler. Ancak eğitim programlarına katılan kişi sayısını artırmak ve bu katılımcıların sürekliliği sağlamak zaman zaman zor olabilmektedir. Kurum/okul merkezli aile eğitim programlarında eğitim verecek uzmanın alanı ile ilgili yeterlik düzeyi de programın etkililiği ve kalitesi üzerinde belirleyici olabilmektedir (Şahin ve Özyürek, 2014).

2.1.5.1.3. Ev ve Kurum Merkezli Aile Eğitim Programları

Ev ve kurum merkezli aile eğitim programları ev merkezli aile eğitim programları ve kurum/okul merkezli aile eğitim programlarının bileşimi şeklinde uygulanan programlardır. Ev ve kurum merkezli aile eğitim programlarında eğitim kurumlarına devam etmekte olan çocukların okulda kazanmış olduğu becerilerin ev ortamında sürdürülmesi, genellenmesi ve kalıcılığının sağlanması amaçlanmaktadır (Varol, 2005). Ev ve kurum merkezli aile eğitim programları eğitim kurumlarına devam eden çocukların bu eğitim kurumlarında kazanmış oldukları becerileri ev ortamında da sürdürerek genellemelerinin sağlanması ya da okulda yetersiz düzeyde öğrenilen becerilerin geliştirmesini hedeflemektedir (Şahin vd., 2011).

Ev ve kurum merkezli aile eğitim programları çocuklara okul ve kurumlarda uygulanan programın okul ile evde aynı anda birlikte yürütülmesine ilişkin genişletilmiş bir uygulama programıdır. Aynı zamanda okulda kazandırılan becerilerin ortam değişikliği olduğunda genellemesi sağlanmaktadır. Ev ve kurum merkezli aile eğitim programları genel olarak öz bakım ve sosyal beceriler gibi becerilerin öğretilmesine yönelik olarak okulda başlatılmakta ve evde sürdürülmektedir. Bununla birlikte ev ve kurum merkezli aile eğitim programlarında davranış değiştirme çalışmaları da yapılmaktadır. Bu çalışmalar ebeveynlerin çocuklarının ev ortamında sergilediği ve okula taşıdığı problem davranışlarını azaltmaları ve uygun davranışların arttırmaları için gerçekleştirilmektedir (Varol, 2005).

Ev ve kurum merkezli aile eğitim programları çocukların devam ettikleri okuldaki öğretmenler ya da uzmanlar tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu öğretmenler ya da uzmanlar gerekli durumlarda ev ortamında ebeveynlerle ve çocuklarıyla çalışarak programı uygulamaktadırlar. Programın evde sürdürülmesi gerekli olmayan durumlarda öğretmenler ve uzmanlar oluşturdukları iletişim dosyaları ve gerçekleştirdikleri telefon görüşmeleri aracılığıyla ebeveynlerle iletişim kurabilmektedirler (McCarthy vd., 1985).

2.1.5.1.4 Uzaktan Eğitime Dayalı Aile Eğitim Programları

Günümüzde teknolojiye meydana gelen gelişmeler, bilgisayar ve internet kullanımının yaygınlaşması, dijital cihazların kullanımının toplumda artış göstermesi ile aile eğitim programları geleneksel olarak gerçekleştirildiği ev ve kurum gibi ortamlardan online platformlara taşınmıştır. Özel gereksinimli çocuğa sahip olan ebeveynlere yönelik gerçekleştirilen aile eğitim programları çağın gerekliliklerine uygun olarak uzaktan eğitime dayalı olarak gerçekleştirilmesi gitgide yaygınlaşmaktadır. Uzaktan eğitime dayalı aile eğitim programları çevrimiçi olarak online bir şekilde internet altyapısı kullanılarak veya çevrimdışı olarak internet altyapısı kullanılmadan uygulanabilmektedir. İnternet altyapısı kullanılarak çevrimiçi olarak uygulanan aile eğitim programlarında etkileşim ve paylaşımda bulunma olanağı sağlayan internet temelli yöntemler kullanılmaktadır (Al ve Madran, 2004; Ardiç, 2010).

Uzaktan eğitime dayalı aile eğitim programları internet temelli bilişim araçları, radyo ve televizyon programları, haber mektupları, ebeveynlerle yapılan yazışmalar ve telefon görüşmeleri aracılığıyla ebeveynlere yönelik hazırlanan programları kapsamakta ve aile eğitim programı içeriği uzaktan eğitime imkân sağlayan araçlarla sunulmaktadır (Schrodt, 2005). Uzaktan eğitime dayalı aile eğitim programları eğitim veren uzmanların ve programa katılan ebeveynlerin farklı mekanlarda olduğu, senkron veya asenkron şekilde uygulanan eğitim programı yaklaşımıdır (Kaçan ve Gelen, 2020).

Uzaktan eğitime dayalı aile eğitim programlarının amacı programın uygulanmasındaki sınırlılıkları kısmen veya tamamen ortadan kaldırmak ve çeşitli konularda ebeveynlere eğitim sunmaktır. Uzaktan eğitime dayalı aile eğitim programlarında ebeveynlerin eğitimden yararlanabilmeleri için evde ya da belirli okul/merkezlerde bulunma zorunluluğu bulunmamaktadır. Ayrıca ebeveynlerin

gereksinimleri doğrultusunda öğrenme ortamları ve içerikleri uzaktan eğitime dayalı aile eğitim programlarıyla sunulabilmektedir (Şahin ve Özyürek, 2014).

Uzaktan eğitime dayalı aile eğitim programlarında katılımcıların fiziksel açıdan aynı anda aynı ortamda bulunmalarına gerek kalmadan zaman ve mekândan bağımsız bir şekilde bilişim teknolojileri kullanılarak eğitim faaliyetleri sürdürülmektedir. Uzaktan eğitime dayalı aile eğitim programları ulaşımında güçlük yaşama, programa kurum ya da ev ortamında katılım sağlayamama, sınırlı zamana sahip olma gibi nedenlerden ötürü ev merkezli aile eğitim programları ve kurum/okul merkezli aile eğitim programlarına katılamayan ebeveynler için oldukça yararlı olmakta ve bu şekilde çok daha fazla ebeveyne ulaşılabilir (Özdemir, 2018; Sakarya, 2011).

Uzaktan eğitime dayalı aile eğitim programlarında en temel amaç fazla sayıda katılımcının programa istedikleri mekândan ve geniş bir zaman diliminde alabilmesidir. Katılımcılara sağlanan esneklikler ebeveynlerin programlara katılmalarını kolaylaştırmaktadır. Uzaktan eğitime dayalı aile eğitim programlarında bilişim teknolojileri, bilgisayarlı öğrenme gibi teknolojik imkanlardan faydalanılmaktadır. Bu teknolojik kaynaklar öğrenmeyi kolaylaştırmakta ve daha erişilebilir bir hale getirmektedir (Kaya, 2002).

Uzaktan eğitime dayalı aile eğitim programları ebeveynlere aile eğitimi kapsamında yer alan ebeveynlik becerileri, hak savunuculuğu gibi becerilerin bilişim teknolojileri ile internet üzerinden yazılı, görsel ve işitsel kaynaklarla kazandırılmasını sağlamaktadır. Aynı zamanda uzaktan eğitime dayalı aile eğitim programlarında eğitim veren uzmanlarla katılımcılar etkileşim sağlamak, görsel ve işitsel iletişim kurabilmektedir. Ayrıca ebeveynler birbirleri ile kendi aralarında gruplar oluşturabilmekte ve birbirlerine sosyal destek sağlayabilmektedirler (Özdemir, 2018).

2.1.6 Aile Yaşam Kalitesi

Yaşam kalitesine ilişkin çok çeşitli tanımlamaların olduğu bilinmekle birlikte bu tanımların temelinde genellikle yaşamdan duyulan memnuniyet ve duydukları tatmin düzeyi yer almaktadır (Rice vd., 1986; Rosen vd., 1995). Yaşam kalitesinin hem nesnel hem de öznel boyutları olduğu bilinmektedir (Bitencourt vd., 2015). Baker vd. (1994) ise yaşam kalitesini bireylerin yaşamlarında önemli olan alanlarda duymuş olduğu memnuniyetten kaynaklanan esenlik hissi olarak tanımlamışlardır. Yaşam kalitesi bireylerin gereksinimleri ile istekleri arasındaki

uyum olduğu ifade edilmekle birlikte yaşamdan duyulan genel memnuniyet şeklinde ifade edilmektedir (Brown, 1990). Spilker (1992) tarafından yaşam kalitesi bireylerin kendi yaşamını kùltùrel değerleri karşısındaki algılayışı şeklinde tanımlanmaktadır. Yaşam kalitesi bireylerin psikolojik, fiziksel, sosyal özellikleri, inanç değerleri, yaşadıkları toplumun kùltùrel yapısı, yaşama dair amaçları, beklentileri ve ilgileri ile yakından ilişkilidir. Bu çerçevede bireylerin yalnızca fiziksel açıdan sağlıklı olması tam bir iyilik halinde olduğunu göstermemekle birlikte yüksek düzeyde yaşam kalitesine sahip oldukları anlamına da gelmemektedir (Balkanlı, 2008).

Yaşam kalitesi çoğunlukla bireylerin sağlık durumları, mutluluk düzeyleri, benlik saygıları ve zihnen iyi oluşları gibi değişkenlerin farklı boyutlarını içermektedir (Cummins vd., 1994). Yaşam kalitesi bireylerin kişisel gelişim, duygusal yeterlilik, kişisel ilişki, bağımsız karar alma, toplumsal birliktelik ve istenen yaşam koşulları ile ilişkilendirilmektedir. Bireylerin yaşam kaliteleri sağlık, eğitim, sosyal refah, güvenlik, yakın ilişkiler ve boş vakit etkinlikleri gibi çeşitli çevresel faktörlerle ilişkili kriterler ile bireylerin kendi yaşamlarından duyduğu memnuniyet ve mutluluk düzeyinin öznel bir değerlendirmesi ile ortaya koyulabilmektedir. Yaşam kalitesi kùltùrel öğelerle oldukça yakından ilişkili olmakla birlikte bireylerin ilgi, istek, gereksinim ve beklentileriyle belirlenen, bireylere göre farklılıklar taşıtan öznel bir olgudur (Eggleton vd., 1999; Schalock, 2000; Schalock vd., 1989). Yaşam kalitesi fiziksel ve ruhsal sağlık, bağımsız yaşam becerilerini sergileme yeteneği ve sosyal ilişkilere sahip olma gibi nesnel öğelerden oluşmaktadır. Yaşam kalitesi bu gibi nesnel öğelerle ilişkileri çerçevesinde bireylerin kendi hakkındaki öznel görüşlerinden ortaya çıkmaktadır. Bu çerçevede yaşam kalitesi bireylerin kendilerinden, yakın ilişkilerinden, çevrelerinden ve genel yaşantılarından doyumunu ve memnuniyetini içermektedir (Sacks ve Kern, 2008).

Yaşam kalitesi sağlık, huzur, mutluluk, saygı ve değer görme, sevgi ve yaşam doyumunu gibi çeşitli kavramları içerisinde barındırmaktadır (Cummins vd., 1994). Bireylerin yaşamlarından fayda sağlaması ile almış oldukları haz ve bireylerin yaşamdan aldıkları memnuniyet duygusu yaşam kalitesinin önemli unsurlarındandır (Taylor ve Bogdan, 1996). Bireylerin sosyallik ve refah düzeyleri genel yaşam kalitelerini belirlemektedir. Yaşam kalitesi bireylerin içerisinde bulunduğu çevrede kendisine değer atfedilmesi olarak ifade edilmektedir. Yaşam kalitesi yüksek düzeyde olan bireyler kendisinden, yakın çevreleriyle olan

ilişkilerinden, genel yaşamından doyum ve memnuniyet sahibi olmaktadırlar. Bireylerin psikolojik, fiziksel, sosyal, ekonomik, çevresel ve manevi açıdan istendik bir yaşam düzeyine sahip olmaları yaşam kalitelerinin de yüksek olacağı konusunda birer gösterge olmaktadır (Arpacı ve Ersoy, 2007; Sipos vd., 2012).

Ailelerin yaşam kalitelerinden memnun olmalarının gereksinimlerinin karşılanması, aile bireylerinin birlikte yaşamaktan keyif alması ve mutluluk duyması, aile bireylerinin kendileri adına önemli başarılar elde edebilme şansına sahip olmaları gibi temel kriterleri bulunmaktadır (Park vd., 2003). Bireyin kendi aile üyeleri ile zevkli, eğlenceli ve kaliteli zaman geçirmesi, ailenin sorunlara etkili çözümler üretebilmesi, aile üyelerinin birbirlerine olan yakınlığı, ailede bireylere sağlanan eğitim, sağlık, güvenlik hizmetleri aile yaşam kalitesinin önemli belirleyicileri arasındadır (Campbell vd., 1976). Aynı zamanda yaşam kalitesi bireylerin sağlık durumları, kendini yeterli hissedebilmesi, stres, anksiyete, depresyon gibi durumlardan uzaklaşılması, yaşamdan doyum sağlaması ve yakın çevresinden destek alabilmeleri konuları üzerinde etkili olabilmektedir (Çam ve Özkan, 2009).

Ailelerin yaşam kaliteleri üzerinde sağlık sorunları ve ekonomik koşulların önemli etkileri bulunmaktadır. Ekonomik koşullar ile sağlık durumları arasında güçlü bir ilişkinin var oluşu bireylerin yaşam kaliteleri üzerinde de belirleyici olabilmektedir. Yetersiz beslenme, sağlık imkanlarından yeterince faydalanılamama gibi durumlar aileleri olumsuz etkilediklerinden yaşam kaliteleri üzerinde de belirgin olumsuz etkiler bırakabilmektedir. Aynı zamanda sağlık sorunları ve ekonomik güçlükler nedeniyle aile işlevleri olumsuz etkilenebilmekte, problemlere başa çıkma zorlaşabilmektedir. Bu gibi durumlar da ailelerin yaşam kalitelerini düşürebilmektedir (Meral, 2014; Yau ve Li-Tsans, 1999).

Ailelerin yaşam kaliteleri üzerinde aile üyelerinin eğitim durumları, gelir düzeyleri, çalışma koşulları, barınma şartları, ulaşım imkanları, dinlenme ve eğlenme faaliyetlerine ayırabildikleri zaman gibi kriterlerin ön planda olduğu söylenebilmektedir. Bununla birlikte aile yaşam kalitesi aile üyelerinin etkileşim ve iletişimi, sahip oldukları sorumlulukları ve duygusal özellikleri gibi durumlardan da etkilenmektedir. Düzenli ve iyi bir gelire sahip olmak, sağlık hizmetlerini istenilen seviyede alabilmek, güvenli bir çevrede yaşamak aile yaşam kalitesinin önemli değişkenleri arasındadır (Canarslan ve Ahmetoğlu, 2015; Deveci Şirin, 2014; Singer, 2006).

Aile yaşam kalitesi aile üyelerinin birbirlerini etkileme düzeyi, sürekli olarak etkileşim sağlamaları, yaşam kalitesinin belirleyicileri olan ölçütlerin değişkenliği ve ailelerin yaşam kalitesi algısındaki değişiklikler şeklinde dört temel üzerine kuruludur. Ailelerin yaşam kalitesi aile bireylerinin yaşam kalitesi algısı, beklentileri ve deneyimlerine göre farklılık gösterebilmektedir. Bununla birlikte aile bireylerinin değişen yaşam koşulları yaşam kalitesi algıları üzerinde de etkili olmaktadır. Ailelerin yaşam kalitesi göstergeleri ise ebeveynlik becerileri, aile etkileşimi, yaşam becerileri, sağlık, ekonomik refah, duygusal iyilik, çevre, verimlilik ve sosyal refah şeklinde ifade edilmektedir (Park vd., 2002; Poston vd., 2003).

Aileler yaşam kalitelerini etkileyecek çeşitli durumlarla karşı karşıya kalabilmektedirler. Özel gereksinimli çocuğa sahip olmak aileler için yaşam kalitelerinde kimi farklılıklara neden olabilmektedir. Bu aileler tipik gelişim gösteren çocuğu olan ailelere göre daha fazla stres yüküyle karşı karşıya kaldıkları bilindiğinden yaşam kalitelerinin de olumsuz etkilenmesi durumu söz konusu olabilmektedir. Özel gereksinimli çocuğa sahip olduklarında aileler çocuklarının bakımıyla ilgili daha karmaşık bir süreci yaşamaya başlamaktadırlar. Çocuklarının yetersizliklerini çevrelerini açıklayamama, çocuklarının eğitim ve sağlık gereksinimlerini karşılamada güçlük çekme, kimi zaman çocuklarından ötürü yaşadıkları utanma hissi, aile bireylerinin bu duruma uyum sağlamada zorluk yaşaması gibi durumlar ailelerin başa çıkma davranışlarını etkileyebilmektedir. Bunun sonucu olarak ise ailelerinin yaşam kalitelerinde azalma yaşanabilmektedir (Turnbull ve Turnbull, 2001).

Aile yaşam kalitesinin hangi düzeyde olduğu ve geliştirilmesi için yapılması gerekenlerin belirlenmesi ebeveynler için oldukça önem taşımaktadır. Aile yaşam kalitesinin belirlenmesiyle özel gereksinimli çocuğa sahip olan ebeveynlere yönelik etkili hizmetler belirlenebilmekte, sağlanan hizmetlerin uygunluğu ve yeterliliği değerlendirilmekte ve özel gereksinimli çocuklar için gerekli ve uygun hizmetler ve programlar geliştirilebilmektedir. Bu doğrultuda duygusal ve fiziksel yeterlik, kişilerarası ilişkilerdeki uyum ve sosyal entegrasyon gibi boyutlarda düşük olan aile yaşam kalitelerinin geliştirilmesi sağlanabilmektedir (Ager, 2002; Sacks ve Kern, 2008).

Özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerde depresyon, anksiyete, stres, duygusal zorlanma ve düşük benlik saygısı gibi durumlar tipik gelişim gösteren

çocuğu olan ebeveynlere göre daha fazla olduğu bilinmektedir. Depresyon, anksiyete ve stresin oluşturduğu duygu durumu ebeveynlerin yaşam doyumlarını dūřürerek ve yaşam kalitelerini olumsuz etkilemektedir (Aysan ve Özben, 2007; Hastings ve Brown, 2002; Pelchat vd., 1999). Özel gereksinimli çocukların ebeveynleri ruhsal ve fiziksel problemlere karşı daha savunmasız olmakta ve bunun sonucu olarak düşük düzeyde yaşam kalitesine sahip olmaktadır (Sipos vd., 2012).

Özel gereksinimli çocuğa sahip olan ailelerde yaşam kalitesi aile içi uyum, aile memnuniyeti ve alınan sosyal desteklerle yakın ilişkilidir. Özellikle OSB’li çocuğu olan ailelerde evlilik stresi, rutin aile etkinliklerinin azalması, sosyal etkinliklerin gerçekleştirilmemesi, aile yaşamında esnekliğin azalması gibi çeşitli aile işlevlerinde sorunlar görülebilmektedir (Emily ve Grace, 2015). OSB başta olmak üzere diğer tüm yetersizliklerden etkilenen çocuğa sahip olmak aile bireylerinin tamamını etkilemektedir. Bununla birlikte anne babaların ebeveynlik becerileri, öz yeterliğı, aile katılımı güçlendiğinde yaşam kalitelerinde artış olmaktadır (Meirsschaut vd., 2010; Phelps vd., 2009).

Özel gereksinimli çocuğa sahip olan ebeveynler yaşadıkları sorunların üstesinden gelebildiklerinde aile yaşam kalitelerinin arttığı bilinmektedir. Bununla birlikte yaşadıkları sorunların üstesinden gelmekte zorlandıklarında, sürekli olarak kaygı yaşadıklarında, çocuklarının bakım yükü arttığında ve yeterli destek alamadıklarında aile yaşam kalitelerinde düşüş görülmektedir. Aile yaşam kalitesi arttığında çocuklarla en fazla zaman geçiren anne ve babaların genel stres seviyelerinin azaldığı, kaygı düzeylerinin düştüğü, kendilerini daha iyi hissettikleri, aile içi iletişim ve etkileşimin geliştiğı ifade edilmektedir (Aktan vd., 2020; Kyzar vd., 2021).

2.1.7 Stres, Anksiyete ve Depresyon

OSB’li çocuğu olan ebeveynler yaşamlarında çeşitli güçlüklerle karşılaşabilirler. Bu durum anne babaların kimi psikolojik zorluklar yaşamasına neden olabilir. OSB’li çocuğu olan ebeveynler için güçlük yaratan bazı durumlar stres, anksiyete ve depresyon için kaynak olabilmektedir (Bloch ve Weinstein, 2009; Ludlow vd., 2012).

2.1.7.1. Stres

Çevresi ile sürekli bir şekilde uyum içerisinde olma gayretinde olan bireylerin içsel ve dışsal şartlara karşı uyum sağlamasının güçleşmesi durumlarında

fiziksel ve psikolojik olarak zorlanmaları stres olarak ifade edilmektedir. Stres bireylerin ruhsal ve bedensel sınırlarının zorlanarak tehdit edilmesi ve güçlük çekilmesi ile birlikte kendisini gösteren bir durumdur (Baltaş ve Baltaş, 2017). Strese maruz kalan bireylerin genel olarak dikkatleri dağınık olmakta, yaşam kaliteleri düşmekte, kendilerini yorgun ve huzursuz hissetmekte, uyku düzenleri bozulmakta, sinirli davranmakta ve kendilerini gergin hissetmektedirler (Keinan, 1987). Bireylerin stres karşısında dayanma gücü üzerinde ise kalıtsal ve gelişimsel özellikleri, öğrenmeler ile geliştirmiş olduğu benlik gücü, stres yaratan durumlara karşı hazırlıklı olması gibi etmenler belirleyici olmaktadır ve stresin yaratmış olduğu etki bireylere göre farklılık göstermektedir (Öztürk, 2001).

Stres bireylerin genel iyilik durumlarını tehlikeye sokarak ve başa çıkma becerilerinin üzerindeki etkilerdir (Lazarus ve Folkman, 1984). Özel gereksinimli çocuğa sahip olmak gibi durumlar aile içerisindeki tüm bireyler için beraberinde duygusal yükleri getirmekte, stres oluşturan hayat deneyimi oluşturmakta ve sürekli olarak başa çıkma becerilerine sahip olmayı gerektirmektedir (Minnes, 1988; Fredman vd., 1997). Özel gereksinimli çocuğu olan ailelerde stres oluşturan durumların çocukların yetersizlik düzeyleri, genel sağlık sorunları ve bağımsız yaşam becerilerinde yaşamış oldukları güçlükler olarak gösterilmektedir. Özel gereksinimli çocuğun bağımsız yaşam becerilerine sahip olmaması nedeniyle ebeveynlerine yönelik olarak göstermiş olduğu bağımlılık yaşamış oldukları stresi artırabilmektedir (Akkök vd., 1992).

Özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynler çevrelerinden gelen tepkiler, çocuklarının sorunları ve özel gereksinimleri sebebiyle çok fazla stres kaynağı ile karşı karşıya kalabilmektedirler. Çocuklarının kimi zaman yaşam boyunca sürmesi gerekli olan bakım gereksinimleri, çocukların sahip oldukları davranış problemleri, maddi zorluklar, çocuğun yetersizliğine gösterilen uyum gibi durumlar ebeveynlerin yaşamış oldukları güçlükleri artırarak strese neden olabilmektedir (Kaner, 2009). Bununla beraber çocukların sosyal becerilerde yaşadıkları güçlükler, aile dayanıklılığı, diğer aile üyeleri ve toplumun bakış açısı, aileye sağlanan destekler, ailedeki varsa diğer çocukların uyumu, özel gereksinimli çocuğun tanılama ve değerlendirme süreçleri ve uzmanların sergilemiş oldukları yaklaşım da ebeveynlerin yaşamış oldukları stres üzerinde etkili olmaktadır (Plant ve Sanders, 2007; Richman vd., 2009; Strnadova ve Evans, 2007; Wulffaert vd., 2009).

Özel gereksinimli çocukların sergilemiş oldukları davranış problemleri ebeveynler için stres kaynağı olabilmektedir. Ebeveynlerin de düşük ebeveynlik becerilerine çocukların davranış problemlerinin artmasına sebebiyet verebilmektedir. Bu döngüsel ilişki sonucunda stres düzeyleri artan ebeveynler çocuklarının daha çok davranış problemlerini görmekte, bu durum da ebeveynler için daha fazla stres yaratmaktadır. Stres yaşayan ebeveynlerde duygusal problemler ortaya çıkabilmektedir. Bununla birlikte ebeveynlerin özgüvenlerine ve özyeterliklerine zarar verebilmektedir (Macias vd., 2007; Richman vd., 2009).

Ebeveynlerin özel gereksinimli çocuğa sahip oldukları için birbirlerini suçlaması, özel gereksinimin getirdiği durumlara kendini hazırlayamaması, çocuğun yetersizlik türü, sosyal yaşamda yaşanan güçlükler, aile yaşamındaki sınırlılıklar, yeterli desteği almada güçlük yaşama gibi durumlar yaşamış oldukları stresi artırabilmektedir. Ailelere uzman kişiler tarafından sunulan eğitimlerle ebeveynlerin yetersizliklere uyumu kolaylaştırarak stres düzeyleri düşebilmektedir (Akkök vd., 1992; Sucuoğlu, 1997). Ebeveynler özel gereksinimli çocuklarını kendilerine yük olarak gördüklerinde sahip oldukları stres düzeyinin artış göstereceği bilinmekle birlikte çocuklarının sorunları ile başa çıkma stratejilerine sahip olmaları ve olumlu bir evlilik ilişkileri kurmaları ebeveynlerin stresle başa çıkmalarını kolaylaştırmaktadır (Saloviita vd., 2003).

Ebeveynlerin yüksek düzeyde stres yaşamaları ailelerin işlevlerini sınırlandırmakta ve fizyolojik tepkilerinin artmasına neden olmaktadır. Bu tepkileri ebeveynlerde sürekli anksiyete, üzüntü ve hayal kırıklığına yol açabilmektedir. Aynı zamanda bunun sonucu olarak ebeveynlerin çocuklarına gerekli destekleri sağlamasının önüne geçmektedir (Deniz vd., 2009; Guralnick vd., 2008). Özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerde yüksek düzeydeki stresi azaltmak için erken müdahale hizmetleri oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu çerçevede ebeveynlere sunulan aile eğitim programları özel gereksinimli çocukların problem davranışlarının azaltılmasını desteklemekte, stratejileri, yakın çevreden sağlanabilecek destekleri geliştirme, olumlu başa çıkma teknikleri kazandırma ve çocukları ile ilgili bakım yükünü azaltma gibi katkılar sağlamaktadır (Plant ve Sanders, 2007; Richman vd., 2009).

2.1.7.2 Anksiyete

Anksiyete ya da bir diğer ifade ile kaygı, olumsuz davranışsal, fizyolojik ve bilişsel bileşenlere dayalı duygusal ve zihinsel zorlanma olarak tanımlanmaktadır.

Anksiyete kendisini bilişsel açıdan olumlu çıktıları olmayan deneyimler veya bunların sonuçlarına dair endişe içeren beklentiler olarak göstermekte iken, fizyolojik açıdan ise çeşitli somatik şikayetler ve davranış yönüyle yüksek seviyede uyarılmışlık, eylemsizlik ya da kaçınma gibi eylemlerle kendisini göstermektedir (Craighead ve Nemeroff, 2004).

Anksiyete bireydeki bedensel ve ruhsal dengelerin bozulmasına neden olabilecek tehlikelere yönelik gösterilen tepkiler veya bozulmuş olan dengelerin yeniden yerine getirilmesi gayreti sonucunda yaşananlar olarak ifade edilmektedir. Bireyler için daha önceden nötr bir değer taşıyan uyaran bireyde risk unsuru içeren bir uyaranla birleştiğinde anksiyete ortaya çıkmaktadır. Aynı zamanda anksiyete gelecekte gerçekleşme ihtimali bulunan olaylar veya çeşitli belirsiz durumların ortaya çıkardığı huzursuzluk ve endişe anksiyeteye yol açabilmektedir (Korkut, 1992). Anksiyete yaşayan bireyler kendilerini sürekli teyakkuz ve tedirginlik içerisinde olabilmektedirler. Yüksek düzeyde anksiyete yaşayan bireyler gergin kaslara sahip olma, sinir sistemindeki bozukluklar gibi fizyolojik ve dikkat dağınıklığı, tedirginlik hali gibi psikolojik durumları yaşayabilmektedirler (Beck vd., 2005).

Anksiyete yaşayan bireylerde içsel ya da dışsal nedenlerden ötürü ortaya çıkabilmektedir. İçsel ve dışsal nedenlerin tamamında yüksek düzeyde uyarılma ve buna ilişkin çeşitli fizyolojik belirtiler görülmektedir. Bu belirtiler ise genellikle kendisini heyecanlanma, terleme, titreme, kalp atış hızının artması, göğüs ağrısı şeklinde göstermektedir. Anksiyete yaşayan bireyler yaşamış oldukları gerilimin sebebini çoğu zaman tanımlamakta zorlanmaktadırlar. Rahatsız edici ve sürekli bir durum olan anksiyetenin kesin olarak sebepleri belirlenememekle birlikte çoğu zaman da kontrol edilememektedir. Aynı zamanda yaşanan anksiyetenin başlangıcı ve ne zaman biteceği de belli olmamaktadır (Rachman, 1997).

Özel gereksinimli çocuğa sahip olan ebeveynlerde yüksek düzeyde anksiyete yaşandığı bilinmektedir (Bebko vd., 1987; Beckman 1983; Wilton ve Renaut 1986). Özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin ebeveynlik rolleri, duygu ve düşünceleri zamanla değişebilmektedir. Çocukları ile ilgili beklentileri ve planları da bu doğrultuda farklılaşmakta ve sosyal çevreleri, mesleki yaşantıları ve ekonomik konularda değişiklik yaşayabilmektelerdir. Çocuklarının yaşadığı yetersizlikler sebebiyle ebeveynler iletişim, sosyal ilişkiler, tıbbi bakım, fiziksel düzenleme ve materyaller gibi konularda tipik gelişim gösteren çocuğu olan ailelere

göre daha fazla emek sarfetmeleri gerekmektedir. Ayrıca yaşamış oldukları suçluluk ve üzüntü gibi hisler, uyum güçlükleri de ebeveynler için anksiyete oluşturabilmektedir (Dyson, 1997; Staub ve Hunt, 1993).

Özel gereksinimli çocuğa sahip olan ebeveynler için çocuklarına ilişkin yeterli bilgiye sahip olamamaları, yaşamış oldukları duygusal güçlükler, çocuklarındaki sağlık problemleri, çocuklarının sergiledikleri davranış sorunları, çocukları ile ilgili farklılıkları çevrelerine açıklamadaki güçlükler, çocuklarının eğitim ve tedavileri ile ilgili konularda çok sayıda uzmanla iş birliği yapılmasının gereklilikleri, çocuklarının gelişimleri için daha çok zaman ve maddi olanaklara gereksinim duymaları, çocukları için uygun olan eğitim imkanlarından faydalandırılma çabaları ve çocuklarının geleceklerine ilişkin beklentileri gibi durumlar önemli düzeyde anksiyete kaynağı olmaktadır (Kavak, 2007).

Özel gereksinimli çocuğa sahip olmak ebeveynler için yeni sorumlulukları beraberinde getirmektedir. Ebeveynler için çoğu zaman yaşamlarındaki en önemli rol çocuklarının ihtiyaçlarını karşılamak olmaktadır. Ebeveynler çocuklarını geleceğe hazırlamak, iyi bir eğitim almalarını sağlamak ve bağımsız yaşam becerilerini kazandırmak için gayret göstermektedir. Çocuklarının gelecekte nasıl bir yaşam süreceğini kestiremeyen ebeveynler önemli düzeyde anksiyete yaşamaktadır (Baker-Ericzen vd., 2005). Özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynler çocuklarının eğitimleri ve gelişimlerinin olumsuz etkilenmemesi için kimi zaman kendi yaşantılarından ödünler verebilmektedir. Ebeveynler bu nedenle kimi zaman yeni ve farklı çalışma olanaklarından faydalanamamakta ve hatta ebeveynlerden birisi çalışmamayı tercih edebilmektedir. Bununla birlikte çocuklarının eğitim ve gelişimlerine ilişkin konularda iş birliği ve iletişim kurulması gereken konularda ilgili kurum, kuruluş ve uzmanlar ile sorunlar yaşanabilmektedir. Ayrıca çocuklarının gelecek yaşantısına ilişkin beklentiler, bakım yükü, bakım sorumluluğunun paylaşılması, hak savunuculuğu gibi konular ebeveynlerde anksiyete oluşturan konuların başında gelmektedir (Bailey, 1988; Floyd ve Gallagher, 1997; Schilling vd., 1986).

2.1.7.3 Depresyon

Depresyon bireylerin işlevselliğini olumsuz etkileyen yaşamlarındaki genel isteksizlik, mutsuzluk, çaresizlik, ümitsizlik, düşük benlik saygısına sahip olma, yaşam enerjisinde düşüklük, uyku ve beslenme problemleri yaşama durumu olarak ifade edilmektedir. Bireylerin yaşamış oldukları bu problemler değişkenlik

gösterebilmektedir. Kimi bireylerde ortaya çıkan belirtiler hafif olabilmekte iken kimi bireylerde ise oldukça ağır seyredebilmektedir. Depresyonun özellikle stres ve anksiyete ile yakından ilişkili olduğu da bilinmektedir (Hastings ve Beck, 2004).

Depresyon yaşayan bireyler kendilerini genellikle kendilerini karamsar, üzgün ve isteksiz hissetmektedirler. Sorumluluğu gereği yapması gereken işler bireyler için zorlaşmakta ve kendilerine duymuş oldukları güven azalmaktadır. Depresyondan etkilenen bireylerde dikkat dağınıklığı, enerji kaybı, güç yitimi, unutkanlık, uykusuzluk ve dalgınlık gibi durumlar çok sık görülebilmektedir (Köroğlu, 2006).

Bireyler kimi zaman yaşantılarında depresyonla ve depresyon belirtileriyle başa çıkmak durumunda kalabilmektedirler. Bu bireyler yaşamış oldukları depresyon durumunu sözleriyle, ruhsal halleriyle, yüz ifadeleriyle, hareketleriyle belli etseler bile bir şekilde yaşamlarına devam etmek durumunda kalmaktadırlar. Bununla birlikte depresyon nedeniyle kimi zaman halsiz, isteksiz, ilgisiz ve durgun olabilmektedirler. Ayrıca iş yaşamlarında çeşitli güçlüklerle karşı karşıya kalabilmekte ve sorumluluklarının yerine getirilmesinde sorunlar yaşayabilmektedirler (Köknel, 2005). Depresyondan etkilenen bireyler çoğu zaman eğlenmekten, gezmekten, çalışmaktan, spor yapmaktan, sanat etkinliklerine katılmaktan hoşnut olmamaktadırlar. Bireyler kimi zaman yaşamış oldukları depresyon nedeniyle bu davranışları sergilemekte iken kimi zaman genel karakter özelliklerinden dolayı da bu davranışları sergileyebilmektedirler (Hamilton vd., 1999).

Özel gereksinimli çocuğa sahip olan ebeveynler çeşitli duygusal zorluklar yaşayabilmektedirler. Bu zorlukların ebeveynler için en fazla olumsuz etki bırakanlardan birisi depresyondur. Yaşam koşullarındaki ve genel seyirlerindeki farklılıklar ve değişimler ebeveynlerde çeşitli belirsizlikler yaratabilmektedir. Ortaya çıkan bu belirsizlikler ise ebeveynlerin yaşamlarını daha zorlaştırmakta ve onları umutsuzluğa itmektedir. Ebeveynlerin yaşamış oldukları tüm bu güçlükler kimi zaman onları depresyon durumuna itebilmektedir (Fisman ve Wolf, 1991).

Özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynler günlük yaşamda yerine getirmekle yükümlü oldukları sorumluluklar, aile içi ilişkiler, sosyal yaşam gibi konularda çeşitli zorluklarla karşı karşıya kalabilmektedirler. Bununla beraber yaşamış oldukları travmatik durumlar ebeveynlerin depresyon yaşamalarına neden olabilmektedir. Ebeveynlerin çocukları ile ilgili yeterli bilgiye erişememeleri,

çocuklarının yetersizlik durumlarını çevrelerine aktaramamaları, çocuklarına ilişkin yaşadıkları gelecek kaygısı, özel gereksinimli çocuğa sahip olmanın getirdiği yükler gibi nedenlerle aileler önemli düzeyde stres yaşamakta ve bunun sonucu olarak da depresyondan etkilenebilmektedirler (Akçakın ve Erden, 2001).

2.1.8 Baş Etme

Baş etme bireylerin iç ve dış dünyasında meydana gelen ihtiyaçları ve güçlükleri ortadan kaldırmak, bu durumları kontrol altında tutabilmek, gerginlik düzeylerini azaltmak amacıyla göstermiş olduğu davranışsal ve bilişsel çabaları olarak ifade edilmektedir. Başa etmenin en temel işlevi bireylerin olumsuz fiziksel ve psikolojik etkilerden korunmasıdır (Basut ve Erden, 2005; Folkman ve Lazarus, 1985). Bireylerin baş etme becerilerine sahip olmaları sayesinde güçlüklerle karşı koyabilecek özelliklere sahip olmalarını da beraberinde getirmektedir. Sahip olunan baş etme stratejileri ile güç durumlara karşı bireyin vermiş olduğu bilişsel ve davranışsal yanıtlar aynı zamanda yılmazlık düzeylerini de artırmaktadır (Steinhardt ve Dolbier, 2008; Kenny, 2000).

Bireylerin stres, anksiyete, depresyon gibi psikolojik durumları ile baş etme becerileri arasında yakın bir ilişki olduğu bilinmektedir. Baş etmeye ilişkin becerileri arttıkça bireylerin stres, anksiyete ve depresyon düzeylerinde de azalma olduğu ifade edilmektedir (Baker ve Berenbaum, 2007). Bu durum özel gereksinimli çocuk ebeveynlerinde daha ön planda olmaktadır. Bu bireylerin baş etme becerilerinin stres düzeylerini yordayan önemli bir değişken olduğu söylenebilmektedir. Baş etme becerileri gelişen özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerde stres düzeyinin azabileceği belirtilmiştir (Dabrowska ve Pisula, 2010).

Bireylerin kendilerinde gerginlik yaratan olay ve durumlarla karşı karşıya kaldıklarında bunu değiştirme gayreti, karşılaşılan sorunu yönetebilme durumu, olayları kabullenme yönünde gösterilen çaba ve çevreden kaynaklı beklentileri anlama için sarfedilen gayret gibi çeşitli başa çıkma yolları kullandıkları bilinmektedir. İfade edilen başa çıkma çabaları ise problem odaklı ve duygu odaklı başa çıkma stratejileri şeklinde iki genel başlık olarak belirtilmektedir (Lazarus ve Folkman 1984). Problem odaklı başa çıkma stratejisinde bireyde gerginlik oluşturan olayın ya da durumun tamamen ortadan kaldırılması veya etkisinin azaltılmasını sağlama, sorunu giderebilmek için planlar yapma, gerekli olan kaynakların kullanımı, fikirlerin üretimi gibi aktif bilişsel ve davranışsal gayretler

söz konusudur. Duygusal odaklı başa çıkma stratejisinde ise bireyler kendilerinde gerginlik oluşturan olay ya da durumun genel anlamını değiştirmekte veya problemin sonucunda ortaya çıkan duygularını yönetmek için kendisini daha olumlu hissetmeye gayret göstermektedir. Bireyler birbirlerinden farklı olay ve durumlar karşısında hem problem odaklı hem de duygusal odaklı başa çıkma stratejilerini birlikte kullanabilmektedir. Farklı durum ve olaylar bağlamında farklı baş etme stratejisinin daha etkili olabileceği bilinmektedir (Aldwin, 1994; Eisenbarth, 2012).

Özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynler genellikle bu özel durumun getirmiş olduğu zorluklarla baş etmeye çalışmaktadırlar. Baş etme yollarını ararken ebeveynler kimi zaman destek arayışı içerisine girmektedirler (Shek ve Tsang, 1993). Bunun için bireylerin sosyal çevrelerinden ve uzmanlardan aldıkları eğitimler baş etme becerilerini geliştirebilecektir. Aynı zamanda ebeveynlerin baş etme becerisi düzeyleri ile aile yaşam kalitesi arasında da önemli düzeyde ilişki olduğu ifade edilmektedir. Baş etme becerileri gelişen ebeveynlerde buna paralel olarak aile yaşam kalitesinin de yükseldiği bilinmektedir (Dardas ve Ahmad, 2015; Jenaabadi, 2014).

Özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin baş etme becerileri ve stratejileri çocuklarının yetersizlik türü ve düzeyine göre farklılık gösterebilmektedir. Ebeveynlerin baş etme becerileri çeşitli değişkenlerden de etkilenebilmektedir. Bununla beraber anksiyete ve depresyon düzeyleri üzerinde baş etme becerilerinin de etkili olduğu ifade edilmektedir. Ebeveynlerin baş etme becerilerinin gelişmesinin anksiyete ve depresyon düzeylerinde bir azalma sağlayabileceği ifade edilmektedir (Bahar vd., 2009). Ebeveynlerin çocuklarının özel durumlarına ilişkin problemlerle baş etmede başvurduğu yöntemler kimi zaman birbirlerinden farklılaşmaktadır. Kimi ebeveynler daha fazla sosyal destek arayışı içerisine girerken kimi ebeveynlerde destek beklentisi daha düşük olabilmektedir. Bununla birlikte özellikle yakın çevreden ve uzmanlardan alınan desteklerin anne babaların baş etme becerilerine olumlu etkileri olduğu bilinmektedir. Alınan desteklerle özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin baş etme becerilerinin gelişmesiyle beraber yaşam kalitesi artmakta; stres, anksiyete ve depresyon gibi durumlar ise azalabilmektedir (Keskin vd., 2010).

Özel gereksinimli bir çocuğa sahip olmak ebeveynlerin psikolojik durumlarını, aile içi ilişkilerini, sosyal çevrelerini, ekonomik durumlarını ve yaşam

tarzlarını etkilemektedir. Bu nedenle özel gereksinimli çocuğu olan anne babaların baş etme becerilerine daha fazla gereksinim duydukları söylenebilmektedir (Özşenol vd., 2003). Bu nedenle özel gereksinimli çocuğu olan bireylerin baş etme stratejilerine sahip olmaları oldukça önemli bir konudur. Ebeveynlerin baş etme stratejilerine sahip olup olmadıkları, ne düzeyde kullanabildikleri ve etkilerinin neler olduğu gibi durumlar maruz kaldıkları psikolojik etkiler üzerinde belirleyici olmaktadır (Folkman vd., 1986; Matheson ve Anisman, 2003; McCrae ve Costa, 1986).

2.2 İlgili Literatür

Bu bölümde yurt dışı ve yurt içinde gerçekleştirilmiş ilgili araştırmalar yer almaktadır.

2.2.1 Yurt Dışı Araştırmaları

Singer vd. (1988) özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlere vermiş oldukları eğitimde haftada 2 saat olacak şekilde 8 haftalık bir uygulama gerçekleştirmişlerdir. Uygulama kapsamında anne babaların olumsuz duygu durumlarının iyileştirilmesi amaçlanmıştır. Uygulamanın sonunda anne babaların stres, durumluk ve sürekli anksiyete düzeyleri ile depresyon düzeylerinde belirgin azalma görölmüştür.

Singer vd. (1989) gerçekleştirmiş oldukları araştırmalarında ebeveynlere çocuklarının davranışları ile ilgili anne babalık eğitimi vermişlerdir. Bu eğitimde anne babaların ebeveynlik rollerinin geliştirilmesi ve psikolojik olarak iyileşmelerin sağlanması amaçlanmıştır. Anne babalara bu konuda ev ödevleri verilerek takipleri yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda anne ve babaların sürekli anksiyete düzeyleri annelerin depresyon düzeylerinde önemli düzeyde azalma olmuştur.

Kirkham ve Schilling (1989) yaptıkları araştırmalarında gelişimsel yetersizliği olan anneler için yaşam becerileri aile eğitim programı uygulamışlardır. Eğitim grupları 10 ile 12 anneden oluşmakta ve eğitim toplam dokuz haftada tamamlanmıştır. Bununla birlikte eğitimin ardından iki yıl süren bir takip çalışması gerçekleştirilmiştir. Araştırmada iki saat süren her bir oturumda annelerin yaşam becerilerinin gelişmesinin sağlanması amaçlanmış, iletişim becerileri, problem çözme ve karar verme becerilerinde de ilerleme hedeflenmiştir. Araştırmanın sonucunda eğitime katılım gösteren annelerin depresyon ve stres düzeyinde belirgin bir azalma olurken sosyal desteklerinde de ilerleme sağlanmıştır.

Gammon ve Rose (1991) yapmış oldukları çalışmalarında gelişimsel yetersizliği olan annelere yönelik baş etme becerileri eğitim programı geliştirmişlerdir. 24 anneye haftada bir kez iki saat olacak şekilde toplam 10 hafta süren eğitimde annelerin baş etme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Eğitim kapsamında problem çözme becerisinin geliştirilmesi, bireysel hedefler belirleme, iletişim becerileri gibi eğitimlere de yer verilmiştir. Araştırmanın sonucunda eğitim programına annelerin stres düzeylerinde belirgin düzeyde azalma olduğu ifade edilmiştir. Bununla birlikte problem çözme becerileri ve kişiler arası iletişim becerilerinde gelişme olduğu belirlenmiştir.

Bristol vd. (1993) yapmış oldukları araştırmalarında OSB'li çocuğu olan ebeveynler için depresyon ve stres azaltıcı bir eğitim programı geliştirmişlerdir. Eğitim programına katılan 28 ebeveynde programın sonuçlandığı 18 ayın sonucunda depresyon ve stres düzeylerinde belirgin düzeyde azalma ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte OSB'li çocuğu olan annelerin depresyon düzeyleri ile çocuklarının yetersizliklerine ilişkin bilgi eksiklikleri, OSB'li çocukların öğrenme ve davranış sorunları arasında ilişki olduğu belirlenmiştir.

Koegel vd. (1996) yapmış oldukları araştırmalarında OSB'li çocuğu anne babaların ebeveynliğe ilişkin rollerini geliştirmek amacıyla eğitim programı uygulamışlardır. Araştırmada OSB'li çocuğu olan ebeveynlerin ev içi etkileşimleri de incelenmiştir. Anne babaların eğitim programı öncesi ve sonrasında ev içi stres ve iletişim yaklaşımları incelenmiştir. Eğitim programına katılmadan önce ebeveynlerde herhangi bir farklılık görünmezken eğitim programına katıldıktan gelişme olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte eğitim programının ardından ebeveynler daha mutlu ve ilgili, etkileşime açık iken stres düzeylerinde ise önemli düzeyde azalma görülmüştür.

Greaves (1997) yaptığı araştırmada özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlere uygulamalı davranış analizi eğitimi vermiştir. Diğer bir gruba ise herhangi bir eğitim verilmemiştir. Verilen eğitimde ise ebeveynlerin davranışsal becerilere sahip olmaları ve uygun bir şekilde kullanmaları amaçlanmıştır. Ebeveynlere edimsel koşullamanın ilkeleri, davranışları ölçme ve değerlendirme, uygun davranış ve uygun olmayan davranış ayrımını yapma, ödül ve ceza sistemi gibi konularda eğitimler verilmiştir. Verilen eğitim toplam 8 hafta sürmüştür ve uygulamaya katılım gösteren ebeveynlerin uygulamaya katılmayan ebeveynlere kıyasla stres düzeylerinde azalma olduğu belirlenmiştir.

Linares Gonzales (2006) gerçekleştirdiği araştırmada OSB’li çocuğu olan anne babaların anksiyete ve depresyon düzeylerini azaltmak için bir aile eğitim programı geliştirmiştir. Eğitim programı 12 hafta sürmüş ve bilişsel davranışçı bir temele dayandırılmıştır. Eğitim programı kapsamında ebeveynlere OSB ile ilgili genel bilgiler sunulması, kişisel deneyimlerin paylaşılması, anksiyete ve depresyon hakkında bilgiler verilmesi, etkili baş etme yaklaşımlarının açıklanması, aile ve ebeveynlik rollerinin belirlenmesi gibi konulardan oluşmaktadır. Eğitimin sonucunda anne babaların anksiyete ve depresyon düzeylerinde belirgin bir azalma olduğu ifade edilmiştir.

Tonge vd. (2006) yapmış oldukları araştırmalarında okul öncesi dönemde OSB’li çocuğu olan anne babalara yönelik ebeveyn eğitimi ve davranış eğitimi programı uygulamışlardır. Araştırmada paralel grup karşılaştırma deseni kullanılmış ve deney grubuna ebeveyn ve davranış eğitimi programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim verilmemiştir. Aile eğitim programının içeriğinde OSB hakkında genel bilgiler sunma, davranış yönetimi ve değiştirme, yeni becerilerin öğretimi, sosyal etkileşim ve iletişim becerilerini geliştirme, ebeveynlik stresini azaltma, kardeşlerin ve diğer aile bireyleri ile olan ilişkileri geliştirme gibi başlıklar yer almaktadır. Aile eğitim programı oturumları beceri temeline dayalı ve uygulamaya yönelik çalışma kitapları, videolar, ev ödevleri ve geri bildirimlerden oluşmaktadır. Kontrol grubundaki ebeveynlere ise bir beceri öğretimi ve ödevlendirme yapılmamıştır. Deney grubunda yer alan ebeveynlere 20 hafta boyunca toplam 90 dakikalık eğitimler verilmiştir. Aile eğitim programının sonucunda ebeveynlerin ruh sağlığı durumlarında ve çocuklarının durumlarına uyumlarında olumlu etkiler ortaya çıkmıştır.

Lindholm (2007) yapmış olduğu araştırmada düzenlediği uygulama ile OSB’li çocuğu olan ebeveynlerin aile yaşam kaliteleri ile yaşamış oldukları stres ve baş etme yolları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda ise stres düzeyi arttıkça aile yaşam kalitesinin belirgin düzeyde düştüğü bulgusuna erişilmiştir. Bununla birlikte anne babaların sosyal destek beklentisinin aile yaşam kalitesi arttığı zaman azalacağı belirlenmiştir.

Wintch (2008) yapmış olduğu araştırmada gelişimsel yetersizliğe sahip çocuğu olan anne babalara ev ortamında olumlu davranış destek aile eğitim programı düzenlemiştir. Bu programda ebeveynlerin çocukları ile olan ilişkilerin geliştirilmesi ve çocukların problem davranışlarının azaltılması amaçlanmıştır.

Araştırmada gelişimsel yetersizliği olan çocuğa sahip 48 anne baba yer almaktadır. Araştırma kapsamında hem kontrol hem deney grubu oluşturulmuş olup, deney grubu için eğitim ev ortamında 10 hafta boyunca sürdürülmüştür. Eğitimde anne babalara gelişimsel yetersizliği olan çocuklarda görülebilen davranış problemlerine ilişkin eğitimler sunulmuştur. Ebeveynlerin çocuklarının problem davranışlarına ilişkin sıklık ve şiddet belirleme, davranış yönetimi ve disiplin sağlama, kendi aralarında uyum sağlama gibi becerilere sahip olmaları hedeflenmiştir. Araştırmanın sonucunda kontrol ve deney grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna erişilmiştir. Aynı zamanda deney grubundaki ebeveynlerin problem davranışların sıklık ve şiddetini belirleme becerilerinde gelişme olduğu ifade edilmiştir.

Feinberg vd. (2014) yapmış oldukları çalışmalarında OSB’li çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarının tanı almasının hemen ardından içerisinde bulundukları psikolojik durumdan kaynaklı destek eğitim ve müdahale programlarına ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmada sunulacak olan eğitim ve müdahale programının anne babaların stres ve depresyon gibi psikolojik durumları üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma için seçilen örneklem grubunun daha düşük sosyoekonomik düzeyden gelen ailelerden seçilmesine dikkat edilmiştir. Araştırmaya OSB’li çocuğu olan 122 ebeveyn katılmıştır. Sunulan program 30 dakikalık altı oturumdan oluşmuş ve üç ay süresince devam etmiştir. Araştırmanın sonucunda ebeveynlerdeki stres ve depresyon belirtileri azalmıştır. Ebeveynlerdeki stres ve depresyon durumlarının erken müdahale programları ile azalabileceği belirtilmiş ve bunun ebeveynleri olumlu etkileyeceği ifade edilmiştir.

Dykens vd. (2014) yapmış oldukları araştırmalarında OSB’li çocuğu olan ebeveynlerin stres, anksiyete ve depresyon düzeylerini azaltmaya yönelik bir eğitim planlamışlardır. Verilen eğitimde stres, anksiyete ve depresyon düzeylerinin azaltılması için etkili müdahaleler uygulanmıştır ve ebeveynlerin daha sağlıklı düşünmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Toplam altı hafta süren eğitimde her bir oturum 90 dakika olarak gerçekleştirilmiştir. Başlangıçta ebeveynlerdeki stres, anksiyete ve depresyon düzeylerinin oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir. Verilen eğitimin ardından ebeveynlerin stres, anksiyete ve depresyon düzeylerinde önemli düzeyde azalma olmuştur. Bununla birlikte ebeveynlerin yaşam kalitelerinde önemli düzeyde artış görülmüştür.

Shire vd. (2015) yapmış oldukları araştırmalarında OSB’li çocuğu olan ebeveynlere yönelik sosyal iletişim eğitim programı geliştirmiş ve programın etkililiğini incelemişlerdir. Araştırma kapsamında 5-8 yaş arası OSB’li çocuğu olan ebeveynlere dokuz aylık bir sosyal iletişim eğitimi verilmiştir. Eğitim programının içeriğinde ebeveyn ile ocuk oyun etkileşimi, strateji ğretimi, serbest zaman etkinlikleri ve ortak zaman geçirme gibi modüller bulunmaktadır. Araştırmanın sonucunda ise ebeveynlerin OSB’li çocukları ile olan etkileşim düzeylerinin arttığı ve anne babaların ebeveynlik becerilerinin geliştiği bulgusuna erişilmiştir.

Lecavalier vd. (2017) yapmış oldukları araştırmalarında OSB’li çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarındaki yıkıcı davranışlarının azaltılmasına yönelik bir eğitim programı hazırlamışlardır. Araştırmada OSB’li çocuğu olan ebeveynlere yönelik olarak uygulanan eğitimin etkileri incelenmiştir. Araştırmada verilen eğitimlerle OSB’li çocuklardaki davranış problemlerinin ve ebeveynlerinin yaşadığı stres düzeylerinin azaltılması amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda altı ay süren eğitim programının sonucunda OSB’li çocuklarda görülen yıkıcı davranışların ve ebeveynlerin yaşamış olduğu stresin azaldığı belirlenmiştir.

Pisula ve Porbowicz-Drsmann (2017) gerçekleştirdikleri araştırmalarında OSB’li çocuğu olan anne babaların aile işlevlerini, ebeveynlik becerilerini ve aile yaşam kalitelerini geliştirmeyi ve bunların arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın kontrol grubunda tipik gelişim gösteren çocuğu olan 52 ebeveyn yer alırken, deney grubunda ise OSB’li çocuğa sahip 49 ebeveyn yer almaktadır. Deney grubundaki ebeveynler için çocuklarının 5 ile 17 yaşları arasında olması, çocuklarının OSB ya da Asperger sendromuna sahip olmaları, çocuklarıyla aynı evde birlikte yaşanıyor olması, çocukların bir eğitim kurumuna devam ediyor olması gibi koşullar aranmıştır. Araştırmanın sonucunda OSB’li çocuğu olan ebeveynlerde daha fazla ebeveynlik stresi düzeyi olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte aile yaşam kalitelerinin ise daha düşük olduğu ifade edilmiştir. OSB’li çocuğu olan annelerin babalara kıyasla daha yüksek düzeyde stres yaşadıkları bulunmuştur. Ancak aile işlevleri ve aile yaşam kaliteleri arasından cinsiyet yönünden herhangi bir farklılık görülmemiştir.

Singh vd. (2019) gerçekleştirmiş oldukları araştırmalarında 47’si OSB’li olmak üzere 92 özel gereksinimli çocuğu olan ebeveyne eğitim uygulamışlardır. Ebeveynlere program kapsamında pozitif davranış desteği eğitimi sunulmuştur. Araştırmada 30 haftası pozitif davranış desteği olmak üzere toplam 40 haftalık bir

eğitim uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda eğitim programına katılan ebeveynlerin stres düzeylerinde önemli düzeyde azalma meydana gelmiştir.

2.2.2 Yurt İçi Araştırmaları

Aksaz (1992) yapmış olduğu çalışmada bilgi verici aile eğitiminin OSB’li çocuğu olan anne babalarının kaygı düzeyleri üzerinde etkili olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmaya OSB’li çocuğu olan 14 anne ve 14 baba katılmıştır. Araştırmanın sonucunda bilgi verici aile eğitiminin anne babaların kaygı düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulgusuna erişilmiştir.

Girli vd. (1998) yapmış oldukları araştırmalarında OSB’li ve zihinsel yetersizliğe sahip çocuğu olan ebeveynlere verilen ebeveynlik rollerine ilişkin bilgi ve psikolojik desteği içeren eğitimin etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya OSB’li çocuğu olan 17, zihinsel yetersizliğe sahip çocuğu olan ise dokuz ebeveyn katılmıştır. Araştırmada anne babalara dört saatlik altı oturumdan oluşan bir eğitim verilmiştir. Eğitim sürecinde ebeveynleri bilgilendirmek amacıyla iki oturum için video film ve yazılı materyallerden yararlanılmış, dört oturumda ise psikolojik destek amacıyla eğitimler verilerek ebeveynlerin çocuklarına ilişkin yaşadıkları duyguları, ebeveynlik rollerini, aile bireyleriyle olan ilişkileri tartışılmıştır. Araştırmanın sonucunda eğitimi katılım gösteren ebeveynlerin depresyon düzeyleri, benlik saygıları ve çocuklarına yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

Özen ve Kırcaali-İftar (2000) yapmış oldukları araştırmalarında gelişimsel yetersizliğe sahip çocuğu olan annelere çocuklarının davranış sorunlarına yönelik bir aile eğitim programı hazırlamışlardır. Araştırmaya 12 anne katılım göstermiş ve katılımcı anneler kontrol ve deney grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Eğitim sürecinde annelere çocukları ile yaşamış oldukları sorunları ifade etme, bu sorunlara ilişkin uzmanlarla birlikte çözüm önerileri belirleme, çözüm önerilerini uygulamaya geçirme gibi beceriler kazandırılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda eğitime katılan deney grubundaki annelerin etkili iletişim becerilerinin geliştiği ifade edilmiştir. Bununla birlikte deney grubuna katılan annelerin kontrol grubunda yer alan annelere göre çocuklarının davranış sorunlarının çözümüne ilişkin becerilere daha fazla sahip oldukları belirlenmiştir.

Küçüker (2001) gerçekleştirdiği araştırmada 0-4 yaş arasındaki çocukların gelişimsel yetersizliklerinin desteklenmesi ve güçlendirilmesine ilişkin geliştirilen erken aile eğitim programının anne babaların stres ve depresyon düzeyi üzerindeki

etkisini incelemiştir. Araştırmaya gelişimsel yetersizliğe sahip çocuğu olan 57 anne baba katılmıştır. Programın ilk dört haftasında anne babalar kurumda eğitim alırken sonraki yedi ay süresince haftada bir gün evlere uzman giderek çalışmayı yürütmüştür. Bununla beraber ayda bir kez ebeveynlerle kurumda genel değerlendirme toplantıları yapılmıştır. Programın öncesinde gerçekleştirilen ön test ve programın ardından yapılan son test puanlarında annelerin stres düzeylerine yönelik anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Babaların stres düzeyi puanlarında ise sınırlı bir azalma ortaya çıkmıştır. Depresyon puanları yönünden yapılan değerlendirmede ise anne ve babaların program sonrasındaki puanlarında anlamlı bir düzeyde azalma olduğu belirlenmiştir.

Küçüker vd. (2001) yapmış oldukları araştırmalarında 0-3 yaş arası gelişimsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlere yönelik erken eğitim aile programı hazırlamışlardır. Hazırlanan bu eğitim programında anne babalar ile gelişimsel yetersizliği olan çocukları arasındaki etkileşimsel davranışlarda herhangi bir farklılık oluşturup oluşturmayacağı incelenmiştir. Eğitim sürecinde öncelikle 4 hafta süresince kurum merkezli olarak eğitim verilmiştir. Eğitimin geri kalan 7 aylık süresi boyunca ise ev merkezli uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda annelerin etkileşim sürdürme ve etkileşim öğretme gibi davranışlarında artma ortaya çıkmıştır. Babalarda ise erken aile eğitim programının çocukları ile olan etkileşim davranışlarında herhangi bir değişiklik yaratmadığı belirlenmiştir.

Aydın (2002) yapmış olduğu çalışmada OSB'li çocuğu olan 17 anneye altı oturumluk bir aile eğitim programı uygulamıştır. Eğitim programı kapsam olarak davranışsal temele sahip olup, annelerin eğitim öncesi ve sonrasındaki anksiyete düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda OSB'li çocuğu olan annelere uygulanan aile eğitim programının annelerin OSB'li çocuklarına temel beceriler öğretme düzeyleri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Fakat verilen bu eğitimin annelerin yaşamış oldukları anksiyete düzeyleri üzerinde anlamlı düzeyde etkisinin olmadığı bulgusuna erişilmiştir.

Girli (2002) gerçekleştirdiği araştırmada gerçekleştirmiş olduğu aile eğitim programının OSB'li çocuğu olan ebeveynlerin depresyon ve benlik saygısı düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmaya 2-15 yaş arası OSB'li çocuğu olan 43 anne baba katılmıştır. Araştırma kapsamında verilen eğitimde anne babalara OSB ile ilgili bilgiler verilmiş, çocuklarının yetersizliklerinin yanı sıra geliştirilebilir yönlerine değinilmiş, çocukları ile benzer özellikte çocuğu olan diğer

anne-babalarla deneyim paylaşımı desteklenmiş, OSB'nin getirmiş olduğu yeni rollere uyum gibi alanlar yer almıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubunda yer alan anne babaların depresyon düzeylerinde kontrol grubundaki anne babalara göre anlamlı düzeyde azalma olduğu belirlenmiştir.

Yıldız (2003) gerçekleştirdiği araştırmada 20 ebeveyne on oturumluk aile eğitim programı uygulamıştır. Ebeveynlerin problem çözme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bu eğitimde ebeveynlerin baş etme becerilerinin geliştirilmesi de hedeflenmiştir. Araştırma kapsamında anne babaların problem çözme becerilerinin yaşamlarındaki etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda aile eğitim programına katılan ebeveynler problem çözme becerilerinin ve baş etme becerisi düzeylerinin geliştiği belirlenmiştir.

Ergüner-Tekinalp ve Akkök (2004) yapmış oldukları araştırmalarında OSB'li çocuğu olan anneler için baş etme becerileri aile eğitim programı düzenlenmişlerdir. Bu kapsamda annelerin baş etme düzeyleri, umutsuzluk düzeyleri ve stres düzeyleri üzerinde aile eğitim programının etkisi araştırılmıştır. Araştırmaya 60 OSB'li çocuğu olan anne katılmış bu annelerin arasından on anne çalışma grubuna dahil edilmiştir. Sekiz oturumdan oluşan aile eğitim programı haftada bir buçuk saat süren iki oturum şeklinde dört hafta boyunca gerçekleştirilmiştir. Programın içeriğinde stresi anlamlandırmak ve stres ile baş etme, genel olarak baş etme yaklaşımları, problem çözme becerileri, olumlu rahatlama ve düşünme teknikleri ve sosyal destek gibi konular yer almaktadır. Araştırmanın sonucunda çalışma grubunda yer alan annelerin stres ve baş etme düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Fakat annelerin umutsuzluk düzeyi ve sosyal destek düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu ifade edilmiştir. Bu bağlamda verilen eğitimin annelerinin stres düzeyi ve baş etme yöntemlerine etkisi olmadığı ancak umutsuzluk düzeylerinde ve yalnızlık hislerini azaltmada etkili olduğu belirlenmiştir.

Uğuz vd. (2004) yapmış oldukları araştırmada 13-21 yaş arasında özel gereksinimli çocuğu olan anneler için aile eğitimi uygulamıştır. Bu eğitimin sonunda annelerin stres, anksiyete ve depresyon düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla 26 OSB, 29 zihinsel yetersizlik ve 25 serebral palsisi olan çocukların anneleri araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmada özel gereksinimli çocuğa sahip olan annelerin stres, anksiyete ve depresyondan çok fazla etkilendikleri ve sağlanan desteklerle bu durumun azaltılabileceği vurgulanmıştır.

Yıldırım ve Conk (2005) yapmış oldukları araştırmalarında özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin stres, depresyon ve baş etme yollarına dair vermiş oldukları eğitimin etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya katılan anne babalar 30 kontrol grubu 30 deney grubu olarak ikiye ayrılmışlardır. Uygulama bir ay boyunca haftanın beş günü olacak şekilde toplam 10 oturumdan oluşmaktadır. Eğitim kapsamında anne ve babaların duygu durumları, yaşadıkları strese ve depresyon durumları gibi konuları içermektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında deney grubunda eğitim öncesi ve sonrasında stresle ve baş etme düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmazken eğitimden 6 ay sonra yapılan değerlendirmede olumlu yönde değişiklik görülmüştür. Bununla birlikte bilgi verici, rahatlatıcı, eğitsel ve yönlendirici düzeyde gerçekleştirilen planlı eğitimin sonucunda üçüncü aydan sonra anne babaların depresyon düzeylerinde önemli düzeyde azalma görülmüştür.

Cin ve Kılıç (2005) gerçekleştirdikleri araştırmalarında özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlere verilen eğitimin anksiyete düzeyleri üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Verilen bu eğitimde eğitsel ve psikolojik destek içeren sekiz oturumluk bir program uygulanmıştır. Eğitimin sonucunda özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin durumluk ve sürekli anksiyete düzeylerinde belirgin azalma görülmüştür.

Yukay-Yüksel ve Bostancı-Eren (2007) yapmış oldukları araştırmalarında vermiş oldukları eğitimin OSB'li çocuğu olan depresyon düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Deney grubuna katılım gösteren anneler eğitimle birlikte grupla yaşamış oldukları problemin sadece kendilerine özgü olmadıklarını, kendilerini yalnız hissetmediklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte diğer aile bireyleriyle olan etkileşimlerinin geliştiğini, çocukları ve çevreleri ile etkili iletişim kurabildiklerini ifade etmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında deney grubundaki annelerle gerçekleştirilen yapılan eğitimin annelerin depresyon düzeylerinde belirgin bir azalmaya ve problem çözme becerilerinde de belirgin artışa yönelik etkide bulunduğu belirlenmiştir.

Sevim (2007) yapmış olduğu çalışmada OSB'li çocuğu olan anneler için stres yönetimi eğitim programı geliştirmiş ve geliştirmiş olduğu bu programın depresyon ve anksiyete düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Stres yönetimi eğitim programının ardından OSB'li çocuğu olan annelerinin depresyon düzeylerinde anlamlı bir azalma ortaya çıkarken anksiyete düzeylerinde herhangi

bir değişiklik olmadığı belirlenmiştir. Eğitim programına katılmayan annelerin depresyon ve anksiyete düzeylerinde herhangi bir farklılık olmadığı ifade edilmiştir.

Dılmaç vd. (2009) yapmış oldukları çalışmalarında yetersizliğe sahip çocuğu olan annelere uygulanan eğitim programının annelerin sürekli ve durumluk anksiyete düzeyleri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın deney grubunda yer alan anneler için sekiz oturumluk bir eğitim programı uygulanmıştır. Uygulanan eğitim programının sonunda ise annelerin sürekli ve durumluk anksiyete düzeylerinde anlamlı düzeyde azalma olmuştur.

Tamer (2010) gerçekleştirdiği araştırmada özel gereksinimli çocuğu olan annelere yönelik stres eğitimi vermiş ve anneler üzerindeki etkilerini incelemiştir. Deney grubunda yer alan annelerin almış oldukları eğitimin ardından sürekli anksiyete ve depresyon düzeyi puanlarında olumlu düzeyde anlamlı farklılık olduğu ifade edilerek bu durumun anneler tarafından da beyan edildiği bildirilmiştir.

Karaaslan (2010) yapmış olduğu araştırmada hazırlamış olduğu aile eğitim programında gelişimsel yetersizliğe sahip çocukların anneleri ile çalışarak programın etkisini incelemiştir. Araştırmada annelerin etkileşimsel davranışları incelenmiştir. Program 0-6 yaş arası gelişimsel yetersizliğe sahip çocuğu olan 19 anne ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada karışık desen ve ön test-son test deney ve kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmada uygulanan erken eğitim programında deney grubunda 10, kontrol grubunda dokuz anne yer almaktadır. Araştırmanın sonucunda programa katılan annelerin etkileşimsel davranışlar kazandıkları, çocuklarının gelişimine ilişkin alanlarda gelişim kaydettikleri görülmüştür. Bununla birlikte annelerin stres düzeylerinde stres düzeylerinde de azalma olduğu belirlenmiştir.

Özokçu ve Canpolat (2013) yapmış oldukları araştırmada vermiş oldukları eğitim programının özel gereksinimli çocuğu olan annelerin stres düzeyleri üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Çalışmanın sonucunda eğitim programına katılan özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin stres düzeylerinde belirgin düzeyde bir azalma olduğunu ortaya koyulmuştur. Bununla birlikte meydana gelen stres düzeyindeki azalmanın kalıcı olduğu ifade edilmiştir.

Gördeles Beşer ve İnci (2014) gerçekleştirdikleri araştırmalarında özel gereksinimli çocuğu olan anne babalara verilen eğitimin etkililiğini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Verilen eğitimin sonunda anne babaların

problem çözme becerileri, ebeveyn iletişimleri ve sosyal destek algı düzeyleri anlamlı düzeyde artmıştır. Bununla birlikte anksiyete ve depresyon düzeylerinde ise belirgin düzeyde azalma görülmüştür.

Çiftçi-Arıdağ ve Erbiçer (2018) gerçekleştirdikleri araştırmalarında özel gereksinimli çocuğa sahip annelere uygulanan programın annelerin durumluk ve sürekli anksiyete düzeylerinin azaltılmasında, bununla birlikte yaşam kalitelerinin artmasında etkili olup olmadığını incelemişlerdir. Araştırma sonucunda deney grubunda yer alan annelerin durumluk ve sürekli anksiyete puanlarında kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde azalma olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda deney grubunda yer alan annelerin yaşam kalitelerinde anlamlı düzeyde artış olduğu ifade edilmiştir.

Karaman (2018) yapmış olduğu çalışmada OSB'li çocuğu olan annelere bilişsel ve davranışçı temele sahip bir eğitim programı uygulamıştır. Araştırmanın kontrol grubunda 11, deney grubunda ise 10 anne yer almaktadır. Deney grubundaki annelere 9 hafta boyunca stres düzeylerini azaltmaya yönelik bir eğitim sunulmuştur. Kontrol grubundaki anneler ise herhangi bir uygulamaya katılmamışlardır. Araştırmada sunulan eğitimin sonucunda OSB'li çocuğu olan annelerin stres düzeylerinin azaltılmasında anlamlı bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, ebeveynlik becerileri aile eğitim programının geliştirilmesi ve uygulanması, verilerin toplanması ve verilerin analizi yer almaktadır.

3.1 Araştırma Modeli

Araştırma ön test-son test, deney-kontrol gruplu yarı deneysel bir çalışmadır. Yarı deneysel araştırmalar seçkisiz olmayan müdahale araştırmalarıdır ve neden sonuç ilişkilerini ortaya çıkarabilmek için hipotezlerin sınanabildiği tek araştırma yaklaşımıdır (Gay vd., 2009). Bununla birlikte yarı deneysel desen araştırmaları araştırmacının hipotezleri test edebilmesi ve geçerli sonuçlara erişebilmesi için bağımsız ve bağımlı değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemeyi sağlamaktadır (Fraenkel vd., 2012). Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desende uygulama öncesinde değerlendirme gerçekleştirilir, uygulama yapılır ve uygulama sonrasında yeniden değerlendirme yapılır (Büyüköztürk vd., 2016). Buna göre, öncelikle kontrol ve deney gruplarına Ebeveynlik Becerileri Ölçeği (EBÖ), Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği (BCAYKÖ), DASS-42 Ölçeği, Baş Etme Yolları Ölçeği (BEYÖ) ön test olarak uygulanmıştır. Ardından deney grubuna araştırmacı tarafından geliştirilen yedi oturumluk Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise bu aşamada herhangi bir işlem yapılmamıştır. Son olarak ise yine Ebeveynlik Becerileri Ölçeği (EBÖ), Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği (BCAYKÖ), DASS-42 Ölçeği, Baş Etme Yolları Ölçeği (BEYÖ) kontrol ve deney gruplarına son test olarak uygulanmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni deney grubuna uygulanan Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programı iken; bağımlı değişkenleri ise 6-12 yaş arası OSB'li çocuğa sahip anne-babaların ebeveynlik becerileri, stres, anksiyete, depresyon ve baş etme düzeyleridir. Araştırma karışık desenler arasından 2X2 şeklindeki karışık desenle gerçekleştirilmiştir. Karışık desenler split-plot faktöriyel desenler olarak da ifade edilmekte ve karışık desenlerde etkisi incelenecek olan bağımsız değişken bulunmaktadır. Bu değişkenler deney ve kontrol gibi farklı işlemsel koşulları tanımlarken aynı zamanda ön test son test ölçümü gibi deneklerin farklı zamanlarda gerçekleştirilen tekrarlı ölçümlerini tanımlamaktadır (Cohen vd., 2000). 2X2

şeklinde karışık desendeki araştırmada uygulanacak deneysel model şu şekilde gösterilebilmektedir:

Tablo 3.1. Araştırmada kullanılan deneysel model.

Çalışma Grubu	Ön test	Uygulama	Son test
Kontrol Grubu	EBÖ BCAYKÖ DASS-42 BEYÖ	Uygulama Yok	EBÖ BCAYKÖ DASS-42 BEYÖ
Deney Grubu	EBÖ BCAYKÖ DASS-42 BEYÖ	Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programı	EBÖ BCAYKÖ DASS-42 BEYÖ

3.2 Çalışma Grubu

Çalışmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden olup örnekleme ihtiyaç duyulan ve en ulaşılabilir olanlardan seçilmektedir. Araştırmanın katılımcıları uygun özelliklere sahip olan katılımcılar arasından seçilerek belirlenmektedir. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olmuştur (Büyüköztürk vd., 2016; Ekiz, 2015).

Araştırma sonuçlarının genellenebilirliği ve verilerin güvenilirliği yönünden çalışma grubunun homojen olması ve benzer özellikler göstermesine dikkat edilmiştir. Araştırmanın katılımcıları deney ve kontrol grupları için 16'şar katılımcı olmak üzere toplam 32 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar belirlenirken OSB'li çocuğa sahip olmak, çocuğun 6-12 yaş arasında olması ve okur yazar olmak üzere üç ölçüt belirlenmiştir. Araştırmanın deney ve kontrol grubu katılımcıları OSB'li çocuğa sahip olma, çocuklarının 6-12 yaş arasında olması, ön test ölçümleri ile belirlenmiş olan ebeveynlik becerileri, yaşam kalitesi, stres, anksiyete, depresyon ve baş etme düzeyleri açısından eşitlenmiştir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin dağılımları şu şekildedir:

Tablo 3.2. Araştırmaya katılan ebeveynlerin dağılımları.

	Anne		Baba		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Kontrol	11	68.8	5	32.2	16	100
Deney	9	56.3	7	43.7	16	100
Toplam	20	62.5	12	37.5	32	100

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada Ebeveynlik Becerileri Ölçeği, Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği, DASS-42 Ölçeği, Baş Etme Yolları Ölçeği ve demografik bilgi formu kullanılacaktır.

3.3.1 Ebeveynlik Becerileri Ölçeği

Ebeveynlik Becerileri Ölçeği (EBÖ); 6-12 yaş arasında OSB’li çocuğu olan anne ve babaların ebeveynlik becerilerini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ebeveynlik Becerileri Ölçeği 44 madde ve beş alt faktörden oluşan beşli likert tipinde bir ölçme aracıdır. Ölçekte yer alan 44 madde toplam beş faktörde toplanmıştır. Ölçeğin birinci faktöründe 10 madde, ikinci faktöründe 10 madde, üçüncü faktöründe 9 madde, dördüncü faktöründe 9 madde ve beşinci faktöründe 6 madde olacak şekilde maddeler dağılmıştır. Ölçek için derecelendirme “1; bana hiç uygun değil”, “2; bana uygun değil”, “3; bana kısmen uygun”, “4; bana uygun”, “5; bana tamamen uygun” biçiminde puanlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 44 iken; en yüksek puan ise 220 şeklindedir. Ölçekte yer alan beş faktörün ölçeğe ilişkin açıkladıkları varyans; birinci faktör için %40.261, ikinci faktör için %5.698, üçüncü faktör için %4.656, dördüncü faktör için %4.177 ve beşinci faktör için %3.374 olmak üzere toplam %58.165’dir. OSB’li çocuğu olan anne ve babaların ebeveynlik becerileri değerlendirmek amacıyla geliştirilen ve 44 maddeden oluşan Ebeveynlik Becerileri Ölçeği’nin güvenilirliğini belirlemek için hesaplanmış olan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .96’dır. Faktör analizi sonucunda oluşan faktörlerin güvenilirlik katsayıları birinci faktör için .93, ikinci faktör için .89, üçüncü faktör için .91, dördüncü faktör için .89 ve beşinci faktör için .80 olarak hesaplanmıştır. Ebeveynlik Becerileri Ölçeği’ne ilişkin birinci düzey çok faktörlü DFA modeli için gerçekleştirilen analiz sonucunda hesaplanan uyum iyiliği indeksleri $\chi^2=1844.402$, $df=894$, $\chi^2/df=2.06$, $p<.000$, $SRMR=.04$, $RMSEA=.06$, $CFI=.91$, $TLI=.90$, $IFI=.91$ şeklindedir. Bu değerlere göre ölçeğin kabul edilebilir uyum iyiliğine sahip olduğu söylenebilmektedir ve ölçeğin yapısı doğrulanmıştır. İkinci düzey çok faktörlü DFA modeli için gerçekleştirilen analiz sonucunda ise hesaplanan uyum iyiliği indeksleri $\chi^2=1825.164$, $df=889$, $\chi^2/df=2.05$, $p<.000$, $SRMR=.05$, $RMSEA=.06$, $CFI=.91$, $TLI=.90$, $IFI=.91$ şeklindedir. Bu değerlere göre ikinci düzey DFA modeli uyum indeksleri ile birinci düzey DFA modeli uyum indeksleri arasında benzer değerler olduğu görülmektedir. İkinci düzey DFA modeli uyum indekslerine göre de ölçeğin kabul edilebilir uyum

iyiliğine sahip olduğu söylenebilmektedir. Ebeveynlik Becerileri Ölçeği EK 1’de yer almaktadır.

3.3.2 Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği

Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği (BCAYKÖ) Kansas Üniversitesi Beach Yetersizlik Merkezi (Beach Center on Disability, 2006) tarafından OSB’li çocukların aileleri için geliştirilmiştir (Hoffman vd., 2006). Gelişimsel yetersizliğe sahip çocuğu olan ailelerin yaşam kalitelerini belirleyebilmek için geliştirilmiş olan ölçme aracı son 4 maddesinin çıkarılmasıyla tipik gelişim gösteren çocuğu olan ailelerin de yaşam kalitelerini belirlemek için de kullanılabilir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Meral ve Cavkaytar (2013) tarafından gerçekleştirilmiştir. BCAYKÖ gelişimsel yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerinin yaşam kalitelerini belirlemek için 25 soru, 5 alt alan ve beşli derecelendirme tipi cevaplardan oluşan bir veri toplama aracıdır. BCAYKÖ, aile yaşam kalitesinin bütününe (25 soru, Cronbach’s alpha = .94) ve “Aile Etkileşimi (6 soru, Cronbach’s alpha = .92)”, “Ebeveynlik (6 soru, Cronbach’s alpha = .88)”, “Duygusal Yeterlik (4 soru, Cronbach’s alpha = .80)”, “Finansal/Fiziksel/Materyal Yeterliği (5 soru, Cronbach’s alpha = .88)” ve “Yetersizliğe İlişkin Destek (4 soru, Cronbach’s alpha = .92)” alt alanlarına ilişkin “memnuniyet” ve ‘önem’ algısı temelinde bilgiler vermektedir. BCAYKÖ ile OSB’li çocuk ailelerinin yaşam kalitesi değişkenlerine dair ‘memnuniyet’ ve ‘önem’ algıları birlikte ölçümlenebileceği gibi, ölçeğin ilk geliştirilme durumundan hareketle yalnızca ‘memnuniyet’ algısı ölçümlenebilmektedir. BCAYKÖ’nin bütünü için alınabilecek en yüksek puan 125 puan iken en düşük puan ise 25 puandır. Olumsuz madde bulunmayan ölçekten alınan yüksek puanlar, yüksek düzeyde aile yaşam kalitesi algısını göstermekte iken düşük puanlar ise düşük düzeydeki algıyı gösterir. Aile yaşam kalitesi algısı ölçekten alınan toplam puanlara göre hesaplanabildiği gibi, alınan toplam puanın madde sayısına bölünmesiyle de hesaplanabilmektedir. Buna göre 5 dereceli Likert tipi bir ölçek için kapsamında 1 en düşük, 2, düşük, 3 orta, 4 yüksek, 5 en yüksektir ve 3 puanın altında olanların aile yaşam kalitesi algıları düşük, üstünde olanların ise yüksek olarak değerlendirilebilmektedir. Örnek verildiği takdirde ölçeğin bütününden alınan 100 puanın, madde sayısı olan 25’e bölünmesi ile ($100/25=4$) elde edilen 4 puan 3 puanın üzerinde olduğu için kişinin aile yaşam kalitesi algısının yüksek olduğu söylenebilmektedir. Bu araştırmada hesaplamalar, toplam puanlar ve beşli derecelendirme puanları üzerinden

gerçekleştirilmiştir. Alt alanlara ilişkin hesaplamalar da yine benzer şekilde yapılmıştır. Ölçeğin tamamı için uyum indeksleri ve iç tutarlık katsayıları $X^2(270)=439.24$, $p<.001$, $RMSEA = .05$, $CFI = .92$ şeklindedir. Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği'ne ilişkin kullanım izni ve örnek ölçek maddeleri EK 2'te yer almaktadır.

3.3.3 DASS-42 Ölçeği

Lovibond ve Lovibond (1995) tarafından olumsuz duygulanımsal süreçleri kapsayan depresyon, anksiyete ve stres yapılarını ayırt edici bir şekilde ölçmek amacı ile geliştirilen bu ölçek depresyon, anksiyete ve strese dair 14'er maddelik üç alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçeğin farklı kısa formları da bulunmakla birlikte temel formu bu 42 maddeyi içeren formdur. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Bilgel ve Bayram (2010) tarafından yapılmıştır. Depresyon alt ölçeği disforiyi, umutsuzluğu, yaşamın değersizleştirilmesini, kendine zarar vermeyi, ilgi veya katılım eksikliğini, anhedoni ve eylemsizliği ölçümlemektedir. Anksiyete ölçeği ise otonomik uyarılma, iskelet kas etkileri, durumsal anksiyete ve etkileyen kaygılı duygulanımın öznel deneyimini ölçmeye yönelik maddeleri kapsamaktadır. Stres ölçeği ise rahatlama zorluğunu, sinirsel uyarılmayı ve kolayca sinirli, aşırı tepkisel, sabırsız olmaya ilişkin maddelerden oluşmaktadır (Lovibond, 1998). DASS-42 maddeleri 4'lü derecelendirme (0: Hiçbir zaman, 1: Bazen ve ara sıra, 2: Oldukça sık, 3: Her zaman) üzerinden cevaplanan ve öz-bildirime dayanan bir ölçme aracıdır. 3 alt ölçekten de 0-42 aralığında skorlar alınabilmektedir. Ölçeğin boyutlarına göre alınan skorlar normal, hafif, orta, ileri ve çok ileri olarak sınıflandırılmaktadır. Ölçeğin psikometrik çalışmasında yapı geçerliğini incelemek için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. AFA için bulunmuş üç faktör 14.1, 2.9 ve 1.8 şeklindeki öz değerleriyle toplam varyansın %44'ünü açıklamıştır. DASS-42 ölçek maddelerinin ilgili alt ölçekler için faktör yükleri ise .40 ile .70 arasında değişiklik göstermektedir. Yapılan DFA sonucunda ise üç faktörlü ve faktörler ile hataları arasında da kovaryansların olduğu modelin temel olarak kabul edilebilir düzeylerde uyuma sahip olduğu bulunmuştur ($X^2 = 2,441.42$, $sd = 771$, $X^2/sd = 3.17$, $RMSEA = .04$, $CFI = .92$, $GFI = .90$). DASS-42 Ölçeği'ne ilişkin kullanım izni ve örnek ölçek maddeleri EK 3'te yer almaktadır.

3.3.4 Baş Etme Yolları Ölçeği

Gençöz vd. (2006) tarafından baş etme yollarını ölçebilmek için Türkçeye uyarlanan ölçeğin orijinal formu Folkman ve Lazarus (1980) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin uyarlanan formu için faktör analizi yapılmış ve ölçek toplam puan, beş faktörlü ve üç üst düzey faktörlü olarak kullanılabilir. Ölçeğin faktörlü yapılarında ölçekteki 11 madde yer almamaktadır. Yer almayan 11 madde yalnızca toplam puan değerlendirilirken hesaplanmaktadır. Ölçekte ise toplam 74 madde yer almaktadır. Baş Etme Yolları Ölçeği beşli likert tipinde bir ölçektir. Bu likert tipi ölçek (1: hiç uygun değil, 2: pek uygun değil, 3: uygun, 4: oldukça uygun, 5: çok uygun) şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 74 iken; en yüksek puan ise 370 şeklindedir. AFA için bulunmuş beş faktör 13.82, 11.09, 7.13, 4.75 ve 3.93 şeklindeki öz değerleriyle toplam varyansın %40.74'ünü açıklamıştır. Baş etme yollarını değerlendirmek amacıyla uyarlanan bu ölçeğin güvenirliğini belirleyebilmek için hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ise .90'dır. Baş Etme Yolları Ölçeği'ne ilişkin kullanım izni ve örnek ölçek maddeleri EK 4'te yer almaktadır.

3.3.5 Demografik Bilgi Formu

Araştırmaya katılan 6-12 yaş arası OSB'li çocuğa sahip anne-babaların demografik bilgilerini belirleyebilmek amacıyla araştırmacı tarafından demografik bilgi formu hazırlanmıştır. Hazırlanan demografik bilgi formunda anne-babaların yaş, öğrenim düzeyi, gelir düzeyi, çocuk sayısı, yetersizliğe sahip çocuk sayısı, çocuğun cinsiyeti, çocuğun yaşı, çocuğun devam ettiği öğrenim kurumu, çocuğun çoklu yetersizliği sahip olma durumu gibi bilgiler bulunmaktadır. Hazırlanan demografik bilgi formu EK 5'te yer almaktadır.

3.4 Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programının Geliştirilmesi ve Uygulanması

Bu bölümde 6-12 yaş arası OSB'li çocuğu olan ebeveynlere yönelik olarak geliştirilmiş olan Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programının geliştirilmesi ve uygulama formunun oluşturulması sürecinde gerçekleştirilen işlemlere yer verilmiştir.

3.4.1 Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programının Tasarlanması

Aile eğitim programları geliştirilirken konu merkezli, öğrenen merkezli ve sorun merkezli olarak üç temel yaklaşım benimsenmektedir (Ornstein ve Hunkins,

2017). Aile eğitim programları bu temel yaklaşımlara göre planlanırken farklı program tasarımı modelleri çerçevesinde yapılandırılmaktadır. En fazla yararlanılan program tasarım modelleri arasında Taba modeli, Tyler modeli ve her iki modelin de bir arada kullanıldığı birlikte kullanıldığı Taba-Tyler modeli yer almaktadır (Demirel, 2015). Geliştirilen aile eğitim programı içerik, hedef, öğrenme ve öğretme süreci ile değerlendirme boyutlarında hedef kitle ihtiyaçları doğrultusunda şekillendiği için Taba-Tyler modeli benimsenmiştir.

Taba-Tyler modeli tüm program geliştirme modellerinin ortak yönlerinin ele alınmasıyla geliştirilen rasyonel bir planlama modeli olarak ifade edilmektedir. Bu nedenle rasyonel planlama modeli ya da teknokratik model olarak da tanımlanabilmektedir. Taba-Tyler modeli gereksinimlerin belirlenmesi, genel hedeflerin belirlenmesi, amaçların belirlenmesi, içeriğin seçilmesi, oluşturulması ve düzenlenmesinden oluşmaktadır. Taba-Tyler modelinde hedef kitleye ne öğretileceğini belirlemek için gereksinim analizi yapılarak başlanmakta ve gereksinimlere göre hedefler, içerik, öğrenme yaşantıları ve süreç değerlendirilmesi yapılmaktadır (Demirel, 2015).

Taba-Tyler modelinde program tasarımı adım adım planlanmaktadır. Öncelikle program kitlesine uygun hedefler belirlenmekte; daha sonra ise içerik seçilerek düzenlenmektedir. Ardından hedef kitle için öğrenme yaşantıları belirlenerek düzenleme basamağına geçilmektedir. Tüm bu basamakların tamamlanmasının ardından eğitim programının yeterliliği değerlendirilmektedir. Program yeterli görüldüğü takdirde eğitim programı hedef kitleye yönelik olarak uygulanarak etkililiği sınanmaktadır (Demirel, 2015; Ornstein ve Hunkins, 2017).

3.4.2 Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programı İhtiyaç Analizi

6-12 yaş arası OSB’li çocuğu olan ebeveynler için geliştirilen Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programını oluşturan modüllerin başlıklarını ve içeriklerini belirlemek için ihtiyaç analizi yapılmıştır. İhtiyaç analizi İstanbul ilinde yer alan Özel Eğitim Uygulama ve İş Uygulama Merkezleri ile Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde öğrenim gören 6-12 yaş arası OSB’li çocuğu olan anne ve babalarla gerçekleştirilmiştir. Kurum yetkilileri ile görüşülerek araştırmanın amacı, kapsamı, yapılacak çalışmalar aktarılarak gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Alınan bilgiler doğrultusunda Özel Eğitim Uygulama

ve İş Uygulama Merkezleri ile Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerine devam eden 6-12 yaş arası OSB’li çocuğu olan ebeveynler belirlenerek kişisel bilgileri gizli kalacak şekilde listelenmiştir. Yapılan kurum ziyaretlerinde ebeveynlerle tanışılmış ve araştırma ile ilgili ön bilgiler verilmiştir.

6-12 yaş arası OSB’li çocuğu olan ebeveynlere yönelik geliştirilen Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programının modüllerinin başlık ve içeriklerini belirlemek için yapılan ihtiyaç analizinde iki farklı çalışmadan yararlanılmıştır. Bu çalışmaların ilki ebeveynlerle gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri iken; diğer çalışma ise ebeveynlerin ihtiyaçlarını belirlemek üzere hazırlanmış olan ihtiyaç belirleme formu ile veri toplama çalışmasıdır.

Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programının ihtiyaç analizi kapsamında yapılan odak grup görüşmeleri için öncelikle görüşmelere katılım gösterecek ebeveynler, görüşme tarihleri ve yerleri belirlenmiştir. Görüşmelere katılacak ebeveynler ile görüşme tarih ve yerlerinin belirlenmesinde Özel Eğitim Uygulama ve İş Uygulama Merkezleri ile Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri idarecileri ile iş birliği yapılmıştır. Odak grup görüşmeleri Özel Eğitim Uygulama ve İş Uygulama Merkezleri ile Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinin toplantı salonları ve idareci odalarında gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmelerinde veriler Odak Grup Görüşme Formu (EK 6) ile toplanmıştır. Form araştırmacı tarafından gerçekleştirilen literatür incelemesi aracılığıyla hazırlanmıştır. Odak Grup Görüşme Formu ebeveynlerle ilgili demografik bilgilerden ve 17 açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

Odak grup görüşmeleri için 6-12 yaş arası OSB’li çocuğu olan 30 ebeveyn ile görüşme yapılması planlanmıştır. Özel Eğitim Uygulama ve İş Uygulama Merkezleri ile Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri idarecileri ile yapılan iş birliği neticesinde odak grup görüşmelerine katılması uygun olan 30 anne ve baba belirlenmiş ve kendileriyle iletişime geçilmiştir. Anne ve babalar ile de gerekli planlamaların yapılmasının ardından odak grup görüşmeleri için görüşme takvimi hazırlanmıştır. Odak grup görüşmelerine katılım gösteren 23 anne ve baba ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu ebeveynlerden 11’i ile Özel Eğitim Uygulama ve İş Uygulama Merkezleri’nde; 12’si ile de Özel Eğitim ve Rehabilitasyon

Merkezleri’nde görüşme yapılmıştır. Odak grup görüşmelerine katılan ebeveynlerin demografik bilgileri Tablo 3.3.’deki gibidir.

Tablo 3.3. Odak grup görüşmelerine katılan ebeveynlerin betimsel özellikleri.

Değişken	Nitelik	f	%
Cinsiyet	Kadın	18	78.3
	Erkek	5	21.7
Yaş	20-29	4	17.4
	30-39	9	39.1
	40-49	6	26.1
	50-59	3	13.1
	60 ve üzeri	1	4.3
Öğrenim Düzeyi	İlkokul	7	30.5
	Ortaokul	5	21.7
	Lise	5	21.7
	Üniversite	6	26.1
Gelir Düzeyi	Düşük	8	34.8
	Orta	10	43.5
	Yüksek	5	21.7
Ailedeki Çocuk Sayısı	Bir	7	30.4
	İki	10	43.5
	Üç	6	26.1
Ailedeki Engelli Çocuk Sayısı	Bir	21	91.3
	İki	2	8.7
Çocuk Cinsiyeti	Kız	3	13.0
	Erkek	20	87.0
Çocuk Yaşı	6 Yaş	3	13.0
	7 Yaş	4	17.4
	8 Yaş	4	17.4
	9 Yaş	2	8.8
	10 Yaş	3	13.0
	11 Yaş	3	13.0
	12 Yaş	4	17.4
Çocuğun Öğrenim Gördüğü Kurum	Kaynaştırma	5	21.7
	Özel Eğitim Sınıfı	7	30.4
	Özel Eğitim Okulu	11	47.9
Çoklu Yetersizlik	Yok	21	91.3
	Var	2	8.7
Toplam		23	100

Odak grup görüşmelerinde ebeveynlerin açık uçlu sorulara vermiş olduğu cevaplar analiz edilerek kategorik olarak ana ve alt temalara ayrılmıştır. Analizlerden elde edilen kategorik temalara ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

Tablo 3.4. Bilgi gereksinimi ana temasına ilişkin içerik analizi sonuçları.

Tema	f
OSB’li çocukların özelliklerini öğrenme ve tanıma	17
OSB’li çocukların zihinsel, bedensel, duygusal gelişimi	12
OSB’li çocukları yetişkinliğe hazırlama	11
OSB’li çocuğa sahip olarak gelecek planlama	8
OSB’nin nedenleri	6
OSB’li çocuklar için tedavi ve terapi yaklaşımları	6

Ebeveynlerin bilgi gereksinimi ana temasına ilişkin içerik analizi sonuçlarının yer aldığı Tablo 3.4. incelendiğinde OSB’li çocukların özelliklerini öğrenme ve tanıma (f=17), OSB’li çocukların zihinsel, bedensel, duygusal gelişimi (f=12), OSB’li çocukları yetişkinliğe hazırlama (f=11), OSB’li çocuğa sahip olarak gelecek planlama (f=8), OSB’nin nedenleri (f=6), OSB’li çocuklar için tedavi ve terapi yaklaşımları (f=6) konularında eğitim ihtiyaçları olduğu ifade edilebilmektedir.

Tablo 3.5. Davranış yönetimi ana temasına ilişkin içerik analizi sonuçları.

Tema	f
Davranış problemleri ile baş etmek için beceri ve bilgiye sahip olma	19
Baş etmede zorlanılan davranış problemlerinde yapılacaklar	16
OSB’li çocuğun kendisine ve başkasına zarar vermesini engelleme	16
Davranış problemleri ortaya çıkmadan önlem alma	14
Davranış problemleri ile baş etmede/davranış değişikliğinde kullanılan yöntemler	13
Davranış problemlerinin öncülleri ve sonuçları	11
OSB’de görülen takıntılı davranış, öfke nöbeti ve özel korkularda yapılacaklar	9
Ergenlik dönemi davranış değişimlerine hazır olma	6
OSB’de görülen stereotipik davranışlar ve ekolalide yapılması gerekenler	5

Davranış yönetimi ana temasına ilişkin içerik analizi sonuçlarının yer aldığı Tablo 3.5. incelendiğinde ebeveynlerin davranış problemleri ile baş etmek için beceri ve bilgiye sahip olma (f=19), baş etmede zorlanılan davranış problemlerinde yapılacaklar (f=16), OSB’li çocuğun kendisine ve başkasına zarar vermesini engelleme (f=16), davranış problemleri ortaya çıkmadan önlem alma (f=14), davranış problemleri ile baş etmede/davranış değişikliğinde kullanılan yöntemler (f=13), davranış problemlerinin öncülleri ve sonuçları (f=11), OSB’de görülen takıntılı davranış, öfke nöbeti ve özel korkularda yapılacaklar (f=9), ergenlik

dönemi davranış değişimlerine hazır olma (f=6), OSB’de görülen stereotipik davranışlar ve ekolalide yapılması gerekenler (f=5) konularında eğitime gereksinim duydukları belirlenmiştir.

Tablo 3.6. İlgi, bakım ve koruma ana temasına ilişkin içerik analizi sonuçları.

Tema	f
İhmal ve istismar risklerinden koruma	20
Beslenme, temizlik, öz bakım vb. ihtiyaçları karşılama	17
Sağlıkla ilgili ihtiyaçları karşılama	15
Tehlike ve kazalardan koruma	15
OSB’li çocuklarda uyku, beslenme, sindirim vb. sorunlarında yapılması gerekenler	12
Gelişim süreçlerindeki değişimleri fark etme	9

İlgi, bakım ve koruma ana temasına ilişkin içerik analizi sonuçlarının yer aldığı Tablo 3.6. incelendiğinde ebeveynlerin OSB’li çocuklarını ihmal ve istismar risklerinden koruma (f=20), beslenme, temizlik, öz bakım vb. ihtiyaçlarını karşılama (f=17), sağlıkla ilgili ihtiyaçlarını karşılama (f=15), tehlike ve kazalardan koruma (f=15), OSB’li çocuklarda uyku, beslenme, sindirim vb. sorunlarında yapılması gerekenler (f=12), gelişim süreçlerindeki değişimleri fark etme (f=9) konularında eğitime gereksinim duydukları görülmektedir.

Tablo 3.7. Oyun ve sosyal beceriler ana temasına ilişkin içerik analizi sonuçları.

Tema	f
Evde ve ev dışında yapılabilecek etkinlikler ve oyunları öğrenme	18
İletişim ve akran etkileşimini geliştirmek için yapılması gerekenler	14
OSB’li çocuklarda toplumsal uyum ve sosyal yaşam becerilerinin geliştirilmesi	11
OSB’li çocuklarla birlikte keyifli zaman geçirme	10
Sosyal becerileri geliştirecek yöntem, teknik, uygulama vb. öğrenme	7

Oyun ve sosyal beceriler ana temasına ilişkin içerik analizi sonuçlarının yer aldığı Tablo 3.7. incelendiğinde ebeveynlerin evde ve ev dışında yapılabilecek etkinlikler ve oyunları öğrenme (f=18), iletişim ve akran etkileşimini geliştirmek için yapılması gerekenler (f=14), OSB’li çocuklarda toplumsal uyum ve sosyal yaşam becerilerinin geliştirilmesi (f=11), OSB’li çocuklarla birlikte keyifli zaman geçirme (f=10), sosyal becerileri geliştirecek yöntem, teknik, uygulama vb. öğrenme (f=7) konularında eğitime ihtiyaç duydukları söylenebilmektedir.

Tablo 3.8. Öğrenme ve öğretme ana temasına ilişkin içerik analizi sonuçları.

Tema	f
OSB’li çocuğun akademik başarısının artırılması için yapılması gerekenler	16
OSB’li çocuğun gelişimini ve eğitimini desteklemek için yapılması gerekenler	15
Ebeveynlerin öğretim becerilerinin geliştirilmesi	13
Etkili öğretim için gerekli yöntem, teknik, model, uygulama vb. bilme	9
Okul-öğretmen-aile iş birliği	8

Öğrenme ve öğretme ana temasına ilişkin içerik analizi sonuçlarının yer aldığı Tablo 3.8. incelendiğinde ebeveynlerin OSB’li çocuğun akademik başarısının artırılması için yapılması gerekenler (f=16), OSB’li çocuğun gelişimini ve eğitimini desteklemek için yapılması gerekenler (f=15), kendi öğretim becerilerinin geliştirilmesi (f=13), etkili öğretim için gerekli yöntem, teknik, model, uygulama vb. bilme (f=9), okul-öğretmen-aile iş birliği (f=8) konularında eğitime gereksinim duydukları görülmektedir.

Tablo 3.9. Ebeveynler arası iş birliği ve iletişim ana temasına ilişkin içerik analizi sonuçları.

Tema	f
Aile içi iletişimin geliştirilmesi	18
OSB’li çocuğun gelişimi ve bakımı ile ilgili iş bölümü	14
Uygun ebeveyn tutum ve yaklaşımlarının geliştirilmesi	12
OSB’li çocuk ile kardeşleri arasındaki ilişkide destekleyici olma	11
Ebeveynlik rolleri ve stilleri konusunda uzlaş	9
Ebeveynler arası yardımlaşma ve birbirlerini tamamlama konusunda yapılacaklar	7

Ebeveynler arası iş birliği ve iletişim ana temasına ilişkin içerik analizi sonuçlarının yer aldığı Tablo 3.9. incelendiğinde ebeveynlerin aile içi iletişimin geliştirilmesi (f=18), OSB’li çocuğun gelişimi ve bakımı ile ilgili iş bölümü (f=14), uygun ebeveyn tutum ve yaklaşımlarının geliştirilmesi (f=12), OSB’li çocuk ile kardeşleri arasındaki ilişkide destekleyici olma (f=11), ebeveynlik rolleri ve stilleri konusunda uzlaş (f=9), ebeveynler arası yardımlaşma ve birbirlerini tamamlama konusunda yapılacaklar (f=7) konularında eğitime ihtiyaç duydukları söylenebilmektedir.

Tablo 3.10. Yasal haklar ve hak savunuculuğu ana temasına ilişkin içerik analizi sonuçları.

Tema	f
OSB’li çocuklarla ilgili sahip olunan yasal hakları öğrenme	20
Destek alınabilecek kurum, kuruluş, vakıf ve derneklerle iletişim	17
OSB’li çocuklarla ilgili kurs, seminer, konferans vb. katılma	15
Okul, RAM, hastane, valilik/kaymakamlık vb. kurumlarla iş birliği	12
OSB’li çocuklarla ilgili yeni ve güncel bilgilere erişim	10
Yasal hakların kullanılmasına yönelik karşılaşılan zorlukların üstesinden gelme	10

Yasal haklar ve hak savunuculuğu ana temasına ilişkin içerik analizi sonuçlarının yer aldığı Tablo 3.10. incelendiğinde OSB’li çocuklarla ilgili sahip olunan yasal hakları öğrenme (f=20), destek alınabilecek kurum, kuruluş, vakıf ve derneklerle iletişim (f=17), OSB’li çocuklarla ilgili kurs, seminer, konferans vb. katılma (f=15), okul, RAM, hastane, valilik/kaymakamlık vb. kurumlarla iş birliği (f=12), OSB’li çocuklarla ilgili yeni ve güncel bilgilere erişim (f=10), yasal hakların kullanılmasına yönelik karşılaşılan zorlukların üstesinden gelme (f=10) konularında eğitime gereksinim duydukları belirlenmiştir.

Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programının ihtiyaç analizi kapsamında yapılmış olan odak grup görüşmelerinin ardından ihtiyaç belirleme formu ile ebeveynlerin gereksinimleri ortaya koyulmuştur. Ebeveynlerin eğitim gereksinimlerini belirleyebilmek için araştırmacı tarafından ihtiyaç belirleme formu geliştirilmiştir (EK 7). Formun geliştirilme aşamasında alan yazında yer alan aile eğitim uygulamaları ve programları ile odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler baz alınarak konu başlıkları belirlenmiştir. Ebeveynlerden uygulama esnasında ise en fazla gereksinim duydukları beş farklı konuyu işaretlemeleri istenilmiştir.

İhtiyaç belirleme formu ile ebeveynlerin eğitim gereksinimlerini belirleme çalışmasının evrenini İstanbul ilinde yer alan Özel Eğitim Uygulama ve İş Uygulama Merkezleri ile Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde öğrenim gören 6-12 yaş arası OSB’li çocuğu olan 1877 ebeveyn oluşturmaktadır. Örneklem büyüklüğünü belirlemek için G*Power analizinden yararlanılmıştır (Faul vd., 2009). Analiz sonucuna göre çalışmanın örnekleme için basit tesadüfî örnekleme

yoluyla, %95 güvenirlik düzeyi ve %5 hata payı ile belirlenen 319 ebeveyn yer almaktadır.

İhtiyaç belirleme formu ile aile gereksinimleri belirleme çalışmasına katılan ebeveynlerin demografik bilgileri Tablo 3.11’deki gibidir.

Tablo 3.11. İhtiyaç belirleme formu ile aile gereksinimleri belirleme çalışmasına katılan ebeveynlerin betimsel özellikleri.

Değişken	Nitelik	f	%
Cinsiyet	Kadın	225	70.5
	Erkek	94	29.5
Yaş	20-29	58	18.2
	30-39	91	28.5
	40-49	84	26.3
	50-59	65	20.4
	60 ve üzeri	21	6.6
Öğrenim Düzeyi	İlkokul	60	18.8
	Ortaokul	43	13.5
	Lise	94	29.5
	Üniversite	98	30.7
	Lisansüstü	24	7.5
Gelir Düzeyi	Düşük	95	29.8
	Orta	161	50.5
	Yüksek	63	19.7
Ailedeki Çocuk Sayısı	Bir	90	28.2
	İki	122	38.2
	Üç	78	24.5
	Dört	23	7.2
	Beş	6	1.9
Ailedeki Engelli Çocuk Sayısı	Bir	297	93.1
	İki	18	5.6
	Üç	4	1.3
Çocuk Cinsiyeti	Kız	55	17.2
	Erkek	264	82.8
Çocuk Yaşı	6 Yaş	39	12.1
	7 Yaş	47	14.7
	8 Yaş	50	15.7
	9 Yaş	49	15.4
	10 Yaş	50	15.7
	11 Yaş	42	13.2
	12 Yaş	42	13.2
Çocuğun Öğrenim Gördüğü Kurum	Kaynaştırma	71	22.2
	Özel Eğitim Sınıfı	115	36.1
	Özel Eğitim Okulu	133	41.7
Çoklu Yetersizlik	Yok	292	91.5
	Var	27	8.5
Toplam		319	100

Tablo 3.12.'de ise yapılan eğitim gereksinimleri belirleme çalışmasına göre ebeveynlerin en fazla ihtiyaç duydukları konular sıralanmaktadır.

Tablo 3.12. Ebeveynlerin eğitim gereksinimlerinin konulara göre dağılımı.

Konular	f	%
OSB'li çocuklarda davranış yönetimi	258	80.87
OSB'li çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesi	236	73.98
OSB'li çocuklar için hak savunuculuğu	224	70.21
OSB'li çocukların okul yaşamı	211	66.14
OSB'li çocukların iletişim becerilerinin geliştirilmesi	204	63.94
OSB'li çocuklar çerçevesinde yasal haklar	202	63.32
OSB'li çocukların ihmal ve istismar risklerinden korunması	194	60.81
OSB'li çocukların öz bakım becerilerinin geliştirilmesi	180	56.42
OSB'li çocukların tehlikelerden korunması	169	52.97
OSB'li çocuğu olan ebeveynlerde aile içi iletişim	157	49.21
OSB'li çocuklarla oyun	142	44.51
OSB'li çocukların günlük yaşam becerilerinin geliştirilmesi	135	42.31
OSB'li çocuklar için teknoloji kullanımı	122	38.24
OSB'li çocukların ebeveynlerinin öğretim becerilerinin geliştirilmesi	118	36.99
OSB'li çocukların bakımı	113	35.42
OSB'li çocukların özellikleri	108	33.85
OSB'li çocuğu olan ebeveynlerin kendini geliştirmesi	102	31.97
OSB'nin nedenleri hakkında bilgi sahibi olmak	97	30.09
OSB'li çocuklarda cinsel gelişim	92	28.64
OSB'li çocuklar için ebeveynler arası iş birliği	78	24.45
OSB'li çocukları yetişkinliğe hazırlama	63	19.74
OSB'li çocuklarda alternatif tedavi ve terapi yöntemleri	57	17.86
OSB'li çocuklarda geçiş süreci	51	15.98

Gerçekleştirilen eğitim gereksinimleri belirleme çalışmasına göre ebeveynlerin en fazla ihtiyaç duydukları konuların sıralaması incelendiğinde OSB'li çocuklarda davranış yönetimi, sosyal becerilerinin geliştirilmesi, hak savunuculuğu, okul yaşamı, iletişim becerilerinin geliştirilmesi, yasal haklar, ihmal ve istismar risklerinden koruma, öz bakım becerilerinin geliştirilmesi, teknoloji kullanımı gibi konuların üst sıralarda yer aldığı görülmekte iken; OSB'li çocuklarda cinsel gelişim, yetişkinliğe hazırlanma, alternatif tedavi ve terapi yöntemleri ve geçiş süreci gibi konular gereksinim düzeylerine göre ihtiyaç analizinin alt basamaklarında yer almaktadır.

3.4.3 Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programının İçeriğinin Belirlenmesi

Ebeveynlerin gereksinim duyduğu konuların sıralamasının işleniş yönünden birbirleriyle ilişkili ve hiyerarşik olmaması nedeniyle işleniş sırasının uygulanabilir olmadığı görülmektedir. Bu sebeple konu başlıkları işlenebilirlik, uygulama imkânı, önem ve öncelik düzeyi, hiyerarşik sıra ve ardışıklık gibi durumlar dikkate alınarak düzenlenmiştir. Düzenleme sonucunda konular OSB’li çocuklarla oyun ve serbest zaman etkinlikleri, OSB’li çocuklarda olumlu davranışları destekleme, OSB’li çocuklarda problem davranışlarla başa çıkma, OSB’li çocukların beslenme, öz bakım, uyku gereksinimleri, OSB’li çocuklara yönelik ihmal ve istismar riskleri için önlem alma, OSB’li çocuklarda güvenlik becerileri, OSB’li çocuklar için teknolojiden faydalanma olarak belirlenmiştir.

Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programı amaçları ve öğretim oturumlarına ilişkin içerik listesi Tablo 3.13.’teki gibidir:

Tablo 3.13. Ebeveynlik becerileri aile eğitim programı amaçları ve öğretim oturumları.

Oturum	İçerik
1	OSB’li Çocuklarla Oyun ve Serbest Zaman Etkinlikleri
2	OSB’li Çocuklarda Olumlu Davranışları Destekleme: Ödül ve Pekiştireç Kullanımı
3	OSB’li Çocuklarda Problem Davranışlarla Başa Çıkma
4	OSB’li Çocukların Beslenme, Özbakım, Uyku Gereksinimleri
5	OSB’li Çocuklara Yönelik İhmal ve İstismar Riskleri İçin Önlem Alma
6	OSB’li Çocuklarda Güvenlik Becerileri
7	OSB’li Çocuklar İçin Teknolojiden Faydalanma

Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programı kapsamında araştırmacı tarafından “Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programı İçeriği Uzman Görüş Formu” hazırlanmıştır (EK 8). Ardından 14 uzmandan hazırlanan uzman görüş formuyla Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programına yönelik olarak dönüt ve düzeltmelerde bulunması istenmiştir. Görüş alınan uzmanların uzmanlık alanları Tablo 3.14’te yer almaktadır.

Tablo 3.14. Görüş alınan uzman listesi.

Uzmanlar	Uzmanlık Alanı
Uzman 1	Özel Eğitim
Uzman 2	Özel Eğitim
Uzman 3	Özel Eğitim
Uzman 4	Özel Eğitim
Uzman 5	Özel Eğitim
Uzman 6	Eğitimde Program Geliştirme
Uzman 7	Eğitimde Program Geliştirme
Uzman 8	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik
Uzman 9	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik
Uzman 10	Sınıf Eğitimi
Uzman 11	Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı
Uzman 12	Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı
Uzman 13	Türkçe Eğitimi
Uzman 14	Türkçe Eğitimi

Uzmanlardan alınan dönüt ve düzeltmeler çerçevesinde Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programının içeriğinin nihai hali verilmiştir. Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programı ve Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programı El Kitabı EK 9’da yer almaktadır.

3.4.4 Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programının Uygulanması

Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programının kontrol ve deney grubunda yer alacak anne-babaların belirlenmesi için gerekli hazırlıklar ve çalışmalar yapılmış ve 6-12 yaş arasında OSB’li çocuğa sahip 16’şar ebeveyn kontrol ve deney grubuna seçilmiştir. Uygulama öncesinde kontrol ve deney gruplarındaki anne-babalarla ayrı ayrı olarak uygulama prosedürlerini içeren çevrimiçi toplantılar düzenlenmiştir. Bu toplantılarda uygulamacı kendisini tanıtmış, uygulamanın amacı ve içeriği konularında bilgiler verilmiş, ebeveynlere uygulamaya ve veri toplama araçlarına ilişkin gerekli açıklamalar yapılmıştır. Deney grubunda yer alan ebeveynlere uygulanacak aile eğitimi programının diğer aile eğitim programlarından farklılıkları ifade edilmiştir. Bununla birlikte programın anne-babalara çevrimiçi olarak sunulacağı bildirilmiş ve ebeveynlerin görüşleri alınmıştır.

Deney grubunu oluşturan ebeveynlere çevrimiçi düzenlenen Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programı’nın amaçları, ebeveynlere ve çocuklara olan katkıları, bu eğitimde neler öğrenebilecekleri ve çevrimiçi eğitimlerin avantajları

aktarılmıştır. Bununla birlikte hem kontrol grubunu hem de deney grubunu oluşturan ebeveynlere deney grubuna uygulanacak eğitimin öncesinde ve sonrasında ön test ve son test uygulanacağı ve ölçme araçlarından veriler toplanacağı bildirilmiştir.

Deney grubunda yer alan anne ve babalara çevrimiçi aile eğitim programına nasıl katılacakları, çevrimiçi eğitimin nasıl gerçekleştirileceği, çevrimiçi eğitimin özellikleri gibi konularda gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Çevrimiçi olarak sunulacak Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programı'nın OSB'li çocuklarla oyun ve serbest zaman etkinlikleri, OSB'li çocuklarda olumlu davranışları destekleme: ödül ve pekiştireç kullanımı, OSB'li çocuklarda problem davranışlarla başa çıkma, OSB'li çocukların beslenme, özbakım, uyku gereksinimleri, OSB'li çocuklara yönelik ihmal ve istismar riskleri için önlem alma, OSB'li çocuklarda güvenlik becerileri, OSB'li çocuklar için teknolojiden faydalanma olmak toplam 7 konunun haftada bir gün 40+40 toplam 80 dakikalık oturumlardan oluşacak şekilde 7 hafta süreceği anne-babalara bildirilmiştir. Çevrimiçi olarak gerçekleştirilen Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programı'nın uygulama takvimi Tablo 3.15.'teki gibidir:

Tablo 3.15. Ebeveynlik becerileri aile eğitim programı uygulama takvimi.

Oturum	İçerik	Tarih
1	OSB'li Çocuklarla Oyun ve Serbest Zaman Etkinlikleri	18.02.2023
2	OSB'li Çocuklarda Olumlu Davranışları Destekleme: Ödül ve Pekiştireç Kullanımı	26.02.2023
3	OSB'li Çocuklarda Problem Davranışlarla Başa Çıkma	04.03.2023
4	OSB'li Çocukların Beslenme, Özbakım, Uyku Gereksinimleri	11.03.2023
5	OSB'li Çocuklara Yönelik İhmal ve İstismar Riskleri İçin Önlem Alma	18.03.2023
6	OSB'li Çocuklarda Güvenlik Becerileri	24.03.2023
7	OSB'li Çocuklar İçin Teknolojiden Faydalanma	31.03.2023

Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programı Tablo 3.15'te belirtilen tarihlerde 6-12 yaş arası OSB'li çocuğu olan ebeveynlerle gerçekleştirilmiştir. Programa ilişkin çevrimiçi uygulama örnekleri EK 10'da yer almaktadır.

3.5 Verilerin Toplanması

Araştırmanın planlanması ile birlikte öncelikle Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 2021/291 karar numaralı araştırma onayı (EK 11) alınmıştır. Bununla birlikte araştırmada

kullanılan ölçme araçlarından araştırmacı tarafından geliştirilen Ebeveynlik Becerileri Ölçeği haricindeki Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği, DASS-42 Ölçeği ve Baş Etme Yolları Ölçeği için kullanım izinleri de alınmıştır. Araştırmaya katılım gösteren kontrol ve deney grubundaki anne-babalara çalışmaya katkı sağlamanın tamamen gönüllülük esasına dayalı olduğu hatırlatılmış ve kendilerine Katılımcı Onam Formu (EK 12) verilmiştir.

Araştırma için ölçme araçlarının izinlerinin alınmasının ardından gerekli hazırlıklar yapılarak ölçme araçları kontrol ve deney gruplarına ön test olarak uygulanmıştır. Ardından deney grubunda yer alan OSB'li çocuğa sahip anne-babalara Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programı uygulanmıştır. Bu aşamada kontrol grubunda yer alan anne-babalara herhangi bir eğitim verilmemiştir. Deney grubuna verilen eğitimin tamamlanmasının ardından hem kontrol grubuna hem de deney grubuna son test uygulanmıştır.

3.6 Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde alt grup örneklem sayıları 30'un altında olduğundan ve tüm alt grupların skorları ölçümlerin tamamı için parametrik test koşullarını sağlamadığından parametrik olmayan testler kullanılmıştır (Karasar, 2018). Araştırmaya katılan kontrol ve deney grubunun Ebeveynlik Becerileri Ölçeği, Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği, DASS-42 Ölçeği ve Baş Etme Yolları Ölçeği ön test ve son testlerinden elde edilen veriler SPSS 25.0 paket programı ile analiz edilmiştir.

Araştırmada deney ve kontrol grubu arasında ön test ve son test skorları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını incelemek için Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Kontrol ve deney gruplarının ön test ve son test karşılaştırmalarında hangi ölçüm ikilileri arasında anlamlı farklılık olduğunu incelemek için ise Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır (Edwards, 1960; Hays, 1963).

Mann Whitney U Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda ortaya çıkan anlamlı farklılıkların etki büyüklüklerinin hesaplanması için $r = z/\sqrt{n}$ formülünden yararlanılmıştır (Pallant, 2011). Bulunan etki büyüklükleri Cohen tarafından gerçekleştirilen sınıflama doğrultusunda değerlendirilecektir. Buna göre $r = .10 - .29$ arasında yer alan etki büyüklükleri düşük, $r = .30 - .49$ arasında yer

alan etki büyüklükleri orta, $r = .50$ ve daha yüksek düzeyde yer alan etki büyüklükleri ise büyük etki büyüklükleri olarak kabul edilmektedir (Cohen, 1988).



4. BULGULAR

Bu bölümde Ebeveynlik Becerileri Ölçeği (EBÖ)'nin geliştirilmesine, Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programı kontrol ve deney grubu betimsel özelliklerine, ön test ve son test puan ortalamalarına, Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programı'nın OSB'li çocuğu olan anne babaların ebeveynlik becerisi, aile yaşam kalitesi, stres, anksiyete, depresyon ve baş etme düzeylerine etkisine ilişkin bulgular yer almaktadır.

4.1 Ebeveynlik Becerileri Ölçeği (EBÖ)'nin Geliştirilmesine İlişkin Bulgular

Ebeveynlik Becerileri Ölçeği (EBÖ); 6-12 yaş arasında OSB'li çocuğu olan anne ve babaların ebeveynlik becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin çalışma grubunu 6-12 yaş arasında OSB'li çocuğu olan 316 anne ve baba oluşturmaktadır. Ölçek geliştirme aşamasında çalışma grubu büyüklüğü ilişkilerin güvenilir bir şekilde tahmin edilebilmesi yönünden oldukça önem taşımaktadır. Genellikle ise bu büyüklük düzeyinin değişken sayısının minimum beş katı olması şeklinde kabul görmektedir (Büyüköztürk, 2002). Bu çalışmada 50 maddelik taslak ölçek formu gönüllü katılım çerçevesinde 316 ebeveyne uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen formların tamamı analize dâhil edilmiştir. Çalışma grubuna ait betimsel özellikler şu şekildedir:

Tablo 4.1. Ölçek geliştirme çalışmasına katılan ebeveynlerin betimsel özellikleri.

Değişken	Nitelik	f	%
Cinsiyet	Kadın	231	73.1
	Erkek	85	26.9
Yaş	20-29	39	12.3
	30-39	151	47.8
	40-49	88	27.8
	50-59	26	8.2
	60 ve üzeri	12	3.8
Öğrenim Düzeyi	Okuma Yazma Bilm.	10	3.1
	İlkokul	62	19.6
	Ortaokul	49	15.5
	Lise	52	16.5
	Üniversite	126	39.9
	Lisansüstü	17	5.4
Gelir Düzeyi	Düşük	78	24.7
	Orta	144	45.6
	Yüksek	94	29.7

Ailedeki Çocuk Sayısı	Bir	104	32.9
	İki	120	38.0
	Üç	61	19.3
	Dört	17	5.4
	Beş	11	3.5
	Altı ve üzeri	3	0.9
Ailedeki Engelli Çocuk Sayısı	Bir	301	95.3
	İki	13	4.1
	Üç	2	0.6
Çocuk Cinsiyeti	Kız	37	11.7
	Erkek	279	88.3
Çocuk Yaşı	6 Yaş	87	27.5
	7 Yaş	51	16.1
	8 Yaş	40	12.7
	9 Yaş	27	8.5
	10 Yaş	31	9.8
	11 Yaş	32	10.1
	12 Yaş	48	15.2
Çocuğun Öğrenim Gördüğü Kurum	Kaynaştırma	46	14.6
	Özel Eğitim Sınıfı	175	55.4
	Özel Eğitim Okulu	95	30.1
Çoklu Yetersizlik	Yok	269	85.1
	Var	47	14.9
Toplam		316	100

Tablo 4.1.'e bakıldığında cinsiyete göre araştırmaya katılan ebeveynlerin 231'i (%73.1) kadın, 85'i (%26.9) ise erkektir. Bunula birlikte 39'u (%12.3) 20 ile 29 yaş arasında, 151'i (%47.8) 30 ile 39 yaş arasında, 88'i (%27.8) 40 ile 49 yaş arasında, 26'sı (%8.2) 50 ile 59 yaş arasında, 12'si (%3.8) ise 60 yaş ve üzerindedir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin öğrenim düzeyi dikkate alındığında; okuma yazma bilmeyen 10 (%3.1), ilkokul mezunu 62 (%19.6), ortaokul mezunu 49 (%15.5), lise mezunu 52 (%16.5), üniversite mezunu 126 (%39.9) ve lisansüstü eğitim mezunu 17 (%5.4) olduğu görülmektedir. Bu ebeveynlerden 78'i (%24.7) düşük aylık gelire sahipken, 144'ü (%45.6) orta düzeyde, 94'ü (%29.7) yüksek düzeyde aylık gelire sahiptir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin çocuk sayısına bakıldığında 104'ünün (%32.9) bir, 120'sinin (%38.0) iki, 61'inin (%19.3) üç, 17'sinin (%5.4) dört, 11'inin (%3.5) beş ve 3'ünün (%0.9) altı ve üzeri çocuğa sahip olduğu görülmektedir. Yine bu ebeveynlerin ise 301'i (%95.3) bir, 13'ü (%4.1) iki ve 2'si (%0.6) üç engelli çocuğa sahiptir. Ebeveynlerin sahip oldukları OSB'li çocuğun cinsiyetine bakıldığında ise 37'sinin (%11.7) kız ve 279'unun (%88.3) erkek olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin sahip oldukları OSB'li çocukların 87'si

(%27.5) 6 yaşında iken, 51'i (%16.1) 7 yaşında, 40'ı (%12.7) 8 yaşında, 27'si (%8.5) 9 yaşında, 31'i (%9.8) 10 yaşında, 32'si (%10.1) 11 yaşında ve 48'i (%15.2) 12 yaşındadır. Bu çocukların 46'sı (%14.6) kaynaştırma eğitimine devam etmekte, 175'i (%55.4) özel eğitim sınıflarında eğitim almakta ve 95'i (%30.1) özel eğitim okullarına gitmektedir. Ebeveynlerin sahip oldukları OSB'li çocukların 269'unun (%85.1) otizme ek herhangi bir çoklu yetersizliği yok iken 47'si (%14.9) çoklu yetersizliğe sahiptir.

Ölçek maddelerinin yazılmasından önce genel bir alanyazın taraması yapılmış ve OSB başta olmak üzere tüm yetersizlik türlerinden çocuğa sahip ebeveynlerin yeterlikleri, gereksinimleri, beklentileri, yaşadıkları ve yaklaşımlarına ilişkin çeşitli araştırmalara ulaşılmıştır. Bunun sonucunda ise 50 maddelik taslak bir form hazırlanmıştır. Hazırlanmış olan taslak form kapsam geçerliği, dil ve ifade bakımından anlaşılabilirlik ve açıklık yönleriyle incelenmek üzere uzmanların görüşüne başvurulmuş ve gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzeltme ve değişiklikler yapılmıştır. Ölçek beşli likert şeklinde cevaplandırılacak formatta tasarlanmıştır. Ölçekte derecelendirme “1; bana hiç uygun değil”, “2; bana uygun değil”, “3; bana kısmen uygun”, “4; bana uygun”, “5; bana tamamen uygun” biçiminde puanlanmıştır.

Geliştirilen ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla klasik faktör analizi tekniklerinden olan temel bileşenler analizine dayalı Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi ile değişkenler arasında yer alan ilişkilerden faydalanılarak faktörler saptanabilmektedir. Faktör analizinde ise amaç benzer özelliği ölçen değişkenleri bir araya getirerek ölçmeyi mümkün olan en az sayıda faktör ile açıklayabilmektir (Büyüköztürk, 2012, Can, 2020). Açıklayıcı faktör analizi için IBM SPSS Statistics 25.0 programı kullanılmıştır.

Ölçek maddeleri için faktör analizi gerçekleştirilmeden önce tüm maddeler için toplam puan korelasyonuna bakılmıştır. Madde toplam puan korelasyonunun .20'nin altında olanlarının ölçekten çıkarılmasının gerektiği, .20 ile .30 arasında olanların yalnızca zorunlu durumlarda ölçeğe dahil edilebileceği veya düzeltildikten sonra ölçeğe dahil edilmesi gerektiği, madde toplam puan korelasyonunun .30 ve bunun daha üzerinde olan maddelerin iyi düzeyde kabul edilebilir ayırt edici olduğu, faktör yük değerinin, .45 ve daha yüksek ise seçim için en düzeyde ayırt edici olduğu belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2012). Ebeveynlik

becerileri ölçeğinde yer alan maddelerin madde toplam korelasyonları ise Tablo 4.2.'deki gibidir:

Tablo 4.2. Ölçek maddeleri madde toplam puan korelasyonları.

Madde numarası	Madde toplam puan korelasyonu	Madde numarası	Madde toplam puan korelasyonu
m1	.43*	m26	.45
m2	.60	m27	.42*
m3	.55	m28	.72
m4	.69	m29	.64
m5	.57	m30	.65
m6	.67	m31	.66
m7	.64	m32	.42*
m8	.72	m33	.66
m9	.71	m34	.58
m10	.70	m35	.43*
m11	.68	m36	.57
m12	.75	m37	.47
m13	.68	m38	.67
m14	.34*	m39	.59
m15	.62	m40	.67
m16	.48	m41	.64
m17	.50	m42	.56
m18	.63	m43	.51
m19	.66	m44	.68
m20	.74	m45	.63
m21	.59	m46	.43*
m22	.54	m47	.66
m23	.68	m48	.57
m24	.77	m49	.60
m25	.65	m50	.53

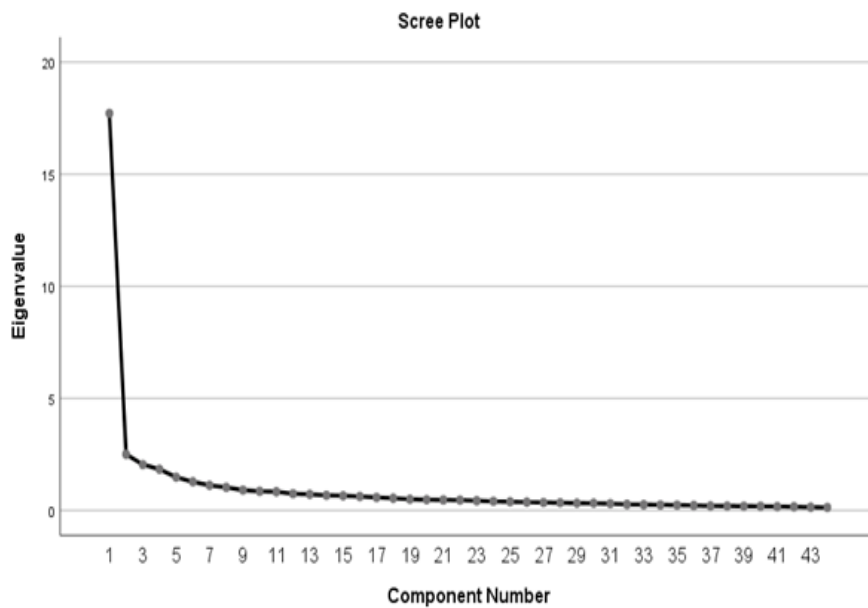
Tablo 4.2.'de yer aldığı şekilde madde toplam puanı korelasyonu; .45'in altında olan ve (*) ile işaretlenen madde 1 (.43), madde 14 (.34), madde 27 (.42), madde 32 (.42), madde 35 (.43) ve madde 46 (.43) ölçek maddeleri arasından çıkarılmış ve bu altı madde faktör analizine dahil edilmemiştir.

Ölçekten elde edilmiş olan verilerin faktörleştirmeye uygunluğunu test etme amacıyla için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı değeri ve Bartlett Küresellik

Testi sonuçları incelenmiştir. KMO katsayısı değeri uygulama gerçekleştirilen örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygun olup olmadığını göstermekte ve KMO değeri elde edilen veri yapısının faktör belirlemek için uygun olup olmadığını belirtmektedir. Örneklem büyüklüğünün yeterli ve verilerin faktörleştirmeye uygun olabilmesi için KMO değerinin en az .60 ve üzerinde olması gerekmektedir. Bartlett Küresellik testi ise test ile değişkenler arasında yer alan ilişkilerin incelenmesine imkân tanımaktadır. Bartlett testi veri matrisinin birim matrisi olup olmadığına ve değişkenler arasındaki korelasyonun yeterli düzeyde olup olmadığına karar vermede kullanılmaktadır. Bartlett testinin anlamlı olabilmesi için $p < .05$ olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2012; Can, 2020; Tabachnick ve Fidell, 2013; Tavşancıl 2005).

Ebeveynlik becerileri ölçeği geliştirme çalışması için KMO değeri .948 olarak hesaplanmıştır. Bununla birlikte Bartlett Küresellik Testi sonucunun ise ($\chi^2=9184.241$; $df=946$; $p=.000$) bulunmuş ve anlamlı olduğu ($p < .05$) görülmüştür. Bu bulgular doğrultusunda ölçeğin uygulanmasıyla elde edilmiş olan verilerin faktörleştirmeye uygun olduğu yönünde karar verilmiştir.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan 44 maddenin öz değeri 1'den büyük olan beş faktör altında toplandığı belirlenmiştir. Faktör sayısı belirlenirken ise öz değer (eigenvalue) grafiği yorumlanmaktadır. Öz değeri 1 ve 1'in üzerindeki faktörler önemli faktör olarak belirlenmektedir (Büyüköztürk, 2012). Ebeveynlik becerileri ölçeğinin öz değer grafiği ise şu şekildedir:



Şekil 4.1. Ebeveynlik becerileri ölçeği öz değer faktör grafiği.

Şekilden anlaşılacağı üzere ebeveynlik becerileri ölçeği öz değeri 1'den büyük olan beş faktöre sahiptir. Bu beş faktörün ölçeğe ilişkin açıkladıkları varyans; birinci faktör için %40.261, ikinci faktör için %5.698, üçüncü faktör için %4.656, dördüncü faktör için %4.177 ve beşinci faktör için %3.374 olmak üzere toplam %58.165'dir. Beş faktör için açıklanan toplam varyans oranının oldukça iyi bir düzeyde olduğu söylenebilmektedir. Açıklanan toplam varyans oranının yüksek olmasının ilgili yapıyı iyi ölçebildiği şeklinde ifade edilmesi mümkündür (Büyüköztürk, 2012).

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda maddelere ölçekte yer verilip verilmeyeceğine karar verebilmek için maddelerin bulundukları faktördeki yük değerlerinin en alt sınırı olarak .45 belirlenmiştir. Belirlenen bu değer maddelerin faktör ile arasındaki ilişkiyi açıklayan bir katsayıdır. Alanyazın incelendiğinde ise en alt sınır olarak .30 kabul edilse dahi .45 ve daha üzeri yük değerinin daha iyi bir ölçüt olduğu ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2012). Bununla birlikte maddelerin aynı anda birden fazla faktörde aldığı durumlarda yük değerleri arasında en fazla .10 düzeyinde bir fark olmasına imkân tanınmıştır. Ebeveynlik becerileri ölçeğinde yer alan maddelerin döndürülmüş faktör yük değerleri, ortalama ve standart sapmaları ise şu şekildedir:

Tablo 4.3. Ebeveynlik becerileri ölçeğinde yer alan maddelerin faktör yük değerleri, ortalama ve standart sapmaları.

	Madde numarası	Döndürülmüş faktör yükleri	Ortalama	Standart sapma
1. FAKTÖR	m24	.77	4.10	.98
	m20	.74	4.01	.95
	m10	.70	4.33	.89
	m11	.68	4.37	.81
	m13	.68	4.27	.93
	m38	.67	4.33	.81
	m31	.66	4.31	.85
	m41	.64	3.93	1.10
	m15	.62	4.18	.96
	m48	.57	4.14	1.03
2. FAKTÖR	m28	.72	4.36	.76
	m4	.69	3.96	1.13
	m44	.68	4.24	.87
	m40	.67	4.39	.88
	m19	.66	4.20	.86
	m34	.58	4.32	.78
	m5	.57	4.25	.83

3. FAKTÖR	m3	.55	4.27	.81
	m50	.53	3.25	1.24
	m17	.50	4.67	.58
	m8	.72	4.66	.58
	m9	.71	4.56	.64
	m23	.68	4.45	.72
	m47	.66	4.49	.69
	m25	.65	4.47	.73
	m18	.63	4.53	.70
	m36	.57	4.34	.82
4. FAKTÖR	m42	.56	4.36	.79
	m16	.48	4.35	.79
	m12	.75	4.27	.81
	m33	.66	4.38	.74
	m30	.65	4.42	.70
	m49	.60	4.41	.70
	m2	.60	4.24	.87
	m21	.59	4.20	.80
	m43	.51	4.11	.99
	m37	.47	4.21	.84
5. FAKTÖR	m26	.45	4.29	.85
	m6	.67	3.92	1.06
	m29	.64	3.37	1.28
	m7	.64	3.69	1.12
	m45	.63	3.88	1.13
	m39	.59	3.89	1.10
	m22	.54	3.71	1.13

Tablo 4.3. incelendiğinde ebeveynlik becerileri ölçeğindeki maddelerin döndürülmüş faktör yük değerlerinin .45 ile .77 arasında farklılaştığı görülmektedir. Ölçekte yer alan 44 madde toplam beş faktörde toplanmıştır. Ölçeğin birinci faktöründe 10 madde, ikinci faktöründe 10 madde, üçüncü faktöründe 9 madde, dördüncü faktöründe 9 madde ve beşinci faktöründe 6 madde olacak şekilde maddeler dağılmıştır.

Faktör analizi sonucunda oluşan beş faktör, faktörlerdeki maddeler arasındaki anlam ilişkisi doğrultusunda isimlendirilmiştir. Faktörlere verilen isimler ile faktörlerdeki madde ifadeleri Tablo 4.4.'te yer almaktadır.

Tablo 4.4. Ebeveynlik becerileri ölçeği faktör isimleri ve faktörlerde yer alan madde ifadeleri.

Faktör İsmi	Madde Numarası	Madde İfadesi
DAVRANIŞ YÖNETİMİ	m24	Çocuğum davranış problemleri (vurma, bağırma, karşı gelme, ağlama vb.) sergilediğinde ne yapacağımı bilirim.
	m20	Çocuğumun davranış problemleriyle kolaylıkla başa çıkabilecek beceriye sahibim.
	m10	Çocuğumun sergilediği olumsuz davranışların ne zaman artıp azaldığını anlamaya çalışırım.
	m11	Çocuğumun kendisine ve çevresine zarar vermesinin önüne geçerim.
	m13	Çocuğumun iletişim esnasında göz kontağı kurmasına destek olurum.
	m38	Çocuğumun sergilediği olumsuz davranışlarla ne elde etmeye çalıştığını (dikkat, kendini uyarma, bir yiyecek, bir etkinlik vb.) anlamaya çalışırım.
	m31	Çocuğum öfke, kızgınlık vb. nöbetleri geçirdiğinde yapılması gerekenleri bilirim.
	m41	Çocuğum sesli bir şekilde ekolali (duyduklarını aynı ses tonuyla tekrar ettiğinde) yaptığında engelleyici davranışlar sergilemem.
	m15	Çocuğumun okul ortamındaki çalışma düzenini ev ortamında da devam ettirmesini sağlarım.
	m48	Çocuğum basmakalıp hareketler sergilemeye başladığında (sürekli kendi etrafında dönmek, sallanmak vb.) uygun önlemleri almaya çalışırım.
EV-OKUL YAŞAMI VE ÖĞRETME	m28	Çocuğumun mevcut bilgi ve beceri düzeyini geliştirmeye çalışırım.
	m4	Çocuğuma evde çalışabileceği ve/veya kendisine zaman ayırabileceği uygun bir oda/ortam sağlarım.
	m44	Çocuğumun eğitimiyle ilgilenmek için yeterli zamanı ayırırım.
	m40	Çocuğumun ödevlerini/etkinliklerini yerine getirebilmesi için gerekli materyalleri temin ederim.
	m19	Çocuğuma ev içerisinde çeşitli sorumluluk ve görevler vererek üstesinden gelebilmesi için fırsatlar sağlarım.
	m34	Çocuğum okula gitmek istemediği zamanlarda okula gitmesi için motive ederim.
	m5	Çocuğuma evde uyması gereken kuralların neler olduğunu açıklarım.
	m3	Çocuğumun en iyi düzeyde eğitim almasını sağlayacak kurumlara devam etmesini sağlarım.

BAKIM VE KORUMA	m50	Çocuğumun ihtiyaçlarını karşıladıktan sonra kendime yeterli zamanı ayırabilirim.
	m17	Çocuğumun okula temiz ve düzenli bir şekilde gitmesini sağlarım.
	m8	Çocuğumu çevreden gelebilecek ihmal ve istismar risklerinden korurum.
	m9	Çocuğumla ilgili evde ortaya çıkabilecek kazalara ve tehlikelere karşı önlemler alırım.
	m23	Çocuğumun karşı karşıya kaldığı güçlüklerle başa çıkabilmesine destek olurum.
	m47	Çocuğumun temizlik alışkanlıklarına sahip olmasını sağlarım.
	m25	Çocuğumun özbakım, temizlik, beslenme vb. gibi bakımı için yeterli zamanı ayırırım.
	m18	Çocuğumun kullanması gereken ilaçlar, tıbbi cihazlar, doktor randevusu gibi sağlıkla ilgili durumların takibini yaparım.
	m36	Çocuğumun uyku düzenine dikkat eder, zamanında uyumasını ve uyanmasını sağlarım.
	m42	Çocuğumun beslenme düzeniyle ilgili dikkat edilmesi gerekenleri bilirim.
İLGİ VE SOSYALLEŞME	m16	Çocuğumun yeme, içme, sindirim problemlerinde neler yapacağımı bilirim.
	m12	Çocuğumun yakın çevresi, arkadaş, kardeş veya komşu/akraba çocuklarıyla uyum içerisinde olması, dışlanmaması ve doğru anlaşılması için gerektiğinde açıklamalar yaparım.
	m33	Çocuğumun sosyal kabulünü arttırmak için okuldaki etkinliklere ve sosyal ortamlara katılımı konusunda cesaretlendiririm.
	m30	Çocuğumun gelişimindeki değişiklikleri kolayca fark ederim.
	m49	Çocuğumla birlikte mümkün olduğunca fazla zaman geçirmeye çalışırım.
	m2	Çocuğumun sevdiği etkinlikleri (parka gitmek, oyun oynamak, gezmek, yiyecek-içecek hazırlamak gibi) yaparım.
	m21	Çocuğumla kurduğum iletişimde onun özelliklerini dikkate alarak neye ihtiyaç duyduğunu anlarım.
	m43	Çocuğumun konuşmasını geliştirebilmek için sık sık onunla konuşur, hikaye kitapları ve masallar okurum.
	m37	Çocuğumun davranışları, gelişimi ya da eğitimiyle ilgili sorunların üstesinden gelirim.
	m26	Çocuğumun ödevlerini yapmasına yardımcı olurum.

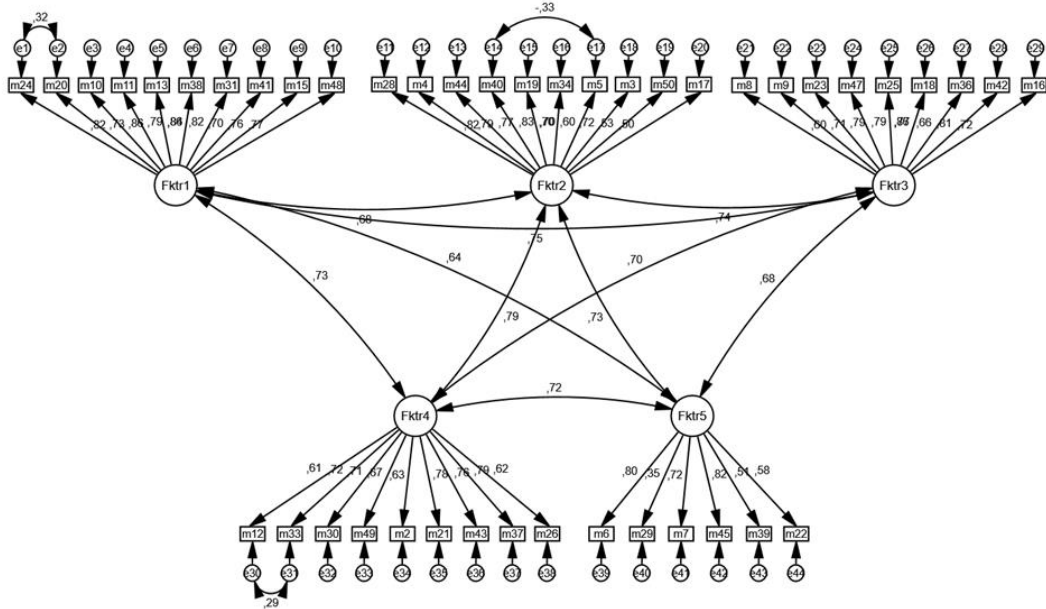
HAK SAVUNUCULUĞU	m6	Çocuğumun haklarını (eğitim, sağlık, sosyal, hukuki vb.) öğrenmek ve savunmak için gerekli kurum veya kişilerden destek alırım.
	m29	Çocuğumun gelişimiyle ilgili olarak Rehberlik Araştırma Merkezi'nden bilgi alırım.
	m7	Çocuğum için destek alabileceğim kurum, kuruluş, dernek ve vakıfları bilirim.
	m45	Çocuğumun yetersizliği ile ilgili yeni bilgiler edinmek için kursa katılma, video izleme, internet sitesi takip etme, kitap ve dergi okuma, uzmana danışma gibi yollara başvururum.
	m39	Çocuğumun yıllık gelişim değerlendirme ve sağlık raporlarını düzenli olarak inceleyerek yenilerim.
	m22	Çocuğumla aynı sınıfta veya benzer gelişimsel özelliklere sahip çocuğu olan ebeveynlerle görüşürüm.

OSB'li çocuğu olan anne ve babaların ebeveynlik becerileri değerlendirmek amacıyla geliştirilen ve 44 maddeden oluşan ebeveynlik becerileri ölçeğinin güvenilirliğini belirlemek için hesaplanmış olan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .96'dır. Cronbach Alfa güvenirlik katsayısının ise .70 ve daha üzerinde olması ölçeğin güvenirliği açısından yeterli olduğu ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2012). Faktör analizi sonucunda oluşan faktörlerin güvenirlik katsayıları birinci faktör için .93, ikinci faktör için .89, üçüncü faktör için .91, dördüncü faktör için .89 ve beşinci faktör için .80 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgulara incelendiğinde ölçeğin iç tutarlılığının iyi bir düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

Ebeveynlik becerileri ölçeği için yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ile ortaya çıkarılmış olan beş faktörlü yapı Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) ile test edilmiştir. Bu aşamada Doğrulamalı Faktör Analizi 298 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Doğrulamalı Faktör Analizi, geliştirilen bir ölçeğin elde edilen verilerle doğrulanması için kullanılmaktadır. Bu amaç için uyum iyiliği indeksleri değerlendirilmektedir. Hangi uyum iyiliği indekslerinin değerlendirilmesi gerektiği konusunda tam bir fikir birliği olmasa da 250'den büyük geniş örneklem için χ^2/df , CFI, TLI, IFI, SRMR ve RMSEA gibi uyum iyiliği indekslerinin kullanılması önerilmektedir. χ^2/df değerinin 5'in altında olması, CFI, TLI, IFI değerlerinin .90'ın üzerinde olması, SRMR ve RMSEA değerlerinin .08'den küçük olması gerekmektedir. (Byrne, 2016; Gürbüz, 2019; Hu ve Bentler, 1999, Kline, 2016).

Doğrulayıcı Faktör Analizi için IBM SPSS AMOS 24 ve IBM SPSS Statistics 25.0 programları kullanılmıştır.

Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda Birinci Düzey Çok Faktörlü DFA Modeli için elde edilen ölçeğin yol diyagramı Şekil 4.2.'deki gibidir:



Şekil 4.2. Birinci düzey çok faktörlü DFA modeli.

Birinci Düzey Çok Faktörlü DFA Modeli için gerçekleştirilen analiz sonucunda hesaplanan uyum iyiliği indeksleri $\chi^2=1844.402$, $df=894$, $\chi^2/df=2.06$, $p<.000$, $SRMR=.04$, $RMSEA=.06$, $CFI=.91$, $TLI=.90$, $IFI=.91$ şeklindedir. Bu değerlere göre ölçeğin kabul edilebilir uyum iyiliğine sahip olduğu söylenebilmektedir ve ölçeğin yapısı doğrulanmıştır.

Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda İkinci Düzey Çok Faktörlü DFA Modeli için ise elde edilen ölçeğin yol diyagramı Şekil 4.3.'te gösterildiği gibidir:

Tavşancıl, 2005). Geliştirilen OSB’li çocukların anne-babaları için Ebeveynlik Becerileri Ölçeği’nin Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği ile Yetersizliği Olan Çocukların Ebeveynleri İçin Öz Yeterlik Ölçeği arasında ($r=.80$, $p<.01$) düzeyinde korelasyon bulunmaktadır. Bu değer iki ölçek arasında iyi düzeyde ilişkinin olduğunu gösterirken çok yüksek düzeyde olmaması geliştirilen ölçeğin farklılaştığını da ortaya koymaktadır.

4.2 Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programı Kontrol ve Deney Grubu Betimsel Özellikleri ve Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programı kontrol ve deney grubunda yer alan ebeveynlerin cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, gelir düzeyi, ailedeki çocuk sayısı, ailedeki yetersizliği olan sayısı, çocuğun cinsiyeti, çocuğun yaşı, çocuğun öğrenim gördüğü kurum, çocuğun çoklu yetersizliğe sahip olma durumu gibi özellikleri ile ön test ve son test puan ortalamaları yer almaktadır.

4.2.1 Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programı Kontrol Grubuna İlişkin Betimsel Özellikler

Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programının kontrol grubunda 16 ebeveyn yer almaktadır. Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programı kontrol grubuna ilişkin betimsel özellikler Tablo 4.5.’te yer almaktadır.

Tablo 4.5. Ebeveynlik becerileri aile eğitim programı kontrol grubuna ilişkin betimsel özellikler.

Değişken	Nitelik	f	%
Ebeveyn	Anne	11	68.8
	Baba	5	31.2
Yaş	20-29	2	12.4
	30-39	7	43.8
	40-49	4	25.0
	50-59	3	18.8
Öğrenim Düzeyi	İlkokul	3	18.8
	Ortaokul	4	25.0
	Lise	5	31.2
	Üniversite	4	25.0
Gelir Düzeyi	Düşük	7	43.8
	Orta	7	43.8
	Yüksek	2	12.4
Ailedeki Çocuk Sayısı	Bir	4	25.0
	İki	6	37.5
	Üç	5	31.3
	Dört	1	6.2
Ailedeki Engelli	Bir	15	93.8

Çocuk Sayısı	İki	1	6.2
Çocuk Cinsiyeti	Kız	2	12.5
	Erkek	14	87.5
Çocuk Yaşı	6 Yaş	2	12.5
	7 Yaş	3	18.8
	8 Yaş	2	12.5
	9 Yaş	2	12.5
	10 Yaş	2	12.5
	11 Yaş	2	12.5
	12 Yaş	3	18.8
Çocuğun Öğrenim Gördüğü Kurum	Özel Eğitim Anasınıfı	2	12.5
	Kaynaştırma	4	25.0
	Özel Eğitim Sınıfı	6	37.5
	Özel Eğitim Okulu	4	25.0
Çoklu Yetersizlik	Yok	14	87.5
	Var	2	12.5
Toplam		16	100

Tablo 4.5. incelendiğinde ebeveynlik durumuna göre kontrol grubunda yer alanların 11'i (%68.8) anne, 5'i (%31.2) ise babadır. Bunula birlikte 2'si (%12.4) 20 ile 29 yaş arasında, 7'si (%43.8) 30 ile 39 yaş arasında, 4'ü (%25.0) 40 ile 49 yaş arasında, 3'ü (%18.8) ise 50 ile 59 yaş arasındadır. Kontrol grubunda yer alan ebeveynlerin öğrenim düzeyi dikkate alındığında; ilkokul mezunu 3 (%18.8), ortaokul mezunu 4 (%25.0), lise mezunu 5 (%31.2), üniversite mezunu 4 (%25.0) olduğu görülmektedir. Bu ebeveynlerden 7'si (%43.8) düşük aylık gelire sahipken, yine 7'si (%43.8) orta düzeyde, 2'si (%12.4) yüksek düzeyde aylık gelire sahiptir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin çocuk sayısına bakıldığında 4'ünün (%25.0) bir, 6'sının (%37.5) iki, 5'inin (%31.5) üç, 1'inin (%6.2) dört çocuğa sahip olduğu görülmektedir. Yine bu ebeveynlerin ise 15'i (%93.8) bir ve 1'i (%6.2) iki yetersizliği olan çocuğa sahiptir. Ebeveynlerin sahip oldukları OSB'li çocuğun cinsiyetine bakıldığında ise 2'sinin (%12.5) kız ve 14'ünün (%87.5) erkek olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin sahip oldukları OSB'li çocukların 2'si (%12.5) 6 yaşında iken, 3'ü (%18.8) 7 yaşında, 2'si (%12.5) 8 yaşında, 2'si (%12.5) 9 yaşında, 2'si (%12.5) 10 yaşında, 2'si (%12.5) 11 yaşında ve 3'ü (%18.8) 12 yaşındadır. Bu çocukların 2'si (%12.5) özel eğitim anasınıfına gitmekte, 4'ü (%25.0) kaynaştırma eğitimine devam etmekte, 6'sı (%37.5) özel eğitim sınıflarında eğitim almakta ve 4'ü (%25.0) özel eğitim okullarına gitmektedir. Ebeveynlerin sahip oldukları OSB'li çocukların 14'ünün (%87.5) otizme ek herhangi bir çoklu yetersizliği yok iken 2'si (%12.5) çoklu yetersizliğe sahiptir.

4.2.2 Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programı Deney Grubuna İlişkin Betimsel Özellikler

Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programının deney grubunda 16 ebeveyn yer almaktadır. Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programı deney grubuna ilişkin betimsel özellikler Tablo 4.6.'da yer almaktadır.

Tablo 4.6. Ebeveynlik becerileri aile eğitim programı deney grubuna ilişkin betimsel özellikler.

Değişken	Nitelik	f	%
Ebeveyn	Anne	9	56.3
	Baba	7	43.7
Yaş	20-29	2	12.4
	30-39	7	43.8
	40-49	4	25.0
	50-59	3	18.8
Öğrenim Düzeyi	İlkokul	3	18.8
	Ortaokul	3	18.8
	Lise	4	25.0
	Üniversite	6	37.5
Gelir Düzeyi	Düşük	5	31.3
	Orta	7	43.8
	Yüksek	4	25.0
Ailedeki Çocuk Sayısı	Bir	5	31.2
	İki	5	31.2
	Üç	3	18.8
	Dört	3	18.8
Ailedeki Engelli Çocuk Sayısı	Bir	16	100.0
Çocuk Cinsiyeti	Kız	2	12.5
	Erkek	14	87.5
Çocuk Yaşı	6 Yaş	2	12.5
	7 Yaş	2	12.5
	8 Yaş	2	12.5
	9 Yaş	2	12.5
	10 Yaş	3	18.8
	11 Yaş	2	12.5
	12 Yaş	3	18.8
Çocuğun Öğrenim Gördüğü Kurum	Özel Eğitim Anasınıfı	2	12.4
	Kaynaştırma	4	25.0
	Özel Eğitim Sınıfı	5	31.3
	Özel Eğitim Okulu	5	31.3
Çoklu Yetersizlik	Yok	13	81.3
	Var	3	18.7
	Toplam	16	100

Tablo 4.6. incelendiğinde ebeveynlik durumuna göre deney grubunda yer alanların 9'u (%56.3) anne, 7'si (%43.7) ise babadır. Bunula birlikte 2'si (%12.4) 20 ile 29 yaş arasında, 7'si (%43.8) 30 ile 39 yaş arasında, 4'ü (%25.0) 40 ile 49 yaş arasında, 3'ü (%18.8) ise 50 ile 59 yaş arasındadır. Deney grubunda yer alan ebeveynlerin öğrenim düzeyi dikkate alındığında; ilkokul mezunu 3 (%18.8), ortaokul mezunu 3 (%18.0), lise mezunu 4 (%25.0), üniversite mezunu 6 (%37.5) olduğu görülmektedir. Bu ebeveynlerden 5'i (%31.3) düşük aylık gelire sahipken, yine 7'si (%43.8) orta düzeyde, 4'ü (%25.0) yüksek düzeyde aylık gelire sahiptir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin çocuk sayısına bakıldığında 5'inin (%31.2) bir, 5'inin (%31.2) iki, 3'ünün (%18.8) üç, 3'ünün (%18.8) dört çocuğa sahip olduğu görülmektedir. Yine bu ebeveynlerin ise tamamı yani 16'sı (%100) bir yetersizliği olan çocuğa sahiptir. Ebeveynlerin sahip oldukları OSB'li çocuğun cinsiyetine bakıldığında ise 2'sinin (%12.5) kız ve 14'ünün (%87.5) erkek olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin sahip oldukları OSB'li çocukların 2'si (%12.5) 6 yaşında iken, 2'si (%12.5) 7 yaşında, 2'si (%12.5) 8 yaşında, 2'si (%12.5) 9 yaşında, 3'ü (%18.8) 10 yaşında, 2'si (%12.5) 11 yaşında ve 3'ü (%18.8) 12 yaşındadır. Bu çocukların 2'si (%12.5) özel eğitim anasınıfına gitmekte, 4'ü (%25.0) kaynaştırma eğitimine devam etmekte, 5'i (%31.3) özel eğitim sınıflarında eğitim almakta ve 5'i (%31.3) özel eğitim okullarına gitmektedir. Ebeveynlerin sahip oldukları OSB'li çocukların 13'ünün (%81.3) otizme ek herhangi bir çoklu yetersizliği yok iken 3'ü (%18.7) çoklu yetersizliğe sahiptir.

4.2.3 Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programı Kontrol Grubuna İlişkin Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları

Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programı kontrol grubuna ilişkin ön test ve son test puan ortalamaları Tablo 4.7.'de yer almaktadır.

Tablo 4.7. Ebeveynlik becerileri aile eğitim programı kontrol grubuna ilişkin ön test ve son test puan ortalamaları.

	Ölçüm	$\bar{X}$	S.S	Çarpıklık	Std. Hata	Basıklık	Std. Hata
Ebeveynlik Becerisi	Ön Test	93.12	9.85	-.21	.56	-1.08	1.09
	Son Test	94.12	9.35	-.29	.56	-1.09	1.09
	Ön Test	58.62	5.66	.42	.56	-.12	1.09

Aile Yaşam Kalitesi	Son Test	59.75	6.15	.92	.56	1.16	1.09
Stres	Ön Test	20.50	6.07	-.35	.56	.05	1.09
	Son Test	20.93	5.66	-.38	.56	-.31	1.09
Anksiyete	Ön Test	26.06	4.82	.25	.56	.03	1.09
	Son Test	26.37	4.04	-.09	.56	-.14	1.09
Depresyon	Ön Test	28.81	3.37	-.16	.56	-1.27	1.09
	Son Test	29.56	2.80	.10	.56	-.63	1.09
Baş Etme	Ön Test	165.62	10.87	.84	.56	-.60	1.09
	Son Test	165.18	10.20	.45	.56	-.37	1.09

Tablo 4.7. incelendiğinde kontrol grubu ebeveynlik becerisi ön test puanlarında ($\bar{X} = 93.12$, S.S = 9.85, çarpıklık = -.21, basıklık = -1.08) şeklinde iken son test puanlarında ($\bar{X} = 94.12$, S.S = 9.35, çarpıklık = -.29, basıklık = -1.09) şeklindedir. Aile yaşam kalitesi ön test puanlarında ($\bar{X} = 58.62$, S.S = 5.66, çarpıklık = .42, basıklık = -.12) şeklinde iken son test puanlarında ($\bar{X} = 59.75$, S.S = 6.15, çarpıklık = .92, basıklık = 1.16) şeklindedir. Stres ön test puanlarında ($\bar{X} = 20.50$, S.S = 6.07, çarpıklık = -.35, basıklık = .05) şeklinde iken son test puanlarında ($\bar{X} = 20.93$, S.S = 5.66, çarpıklık = -.38, basıklık = -.31) şeklindedir. Anksiyete ön test puanlarında ($\bar{X} = 26.06$, S.S = 4.82, çarpıklık = .25, basıklık = .03) şeklinde iken son test puanlarında ($\bar{X} = 26.37$, S.S = 4.04, çarpıklık = -.09, basıklık = -.14) şeklindedir. Depresyon ön test puanlarında ($\bar{X} = 28.81$, S.S = 3.37, çarpıklık = -.16, basıklık = -1.27) şeklinde iken son test puanlarında ($\bar{X} = 29.56$, S.S = 2.80, çarpıklık = .10, basıklık = -.63) şeklindedir. Baş etme ön test puanlarında ($\bar{X} = 165.62$, S.S = 10.87, çarpıklık = .84, basıklık = -.60) şeklinde iken son test puanlarında ($\bar{X} = 165.18$, S.S = 10.20, çarpıklık = .45, basıklık = -.37) şeklindedir.

4.2.4 Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programı Deney Grubuna İlişkin Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları

Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programı deney grubuna ilişkin ön test ve son test puan ortalamaları Tablo 4.8.'de yer almaktadır.

Tablo 4.8. Ebeveynlik becerileri aile eğitim programı deney grubuna ilişkin ön test ve son test puan ortalamaları.

	Ölçüm	$\bar{X}$	S.S	Çarpıklık	Std. Hata	Basıklık	Std. Hata
Ebeveynlik Becerisi	Ön Test	94.56	7.00	.10	.56	-.06	1.09
	Son Test	181.25	14.08	-1.74	.56	3.70	1.09
Aile Yaşam Kalitesi	Ön Test	58.18	2.68	-.72	.56	.31	1.09
	Son Test	93.25	9.55	-.13	.56	-.97	1.09
Stres	Ön Test	30.43	5.04	-1.42	.56	3.70	1.09
	Son Test	11.56	1.89	-.27	.56	-1.03	1.09
Anksiyete	Ön Test	24.12	4.77	.37	.56	.44	1.09
	Son Test	12.12	3.89	-.84	.56	.47	1.09
Depresyon	Ön Test	30.75	3.31	-.27	.56	-1.24	1.09
	Son Test	15.37	4.04	.44	.56	-1.09	1.09
Baş Etme	Ön Test	145.00	8.73	-.01	.56	-.60	1.09
	Son Test	260.93	27.78	.21	.56	-.37	1.09

Tablo 4.8. incelendiğinde deney grubu ebeveynlik becerisi ön test puanlarında ($\bar{X}$ = 94.56, S.S = 7.00, çarpıklık = .10, basıklık = -.06) şeklinde iken son test puanlarında ($\bar{X}$ = 181.25, S.S = 14.08, çarpıklık = -1.74, basıklık = 3.70) şeklindedir. Aile yaşam kalitesi ön test puanlarında ($\bar{X}$ = 58.18, S.S = 2.68, çarpıklık = -.72, basıklık = .31) şeklinde iken son test puanlarında ($\bar{X}$ = 93.25, S.S = 9.55, çarpıklık = -.13, basıklık = -.97) şeklindedir. Stres ön test puanlarında ($\bar{X}$ = 30.43, S.S = 5.04, çarpıklık = -1.42, basıklık = 3.70) şeklinde iken son test puanlarında ($\bar{X}$ = 11.56, S.S = 1.89, çarpıklık = -.27, basıklık = -1.03) şeklindedir. Anksiyete ön test puanlarında ($\bar{X}$ = 24.12, S.S = 4.77, çarpıklık = .37, basıklık = .44) şeklinde iken son test puanlarında ($\bar{X}$ = 12.12, S.S = 3.89, çarpıklık = -.84, basıklık = .47) şeklindedir. Depresyon ön test puanlarında ($\bar{X}$ = 30.75, S.S = 3.31, çarpıklık = -.27, basıklık = -1.24) şeklinde iken son test puanlarında ($\bar{X}$ = 15.37, S.S = 4.04, çarpıklık = .44, basıklık = -1.09) şeklindedir. Baş etme ön test puanlarında ($\bar{X}$ = 145.00, S.S

= 8.73, çarpıklık = -.01, basıklık = -.60) şeklinde iken son test puanlarında ($\bar{X}$ = 260.93, S.S = 27.78, çarpıklık = .21, basıklık = -.37) şeklindedir.

4.3 Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programının OSB'li Çocuğu Olan Anne Babaların Ebeveynlik Becerisi Düzeylerine Etkisi

Araştırmanın alt sorularından olan ebeveynlik becerileri aile eğitim programı, OSB'li çocuğu olan anne babaların ebeveynlik becerisi düzeylerini arttırmada etkili midir? sorusunu test etmek için gruplar arası ve grup içi karşılaştırmalar yapılmıştır.

4.3.1 Gruplar Arası Karşılaştırmalar

Ebeveynlik Becerileri Ölçeği (EBÖ)'nden elde edilen ebeveynlik becerileri puanlarına ilişkin kontrol ve deney grubunun ön test ve son test ölçümleri için karşılaştırmak yapmak amacıyla Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.9.'da sunulmuştur.

Tablo 4.9. Kontrol ve deney gruplarının ebeveynlik becerileri ön test ve son test puanlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları.

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p	r
Ön Test	Kontrol	16	16.03	256.50	120.50	-.283	.777	
	Deney	16	16.97	271.50				
Son Test	Kontrol	16	8.50	136.00	.00	-4.287	.000*	.55
	Deney	16	24.50	392.00				

*p < .05

Mann Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde ön test puanlarında (U = 120.00, Z = -.283, p = .777) kontrol ve deney grupları arasında anlamlı farklılıklar olmadığı bulunmuştur. Son test puanlarında (U = .00, Z = -4.287, p = .000, r = .55) ise deney grubu lehine anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür. Buna göre deney grubunda yer alan anne babaların ebeveynlik becerileri düzeylerine göre son test puanları, kontrol grubunda yer alan anne babaların son test puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

4.3.2 Grup İçi Karşılaştırmalar

Kontrol grubunda yer alan anne babaların ebeveynlik becerilerine ilişkin grup içi ön test ve son test puanları arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testleri uygulanmıştır. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 4.10.'da verilmiştir.

Tablo 4.10. Kontrol grubunun ebeveynlik becerileri ön test ve son test puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları.

Ön Test-Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	2	8.50	17.00	-2.220	.053
Pozitif Sıralar	11	6.73	74.00		
Fark Olmayan	3				

Tablo 4.10. incelendiğinde kontrol grubunda ön test ve son testlerdeki ebeveynlik becerileri puanları arasında ($Z = -2.220$, $p = .053$) anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Buna göre ebeveynlik becerileri aile eğitim programına katılmayan kontrol grubundaki anne babaların Ebeveynlik Becerileri Ölçeği (EBÖ)’nden aldıkları ebeveynlik becerileri ön test ve son test puanlarında anlamlı farklılık olmadığı ortaya koyulmaktadır.

Deney grubunda yer alan anne babaların ebeveynlik becerilerine ilişkin grup içi ön test ve son test puanları arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla da Wilcoxon İşaretli Sıralar Testleri uygulanmıştır. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 4.11.’de verilmiştir.

Tablo 4.11. Deney grubunun ebeveynlik becerileri ön test ve son test puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları.

Ön Test-Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	r
Negatif Sıralar	0	.00	.00	-3.517	.000*	.97
Pozitif Sıralar	16	8.50	136.00			
Fark Olmayan	0					

* $p < .05$

Tablo 4.11. incelendiğinde deney grubunda ön test ve son testlerdeki ebeveynlik becerileri puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($Z = -3,517$, $p = .000$, $r = .97$). Ebeveynlik becerileri son test puanları (Medyan = 184.50) ön test puanlarından (Medyan = 95.00) anlamlı düzeyde yüksektir ve farklılığın etkisinin büyük olduğu görülmektedir ($r = .97$). Buna göre ebeveynlik becerileri aile eğitim programına katılan deney grubundaki anne babaların Ebeveynlik Becerileri Ölçeği (EBÖ)’nden aldıkları ebeveynlik becerileri

düzeylerine ilişkin son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ortaya koyulmaktadır.

4.4 Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programının OSB’li Çocuğu Olan Anne Babaların Aile Yaşam Kalitesi Düzeylerine Etkisi

Araştırmanın alt sorularından olan ebeveynlik becerileri aile eğitim programı, OSB’li çocuğu olan anne babaların aile yaşam kalitesi düzeylerini arttırmada etkili midir? sorusunu test etmek için gruplar arası ve grup içi karşılaştırmalar yapılmıştır.

4.4.1 Gruplar Arası Karşılaştırmalar

Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği (BCAYKÖ)’nden elde edilen aile yaşam kalitesi puanlarına ilişkin kontrol ve deney grubunun ön test ve son test ölçümleri için karşılaştırmak yapmak amacıyla Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.12.’de sunulmuştur.

Tablo 4.12. Kontrol ve deney gruplarının aile yaşam kalitesi ön test ve son test puanlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları.

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p	r
Ön Test	Kontrol	16	16.50	264.00	128.00	.000	.999	
	Deney	16	16.50	264.00				
Son Test	Kontrol	16	8.53	136.50	.50	-4.810	.000*	.55
	Deney	16	24.47	391.50				

*p < .05

Mann Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde ön test puanlarında (U = 128.00, Z = .000, p = .999) kontrol ve deney grupları arasında anlamlı farklılıklar olmadığı bulunmuştur. Son test puanlarında (U = .50, Z = -4.810, p = .000, r = .55) ise deney grubu lehine anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür. Buna göre deney grubunda yer alan anne babaların aile yaşam kalitesi düzeylerine göre son test puanları, kontrol grubunda yer alan anne babaların son test puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

4.4.2 Grup İçi Karşılaştırmalar

Kontrol grubunda yer alan anne babaların aile yaşam kalitelerine ilişkin grup içi ön test ve son test puanları arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testleri uygulanmıştır. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 4.13.’te verilmiştir.

Tablo 4.13. Kontrol grubunun aile yaşam kalitesi ön test ve son test puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları.

Ön Test-Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	5	7.70	38.50	-.894	.372
Pozitif Sıralar	9	7.39	66.50		
Fark Olmayan	2				

Tablo 4.13. incelendiğinde kontrol grubunda ön test ve son testlerdeki aile yaşam kalitesi puanları arasında ($Z = -.894$, $p = .372$) anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Buna göre ebeveynlik becerileri aile eğitim programına katılmayan kontrol grubundaki anne babaların Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği (BCAYKÖ)’nden aldıkları aile yaşam kalitesi ön test ve son test puanlarında anlamlı farklılık olmadığı ortaya koyulmaktadır.

Deney grubunda yer alan anne babaların aile yaşam kalitelerine ilişkin grup içi ön test ve son test puanları arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla da Wilcoxon İşaretli Sıralar Testleri uygulanmıştır. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 4.14.’te verilmiştir.

Tablo 4.14. Deney grubunun aile yaşam kalitesi ön test ve son test puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları.

Ön Test-Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	r
Negatif Sıralar	0	.00	.00	-3.518	.000*	.93
Pozitif Sıralar	16	8.50	136.00			
Fark Olmayan	0					

* $p < .05$

Tablo 4.14. incelendiğinde deney grubunda ön test ve son testlerdeki aile yaşam kalitesi puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($Z = -3.518$, $p = .000$, $r = .93$). Aile yaşam kalitesi son test puanları (Medyan = 94.00) ön test puanlarından (Medyan = 58.50) anlamlı düzeyde yüksektir ve farklılığın etkisinin büyük olduğu görülmektedir ($r = .93$). Buna göre ebeveynlik becerileri aile eğitim programına katılan deney grubundaki anne babaların Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği (BCAYKÖ)’nden aldıkları aile yaşam kalitesi düzeylerine ilişkin son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ortaya koyulmaktadır.

4.5 Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programının OSB'li Çocuğu Olan Anne Babaların Stres Düzeylerine Etkisi

Araştırmanın alt sorularından olan ebeveynlik becerileri aile eğitim programı, OSB'li çocuğu olan anne babaların stres düzeylerini azaltmada etkili midir? sorusunu test etmek için gruplar arası ve grup içi karşılaştırmalar yapılmıştır.

4.5.1 Gruplar Arası Karşılaştırmalar

DASS-42 Ölçeği'nden elde edilen stres puanlarına ilişkin kontrol ve deney grubunun ön test ve son test ölçümleri için karşılaştırmak yapmak amacıyla Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.15.'te sunulmuştur.

Tablo 4.15. Kontrol ve deney gruplarının stres düzeyi ön test ve son test puanlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları.

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p	r
Ön Test	Kontrol	16	19.94	259.00	29.00	-3.964	.101	
	Deney	16	23.06	369.00				
Son Test	Kontrol	16	23.22	271.50	20.50	-4.065	.000*	.55
	Deney	16	9.78	369.00				

*p < .05

Mann Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde ön test puanlarında (U = 29.00, Z = -3.964, p = .101) kontrol ve deney grupları arasında anlamlı farklılıklar olmadığı bulunmuştur. Son test puanlarında (U = 20.50, Z = -4.065, p = .000, r = .55) ise deney grubu lehine anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür. Buna göre deney grubunda yer alan anne babaların stres düzeylerine göre son test puanları, kontrol grubunda yer alan anne babaların son test puanlarından anlamlı düzeyde daha düşüktür.

4.5.2 Grup İçi Karşılaştırmalar

Kontrol grubunda yer alan anne babaların stres düzeylerine ilişkin grup içi ön test ve son test puanları arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testleri uygulanmıştır. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 4.16.'da verilmiştir.

Tablo 4.16. Kontrol grubunun stres düzeyi ön test ve son test puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları.

Ön Test-Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	7	5.29	37.00	-.599	.549
Pozitif Sıralar	6	9.00	54.00		
Fark Olmayan	3				

Tablo 4.16. incelendiğinde kontrol grubunda ön test ve son testlerdeki stres puanları arasında ($Z = -.599$, $p = .549$) anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Buna göre ebeveynlik becerileri aile eğitim programına katılmayan kontrol grubundaki anne babaların DASS-42 Ölçeği'nden aldıkları stres düzeyi ön test ve son test puanlarında anlamlı farklılık olmadığı ortaya koyulmaktadır.

Deney grubunda yer alan anne babaların stres düzeylerine ilişkin grup içi ön test ve son test puanları arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla da Wilcoxon İşaretli Sıralar Testleri uygulanmıştır. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 4.17.'de verilmiştir.

Tablo 4.17. Deney grubunun stres düzeyi ön test ve son test puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları.

Ön Test-Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	r
Negatif Sıralar	16	8.50	136.00	-3.521	.000*	.93
Pozitif Sıralar	0	.00	.00			
Fark Olmayan	0					

* $p < .05$

Tablo 4.17. incelendiğinde deney grubunda ön test ve son testlerdeki stres puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($Z = -3.521$, $p = .000$, $r = .93$). Stres düzeyi son test puanları (Medyan = 12.00) ön test puanlarından (Medyan = 30.50) anlamlı düzeyde düşüktür ve farklılığın etkisinin büyük olduğu görülmektedir ($r = .93$). Buna göre ebeveynlik becerileri aile eğitim programına katılan deney grubundaki anne babaların DASS-42 Ölçeği'nden aldıkları stres düzeylerine ilişkin son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı düzeyde daha düşük olduğu ortaya koyulmaktadır.

4.6 Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programının OSB'li Çocuğu Olan Anne Babaların Anksiyete Düzeylerine Etkisi

Araştırmanın alt sorularından olan ebeveynlik becerileri aile eğitim programı, OSB'li çocuğu olan anne babaların anksiyete düzeylerini azaltmada etkili midir? sorusunu test etmek için gruplar arası ve grup içi karşılaştırmalar yapılmıştır.

4.6.1 Gruplar Arası Karşılaştırmalar

DASS-42 Ölçeği'nden elde edilen anksiyete puanlarına ilişkin kontrol ve deney grubunun ön test ve son test ölçümleri için karşılaştırmak yapmak amacıyla Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.18'de sunulmuştur.

Tablo 4.18. Kontrol ve deney gruplarının anksiyete düzeyi ön test ve son test puanlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları.

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p	r
Ön Test	Kontrol	16	18.22	291.50	100.50	-1.043	.297	
	Deney	16	14.78	236.50				
Son Test	Kontrol	16	24.50	392.00	.00	-4.833	.000*	.40
	Deney	16	8.50	136.00				

*p < .05

Mann Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde ön test puanlarında (U = 100.50, Z = -1.043, p = .297) kontrol ve deney grupları arasında anlamlı farklılıklar olmadığı bulunmuştur. Son test puanlarında (U = .00, Z = -4.833, p = .000, r = .40) ise deney grubu lehine anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür. Buna göre deney grubunda yer alan anne babaların anksiyete düzeylerine göre son test puanları, kontrol grubunda yer alan anne babaların son test puanlarından anlamlı düzeyde daha düşüktür.

4.6.2 Grup İçi Karşılaştırmalar

Kontrol grubunda yer alan anne babaların anksiyete düzeylerine ilişkin grup içi ön test ve son test puanları arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testleri uygulanmıştır. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 4.19.'da verilmiştir.

Tablo 4.19. Kontrol grubunun anksiyete düzeyi ön test ve son test puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları.

Ön Test-Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	5	7.20	36.00	-.701	.483
Pozitif Sıralar	8	6.88	55.00		
Fark Olmayan	3				

Tablo 4.19. incelendiğinde kontrol grubunda ön test ve son testlerdeki anksiyete puanları arasında ($Z = -.701$, $p = .483$) anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Buna göre ebeveynlik becerileri aile eğitim programına katılmayan kontrol grubundaki anne babaların DASS-42 Ölçeği'nden aldıkları anksiyete düzeyi ön test ve son test puanlarında anlamlı farklılık olmadığı ortaya koyulmaktadır.

Deney grubunda yer alan anne babaların anksiyete düzeylerine ilişkin grup içi ön test ve son test puanları arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla da Wilcoxon İşaretli Sıralar Testleri uygulanmıştır. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 4.20'de verilmiştir.

Tablo 4.20. Deney grubunun anksiyete düzeyi ön test ve son test puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları.

Ön Test-Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	r
Negatif Sıralar	16	8.50	136.00	-3.524	.000*	.81
Pozitif Sıralar	0	.00	.00			
Fark Olmayan	0					

* $p < .05$

Tablo 4.20. incelendiğinde deney grubunda ön test ve son testlerdeki anksiyete puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($Z = -3.524$, $p = .000$, $r = .81$). Anksiyete düzeyi son test puanları (Medyan = 13.50) ön test puanlarından (Medyan = 24.00) anlamlı düzeyde düşüktür ve farklılığın etkisinin büyük olduğu görülmektedir ($r = .81$). Buna göre ebeveynlik becerileri aile eğitim programına katılan deney grubundaki anne babaların DASS-42 Ölçeği'nden aldıkları anksiyete düzeylerine ilişkin son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı düzeyde daha düşük olduğu ortaya koyulmaktadır.

4.7 Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programının OSB'li Çocuğu Olan Anne Babaların Depresyon Düzeylerine Etkisi

Araştırmanın alt sorularından olan ebeveynlik becerileri aile eğitim programı, OSB'li çocuğu olan anne babaların depresyon düzeylerini azaltmada etkili midir? sorusunu test etmek için gruplar arası ve grup içi karşılaştırmalar yapılmıştır.

4.7.1 Gruplar Arası Karşılaştırmalar

DASS-42 Ölçeği'nden elde edilen depresyon puanlarına ilişkin kontrol ve deney grubunun ön test ve son test ölçümleri için karşılaştırmak yapmak amacıyla Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.21.'de sunulmuştur.

Tablo 4.21. Kontrol ve deney gruplarının depresyon düzeyi ön test ve son test puanlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları.

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p	r
Ön Test	Kontrol	16	13.69	219.00	83.00	-1.706	.088	
	Deney	16	19.31	309.00				
Son Test	Kontrol	16	24.50	392.00	.00	-4.832	.000*	.51
	Deney	16	8.50	136.00				

*p < .05

Mann Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde ön test puanlarında (U = 83.00, Z = -1.706, p = .088) kontrol ve deney grupları arasında anlamlı farklılıklar olmadığı bulunmuştur. Son test puanlarında (U = .00, Z = -4.832, p = .000, r = .51) ise deney grubu lehine anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür. Buna göre deney grubunda yer alan anne babaların depresyon düzeylerine göre son test puanları, kontrol grubunda yer alan anne babaların son test puanlarından anlamlı düzeyde daha düşüktür.

4.7.2 Grup İçi Karşılaştırmalar

Kontrol grubunda yer alan anne babaların depresyon düzeylerine ilişkin grup içi ön test ve son test puanları arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testleri uygulanmıştır. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 4.22.'de verilmiştir.

Tablo 4.22. Kontrol grubunun depresyon düzeyi ön test ve son test puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları.

Ön Test-Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	3	5.00	15.00	-1.632	.103
Pozitif Sıralar	8	6.38	51.00		
Fark Olmayan	5				

Tablo 4.22. incelendiğinde kontrol grubunda ön test ve son testlerdeki depresyon puanları arasında ($Z = -1.632$, $p = .103$) anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Buna göre ebeveynlik becerileri aile eğitim programına katılmayan kontrol grubundaki anne babaların DASS-42 Ölçeği'nden aldıkları depresyon düzeyi ön test ve son test puanlarında anlamlı farklılık olmadığı ortaya koyulmaktadır.

Deney grubunda yer alan anne babaların depresyon düzeylerine ilişkin grup içi ön test ve son test puanları arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla da Wilcoxon İşaretli Sıralar Testleri uygulanmıştır. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 4.23'te verilmiştir.

Tablo 4.23. Deney grubunun depresyon düzeyi ön test ve son test puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları.

Ön Test-Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	r
Negatif Sıralar	16	8.50	136.00	-3.535	.000*	.90
Pozitif Sıralar	0	.00	.00			
Fark Olmayan	0					

* $p < .05$

Tablo 4.23. incelendiğinde deney grubunda ön test ve son testlerdeki depresyon puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($Z = -3.535$, $p = .000$, $r = .90$). Depresyon düzeyi son test puanları (Medyan = 15.00) ön test puanlarından (Medyan = 32.00) anlamlı düzeyde düşüktür ve farklılığın etkisinin büyük olduğu görülmektedir ($r = .90$). Buna göre ebeveynlik becerileri aile eğitim programına katılan deney grubundaki anne babaların DASS-42 Ölçeği'nden aldıkları depresyon düzeylerine ilişkin son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı düzeyde daha düşük olduğu ortaya koyulmaktadır.

4.8 Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programının OSB'li Çocuğu Olan Anne Babaların Baş Etme Düzeylerine Etkisi

Araştırmanın alt sorularından olan ebeveynlik becerileri aile eğitim programı, OSB'li çocuğu olan anne babaların baş etme düzeylerini arttırmada etkili midir? sorusunu test etmek için gruplar arası ve grup içi karşılaştırmalar yapılmıştır.

4.8.1 Gruplar Arası Karşılaştırmalar

Baş Etme Yolları Ölçeği (BEYÖ)'nden elde edilen baş etme düzeyi puanlarına ilişkin kontrol ve deney grubunun ön test ve son test ölçümleri için karşılaştırmak yapmak amacıyla Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.24.'te sunulmuştur.

Tablo 4.24. Kontrol ve deney gruplarının baş etme yolları düzeyi ön test ve son test puanlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları.

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p	r
Ön Test	Kontrol	16	13.66	278.50	13.50	-4.320	.101	
	Deney	16	9.34	149.50				
Son Test	Kontrol	16	8.50	136.00	.00	-4.826	.000*	.60
	Deney	16	24.50	392.00				

*p < .05

Mann Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde ön test puanlarında (U = 13.50, Z = -4.320, p = .101) kontrol ve deney grupları arasında anlamlı farklılıklar olmadığı bulunmuştur. Son test puanlarında (U = .00, Z = -4.826, p = .000, r = .60) ise deney grubu lehine anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür. Buna göre deney grubunda yer alan anne babaların baş etme düzeylerine göre son test puanları, kontrol grubunda yer alan anne babaların son test puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

4.8.2 Grup İçi Karşılaştırmalar

Kontrol grubunda yer alan anne babaların baş etme düzeylerine ilişkin grup içi ön test ve son test puanları arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testleri uygulanmıştır. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 4.25.'te verilmiştir.

Tablo 4.25. Kontrol grubunun baş etme düzeyi ön test ve son test puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları.

Ön Test-Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	8	8.06	64.50	-.257	.797
Pozitif Sıralar	7	7.93	55.50		
Fark Olmayan	1				

Tablo 4.25. incelendiğinde kontrol grubunda ön test ve son testlerdeki baş etme düzeyi puanları arasında ($Z = -.257$, $p = .797$) anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Buna göre ebeveynlik becerileri aile eğitim programına katılmayan kontrol grubundaki anne babaların Baş Etme Yolları Ölçeği (BEYÖ)’nden aldıkları baş etme düzeyi ön test ve son test puanlarında anlamlı farklılık olmadığı ortaya koyulmaktadır.

Deney grubunda yer alan anne babaların baş etme düzeylerine ilişkin grup içi ön test ve son test puanları arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla da Wilcoxon İşaretli Sıralar Testleri uygulanmıştır. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 4.26.’da verilmiştir.

Tablo 4.26. Deney grubunun baş etme düzeyi ön test ve son test puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları.

Ön Test-Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	r
Negatif Sıralar	0	.00	.00	-3.517	.000*	.94
Pozitif Sıralar	16	8.50	136.00			
Fark Olmayan	0					

* $p < .05$

Tablo 4.26. incelendiğinde deney grubunda ön test ve son testlerdeki baş etme düzeyi puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($Z = -3.517$, $p = .000$, $r = .94$). Baş etme düzeyi son test puanları (Medyan = 255.00) ön test puanlarından (Medyan = 144.00) anlamlı düzeyde yüksektir ve farklılığın etkisinin büyük olduğu görülmektedir ($r = .94$). Buna göre ebeveynlik becerileri aile eğitim programına katılan deney grubundaki anne babaların Baş Etme Yolları Ölçeği (BEYÖ)’nden aldıkları baş etme düzeylerine ilişkin son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ortaya koyulmaktadır.

5. TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma verilerinin analiziyle elde edilen bulgular Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programı'nın OSB'li çocuğu olan anne babaların ebeveynlik becerileri, aile yaşam kaliteleri, stres, anksiyete, depresyon ve baş etme düzeyleri üzerindeki etkileri ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır.

5.1 Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programının OSB'li Çocuğu Olan Anne Babaların Ebeveynlik Becerisi Düzeylerine Etkisine İlişkin Tartışma

Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programının öncesinde gerçekleştirilen ön test sonuçlarına göre OSB'li çocuğu olan anne babaların Ebeveynlik Becerileri Ölçeği (EBÖ)'nden almış oldukları puanlar değerlendirildiğinde kontrol ve deney grupları arasında anlamlı farklılıklar olmadığı bulunmuştur. Son test puanlarında ise deney grubu lehine anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Buna göre deney grubunda yer alan anne babaların ebeveynlik becerileri düzeylerine göre son test puanları, kontrol grubunda yer alan anne babaların son test puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Kontrol grubunda yer alan anne babaların ön test ve son testlerdeki ebeveynlik becerileri puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur. Buna göre ebeveynlik becerileri aile eğitim programına katılmayan kontrol grubundaki anne babaların Ebeveynlik Becerileri Ölçeği (EBÖ)'nden aldıkları ebeveynlik becerileri ön test ve son test puanlarında anlamlı farklılık olmadığı ortaya koyulmuştur. Deney grubunda yer alan anne babaların ön test ve son testlerdeki ebeveynlik becerileri puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ebeveynlik becerileri son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir ve farklılığın etkisinin büyük olduğu görülmektedir. Buna göre ebeveynlik becerileri aile eğitim programına katılan deney grubundaki anne babaların Ebeveynlik Becerileri Ölçeği (EBÖ)'nden aldıkları ebeveynlik becerileri düzeylerine ilişkin son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ortaya koyulmuştur. Ebeveynlik becerileri aile eğitim programının OSB'li çocuğu olan anne babaların ebeveynlik becerisi düzeylerini arttırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bu bulgular çeşitli araştırmalarla benzerlik taşımaktadır. Nealy vd. (2012) araştırmalarında OSB'li çocuğu olan ebeveynlerin uzmanlardan almış oldukları desteklerin içerisinde

bulundukları duruma uyum sağlamayı kolaylaştırarak ebeveynlik becerilerini desteklediklerini ortaya koymuşlardır. OSB’li çocuğa sahip olmanın anne babaların yaşamı üzerinde önemli etkileri olduğu bilinmektedir (Brown vd., 2012; Cassidy vd., 2008; Ludlow vd., 2012). Bu etkilerin genel bir kısmının anne babaların ebeveyn olmalarının getirdiği sorumlulukları artırdığı bilindiğinden ebeveynlik becerilerinin geliştirilmesi oldukça önem taşımaktadır. Bu doğrultuda araştırmadan elde edilen ebeveynlik becerileri aile eğitim programının anne babaların ebeveynlik becerilerini artırdığı bulgusundan hareketle uzmanlardan ve ilgili kurumlardan alınan eğitimlerin ebeveynlerin OSB’li yaşama olan uyumlarını artırdığı ve OSB’li çocukları ile iletişimlerinin geliştirdiği bulguları örtüşmektedir (Brobst vd., 2009; Woodgate vd., 2008).

OSB’li çocuğu olan ebeveynler çocuklarında görülen sosyal etkileşimdeki yetersizlikler, olumsuz davranış örüntüleri ve içe kapanıklık durumları sonucunda hem kendilerinin hem de çocuklarının sosyal çevrelerinde kabul görmede sorun yaşadıkları bilinmektedir (Nealy vd., 2012). Ebeveynler OSB ile ilgili bilgiye ve deneyime sahip uzmanlardan eğitim aldıklarında ise kendilerini daha yetkin hissetmekte ve çocuklarını daha iyi tanıyarak özelliklerini sosyal çevrelerine daha iyi aktarabilmektedirler (Meadan vd., 2010). Araştırmadan elde edilen ebeveynlik becerileri aile eğitim programının OSB’li çocuğu olan ebeveynlerin ebeveynlik becerilerini geliştirdiği bulgusu bu araştırmalarla benzerlik göstermektedir. Ebeveynlik becerileri konusunda eğitim almak anne babaların çocuklarını daha iyi tanımalarını sağlamak ve sosyal çevreleri ile olan iletişimlerini geliştirebilmektedir. Bununla birlikte OSB’li çocuğu olan anne babaların ebeveynlik becerileri geliştiğinde çocuklarının problem davranışları sebebiyle dışlanma endişesi yaşamadan OSB ile ilgili konuşabilmekte, karşılaşılan sorunlara çözümler üretebilmekte ve çocukları ile benzer yetersizliğe sahip çocuğu olan ebeveynlerle daha fazla sosyal ilişki kurabilmektedirler (Cassidy vd., 2008).

Ebeveynler OSB’li çocuklarının gelişiminin olumlu yönde ilerlemesinde önemli görev ve sorumluluklar üstlenmektedirler. Bu görev ve sorumlulukların getirmiş olduğu psikolojik, sosyal ve duygusal güçlükleri aşmalarında ebeveynlik becerileri yönünden donatılmış olmanın önemli bir rolü bulunmaktadır (Altieri ve von Kluge, 2009; Broach vd., 2003). Ebeveynlik becerileri çocukların gelişimi ve

yetiştirilmesi sürecinde anne babaların çocukları ile sağlıklı iletişim ve ilişki kurmak, gereksinimlerini karşılamak, yeteneklerini ve becerilerini desteklemek için sahip olmaları gereken becerilerdir. Anne babaların sahip olmaları gereken ebeveynlik becerileri çocuklarının zihinsel, duygusal, bedensel sağlığını ve gelişimini destekleyen çeşitli becerileri içermektedir. Bu beceriler arasında çocuklarla oyun oynama, serbest zaman değerlendirme, davranış yönetimi, beslenme, özbakım gibi gereksinimlerini karşılama, ihmal ve istismar risklerine karşı önlem alma, çocuklarla empati kurabilme, iletişim becerilerini geliştirme, çocukların duygusal gereksinimlerine karşılık verme, çocuklara uygun rol modeller olma, güçlü sorun çözme becerilerine sahip olma, çocuklara güven ve destek sağlama gibi konular yer almaktadır. Ebeveynlerin sahip oldukları bu beceriler çocuklarının gelişimine daha güçlü destek vermelerini sağlamaktadır. Benzer araştırmalardan elde edilen bulgular ışığında ebeveynlik becerilerine sahip olan anne babaların çocuklarının gelecek yaşamlarında daha mutlu ve bağımsız bireyler olabileceği konusunda daha umutlu oldukları söylenebilmektedir. Ebeveynlik becerisi yüksek olan anne babalar çocuklarını bağımsızlığa erdirmeye konusunda daha başarılı olmakta ve bu konuda daha az endişe yaşamaktadır (Ludlow vd., 2012). Anne babaların yaşamış olduğu endişeleri genellikle çocuklarının gelecek yaşantıları, işlev düzeyleri, bağımsız yaşam becerileri, yararlanabilecekleri eğitim ve destek hizmetleri ile ilgili olmaktadır. Ebeveynlik becerilerinin gelişmesiyle birlikte anne babaların çocuklarının gelecekleri ile ilgili bu endişeleri de azalabilmektedir (Lecavalier vd., 2006).

OSB hakkında bilgi edinmek ve uzmanlardan destek almak ebeveynler için son derece önemlidir. Aile eğitim programları, terapiler ve destek hizmetleri anne babaların çocuklarının gelişimlerine katkıda bulunmalarına destek olmaktadır. Araştırmada aile eğitim programının çocukların eğitimi, gelişimi ve bakımı konusunda ebeveynleri desteklediği ve ebeveynlik becerilerini geliştirdiği görülmüştür. Benzer araştırmalardan elde edilen bulgulara da aile eğitimi ve destek programlarına katılım gösteren anne babalarda özgüvenin geliştiğı, çocukları ile daha olumlu ilişkiler kurabildikleri ve çocuklarında okul başarısının arttığı ortaya konulmuştur (Bloch ve Weinstein, 2009; King vd., 2012).

Ebeveynlik becerileri anne babalarda zamanla gelişebilmekte ve her ebeveynin farklı ebeveynlik yaklaşımları olabilmektedir. Eğitim, deneyim, rehberlik ve öz farkındalık gibi çeşitli faktörler anne babaların ebeveynlik becerilerini geliştirmelerine destek sağlayabilmektedir. OSB'li çocuğa sahip olan ebeveynler tipik gelişim gösteren çocuğa sahip olan ebeveynlere göre daha fazla sorumluluk hissetmektedirler. OSB'li çocuğu olan ebeveynlerin genellikle yaşamlarındaki en önemli husus çocukları ile ilgilenmeye ayırdıkları zaman olmaktadır. Anne babalar zamanlarının, işlerinin, enerjilerinin önemli bir kısmını OSB'li çocukları için harcadıklarından eşler birbirleri ile ve diğer çocuklarla çeşitli sorunlar yaşayabilmektedirler. Anne babalar ebeveynlik becerilerinin gelişmesiyle yaşanan bu sorunların üstesinden daha kolayca gelebilmektedirler (Hock vd., 2012; Järbrink vd., 2003; Ludlow vd., 2012).

OSB'li çocuğu olan anne babaların ebeveynlik becerilerini geliştirmek için sürekli bir öğrenme ve uyum sürecinde olmaları gerekmektedir. Araştırmalarda ebeveynlerin çocukları ile ilgili ve çocuklarını tanımaya yönelik bilgilere gereksinim duydukları ortaya koyulmaktadır (Bailey, 1988; Bailey vd., 1999; Hu vd., 2015; Ueda vd., 2013; Wong vd., 2004). Çocuklarının özellikleri ve gelişimsel farklılıkları ile ilgili bilgi sahibi olmak ebeveynlerin çocuklarını daha iyi tanımalarını sağlayarak gereksinimlerini karşılamalarını desteklemektedir (Hutchinson vd., 2014). Bu noktadan hareketle araştırmaya katılan anne babaların ebeveynlik becerilerinin gelişmesiyle OSB'li çocukları hakkında daha fazla bilgiye sahip oldukları söylenebilmektedir. Bu durumda çocuklarının gereksinimlerini daha iyi karşılayabileceği akla gelmektedir.

OSB'li çocuğa sahip olmak anne babaların günlük yaşamlarını ve dolayısıyla ebeveynlik becerilerini de etkileyebilmektedir. Bu durum anne babaların çocuklarına odaklanmalarını ve sağlıklı bağ kurmalarını zorlaştırabilmektedir. Fakat OSB'li çocuğu olan anne babalar ebeveynlik becerilerini geliştirebilmektedirler. Bu konuda çoğu zaman en önemlilerinden birisi de uzman desteği olmaktadır. Anne babaların eğitimlere ve destek gruplarına katılması ve bilgi edinmesi ebeveynlik becerilerinin gelişmesine yardımcı olabilmektedir. Anne babaların doğru ve güvenilir kaynaklardan bilgi ve beceriler edinmesi ebeveynlik becerilerinin gelişmesi için kritik bir değere sahiptir. Bunun

için anne babaların göstermiş oldukları çabalar da oldukça önemli olmaktadır. Anne babaların ebeveynlik becerilerine sahip olmaları genel uyum süreçlerini de kolaylaştırmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular diğer araştırmalarla da birlikte değerlendirildiğinde doğru ve güvenilir kaynaklardan elde edilen bilgilerin anne babaların ebeveynlik becerilerini geliştirdiği ortaya koyulmaktadır (Neely-Barnes vd, 2011; Brobst vd., 2009).

Araştırmadan elde edilen bulgular OSB'li çocuğa sahip anne babaların eğitim ve sosyal destek almasının ebeveynlik becerilerini geliştirdiğini ortaya koyan çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Allen vd., 2000; Altieri ve von Kluge, 2009). OSB gibi çeşitli özel gereksinimleri olan çocuğa sahip anne babalar için ebeveynlik becerileri çocuklarının gelişiminde belirleyici roller oynamaktadır. OSB çocuklarda sosyal etkileşim, iletişim ve davranış örüntüleri açısından farklılıklarla kendisini gösteren nörogelişimsel bir bozukluk olduğundan ötürü anne ve babaların ebeveynlik deneyimlerini etkileyebilmekte ve özel güçlükler ortaya çıkarabilmektedir. OSB'li çocuklar çoğu zaman tekrarlayıcı davranışlar sergilemekte, sosyal etkileşim kurmada ve iletişim becerilerinde güçlük yaşamaktadırlar. Bu sebeple OSB'li çocuğu olan anne babaların ebeveynlik becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir (Meadan vd., 2010).

5.2 Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programının OSB'li Çocuğu Olan Anne Babaların Aile Yaşam Kalitesi Düzeylerine Etkisine İlişkin Tartışma

Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programının öncesinde gerçekleştirilen ön test sonuçlarına göre OSB'li çocuğu olan anne babaların Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği (BCAYKÖ)'nden almış oldukları puanlar değerlendirildiğinde kontrol ve deney grupları arasında anlamlı farklılıklar olmadığı bulunmuştur. Son test puanlarında ise deney grubu lehine anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür. Buna göre deney grubunda yer alan anne babaların aile yaşam kalitesi düzeylerine göre son test puanları, kontrol grubunda yer alan anne babaların son test puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Kontrol grubunda yer alan anne babaların ön test ve son testlerdeki aile yaşam kalitesi puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur. Buna göre ebeveynlik becerileri aile eğitim programına katılmayan kontrol grubundaki anne babaların Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği (BCAYKÖ)'nden aldıkları aile

yaşam kalitesi ön test ve son test puanlarında anlamlı farklılık olmadığı ortaya koyulmuştur. Deney grubunda yer alan anne babaların ön test ve son testlerdeki aile yaşam kalitesi puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Aile yaşam kalitesi son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir ve farklılığın etkisinin büyük olduğu görülmektedir. Buna göre ebeveynlik becerileri aile eğitim programına katılan deney grubundaki anne babaların Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği (BCAYKÖ)’nden aldıkları aile yaşam kalitesi düzeylerine ilişkin son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ortaya koyulmuştur. Ebeveynlik becerileri aile eğitim programının OSB’li çocuğu olan anne babaların aile yaşam kalitesi düzeylerini arttırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bu bulgular farklı araştırmaların bulguları ile benzerlik göstermektedir. Ebeveynlere destek sağlandığında aile yaşam kalitesinin arttığı ve aile içi iletişimlerinin geliştiği ifade edilmektedir (Bloch ve Weinstein, 2009; Hill ve Rose, 2009; Wang vd., 2006; Wulffaert vd., 2009). Bununla birlikte aile yaşam kalitesi arttığında anne babaların sağlıklı aile işlevleri, özsaygı ve sosyal yetkinlikleri de gelişmektedir. Bu durum da ebeveynlerin çocuklarının gelişimlerine daha fazla destek vermesini sağlamaktadır (Bastiaansen vd., 2005).

Aile yaşam kalitesinin artmasıyla anne babalar çocuklarına daha fazla zaman ayırabilmektedirler. Böylece sağlıklı ebeveyn çocuk ilişkileri de desteklenmekte ve gelişmektedir (Kartal, 2005). OSB’li çocuğu olan anne babalar OSB ile ilgili bilgi ve kaynaklara erişebildiklerinde ve uzmanlardan destek aldıklarında aile yaşam kalitesinin artırdığı araştırmada ortaya koyulmuştur. Ebeveynler katıldıkları ebeveynlik becerileri aile eğitim programında çocuklarının eğitimi ve gelişimi ile ilgili bilgi ve beceriler kazandıklarından aile yaşam kalitesinin arttığı düşünülmektedir. Benzer araştırmalarda da anne babaların uzmanlardan eğitim desteği aldığında aile yaşam kalitelerinin artacağı vurgulanmaktadır. Dunst vd. (1986) formal destek kaynakları olan aile terapistleri, aile eğitimi uzmanları, özel eğitim uzmanları gibi deneyimli ve bilgili kişilerden eğitim almanın aile yaşam kalitesini artıracakını belirtmişlerdir. Minnes (1988) ise ebeveynlik eğitimlerine katılmanın aile işlevlerini ve rollerini desteklediğinden aile yaşam kalitesinin iyi düzeye çıkabileceğini vurgulamıştır.

Anne babaların uzman desteği aracılığıyla eğitim almaları, bilgi ve beceri düzeylerinin gelişmesi aile yaşam kalitelerinin artmasını desteklemektedir. Aile yaşam kalitelerinin artması ise anne babaların OSB’li çocukları ile daha olumlu etkileşime girmelerini, daha fazla oyun oynamalarını, olumlu tutumlarının artmasını sağlamaktadır. Bunun sonucunda ise OSB’li çocukların olumlu davranışlarının arttığı, daha az davranış problemi sergiledikleri, daha fazla oyun oynadıkları ve sınırlılıklarının azaldığı ifade edilmektedir (Dunst vd. 1986; Heiman, 2002). Araştırmada da ebeveynlik becerileri aile eğitimi alan anne babaların aile yaşam kalitelerinin yükseldiği ortaya koyulduğundan bu araştırmaya katılan anne babaların OSB’li çocuklarında da davranışsal açıdan olumlu ilerlemelerin olabileceği düşünülmektedir.

Aile yaşam kalitesinin etki alanı belirleyicilerinden birisi ebeveynlik boyutudur. Bu boyutta ebeveyn rehberliği, disiplin ve öğretme becerilerinin aile yaşam kalitesi üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Anne babalar çocuklarına doğru bilgi ve becerileri kazanması için yardımcı olmakta, çocuklarına çerçevesi çizilmiş kural ve sınırlar koymakta ve çocuklarının eğitim faaliyetlerinde aktif rol almaktadırlar (Poston vd., 2003). OSB’li çocuğa sahip olan anne babaların öznel iyi oluşlarının düşük olmasına paralel olarak ebeveynlik becerilerinin istenilen seviyede olmaması nedeniyle mutlaka ebeveynlik becerileri yönünden desteklenmeleri gerekmektedir (Shenaar-Golan, 2016). Ebeveynlik becerileri aile eğitim programı ile anne babalar desteklenerek ebeveynlik becerileri geliştirilmiş ve aile yaşam kaliteleri yükselmiştir. Böylece OSB’li çocuğu olan anne babaların ebeveynlik becerilerinde yetkinleşerek kalıcı aile yaşam kalitelerine sahip olacağı düşünülmektedir.

OSB’li çocukların çoğu zaman bağımsız yaşam becerilerine sahip olamayışı, özbakım becerilerini yerine getiremiyor oluşu, çeşitli davranış problemleri sergilemeleri, düşük akademik başarı göstermeleri anne babalar üzerinde olumsuz etkiler bırakabilmektedir (Park vd., 2003; Wang vd., 2004). Tsai ve Wang (2009) bu durumun ebeveynlerin yaşam kalitelerini düşürebileceğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte Cho ve Hong (2013) çok çocuğu ve özellikle de özel gereksinimli çocuğu olan anne babaların daha düşük aile yaşam kalitesine sahip olmalarına yol açtığını belirtmişlerdir. Ayrıca çoklu yetersizliği olan çocuğa

sahip ebeveynlerin de aile yaşam kalitesinin düşük olacağını vurgulamışlardır. Bu noktadan hareketle OSB’li çocukların belirtilen özelliklerden ötürü bakım yükünün fazla olması anne babalar için zorlayıcı olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte bakmakla zorunlu olunan çocuk sayısı da artıkça bakım yükü daha fazla artabilmektedir. Bu durumun da aile yaşam kalitesini düşürebileceği düşünülmektedir. OSB’li çocuğu olan anne babaların aile eğitim programlarına katılmasıyla elde edebileceği bilgi ve becerilerin desteğiyle aile yaşam kaliteleri yükselebilecektir.

Aile yaşam kalitesi her aile ve her ebeveyn için çeşitli faktörlere bağlı olarak değişkenlik gösterebilmektedir. Alanyazında gerçekleştirilen araştırmalarda bu değişkenlik ortaya koyulmuştur. Hsiao (2018) yapmış olduğu araştırmasında OSB’li çocuğu olan annelerin babalara kıyasla daha düşük aile yaşam kalitesine sahip olduğunu belirtmiştir. Annelerin babalardan daha fazla çocuklarıyla zaman geçirmesi ve bakım yükünün üstlerinde olması nedeniyle daha düşük yaşam kalitesine sahip olabileceği düşünülmektedir. Benzer araştırmalar da bu bulgu desteklenmektedir (Ganong vd., 2003; Girolametto ve Tannock, 1994; Vinayak vd., 2016). Anneler babalara kıyasla daha fazla sorumluluğa sahip olmakta, annelerin bütün ilgisi, zamanı ve gücü çoğu zaman OSB’li çocuklarının üzerinde olmaktadır. Bu durum annelerin eşlerinden ve diğer çocuklarından uzaklaşmalarına ve iletişim sorunlarına neden olabilmektedir. Anneler babalara göre daha düşük aile yaşam kalitesi yaşayabilmektedirler. Bu nedenle ebeveynlik becerileri aile eğitim programı gibi aile eğitim programlarına annelerin katılımı hem kendilerinin hem eşlerinin hem de çocuklarının aile yaşam kalitelerini artıracaktır. Bununla birlikte OSB’li kız çocuğu olan anne babalar erkek çocuğu olanlara göre daha düşük aile yaşam kalitesine sahip oldukları bilinmektedir (Sabih ve Sajid, 2008). Bu durumun nedeni olarak ise OSB’nin kız çocuklarında erkek çocuklarına göre daha ağır seyretmesi olduğu düşünülmektedir.

OSB sebepleri ve nasıl ortaya çıktığı tam olarak ifade edilemeyen bir gelişimsel farklılık olduğu için anne babalar çoğu zaman çocuklarını nasıl eğitilebilecekleri ve gelişimlerini olumlu yönde nasıl ilerletebilecekleri konusunda bilgi ve deneyim eksikliği hissetmektedirler. Bu sebeple aile yaşam kalitesini etkileyen faktörlerden birisi olan yetersizlikle ilişkili desteğe OSB’li çocuğu anne

babaların daha fazla gereksinimi bulunmaktadır. Bununla birlikte OSB’li çocuklar sosyal ve iletişim becerilerinde yaşamış oldukları güçlükler ve sergiledikleri problem davranışlar nedeniyle aile yaşam kalitesini etkileyen bir başka faktör olan aile etkileşimi de olumsuz etkilenmektedir. Chiu (2013) araştırmasında aile yaşam kalitesinin çocuğun sahip olduğu yetersizlik türü ile farklılık gösterdiğini belirtmiş ve OSB’li çocuğu olan anne babaların daha düşük aile yaşam kalitesine sahip olduklarını belirlemiştir. Bununla birlikte Meral (2011) OSB’li çocuğa sahip olmanın diğer yetersizlik türleri arasında aile yaşam kalitesini en olumsuz etkileyen durum olduğunu vurgulamıştır. Bu bulgulardan hareketle ebeveynlik becerileri aile eğitim programının OSB’li çocuğu olan anne babalara yönelik olarak gerçekleştirilmesi oldukça önemli olup araştırmada elde edilen ebeveynlik becerileri aile eğitim programının OSB’li çocuğu olan anne babaların aile yaşam kalitelerini artırdığı bulgusunu desteklemektedir.

5.3 Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programının OSB’li Çocuğu Olan Anne Babaların Stres, Anksiyete ve Depresyon Düzeylerine Etkisine İlişkin Tartışma

Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programının öncesinde gerçekleştirilen ön test sonuçlarına göre OSB’li çocuğu olan anne babaların DASS-42 Ölçeği’nden almış oldukları puanlar değerlendirildiğinde kontrol ve deney grupları arasında anlamlı farklılıklar olmadığı bulunmuştur. Son test puanlarında ise deney grubu lehine anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür. Buna göre deney grubunda yer alan anne babaların stres, anksiyete ve depresyon düzeylerine göre son test puanları, kontrol grubunda yer alan anne babaların son test puanlarından anlamlı düzeyde daha düşüktür. Kontrol grubunda yer alan anne babaların ön test ve son testlerdeki stres, anksiyete ve depresyon puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur. Buna göre ebeveynlik becerileri aile eğitim programına katılmayan kontrol grubundaki anne babaların DASS-42 Ölçeği’nden aldıkları stres, anksiyete ve depresyon ön test ve son test puanlarında anlamlı farklılık olmadığı ortaya koyulmuştur. Deney grubunda yer alan anne babaların ön test ve son testlerdeki stres, anksiyete ve depresyon puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Stres, anksiyete ve depresyon son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde düşüktür ve farklılığın etkisinin büyük olduğu görülmektedir. Buna göre ebeveynlik becerileri aile eğitim programına katılan deney grubundaki anne babaların DASS-42 Ölçeği’nden aldıkları stres, anksiyete ve depresyon

düzeylerine ilişkin son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı düzeyde daha düşük olduğu ortaya koyulmuştur. Ebeveynlik becerileri aile eğitim programının OSB'li çocuğu olan anne babaların stres, anksiyete ve depresyon düzeylerini azaltmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulguları farklı araştırmalardan elde edilen bulgularla benzerlik taşımaktadır. Feinberg vd. (2014) yapmış olduğu araştırmalarında almış oldukları eğitimin ardından anne babaların stres ve anksiyete düzeylerinin azaldığını belirlemişlerdir. Wade vd. (2005) ise gerçekleştirdikleri araştırmalarında verilen eğitim sonunda ebeveynlerin stres düzeylerinde azalma olduğunu ortaya koymuşlardır.

OSB'li çocuğa sahip olmak anne babalar için stres, anksiyete ve depresyon yaratabilmektedir (Bloch ve Weinstein, 2009; Dyson, 1997; Ludlow vd., 2012). OSB'li çocuğu olan anne babalar çeşitli güçlüklerle karşı karşıya kalabilmektedirler. Çocukları ile ilgili gereksinimleri karşılamak üzere yoğun çaba gösteren anne babalar kimi zaman psikolojik açıdan olumsuz duygu durumları yaşayabilmektedir. Ebeveynlerin yaşamış olduğu stres durumu ile ilgili gerçekleştirilen araştırmalarda (Ardıç, 2013; Çelimli, 2009; Intagliata ve Doyle, 1984; Kırıcı, 2010; Sevim, 2007; Tonge vd., 2006) almış oldukları aile eğitimlerinin ardından stres düzeylerinde azalma olduğu ortaya koyulmuştur. OSB'li çocuğu olan anne babaların stres düzeylerinin azalmasını sağlayan aile eğitimlerinin önemli bir bölümü bilgi aktaran, problem davranış yönetimini sağlayan, beceri öğretimi kazandırmayı amaçlayan çalışmalardır. Bu araştırmada anne babalara yalnızca bir bilgiyi ya da beceriyi nasıl öğreteceklerinden çok genel olarak sahip olmaları gereken ebeveynlik becerilerinin kazandırılmasını amaçlayan bir yaklaşımla eğitim sunulmuştur. Sunulan ebeveynlik becerileri aile eğitim programının da OSB'li çocuğu olan anne babaların stres düzeylerini azaltmada etkili olduğu ortaya koyulmuştur.

OSB'li çocuğu olan anne babaların yaşamış oldukları güçlüklerden ötürü yüksek düzeyde anksiyete yaşadıkları da ifade edilmektedir. Ebeveynlerin yaşamış olduğu anksiyete durumu ile ilgili gerçekleştirilen araştırmalarda (Lineares-Gonzales, 2006; Wade vd., 2005) almış oldukları aile eğitimlerinin ardından anksiyete düzeylerinde azalma olduğu belirlenmiştir. Bu bulguyu destekleyen diğer araştırmalarda ise OSB'li çocuğu olan ebeveynlerin farklı yetersizliğe sahip çocuğu

olan ebeveynlere kıyasla daha fazla anksiyete yaşadıkları belirlenmiştir (Abbeduto vd., 2004; Hamlyn-Wright vd., 2007). Mevcut araştırmada OSB’li çocuğu olan anne babalara verilen eğitim aracılığıyla ebeveynlik becerileri geliştiğinden anksiyete düzeylerinde azalma olduğu ortaya koyulmuştur. Bu noktadan hareketle çocuklarının eğitimi ve gelişimi ile ilgili bilgi sahibi olmanın OSB’li çocuğu olan anne babalarda anksiyeteyi azaltabileceği düşünülmektedir.

OSB’li çocuğa sahip olmak anne babaların duygusal ve fiziksel enerjilerini tüketebilmektedir. Çocuklarının geleceğine ilişkin belirsizlikler ve yaşanan sosyal izolasyon anne babalarda yaşanan anksiyete ve sonucunda depresyon durumunu tetikleyebilmektedir. Araştırmadan elde edilen ebeveynlik becerileri aile eğitim programının OSB’li çocuğu olan anne babaların depresyon düzeylerini azaltmada etkili olduğu bulgusu alanyazındaki farklı yetersizlik gruplarıyla gerçekleştirilen çeşitli araştırmalarla benzerlik göstermektedir (Elliott ve Berry, 2009; Wade vd., 2006; Yukay-Yüksel ve Eren-Bostancı, 2007). Bununla birlikte çeşitli araştırmalar mevcut araştırmadaki gibi OSB’li çocuğu olan ebeveynlerle gerçekleştirilmiş ve benzer şekilde uzmanlardan eğitim alarak aile eğitim programlarına katılmanın anne babaların depresyon düzeylerini azalttığı bulunmuştur (Ardıç, 2013; Bristol vd., 1993; Linares Gonzales, 2006). Bu araştırmada da OSB’li çocuğu olan ebeveynlere sunulan eğitim aracılığıyla ebeveynlik becerileri iyi düzeye gelmiş ve bunun sonucunda depresyon düzeylerinde azalış olduğu bulgusuna erişilmiştir. Anne babaların ebeveynlik becerilerinin gelişmesi ile yaşamış olduğu güçlüklerin üstesinden daha kolay gelebileceği ve bu durumun OSB’li çocuğu olan anne babalarda depresyonu azaltabileceği düşünülmektedir.

OSB’li çocuğu olan anne babalar stres, anksiyete ve depresyon durumundan kişisel özellikleri, çocuklarının yetersizlikten etkilenme düzeyi ve çevresel faktörler nedeniyle farklı düzeylerde etkilenebilmektedirler. Bu bağlamda araştırmalarda OSB’li çocuğu olan annelerin babalara göre daha fazla stres ve depresyon yaşadıkları belirtilmektedir (Bristol vd., 1993; Cohen ve Tsiouris, 2006; Davis ve Carter, 2008; Sivberg, 2002). Annelerin sosyal olarak daha fazla izolasyona maruz kalmaları, çocuklarının bakım yüküne ilişkin daha fazla sorumluluk yaşamaları ve kendilerine daha az zaman ayırabiliyor olmaları nedeniyle belirtilen stres ve depresyon durumlarından etkilendikleri düşünülmektedir. Bununla birlikte

annelerin babalara kıyasla daha fazla stres ve depresyon yaşamaları nedeniyle anksiyete durumundan da daha fazla etkilenmeleri olasıdır. Araştırmada ebeveynlik becerileri aile eğitim programına katılan ebeveynlerin stres, anksiyete ve depresyon düzeylerinde azalma olduğu ortaya koyulmuştur. Araştırmalarda stres, anksiyete ve depresyon durumundan annelerin daha fazla etkilendiği belirtilse de babaların da yüksek düzeyde stres, anksiyete ve depresyon yaşadıkları bu araştırmada ifade edilmiştir. Bu nedenle hem annelerin hem de babaların aile eğitimlerine katılmaları stres, anksiyete ve depresyon düzeylerinde azalma sağlayabilecektir. Aynı zamanda anne babaların aile eğitimlerine birlikte katılarak OSB’li çocuklarının eğitimi ve gelişimi ile ilgili yetkinliğe sahip olmaları birbirlerini destekleyerek stres, anksiyete ve depresyon duygularının azalmasını sağlayabileceği düşünülmektedir.

OSB’li çocuğu olan anne babaların çocuklarının geleceğine ilişkin kaygıları olabilmektedir. OSB’nin çocukları üzerindeki etkileri, nasıl eğitim alacakları, gelişimindeki farklılıkları nasıl aşabilecekleri, yaşadıkları sosyal ve iletişim problemlerinin üstesinden nasıl gelebilecekleri ve davranış sorunlarının bırakabileceği etkiler gibi konular anne babalar için duygusal gerilim yaratabilmektedir (Bloch ve Weinstein, 2009; Ludlow, Skelly ve Rohleder, 2012). Bu nedenle OSB’li çocuğu olan anne babalar kendilerinin ve çocuklarının gereksinimlerini göz önünde bulundurarak uzmanlardan destek almaları oldukça önemlidir. Bristol vd. (1993) araştırmasında OSB’li çocuğu olan anne babaların OSB’ye yönelik bilgi eksiklikleri arttıkça depresyon düzeylerinde de artış olduğunu ortaya koymuştur. Anne babaların OSB ile ilgili bilgi ve deneyim eksiklikleri destek gruplarına katılım, uygun terapiler ve uzmanlardan alınan eğitimler aracılığıyla giderilebilmektedir. Bu araştırmada da OSB’li çocuğu olan anne babalara ebeveynlik becerileri aile eğitim programı sunulmuş ve eğitimin sonunda anne babaların stres, anksiyete ve depresyon düzeylerinde azalma olduğu belirlenmiştir. OSB’li çocuğu olan anne babaların çeşitli konularda ve alanlarda bilgi ve deneyimlerini geliştirecek eğitimlere katılmasının ve ebeveynlik konusunda yetkin hale gelmesinin yaşamış oldukları olumsuz duyguların önüne geçmesine destek olarak stres, anksiyete ve depresyon düzeylerinde azalma sağlayacağı düşünülmektedir.

5.4 Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programının OSB’li Çocuğu Olan Anne Babaların Baş Etme Düzeylerine Etkisine İlişkin Tartışma

Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programının öncesinde gerçekleştirilen ön test sonuçlarına göre OSB’li çocuğu olan anne babaların Baş Etme Yolları Ölçeği (BEYÖ)’nden almış oldukları puanlar değerlendirildiğinde kontrol ve deney grupları arasında anlamlı farklılıklar olmadığı bulunmuştur. Son test puanlarında ise deney grubu lehine anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür. Buna göre deney grubunda yer alan anne babaların baş etme düzeylerine göre son test puanları, kontrol grubunda yer alan anne babaların son test puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Kontrol grubunda yer alan anne babaların ön test ve son testlerdeki baş etme puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur. Buna göre ebeveynlik becerileri aile eğitim programına katılmayan kontrol grubundaki anne babaların Baş Etme Yolları Ölçeği (BEYÖ)’nden aldıkları baş etme ön test ve son test puanlarında anlamlı farklılık olmadığı ortaya koyulmuştur. Deney grubunda yer alan anne babaların ön test ve son testlerdeki baş etme puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Baş etme son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir ve farklılığın etkisinin büyük olduğu görülmektedir. Buna göre ebeveynlik becerileri aile eğitim programına katılan deney grubundaki anne babaların Baş Etme Yolları Ölçeği (BEYÖ)’nden aldıkları baş etme düzeylerine ilişkin son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ortaya koyulmuştur. Ebeveynlik becerileri aile eğitim programının OSB’li çocuğu olan anne babaların baş etme düzeylerini arttırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bu bulgular farklı araştırmaların bulguları ile benzerlik taşımaktadır. Brown vd. (2012) araştırmalarında OSB’li çocuğu olan ebeveynlerin bilişsel destekler aldıklarında uyum aşamalarını daha kolay atlattıkları ve OSB’nin getirmiş olduğu olumsuz durumlarla daha iyi baş edebildiklerini ortaya koymuşlardır. Bununla beraber anne babaların aldıkları bilişsel desteklerle OSB’li bir çocuğa sahip olarak yaşamaya uyum gösterdiklerini belirtmişlerdir. Dunst vd. (1986) ise araştırmalarında anne babalara gereksinim duydukları eğitim hizmetlerinin sağlanarak sorunlarına rehberlik edildiğinde anne babaların baş etme becerilerinde artış olduğunu ifade etmişlerdir.

OSB çocuklarda kendisini sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinde göstermekte ve ortaya çıkan davranış örüntüleriyle anne babaları zorlayıcı etkiler yaratan bir durumdur. OSB genellikle erken çocukluk döneminde ortaya çıkmakla birlikte etkilerinin süreklilik göstermesi anne babaların ebeveynlik rolleri ve işlevlerinde farklılıklara ve sınırlılıklara neden olabilmektedir (Krausz ve Mészáros, 2005). Bununla birlikte OSB’li çocuğu olan anne babalar OSB’nin getirmiş olduğu durumları her zaman kontrol altında tutamadıklarından zorlu durumlarla baş etmeleri gerekebilmektedir. OSB’li çocuğa sahip olmanın yarattığı özel durumlar tipik gelişim gösteren ya da farklı yetersizliği olan çocuğa sahip olmanın yarattığı durumlara göre daha zorlayıcı olabilmektedir. OSB’li çocuğu olan anne babalar yüksek düzeyde stres ve anksiyete yaşadıklarından baş etme becerilerine daha fazla gereksinim duymaktadırlar (Hastings vd., 2005). Araştırmada da ortaya koyulduğu gibi ebeveynlik becerileri aile eğitim programına katılan anne babaların stres, anksiyete ve depresyon düzeyleri yüksek olduğunda baş etme düzeyleri düşük olmaktadır. Bununla birlikte ebeveynlik becerileri aile eğitim programına katılan OSB’li çocuk anne babalarının stres, anksiyete ve depresyon düzeylerinin azalmasına karşın baş etme düzeylerine artma görülmektedir. Bu noktadan hareketle OSB’li çocuğu olan anne babaların zorlayıcı durumlarla baş edebilmesi için aldıkları eğitimin önemli olduğđ düşünölmektedir.

OSB’li çocuğu olan anne babalar baş etme becerilerine diğđr anne babalara kıyasla daha fazla ihtiyaç duymaktadır. Bununla birlikte OSB’li çocuğa sahip ebeveynlerin çoğu zaman uzaklaşma, kaçma, kaçınma gibi yapıcı olmayan baş etme yolları kullandığı bilinirken kendini kontrol etme, geliştirme, deneyim kazanma gibi yapıcı baş etme yollarına çok sık başvurmadağı ifade edilmektedir (Sivberg, 2002). Gülşen ve Özer (2009) yapmış oldukları araştırmalarında ise anne babaların baş etmede çaresiz ve boyun eğici yaklaşıma sahip olduklarını belirtirken iyimser ve desteğe başvurma gibi baş etme yolları yaklaşımlarını sergilemediklerini ortaya koymuşlardır. Bununla beraber anne babaların baş etme düzeyleri ile stres ve depresyon düzeyleri arasında ilişki olduğđnu ortaya koyarak stres ve depresyon düzeyleri yüksek olan ebeveynlerin kendilerini çaresiz hissettiklerini ve boyun eğici tutum sergilediklerini vurgulamışlardır. Mevcut araştırmada da OSB’li anne babaların ebeveynlik becerileri eğitiminin ardından stres ve depresyon düzeylerindeki düşüşle birlikte baş etme stratejilerinin geliştiğı ortaya koyulmuştur.

Özellikle desteğe başvurma gibi yaklaşımların ebeveynlerde çok sık başvurulmadığı benzer araştırmalarda ifade edildiğinden ebeveynlik becerileri aile eğitim programının anne babalar için önemli bir eğitsel ve sosyal destek aracı olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte yine benzer araştırmalarda anne babaların boyun eğici yaklaşım sergiledikleri vurgulandığından aldıkları eğitimle ebeveynlerin hak savunuculuğu gibi alanlarda bilgi ve becerilerini geliştireceği söylenebilmektedir.

OSB’li çocuğu olan anne babaların baş etme düzeyleri ve baş etmede hangi yollara başvurdıkları çocuklarının ve kendilerinin özellikleri, gereksinimleri ve beklentilerine göre farklılık gösterebilmektedir. Hastings vd. (2005) gerçekleştirmiş oldukları araştırmalarında OSB’li çocuğu olan annelerin babalara göre baş etmede daha fazla güçlük yaşadıklarını ortaya koymuşlardır. Bununla birlikte Şenveli vd. (1994) de yapmış oldukları araştırmada annelerin babalara göre baş etme becerilerinin daha düşük olduğunu vurgulamakla birlikte kendilerini çaresiz ve boyun eğici bir durumda görmekte olduklarını belirtmişlerdir. Annelerin çocuklarının eğitimi ve gelişimiyle ilgili daha fazla sorumluluk hissetmeleri, sosyal desteğe daha fazla ihtiyaç duymaları, çocuklarının sahip olduğu sınırlılıklar ve OSB’nin doğasından kaynaklı güçlüklerden ötürü baş etme düzeylerinin desteklenmesine daha fazla gereksinim duydukları düşünülmektedir. Araştırmada ebeveynlik becerileri aile eğitim programının OSB’li çocuğu olan ebeveynlerin baş etme becerilerini artırdığı ortaya koyulduğundan özellikle annelerin benzer eğitimlerle baş etme becerilerinin güçleneceği söylenebilecektir.

OSB’li çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarının iletişim ve sosyal becerileri, davranış örüntüleri, hak savunuculuğu ve iş birliği, beslenme, özbakım ve günlük yaşam becerileri gibi konularda yaşadıkları sorunlara ilişkin baş etme becerilerine sahip olmaları büyük önem taşımaktadır. Araştırmalar bu konuda anne babaların alacağı desteklerin baş etme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir (Çelimli, 2009; Özşenol vd., 2002; Şenveli vd., 1994). OSB’li çocuğu olan anne babaların ihtiyaç duydukları konularla ilgili desteklenmesi ebeveynlerin rollerinin gelişmesini sağlayabilmektedir. Ebeveynler çocuklarının gelişimi ve eğitimi konularında desteğe ve detaylı bilgilere gereksinim duymaktadırlar. Lindband vd. (2005) yapmış oldukları araştırmalarında bilgi

desteği ve sosyal destek alan anne babaların yalnızlık ve umutsuzluk duygularının azalarak çocuklarına çeşitli becerilerin öğretiminde bilgi sahibi olabileceklerini vurgulamışlardır. Araştırma kapsamında da OSB’li çocuk anne babalarının almış oldukları destekle ebeveynlik rollerinde gelişme olduğu ve ebeveynlik becerilerinin geliştiği düşünölmektedir.

OSB’li çocuğu olan anne babaların baş etme düzeyleri stres, anksiyete ve depresyon düzeyleri ile ilişkili olduğu gibi aile yaşam kaliteleri ile de yakından ilişkilidir. Eğitsel ve sosyal destek alan ebeveynlerin baş etme düzeylerinin yükselmesiyle aile yaşam kalitelerinin de artabileceği belirtilmektedir (Farell vd., 2004). Bununla birlikte Gupta ve Singal (2004) de araştırmasında çocuklarının bakımı, gelişimi ve eğitimi ile ilgili uzun süreli destek alan anne babaların motivasyonlarının ve aile yaşam kalitelerinin yükselerek baş etme becerilerinin geliştiklerini ifade etmişlerdir. Araştırmadan elde edilen veriler ışığında ebeveynlik becerileri aile eğitim programına katılan OSB’li çocuğu olan anne babaların aile yaşam kalitelerinin ortaya koyulmuştur. Ebeveynlerin aile yaşam kalitelerinin yükselmesinin baş etme becerilerinin gelişmesinde olumlu rol oynadığı düşünölmektedir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1 Sonuç

Bu araştırmada Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programı'nın OSB'li çocuğu olan anne babaların ebeveynlik becerileri, aile yaşam kaliteleri, stres, anksiyete, depresyon ve baş etme düzeyleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programı uygulanmadan önce yapılan ön test sonuçlarına göre OSB'li çocuğu olan anne babaların Ebeveynlik Becerileri Ölçeği (EBÖ)'nden almış oldukları puanlar açısından kontrol ve deney grupları arasında anlamlı farklılıklar olmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte son test puanlarında deney grubu lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Deney grubundaki anne babaların ebeveynlik becerileri düzeylerine göre son test puanları kontrol grubundaki anne babaların son test puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Kontrol grubundaki anne babaların ön test ve son test sonucuna göre ebeveynlik becerileri puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programı'na katılım göstermeyen kontrol grubunda yer alan anne babaların Ebeveynlik Becerileri Ölçeği (EBÖ)'nden almış oldukları ebeveynlik becerileri ön test ve son test puanlarında anlamlı farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Deney grubundaki anne babaların ise ön test ve son test sonucuna göre ebeveynlik becerileri puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlik becerileri son test puanlarının ön test puanlarına kıyasla anlamlı düzeyde yüksek olduğu ve farklılığın da etkisinin büyük düzeyde olduğu bulunmuştur.

Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programı'na katılan deney grubundaki anne babaların Ebeveynlik Becerileri Ölçeği (EBÖ)'nden almış oldukları ebeveynlik becerileri puanlarına göre son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programı'nın OSB'li çocuğu olan anne babaların ebeveynlik becerisi düzeylerini arttırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programı uygulanmadan önce yapılan ön test sonuçlarına göre OSB'li çocuğu olan anne babaların Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği (BCAYKÖ)'nden almış oldukları puanlar açısından kontrol ve deney grupları arasında anlamlı farklılıklar olmadığı belirlenmiştir. Bununla

birlikte son test puanlarında deney grubu lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Deney grubundaki anne babaların aile yaşam kalitesi düzeylerine göre son test puanları kontrol grubundaki anne babaların son test puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Kontrol grubundaki anne babaların ön test ve son test sonucuna göre aile yaşam kalitesi puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programı'na katılım göstermeyen kontrol grubunda yer alan anne babaların Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği (BCAYKÖ)'nden almış oldukları aile yaşam kalitesi ön test ve son test puanlarında anlamlı farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Deney grubundaki anne babaların ise ön test ve son test sonucuna göre aile yaşam kalitesi puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Aile yaşam kalitesi son test puanlarının ön test puanlarına kıyasla anlamlı düzeyde yüksek olduğu ve farklılığın da etkisinin büyük düzeyde olduğu bulunmuştur.

Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programı'na katılan deney grubundaki anne babaların Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği (BCAYKÖ)'nden almış oldukları aile yaşam kalitesi puanlarına göre son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programı'nın OSB'li çocuğu olan anne babaların aile yaşam kalitesi düzeylerini arttırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programı uygulanmadan önce yapılan ön test sonuçlarına göre OSB'li çocuğu olan anne babaların DASS-42 Ölçeği'nden almış oldukları puanlar açısından kontrol ve deney grupları arasında anlamlı farklılıklar olmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte son test puanlarında deney grubu lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Deney grubundaki anne babaların stres, anksiyete ve depresyon düzeylerine göre son test puanları kontrol grubundaki anne babaların son test puanlarından anlamlı düzeyde daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Kontrol grubundaki anne babaların ön test ve son test sonucuna göre stres, anksiyete ve depresyon puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programı'na katılım göstermeyen kontrol grubunda yer alan anne babaların DASS-42 Ölçeği'nden almış oldukları stres, anksiyete ve depresyon ön test ve son test puanlarında anlamlı farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Deney grubundaki anne babaların ise ön test ve son test sonucuna göre stres, anksiyete ve depresyon puanları arasında anlamlı bir farklılık

olduğu belirlenmiştir. Stres, anksiyete ve depresyon son test puanlarının ön test puanlarına kıyasla anlamlı düzeyde düşük olduğu ve farklılığın da etkisinin büyük düzeyde olduğu bulunmuştur.

Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programı'na katılan deney grubundaki anne babaların DASS-42 Ölçeği'nden almış oldukları stres, anksiyete ve depresyon puanlarına göre son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı düzeyde düşük olduğu bulunmuştur. Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programı'nın OSB'li çocuğu olan anne babaların stres, anksiyete ve depresyon düzeylerini azaltmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programı uygulanmadan önce yapılan ön test sonuçlarına göre OSB'li çocuğu olan anne babaların Baş Etme Yolları Ölçeği (BEYÖ)'nden almış oldukları puanlar açısından kontrol ve deney grupları arasında anlamlı farklılıklar olmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte son test puanlarında deney grubu lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Deney grubundaki anne babaların baş etme düzeylerine göre son test puanları kontrol grubundaki anne babaların son test puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Kontrol grubundaki anne babaların ön test ve son test sonucuna göre baş etme düzeyi puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programı'na katılım göstermeyen kontrol grubunda yer alan anne babaların Baş Etme Yolları Ölçeği (BEYÖ)'nden almış oldukları baş etme düzeyi ön test ve son test puanlarında anlamlı farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Deney grubundaki anne babaların ise ön test ve son test sonucuna göre baş etme düzeyi puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Baş etme düzeyi son test puanlarının ön test puanlarına kıyasla anlamlı düzeyde yüksek olduğu ve farklılığın da etkisinin büyük düzeyde olduğu bulunmuştur.

Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programı'na katılan deney grubundaki anne babaların Baş Etme Yolları Ölçeği (BEYÖ)'nden almış oldukları baş etme düzeyi puanlarına göre son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programı'nın OSB'li çocuğu olan anne babaların baş etme düzeylerini arttırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6.2 Öneriler

Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programı'nın OSB'li çocuğu olan anne babaların ebeveynlik becerileri, aile yaşam kaliteleri, stres, anksiyete, depresyon ve baş etme düzeyleri üzerindeki etkilerinin incelendiği araştırmanın bu bölümünde uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

6.2.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. OSB'li çocuğu olan anne babaların aile eğitim programlarına katılarak bilgi ve deneyimlerini artırmalarının teşvik edilmesi gerektiği düşünülmektedir.
2. OSB'li çocukların ve ailelerinin eğitiminden sorumlu olan kurum ve kuruluşların aile eğitimlerini desteklemelerinin olumlu olacağı düşünülmektedir.
3. Özel eğitim uzmanları ve ilgili diğer uzmanlar aracılığıyla yapılandırılmış standart aile eğitim programlarının geliştirilebileceği önerilmektedir.
4. OSB'li çocuğu olan anne babalar için uygulanan ebeveynlik becerisi aile eğitim programının süresi uzatılarak düzenli olarak tekrar edilebileceği düşünülmektedir.
5. OSB'li çocukların öğrenim gördüğü kurumlarda anne babalar için aile eğitim programlarının düzenlenebileceği önerilmektedir.
6. Özel eğitim, psikolojik danışmanlık ve rehberlik, temel eğitim gibi öğretmenlik lisans programlarının aile eğitimi bağlamında güçlendirilebileceği düşünülmektedir.

6.2.2 İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Araştırma kapsamında OSB'li çocuğu olan anne babalar için geliştirilen ebeveynlik becerisi aile eğitim programı farklı içerikler ve konu alanları ile sunulabileceği önerilmektedir.
2. OSB'li çocuğu olan anne babalara yönelik gerçekleştirilen aile eğitim programının farklı psikolojik değişkenler üzerindeki etkilerinin incelenebileceği düşünülmektedir.
3. Çevrimiçi olarak sunulan ebeveynlik becerisi aile eğitim programının anne babalara yüz yüze olacak şekilde sunulabileceği önerilmektedir.
4. Araştırmada uygulanan ebeveynlik becerileri aile eğitim programı uyarlanarak farklı türde yetersizlikten etkilenen bireylerin anne babalarına yönelik olarak uygulanabileceği önerilmektedir.

5. Araştırma kapsamında 6-12 yaş arası OSB’li çocuğu olan anne babalara uygulanan ebeveynlik becerileri aile eğitim programı farklı yaş grubundan çocuğu olan anne babalar için de uygulanabileceği önerilmektedir.

6. Araştırmada uygulanan ebeveynlik becerileri aile eğitim programının daha kalabalık gruplardan oluşan anne babalar için uygulanabileceği düşünülmektedir.

7. Araştırma kapsamında uygulanan ebeveynlik becerileri aile eğitim programına anne ve babaların aynı anda birlikte katılması gerçekleştirilebilir.

8. Araştırmada uygulanan ebeveynlik becerileri aile eğitim programının OSB’li çocuklar üzerindeki etkilerinin incelenebileceği düşünülmektedir.

9. Araştırmanın nitel ve karma araştırma yöntemlerinden yararlanılarak gerçekleştirilebilir.

7. KAYNAKLAR

(Bu tez çalışmasında APA 7th Edition atıf sistemi kullanılmıştır.)

- Abbeduto, L., Seltzer, M. M., Shattuck, P., Krauss, M. W., Orsmond, G., & Murphy, M. M. (2004). Psychological well-being and coping in mothers of youths with autism, Down Syndrome, or Fragile X Syndrome. *American Journal of Mental Retardation*, 109 (3), 237-254. <https://doi.org/10.1352/0895-8017>
- Acar, Ç. (2012). Aileleri desteklemede birlikte çalışalım. A. Cavkaytar (Ed.), *Özel eğitimde uygulamalı aile eğitimi* içinde (ss. 48-64). Vize Yayıncılık.
- Ager, A. (2002). 'Quality of life' assessment in critical context. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 15, 369-376. <https://doi.org/10.1046/j.1468-3148.2002.00133.x>
- Akçakın, M., & Erden, G. (2001). Otizm tanısı konmuş çocukların anne ve babalarındaki ruhsal belirtiler. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 8(1), 2-10.
- Akçamete, G. (1989). Okul öncesi düzeydeki işitme özürlülerde aile eğitimi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8, 71, 65-68.
- Akkök, F., Aşkar, P., & Karancı, N. (1992). Özürlü bir çocuğa sahip anne babalardaki stresin yordanması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi Özel Eğitim Dergisi*, 1(2), 8-12.
- Aksaz, N. (1992). *Bilgi verici danışmanlığın otistik çocuğu olan anne-babaların kaygı düzeylerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aktan, O., Orakcı, Ş., & Durnalı, M. (2020). Investigation of the relationship between burnout, life satisfaction and quality of life in parents of children with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 35(5), 679-695. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1748429>
- Al, U., & Madran, R. O. (2004). Web tabanlı uzaktan eğitim sistemleri: Sahip olması gereken özellikler ve standartlar. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 259-271.
- Aldwin, C. M. (1994). *Stress, coping, and development*. The Guilford Press.
- Allen, S. M., Ciambone, D., & Welch, L. C. (2000). Stage of life course and social support as a mediator of mood state among persons with disability. *Journal of Aging and Health*, 12(3), 318-341. <https://doi.org/10.1177/089826430001200303>
- Altieri, M. J., & von Kluge, S. (2009). Searching for acceptance: challenges encountered while raising a child with autism. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 34(2), 142-152. <https://doi.org/10.1080/13668250902845202>
- Amerikan Psikiyatri Birliği. (2002). *Ruhsal bozuklukların tanısı ve sayımsal el kitabı* (4. baskı) [Diagnostic and statistical manual of mental disorders] (E. Köroğlu, Çev. Ed.). HYB Yayınları.
- Amerikan Psikiyatri Birliği. (2014). *Ruhsal bozuklukların tanısı ve sayımsal el kitabı* (5. baskı) [Diagnostic and statistical manual of mental disorders] (E. Köroğlu, Çev. Ed.). HYB Yayınları.
- Anderson, S. A., & Sabatelli, R. M. (2007) *Family interaction: A multigenerational developmental perspective*. Pearson.
- Aral, N., Kandır, A., & Can, M. (2002). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı*. Ya-Pa Yayınları.

- Ardıç, A. (2010). Aile eğitimi uygulama modelleri. A. Cavkaytar (Ed.), *Özel eğitimde aile rehberliği içinde* (ss. 249-288). Maya Akademi.
- Ardıç, A. (2013). *Otistik spektrum bozukluğu tanısı almış çocukların ailelerine yönelik bir psiko-eğitsel grup programının ebeveynlerin bazı psikolojik değişkenleri üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Arpacı, F., & Ersoy, A. F. (2007). Kadının çalışmasının ailenin yaşam kalitesine etkisinin incelenmesi. *Aile ve Toplum*, 3(11), 41-50.
- Atagün, İ. M., Balaban, D., Atagün, Z., Elagız, M., & Özpolat, A. Y. (2011). Kronik hastalıklarda bakım veren yükü. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 3(3), 513-552.
- Avşaroğlu, S. (2012). Aile içi ilişkiler ve iletişim. A. Kaya (Ed.), *Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim içinde* (ss. 250-270). Pegem Akademi.
- Aydın, A. (2002). *Otistik çocuk sahibi annelere yönelik bir eğitim programı modeli* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aysan, F., & Özben, Ş. (2007). Engelli çocuğu olan anne babaların yaşam kalitelerine ilişkin değişkenlerin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 1-6.
- Bailey, D. B. (1988). Assessing family stress and needs. In D. B. Bailey, R. N. Simeonsson (Eds.), *Family assessment in early intervention* (pp. 95-118). Merrill Publishing Company.
- Bailey, D. B., & Blasco, P. M. (1990). Parents' perspectives on a written survey of family needs. *Journal of Early Intervention*, 14(3), 196-203. <https://doi.org/10.1177/105381519001400302>
- Bailey, D. B., Skinner, D., Correa, V., Arcia, E., Reyes-Blanes, M. E., Rodriguez, P., Vázquez-Montilla, E., & Skinner, M. (1999). Needs and supports reported by latino families of young children with developmental disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 104 (5), 437-451. <https://doi.org/10.1352/0895-8017>
- Bahar, A., Bahar, G., Savaş, H. A., & Parlar, S. (2009). Engelli çocukların annelerinin depresyon ve anksiyete düzeyleri ile stresle başa çıkma tarzlarının belirlenmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4(11), 97-112.
- Baker, J. P., & Berenbaum, H. (2007). Emotional approach and problem-focused coping: A comparison of potentially adaptive strategies. *Cognition & Emotion*, 21(1), 95-118. <https://doi.org/10.1080/02699930600562276>
- Baker, G. A., Smith, D. F., Dewey, M., Jacoby, A., & Chodwick, D.W. (1993). The initial development of a health-related quality of life model as an outcome measure in epilepsy. *Epilepsy Research*, 16, 65-81. [https://doi.org/10.1016/0920-1211\(93\)90041-5](https://doi.org/10.1016/0920-1211(93)90041-5)
- Baker-Ericzen, M. J., Brookman-Frazee, L., & Stahmer, A. (2005). Stress levels and adaptability in parents of toddlers with and without autism spectrum disorders. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(4), 194-204. <https://doi.org/10.2511/rpsd.30.4.194>
- Balconi, M., & Carrera, A. (2007). Emotional representation in facial expression and script: A comparison between normal and autistic children. *Research in Developmental Disabilities*, 28(4), 409-422. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2006.05.001>
- Balkanlı N. (2008). *Otistik çocuğu olan ve olmayan annelerde yaşam kalitesi, yaşam doyumu ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ballester, P., Martínez, M. J., Javaloyes, A., Inda, M. D., Fernández, N., Gázquez, P., Aguilar, V., Pérez, A., Hernández, L., Richdale, A. L., & Peiró, A. M. (2019). Sleep problems in adults with autism spectrum disorder and intellectual disability. *Autism Research*, 12(1), 66-79. <https://doi.org/10.1002/aur.2000>

- Baltaş Z., & Baltaş, A. (2017). *Stres ve başa çıkma yolları*. Remzi Kitabevi.
- Barnes, C. R., & Adamson-Macedo, E. N. (2007). Perceived maternal parenting self-efficacy (PMP S-E) tool: development and validation with mothers of hospitalized preterm neonates. *Journal of Advanced Nursing*, 60(5), 550-560. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04445.x>
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Skinner, R., Martin, J., & Clubley, E. (2001). The autism-spectrum quotient (AQ): evidence from Asperger syndrome/high-functioning autism, males and females, scientists and mathematicians. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31(1), 5-17. <https://doi.org/10.1023/a:1005653411471>
- Bastiaansen, D., Koot, H. M., & Ferdinand, R. F. (2005). Determinants of quality of life in children with psychiatric disorders. *Quality of Life Research*, 14(6), 1599-1612. <https://doi.org/10.1007/s11136-004-7711-2>
- Basut, E., & Erden, G. (2005). Suça yönelen ve yönelmeyen ergenlerin stres belirtileri ve stresle başa çıkma örüntüleri yönünden incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 12(2), 48-55.
- Baumrind, D. (1996). The discipline controversy revisited. *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, 45(4), 405-414. <https://doi.org/10.2307/585170>
- Baxter, C., Cummins, R. A., & Yiolitis, L. (2000). Parental stress attributed to family members with and without disability: A longitudinal study. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 25(2), 105-118. <https://doi.org/10.1080/13269780050033526>
- Bayhan, E. (2012). Erken müdahale programlarında aile merkezli uygulamalar ve geçiş: Önemi, özellikleri, uygulaması. Metin, N. (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar içinde* (ss. 29-52). Maya Akademi.
- Beach Center on Disability (2006). *Family quality of life survey*. Beach Center on Disability at the University of Kansas.
- Bebko, J. M., Konstantareas, M. M., & Springer, J. (1987). Parent and professional evaluations of family stress associated with characteristics of autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 17(4), 565-576. <https://doi.org/10.1007/BF01486971>
- Beck, A. T., Emery, G., & Greenberg, R. L. (2005). Anxiety disorders and phobias: A cognitive perspective. Basic Books.
- Beckman P. J. (1983). Influence of selected child characteristics on stress in families of handicapped infants. *American Journal of Mental Deficiency*, 88(2), 150-156.
- Beckman, P. J. (1991). Comparison of mothers' and fathers' perceptions of the effect of young children with and without disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 95(5), 585-595.
- Berger, K. S. (2008). *The developing person through the life span*. Worth Publishers.
- Bernad-Ripoll, S. (2007). Using a self-as-model video combined with social stories to help a child with Asperger Syndrome understand emotions. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22, 100-106.
- Bettelheim, B. (1967). *The empty fortress: infantile autism and the birth of the self*. Free Press of Glencoe.
- Bilal, E., & Dağ, İ. (2005). Eğitilebilir zihinsel engelli olan ve olmayan çocukların annelerinde stres, stresle başa çıkma ve kontrol odağının karşılaştırılması. *Çocuk ve Ruh Sağlığı Dergisi*, 12, 2, 56-58.

- Bilgel, N., & Bayram, N. (2010). Turkish version of the Depression Anxiety Stress Scale (DASS-42): Psychometric properties. *Archives of Neuropsychiatry*, 47(2), 118-126. <https://doi.org/10.4274/npa.5344>
- Bishop, S. L., Luyster, R., Richler, J., & Lord, C. (2008). Diagnostic assessment. In K. Chawarska, A. Klin, & F. R. Volkmar (Eds.), *Autism spectrum disorders in infants and toddlers: Diagnosis, assessment and treatment* (pp.23-50). The Guilford Press.
- Bitencourt, D., Gracia, M., & Beltran, F. (2015). Family quality of life: Content validity of a tool for families of adults with intellectual disabilities in Brazil. *The Eurasia Proceedings of Educational & Social Sciences*, 170(3), 57-65.
- Blackhurst, E. A., & Berdine, H. W. (1993). *An introduction to special education*. Harper Collins College Publishers.
- Bloch, J. S., & Weinstein, J. D. (2009) Families of young children with autism. *Social Work in Mental Health*, 8(1), 23-40. <https://doi.org/10.1080/15332980902932342>
- Boucher J. (2003). Language development in autism. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 67(1), 159-163. <https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2003.08.016>
- Boyd, B. A. (2002). Examining the relationship between stress and lack of social support in mothers of children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17(4), 208-215. <https://doi.org/10.1177/10883576020170040301>
- Boyras, G. (2015). *Aile eğitim programının annelerin ayrımlı pekiştirme kullanarak çocuklarına kural kazandırma becerisini edinmelerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Brewin, B. J., Renwick, R., & Fudge Schormans, A. (2008). Parental perspectives of the quality of life in school environments for children with asperger syndrome. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 23(4), 242-252. <https://doi.org/10.1177/1088357608322997>
- Briesmeister, J. M., & Schaefer, C. E. (1998). *Handbook of parent training: Parents as co-therapists for children's behavior problems*. Wiley.
- Bristol, M. M., Gallagher, J. J., & Holt, K. D. (1993). Maternal depressive symptoms in autism: Response to psychoeducational intervention. *Rehabilitation Psychology*, 38(1), 3-10. <https://doi.org/10.1037/h0080290>
- Broach, S., Heather, C., Potter, D., & Prior, A. (2003). *Autism: Rights in reality-how people with autism spectrum disorders and their families are still missing out on their rights*. National Autistic Society.
- Brobst, J. B., Clopton, J. R., & Hendrick, S. S. (2009). Parenting children with autism spectrum disorders the couple's relationship. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 24, 38-49. <http://dx.doi.org/10.1177/1088357608323699>
- Brown, H. K., Ouellette-Kuntz, H., Hunter, D., Kelley, E., & Cobigo, V. (2012). Unmet needs of families of school-aged children with an autism spectrum disorder. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* 25(6), 497-508. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2012.00692.x>
- Brown, R. I. (1990). Quality of life for people with learning difficulties: The challenge for behavioural and emotional disturbance. *International Review of Psychiatry*, 2(1), 23-32. <https://doi.org/10.3109/09540269009028268>
- Bruder, M. B. (2010). Early childhood intervention: A promise to children and families for their future. *Exceptional Children*, 76(3), 339-355. <https://doi.org/10.1177/001440291007600306>
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.

- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (2016). *Structural equation modeling with Amos*. Routledge.
- Campbell, A., Converse, P. E., & Rodgers, W. (1976). *The quality of American life: Perceptions, evaluations, and satisfactions*. Russell Sage Foundation.
- Can, A. (2020). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Canarslan, H., & Ahmetoğlu, E. (2015). Engelli çocuğa sahip ailelerin yaşam kalitesinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 13-31.
- Carmines, E.G., & Zeller, R.A. (1982). *Reliability and validity assessment*. Sage Publications Inc.
- Cassidy, A., McConkey, R., Truesdale-Kennedy, M., & Slevin, E. (2008) Preschoolers with autism spectrum disorders: The impact on families and the supports available to them. *Early Child Development and Care*, 178(2), 115-128. <https://doi.org/10.1080/03004430701491721>
- Cavkaytar, A. (2010). Örnek aile eğitim programları. A. Cavkaytar (Ed.), *Özel eğitimde aile rehberliği içinde* (ss. 289-333). Maya Akademi.
- Cavkaytar, A., Aksoy, V., & Ardiç, A. (2014). Ebeveyn öz yeterlik ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışmasının güncellenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 4(1), 69-76. <http://dx.doi.org/10.18039/ajesi.09903>
- Cavkaytar, A., Batu, S., & Çetin, O. B. (2008). Perspectives of Turkish mothers on having a child with developmental disabilities. *International Journal of Special Education*, 23(2), 101-109.
- Cavkaytar, A., & Özen, A. (2010). Aile katılımı ve eğitimi. G. Akçamete (Ed.), *Özel eğitim içinde* (ss. 169-202). Kök Yayıncılık.
- Charlop-Christy, M. H., & Daneshvar, S. (2003). Using video modeling to teach perspective taking to children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5(1), 12-21. <https://doi.org/10.1177/10983007030050010101>
- Centers for Disease Control Prevention (2022). *Prevalence of autism spectrum disorders*. Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network.
- Chiu, C. Y. (2013). *Family needs and family quality of life for Taiwanese families of children with intellectual disability and developmental delay* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Kansas, United States.
- Cho, K. S., & Hong, E. J. (2013). A path analysis of the variables related to the quality of life of mothers with disabled children in Korea. *Stress Health*, 29(3), 229-239. <https://doi.org/10.1002/smi.2457>
- Cin, A., & Kılıç, M. (2005). Özürlü çocuğu olan anne babaların kaygı düzeylerini azaltmaya yönelik bir grup rehberliği uygulaması. S. Erkan, & A. Kaya (Eds.), *Deneyisel olarak sınanmış grupla psikolojik danışma ve rehberlik programları II içinde* (ss. 70-102). Pegem Akademi.
- Cohen, L., & Tsiouris, J. A. (2006). Maternal recurrent mood disorders and high functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 1077-1088. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0145-7>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, S., Conduit, R., Lockley, S. W., Rajaratnam, S. M., & Cornish, K. M. (2014). The relationship between sleep and behavior in autism spectrum disorder (ASD): A review. *Journal of Neurodevelopmental Disorders*, 6(1), 44. <https://doi.org/10.1186/1866-1955-6-44>

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. Routledge Falmer.
- Coleman, P. K., & Karraker, K. H. (2000). Parenting self-efficacy among mothers of school-age children: Conceptualization, measurement, and correlates. *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, 49(1), 13-24.
- Colgan, S. E., Lanter, E., McComish, C., Watson, L. R., Crais, E. R., & Baranek, G. T. (2006). Analysis of social interaction gestures in infants with autism. *Child Neuropsychology*, 12(4-5), 307-319. <https://doi.org/10.1080/09297040600701360>
- Cömert, D., & Güleç, H. (2004). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımının önemi: Öğretmen-aile-çocuk ve kurum. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 131-145.
- Craighead, W. E., & Nemeroff, C. B. (Eds.). (2004). *The concise Corsini encyclopedia of psychology and behavioral science*. John Wiley & Sons.
- Crnic, K. A., Greenberg, M. T., Robinson, N. M., & Ragozin, A. S. (1984). Maternal stress and social support: Effects on the mother-infant relationship from birth to eighteen months. *American Journal of Orthopsychiatry*, 54(2), 224-235. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1984.tb01490.x>
- Cummins, R. A., McCabe, M. P., Romeo, Y., & Gullone, E. (1994). The comprehensive quality of life scale (ComQol): Instrument development and psychometric evaluation on college staff and students. *Educational and Psychological Measurement*, 54(2), 372-382. <https://doi.org/10.1177/0013164494054002011>
- Cummings, S. T. (1976). The impact of the child's deficiency on the father: A study of fathers of mentally retarded and of chronically ill children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 46(2), 246-255. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1976.tb00925.x>
- Çağdaş, A. & Seçer, Z. (2015). *Anne baba eğitimi*. Eğiten Kitap.
- Çam, O., & Özkan, Ö. (2009). Otistik çocuk sahibi ailelerin yaşam kalitelerinin incelenmesi. *Özveri Dergisi*, 6(2), 1-10.
- Çelimli, Ş. (2009). *A comparative study of family functioning processes of families with a child with autism in Turkey and in the United States* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Ankara.
- Çifci Tekinarslan, İ. (2010). Aile eğitimi. N. Baykoç (Ed.), *Özel eğitim içinde* (ss. 91-108). Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Çifci Tekinarslan, İ., Sivrikaya, T., Keskin, N. K., Özlü, Ö., & Uçar Rasmussen, M. (2018). Kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin ebeveynlerinin gereksinimlerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 17(1), 82-101. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.413746>
- Çiftçi Arıdağ, N., & Erbiçer, E. S. (2018). Grupla psikolojik danışma uygulamasının özel gereksinimli çocuğu olan annelerin kaygı düzeyleri ve yaşam doyumları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2), 257-275. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.372512>
- Dabrowska, A., & Pisula, E. (2010). Parenting stress and coping styles in mothers and fathers of pre-school children with autism and Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(3), 266-280. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2010.01258.x>
- Dale, N. (1996). *Working with families of children with special needs: partnership and practice*. Routledge.
- Dardas, L. A., & Ahmad, M. M. (2015). For fathers raising children with autism, do coping strategies mediate or moderate the relationship between parenting stress and quality of life?. *Research in Developmental Disabilities*, 36C, 620-629. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.10.047>
- Darıca, N., Abidoğlu, Ü., & Gümüşçü, Ş. (2011). *Otizm ve otistik çocuklar*. Özgür Yayınları.

- Davis, N. O., & Carter, A. S. (2008). Parenting stress in mothers and fathers of toddlers with autism spectrum disorders: Associations with child characteristics. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 1278-1291. <https://doi.org/10.1007/s10803-007-0512-z>
- Demircioğlu, H. (2012). *Altı yaşında çocuğu olan annelere uygulanan aile eğitimi programının aile işlevleri ve anne baba tutumları ile çocuğun gelişimi üzerindeki etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi.
- Deniz, M. E., Dilmaç, B., & Arıca, O. T. (2009). Engelli çocuğa sahip olan ebeveynlerin durumluk-sürekli kaygı ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 953-968.
- Deveci Şirin, H. (2014). Ailelerde sosyo-demografik-ekonomik değişkenlerin aile yaşam kalitesine etkileri. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 2(1), 31-46.
- Diken, İ. H. (2023). Otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan öğrenciler. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (433-468). Pegem Akademi.
- Dilmaç, B., Çıkılı, Y., Koçak, F., & Çalıkçı, M. (2009). Zihinsel engelli çocuğa sahip olan annelerin kaygı düzeylerini azaltıcı eğitim programının annelerin durumluk ve sürekli kaygı düzeylerine etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, 65-70. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dpusbe/issue/4766/65517>
- Dönmezer, İ. (1999). *Ailede iletişim ve etkileşim*. Sistem Yayıncılık.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Cross, A. H. (1986). Mediating influences of social support: Personal, family, and child outcomes. *American Journal of Mental Deficiency*, 90, 403-417.
- Duygun, T., & Sezgin, N. (2003). Zihinsel engelli ve sağlıklı çocuk annelerinde stres belirtileri, stresle başa çıkma tarzları ve algılanan sosyal desteğin tükenmişlik düzeyine etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 18(52), 37-52.
- Dykens, E. M., Fisher, M. H., Taylor, J. L., Lambert, W., & Miodrag, N. (2014). Reducing distress in mothers of children with autism and other disabilities: A randomized trial. *Pediatrics*, 134(2), 454-463. <https://doi.org/10.1542/peds.2013-3164>
- Dyson, L. L. (1997). Fathers and mothers of school-age children with developmental disabilities: Parental stress, family functioning, and social support. *American Journal of Mental Retardation*, 102(3), 267-279. <https://doi.org/10.1352/0895-8017>
- Edwards, A. L. (1960). *Statistical methods for behavioral sciences* (2nd ed.). Rinehart & Company, Inc.
- Eggleton, I., Robertson, S., Ryan, J., & Kober, R. (1999). The impact of employment of the quality of life of people with an intellectual disability. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 13, 95-107.
- Eisenbarth, C. (2012). Coping profiles and psychological distress: A cluster analysis. *North American Journal of Psychology*, 14(3), 485-496.
- Ekas, N. V., Lickenbrock, D. M., & Whitman, T. L. (2010). Optimism, social support, and well-being in mothers of children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(10), 1274-1284. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-0986-y>
- Ekiz, D. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Elliott, T., & Berry, J. W. (2009). Brief problem-solving training for family caregivers of persons with recent-onset spinal cord injury: A randomized controlled trial. *Journal of Clinical Psychology*, 65, 406-422. <https://doi.org/10.1002/jclp.20527>

- Elsabbagh, M., Divan, G., Koh, Y. J., Kim, Y. S., Kauchali, S., Marcín, C., Montiel-Nava, C., Patel, V., Paula, C. S., Wang, C., Yasamy, M. T., & Fombonne, E. (2012). Global prevalence of autism and other pervasive developmental disorders. *Autism Research*, 5(3), 160-179. <https://doi.org/10.1002/aur.239>
- Elwin, M., Ek, L., Kjellin, L., & Schröder, A. (2013). Too much or too little: Hyper- and hypo-reactivity in high-functioning autism spectrum conditions. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 38(3), 232-241. <https://doi.org/10.3109/13668250.2013.815694>
- Emerson, E. (2003). Prevalence of psychiatric disorders in children and adolescents with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47(1), 51-58. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2003.00464.x>
- Emily, G., & Grace, I. (2015). Family quality of life and ASD: The role of child adaptive functioning and behavior problems. *Autism Research*, 8(2), 199-213. <https://doi.org/10.1002/aur.1442>
- Epstein, J. L. (1995). School/Family/Community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-712. <https://doi.org/10.1177/0031721711009200326>
- Ergünel-Tekinalp, B., & Akkök, F. (2004). The effects of a coping skills training program on the coping skills, hopelessness, and stress levels of mothers of children with autism. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 26(3), 257-269. <https://doi.org/10.1023/B:ADCO.0000035529.92256.0d>
- Ersay, E. (2015). Aile eğitimi programlarının planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi. Z. F. Temel (Ed.), *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları* içinde (ss. 274-324). Anı Yayıncılık.
- Ersoy, Ö., & Çürük, N. (2009). Özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerde sosyal desteğin önemi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 5(17), 104-110.
- Ersoy, Ö., & Şahin, F. (1999). 0-6 yaş döneminde annebaba eğitiminin önemi. *Mesleki Eğitim Dergisi*, 1(1), 58-62.
- Estes, A., Olson, E., Sullivan, K., Greenson, J., Winter, J., Dawson, G., & Munson, J. (2013). Parenting-related stress and psychological distress in mothers of toddlers with autism spectrum disorders. *Brain & Development*, 35(2), 133-138. <https://doi.org/10.1016/j.braindev.2012.10.004>
- Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 367-376. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.367>
- Farell, B., Elliott, I., & Ison, E. (2004). Partnership with parents and disabled children. HIA of the All-Inclusive Wraparound Project for children with a disability. *Environmental Impact Assessment Review*, 24(2), 245-254. <https://doi.org/10.1016/j.eiar.2003.10.014>
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., & Lang, A. G. (2009). Statistical power analyses using G* Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41(4), 1149-1160. <https://doi.org/10.3758/BRM.41.4.1149>
- Fein, D., & Dunn, M. (2007). *Autism in your classroom: A general educator's guide to students with autism spectrum disorders*. Woodbine House Inc.
- Feinberg, E., Augustyn, M., Fitzgerald, E., Sandler, J., Ferreira-Cesar Suarez, Z., Chen, N., Cabral, H., Beardslee, W., & Silverstein, M. (2014). Improving maternal mental health after a child's diagnosis of autism spectrum disorder: Results from a randomized clinical trial. *Jama Pediatrics*, 168(1), 40-46. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2013.3445>
- Fishel, M., & Ramirez, L. (2005). Evidence-based parent involvement interventions with school-aged children. *School Psychology Quarterly*, 20(4), 371-402. <https://doi.org/10.1521/scpq.2005.20.4.371>

- Fisman, S., & Wolf, L. (1991). The handicapped child: psychological effects of parental, marital, and sibling relationships. *The Psychiatric Clinics of North America*, 14(1), 199-217. [https://doi.org/10.1016/S0193-953X\(18\)30333-2](https://doi.org/10.1016/S0193-953X(18)30333-2)
- Floyd, F. J., & Gallagher, E. M. (1997). Parental stress, care demands, and use of support services for school-age children with disabilities and behavior problems. *Family Relations*, 46(4), 359-372. <https://doi.org/10.2307/585096>
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21(3), 219-239. <http://dx.doi.org/10.2307/2136617>
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(4), 150-170. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.48.1.150>
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Gruen, R. J., & DeLongis, A. (1986). Appraisal, coping, health status, and psychological symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3), 571-579. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.50.3.571>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). Mc Graw Hill.
- Frank-Briggs, A. (2012). Autism in children: Clinical features, management, and challenges. *The Nigerian Health Journal*, 12, 27-30.
- Freedman, R. I., Krauss, M. W., & Seltzer, M. M. (1997). Aging parents' residential plans for adult children with mental retardation. *Mental Retardation*, 35(2), 114-123. [https://doi.org/10.1352/0047-6765\(1997\)035<0114:APRPFA>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0047-6765(1997)035<0114:APRPFA>2.0.CO;2)
- Friend, M. (2006). *Special education: Contemporary perspectives for school professionals*. Allyn and Bacon.
- Frith, U. (2008). *Autism: A very short introduction*. Oxford University Press Inc.
- Gallagher, S., Phillips, A. C., & Carrol, D. (2010). Parental stress is associated with poor sleep quality in parents caring for children with developmental disabilities. *Journal of Pediatric Psychology*, 35, 728-737. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsp093>
- Gammon, E. A., & Rose, S. D. (1991). The coping skills training program for parents of children with developmental disabilities: An experimental evaluation. *Research on Social Work Practice*, 1(3), 244-256. <https://doi.org/10.1177/104973159100100302>
- Ganong, L., Doty, M. E., & Gayer, D. (2003). Mothers in postdivorce families caring for a child with cystic fibrosis. *Journal of Pediatric Nursing: Nursing Care of Children and Families*, 18(5), 332-343. [https://doi.org/10.1016/S0882-5963\(03\)00105-2](https://doi.org/10.1016/S0882-5963(03)00105-2)
- Gargiulo, R. M. (1985). *Working with parents of exceptional children*. Houghton.
- Garraalda, M. E., & Bailey, D. (1988). Child and family factors associated with referral to child psychiatrists. *The British Journal of Psychiatry*, 153, 81-89. <https://doi.org/10.1192/bjp.153.1.81>
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. W. (2009). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (9th edition). Prentice Hall.
- Geller, L. (2008). The changing face of autism. V. Starsia & R. Day Gore (Eds.), Edited by The Healing Project. Voices of Autism. *The Healing Companion: Stories for Courage, Comfort and Strength*. "Voices Of" Series Book No. 5 (ss.19- 27). New York: LaChance Publishing LLC.

- Gençöz, F., Gençöz, T., & Bozo, Ö. (2006). Hierarchical dimensions of coping styles: A study conducted with Turkish university students. *Social Behavior and Personality*, 34(5), 525-534. <https://doi.org/10.2224/sbp.2006.34.5.525>
- Gestwicki C. (2010). *Home, school, and community relations*. Cengage Learning.
- Girli, A. (2002). *Otistik çocukların ailelerine yönelik grup rehberliğinin ailelerin kabul düzeylerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Girli, A. (2004). *Otistik çocuklar ve aileleri aile eğitim programları: Kuramsal yaklaşımlar ve uygulamalar*. Işık Özel Eğitim Yayınları.
- Girli, A., Yurdakul, A., Sarısoy, M., & Özkes, M. (1998, Eylül, 16-18). Zihinsel engelli ve otistik çocukların ebeveynlerine yönelik grup danışmanlığının depresyon, benlik saygısı ve tutumları üzerine etkisi [Sözlü sunum]. 10. Ulusal Psikoloji Kongresi, Ankara, Türkiye.
- Girolametto, L., & Tannock, R. (1994). Correlates of directiveness in the interactions of fathers and mothers of children with developmental delays. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 37(5), 1178-1191. <https://doi.org/10.1044/jshr.3705.1178>
- Gladding, S. T. (2018). *Family therapy: History, theory, and practice*. Pearson.
- Gökçe, B. (1976). Aile ve aile tipleri üzerine bir inceleme. *Hacettepe Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 8(1-2), 47-67.
- Gördeles Beşer, N., & İnci, F. (2014) Zihinsel engelli çocuğu olan ailelere verilen grup danışmanlığının etkinliğinin değerlendirilmesi. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 5(2), 84-91. <https://doi.org/10.5505/phd.2014.94830>
- Greaves, D. (1997). The effect of rational-emotive parent education on the stress of mothers of young children with Down syndrome. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 15(4), 249-267. <https://doi.org/10.1023/A:1025063425172>
- Groden, G., & Baron, M. (1998). *Autism: Strategies for change*. Gardner Press.
- Grusec, J. E., & Davidov, M. (2007). Socialization in the family: The roles of parents. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 284-308). The Guilford Press.
- Guimond, A., Moore, H., Aier, D., Maxon, E., & Diken, İ. (2005). *Parental self-efficacy instrument for children with disabilities (PSICD): Short version (Unpublished scale)*. Arizona State University.
- Gupta, A., & Singhal, N. (2004). Positive perceptions in parents of children with disabilities. *Asia Pasific Disability Rehabilitation Journal*, 15(1), 22-35.
- Guralnick, M. J., Hammond, M. A., Neville, B., & Connor, R. T. (2008). The relationship between sources and functions of social support and dimensions of child-and parent related stres. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52(12), 1138-1154. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2008.01073.x>
- Gülşen, B., & Özer, F. G. (2009). Engelli çocuğa sahip ailelerin stresle baş etme durumları. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 8(5), 413-420.
- Gürbüz, S. (2019). *AMOS ile yapısal eşitlik modellemesi temel ilkeler ve uygulamalı analizler*. Seçkin Yayıncılık.
- Hallahan, D. P., & Kaufmann, J. M. (2009). *Exceptional learners: Introduction to special education*. Allyn & Bacon.

- Hamilton E. B., Asarnow J. R., & Tompson, M. C. (1999). Family interaction styles of children with depressive disorders, schizophrenia-spectrum disorders, and normal controls. *Family Process*, 38, 463-476. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1999.00463.x>
- Hamlyn-Wrighth, S., Draghi-Lorenz, R., & Ellis, J. (2007). Locus of control fails to mediate between stress and anxiety and depression in parents of children with a developmental disorder. *Autism*, 11(6), 489-501. <https://doi.org/10.1177/1362361307083258>
- Hanafin, J., & Lynch, A. (2002). Peripheral Voices: Parental involvement, social class, and educational disadvantage. *British Journal of Sociology of Education*, 23(1), 35-49. <https://doi.org/10.1080/01425690120102845>
- Hardman, M. L., Drew, C. J., & Egan, M. W. (2007). *Human exceptionality: School, community, and family*. Allyn and Bacon.
- Hartley, S. L., Barker, E. T., Seltzer, M. M., Floyd, F., Greenberg, J., Orsmond, G., & Bolt, D. (2010). The relative risk and timing of divorce in families of children with an autism spectrum disorder. *Journal of Family Psychology*, 24(4), 449-457. <https://doi.org/10.1037/a0019847>
- Hastings, R.P. (2003) Child behavior problems and partner mental health as correlates of stress in mothers and fathers of children with autism. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47, 231-237. <http://dx.doi.org/10.1046/j.1365-2788.2003.00485.x>
- Hastings, R. P., Kovshoff, H., Brown, T., Ward, N. J., Espinosa, F. D., & Remington, B. (2005). Coping strategies in mothers and fathers of preschool and school-age children with autism. *Autism*, 9(4), 377-391. <https://doi.org/10.1177/1362361305056078>
- Hastings, R. P., & Beck, A. (2004). Practitioner review: Stress intervention for parents of children with intellectual disabilities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(8), 1338-1349. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00841.x>
- Hastings, R. P., & Brown, T. (2002). Behavior problems of children with autism, parental self efficacy, and mental health. *American Journal on Mental Retardation*, 3(107), 222-232. <https://doi.org/10.1352/0895-8017>
- Hays, W. L. (1963). *Statistics*. Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Heflin, L. J., & Alaimo, D. F. (2007). *Students with autism spectrum disorders: Effective instructional practices*. Pearson.
- Heiman, T. (2002). Parents of children with disabilities: Resilience, coping and future expectations. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 14(2), 159-171. <https://doi.org/10.1023/A:1015219514621>
- Helles, A., Gillberg, C. I., Gillberg, C., & Billstedt, E. (2015). Asperger syndrome in males over two decades: stability and predictors of diagnosis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(6), 711-718. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12334>
- Herrold, K., & O' Donnell, K. O. (2008). *Parent and family involvement in education, 2006-07 school year, from the National Household Education Surveys Program of 2007*. National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences.
- Herring, S., Gray, K., Taffe, J., Tonge, B., Sweeney, D., & Einfeld, S. (2006). Behaviour and emotional problems in toddlers with pervasive developmental disorders and developmental delay: associations with parental mental health and family functioning. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(12), 874-882. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00904.x>
- Hess, C. R., Teti, D. M., & Hussey-Gardner, B. (2004). Self-efficacy and parenting of high-risk infants: The moderating role of parent knowledge of infant development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25(4), 423-437. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2004.06.002>

- Heward, W. L. (2009). *Exceptional children: An introduction to special education*. Merrill/Prentice Hall.
- Higgins, D. J., Bailey, S. R., & Pearce, J. C. (2005). Factors associated with functioning style and coping strategies of families with a child with an autism spectrum disorder. *Autism* 9(2), 125-137. <https://doi.org/10.1177/1362361305051403>
- Hill, C., & Rose, J. (2009). Parenting stress in mothers of adults with an intellectual disability: Parental cognitions in relation to child characteristics and family support. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53(12) 969-980. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2009.01207.x>
- Hoard, D., & Shepard, K. N. (2005). Parent education as parent-centered prevention: A review of school-related outcomes. *School Psychology Quarterly*, 20(4), 434-454. <https://doi.org/10.1521/scpq.2005.20.4.434>
- Hock, R. M., Timm, T. M., & Ramisch, J. L. (2012). Parenting children with autism spectrum disorders: a crucible for couple relationships. *Child & Family Social Work*, 17, 406-415.
- Hoffman, L., Marquis, J., Poston, D., Summers, J. A., & Turnbull, A. (2006). Assessing family outcomes: Psychometric evaluation of the Beach Center Family Quality of Life Scale. *Journal of Marriage and Family*, 68, 1069-1083. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2006.00314.x>
- Hollahan, N. C. (2003). *Parental coping and family functioning in families with children with mental retardation and chronic illness* [Unpublished doctoral dissertation]. Georgia State University, United States.
- Howard, V. F., Williams, B. F., & Lepper, C. (2005). *Very young children with special needs*. Pearson.
- Hsiao, Y. J. (2018). Autism spectrum disorders: Family demographics, parental stress, and family quality of life. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 15(1), 70-79. <https://doi.org/10.1111/jppi.12232>
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55. <http://dx.doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hu, X., Turnbull, A., Summers, J. A., & Wang, M. (2015). Needs of chinese families with children with developmental disabilities: A qualitative inquiry. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 12(1), 64-73. <https://doi.org/10.1111/jppi.12110>
- Hurley, K. D., Huscroft-D'Angelo, J., Trout, A., Griffith, A., & Epstein, M. (2014). Assessing parenting skills and attitudes: A review of the psychometrics of parenting measures. *Journal of Child and Family Studies*, 23(5), 812-823. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9733-2>
- Hutchinson, N. L., Pyle, A., Villeneuve, M., Dods, J., Dalton, C. J., & Minnes, P. (2014). Understanding parent advocacy during the transition to school of children with developmental disabilities: Three Canadian cases. *Early Years*, 34(4), 348-363. <https://doi.org/10.1080/09575146.2014.967662>
- Ingersoll, B., & Dvortcsak, A. (2010). *Teaching social communication to children with autism*. The Guilford Press.
- Ingersoll, B., & Lalonde, K. (2010). The impact of object and gesture imitation training on language use in children with autism spectrum disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53(4), 1040-1051. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/09-0043\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/09-0043))
- Intagliata, J., & Doyle, N. (1984). Enhancing social support for parents of developmentally disabled children: Training in interpersonal problem solving skills. *Mental Retardation*, 22(1), 4-11.

- Järbrink, K., Fombonne, E., & Knapp, M. (2003). Measuring the parental, service, and cost impacts of children with autistic spectrum disorder: A pilot study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(4), 395-402. <https://doi.org/10.1023/a:1025058711465>
- Jenaabadi, H. (2014). The Study and comparison of stress levels and coping strategies in parents of exceptional (mentally retarded, blind and deaf) and normal children in Zahedan. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 114, 197-202. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.684>
- Jiujias, M., Kelley, E., & Hall, L. (2017). Restricted, repetitive behaviors in autism spectrum disorder and obsessive-compulsive disorder: A comparative review. *Child Psychiatry and Human Development*, 48(6), 944-959. <https://doi.org/10.1007/s10578-017-0717-0>
- Johnson, C. P., Myers, S. M., & Council on Children with Disabilities. (2007). Identification and evaluation of children with autism spectrum disorders. *Pediatrics*, 120(5), 1183-1215. <https://doi.org/10.1542/peds.2007-2361>
- Jones, T., & Prinz, R. (2005). Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: A review. *Clinical Psychology Review*, 25(3), 341-363. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2004.12.004>
- Jordan, R. (1997). *Education of children and young people with autism. Guides for special education*. UNESCO.
- Kaçan, A., & Gelen, İ. (2020). Türkiye'deki uzaktan eğitim programlarına bir bakış. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6(1), 1-21. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uebt/issue/53891/713456>
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1998). *Kültürel psikoloji: Kültür bağlamında aile ve insan gelişimi*. Yapı Kredi Yayınları.
- Kaner, S. (2009). Aile katılımı ve iş birliği. B. Sucuoğlu (Ed.), *Zihin engelliler ve eğitimleri içinde*. (ss. 352-405). Kök Yayıncılık.
- Karaaslan, Ö. (2010). *Etkileşime dayalı erken eğitim programının (edep) gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklar ve anneler üzerindeki etkililiği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karaman, E. (2018). *Özel eğitime ihtiyacı olan çocuğa sahip anne babaların psikolojik dayanıklılıklarının yordayıcısı olarak sosyal destek algısı ve benlik saygısının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karst, J. S., & van Hecke, A. V. (2012) Parent and family impact of autism spectrum disorders: A review and proposed model for intervention evaluation. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 15, 247-277. <http://dx.doi.org/10.1007/s10567-012-0119-6>
- Kartal, H. (2005). *Erken çocukluk eğitim programlarından Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın altı yaş grubundaki çocukların bilişsel gelişimlerin etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Kavak, S. (2007). *Algılanan aile yakınları destek ölçeğinin geliştirilmesi ve 0-8 yaş arası engelli çocuğu olan annelerin yakınlarından aldığı desteği algılamaları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Pegem Akademi.
- Kazak, A. E., & Marvin, R. S. (1984) Differences, difficulties and adaptation: Stress and social network in families with a handicapped child. *Family Relations*, 33, 67-77. <http://dx.doi.org/10.2307/584591>

- Keinan, G. (1987). Decision making under stress: Scanning of alternatives under controllable and uncontrollable threats. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(3), 639-644. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.3.639>
- Kenny, D. T. (2000). Psychological foundations of stress and coping: A developmental perspective. In D. T. Kenny, J. G. Carlson, F. J. McGuigan, & J. L. Sheppard (Eds.), *Stress and health: Research and clinical applications* (pp. 73-104). Harwood Academic Press.
- Keskin, G., Bilge, A., Engin, E., & Dülgerler, Ş. (2010). Zihinsel engelli çocuğu olan anne-babaların kaygı, anne-baba tutumları ve başa çıkma stratejileri açısından değerlendirilmesi. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 11, 30-37.
- Kır, İ. (2011). Toplumsal bir kurum olarak ailenin işlevleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(36), 381-404.
- Kırcı, S. (2010). *Zihinsel engeli ya da gelişimsel bozukluğu olan çocukların ebeveynlerinde psikolojik işlevsellik düzeylerinin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- King, G., Zwaigenbaum, L., Bates, A., Baxter, D., & Rosenbaum, P. (2012). Parent views of the positive contributions of elementary and high school-aged children with autism spectrum disorders and Down syndrome. *Child: Care, Health and Development*, 38(6), 817-828. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2011.01312.x>
- Kirk, A. S., Gallagher, J. J., Anastasiow, J. N., & Coleman, R. M. (2006). *Educating exceptional children*. Houghton Mifflin.
- Kirkham, M. A., & Schilling, R. F. (1989). Life skills training with mothers of handicapped children. *Journal of Social Service Research*, 13(2), 67-87. https://doi.org/10.1300/J079v13n02_05
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling*. The Guilford Press.
- Knapp, M., Romeo, R., & Beecham, J. (2009). Economic cost of autism in the UK. *Autism*, 13(3), 317-336. <https://doi.org/10.1177/1362361309104246>
- Kochanska, G., & Kim, S. (2013). Early attachment organization with both parents and future behavior problems: From infancy to middle childhood. *Child Development*, 84(1), 283-296. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01852.x>
- Kochanska, G., Kim, S., Boldt, L. J., & Yoon, J. E. (2013). Children's callous-unemotional traits moderate links between their positive relationships with parents at preschool age and externalizing behavior problems at early school age. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 54(11), 1251-1260. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12084>
- Koegel, R.L., Bimbela, A., & Schreibman, L. (1996). Collateral effects of parent training on family interactions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26(3), 347-359. <https://doi.org/10.1007/BF02172479>
- Kolko, J. D. (1984). The effects of autism on the family. In E. Schopler, & G. B. Mesibov (Eds.), *Parents as behavior therapists for their autistic children: Clinical and empirical considerations* (pp. 145-160). Plenum Press.
- Korkut, F. (1992). Gestalt yaklaşımına dayalı olarak yapılan bireysel danışmanın sürekli kaygı üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 151-162.
- Kot, M., Sönmez, S., & Eratay, E. (2018). Özel gereksinimli bireylere sahip ailelerin yaşadıkları zorluklar. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 85-96.
- Köknel, Ö. (2005). *Depresyon: Ruhsal çöküntü*. Altın Kitaplar Yayınevi.
- Köroğlu, E. (2006). *Depresyon nedir? Nasıl baş edilir?* Hekimler Yayın Birliği.

- Krausz, M., & Mészáros, J. (2005). The retrospective experiences of a mother of a child with autism. *International Journal of Special Education*, 20(2), 36-46.
- Kubler-Ross, E. (1969). *On death and dying*. The Macmillan Company.
- Kuder, S. J. (2003). *Teaching students with language and communication disabilities*. Allyn & Bacon.
- Kuloğlu-Aksaz, N. (1992). *Bilgi verici danışmanlığın otistik çocuğu olan anne babaların kaygı düzeyine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Küçük, S. (1993). Özürlü çocuk ailelerine yönelik psikolojik danışma hizmetleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1(3), 23-29. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000018
- Küçük, S. (2001). Erken eğitimin gelişimsel geriliği olan çocukların anne-babalarının stres ve depresyon düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(1), 1-11. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000055
- Küçük, S., Bakkaloğlu, H., & Sucuoğlu, B. (2001). Erken eğitim programına katılan gelişimsel geriliği olan çocuklar ve anne-babaların etkileşim davranışlarındaki değişimin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(1), 61-71. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000054
- Kyza, E. J., Purpura, L. J., Shah, J., Cantos, A., Nordvig, A. S., & Yin, M. T. (2021). Anxiety, depression, insomnia, and trauma-related symptoms following COVID-19 infection at long-term follow-up. *Brain, Behavior, & Immunity Health*, 16, 100315. <https://doi.org/10.1016/j.bbih.2021.100315>
- Landa, R. (2007). Early communication development and intervention for children with autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(1), 16-25. <https://doi.org/10.1002/mrdd.20134>
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Lecavalier, L., Leone S., & Wiltz, J. (2006). The impact of behavior problems on caregiver stress in young people with autism spectrum disorders. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(3), 172-183. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00732.x>
- Lecavalier, L., Smith, T., Johnson, C., Bearss, K., Swiezy, N., Aman, M. G., Sukhodolsky, D. G., Deng, Y., Dziura, J., & Scahill, L. (2017). Moderators of parent training for disruptive behaviors in young children with autism spectrum disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 45(6), 1235-1245. <https://doi.org/10.1007/s10802-016-0233-x>
- Lian, X., Hong, W. C. H., & Yu, J. (2022). An eye-tracking study on autistic children's visual attention: The use of spatial-progression, time-sequence, colours and shape-patterns in picture book designs. *Current Psychology*, 1-13. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03091-1>
- Linares Gonzalez, L. (2006). *A supportive training program for parents of autistic children*. [Unpublished doctoral dissertation]. Carlos Albizu University.
- Lindblad, B. M., Rasmussen, B. H., & Sandman, P. O. (2005). Being invigorated in parenthood: Parents' experiences of being supported by professionals when having a disabled child. *Journal of Pediatric Nursing*, 20(4), 288-297. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2005.04.015>
- Lindholm, M. M. (2007). *Stress, coping and quality of life in families raising children with autism*. [Unpublished Doctoral Dissertation]. California School of Professional Psychology Alliant International University.

- Lovibond P. F. (1998). Long-term stability of depression, anxiety, and stress syndromes. *Journal of Abnormal Psychology, 107*(3), 520-526. <https://doi.org/10.1037//0021-843x.107.3.520>
- Lovibond, P. F., & Lovibond, S. H. (1995). The structure of negative emotional states: Comparison of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) with the Beck Depression and Anxiety Inventories. *Behaviour Research and Therapy, 33*(3), 335-343. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(94\)00075-u](https://doi.org/10.1016/0005-7967(94)00075-u)
- Ludlow, A., Skelly, C., & Rohleder, P. (2012). Challenges faced by parents of children diagnosed with autism spectrum disorder. *Journal of Health Psychology, 17*(5), 702-711. <https://doi.org/10.1177/1359105311422955>
- Luyster, R., Qiu, S., Lopez, K., & Lord, C. (2007). Predicting outcomes of children referred for autism using the MacArthur-Bates Communicative Development Inventory. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 50*(3), 667-681. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2007/047\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2007/047))
- Macias, M. M., Saylor, C. F., Haire, K. B., & Bell, N. L. (2007). Predictors of paternal versus maternal stress in families of children with neural tube defects. *Children's Healthcare, 36*(2), 99-115. <https://doi.org/10.1080/02739610701334558>
- Maenner, M. J., Shaw, K. A., Baio, J., Washington, A., Patrick, M., DiRienzo, M., Christensen, D. L., Wiggins, L. D., Pettygrove, S., Andrews, J. G., Lopez, M., Hudson, A., Baroud, T., Schwenk, Y., White, T., Rosenberg, C. R., Lee, L. C., Harrington, R. A., Huston, M., ... Dietz, P. M. (2020). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years-autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2016. *Morbidity and Mortality Weekly Report, 69*(4), 1-12. <https://doi.org/10.15585/mmwr.ss6904a1>
- Marcus, L. M., Kunce, L. J., & Schopler, E. (2005). Working with Families. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, & D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders: Assessment, interventions, and policy* (pp. 1055-1086). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9780470939352.ch16>
- Matheson, K., & Anisman, H. (2003). Systems of coping associated with dysphoria, anxiety and depressive illness: A multivariate profile perspective. *Stress: The International Journal on the Biology of Stress, 6*(3), 223-234. <https://doi.org/10.1080/10253890310001594487>
- Matson, M. L. Mahan, S., & Matson, J. L. (2009). Parent training: A review of methods for children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders 3*, 868- 875. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2009.02.003>
- McCarthy, J. M., Lund, K. A., & Bos, C. S. (1985). *Parent involvement and home teaching*. Love Publishing Company.
- McConachie, H., & Diggle, T. (2007). Parent implemented early intervention for young children with autism spectrum disorder: a systematic review. *Journal of Evaluation in Clinical Practice, 13*(1), 120-129. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2753.2006.00674.x>
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1986). Personality, coping, and coping effectiveness in an adult sample. *Journal of Personality, 54*(2), 385-405. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1986.tb00401.x>
- Meadan, H., Halle, J. W., & Ebata, A. T. (2010). Families with children who have autism spectrum disorders: Stress and support. *Exceptional Children, 77*(1), 7-36. <https://doi.org/10.1177/001440291007700101>
- Meirsschaut, M., Roeyers, H., & Warreyn, P. (2010). Parenting in families with a child with autism spectrum disorder and a typically developing child: Mothers' experiences and cognitions. *Research in Autism Spectrum Disorders, 4*(4), 661-669. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.01.002>

- Meral, B. F. (2011). *Gelişimsel yetersizliği olan çocuk annelerinin aile yaşam kalitesi algılarının incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Meral, B. F. (2014). Otizmli çocuk ailelerinin aile yaşam kalitesi algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1363-1380.
- Meral, B. F., & Cavkaytar, A. (2013). Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeğinin Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 48-60.
- Metin, N. (2018). Özel gereksinimli çocuğun aileye katılımı. N. Metin (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar içinde* (ss. 15-35). Anı Yayıncılık.
- Meyers, C. E., & Blacher, J. (1987). Parents' perceptions of schooling for severely handicapped children: Home and family variables. *Exceptional Children*, 53(5), 441-449. <https://doi.org/10.1177/00144029870530050>
- Minnes, P. M. (1988). Family resources and stress associated with having a mentally retarded child. *American Journal of Mental Retardation* 93(2). 184-192.
- Miodrag, N., & Hodapp, R. M. (2011). Chronic stress and its implications on health among families of children with intellectual and developmental disabilities (I/DD). *International Review of Research in Developmental Disabilities*, 41, 127-162. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-386495-6.00004-7>
- Morsbach, S. K., & Prinz, R. J. (2006). Understanding and improving the validity of self-report of parenting. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 9, 1-21. <https://doi.org/10.1007/s10567-006-0001-5>
- Mundy, P., Sullivan, L., & Mastergeorge, A. M. (2009). A parallel and distributed-processing model of joint attention, social cognition and autism. *Autism Research*, 2(1), 2-21. <https://doi.org/10.1002/aur.61>
- Murphy, N. A., Christian, B., Caplin, D. A., & Young, P. C. (2007). The health of caregivers for children with disabilities: caregiver perspectives. *Child: Care, Health and Development*, 33(2), 180-187. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2006.00644.x>
- Myles, B. S., & Simpson, R. L. (2001). Understanding the hidden curriculum: An essential social skill for children and youth with Asperger Syndrome. *Intervention in School and Clinic*, 36(5), 279-286. <https://doi.org/10.1177/105345120103600504>
- Nealy, C. E., O'Hare, L., Powers, J. D., & Swick, D. C. (2012) The impact of autism spectrum disorders on the family: A qualitative study of mothers' perspectives. *Journal of Family Social Work*, 15(3), 187- 201. <https://doi.org/10.1080/10522158.2012.675624>
- Neary, P., Gilmore, L., & Ashburner, J. (2015). Post-school needs of young people with high functioning autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 18, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2015.06.010>
- Neely-Barnes, S. L., Hall, H. R., Roberts, R. J., & Graff, J. C. (2011) Parenting a child with an autism spectrum disorder: Public perceptions and parental conceptualizations. *Journal of Family Social Work*, 14(3), 208-225. <https://doi.org/10.1080/10522158.2011.571539>
- Norton, P., & Drew, C. (1994). Autism and potential family stressors. *The American Journal of Family Therapy*, 22(1), 67-76. <https://doi.org/10.1080/01926189408251298>
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2017). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. Pearson Higher Ed.
- Osborne, L. A., & Reed, P. (2010). Stress and self-perceived parenting behaviors of parents of children with autistic spectrum conditions. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(3), 405-414. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2009.10.011>

- Öksüz, Z. (2008). *Otistik ve normal çocuk sahibi anne babaların bazı psikiyatrik ve psikolojik özelliklerinin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öncül, F. (2011). *Öğretmenlerin yapmış olduğu ev ziyaretlerinin aile üzerindeki etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özbaran, B. (2014). Otizm spektrum bozukluklarında çevresel faktörler etkili midir? *The Journal of Pediatric Research*, 1(4), 170-173. <https://doi.org/10.4274/jpr.44153>
- Özbey, F. (2010). Aile bireylerinin katılımı. A. Cavkaytar (Ed.), *Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği içinde* (ss. 133-160). Maya Akademi.
- Özdemir, O. (2018). Ailelerin danışmanlık, rehberlik ve eğitim gereksinimlerinin karşılanması. A. Cavkaytar (Ed.), *Özel eğitimde aile eğitimi içinde* (s. 147-186). Vize Akademi.
- Özen, A. (2012). Aile eğitimi. Diken, İ. H. (Ed.), *Özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (6. Baskı) içinde (ss. 111-133). Pegem Akademi.
- Özen, A., & İftar, G. K. (2000). Ailelere uzmanlarla çalışırken sahip olmaları gereken etkili iletişim becerilerinin öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 59-72. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000047
- Özkan, S. (2002). *Zihinsel engelli ve normal çocuğa sahip annelerin algıladıkları sosyal destek ve depresyon düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özokçu, O., & Canpolat, M. (2013). Grup rehberliği programının zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin stres düzeylerine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 181-196. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19560/208240>
- Özşenol, F., Ünay, B., Aydın, İ., Akin, R., & Gökçay, E. (2002). Engelli çocuklara sahip ailelerin psiko-sosyal durumlarının ve beklentilerinin incelenmesi. *Gülhane Tıp Dergisi*, 44(2), 188-194.
- Öztürk, O. (2001). *Ruh sağlığı ve bozuklukları* (8. Baskı). Nobel Tıp Kitapevleri.
- Pallant, J. (2011). *SPSS survival manual: A Step by step guide to data analysis using SPSS* (4th ed.). Allen&Unwin.
- Park, J., Hoffman, L., Marquis, J. Turnbull, A., Poston, D., Mannan, H., Wang, M., & Nelson, L. (2003). Toward assessing family outcomes of service delivery: Validation of a family quality of life survey. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47(4/5), 367-384. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2003.00497.x>
- Park, J., Turnbull, A., & Turnbull, H. R. (2002). Impacts of poverty on quality of life in families of children with disabilities. *Exceptional Children*, 68(2), 151-170.
- Pelchat, D., Bisson, J., Ricard, N., Perreault, M., & Bouchard, J. -M. (1999). Longitudinal effects of an early family intervention programme on the adaptation of parents of children with a disability. *International Journal of Nursing Studies*, 36(6), 465-477. [https://doi.org/10.1016/S0020-7489\(99\)00047-4](https://doi.org/10.1016/S0020-7489(99)00047-4)
- Phelps, K. W., McCammon, S. L., Wuensch, K. L., & Golden, J. A. (2009). Enrichment, stress, and growth from parenting an individual with an autism spectrum disorder. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 34(2), 133-141. <https://doi.org/10.1080/13668250902845236>
- Pillay, M., Alderson-Day, B., Wright, B., Williams, C., & Urwin, B. (2011). Autism spectrum conditions-enhancing nurture and development (ASCEND): An evaluation of intervention support groups for parents. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 16(1), 5-20. <https://doi.org/10.1177/1359104509340945>

- Pisula, E., & Porębowicz-Dörsmann, A. (2017). Family functioning, parenting stress and quality of life in mothers and fathers of Polish children with high functioning autism or Asperger syndrome. *PloS One*, 12(10), 1-19. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0186536>
- Plant, K. M., & Sanders, M. R. (2007). Predictors of care-giver stress in families of preschoolaged children with developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(2) 109-124. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00829.x>
- Poston, D., Turnbull, A., Park, J., Mannan, H., Marquis, J., & Wang, M. (2003). Family quality of life: A qualitative inquiry. *Mental Retardation*, 41(5), 313-328. <https://doi.org/10.1352/0047-6765>
- Rachman S. (1997). A cognitive theory of obsessions. *Behaviour Research and Therapy*, 35(9), 793-802. [https://doi.org/10.1016/s0005-7967\(97\)00040-5](https://doi.org/10.1016/s0005-7967(97)00040-5)
- Randall, P., & Parker, J. (1999). *Supporting the families of children with autism*. Wiley.
- Rice, A.S., Tucker, S.M., & Nickell, P. (1986). *Family life management*. Pearson.
- Richman, D., Belmont, J. M., Kim, M., Slavin, C. B., & Hayner, A. K. (2009). Parenting stress in families of children with cornelia de lange syndrome and down syndrome. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 21, 537-553. <https://doi.org/10.1007/s10882-009-9156-6>
- Risdal, D., & Singer, G. H. S. (2004). Marital adjustment in parents of children with disabilities: A historical review and meta-analysis. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29(2), 95-103. <https://doi.org/10.2511/rpsd.29.2.95>
- Rodríguez-Medina, J., Rodríguez-Navarro, H., Arias, V., Arias, B., & Anguera, M.T. (2018). Non-reciprocal friendships in a school-age boy with autism: The ties that build? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(9), 2980-2994. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3575-0>
- Rosen, M., Simon., E.W., & McKinsey, L. (1995). Subjective measure of quality of life. *Mental Retardation*, 33, 31-34.
- Rout G. K. (2011). Awareness and attitude of parents towards adolescence education in secondary schools. *Journal of Health Management*, 13(4), 463-475. <https://doi.org/10.1177/097206341101300406>
- Sabih, F., & Sajid, W.B. (2008). There is significant stress among parents having children with autism. *The Journal of the Pakistan Medical Association*, 33(2), 214-216.
- Sacks, G., & Kern, L. (2008). A comparison of quality of life variables for students with emotional and behavioral disorders and students without disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 17(1), 111-127. <https://doi.org/10.1007/s10864-007-9052-z>
- Sakarya, A. (2011). *Zihinsel engelli çocuklar için moodle ortamında bir uzaktan eğitim sisteminin geliştirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Saloviita, T., Itälinna, M., & Leinonen, E. (2003). Explaining the parental stress of fathers and mothers caring for a child with intellectual disability: A double ABCX model. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47(5) 300-312. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2003.00492.x>
- Sayan, A., & Durat, G. (2007). Risk tanılaması yoluyla otizmin erken teşhisi: Hemşirenin rolü. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 10(4), 105-113.
- Saymaz, E. B. (2008). Otizmde duygu algılama ve ifade etme: Bir olgu sunumu. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 15(1). 32-36.
- Schalock, R. L. (2000). Three decades of quality of life. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 15(2), 116-127. <https://doi.org/10.1177/108835760001500207>

- Schalock, R. L., Ketih, K. D., Hoffman, K., & Karan, O. C. (1989). Quality of life: Its measurement and use. *Mental Retardation*, 27(1), 25-31.
- Schilling, R. F., Kirkham, M. A., Snow, W. H., & Schinke, S. P. (1986). Single mothers with handicapped children: Different from their married counterparts? *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, 35(1), 69-77. <https://doi.org/10.2307/584285>
- Schrodt, P. (2005). Family communication schemata and the circumplex model of family functioning. *Western Journal of Communication*, 69(4), 359-376. <https://doi.org/10.1080/10570310500305539>
- Schultz, T. R., Schmidt, C. T., & Stichter, J. P. (2011). A review of parent education programs for parents of children. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26(2) 96-104. <https://doi.org/10.1177/1088357610397346>
- Scott, K. E., Kazazian, K., Mann, R. S., Möhrle, D., Schormans, A. L., Schmid, S., & Allman, B. L. (2020). Loss of Cntnap2 in the rat causes autism-related alterations in social interactions, stereotypic behavior, and sensory processing. *Autism Research*, 13(10), 1698-1717. <https://doi.org/10.1002/aur.2364>
- Seligman, M., & Darling, R. B. (2007). *Ordinary families, special children*. Guilford Press.
- Sevigny, P., & Loutzenhiser, L. (2009). Predictors of parenting self-efficacy in mothers and fathers of toddlers. *Child Care Health and Development*, 36(2), 179-189. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2009.00980.x>
- Sevim, B. (2007). *The effects of stress management program for mothers of children with autism* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Shaffer, R. C., & Minshawi, N. F. (2014). Training and supporting caregivers in evidence-based practices. In P. Sturmey, J. Tarbox, D. Dixon & J. L. Matson (Eds.), *International handbook of autism and pervasive developmental disorders*. Springer Publishing.
- Shea, T. M., & Bauer, A. M. (1991). *Parents and teachers of children with exceptionalities*. Allyn and Bacon.
- Shenaar-Golan, V. (2016). The subjective well-being of parents of children with developmental disabilities: The role of hope as predictor and fosterer of well being. *Journal of Social Work in Disability & Rehabilitation*, 15(2), 77-95. <https://doi.org/10.1080/1536710X.2016.1162119>
- Shek, D. T. L., & Tsang, S. K. M. (1993). Coping responses of Chinese parents with preschool mentally handicapped children. *Social Behaviour and Personality*, 21(4), 303-312. <https://doi.org/10.2224/sbp.1993.21.4.303>
- Shire, S. Y., Goods, K., Shih, W., Distefano, C., Kaiser, A., Wright, C., Mathy, P., Landa, R., & Kasari, C. (2015). Parents' adoption of social communication intervention strategies: families including children with autism spectrum disorder who are minimally verbal. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(6), 1712-1724. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2329-x>
- Shriver, M. D., & Allen, K. D. (2008). *Working with parents of noncompliant children. A Guide to evidence-based parent training for practitioners and students*. American Psychological Association.
- Siegel, B. (2008). *Getting the best for your child with autism: An expert's guide to treatment*. The Guilford Press.
- Singer, G. H. (2006). Meta-analysis of comparative studies of depression in mothers of children with and without developmental disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 111(3), 155-169. <https://doi.org/10.1352/0895-8017>

- Singer, G. H., Irvin, L. K., & Hawkins, N. (1988). Stress management training for parents of children with severe handicaps. *Mental Retardation*, 26(5), 269-277.
- Singer, G. H. S., Irvin, L. K., Irvine, B., Hawkins, N. J., & Cooley, E. (1989). Evaluation of communities-based support services for families of persons with developmental disabilities. *Journal of the Association for the Severely Handicapped*, 14(4), 312-323.
- Singh, N. N., Lancioni, G. E., Karazsia, B. T., Myers, R. E., Hwang, Y. S., & Anālayo, B. (2019). Effects of mindfulness-based positive behavior support (mbpbs) training are equally beneficial for mothers and their children with autism spectrum disorder or with intellectual disabilities. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00385>
- Sipos, R., Predescu, E., Muresan, G., & Iftene, F. (2012). The evaluation of family quality of life of children with autism spectrum disorder and attention deficit hyperactive disorder. *Applied Medical Informatics*, 30(1), 1-8.
- Sivberg, B. (2002). Family system and coping behaviors: A comparison between parents of children with autistic spectrum disorders and parents with non-autistic children. *Autism*, 6, 397-409. <https://doi.org/10.1177/1362361302006004006>
- Sivrikaya, T., & Çifci Tekinarslan, İ. (2013). Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelerde stres, sosyal destek ve aile yükü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(2), 17-31. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000182
- Smith, T. E. C., Gartin, B. C., Mudick, N. L., & Hilton, A. (2006). *Families and children with special needs*. Pearson.
- Snell, M. E. (1983). *Systematic instruction of the moderately and severely handicapped*. Merrill Publication.
- Spain, D., & Blainey, S. H. (2015). Group social skills interventions for adults with high-functioning autism spectrum disorders: A systematic review. *Autism*, 19(7), 874-886. <https://doi.org/10.1177/1362361315587659>
- Spann, S. J., Kohler, F. W., & Soenksen, D. (2003). Examining Parents' Involvement in and Perceptions of Special Education Services: An Interview with Families in a Parent Support Group. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(4), 228-237. <https://doi.org/10.1177/10883576030180040401>
- Spilker, B. (1992). Standardisation of quality of life trials. *Pharmacoeconomics*, 1(2), 73-75.
- Stanley, G. C., & Konstantareas, M. M. (2007). Symbolic play in children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(7), 1215-1223. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0263-2>
- Staub, D., & Hunt, P. (1993). The effects of social interaction training on high school peer tutors of schoolmates with severe disabilities. *Exceptional Children*, 60(1), 41-57. <https://doi.org/10.1177/001440299306000105>
- Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., ... Savage, M. N. (2020). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism*. National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team.
- Steinhardt, M., & Dolbier, C. (2008). Evaluation of a resilience intervention to enhance coping strategies and protective factors and decrease symptomatology. *Journal of American College Health*, 56(4), 445-453. <http://dx.doi.org/10.3200/JACH.56.44.445-454>
- Stevenson, R. A., Sun, S. Z., Hazlett, N., Cant, J. S., Barense, M. D., & Ferber, S. (2018). Seeing the forest and the trees: Default local processing in individuals with high autistic traits does not come at the expense of global attention. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(4), 1382-1396. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2711-y>

- Stone, W. L., & Yoder, P. J. (2001). Predicting spoken language level in children with autism spectrum disorders. *Autism*, 5(4), 341-361. <https://doi.org/10.1177/1362361301005004002>
- Strnadová, I., & Evans, D. (2007). Coping strategies in mothers of school-aged children with intellectual disabilities. *Australasian Journal of Special Education*, 31(2), 159-170.
- Sucuoğlu, B. (1997). Özürlü çocukların aileleriyle yapılan çalışmalar. N. Karancı (Ed.), *Farklılıklarla yaşamak aile ve toplumun farklı gereksinimleri olan bireylerle birlikteliği* içinde (ss. 35-56). Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Sweet, M. A., & Appelbaum, M. I. (2004). Is home visiting an effective strategy? A meta-analytic review of home visiting programs for families with young children. *Child Development*, 75(5), 1435-1456. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00750.x>
- Şahin F. T., & Özyürek, A. (2014). Anne-baba eğitimi ve Türkiye’de uygulanan aile eğitim programları. T. G. Yıldız (Ed.), *Anne baba eğitimi* içinde (ss. 147-170). Pegem Akademi.
- Şahin, S., Işıtan, S., & Gündüz, S. (2015). Özel gereksinimli çocuklar ve aileleri. N. Baykoç (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim* içinde (ss. 105-157). Eğiten Kitap.
- Şengül, S., & Baykan, H. (2013). Zihinsel engelli çocukların annelerinde depresyon, anksiyete ve stresle başa çıkma tutumları. *Kocatepe Tıp Dergisi*, 14(1), 30-39. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kocatepetip/issue/17406/182270>
- Şenveli, B., Abay, E., Molla, S., & Saltık, A. (1994). Zihinsel ve/veya bedensel özürlü çocukların ana babalarında depresyon ve kaygı. *Trakya Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 11(1), 161-166.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Tager-Flusberg, H. (2007). Evaluating the theory of mind hypothesis of autism. *Current Directions in Psychological Science*, 16(6), 311-315. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00527.x>
- Tager-Flusberg, H., Edelson, L., & Luyster, R. (2011). Language and communication in autism spectrum disorders. In D. Amaral & G. Dawson (Eds.), *Autism spectrum disorders* (pp. 172-185). Oxford University Press.
- Talbott, M. R., Nelson, C. A., & Tager-Flusberg, H. (2015). Maternal gesture use and language development in infant siblings of children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(1), 4-14. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1820-0>
- Tamer, M. (2010). *Zihinsel engelli çocuk annelerinde stres yönetimi eğitiminin etkileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Tavil, Y. Z. (2005). *Davranış denetimi aile eğitim programının annelerin davranışsal işlem süreçlerini kazanmalarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Yayıncılık.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1996). Quality of life and the individual's perspective. In R. L. Schalock (Ed.), *Quality of life: Conceptualization and measurement* (pp. 51-61). American Association on Mental Retardation.
- Tezel Şahin, F. & Özbey, S. (2007). Aile eğitim programlarına niçin gereksinim duyulmuştur? Aile eğitim programları neden önemlidir? *Aile ve Toplum Dergisi*, 12, 7-12.
- Tezel Şahin, F., & Ünver, N. (2005). Okul öncesi eğitim programlarına aile katılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 23-30.
- Tekinarslan, F. G., & Sevi-Tok, E., S. (2023). Engelli çocuğu olan annelerde öz-şefkat, sosyal destek ve psikolojik dayanıklılığın öznel iyi oluşla ilişkisi. *AYNA Klinik Psikoloji Dergisi*, 10(1), 145-164. <https://doi.org/10.31682/ayna.1145256>

- Tonge, B., Brereton, A., Kiomall, M., Mackinnon, A., King, N., & Rinehart, N. (2006). Effects on parental mental health of an education and skills training program for parents of young children with autism: A randomized controlled trial. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 45(5), 561-569. <https://doi.org/10.1097/01.chi.0000205701.48324.26>
- Troutman, B., Moran, T. E., Arndt, S., Johnson, R. F., & Chmielewski, M. (2012). Development of parenting self-efficacy in mothers of infants with high negative emotionality. *Infant Mental Health Journal*, 33(1), 45-54. <https://doi.org/10.1002/imhj.20332>
- Tsai, S. M., & Wang, H. H. (2009). The relationship between caregiver's strain and social support among mothers with intellectually disabled children. *Journal of Clinical Nursing*, 18(4), 539-548. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.2008.02524.x>
- Tunali, B., & Power, T. (2002). Coping by redefinition: Cognitive appraisals in mothers of children with autism and children without autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(1), 25-34. <https://dx.doi.org/10.1023/A:1017999906420>
- Turan, F., & Ökçün-Akçamuş, M. Ç. (2013). Otistik spektrum bozukluğu olan çocuklarda taklit becerileri ve taklidin alıcı-ifade edici dil gelişimi ile ilişkilerinin incelenmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 24(2), 111-116. <https://dx.doi.org/10.5080/u7007>
- Turnbull, A. A., Turnbull, H., Rutherford, E., Elizabeth J., Soodak, L. C. & Shogren, K. A. (2011). *Families, professionals, and exceptionality: Positive outcomes through partnerships and trust*. Pearson.
- Turnbull, A. P., Turnbull, H. R., & Wehmeyer, M. L. (2007). *Exceptional lives: Special education in today's schools*. Merrill/Prentice Hall.
- Turnbull, A. P., & Turnbull, H. R. (2001). *Families, professionals, and exceptionality: A special partnership*. Merrill/Prentice Hall.
- Turnbull, A. P., Turnbull, H. R., Shank, M., Smith, S., & Leal, D. (2002). *Exceptional lives: Special education in today's schools*. Pearson Education Inc.
- Twoy, R., Connolly, P. M., & Novak, J. M. (2007). Coping strategies used by parents of children with autism. *Journal of the American Academy of Nurse Practitioners*, 19(5), 251-260. <https://doi.org/10.1111/j.1745-7599.2007.00222.x>
- Ueda, T., Suzukamo, Y., Sato, M., & Izumi, S. (2013). Effects of music therapy on behavioral and psychological symptoms of dementia: a systematic review and meta-analysis. *Ageing Research Reviews*, 12(2), 628-641. <https://doi.org/10.1016/j.arr.2013.02.003>
- Uğuz, Ş., Toros, F., İnanç, B. Y., & Çolakkadıoğlu, O. (2004). Zihinsel ve/veya bedensel engelli çocukların annelerinin anksiyete, depresyon ve stres düzeylerinin belirlenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 7(1), 42-47.
- Ünal, F. (2015). Aile eğitimi. A. B. Aksoy (Ed.), *Aile eğitimi ve katılımı. Her yönüyle okul öncesi eğitim içinde* (ss. 12-43). Hedef CS Basın Yayın.
- Ünlüer, E. (2009). *2-6 yaş arası otistik çocuğa sahip annelerin algıladıkları sosyal destek ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Valicenti-McDermott, M., Lawson, K., Hottinger, K., Seijo, R., Schechtman, M., Shulman, L., & Shinnar, S. (2015). Parental stress in families of children with autism and other developmental disabilities. *Journal of Child Neurology*, 30(13), 1728-1735. <https://doi.org/10.1177/0883073815579705>
- Vardarcı, G. (2011). *Otistik çocuklu ailelere uygulanacak aile eğitim programının aile içi iletişim becerilerine, ailenin problem çözme becerilerine ve otistik çocuklarıyla ilgili algılarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- Varol, N. (2005). *Aile eğitimi*. Kök Yayıncılık.
- Vinayak, S., Dhanoa, S. K., & Vinayak, R. (2016). Relationship of hopelessness, depression, and quality of life in mothers of persons with disabilities. *International Journal of Innovation and Applied Studies*, 17(1), 306-311.
- Vivanti, G., Hamner, T., & Lee, N. R. (2018). Neurodevelopmental disorders affecting sociability: Recent research advances and future directions in autism spectrum disorder and Williams Syndrome. *Current Neurology and Neuroscience Reports*, 18(12), 94. <https://doi.org/10.1007/s11910-018-0902-y>
- Volkmar, F. R., & Woodbury-Smith, M. (2007). Clinical diagnosis of autism. In E. Hollander & E. Anagnostou (Eds.), *Clinical manual for the treatment of autism* (pp. 1-26). American Psychiatric Publishing.
- Volling, B. L., McElwain, N. L., Notaro, P. C., & Herrera, C. (2002). Parents' emotional availability and infant emotional competence: Predictors of parent-infant attachment and emerging self-regulation. *Journal of Family Psychology* 16(4), 447-465. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.16.4.447>
- Wade, S. L., Carey, J., & Wolfe, C. R. (2006). An online family intervention to reduce parental distress following pediatric brain injury. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74, 445-454. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.74.3.445>
- Wade, S. L., Wolfe, C. R., Brown, T. M., & Pestian, J. P. (2005). Can a web-based family problem-solving intervention work for children with traumatic brain injury? *Rehabilitation Psychology*, 50, 337-345. <https://doi.org/10.1037/0090-5550.50.4.337>
- Walsh, C. E., Mulder, E., & Tudor, M. E. (2013). Predictors of parent stress in a sample of children with asd: pain, problem behavior, and parental coping. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(2), 256-264. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.08.010>
- Wang M., Summers J., Little T., Turnbull A., Poston D., & Mannan H. (2006). Perspectives of fathers and mothers of children in early intervention programmes in assessing family quality of life. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(12), 977-988. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00932.x>
- Wang, M., Turnbull, A. P., Summers, J. A., Little, T. D., Poston, D. J., & Mannan, H. (2004). Severity of disability and income as predictors of parent's satisfaction with their family quality of life during early childhood years. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29(2), 82-94. <https://doi.org/10.2511/rpsd.29.2.82>
- Weaver, C. M., Shaw, D. S., Dishion, T. J., & Wilson, M. N. (2008). Parenting self-efficacy and problem behavior in children at high risk for early conduct problems: the mediating role of maternal depression. *Infant Behavior & Development*, 31(4), 594-605. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2008.07.006>
- Webber, J., & Scheuermann, B. (2008). *Educating students with autism: A quick start manual*. PRO-ED Inc.
- Weiss, M. J. (2002). Hardiness and social support as predictors of stress in mothers of typical children, children with autism, and children with mentalretardation. *Autism*, 6(1), 115-130. <https://doi.org/10.1177/1362361302006001009>
- Wetherby, A. M., & Woods, J. J. (2006). Early social interaction project for children with autism spectrum disorders beginning in the second year of life: A preliminary study. *Topics in Early Childhood Special Education*, 26(2), 67-82. <https://doi.org/10.1177/027111214060260020201>
- White, S. McMorris, C. Weiss, J. A., & Lumsy, Y. (2012). The experiences of crisis in families of individuals with autism spectrum disorders across the lifespan. *Journal of Children and Family Studies*, 21(3), 457-465. <https://doi.org/10.1007/s10826-011-9499-3>

- Whitman, T. (2004). *The development of autism: A self-regulatory perspective*. Jessica Kingsley Publishers.
- Wiggs, L., & Stores, G. (2004). Sleep patterns and sleep disorders in children with autistic spectrum disorders: insights using parent report and actigraphy. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 46(6), 372-380. <https://doi.org/10.1017/s0012162204000611>
- Wilkinson, L. A. (2010). *A best practice guide to assesment and intervention for autism and asperger syndrome in schools*. Jessica Kingsley Publishers.
- Wilton, K., & Renaut, J. (1986). Stress levels in families with intellectually handicapped preschool children and families with nonhandicapped preschool children. *Journal of Mental Deficiency Research*, 30(2), 163-169. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.1986.tb01308.x>
- Wintch, E. K. (2008). *Effects of in-home positive behavior support training on parent perceptions of parent-child relationships and child maladaptive behavior* [Unpublished doctoral dissertation]. Brigham Young University, United States.
- Wong, S. Y., Wong, T. K. S., Martinson, I., Lai, A. C., Chen, W. J., & He, Y. S. (2004). Needs of chinese parents of children with developmental disability. *Journal of Learning Disabilities*, 8(2), 141-158. <https://doi.org/10.1177/1469004704042703>
- Woodgate, R. L., Ateah, C., & Secco, L. (2008). Living in a world of our own: the experience of parents who have a child with autism. *Qualitative Health Research*, 18(8), 1075-1083. <https://doi.org/10.1177/1049732308320112>
- Wulffaert, J., Scholte, E. M., Dijkxhoorn, Y. M., Bergman, J. E., van Ravenswaaij-Arts, C. M., & van Berckelaer-Onnes, I. A. (2009). Parenting stress in CHARGE syndrome and the relationship with child characteristics. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 21(4), 301-313. <https://doi.org/10.1007/s10882-009-9143-y>
- Yavuzer, H. (2001). *Anne-baba ve çocuk*. Remzi Kitabevi.
- Yau, M. K., & Li-Tsans, C. W. (1999). Adjustment and adation in parents of children with developmental disability in two-parent families: A review of the characteristics and attributes. *British Journal of Developmental Disability*, 45(1), 38-51. <https://doi.org/10.1179/096979599799156028>
- Yıldırım, F., & Conk, Z. (2005). Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip anne/babaların stresle başa çıkma tarzlarına ve depresyon düzeylerine planlı eğitimin etkisi. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 9(2), 1-10.
- Yıldız, S. A. (2003). *Ebeveynin problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik deneysel bir çalışma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz Bolat, E. (2017). *Okul öncesi eğitimde aile eğitimi ve katılımı*. Eğiten Kitap.
- Yukay-Yüksel, M., & Eren-Bostancı, S. (2007). Otistik çocuğa sahip ailelerle yapılan grupta psikolojik danışma çalışmasının ailelerin depresyon ve problem çözme becerileri üzerine etkisi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 25, 197-210.
- Zeidan, J., Fombonne, E., Scolah, J., Ibrahim, A., Durkin, M. S., Saxena, S., ... & Elsabbagh, M. (2022). Global prevalence of autism: A systematic review update. *Autism Research*, 15(5), 778-790. <https://doi.org/10.1002/aur.2696>

8. EKLER

EK 1 Ebeveynlik Becerileri Ölçeği

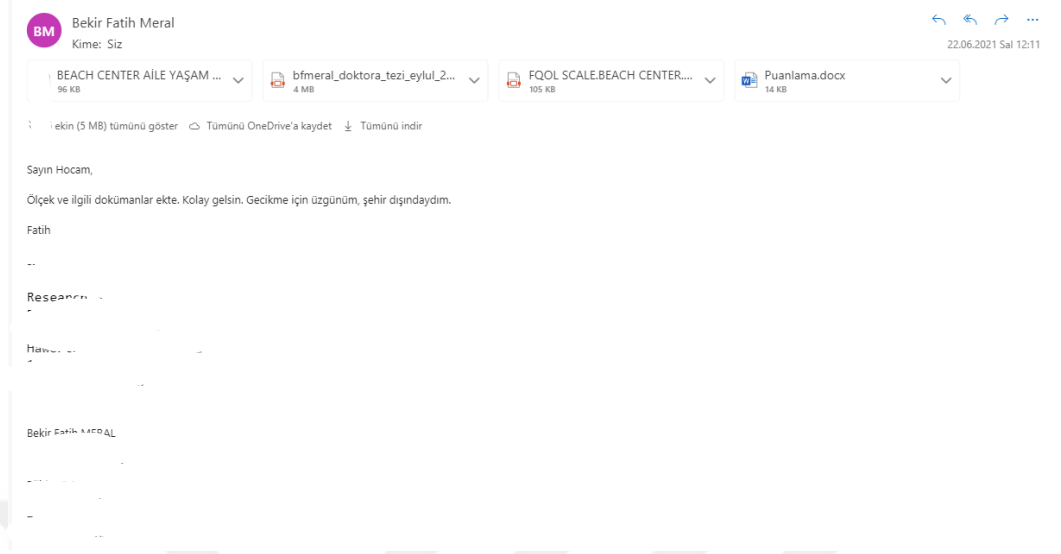
<i>Aşağıdaki ifadelerin karşısına 1'den 5'e kadar olan seçeneklerden birini işaretleyiniz</i> <i>"1; bana hiç uygun değil", "2; bana uygun değil", "3; bana kısmen uygun", "4; bana uygun", "5; bana tamamen uygun"</i>					
MADDE İFADELERİ					
1. Çocuğumun sevdiği etkinlikleri (parka gitmek, gezmek, yiyecek-içecek hazırlamak gibi) yaparım.	1	2	3	4	5
2. Çocuğumun en iyi düzeyde eğitim almasını sağlayacak kurumlara devam etmesini sağlarım.	1	2	3	4	5
3. Çocuğuma evde çalışabileceği ve/veya kendisine zaman ayırabileceği uygun bir oda/ortam sağlarım.	1	2	3	4	5
4. Çocuğuma evde uyması gereken kuralların neler olduğunu açıklarım.	1	2	3	4	5
5. Çocuğumun haklarını (eğitim, sağlık, sosyal, hukuki vb.) öğrenmek ve savunmak için gerekli kurum veya kişilerden destek alırım.	1	2	3	4	5
6. Çocuğum için destek alabileceğim kurum, kuruluş, dernek ve vakıfları bilirim.	1	2	3	4	5
7. Çocuğumu çevreden gelebilecek ihmal ve istismar risklerinden korurum.	1	2	3	4	5
8. Çocuğumla ilgili evde ortaya çıkabilecek kazalara ve tehlikelere karşı önlemler alırım.	1	2	3	4	5
9. Çocuğumun sergilediği olumsuz davranışların ne zaman artıp azaldığını anlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
10. Çocuğumun kendisine ve çevresine zarar vermesinin önüne geçerim.	1	2	3	4	5
11. Çocuğumun yakın çevresi, arkadaş, kardeş veya komşu/akraba çocuklarıyla uyum içerisinde olması, dışlanmaması ve doğru anlaşılması için gerektiğinde açıklamalar yaparım.	1	2	3	4	5
12. Çocuğumun iletişim esnasında göz kontağı kurmasına destek olurum.	1	2	3	4	5
13. Çocuğumun okul ortamındaki çalışma düzenini ev ortamında da devam ettirmesini sağlarım.	1	2	3	4	5
14. Çocuğumun yeme, içme, sindirim problemlerinde neler yapacağımı bilirim.	1	2	3	4	5
15. Çocuğumun okula temiz ve düzenli bir şekilde gitmesini sağlarım.	1	2	3	4	5
16. Çocuğumun kullanması gereken ilaçlar, tıbbi cihazlar, doktor randevusu gibi sağlıkla ilgili durumların takibini yaparım.	1	2	3	4	5
17. Çocuğuma ev içerisinde çeşitli sorumluluk ve görevler vererek üstesinden gelebilmesi için fırsatlar sağlarım.	1	2	3	4	5

18. Çocuğumun davranış problemleriyle kolaylıkla başa çıkabilecek beceriye sahibim.	1	2	3	4	5
19. Çocuğumla kurduğum iletişimde onun özelliklerini dikkate alarak neye ihtiyaç duyduğunu anlarım.	1	2	3	4	5
20. Çocuğumla aynı sınıfta veya benzer gelişimsel özelliklere sahip çocuğu olan ebeveynlerle görüşürüm.	1	2	3	4	5
21. Çocuğumun karşı karşıya kaldığı güçlüklerle başa çıkabilmesine destek olurum.	1	2	3	4	5
22. Çocuğum davranış problemleri (vurma, bağırma, karşı gelme, ağlama vb.) sergilediğinde ne yapacağımı bilirim.	1	2	3	4	5
23. Çocuğumun özbakım, temizlik, beslenme vb. gibi bakımı için yeterli zamanı ayırırım.	1	2	3	4	5
24. Çocuğumun ödevlerini yapmasına yardımcı olurum.	1	2	3	4	5
25. Çocuğumun mevcut bilgi ve beceri düzeyini geliştirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
26. Çocuğumun gelişimiyle ilgili olarak Rehberlik Araştırma Merkezi'nden bilgi alırım.	1	2	3	4	5
27. Çocuğumun gelişimindeki değişiklikleri kolayca fark ederim.	1	2	3	4	5
28. Çocuğumun sergilediği olumsuz davranışların altında yatan sebeplerin neler olduğunu anlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
29. Çocuğumun sosyal kabulünü arttırmak için okuldaki etkinliklere ve sosyal ortamlara katılımı konusunda cesaretlendiririm.	1	2	3	4	5
30. Çocuğum okula gitmek istemediği zamanlarda okula gitmesi için motive ederim.	1	2	3	4	5
31. Çocuğumun uyku düzenine dikkat eder, zamanında uyumasını ve uyanmasını sağlarım.	1	2	3	4	5
32. Çocuğumun davranışları, gelişimi ya da eğitimiyle ilgili sorunların üstesinden gelirim.	1	2	3	4	5
33. Çocuğumun sergilediği olumsuz davranışlarla ne elde etmeye çalıştığını (dikkat, kendini uyarma, bir yiyecek, bir etkinlik vb.) anlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
34. Çocuğumun yıllık gelişim değerlendirme ve sağlık raporlarını düzenli olarak inceleyerek yenilerim.	1	2	3	4	5
35. Çocuğumun ödevlerini/etkinliklerini yerine getirebilmesi için gerekli materyalleri temin ederim.	1	2	3	4	5
36. Çocuğum sesli bir şekilde ekolali (duyduklarımı aynı ses tonuyla tekrar ettiğinde) yaptığında engelleyici davranışlar sergilemem.	1	2	3	4	5
37. Çocuğumun beslenme düzeniyle ilgili dikkat edilmesi gerekenleri bilirim.	1	2	3	4	5
38. Çocuğumun konuşmasını geliştirebilmek için sık sık onunla konuşur, hikaye kitapları ve masallar okurum.	1	2	3	4	5
39. Çocuğumun eğitimiyle ilgilenmek için yeterli zamanı ayırırım.	1	2	3	4	5
40. Çocuğumun yetersizliği ile ilgili yeni bilgiler edinmek için kursa katılma, video izleme, internet sitesi takip etme,	1	2	3	4	5

kitap ve dergi okuma, uzmana danışma gibi yollara başvururum.					
41. Çocuğumun temizlik alışkanlıklarına sahip olmasını sağlarım.	1	2	3	4	5
42. Çocuğum basmakalıp hareketler sergilemeye başladığında (sürekli kendi etrafında dönmek, sallanmak vb.) uygun önlemleri almaya çalışırım.	1	2	3	4	5
43. Çocuğumla birlikte mümkün olduğunca fazla zaman geçirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
44. Çocuğumun ihtiyaçlarını karşıladıktan sonra kendime yeterli zamanı ayırabilirim.	1	2	3	4	5



EK 2 Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği'ne İlişkin Kullanım İzni ve Örnek Ölçek Maddeleri



Örnek Ölçek Maddesi 1: Ailem birlikte vakit geçirmekten hoşlanır.

Örnek Ölçek Maddesi 2: Ailem problemleri birlikte çözer.

Örnek Ölçek Maddesi 3: Aile üyelerim, amaçlarına ulaşmada birbirlerini destekler.

Örnek Ölçek Maddesi 4: Aile üyelerim birbirlerine olan sevgi ve ilgilerini gösterir.

Örnek Ölçek Maddesi 5: Ailem hayatın iniş çıkışlarıyla baş edebilir.

Örnek Ölçek Maddesi 6: Aile üyelerim, çocukların okul ödevlerine ve etkinliklerine yardımcı olur.

Örnek Ölçek Maddesi 7: Ailemdeki yetişkinler, çocukların hayatlarındaki diğer kişileri (arkadaş, öğretmen vs.) tanırlar.

Örnek Ölçek Maddesi 8: Ailem stresten kurtulabilmem için gereken desteği sağlar.

Örnek Ölçek Maddesi 9: Aile üyelerim evde, işte, okulda ve komşularımızda kendini güvende hisseder.

Örnek Ölçek Maddesi 10: Ailemdeki yetişkinler, ailedeki her çocuğun bireysel ihtiyaçlarıyla ilgilenecek zamana sahiptir.

Örnek Ölçek Maddesi 11: Yetersizliği olan (özürlü, engelli) aile üyemiz evde hedeflerini gerçekleştirmek için desteğe sahiptir.

Örnek Ölçek Maddesi 12: Yetersizliği olan (özürlü, engelli) aile üyemiz arkadaşlar edinmek için desteğe sahiptir.

Örnek Ölçek Maddesi 13: Ailem, yetersizliği olan (özürlü, engelli) aile üyemize yönelik hizmet ve destek sunan hizmet sağlayıcılarla iyi ilişkiler içindedir.

EK 3 DASS-42 Ölçeği'ne İlişkin Kullanım İzni ve Örnek Ölçek Maddeleri



NAZAN GÖNÜL BİLGEL

Kime: Siz

ilişik 1.doc

80 KB

←

↶

↷

...

16.06.2021 Çar 16:25

Sayın Mahir Bey,

DASS42 ölçeği Lovibond&Lovibond tarafından geliştirilmiştir. Orijinali İngilizcedir. Ölçeği geliştirenler, serbest kullanımı öngörmüşlerdir. Dolayısıyla DASS-42 ölçeğinin Türkçe uyarlamasını serbestçe kullanabilirsiniz.

D ile belirtilen maddeler (14 adet) depresyonu, A ile belirtilenler (14 adet) Anksiyeteyi, S ile belirtilenler (14 adet)Stresi göstermektedir. Bu sorulara verilen cevaplara karşılık gelen puanlar ölçekte gösterilmiştir. Depresyon, anksiyete ve stres puanları kendi içlerinde ayrı ayrı toplanarak, toplam depresyon, toplam anksiyete ve toplam stres puanı bulunacak ve tabloda belirtildiği şekilde değerlendirilecektir.

Umarım açıklamalarım yararlı olmuştur.

Çalışmanızda başarılar dilerim.

Prof. Dr. Nazan Bilgel

Örnek Ölçek Maddesi 1: Olaylara aşırı tepki vermeye meyilliyim.

Örnek Ölçek Maddesi 2: Keyfimin pek kolay kaçırılabilirdiğii hissine kapıldım.

Örnek Ölçek Maddesi 3: Alınan olduğumu hissettim.

Örnek Ölçek Maddesi 4: Bir şey canımı sıktığında kolay sakinleşemediğimi farkettim.

Örnek Ölçek Maddesi 5: Kendimi, beni çok tedirgin ettiğii için sona erdiğinde çok rahatladığım durumların içinde buldum.

Örnek Ölçek Maddesi 6: Önemsiz fakat alışkın olmadığım bir işin altından kalkamayacağım korkusuna kapıldım.

Örnek Ölçek Maddesi 7: Geçerli bir neden olmadığı halde korktuğumu hissettim.

Örnek Ölçek Maddesi 8: Hiç olumlu duygu yaşayamadığımı farkettim.

Örnek Ölçek Maddesi 9: Hiçbir şey yapamaz oldum.

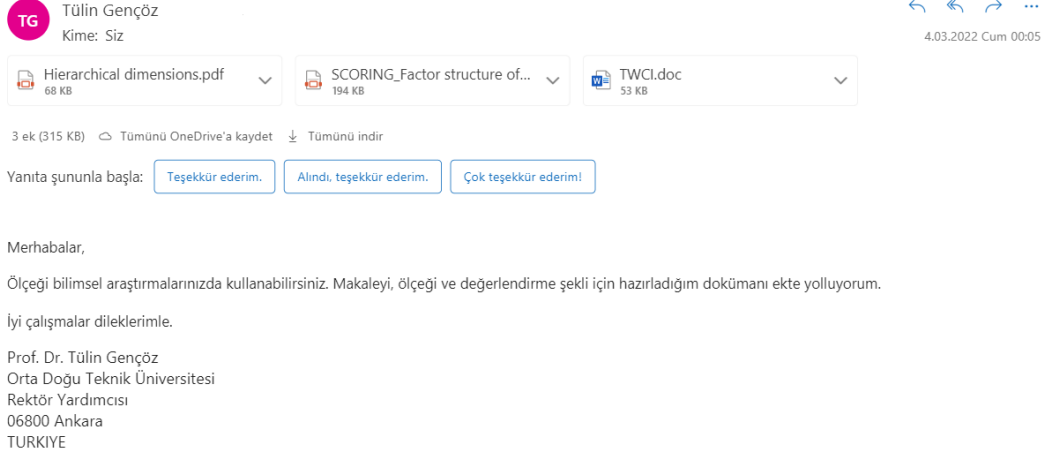
Örnek Ölçek Maddesi 10: Hiçbir beklentimin olmadığı hissine kapıldım.

Örnek Ölçek Maddesi 11: Neredeyse herşeye karşı olan ilgimi kaybettiğimi hissettim.

Örnek Ölçek Maddesi 12: Yaptığım işlerden zevk almadığımı farkettim.

Örnek Ölçek Maddesi 13: Hayatın anlamsız olduğii hissine kapıldım.

EK 4 Baş Etme Yolları Ölçeği'ne İlişkin Kullanım İzni ve Örnek Ölçek Maddeleri



Örnek Ölçek Maddesi 1: İyimser olmaya çalışırım.

Örnek Ölçek Maddesi 2: Çevremdeki insanlardan problemi çözmede bana yardımcı olmalarını beklerim.

Örnek Ölçek Maddesi 3: Bazı şeyleri büyütmemeye üzerinde durmamaya çalışırım.

Örnek Ölçek Maddesi 4: Hayatta neyin önemli olduğunu keşfederim.

Örnek Ölçek Maddesi 5: İçimde tutmaktansa paylaşmayı tercih ederim.

Örnek Ölçek Maddesi 6: Olaylardan olumlu birşey çıkarmaya çalışırım.

Örnek Ölçek Maddesi 7: Soruna birkaç farklı çözüm yolu ararım.

Örnek Ölçek Maddesi 8: Başıma gelenlerin herkesin başına gelebilecek şeyler olduğuna inanırım.

Örnek Ölçek Maddesi 9: Problemi adım adım çözmeye çalışırım.

Örnek Ölçek Maddesi 10: Problemin çözümü için bir uzmana danışmanın en iyi yol olacağına inanırım.

Örnek Ölçek Maddesi 11: Bana destek olabilecek kişilerin varlığını bilmek beni rahatlatır.

Örnek Ölçek Maddesi 12: Hakkımı savunabileceğime inanırım.

Örnek Ölçek Maddesi 13: Bir kişi olarak iyi yönde değiştiğimi ve olgunlaştığımı hissederim.

EK 5 Demografik Bilgi Formu

Değerli Katılımcı;

Bu araştırmadan elde edilen veriler sadece bilimsel amaçlarla kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Sizden istenen ifadeleri dikkatli okumanız ve samimi yanıtlar vermenizdir. Araştırmaya gönüllü katılım ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()

Yaşınız: 20-29 () 30-39 () 40-49 () 50-59 () 60 ve üzeri ()

Öğrenim Seviyeniz: Okuma-Yazma Bilmeyen () Okuma-Yazma Bilen ()
İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Lisansüstü ()

Ailenizin Aylık Geliri: 10.000 TL ve daha az () 10.001-19.999 TL ()
20.000 TL ve daha fazla ()

Ailenizdeki Çocuk Sayısı: 1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
6 ve daha fazla ()

Ailenizde Engeli Olan Çocuk Sayısı: 1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()
6 ve daha fazla ()

Çocuğunuzun Cinsiyeti: Kız () Erkek ()

Çocuğunuzun Yaşı: 6 () 7 () 8 () 9 () 10 () 11 () 12 ()

Çocuğunuzun Öğrenim Gördüğü Kurum: Özel Eğitim Anasınıfı ()

Kaynaştırma Sınıfı () Özel Eğitim Sınıfı ()

Özel Eğitim Uygulama Okulu (OÇEM) () Özel Eğitim Rehabilitasyon Merk. ()

Çocuğunuzun Çoklu Yetersizlik Durumu: Yok () Var ()

EK 6 Odak Grup Görüşme Formu

Bu görüşme formu OSB’li çocuğa sahip ebeveynlerin ebeveynlik becerilerini geliştirmeye yönelik geliştirilecek olan aile eğitimi programının modüllerinin başlık ve içeriklerini belirlemeye yönelik gerçekleştirilen ihtiyaç analizi için hazırlanmıştır.

Görüşmenin;

Yapıldığı Kurum:

Tarih ve Saat:

Görüşülen Ebeveynin;

Cinsiyeti:

Yaşı:

Görüşülen Ebeveynin Çocuğunun;

Cinsiyeti:

Yaşı:

Öğrenim Gördüğü Kurum:

Çoklu Yetersizliğe Sahip Olma Durumu:

Ailesindeki Çocuk Sayısı:

Ailesindeki Engelli Çocuk Sayısı:

Gelir Düzeyi:

Öğrenim Düzeyi:

ANA TEMA: OSB İLE İLGİLİ BİLGİ VE FARKINDALIK

Sorular:

1. OSB’yi nasıl tanımlarsınız, size göre OSB nedir?

2. OSB ile ilgili olarak açıklayamadıklarınız ya da merak ettikleriniz nelerdir?
3. OSB ile ilgili olarak hangi konularda bilgiyi gereksinim duymaktasınız?

ANA TEMA: OSB'Lİ ÇOCUKLARDA DAVRANIŞ YÖNETİMİ

Sorular:

1. Çocuğunuzun sergilediği hangi olumsuz/problem davranışlar baş etmede güçlük yaşıyorsunuz?
2. Çocuğunuz olumsuz/problem davranışlar sergilediğinde neler yapıyorsunuz, ne gibi önlemler alıyorsunuz?
3. Çocuğunuzdaki olumsuz/problem davranışları azaltmak veya olumlu davranışları artırmak için neye ihtiyaç duyuyorsunuz, kendinizde neleri eksik ya da yeterli görüyorsunuz?

ANA TEMA: OSB'Lİ ÇOCUKLARDA BAKIM VE KORUMA

Sorular:

1. Çocuğunuzla ilgili olarak nelerden endişe duyuyorsunuz, bu durumlarla ilgili ne gibi önlemler alıyorsunuz?
2. Çocuğunuzun ihtiyaçlarını karşılamak için neler yapıyorsunuz, ne gibi güçlüklerle karşılaşyorsunuz?

ANA TEMA: OSB'Lİ ÇOCUKLARDA OYUN VE SOSYAL BECERİLERİN GELİŞTİRİLMESİ

Sorular:

1. Çocuğunuzun sosyal becerilerini geliştirmede ve oyun oynamada ne gibi sorunlar yaşıyorsunuz?
2. Çocuğunuzla oyun oynamak ve sosyal becerilerini geliştirmek için neler yapıyorsunuz?

ANA TEMA: OSB'Lİ ÇOCUKLARDA ÖĞRENME VE ÖĞRETME SÜRECİ

Sorular:

1. Çocuğunuza neleri öğretmeniz gerektiğini düşünüyorsunuz?
2. Çocuğunuza öğretim yaparken kendinizi konularda yeterli, hangi konularda yetersiz görüyorsunuz?
3. Çocuğunuzun akademik olarak hangi becerileri kazanması gerektiğini düşünüyorsunuz?

ANA TEMA: OSB'Lİ ÇOCUĞU OLAN EBEVEYNLERDE İŞ BİRLİĞİ VE İLETİŞİMİN GELİŞTİRİLMESİ

Sorular:

1. Eşinizle hangi konularda iş birliği sağlıyorsunuz, iş birliğini geliştirmek için neler yapıyorsunuz?
2. Kendinizde ve eşinizde değiştirmek veya geliştirmek istediğiniz özellikler/davranışlar nelerdir?

ANA TEMA: OSB'Lİ ÇOCUKLAR İÇİN HAK SAVUNUCULUĞU

Sorular:

1. Çocuğunuzla ilgili sahip olduğunuz yasal haklar ile ilgili neler biliyorsunuz?
2. Çocuğunuzun haklarını savunma ile ilgili kendinizi hangi konularda yeterli, hangi konularda yetersiz görüyorsunuz?

EK 7 İhtiyaç Belirleme Formu

Değerli Ebeveyn,

Bu form 6-12 yaş arası OSB’li çocuğu olan ebeveynler için geliştirilecek olan aile eğitim programının içeriğinin belirlenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Sizlerden istenen en fazla gereksinim duyduğunuz beş farklı konuyu işaretlemenizdir. Burada yer alan konu başlıkları haricinde farklı bir konuda bilgi almak istiyorsanız alt kısımda belirtebilirsiniz.

Katkılarınızdan ötürü teşekkür ederim.

Mahir UĞURLU

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Özel Eğitim Bölümü Doktora Öğrencisi

Danışman: Prof. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN

Aile Eğitim Programı İçerik Listesi

1. OSB’nin nedenleri hakkında bilgi sahibi olmak ()
2. OSB’li çocukların özellikleri ()
3. OSB’li çocukların okul yaşamı ()
4. OSB’li çocuklarla oyun ()
5. OSB’li çocukların öz bakım becerilerinin geliştirilmesi ()
6. OSB’li çocukları yetişkinliğe hazırlama ()
7. OSB’li çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesi ()
8. OSB’li çocuğu olan ebeveynler arası iş birliği ()
9. OSB’li çocuklarda cinsel gelişim ()

10. OSB’li çocukların bakımı ()
11. OSB’li çocukların tehlikelerden korunması ()
12. OSB’li çocuklar için hak savunuculuğu ()
13. OSB’li çocuklar çerçevesinde yasal haklar ()
14. OSB’li çocuğu olan ebeveynlerde aile içi iletişim ()
15. OSB’li çocuklar için teknoloji kullanımı ()
16. OSB’li çocukların ebeveynlerinin öğretim becerilerinin geliştirilmesi ()
17. OSB’li çocuklarda davranış yönetimi ()
18. OSB’li çocukların ihmal ve istismar risklerinden korunması ()
19. OSB’li çocukların günlük yaşam becerilerinin geliştirilmesi ()
20. OSB’li çocuklarda geçiş süreci ()
21. OSB’li çocuğu olan ebeveynlerin kendini geliştirmesi ()
22. OSB’li çocukların iletişim becerilerinin geliştirilmesi ()
23. OSB’li çocuklarda alternatif tedavi ve terapi yöntemleri ()

Diğer Konu/lar:

EK 8 Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programı İçeriği Uzman Görüş Formu

Sayın Hocam,

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Eğitimi Doktora Programı'nda Prof. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN danışmanlığında yürütmekte olduğum doktora tez çalışması kapsamında 6-12 yaş arası OSB'li çocuğa sahip ebeveynler için geliştirilmekte olan Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programının ihtiyaç analizi tamamlanmış; programın içeriği oluşturulmuştur. Hazırlanan yedi oturumluk Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programı için uzman görüşlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programı içeriğine yönelik olarak MS Office Word'un açıklama özelliği veya uygun gördüğünüz farklı bir şekilde de görüşlerinizi belirtebilir, geri dönütlerde bulunabiliriz.

Değerli katkılarınız için teşekkür ederim.

Saygılarımla,

Mahir UĞURLU

EK 9 Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programı ve Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programı El Kitabı

EBEVEYNLIK BECERİLERİ AİLE EĞİTİM PROGRAMI

1. OTURUM

OSB'Lİ ÇOCUKLARLA OYUN VE SERBEST ZAMAN ETKİNLİKLERİ

Tanışma: Merhaba, hoş geldiniz. Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitimi'ne katıldığınız teşekkür ederim. Nasılsınız?

Programa İlişkin Bilgilendirme: Bu program siz anne ve babaların ebeveynlik becerilerini geliştirmek ve güçlendirmek için hazırlanmıştır. Çevrimiçi (online) olarak sunulacak olan eğitimde OSB'li çocuklarla oyun ve serbest zaman etkinlikleri, OSB'li çocuklarda olumlu davranışları destekleme: ödül ve pekiştireç kullanımı, OSB'li çocuklarda problem davranışlarla başa çıkma, OSB'li çocukların beslenme, özbakım, uyku gereksinimleri, OSB'li çocuklara yönelik ihmal ve istismar riskleri için önlem alma, OSB'li çocuklarda güvenlik becerileri, OSB'li çocuklar için teknolojiden faydalanma oturumları yer almaktadır. Yedi oturum sürecek olan eğitimde her bir eğitimin ortalama 80 dakika olması planlanmaktadır. Her bir oturumda bilgi paylaşımı, etkinlikler, spot mesajlar gibi çalışmalar yer alacaktır.

Anne-Baba Görüşlerini/Sorularını Alma: İçerik ile ilgili belirtmek istediğiniz görüşleriniz nelerdir? Merak ettiğiniz ya da sormak istediğiniz herhangi bir şey var mı?

Birinci Oturum İçeriğini Özetleme: Birinci oturumda sizlere OSB'li çocuklarla oyun ve serbest zaman etkinlikleri hakkında bilgiler verilecektir. OSB'li çocuklarla oyun ve serbest zaman etkinliklerinin önemi, yapılması gerekenler vb. konuların sunumu yapılacak ve sunumda verilen bilgiler ve izlenen videolar izlenerek üzerinde birlikte tartışılacaktır. Bu tartışmalarda sizlerin de çocuklarınızla ilgili deneyimlerinizi ve yaşantılarınızı paylaşmanızı sunumda yer alan içeriklerle ilişkilendirerek paylaşmanızı bekliyoruz. OSB'li çocuklarla oyun ve serbest zaman etkinlikler ile ilgili hazırlanmış olan sunum, yapılan bilgi aktarımı ve videolara ilişkin düşüncelerinizi, sormak istediklerinizi belirtebilirsiniz. Bununla birlikte

tekrar edilmesini istediğiniz bölümleri ve açıklamamı istediğiniz konuları lütfen ifade ediniz.

Oturum İçeriği/Sunumu:

- OSB’de oyunun önemi
- OSB’li çocuklarda oyun becerilerinin gelişimi
- OSB’li çocuklarla oynanabilecek oyunlar ve yapılacak serbest zaman etkinlikleri

Oturuma İlişkin Soruların Cevaplanması: Değerli anne-babalar OSB’li çocuklarla oyun ve serbest zaman etkinlikleri sunumunu tamamladık. Tekrar edilmesini ya da açıklanmasını istediğiniz konu/konular var mı? Sormak istediğiniz herhangi bir şey varsa sorabilirsiniz.

Spot Mesaj: Oyun oynamak sizinle çocuğunuz arasındaki bağı güçlendirir.

Ev Ödevi: Değerli anne-babalar, sonraki dersimize kadar aşağıda belirtilen ödevi yapmanızı rica ederim.

EV ÖDEVİ

Anne/Babanın Adı-Soyadı:

Tarih:

1. Sizce oyun oynamak OSB’li çocuğunuza hangi becerileri kazandırır, gelişimini nasıl etkiler?
2. OSB’li çocuğunuz için nasıl bir oyun ya da serbest zaman etkinliği planlar ve tasarlıyorsunuz?

Oturumun Sonlandırılması: Değerli anne-babalar, birinci oturumu tamamladık. Birinci oturumumuzda sizlere OSB’li çocuklarla oyun ve serbest zaman etkinlikleri ile bilgiler aktardık. İkinci oturumun konusu OSB’li çocuklarda olumlu davranışları destekleme: ödül ve pekiştireç kullanımı olacaktır. Katılımınız için teşekkürler, ikinci eğitim oturumunda görüşmek dileğiyle.

2. OTURUM

OSB'Lİ ÇOCUKLARDA OLUMLU DAVRANIŞLARI DESTEKLEME: ÖDÜL VE PEKİŞTİREÇ KULLANIMI

Selamlaşma: Merhaba, nasılsınız?

Birinci Oturumun Özeti/Kısa Hatırlatma: Bir önceki oturumda sizlerle OSB'li çocuklarla oyun ve serbest zaman etkinlikleri konusunu işledik. OSB'de oyunun neden önemli olduğu, OSB'li çocuklarla hangi oyunların oynanabileceği, OSB'li çocuklarla serbest zamanlarda hangi etkinliklerin yapılacağı ile ilgili bilgiler aktardık.

Anne-Baba Görüşlerini/Sorularını Alma: Merak ettiğiniz ya da sormak istediğiniz herhangi bir şey var mı?

Ev Ödevi ile İlgili Tartışma: Birinci oturumun ardından sizlerden ev ödevi yapmanızı istemiştik. Ödevle ilgili sormak istediğiniz herhangi bir şey var mı? Ödevinizi güzel hazırlamışsınız. Ödevinizin bazı bölümlerinde sınırlılıklar bulunmakta, bu bölümü nasıl geliştirebiliriz. Birlikte gözden geçirip üzerinde tartışabiliriz. Emeginiz ve ilginiz teşekkür ederim.

İkinci Oturum İçeriğini Özetleme: İkinci oturumda sizlere OSB'li çocuklarda olumlu davranışları destekleme: ödül ve pekiştireç kullanımı hakkında bilgiler verilecektir. OSB'li çocuklar için ödül vermenin önemi, pekiştirme ve pekiştireç kavramları ve kullanımı, ödül ve pekiştireç kullanımının OSB'li çocuklar üzerindeki etkileri gibi konuların sunumu yapılacak ve sunumda verilen bilgiler ve izlenen videolar izlenerek üzerinde birlikte tartışılacaktır. Bu tartışmalarda sizlerin de çocuklarınızla ilgili deneyimlerinizi ve yaşantılarınızı paylaşmanızı sunumda yer alan içeriklerle ilişkilendirerek paylaşmanızı bekliyoruz. OSB'li çocuklarda olumlu davranışları destekleme, ödül ve pekiştireç kullanımı ile ilgili hazırlanmış olan sunum, yapılan bilgi aktarımı ve videolara ilişkin düşüncelerinizi, sormak istediklerinizi belirtebilirsiniz. Bununla birlikte tekrar edilmesini istediğiniz bölümleri ve açıklamamı istediğiniz konuları lütfen ifade ediniz.

Oturum İçeriği/Sunumu:

- OSB'li çocuklar için ödül ve pekiştirecin önemi

- Pekiştireç ve pekiştirme
- OSB’li çocuklar için ödül ve pekiştireç kullanımının etkileri

Oturuma İlişkin Soruların Cevaplanması: Değerli anne-babalar OSB’li çocuklarda olumlu davranışları destekleme, ödül ve pekiştireç kullanımı sunumunu tamamladık. Tekrar edilmesini ya da açıklanmasını istediğiniz konu/konular var mı? Sormak istediğiniz herhangi bir şey varsa sorabilirsiniz.

Spot Mesaj: Olumlu davranışlar pekiştirildikçe artar.

Ev Ödevi: Değerli anne-babalar, sonraki dersimize kadar aşağıda belirtilen ödevi yapmanızı rica ederim.

EV ÖDEVİ

Anne/Babanın Adı-Soyadı:

Tarih:

1. Pekiştirmeyi ve pekiştireci nasıl ifade edersiniz?
2. Sizce olumlu davranışlar neden pekiştirilmelidir?

Oturumun Sonlandırılması: Değerli anne-babalar, ikinci oturumu tamamladık. İkinci oturumumuzda sizlere OSB’li çocuklarda olumlu davranışları destekleme, ödül ve pekiştireç kullanımı ile bilgiler aktardık. Üçüncü oturumun konusu OSB’li çocuklarda problem davranışlarla başa çıkma olacaktır. Katılımınız için teşekkürler, üçüncü eğitim oturumunda görüşmek dileğiyle.

3. OTURUM

OSB'Lİ ÇOCUKLARDA PROBLEM DAVRANIŞLARLA BAŞA ÇIKMA

Selamlaşma: Merhaba, nasılsınız?

İkinci Oturumun Özeti/Kısa Hatırlatma: Bir önceki oturumda sizlerle OSB'li çocuklarda olumlu davranışları destekleme, ödül ve pekiştireç kullanımı konusunu işledik. OSB'li çocuklar için ödül vermenin önemi, pekiştirme ve pekiştireç kavramları ve kullanımı, ödül ve pekiştireç kullanımının OSB'li çocuklar üzerindeki etkileri ile ilgili bilgiler aktardık.

Anne-Baba Görüşlerini/Sorularını Alma: Merak ettiğiniz ya da sormak istediğiniz herhangi bir şey var mı?

Ev Ödevi ile İlgili Tartışma: İkinci oturumun ardından sizlerden ev ödevi yapmanızı istemiştik. Ödevle ilgili sormak istediğiniz herhangi bir şey var mı? Ödevinizi güzel hazırlamışsınız. Ödevinizin bazı bölümlerinde sınırlılıklar bulunmakta, bu bölümü nasıl geliştirebiliriz. Birlikte gözden geçirip üzerinde tartışabiliriz. Emeğiniz ve ilginiz teşekkür ederim.

Üçüncü Oturum İçeriğini Özetleme: Üçüncü oturumda sizlere OSB'li çocuklarda problem davranışlarla başa çıkma hakkında bilgiler verilecektir. Problem davranışın farkına varılması, problem davranışların nedenleri ve sonuçları, problem davranışlarla baş etmek için yapılması gerekenler, problem davranışların etkileri gibi konuların sunumu yapılacak ve sunumda verilen bilgiler ve izlenen videolar izlenerek üzerinde birlikte tartışılacaktır. Bu tartışmalarda sizlerin de çocuklarınızla ilgili deneyimlerinizi ve yaşantılarınızı paylaşmanızı sunumda yer alan içeriklerle ilişkilendirerek paylaşmanızı bekliyoruz. OSB'li çocuklarda problem davranışlarla başa çıkma ile ilgili hazırlanmış olan sunum, yapılan bilgi aktarımı ve videolara ilişkin düşüncelerinizi, sormak istediklerinizi belirtebilirsiniz. Bununla birlikte tekrar edilmesini istediğiniz bölümleri ve açıklamamı istediğiniz konuları lütfen ifade ediniz.

Oturum İçeriği/Sunumu:

- Problem davranışların farkına varma

- Problem davranışların neden, sonuç ve etkileri
- Problem davranışlarla baş etmek için yapılması gerekenler

Oturuma İlişkin Soruların Cevaplanması: Değerli anne-babalar OSB’li çocuklarda problem davranışlarla başa çıkma sunumunu tamamladık. Tekrar edilmesini ya da açıklanmasını istediğiniz konu/konular var mı? Sormak istediğiniz herhangi bir şey varsa sorabilirsiniz.

Spot Mesaj: Problem davranışlar hem OSB’li bireylerin kendisine hem de çevresine zarar verir.

Ev Ödevi: Değerli anne-babalar, sonraki dersimize kadar aşağıda belirtilen ödevi yapmanızı rica ederim.

EV ÖDEVİ

Anne/Babanın Adı-Soyadı:

Tarih:

1. Problem davranışı nasıl tanımlarsınız?
2. Problem davranışlarla baş etmek için neler yaparsınız?

Oturumun Sonlandırılması: Değerli anne-babalar, üçüncü oturumu tamamladık. Üçüncü oturumumuzda sizlere OSB’li çocuklarda problem davranışlarla başa çıkma ile bilgiler aktardık. Dördüncü oturumun konusu OSB’li çocukların beslenme, öz bakım, uyku gereksinimleri olacaktır. Katılımınız için teşekkürler, dördüncü eğitim oturumunda görüşmek dileğiyle.

4. OTURUM

OSB'Lİ ÇOCUKLARIN BESLENME, ÖZBAKIM, UYKU GEREKSİNİMLERİ

Selamlaşma: Merhaba, nasılsınız?

Üçüncü Oturumun Özeti/Kısa Hatırlatma: Bir önceki oturumda sizlerle OSB'li çocuklarda problem davranışlarla başa çıkma konusunu işledik. Problem davranışın farkına varılması, problem davranışların nedenleri ve sonuçları, problem davranışlarla baş etmek için yapılması gerekenler, problem davranışların etkileri ile ilgili bilgiler aktardık.

Anne-Baba Görüşlerini/Sorularını Alma: Merak ettiğiniz ya da sormak istediğiniz herhangi bir şey var mı?

Ev Ödevi ile İlgili Tartışma: Üçüncü oturumun ardından sizlerden ev ödevi yapmanızı istemiştik. Ödevle ilgili sormak istediğiniz herhangi bir şey var mı? Ödevinizi güzel hazırlamışsınız. Ödevinizin bazı bölümlerinde sınırlılıklar bulunmakta, bu bölümü nasıl geliştirebiliriz. Birlikte gözden geçirip üzerinde tartışabiliriz. Emeğiniz ve ilginiz teşekkür ederim.

Dördüncü Oturum İçeriğini Özetleme: Dördüncü oturumda sizlere OSB'li çocukların beslenme, özbakım, sağlık gereksinimleri hakkında bilgiler verilecektir. OSB'li çocukların beslenme düzeni ve alışkanlıkları ile ilgili yapılması gerekenler, öz bakım becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesi, uyku durumlarıyla ilgili dikkat edilmesi gerekenler ve alınacak önlemler gibi konuların sunumu yapılacak ve sunumda verilen bilgiler ve izlenen videolar izlenerek üzerinde birlikte tartışılacaktır. Bu tartışmalarda sizlerin de çocuklarınızla ilgili deneyimlerinizi ve yaşantılarınızı paylaşmanızı sunumda yer alan içeriklerle ilişkilendirerek paylaşmanızı bekliyoruz. OSB'li çocukların beslenme, özbakım, sağlık gereksinimleri ile ilgili hazırlanmış olan sunum, yapılan bilgi aktarımı ve videolara ilişkin düşüncelerinizi, sormak istediklerinizi belirtebilirsiniz. Bununla birlikte tekrar edilmesini istediğiniz bölümleri ve açıklamamı istediğiniz konuları lütfen ifade ediniz.

Oturum İçeriği/Sunumu:

- OSB’li çocukların beslenme düzeni ve alışkanlıkları ile ilgili yapılması gerekenler
- OSB’li çocuklara öz bakım becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesi
- OSB’li çocukların uyku durumlarıyla ilgili dikkat edilmesi gerekenler ve alınacak önlemler

Oturuma İlişkin Soruların Cevaplanması: Değerli anne-babalar OSB’li çocukların beslenme, özbakım, uyku gereksinimleri sunumunu tamamladık. Tekrar edilmesini ya da açıklanmasını istediğiniz konu/konular var mı? Sormak istediğiniz herhangi bir şey varsa sorabilirsiniz.

Spot Mesaj: Çocuklara gereken ilgiyi göstermek aileyi güçlendirir.

Ev Ödevi: Değerli anne-babalar, sonraki dersimize kadar aşağıda belirtilen ödevi yapmanızı rica ederim.

EV ÖDEVİ

Anne/Babanın Adı-Soyadı:

Tarih:

1. OSB’li çocukların beslenme ve uyku düzenleriyle ilgili olarak nelere dikkat ediyorsunuz?
2. Sizce OSB’li çocuklar için hangi öz bakım becerilerinin geliştirilmesi için neler yapılmalıdır?

Oturumun Sonlandırılması: Değerli anne-babalar, dördüncü oturumu tamamladık. Dördüncü oturumumuzda sizlere OSB’li çocukların beslenme, özbakım, uyku gereksinimleri ile bilgiler aktardık. Beşinci oturumun konusu OSB’li çocuklara yönelik ihmal ve istismar riskleri için önlem alma olacaktır. Katılımınız için teşekkürler, beşinci eğitim oturumunda görüşmek dileğiyle.

5. OTURUM

OSB'Lİ ÇOCUKLARA YÖNELİK İHMAL VE İSTİSMAR RİSKLERİ İÇİN ÖNLEM ALMA

Selamlaşma: Merhaba, nasılsınız?

Dördüncü Oturumun Özeti/Kısa Hatırlatma: Bir önceki oturumda sizlerle OSB'li çocukların beslenme, özbakım, uyku gereksinimleri konusunu işledik. OSB'li çocukların beslenme düzeni ve alışkanlıkları ile ilgili yapılması gerekenler, öz bakım becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesi, uyku durumlarıyla ilgili dikkat edilmesi gerekenler ve alınacak önlemler ile ilgili bilgiler aktardık.

Anne-Baba Görüşlerini/Sorularını Alma: Merak ettiğiniz ya da sormak istediğiniz herhangi bir şey var mı?

Ev Ödevi ile İlgili Tartışma: Dördüncü oturumun ardından sizlerden ev ödevi yapmanızı istemiştik. Ödevle ilgili sormak istediğiniz herhangi bir şey var mı? Ödevinizi güzel hazırlamışsınız. Ödevinizin bazı bölümlerinde sınırlılıklar bulunmakta, bu bölümü nasıl geliştirebiliriz. Birlikte gözden geçirip üzerinde tartışabiliriz. Emeginiz ve ilginiz teşekkür ederim.

Beşinci Oturum İçeriğini Özetleme: Beşinci oturumda sizlere OSB'li çocuklara yönelik ihmal ve istismar riskleri için önlem alma hakkında bilgiler verilecektir. OSB'li çocuklara yönelik sergilenen ihmal davranışları ve türleri, çevreden gelebilecek istismar risklerinin neler olduğu ve alınması gereken önlemler gibi konuların sunumu yapılacak ve sunumda verilen bilgiler ve izlenen videolar izlenerek üzerinde birlikte tartışılacaktır. Bu tartışmalarda sizlerin de çocuklarınızla ilgili deneyimlerinizi ve yaşantılarınızı paylaşmanızı sunumda yer alan içeriklerle ilişkilendirerek paylaşmanızı bekliyoruz. OSB'li çocuklara yönelik ihmal ve istismar riskleri için önlem alma ile ilgili hazırlanmış olan sunum, yapılan bilgi aktarımı ve videolara ilişkin düşüncelerinizi, sormak istediklerinizi belirtebilirsiniz. Bununla birlikte tekrar edilmesini istediğiniz bölümleri ve açıklamamı istediğiniz konuları lütfen ifade ediniz.

Oturum İçeriği/Sunumu:

- İhmal ve istismar arasındaki farklılıklar

- OSB’li çocuklara yönelik sergilenen ihmal ve istismar davranışları ve türleri
- İhmal ve istismar riskleri ve alınması gereken önlemler

Oturuma İlişkin Soruların Cevaplanması: Değerli anne-babalar OSB’li çocuklara yönelik ihmal ve istismar riskleri için önlem alma sunumunu tamamladık. Tekrar edilmesini ya da açıklanmasını istediğiniz konu/konular var mı? Sormak istediğiniz herhangi bir şey varsa sorabilirsiniz.

Spot Mesaj: İhmal ve istismar risklerine karşı ortaya çıkmadan önlem alınmalıdır.

Ev Ödevi: Değerli anne-babalar, sonraki dersimize kadar aşağıda belirtilen ödevi yapmanızı rica ederim.

EV ÖDEVİ

Anne/Babanın Adı-Soyadı:

Tarih:

1. İhmal ve istismarı nasıl tanımlarsınız, ihmal ve istismarın ne gibi türleri bulunmaktadır?
2. Çocuklar için ihmal ve istismar risklerinin ortaya çıkmaması için sizce neler yapılmalıdır?

Oturumun Sonlandırılması: Değerli anne-babalar, beşinci oturumu tamamladık. Beşinci oturumumuzda sizlere OSB’li çocuklara yönelik ihmal ve istismar riskleri için önlem alma ile bilgiler aktardık. Altıncı oturumun konusu OSB’li çocuklarda güvenlik becerileri olacaktır. Katılımınız için teşekkürler, altıncı eğitim oturumunda görüşmek dileğiyle.

6. OTURUM

OSB'Lİ ÇOCUKLARDA GÜVENLİK BECERİLERİ

Selamlaşma: Merhaba, nasılsınız?

Beşinci Oturumun Özeti/Kısa Hatırlatma: Bir önceki oturumda sizlerle OSB'li çocuklara yönelik ihmal ve istismar riskleri için önlem alma konusunu işledik. OSB'li çocuklara yönelik sergilenen ihmal davranışları ve türleri, çevreden gelebilecek istismar risklerinin neler olduğu ve alınması gereken önlemler ile ilgili bilgiler aktardık.

Anne-Baba Görüşlerini/Sorularını Alma: Merak ettiğiniz ya da sormak istediğiniz herhangi bir şey var mı?

Ev Ödevi ile İlgili Tartışma: Beşinci oturumun ardından sizlerden ev ödevi yapmanızı istemiştik. Ödevle ilgili sormak istediğiniz herhangi bir şey var mı? Ödevinizi güzel hazırlamışsınız. Ödevinizin bazı bölümlerinde sınırlılıklar bulunmakta, bu bölümü nasıl geliştirebiliriz. Birlikte gözden geçirip üzerinde tartışabiliriz. Emeğiniz ve ilginiz teşekkür ederim.

Altıncı Oturum İçeriğini Özetleme: Altıncı oturumda sizlere OSB'li çocuklarda güvenlik becerileri hakkında bilgiler verilecektir. OSB'li çocuklar için önemli olan güvenlik becerileri, oluşabilecek kaza riskleri ve bunlara karşı alınacak önlemler gibi konuların sunumu yapılacak ve sunumda verilen bilgiler ve izlenen videolar izlenerek üzerinde birlikte tartışılacaktır. Bu tartışmalarda sizlerin de çocuklarınızla ilgili deneyimlerinizi ve yaşantılarınızı paylaşmanızı sunumda yer alan içeriklerle ilişkilendirerek paylaşmanızı bekliyoruz. OSB'li çocuklarda güvenlik becerileri ile ilgili hazırlanmış olan sunum, yapılan bilgi aktarımı ve videolara ilişkin düşüncelerinizi, sormak istediklerinizi belirtebilirsiniz. Bununla birlikte tekrar edilmesini istediğiniz bölümleri ve açıklamamı istediğiniz konuları lütfen ifade ediniz.

Oturum İçeriği/Sunumu:

- OSB'li çocuklar için önemli olan güvenlik becerileri
- OSB'li çocuklar için oluşabilecek güvenlik riskleri

- OSB’li çocuklar için oluşabilecek güvenlik risklerine karşı alınabilecek önlemler

Oturuma İlişkin Soruların Cevaplanması: Değerli anne-babalar OSB’li çocuklarda güvenlik becerileri sunumunu tamamladık. Tekrar edilmesini ya da açıklanmasını istediğiniz konu/konular var mı? Sormak istediğiniz herhangi bir şey varsa sorabilirsiniz.

Spot Mesaj: Çocukların güvenlik risklerinden ve tehlikelerden korunmayı öğrenmesi önemlidir.

Ev Ödevi: Değerli anne-babalar, sonraki dersimize kadar aşağıda belirtilen ödevi yapmanızı rica ederim.

EV ÖDEVİ

Anne/Babanın Adı-Soyadı:

Tarih:

1. Çocuğunuz için evde ve ev dışında ne gibi güvenlik riskleri ve tehlikeleri olabilmektedir?
2. Çocuğunuz için evde ve ev dışında ne gibi güvenlik riskleri ve tehlikelerine karşı sizce ne gibi önlemler alınmalıdır?

Oturumun Sonlandırılması: Değerli anne-babalar, altıncı oturumu tamamladık. Altıncı oturumumuzda sizlere OSB’li çocuklarda güvenlik becerileri ile bilgiler aktardık. Yedinci oturumun konusu OSB’li çocuklar için teknolojiden faydalanma olacaktır. Katılımınız için teşekkürler, yedinci eğitim oturumunda görüşmek dileğiyle.

7. OTURUM

OSB'Lİ ÇOCUKLAR İÇİN TEKNOLOJİDEN FAYDALANMA

Selamlaşma: Merhaba, nasılsınız?

Altıncı Oturumun Özeti/Kısa Hatırlatma: Bir önceki oturumda sizlerle OSB'li çocuklarda güvenlik becerileri ve yasal haklar konusunu işledik. OSB'li çocuklar için önemli olan güvenlik becerileri, oluşabilecek kaza riskleri ve bunlara karşı alınacak önlemler ve OSB'li çocukların yasal hakları ile ilgili bilgiler aktardık.

Anne-Baba Görüşlerini/Sorularını Alma: Merak ettiğiniz ya da sormak istediğiniz herhangi bir şey var mı?

Ev Ödevi ile İlgili Tartışma: Altıncı oturumun ardından sizlerden ev ödevi yapmanızı istemiştik. Ödevle ilgili sormak istediğiniz herhangi bir şey var mı? Ödevinizi güzel hazırlamışsınız. Ödevinizin bazı bölümlerinde sınırlılıklar bulunmakta, bu bölümü nasıl geliştirebiliriz. Birlikte gözden geçirip üzerinde tartışabiliriz. Emeğiniz ve ilginiz teşekkür ederim.

Yedinci Oturum İçeriğini Özetleme: Yedinci oturumda sizlere OSB'li çocuklar için teknolojiden faydalanma hakkında bilgiler verilecektir. OSB'li çocuklar için teknoloji kullanımının faydaları, OSB'li çocuklar için yardımcı teknolojiler, dijital ebeveynlik gibi konuların sunumu yapılacak ve sunumda verilen bilgiler ve izlenen videolar izlenerek üzerinde birlikte tartışılacaktır. Bu tartışmalarda sizlerin de çocuklarınızla ilgili deneyimlerinizi ve yaşantılarınızı paylaşmanızı sunumda yer alan içeriklerle ilişkilendirerek paylaşmanızı bekliyoruz. OSB'li çocuklar için teknolojiden faydalanma ile ilgili hazırlanmış olan sunum, yapılan bilgi aktarımı ve videolara ilişkin düşüncelerinizi, sormak istediklerinizi belirtebilirsiniz. Bununla birlikte tekrar edilmesini istediğiniz bölümleri ve açıklamamı istediğiniz konuları lütfen ifade ediniz.

Oturum İçeriği/Sunumu:

- OSB'li çocuklar için teknoloji kullanımının faydaları
- OSB'li çocuklar için yardımcı teknolojiler
- OSB'li çocuklar için dijital ebeveynlik

Oturuma İlişkin Soruların Cevaplanması: Değerli anne-babalar OSB’li çocuklar için teknolojiden faydalanma ile ilgili sunumu tamamladık. Tekrar edilmesini ya da açıklanmasını istediğiniz konu/konular var mı? Sormak istediğiniz herhangi bir şey varsa sorabilirsiniz.

Spot Mesaj: Teknoloji kullanımı OSB’li çocukların öğrenme kapasitelerini ve bağımsızlıklarını artırır.

Ev Ödevi: Değerli anne-babalar, sonraki dersimize kadar aşağıda belirtilen ödevi yapmanızı rica ederim.

EV ÖDEVİ

Anne/Babanın Adı-Soyadı:

Tarih:

1. Sizce teknoloji kullanımı çocuğunuzun eğitimi ve gelişimi için ne gibi katkılar sağlamaktadır?
2. Sizce çocuğunuz hangi konularda ve gelişim alanlarında yardımcı teknoloji kullanımına gereksinim duymaktadır?

Oturumun Sonlandırılması: Değerli anne-babalar, yedinci oturumu tamamladık. Yedinci oturumumuzda sizlere OSB’li çocuklar için teknolojiden faydalanma ile bilgiler aktardık. Katılımınız için teşekkürler, aile eğitim programımız sona ermiştir.

Programın Sonlandırılması: Değerli anne-babalar yedi oturumluk programımızı tamamladık. Programın etkililiğini değerlendirmek amacıyla sizlerden istenen ölçme araçlarını yanıtlamanızı rica ediyoruz. Göstermiş olduğunuz katılım ve aktif çalışma gayretiniz için teşekkürler. Çocuğunuz için daha iyi bir ebeveyn olma yönündeki azminiz için tebrik ederiz.

EBEVEYNLIK BECERİLERİ AİLE EĞİTİM

PROGRAMI EL KİTABI

Arş. Gör. Mahir UĞURLU

Prof. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN

Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programı Amacı

Ebeveynlere çevrimiçi (online) olarak sunulan programın amacı 6-12 yaş arası OSB’li çocuğı olan anne-babaların ebeveynlik becerilerini güçlendirmek ve geliştirmektir. Ebeveynlik becerileri aile eğitim programı ile anne-babalar:

- OSB’de oyunun önemini söyler.
- OSB’li çocuklarla oynanabilecek oyunları oynar.
- OSB’li çocuklarla serbest zamanlarda yapılabilecek etkinlikler yapar.
- OSB’li çocuklar için ödöl ve pekiştirecin önemini söyler.
- Pekiştireç ve pekiştirme kavramlarını tanımlar.
- OSB’li çocuklar için ödöl ve pekiştireç kullanımının etkilerini söyler.
- Problem davranışların farkına varmak için yapılması gerekenleri söyler.
- Problem davranışların neden, sonuç ve etkilerini söyler.
- Problem davranışlarla baş etmek için yapılması gerekenleri söyler.
- OSB’li çocukların beslenme düzeni ve alışkanlıkları ile ilgili yapılması gerekenleri söyler.
- OSB’li çocuklara öz bakım becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesi için yapılması gerekenleri söyler.
- OSB’li çocukların uyku durumlarıyla ilgili dikkat edilmesi gerekenler ve alınacak önlemleri söyler.
- İhmal ve istismar arasındaki farklılıkları söyler.
- OSB’li çocuklara yönelik sergilenen ihmal ve istismar davranışları ve türlerini tanımlar.
- İhmal ve istismar riskleri ve alınması gereken önlemleri söyler.
- OSB’li çocuklar için önemli olan güvenlik becerileri söyler.
- OSB’li çocuklar için oluşabilecek güvenlik riskleri söyler.

- OSB’li çocuklar için oluşabilecek güvenlik risklerine karşı alınabilecek önlemleri söyler.
- OSB’li çocuklar için teknoloji kullanımının faydalarını söyler.
- OSB’li çocuklar için yardımcı teknolojileri söyler.
- OSB’li çocuklar için dijital ebeveynliği tanımlar.

Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programı’nın Anne-Babalara ve OSB’li Çocuklara Katkıları

Aile eğitim programlarının anne-babalara, OSB’li çocuklara ve diğer aile bireylerine önemli katkıları bulunmaktadır. Aile eğitim programlarına katılmak ebeveynlere karşı karşıya kaldıkları güçlüklerle başa çıkmalarını desteklemekte, anksiyete, stres ve depresyon düzeylerinin azalmasına yardımcı olmakta ve yaşam kalitelerinin artırmaktadır. Aile eğitim programları anne-babaların ebeveynlik becerilerinin geliştirilmesini ve bilgilerinin artmasını sağlamaktadır. Aynı zamanda aile eğitim programları çocukların eğitimi ve gelişimi ile anne-babaların problemlerle başa çıkma becerilerini geliştirmeye odaklanmaktadır. Anne-babalar ebeveynlik becerilerini geliştirdikçe çocuklarına karşı daha duyarlı davranmaktadır.

Aile eğitim programlarının ebeveynlere sağlamış olduğu destek OSB’li çocuklar üzerinde de olumlu etkiler oluşturmaktadır. Anne-babalar aile eğitim programlarından elde etmiş oldukları bilgi ve becerilerle OSB olan çocuklarının var olan potansiyelini en üst seviyeye çıkarmalarına yardımcı olurlar. Ayrıca çocuklarının güçlü ve zayıf yönlerinin farkına vararak gerekli müdahalelerde bulunabilirler.

Aile eğitim programlarıyla anne-babalar çocuklarının eğitim ve gelişim süreçlerinde daha aktif olarak yer alabilmektedir. Aynı zamanda aile eğitim programlarından yararlanan ebeveynler çocukları için hak savunuculuğu yapabilmekte ve kendileri ile çocuklarının haklarını daha iyi öğrenebilmektedir. Bununla ilişkili olarak ise çocukların karşı karşıya kalma riski olan ihmal ve istismar durumları için aile eğitim programlarının önemli bir önleyici rolü bulunmaktadır. Anne-babaların ebeveynlik becerilerindeki eksikliği aile eğitim

programlarıyla giderilmekte ve çocukların bedensel ve duygusal açıdan sağlıklı bireyler olmasını sağlama noktasında ailelerin kapasiteleri de artırılmaktadır.

Aile eğitimi programları anne-babaları çocuklarının gelişimine ilişkin bilgilendirmekle birlikte aile gereksinimlerinin belirlenmesini ve aile fonksiyonlarının yerine gelmesini desteklemektedir. Ayrıca anne-babaları çocuklarının sosyal ve duygusal açıdan sağlıklı olarak gelişmesini ve akademik başarılarını artmasını sağlayacak bilgi ve beceri kazandırma açısından da aile eğitim programları oldukça önemlidir.

Uzaktan (Online) Aile Eğitim Programının Kazandırdıkları

- Uzaktan (online) aile eğitim programları zamandan tasarruf kazandırır.
- Uzaktan (online) aile eğitim programlarında ebeveynler ulaşım ile ilgili güçlük yaşamazlar.
- Uzaktan (online) aile eğitim programları ebeveynler için daha düşük maliyetli olmaktadır.
- Uzaktan (online) aile eğitim programları ebeveynler ev rahatlığında eğitime katılabilmektedir.
- Uzaktan (online) aile eğitim programlarında ebeveynler çocukları yanındaiken eğitime katılabilmektedir.

1. OTURUM

OSB'Lİ ÇOCUKLARLA OYUN VE SERBEST ZAMAN ETKİNLİKLERİ

Değerli anne-babalar bu oturumda sizlere;

- OSB'de oyunun önemi
- OSB'li çocuklarda oyun becerilerinin gelişimi
- OSB'li çocuklarla oynanabilecek oyunlar ve yapılacak serbest zaman etkinlikleri konularında bilgi aktarılacaktır.

Oyun, çocukların belirli bir amaç doğrultusunda olan veya olmayan, kurallı ve kuralsız olarak gerçekleştirilen; genellikle çocukların gönüllü ve beğenerek katıldığı etkin bir öğrenme sürecidir. Çocuklar oyunlar oynayarak yeni beceriler öğrenir ve öğrendiği becerileri uygulama imkânı bulur. Oyunlarla çocuklar yeni toplumsal normları ve sosyal rolleri öğrenirler. Oyun esnasında ebeveynler ya da akranlarla kurulan olumlu etkileşim sosyal becerilerin de gelişmesine katkıda bulunur.

OSB'li çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve bedensel gelişimlerinde oyunun önemli bir yeri bulunmaktadır. Oyun çocukların eğlenmesine aracılık ederken aynı zamanda motivasyonlarını da artırmaktadır. OSB'li çocuklarda sosyal gelişim tipik gelişen akranlarından farklı olmaktadır. OSB'li çocukların birçoğu çevrelerine karşı ilgisiz davranmakta; sosyal etkileşim, iletişim ve taklit becerilerinde sınırlılık göstermektedirler. Bu durum ise OSB'li çocukların oyun becerilerinde yetersizlik yaşamasına yol açmakta, oyun becerilerinde yetersizliğe sahip olan çocuklarda da sosyal beceri eksikliği görülmektedir. Sosyal becerilerin birçoğunun oyun ile kazanıldığı düşünüldüğünde OSB'li çocuklar için yeri oldukça önemlidir. Oyun oynayarak çocuklar deneyimlerini ve yaşantılarını paylaşmakla birlikte önemli sosyal becerileri de kazanmaktadırlar.

OSB olan çocuklar çoğu zaman ebeveynlerine ya da akranlarına karşı ilgisiz davranmaktadırlar. Genellikle akranlarının oynadığı oyunlarla ilgilenmemekte ve ebeveynlerinin oyunla ilgili yönlendirmelerinden kaçabilmektedirler. OSB'li çocukların oyunlardaki en büyük sınırlılıklarından birisi ise akranlarıyla etkileşim kurmadan sadece oyunları izlemeleridir. Bununla birlikte OSB'li çocuklar kurallı

oyunlarda da sınırlılık yaşamaktadır. Çünkü OSB’li çocuklar oyunların kurallarını anlamakta ve oyun arkadaşlarının nasıl tepki vereceğini kestirmede zorlanmaktadır. Ayrıca oyun arkadaşlarının da oyunlarda kazanmak isteyebileceğini anlamada güçlük çekmekte, sürekli olarak oyunları kazanmak istemekte ve bunun sonucu olarak ise kaybettiklerinde yoğun tepkiler verebilmektedirler.

OSB’li çocuklar oyun becerilerinde yeterince başarılı olamadıklarında bu durum onların sosyal ilişkilerine ve akranlarıyla olan etkileşimlerine zarar verebilmektedir. Çocukların ailesi ve akranlarla bir arada oyunlar oynaması iletişim, problem çözme, motor beceriler gibi becerilerin gelişmesine de olanak sağlamaktadır. Çünkü aile ve akranlarla kurulan etkileşim oyunlarda kendiliğinden gerçekleşmektedir. Özellikle OSB’li çocuklar aileleri ve akranlarıyla bir aradayken yalnız kaldıkları zamanlara kıyasla daha fazla sosyal etkileşim kurmaktadır. Oyun becerileri OSB’li çocukların akranları ile aynı ortamları paylaşması ve etkileşimde bulunması için oldukça önemlidir.

OSB’den etkilenen çocuklar, gelişimlerdeki genel farklılığa ek olarak oyun gelişimlerinde ve becerilerinde de hem tipik gelişim gösteren bireylerden hem de farklı tür yetersizlikler ile OSB’li olanlardan farklılık göstermektedirler. OSB’li çocuklar diğer tüm çocuklara göre oyuncaklarla çok daha az oynamaktadır. Aynı zamanda OSB olan çocuklar genellikle oyuncakları amacına uygun kullanmamaktadır. OSB’li çocuklar tipik gelişim gösteren akranları ile kıyaslandığında olağan olmayan oyunlar oynamakta ve oyundaki bir nesnenin bazı özellikleri ile aşırı ilgilenmektedir. Tüm bunların sonucu olarak OSB olan çocuklarda oyun çeşitliliği ve yaratıcılığı sınırlılık göstermektedir.

OSB’li çocuklarda kimi zaman farklılık ya da gecikmeler gösterse de oyun gelişimi üç aşamadan oluşmaktadır. Bunlar alıştırma oyunları, sembolik oyunlar ve kurallı oyunlardır. Alıştırma oyunları çocukların erken bebeklik/çocukluk dönemlerinde nesneleri keşfetmesi, vurma-atma-tutma gibi etkinliklerle gerçekleştirilen duyu-motor oyunlarıdır. Sembolik oyunlar, çocukların çevrelerinde yer alan nesneler için zihinlerinde temsiller oluşturmasıyla başlar ve sembolik düşünmenin gelişmesiyle ortaya çıkar. Sembolik oyunlarda çocuklar nesneleri farklı nesnelerin yerine kullanmakta, nesneler yeni ve farklı özellikler yüklemekte (kumandayla şarkı söylemek vb. gibi), oyunlarda yer almayan şeyler için varmış

gibi davranabilmektedir. Kurallı oyunlar ise çocukların oyunlardan önce belirlenen kurallar dahilinde oynadıkları körebe, saklambaç, futbol, masa tenisi vb. gibi oyunlardır.

OSB'li çocuklar oyun becerilerinde küçük yaşlarından başlayarak yetişkinliklerine kadar sınırlılık göstermektedir. Özellikle de sembolik oyunlarda tipik gelişen ya da farklı bir yetersizliği olan çocuklara kıyasla daha düşük performans sergilemektedir. Sembolik oyunlar ile dil gelişimi arasında yüksek düzeyde bir ilişki olmasından ötürü OSB'li çocuklardaki oyun becerisi gelişiminin dil gelişimi üzerinde de etkili olacağı bilinmektedir. Oyun aynı zamanda empati, iş birliği ve uyum vb. sosyal becerilerin gelişmesini sağlamaktadır. Oyun oynamak, çocukları aileleri ve akranlarıyla etkileşim başlatması için motive etmektedir.

OSB'li çocuklar için oyun en genel anlamda ince ve kaba motor becerilerde, sosyal becerilerde, dil ve iletişim becerilerinde ve akademik becerilerde gelişimin destekleyicisi olmaktadır. OSB'li çocuklarda oyun gelişimi farklı olsa da oyun becerilerini geliştirmek için yapılabilecek birçok şey bulunmaktadır. OSB olan çocuklar da kimi oyunları oynamaktan hoşlanmakta iken bazı oyunları oynamayı sevmemekte ya da zorlanabilmektedirler. OSB'li çocuklar genellikle sınırlı sayıda ve düzeyde oyunlar oynamakta, az sayıda oyuncakla oyunlar kurmakta ya da tekrarlı oyunlar oynamaktadırlar. Örneğin, OSB'li bir çocuk oyuncak arabasının tekerleklerini sürekli olarak döndürebilir ve tekerleklerin dönüşünü izlemekten keyif alabilir.

OSB olan çocuklar sıra alma, cevap verme, oyun ortamını keşfetme, nesneleri paylaşma, ortak dikkat ve karşısındakilerin ne düşündüğünü ve hissettiğini anlama konusunda gibi oyun için gerekli olan becerilerde sınırlılık yaşayabilmektedir. Ancak OSB'li çocuklar da oyun oynamak için gerekli becerileri öğrenebilmekte ve bunları geliştirebilmektedir. Anne-babalar çocuklarıyla en çok zaman geçiren kişiler olduğu için bu konuda en fazla desteği onlar verebilecektir. Oyun oynamak çocuklarla ebeveynler arasında güçlü bir bağ kurmanın etkili yolu olacaktır.

OSB'li çocuklar kimi zaman yalnızca bir ya da birkaç oyun oynamak istemekte ve bu oyunlara ilgi duyabilmektedirler. Böyle durumlarda ebeveynler çocuklarının özel ilgi duyduğu, oynamayı sevdiği oyunlar ile ilgili uyarlamalar yapabilirler. Örneğin, OSB'li bir çocuk legolarla oynamayı seviyor ve legolarla

ilgiliniyorsa ebeveynler çocuklarıyla legolardan tren oyunu oynayabilir, birlikte kule yapabilir, legolarla eşleme, renk öğretimi yapabilirler.

OSB’li çocuklar ebeveynleriyle oyun oynadıklarında ya da oyuncaklarıyla kendileri tek başına oyun oynadığında bu durum onların oyunla ilişkili diğer becerilerini geliştirmek için de kullanılabilir. Ebeveynler oyun oynarken örneğin sıra alarak oyun oynama, oyunla daha uzun süre meşgul olma, oyun için çeşitli oyuncaklar arasından seçim yapmak gibi belirli becerilerin çocuklara kazandırılmasını sağlayabilirler.

OSB’li çocuklarla oyunların daha etkili olabilmesi için bazı hususlar bulunmaktadır. Bunlar;

- Çocukların günlük etkinliklerini oyun için fırsatlar olarak kullanmak oldukça önemlidir. Çocuklarla başka birisi arasındaki ortak bir etkinlik her oyun için potansiyel bir imkân oluşturmaktadır. Örneğin banyo yapmayı sevmeyen bir çocuk için banyo rutini oluşturarak oyun zamanı olarak değerlendirilebilir.

- Oyun becerileri küçük adımlara bölünerek öğretilmelidir. Çocuk bir adımı öğrendiğinde bir sonraki adıma geçilmelidir.

- Çocukların günlük yaşam becerilerinin geliştirilmesi için oyundan faydalanılabilir. Örneğin çorap giymeyi öğrenecek olan bir çocuk için oyuncak bebeğe çorap giydirme oyunu oynanabilir.

- Bir oyunu ya da etkinliği öğretmek için çocuğa model olunmalıdır. Örneğin çocuğun ebeveynini izleyerek legolarla kulesini yapmaya başlaması gibi.

- Çocukların oyun becerilerini farklı ortamlarda da sergilemesini teşvik etmek oldukça önemlidir. Örneğin kendi evinde oyuncak trenle oynamayı seven bir çocuğun başka bir evde ya da okulda da oyuncak trenle oynaması teşvik edilmelidir. Çocuk oyun becerilerini farklı ortamlarda ve yanında farklı insanlar varken kullandığında ödüllendirilmelidir.

- Ebeveynlerin çocuklar oynarken oyunda neler olduğundan bahsetmesi oldukça faydalıdır. Misafirlik gibi bir taklit oyununda ikram yapılırken tabak, bardak, kaşık ve çatal gibi nesnelerin isimleri çocuklara hatırlatılmalıdır. Anne-

babalar çocukları ile yaptıkları davranışlarda tabağa koyabilirsin, içeceği doldurabilirsin gibi ifadelerle yönlendirmede bulunabilir.

- Ebeveynler oyun ve etkinliklerdeki müdahalelerini yavaş yavaş geri çekmelidir. Çocukların bağımsızlık kazanması desteklenmelidir.

- Çocukların sıra alma, paylaşma ve uzlaşma gibi zorlanabileceği sosyal durumlarda uygun tepkiler vermesini desteklemek için oyun kullanılabilir. Örneğin çocukların sıra alma ve uzlaşma becerilerini geliştirmek için jenga oyunu düzenlenebilir.

- Çocukların oyun ve etkinlik esnasındaki olumlu her bir davranışı pekiştirilmelidir.

- Çocukların oyun esnasında daha uzun cümleler kurması için cesaretlendirmek önemlidir. Çocuklar oyun sırasında sadece bir kelime ile tepki veriyorsa iki kelime ile tepki vermesi, üç kelime ile tepki veriyorsa dört kelime ile tepki vermesi sağlanabilir. Böylece çocukların dil becerileri geliştirilmekte ve kelime hazinesi artırılmış olmaktadır.

- Ebeveynler gün içerisinde çocuklarını izleyerek oyunlara ilgi duyduğu zaman dilimlerini yakalamaya çalışmalıdır. Bu zaman dilimlerinde ebeveynler çocukları için oyun oynatabilirler.

- Oyun ve etkinlikler mümkün olduğunca eğlenceli ve heyecanlı tutulmalıdır.

OSB'li çocuklar bir dizi oyun becerisi kazandığında ve akranlarıyla oynamaya başlamasıyla birlikte onlara çevreleriyle nasıl etkileşime girecekleri ve nasıl oyun oynayacakları konusunda destek olunmalıdır. Basit oyunlar oynamak sosyal etkileşim kurulmasını sağlamayla birlikte sıra alma, ortak dikkat, izin isteme gibi becerilerin de gelişmesini sağlamaktadır.

Çocuklarıyla akranlarıyla ve çevreleriyle etkileşim kurması ve oyun oynamasını sağlamak için ebeveynlerin yapılabilecekleri;

- Çocuklara bir oyuna nasıl dahil olacakları öğretilmelidir. Bunun için çocuğun kardeşleri, arkadaşları ya da kuzen vb. yakın akrabalarından destek alınabilir.

- Ebeveynlerin yapmış oldukları aile ziyaretleri çocukların oyun oynamaları için fırsat olarak kullanılabilir. Ziyaret edilen aile dostları, varsa onların çocukları ile OSB’li çocuk arasında etkileşim kurularak oyun oynaması sağlanabilir. Yine onlardan OSB’li çocuğa oyunun nasıl oynanacağını öğretmesi istenebilir.

- OSB’li çocuklar da tipik gelişim gösteren akranları gibi çeşitli öğrenme ve düşünme stillerine sahiptirler. Örneğin bazı çocuklar görsel olarak daha iyi öğrenmekte iken bazıları ise işitsel olarak daha güçlü olmaktadır. Ebeveynler görsel olarak daha iyi öğrenen çocukları için oyun ya da etkinliğin her bir adımını fotoğraflayarak oyun ya da etkinliği daha iyi öğrenmelerini sağlayabilirler.

- Etkileşimli oyunlarda OSB’li çocuk diğer çocuklar tarafından görmezden geldiği takdirde ebeveynlerin durumu dikkatlice izlemesi ve nedenlerini öğrenmeye çalışması gerekmektedir. Bu durumla ilgili uzmanlardan destek almak OSB’li çocuğun yararına olacaktır.

OSB’li çocukların gelişimlerini destekleyen çeşitli oyunlar ve serbest zaman etkinlikleri bulunmaktadır.

- *Katılımsız oyun/etkinlik:* Çocukların oyun ya da etkinliklerin içine girmeyerek yalnızca oyundakileri veya etkinliği gerçekleştirenleri izlemesidir.

- *Seyirci rolünde oyun/etkinlik:* Çocukların oyun oynanırken ya da bir etkinlik gerçekleştirilirken diğer çocukların yanında durarak eşlik etmesidir.

- *Yalnız oyun/etkinlik:* Çocuklar tek başına oynamakta ve etkinliği gerçekleştirmektedir. Çocuklar oyun/etkinlik alanlarını ve oyun/etkinlik materyallerini paylaşma, arkadaşlarını izleme ve etkileşime girme davranışları sergilemezler.

- *Paralel oyun/etkinlik:* Çocukların akranları ile aynı ortamda bulunup diğerlerinden bağımsız olarak oyun/etkinlik gerçekleştirmesidir. Arkadaşlarının yanında oyun oynayan çocuk zaman zaman oyuncaklarını değiştirebilmekte, oyun/etkinlik alanlarını ve oyuncakları paylaşabilmektedir. Bununla beraber çocuklar arasında ise gerçek bir etkileşim bulunmamaktadır.

- *Yapı-inşa oyunları/etkinlikleri:* Çocukların nesneleri (bloklar, legolar, küpler, kağıtlar vb.) kullanarak oyun/etkinlik sonunda ortaya yeni bir ürün

çıkarması ve bir şeyler inşa edip yapmalarıdır. Oyunu/etkinliği oluşturan unsurlar kullanılan araçlardır. Araçları kullanma ve oyunu oluşturma belli amaçlar doğrultusunda yapılmaktadır. Bu tür oyun ve etkinliklerde yaratıcılık ön planda olmaktadır. Çocukların akranlarından almış olduğu dönütler sosyal etkileşimleri adına da oldukça önemlidir. Bu oyun ve etkinlikler bir hedef ya da ürün için çalışmayı içermektedir. Bu oyun ve etkinliklerde ebeveynler OSB’li çocuğuna neler yapacağını göstererek teşvik etmeleri oldukça önemlidir. Anne babalar çocuklarına bloklarla kule inşa etmeyi gösterebilir ya da kulenin nasıl inşa edildiğini gösteren video ve fotoğraflar kullanabilirler.

- *Dramatik oyun/etkinlik:* Çocukların çeşitli hayali durumlar yaratarak oynamasıdır. Bu oyun ve etkinliklerde çocuklar çeşitli hayali durumlar oluşturmaktadır. Aynı zamanda çocuklar taklit becerilerini sergilemektedirler. Oyun ve etkinliklerde iş bölümüne ağırlık verilmektedir. Çocuklar oyun ve etkinliklerin daha gerçekçi olması için ise olayların ve nesnelerin ayrıntılarına daha fazla dikkat etmektedir. Bu oyunlara örnek olarak çocuğun oyuncak bebeği besler gibi davranması, yolda araba kullanıyor gibi yapması, çizgi film kahramanları gibi giyinmesi verilebilmektedir. Dramatik oyun ve etkinlikler OSB’li çocukların özellikle sosyal becerileri ile dil ve iletişim becerilerinin geliştirilmesine olanak sağlamaktadır. Bu tür oyun ve etkinliklerde OSB’li çocuklar zorlansalar da gerekli destek verildiğinde onlar taklit becerilerini geliştirebilmektedirler. Çocuklar davul çalmak, oyuncak araba kullanmak, oyuncak ata binmek gibi çeşitli taklit eylemlerini günlük hayatlarında çok sık sergilemektedirler. Ebeveynler çocukları çeşitli taklit becerileri sergilediğinde taklit içeren oyun ve etkinlikleri küçük adımlara bölerek çocukların yaratıcılığını ve oyun becerilerini destekleyebilirler. Ayrıca çocukların ne yapacaklarını anlamasına yardımcı etmek için yazılı ve/veya görsel talimatlar da kullanabilirler. Anne babalar oyunları çocuklar için daha eğlenceli hale getirmeye çalışabilirler. Çocuklara kostümler giydirilerek verilen karakterlerin sesinde ve davranışlarında değişiklikler yapılabilir. Oyun ve etkinliklere yeni temalar ekleyerek ve bölümlerini değiştirerek çocuğun bağımsız olarak oynaması desteklenebilir.

- *Birlikte oyun/etkinlik:* Çocuklar arkadaşlarıyla etkileşime girerek aynı oyun/etkinlik içerisinde olmaktadır. Oyun ve etkinliklerde ortak araç-gereç ve

oyuncakları kullanmakta ancak her bir çocuk kendi oyun/etkinliklerine devam etmektedir.

- *İş birlikli oyun/etkinlik:* Çocuklar arkadaşlarıyla iş birliği yaparak ve iletişim kurarak grup oyunlarına/etkinliklerine katılmaktadır. Çocuklar hep birlikte ortak bir oyun oynar/etkinlik yapar ve kuralları belirlerler. Aynı zamanda etkileşim ve paylaşımda bulunmaktadırlar. Bu oyun ve etkinliklerde ortak bir amaç bulunmakta, amaca uygun olarak roller paylaştırılmakta ve ortaklaşa yürütülmektedir. Bununla beraber çocuklar arasında ise gerçek bir sosyal etkileşim bulunmamaktadır.

- *Keşifsel oyun/etkinlik:* Çocukların oyuncak tavşanı hissetmek/tanımak, bir lego parçasını ağızına götürmek ya da bir oyuncak arabanın tekerleklerini incelemek gibi onlarla oynamak yerine nesnelerin veya oyuncakların keşfedildiği oyun ve etkinliklerdir. Çocuklar böylece farklı renk, şekil, boyut ve dokularla çevrelerini tanıyabilmektedir. Ebeveynler bu tür oyunlar modelleyerek ya da etkinlik düzenleyerek çocuklarını çevrelerindeki nesneleri keşfetmeye teşvik edebilirler.

- *Fiziksel oyun/etkinlik:* Fiziksel oyun ve etkinlikler çocuklara çevrelerindeki diğer insanlar ve nesnelerle etkileşimde bulunma imkânı vermektedir. Ebeveynler çocuklarının yürümesini/koşmasını içeren, tüm vücutları için egzersiz sağlayan ve kaba motor becerilerinin gelişmesini sağlayan bu tür etkinlikler düzenleyebilir.

- *İşlevsel oyun/etkinlik:* İşlevsel oyun ve etkinliklerde oyuncaklar tasarlanmakta ve bunların hangi şekillerde nasıl oynanacağını ve kullanılacağı öğrenilmektedir. Oyuncak bir arabayı sürmek, oyuncak telefonla konuşmak, elindeki bir topu kaleye/potaya atmak bu oyun ve etkinliklere örnek olabilmektedir. Ebeveynler bu oyun ve etkinliklerde çocuklarının kendilerine daha dikkatli bakabilmesi, iletişim kurabilmesi ve daha iyi görebilmesi için çocuklarıyla karşı karşıya oturmalıdır. Böylece çocukların oyun ve etkinliklere katılmaları da kolaylaşmaktadır. Anne-babalar çocuklarının sahip olduğu iki-üç oyuncak ona sunarak içlerinden birisini seçme şansı sunabilirler. Bununla beraber çocuklarının oyunlarına rehberlik etmek yerine katılabilirler. Örneğin anne-babalar çocukları oyuncak bir arabanın tekerleklerini döndürdüğünde kendileri de döndürebilir ve sürebilirler. Bununla birlikte kendilerini taklit etmelerini sağlayabilir ve şimdi sırada diyerek çocuklarının ellerini tutarak zeminde oyuncak arabayı birlikte hareket ettirebilirler. Ebeveynler oyun ve etkinliklerde çocuklarına mutlaka olumlu

dönütlerde bulunmalı ve ödüllendirmelidir. Legolardan ne kadar büyük bir köprü yaptın, aferin gibi sözcüklerle olumlu geri bildirimlerle övgü ifadeleri kullanmalıdır. Ebeveynlerin oyun ya da etkinlikleri ne zaman durduracağı veya değiştireceğini bilmeleri de oldukça önemlidir. Bunun için çocuklarının sıkıldıkları ve ilgilerinin azaldıkları anlara dikkat etmeleri gerekmektedir. Aynı zaman çocuklara oyun oynayanların kısa videoları izlettirilerek oyuncaklarla neler yapabileceği konusunda fikir sahibi olmaları da sağlanabilir.

- *Sebe-sonuç oyunu/etkinliği*: Çocukların istedikleri sonucu almak için bir eyleme gereksinimi olan oyuncaklarla oynadıkları oyunlar ve etkinliklerdir. Örneğin müzik kutusuyla oynamak ve müzik çalmak için kutunun düğmesine basılması gibi. Bu oyun ve etkinliklerde çocuklara eylemlerinin etkilerinin olduğu öğretilmekte ve onlara kontrol hissi verilmektedir. OSB’li çocuklar keşif yoluyla oyuncaklarını kendi kendine çalıştırmayı öğrenebilmektedir. Bu durumlarda çocuğun doğru eylemini pekiştirmek eylemi yapmasını devam ettirmesini sağlayacaktır. Bununla birlikte farklı diğer oyuncaklarla da sebe-sonuç ilişkisiyle etkileşime girmesini teşvik edecektir. Bu oyun ve etkinliklerde çocuklar ebeveynlerinden yardım istemeyi öğrenmek ve sıra alarak oyun oynama becerilerini geliştirmek için fırsatlar da ortaya çıkmaktadır.

2. OTURUM

OSB'Lİ ÇOCUKLARDA OLUMLU DAVRANIŞLARI DESTEKLEME: ÖDÜL VE PEKİŞTİREÇ KULLANIMI

Değerli anne-babalar bu oturumda sizlere;

- OSB'li çocuklar için ödül ve pekiştirecin önemi
- Pekiştireç ve pekiştirme kavramları
- OSB'li çocuklar için ödül ve pekiştireç kullanımı konularında bilgi aktarılacaktır.

OSB'li çocuklarda olumlu davranışların gelişmesini sağlamak için onların motive edebilmesi ve desteklenmesi gerekmektedir. Çocukların ödüllendirilmesi ve pekiştireç kullanımı bunun en etkili yollarından birisidir. Ödül ve pekiştireç kullanımının en temel amacı çocukların çeşitli uyarılar ile davranışlarını değiştirmesi ya da var olan olumlu davranışların devamını sağlamaktır. Ödül ve pekiştirme okulda öğretmenler tarafından etkili olarak kullanıldığı gibi evde anne-babalar tarafından da etkili ve pratik olarak kullanılabilir.

Çocukların günlük yaşamlarında sergilemiş oldukları her davranışın bir sonucu olmaktadır. Çocuklar davranışlarının sonucunda hoş giden bir uyarana eriştiklerinde ileride bu davranışı tekrar etme konusunda güdülenmektedirler. Örneğin yemekten sonra tabağını mutfığa götüren bir çocuğa anne-babasının teşekkür ederek gülümsemesi çocuğun yardım etme davranışını; yağmurlu havada üşüdüğü zaman anne-babasının çocuğa bere takması ısındığı için daha sonra bere takma davranışını artıracaktır.

Ödül ve pekiştireçler çocuklarda olumlu davranışların ortaya çıkma ihtimalini artırmaktadır. Ödül denildiğinde akla ilk gelenler oyuncak, şeker, çikolata gibi maddi olanlar olsa da gülümseme, onaylama, teşekkür etme, başını okşama gibi olanlar etkili bir şekilde kullanılmaktadır. Bunun sonucunda çocuklar kendi yeteneklerini ve kapasitelerini fark ederek özgüvenleri gelişmektedir. Olumlu davranışlar da tıpkı olumsuz davranışlar gibi ilgi ve onay görmediklerinde ortadan kaybolabilmektedir. Bu nedenle çocukların olumlu davranışlarının takdir edilmesi oldukça önemlidir. Bunun en kolay yolu ise çocukların pekiştirilmesidir.

Ödül ve pekiştireçler çoğu zaman hatalı bir şekilde kullanılabilir. Ödüller çocuklara yaptığı olumlu davranışların sonucunda verilmektedir. Ancak kimi zaman ebeveynler çocuklarına olumlu bir davranış ortaya çıkmadan ödül vermektedir. Bu ise çocuk için ödülün ziyade rüşvet yerine geçmektedir. Bu durum çeşitli sorunları beraberinde getirmektedir. Çocuklara rüşvet olarak bir ödül ya da pekiştireç verildiğinde sonraki olumlu davranışlarında verilecek olan ödül ve pekiştireç yetersiz kalacaktır. Bununla birlikte olumlu davranışların kalıcılığı da sağlanamamış olacaktır.

OSB olan çocuklar için doğru ödül ve pekiştireci bulmak oldukça önemlidir. Çocuğu olumlu bir şekilde etkileyen herhangi bir uyaran dahi pekiştireç olarak kullanılabilir. Bu konuda dikkat edilecek husus ise çocuklar için oldukça keyif verici olan çikolata, şeker, oyuncak gibi gereçler ve besinlerle yapılan ödüllendirmenin uzun vadede istenen yararı vermemesi hatta zararlı dahi olabileceğidir. Doğru pekiştireci bulmak için ise çocuğun davranışları, davranışlarının sebepleri ve ortaya süreçleri ebeveynler tarafından iyi analiz edilmelidir.

Ebeveynlerin etkili pekiştireçler belirleyebilmesi çocuklar için oldukça önemlidir. Çocukların sergilediği olumlu davranışın ardından pekiştireç vermek davranış ile pekiştireç arasında ilişki kurmayı kolaylaştırmaktadır. Böylece olumlu davranışlar artabilmektedir. Ebeveynlerin etkili pekiştireç belirleyebilmek için yapması gerekenler şu şekilde ifade edilebilmektedir:

Görüşme: Çocuklar için etkili pekiştireçlerin belirlenmesi için çok sık kullanılan yollardan birisidir. Ebeveynler görüşmeyi üç şekilde gerçekleştirebilmektedir. Bunlar:

- *Çocuğun Kendisiyle Görüşme:* Çocuğa doğrudan sorarak ya da seçenekler sunarak listeden pekiştireç seçmesini içermektedir.

- *Çocuğun Yaşamındaki Önemli Bireylerle Görüşme:* Çocuğun öğretmenleri, kardeşi, büyük anne/babası, arkadaşları ya da bakıcıları gibi yakın çevresinden bilgiler alınarak pekiştirecin belirlenmesidir.

- *Beceri Öncesinde Seçenek Sunma:* Çocuğa olumlu davranış sergilediğinde ne istediğinin sorulması ve çocuğun kendisine sunulan iki veya üç seçenek içerisinde seçim yaparak pekiştireci belirlemesidir.

Gözlem: Çocuğun serbest zamanlarında ilgilendiği nesneler ile etkinlikler etkili pekiştireçler olabilmektedir. Bu açıdan gözlem etkili pekiştireç belirleyebilmek için iyi bir yöntemdir. Gözlem iki şekilde gerçekleştirilebilmektedir. Bunlar:

- *Doğal Ortamda Gözlem:* Çocuğun gün içerisinde bulunduğu ortamlarda ve doğal rutini içinde gözlenerek pekiştireç belirlenmesidir.

- *Yapılandırılmış Ortamda Gözlem:* Çocuğun ilgisini ve dikkatini çekme ihtimali yüksek uyaranlardan bir ortam hazırlanmasıyla çocuk için bağımsız bir şekilde ortamda hareket etme imkânı verilerek uyaranlarla etkileşime girmesinin sağlanması ve pekiştireçlerin belirlenmesidir.

Denemeye Dayalı Değerlendirme: Çocuğa uyaranların deneme serileri biçiminde sunulurken bu uyaranlara verdiği tepkilerin kaydedilip değerlendirilmesiyle pekiştireçlerin belirlenmesidir. Ebeveynler denemeye dayalı değerlendirmeyi üç şekilde gerçekleştirebilmektedir. Bunlar:

- *Tek Uyaran Sunumu:* Çocuğa farklı duyularına hitap eden uyaranların gelişigüzel sırayla sunulurken verdiği tepkilerin kabul etme-istememe, süre ve sıklık açısından değerlendirilerek pekiştirecin belirlenmesidir.

- *Çift Uyaran Sunumu:* Çocuğa farklı iki uyaranın aynı anda sunulup çocuktan bu uyaranlardan birisini seçmesini sağlayarak pekiştirecin belirlenmesidir.

- *Çoklu Uyaran Sunumu:* Çocuğa üç veya daha fazla uyaranın bir dizi halinde sunulup çocuktan bu uyaranlardan birisini seçmesini sağlayarak pekiştirecin belirlenmesidir.

Pekiştirme uygulamalarında bir davranışın ardından hoş giden bir uyaranın sunulması veya ortamdaki hoş gitmeyen bir uyaranın çekilmesiyle uygun davranışların arttırılması sağlanmaktadır. Olumlu davranışları arttırmak için kullanılabilecek pekiştirmeye uygulamalarından bazıları şu şekilde ifade edilmektedir:

Olumlu Pekiştirme: Olumlu pekiştirme uygun olan davranışların hemen arkasından çocuğa hoşça giden uyarının verilmesidir. Böylece çocuğun uygun davranışlarının ileride tekrar etme olasılığı artırılmış olur. Örneğin, OSB'li çocuğun büyük olan nesneyi göstermesi istendiğinde doğru olarak gösteriyorsa çocuğa aferin denerek/eline yıldız yapıştırılarak/kraker verilerek pekiştirmede bulunulur. Böylece çocuğun olumlu davranışında artış olması beklenir. Olumlu pekiştirmede uygun davranışın hemen arkasından uyarın sunulmakta, uyarının uygun davranışın gerçekleşmesine bağlı olarak verilmekte ve bunun sonucu olarak uygun davranışın sergilenme sıklığında artış görülmektedir.

Pekiştireçler birincil pekiştireç ve ikincil pekiştireç olarak ikiye ayrılmaktadır. Birincil pekiştireçler çocuklar için yaşamsal önemi olan, bu sebeple de yüksek düzeyde güdüleme özellikleri olan uyarılardır. Birincil pekiştireçler yiyecek ve içecek, uyuma, barınma vb. gibi çocukların yaşamlarını sürdürmesi adına gereken pekiştireçler olup; öğrenilmemiş, koşullanmamış ve doğal pekiştireçler olarak da ifade edilmektedir. İkincil pekiştireçler ise çocuklar için yaşamsal/biyolojik öneme sahip olmayan fakat çocukların hoşlarına giden ve sosyal olarak da anlamlı olan pekiştireçlerdir. İkincil pekiştireçlere oyuncak, lego, resimli katlar gibi nesne pekiştireçleri; çizgi film izlemek, bilgisayar oyunu oynamak, yap-boz yapmak gibi etkinlik pekiştireçleri; gülümseme, teşekkür etme, övgüde bulunma gibi sosyal pekiştireçler; yıldız, boncuk, düğme gibi yalnız başlarına anlamı olmasa da biriktirilerek başka şeylerle değiştirildiğinde değer ve anlam kazanan sembol pekiştireçler örnek olarak verilebilmektedir.

Pekiştireçlerin sunulduğu zamanı ifade eden örüntüye pekiştireç tarifesi denilmektedir. Pekiştireçler belirli bir pekiştirme tarifesine göre kullanıldığında daha etkili olmaktadır. Pekiştireç tarifeleri sürekli ve aralıklı tarifeleri olarak ikiye ayrılmaktadır. Sürekli pekiştirme tarifesinde olumlu bir davranışın her sergilenmesinde bu davranışın arkasından pekiştireç sunulmaktadır. Aralıklı pekiştirme tarifesinde ise pekiştireçler belirli bir kurala göre sunulmaktadır. Aralıklı pekiştirme tarifesinde de kendi içerisinde oranlı ve zaman aralıklı pekiştirme tarifesi olarak ikiye ayrılmaktadır.

Oranlı pekiştirme tarifesinde pekiştireç davranışın gerçekleştirilme sayısına göre sunulmaktadır. Zaman aralıklı pekiştirme tarifesinde ise pekiştireç belirli bir

süreye göre sunulmaktadır. Oranlı pekiştirme tarifesi sabit oranlı ve değişken oranlı pekiştirme olarak ikiye ayrılmakta iken; zaman aralıklı pekiştirme tarifesi ise sabit zaman aralıklı ve değişken zaman aralıklı pekiştirme olarak ikiye ayrılmaktadır.

Sabit oranlı pekiştirmede pekiştireç davranış belirli bir sayıda gerçekleşmesiyle sunulmaktadır. Örneğin çocuğun olumlu her beşinci davranışının arkasından pekiştireç sunulmasıdır. Değişken oranlı pekiştirmede ise pekiştireç olumlu bir davranış belirli bir sayı aralığında gerçekleştiğinde sunulmaktadır. Örneğin çocuğun olumlu her beş davranışından yalnızca herhangi birisinin pekiştirilmesidir. Sabit zaman aralıklı pekiştirmede pekiştireç davranışa bağlı olarak belirli bir süre sonunda sunulmaktadır. Örneğin çocuğun olumlu davranışının her beşinci dakikasında pekiştirilmesidir. Değişken zaman aralıklı pekiştirmede ise pekiştireç davranışa bağlı olarak ortalama bir sürenin sonunda sunulmasıdır. Örneğin çocuğun olumlu davranışının her beş dakikadan yalnızca herhangi birisinin sonunda pekiştirilmesidir.

Çocuklara sunulan ödül ve pekiştireçler mutlaka çeşitlendirilmeli ve farklılaştırılmalıdır. Yiyecek-içecek ile nesne pekiştireçleri sosyal pekiştireçlerle bir arada sunulmalı ve ilerleyen zamanlarda yiyecek-içecek ile nesne pekiştireçleri geri çekilmeye başlanmalıdır. Çocukların ilk önce sürekli olarak her olumlu davranışı pekiştirilirken daha sonraları pekiştireçler silikleştirilmelidir.

Olumsuz Pekiştirme: Olumsuz pekiştirme ortamda yer alan itici bir uyarının olumlu bir davranışın hemen arkasından geri çekilmesi, azaltılması veya sona erdirilmesiyle bu olumlu davranışın ileride tekrarlanma ihtimalinin artmasıdır. Örneğin parkta oyun oynamak isteyen bir çocuğa ebeveynin parkta oyun oynamak istiyorsan ödevlerini bitirmelisin demesi olumsuz pekiştirme olmaktadır. Parkta oyun oynamak yerine ödev yapmak çocuk için itici bir uyarandır. Çocuk ödevini yaptığında parkta oyun oynamasına ebeveyni izin verirse çocuğun ödevini yapma davranışında artış olmaktadır. Olumlu pekiştirmedeki gibi olumsuz pekiştirmede de olumlu davranışların artması söz konusu olmaktadır. Fakat olumlu pekiştirmede ortama istendik bir uyarın eklenmekte iken; olumsuz pekiştirmede ortamdan hoşagitmeyen bir uyarın geri çekilmektedir. Bu noktadaki olumsuz ifadesi ise ortamdaki itici bir uyarının geri çekilmesinden kaynaklanmaktadır.

Olumsuz pekiştirme kullanımının ebeveynler için bazı güçlükleri de bulunmaktadır. Bu güçlüklerden ilki hoşla gitmeyen yani itici bir uyarana oluşturmaının kolay olmaması, diğeri olumsuz pekiştirme deneyimlerinin ebeveynler ile çocukları arasındaki etkileşime zarar verme ihtimali, bir diğeri ise bazı çocukların itici bir uyarana başa çıkabilecek olumlu davranışlara sahip olmamasıdır. Sıralanan bu güçlüklerden ötürü olumsuz pekiştirme diğeri pekiştirme yaklaşımlarına kıyasla daha az tercih edilmektedir.

Otomatik Pekiştirme: Çocukların sergilediği bazı davranışların dışarıdan birisinin etkisi olmadan kendiliğinden pekiştirilme etkisi olabilmektedir. Çocukların sıkıldıklarında ellerini ya da ayaklarını sallaması, eğlenmek için kendi kendine şarkı söylemesi ya da dans etmesi gibi herhangi bir şekilde aracı olmaksızın davranışın kendi kendine pekiştirme etkisi göstermesi otomatik pekiştirmeye örnek olarak sunulabilmektedir.

Sembol Pekiştirme: Sembol pekiştirme olumlu bir davranışının ardından çocuğa yıldız, gülen yüz, boncuk, bilet, marka, misket, jeton ve düğme gibi tek başlarına bir anlam ifade etmeyen nesnelerin verilmesi ve çocuğun biriktirmiş olduğu bu nesneleri kendisi için anlamı olan pekiştireçlere dönüştürmesidir. Sembol pekiştirme OSB’li çocukların olumlu davranışlarının artırılmasında etkili olmaktadır.

Toplum tarafından uygun olarak ifade edilmeyen veya kabul görmeyen yineleyici/tekrarlayıcı ve bireyin kendisine zarar veren kimi davranışlar bazı çocuklarda otomatik pekiştirme etkisi oluşturabilmektedir. Örneğin OSB’li bir çocuğun ellerini çırpması, gözünün hizasında hareket ettirmesi, sallanması, çığlık atıp bağırması, derisini ya da saçlarını yolması otomatik pekiştirme olabilmektedir. Özellikle çocukların kendisine ve çevresine zarar veren davranışlarının önlenmesi oldukça önem taşımaktadır.

Ebeveynler sembol pekiştirme kullanılırken ilk önce çocuklarından gerçekleştirmesini beklediği olumlu davranış, davranış gerçekleştiği takdirde kazanılacak olan sembol (yıldız, gülen yüz, boncuk, bilet, marka, misket, jeton ve düğme, vb.) ve sembol türünden davranışın değerini belirlemelidir. Ebeveynler belirledikleri sembolün çocuklarının yaşlarına uygun olmasına, kolay olarak saklanabilir ve tehlikeli olmamasına ve çocukların farklı şekillerde bu sembollere

erişememesine dikkat etmelidirler. Ardından çocukların kazandıkları sembollerle değiştirilecek olan pekiştireçler ve bu pekiştireçlerin kaç sembol karşılığı için kazanılacağını belirlemelidirler. Son olarak ebeveynler sembollerin belirlenen pekiştireçlerle değiştirileceği dönüşüm zamanını planlamalıdır. Aynı zamanda sembol pekiştirme zaman içerisinde silikleştirilmelidir.

İzlerlik Sözleşmesi: İzlerlik sözleşmesi olumlu bir davranışın gerçekleşip gerçekleşmemesine bağlı olarak çocuğa pekiştireç sunulmasını kapsayan, çoğunlukla yazılı veya resimli olarak görsel bir şekilde hazırlanan sözleşmedir. İzlerlik sözleşmesi olumlu davranışların artırılmasında ebeveynler tarafından etkili bir şekilde kullanılabilir. Ebeveynler izlerlik sözleşmesinde çocuklarından ne beklediklerini açık ve anlaşılır bir şekilde ifade etmelidir. Olumlu davranışın sergilenmesinin ardından verilecek olan pekiştireç konusunda ebeveynler ve çocuklar uzlaşa sağladığında izlerlik sözleşmesi daha etkili olmaktadır. İzlerlik sözleşmesi olumlu, dürüst, açık ve anlaşılır bir şekilde yazılı veya resimli bir şekilde hazırlanmalıdır. Çocuklara sözleşmenin hangi şartlar kapsamında geçerli olacağı bildirilmelidir. Aynı zamanda izlerlik sözleşmesi hazırlandıktan sonra tutarlı bir biçimde uygulanarak uygulama esnasında olumlu davranışın hemen ardından çocuğa pekiştireç verilmelidir.

Çocukların olumlu davranışlarının desteklenmesinde ödül ve pekiştireç kullanımı oldukça etkili olmaktadır. Çocuklar için doğru ödül ve pekiştireci bulmak kadar bunların doğru kullanımı da oldukça önemlidir. Ödül ve pekiştireç doğru kullanılmadığında hem OSB’li çocuklar hem de ebeveynleri için istenilen sonuçları vermeyebilmektedir. Çocukların pekiştirece karşı aşırı bağımlılık göstermesi, pekiştirecin rüşvet olarak verilmesi, pekiştirecin etkisini kaybetmesi gibi durumlar olumsuz sonuçlar ortaya çıkarabilmektedir. Çocukların olumlu davranışlarını desteklemek ve geliştirmek için ödül ve pekiştireç kullanımı konusunda ebeveynlerin dikkat etmesi gereken hususlar şu şekilde ifade edilebilmektedir:

- Çocuğa verilen ödül ve pekiştireçler yaşına, isteklerine ve ilgilerine uygun olmalıdır.
- Olumlu davranışın hemen ardından hiç ara bırakılmadan çocuğa ödül ve pekiştireç sunulmalıdır.

- Nesnel pekiştiren (oyuncak, kitap, resimli kart vb.), etkinlik pekiştiren (yap-boz, lego, bilgisayar oyunu vb.), yiyecek-içecek pekiştiren (bisküvi, kraker, süt vb.) ve sembol pekiştiren (yıldız, kalp, bozuk para vb.) kullanıldığında mutlaka bu pekiştirenlerle birlikte sosyal pekiştirenler (aferin, ne güzel yaptın/başardın, teşekkür ederim vb.) ile desteklenmelidir.

- Ödöl ve pekiştirenler rüşvet olarak verilmemelidir. Çocuklar istenilen olumlu davranışı sergilediğinde ödüllendirilmelidir.

- Ödöl ve pekiştirenler abartılı olarak sunulmamalıdır. Çocukların pekiştirenlerden sıkılmasının ve bıkmalarının önüne geçilmelidir.

- Ödöl ve pekiştirenler kullanılırken çocukların bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulmalıdır. Çocuk pekiştiren gereksinim duymadığında kullanılmamalı, pekiştiren bağımlı hale getirilmemelidir.

- Çocuklara verilen ödöl ve pekiştirenler mutlaka çeşitlendirilmelidir.

- Ödöl ve pekiştirenlerin sıklığı mümkün olduğunca azaltılmalıdır. Önceleri nesnel pekiştirenler, etkinlik pekiştirenleri, yiyecek-içecek pekiştirenleri kullanılırken daha sonraları yalnızca sosyal pekiştirenler kullanılmalıdır. Böylece silikleştirmeye gidilmelidir.

- Yiyecek-içecek pekiştiren kullanırken daha dikkatli olmak gerekmektedir. Çocukların verilen yiyecek ya da içeceği sevdiğinden emin olunmalıdır. Pekiştiren verildiğinde çocuğun çok tok olmamasına dikkat edilmelidir. Aynı zamanda bu pekiştirenler çocuğu doyuracak şekilde kullanılmamalıdır. Bununla birlikte çocuklara verilen yiyecek-içecek pekiştirenlerinin sağlıklı gıdalar olmasına gayret gösterilmelidir.

3. OTURUM

OSB'Lİ ÇOCUKLARDA PROBLEM DAVRANIŞLARLA BAŞA ÇIKMA

Değerli anne-babalar bu oturumda sizlere;

- Problem davranışların farkına varma
- Problem davranışların neden, sonuç ve etkileri
- Problem davranışlarla baş etmek için yapılması gerekenler konularında bilgi aktarılacaktır.

Sergilenen bir davranış çocuğun kendisine veya çevresine zarar veriyor, öğrenmesini engelliyor veya sosyal kabulünün önüne geçiyorsa o davranış problem davranış olarak ifade edilmektedir. Problem davranışlar tipik gelişim gösteren bireylerde ortaya çıkabileceği gibi OSB'li çocuklarda görülebilmektedir. Vurma, bağırma, eşyaları kırma, kendini yaralama, zarar verme, etkinlik dışı davranışlar sergileme, yönergelere uymama gibi davranışlar problem davranışlara örnek olarak sunulabilmektedir. Aşağıdaki yer alan soruları ebeveynler kendilerine sorarak hangi davranışların gerçekten problem davranış olduğunu, OSB'li çocuğun hangi davranışları üzerinde öncelikle ve özellikle durulması gerektiğini belirleyebilirler.

- Davranış çocuğa herhangi bir zarar veriyor mu?
- Davranış diğer bireylere zarar veriyor mu?
- Davranış çocuğun öğrenmesini olumsuz etkiliyor mu?
- Davranış çocuğun topluma katılımını engel oluyor mu?

Yukarıda yer alan sorular problem davranışları belirlemek adına ebeveynler tarafından kesinlikle cevaplaması gereken sorulardır. Bu soruların içerisinde herhangi bir tanesinin dahi evet yanıtı alması o davranışın problem davranış kategorisine sokulması için yeterli olmaktadır.

Davranış problemi, çocuğun kendisi veya çevresindeki kişiler için sorun oluşturan şeyler yapmasıdır. Çocuğun sergilemiş olduğu problem davranışlar yeni becerileri öğrenmesini engelleyen, çevreye uyum sağlamasını zorlaştıran, kendisine veya çevresinde yer alan bir başkasına zarar veren nitelikte olduğu için çözülmesi

gereken bir sorun olarak görülmektedir. Bu davranışlar çocukla çalışmayı, yeni beceriler öğretmeyi zorlaştırabilmektedir. Bu durum ebeveynlerin çocuğa bir şeyler öğretme ve birlikte zaman geçirme konusunda isteksiz olmasına sebep olabilir.

Davranış problemleri ne kadar şiddetli olursa olsun bu durum çocuğun kendisinden değil, çocuğun yaptığı davranışlardan kaynaklanmaktadır. Davranış problemleri ifadesi sadece çocuğun yapmayı öğrenebileceği, öğrenmesi mümkün olan davranışlar için kullanılmaktadır. Kendisine çok ağır geldiğinden ötürü elinde tutmuş olduğu şeyi taşıyamayarak yere düşüren ve kıran bir çocuğun davranışı bir davranış problemi olarak ifade edilmemektedir.

Problem davranışların üstesinden gelebilmek adına davranışın öncül-davranış-sonuç ilişkisinin incelenmesi oldukça önemlidir. Çünkü problem davranışlar kendi kendine ortaya çıkmamakta; oluştukları ortam ve bağlamlarla tanımlanabilmektedir. Problem bir davranışın ortaya neden çıktığını anlamak için, yalnızca o davranışı incelemek yerine bu davranışın gerekçesi olan ortamın değerlendirilmesi oldukça önemlidir. Dikkatli bir şekilde gerçekleştirilen gözlem aracılığıyla problem davranışın sebebi ve ne şekilde üstesinden gelinebileceğine dair bilgilerin toplanması mümkün olabilir. Problem davranışın ortaya çıkmış olduğu ortamda yapılacak düzenlemeler ve davranışın sonucunda verilen tepkiler genellikle o davranışın yeniden tekrarlanıp tekrarlanmayacağına dair bilgi verebilmektedir. Çünkü çocuğun sergilediği davranışı sonucunda çevresinden alacağı tepkiler onun bu davranışını şekillendirmesi sürecinde önemli rol oynayacaktır. Eğer çocuk davranışının sonucu doğrultusunda istediği şekilde tepki alırsa ilgili bu davranışın kalıcı olması sağlanacaktır. Her bir davranış belirli ortamda ve belirli koşullarda ortaya çıkmakta ve çocuk sergilediği davranışı sonucunda bir şey elde etmektedir. Bu sebeple problem bir davranış ortadan kaldırılmak isteniyorsa öncülün ya da sonucun değiştirilmesi gerekmektedir.

Problem davranışlarla başa çıkmak için uygulamalı davranış analizine dayalı eğitsel müdahaleler oldukça etkili olmaktadır. Bununla birlikte bazı problemler yalnızca eğitim yöntemleri ile ortadan kaldırılamamakta; çocuklar için bir ilaç müdahalesine gereksinim duyulabilmektedir. Hiçbir problem davranış kendiliğinden ortaya çıkmamaktadır, yani problem davranışların ortaya çıkmasının çeşitli sebepleri olabilmektedir. Problem davranışların nedenlerini belirlemek, bu

davranışların azaltılmasında oldukça önemlidir. Bu nedenler şu şekilde ifade edilebilmektedir:

Tıbbi/Psikolojik Nedenler: Problem davranışlar kimi zaman nörolojik sebeplerle ortaya çıkabilmektedir. Örneğin tikleri olan OSB'li bir çocuk istemsizce kollarını, ellerini ya da ayaklarını hareket ettirip, yüz, burun ve dilini farklı şekillere sokabilir veya istemsiz bir şekilde göz hareketleri yapabilir. Aynı şekilde epilepsiye de sahipse normal dışı beyin etkinliklerinden ötürü zamansızca uyuyabilir. Aynı zamanda çocuk aç veya uykusuzsa hırçınlaşabilir ya da bitkin olabilir.

Çocuk hastalandığında, hastayken ilaç kullandığında ebeveynlerinin ya da öğretmenlerinin beklentilerini karşılamayabilir. Kafasını sürekli olarak bir yere vuran veya elleriyle sürekli kulaklarını tıkayan bir çocuğun kulak ağrısı olma ihtimali hiç de az değildir. Hatta kimi çocukların yaşamış olduğu öfke nöbetleri ve patlamalarının çocukların yaşadığı mide ve sindirim sorunları ile ilişkili olabileceği dahi ifade edilmektedir. Tüm bu durumlar problem davranışların çeşitli organik sebepleri olabileceğini ve çocuğun durumu hakkında fikirler verebileceğini ortaya koymaktadır. Bu sebeple anne-babalar problem davranışa yol açan herhangi bir gerekçe ve etken olup olmadığını belirlemelidirler.

Çevresel Nedenler: OSB'li çocukların içerisinde bulunduğu çevre ve bu çevrenin belirgin özellikleri davranışlarını etkilemektedir. Çocuklar çeşitli problem davranışları bir ortamda sergilerken, başka ortamda sergilemeyebilirler. Örneğin çocukların kendi evlerinde sergiledikleri davranışlar ile okuldaki sergiledikleri davranışlar kimi zaman birbirinden çok farklı olabilmektedir. Çocuğun çevresinde yaşanan herhangi bir durum problem davranış sergilenmesine sebep olabilir. Bulunulan odanın sıcaklığı, çevresindeki kişilerin davranışları, etraftaki kimi nesneler gibi birçok faktör çocuğun davranışlarını etkileyebilir.

Kimi çocuklar ilk kez girmiş olduğu market, alışveriş merkezi, sinema ve tiyatro salonu, hastane gibi ortamlarda öfke nöbeti ve patlamaları yaşarken (ağlama, bağırma, kendini yerlere atma vb.), kimileri ise yalnızca televizyon açıldığı zaman zıplamaktadır. Bu durum şu şekilde ifade edilebilmektedir: Çocuk bulunduğu ortamdaki herhangi bir şeyden ya da durumdan oldukça rahatsızdır, fakat yaşamış olduğu iletişim güçlüklerinden ötürü bu durumu ifade etmekte güçlük yaşar ve rahatsızlık durumunu çoğu zaman değiştiremez. Bu sebeple yaşadığı rahatsızlığı

başını duvara vurarak, kendi etrafında dönerek, ağlayarak ve bunlara benzer davranışlarla ifade edebilmektedir. Kimi zaman çocuğun çevresindeki birisinin bir şey yapmasını istemesi de çeşitli problem davranışlara sebep olabilmektedir. Örneğin anne ya da babası çocuktan ayağa kalkmasını istediği zaman çocuk ağlıyor veya huzursuz oluyorsa öncelikle bacasında veya kaslarında bir sorun olup olmadığını kontrol edilmelidir.

Çocuktan Beklenen Görevin/İşin Özelliği: Çocuğun gelişim düzeyinin çok fazla üzerinde olan ve gerçekleştirilmesi çocuğa zor gelen davranışları yapması için zorlayıcı davranışlarda bulunmak hem çocuk hem de yetişkin açısından oldukça sorun yaratmaktadır. Bu durumda çocuk istenmeyen davranışlar sergilemekte ve çevredekileri de huzursuz etmektedir. Örneğin OSB'li bir çocuk hoşlanmadığı ve ona zor gelen bir yapbozla çalışırken parçalarını yere atmakta, anne-babası yapbozu kaldırdığında çocuğun da atma davranışı ortadan kaybolmaktadır. Bu durum çocuğun atma davranışı üzerinde hoşlanmadığı yapbozun etkili olduğunu göstermektedir. Çocuğun birlikte yapılan etkinlikten ve/veya üzerinde çalışılan beceriden sıkılmasını önlemek çeşitli problem davranışların azalmasını ve ortadan kaldırılmasını sağlayabilir. Aynı beceri üzerinde çok uzun süre çalışma ve öğretilen davranışın sürekli olarak tekrar edilmesini bekleme çocuğun çalıştığı yerden kalkma, oda içinde dolaşma, bağırma ya da anlamsız sesler çıkarma gibi bazı problem davranışlar sergilemesi ile sonuçlanabilmektedir.

OSB'li çocuğun sahip olduğu gelişimsel özellikler, ilgiler ve tercihler dikkate alındığında problem davranışlar daha az sergilenebilecektir. Öğretilen becerilerin çocukların günlük yaşamlarını kolaylaştıracak işlevsel becerilerden seçilmesi, daha zor ve kapsamlı olan beceriler için temel oluşturması çocuğun hem sıkılmasının önüne geçmekte hem de problem davranışlar sergilemesini önleyebilmektedir. Çocuğun sergilemiş olduğu problem davranışın çocuk için nasıl bir amaç içerdiğini ve temel işlevini belirlemeden davranışı azaltmaya çalışmak çok fazla mümkün olmamaktadır. Davranışı analiz etmek için davranışın öncesinde ve sonrasında neler yaşandığını doğru belirlemek gerekmektedir. Bunun ardından davranışın işlevini belirlemek daha doğru sonuçlar verecektir. Genel olarak davranışların dört ana işlevi bulunmaktadır. Bunlar a) iletişim, ilgi isteği, b) hoş giden uyarıyı elde etme isteği, c) hoş gitmeyen uyarıdan kaçma isteği d) duyusal uyarım isteğidir.

Hoş Giden Uyarıcı Elde Etme İşlevi: OSB'li çocuklar tıpkı tipik gelişim gösteren bireyler gibi istedikleri bir şeyi ya da nesneyi elde etmek istediklerinde bu isteklerine ulaşmak adına problem davranış sergileyebilirler. Örnek verilecek olursa yemek yerine abur cubur yemek isteyen OSB'li bir çocuk, isteği reddedildiği zaman giderek şiddetlenen bir öfke nöbetinin sonucunda abur cubur elde edebilmektedir. Bununla birlikte çocuğun ağladığı için gıfret yemesine, öfkelenildiğinden ötürü etkinlik yapmamasına izin verilmesi veya öfke nöbetinin sonrasında sakinleşmesi için oyun parkına götürülen bir çocuk davranışlar problemlerini kullanarak hoşuna giden uyarıcılar elde etmiş olmaktadır.

Hoş Gitmeyen Uyarıcıdan Kaçma İşlevi: Çocuklar görevlerden, sorumluluklardan, etkinliklerden, yetişkin veya akran etkileşimlerinden, etkinliklere katılmaktan, materyallerden, yemek yemekten kaçabilirler. OSB'li bir çocuk banyo yapmak istemediği için suya girmeyerek kendisini yere attığında banyo yapmamasına izin veriliyor ve banyodan kaçıyor, saç tıraşı olması gerektiğinde saçlarını çektiğinden dolayı tıraş olmaktan kurtuluyorsa ya da öfke nöbeti geçirdiği için tırnak kestirme, aşı olma gibi görev ve işler erteleniyorsa, çocuk problem davranışları istemediği ortamlardan kaçmak için kullanıyor olabilmektedir.

İlgi İşlevi: Çocuklar çoğu zaman tahmin edilenden daha iyi gözlemci ve analizci olmaktadır. Çocuklara ne zaman ve hangi durumda ilgi gösterildiğinde ne zaman daha çok ilgilenildiğinde ne zaman iletişim sıklığının arttığına dikkat ederek o ortamları yaratma eğilimi göstermektedirler. Eğer ilgi onların problem davranışlarını takip ettiğinde farkında olmadan çocuğa yanlış bir davranış öğretilmiş olabilir. Söz konusu OSB'li çocuklar olduğunda ise çok daha fazla dikkatli olunmalıdır. Çünkü bazen iyi niyetle bile yapılmış olsa bir davranış kimi zaman kötü sonuçlara sebep olabilmektedir. Örneğin çevresinde yer alan kişiler öfke nöbetinin ortaya çıkması ile birlikte çocuğa ilgi gösterebilirler. Öfke nöbeti sergileyen bir çocuğu sakinleştirmek için sarılma, sevmeye, öpme, okşama gibi davranışlar sergilenmesi çocuğun problem davranışlarının sebebi olabilmektedir.

Duyusal Uyarım İşlevi: Davranışın işlevi duyusal bir uyarım olduğu zaman, çocuklar artan veya azalan duyusal uyarım elde etmektedirler. Bu işlev ya kabul edilebilir bir düzeyde duyusal girdiyi düzenlemeye ya da duyusal girdi üretmeye

yarayan davranışı otomatik olarak pekiştirmektedir. Çocukların bacaklarını sallaması, kâğıt üzerinde karalamalar yapması, sessiz bir alana gitmesi gibi uyaranları arttıran ya da azaltan davranışlar pek çok çocuğun uygun davranışlarına hizmet edebilmektedir. Ne yazık ki kimi çocukların davranışları duyuşsal uyarımları azaltmaya veya artırmaya sebebiyet veren sorun davranışlardır. Örneğin; çocuk dokunma uyarımını sağlamak için çevresindekileri tekmeleyebilir, başkalarına uygun olmayan bir şekilde dokunabilir, işitsel uyarımını artırmak için sessiz etkinlikler esnasında mırıldanabilir, daha sesli nefes alarak çeşitli sesler çıkartabilir.

Davranış azaltma yaklaşımları çocuk üzerindeki etkilerine veya kontrol güçlerine göre en ılımlı olandan en az ılımlı olana doğru sıralanmaktadır. Davranış ılımlı bir şekilde azaltılabilecek bir davranışsa öncelikle bu yaklaşım benimsenmelidir. En ılımlıdan en az ılımlı yaklaşıma doğru sıralama ise şu şekildedir:

Uygun Olmayan Davranışın Ortaya Çıkmasını Önleme: Davranışın gerçekleşmesinin hemen öncesinde oluşan ve davranışın oluşmasına da zemin hazırlayan çevresel durumların (ön uyaranlar) değiştirmesi için işe yarayan en ılımlı yöntemdir. Problem davranışlarla başa çıkabilmenin, bu davranışları azaltmanın en iyi yolu problem davranışları önlemektir. Önleme ise öncülleri ve/veya ortamı değiştirmekle mümkün olabilmektedir. Çünkü istendik yani olumlu davranışların ortaya çıkabilmesini kolaylaştırmak, aynı zamanda problem davranışların da ortaya çıkmasını engellemek amacıyla ortam ve öncüllerde bazı düzenlemelerin yapılması gerekmektedir.

Çocukların ihtiyacı olan iletişim, oyun ve boş zamanlarını değerlendirme becerileri gibi yeni becerilerin öğretilmesi, çocuğun sahip olduğu özelliğine uygun öğretim yöntemi belirlenmesi ve kullanılması, uygun materyal ve araç-gereçlerin kullanılması, doğru davranışların pekiştirilmesi ve ödüllendirilmesi, çocuğun günlük yaşama aktif olarak katılımının artırılması problem davranışlar için önleyici olabilecektir.

Ayrımlı Pekiştirme: Ayrımlı pekiştirmenin kullanılmasıyla problem davranışların azaltılması bazı davranışlar için oldukça etkili olabilen ve çocuk için de daha az sınırlayıcı etkiye sahip müdahale yöntemlerinden birisidir. Ortam ve öncüller için yapılan düzenlemelere rağmen problem davranışlar halen

sergilenmeye devam ediyorsa bu yöntemin kullanılması düşünülebilir. Farklı uygulama türleri ve yaklaşımları bulunmasıyla birlikte bu yöntemdeki genel ilke azaltılmak istenen hedef davranışın görmezden gelinmesi ve uygun davranışın pekiştirilmesi ilkesidir.

Yeniden Yönlendirme: Bu yaklaşımda çocuğun problem bir davranışı sergilemesinin sonucunda, bu davranışın sergilenmediği yani gözlenmediği bir ortamdaki herhangi bir görevi veya işi yapması için yeniden yönlendirilmesi söz konusudur. Özellikle çocuğun, sergilediği problem davranış ile uyuşmayan uygun bir davranışa yönlendirilmiş olduğu durumlarda çok daha etkili olduğu kabul edilmektedir. Örneğin bir anne çocuğunun yinelenen bir davranışı olan sürekli olarak kollarını çırpma davranışını onu bu davranışla uyuşmayan davranışlar olan boyama yapma, yazı yazma veya oyun hamuru ile oynamaya yönlendirdiği zaman yeniden yönlendirme yapmış olmaktadır.

Aynı zamanda çocuğun problem davranışı anlamsız şekilde konuşma ise anne-baba bu davranışı durdurup çocuğu şarkı söylemeye teşvik edip yönlendirebilir. Bununla birlikte eğer çocuk sürekli olarak sallanma davranışını sergilemekteyse bu davranış durdurularak yürüme, koşma ya da dans etme gibi çeşitli etkinliklere yönlendirme yapılabilir. Yeniden yönlendirmenin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi için çocuk hızla ve sessizce yeni bir davranışa yönlendirilmelidir. Ebeveynler özellikle yeni ve uygun bir davranış sergileyene kadar çocuğa çok fazla dikkatini vermemeli, yalnızca uygun davranışın başladığı ve sürdürüldüğü zaman çocuğa dikkatini vererek pekiştirme yapmalıdır.

Sönme/Görmezden Gelme: Çocuğun problem davranış ile almış olduğu pekiştirecin (anne/baba/kardeş/öğretmenin/akranlarının ilgisi ve dikkati) geri çekilmesini ifade etmektedir. Çünkü çocuk problem davranışı ile çevresindeki diğerler kişilerin ilgisini ve dikkatini çekmektedir. Ebeveynin bu davranışa dikkatini vermesi ile de problem davranış kalıcı hale gelebilmektedir. Bu sebeple ebeveynlerin bu tür problem davranışa dikkatini vermediği zaman davranışın sönebileceği ve zamanla ortadan kalkacağı beklenmektedir.

Çocuğun davranışı özellikle dikkat çekmek amacıyla sergilediği belirlendiği durumlarda söndürme yaklaşımının kullanılması uygun bir yaklaşım olacaktır. Öncelikle hedef davranış objektif olarak tanımlanarak davranışın amacı ve işlevi

belirlenmektedir. Bu aşamada özellikle davranışın sürdürülmesine etken olan nedenin çevresindeki diğer kişilerin dikkatini çekmek olduğundan emin olunması gereklidir. Ardından çocuğun problem davranışı sergilemiş olduğu her seferde, anne veya baba davranışa ve çocuğa dikkatini vermemeli, bir başka şeyle ya da etkinlikle uğraşarak davranışı görmemezlikten gelmeye çalışmalıdırlar. Problem davranışın görülmediği durumlarda, problem davranış için alternatif/uyuşmayan olan davranışlar ebeveynler tarafından ödüllendirilmektedir. Bu kapsamda kısaca olumsuz/problem davranış görülmeden ödüllendirilmemekte, olumlu ve istendik davranış (uyuşmayan ya da alternatif davranış) anne babaların dikkati ile ödüllendirilmektedir.

Tepkinin Bedeli: Bu yaklaşım çocuğun daha önceden sergilediği olumlu davranışlarının sonucunda elde etmiş olduğu pekiştireçlerin/ödüllerin geri alınmasını ifade etmektedir. Ebeveynler çocuklarının uygun olmayan çeşitli davranışlarını da bedel ödeme yöntemiyle azaltabilmekte ve ortadan kaldırebilmektedirler. Çocuğun kendi yatağını topladığı, yemeğini bitirdiği, ödevini eksiksiz olarak yaptığı zamanlarda birer (+) işareti ya da bir gülen yüz kazanmaktadır. Uygun olmayan/problem davranışı her sergilediğinde ise bir (+) ya da bir gülen yüz kaybetmektedir. Bunun için çocuğun önceden kazanmış olduğu ve bedel olarak geri verebileceği bir şeylerin olması gerekmektedir.

Mola: Çocuğun, problem davranış sergilemesinin hemen ardından belirli bir süre için tüm pekiştirme kaynaklarından uzaklaştırılması sürecidir. Çocuk, belirli bir süreliğine (çocuğun hoşlandığı bir şeyi/pekiştireci kazanmasını engelleyecek ve 5-10 dakikadan daha uzun olmayacak bir şekilde) pekiştireçten uzaklaştırılmaktadır. Örnek verilecek olursa tüm grup hep birlikte televizyon seyredirken çocuğun odanın köşesindeki bir sandalyede yalnız oturması, ailesinden uzak salonun en uzak köşesinde tek kalması, herkes salonda iken evin holünde yalnız durması veya ayrı bir odada yalnız oturması şeklinde uygulanabilmektedir. Bu noktada önemli olan durum çocuğun katılmış olduğu etkinliğin hoşuna giden ve istekli olarak katıldığı bir etkinlik olması, aynı zamanda bu etkinlikten de uzaklaşmak istememesidir. Genel olarak yemek yemeyi sevmeyen ve sofrada sürekli olarak yemeğini yemeden tabakla oynayan çocuğa “odana git ve yemek yeme” demek mola değil, tam tersine çocuğu ödüllendirme olmaktadır. Çünkü çocuk zaten sofrada olmaktan ve yemek yemekten hoşlanmamaktadır. Fakat çocuk

televizyon seyretmekten çok hoşlanıyor ve televizyon seyredirken de zıplama ya da koşma gibi bir problem davranışı sergilemekteyse çocuğu diğer odaya göndermek veya televizyon seyretmesinin en fazla 5-10 dakika için sınırlandırılması mola için örnek oluşturmaktadır.

Aşırı Düzeltme: Çocuğun içerisinde bulunduğu çevreyi problem olmayan davranıştan önceki haline getirilmesini kapsamaktadır. Meyve suyunu kasıtlı olarak yere döken bir çocuğa yerin temizlettirilmesi bu yöntem için örnek olarak verilebilmektedir. Problem olmayan davranışlara ilişkin olarak çocuğun bulunduğu çevrenin eski haline getirilmesine çevrede yer alan farklı şeylerin de düzeltilmesi eklenmesiyle bir tür cezaya dönüştürülebilmektedir. Buna ise onarıcı aşırı düzeltme adı verilmektedir. Farklı bir ifadeyle, uygun olmayan davranıştan sonra çevrede ortaya çıkan sorunları (etrafın kirlenmesi, dağıtılması vb.) çocuğa fazlasıyla düzeltilmesi sürecidir. Çocuğun yalnızca meyve suyunun döküldüğü yerleri değil aynı zamanda etrafını da silmesi; sırasını karalayan bir çocuğun sınıftaki tüm sıraları da silmesidir. Önemli bir husus ise çocuğun kasıtsız yaptığı davranışlarda kesinlikle kullanılmamalıdır.

Çocuğa yaptırılacak olan düzeltme uygun olmayan davranışla mutlaka doğrudan ilişkili olmalıdır. Aynı zamanda düzeltmenin davranışın hemen ardından uygulanması gerekmektedir. Kimi durumlarda, örneğin çocuk küçük yaşta ise çocuğa mümkün olduğunca yardım edilmeli ve bu yardım çocuğun düzeyine göre giderek azaltılmalıdır. Çocuk kendisinden istenileni yapmayı reddeder ve uygulayıcı hiçbir şekilde yaptıramıyorsa, bu süreç pekiştirici özellik taşıyorsa, çocuk için beklenen davranış oldukça zorsa bu yöntem kullanılmamalıdır.

Ebeveynlerin problem davranışları önlemek için yapabilecekleri:

- Ev kuralları oluşturmak ve çocuğa öğretmek
- Çocuklara çeşitli seçim fırsatları sunmak
- Çocuğun öğrenme hızı, dikkat süresi vb. etmenleri göz önünde bulundurmak
- Uygun davranışların pekiştirilmesine dair davranış repertuarını genişletmek
- Fiziksel düzenlemeler yapmak. Örneğin, evde daha az nesne bulundurmak

- Açık ve net ifadeler kullanmak
- Dikkat çekmek için olumsuz davranış sergilemeden ona ilgi göstermek
- Açlık, uykusuzluk gibi sorunlara önlem almak
- Olumlu yönergeler sunmak ve olumsuz davranış yerine ne yapacağını söylemek. Çocuğa “konuşma” yerine “şimdi sen bize şu sorunun cevabını söyle” demek
- Çocuk uygun olmayan davranış yapmaya başlamadan önce nasıl davranması gerektiğini söylemek
- Çocuğa uygun rol model olmak

4. OTURUM

OSB'Lİ ÇOCUKLARIN BESLENME, ÖZBAKIM, UYKU GEREKSİNİMLERİ

Değerli anne-babalar bu oturumda sizlere;

- OSB'li çocukların beslenme düzeni ve alışkanlıkları ile ilgili yapılması gerekenler
- OSB'li çocuklara öz bakım becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesi
- OSB'li çocukların uyku durumlarıyla ilgili dikkat edilmesi gerekenler ve alınacak önlemler konularında bilgi aktarılacaktır.

OSB olan çocukların yaşadıkları beslenme sorunları uzun vadede hem ebeveynlerin hem de çocukların yaşamını önemli düzeyde etkilemektedir. Çocukların yaşadıkları beslenme sorunlarının hafife alınması ebeveynlerin ve çocukların yaşam kalitelerini düşürmekte iken, OSB'li çocuğun başkasına bağımlılığını artırmakta ve çeşitli sağlık problemini beraberinde getirmektedir. Bu sebeple OSB'li çocuklarda beslenme oldukça önemlidir. Çünkü beslenme özellikle çocukların yaşamlarını sağlıklı şekilde sürdürmesi adına en gerekli temel bir ihtiyaçtır. Beslenme üzerinde biyolojik yatkınlık durumu, aile dinamikleri ve özellikleri, gelişimsel ve sosyo-kültürel etmenler etkili olmaktadır. Beslenme yetersiz olduğunda çocuklarda gelişim olumsuz etkilenmektedir.

Beslenme sorunu genel olarak en sık OSB'li çocuklarda görülmektedir. OSB'li çocuklarda en çok rastlanan beslenme sorunu yiyecek seçme/reddetme ve buna mukabil sindirim sorunlarıdır. OSB'li çocuklar tipik gelişim gösteren çocuklara göre daha fazla besin seçmekte ve reddetmekte; bu nedenle de beslenme yetersizliklerinden oldukça etkilendiği bilinmektedir. Aynı zamanda OSB'li çocuklar tipik gelişenlere kıyasla daha fazla mide-bağırsak ve sindirim sorunları yaşamaktadır.

OSB'li çocukların bireysel özellikleri yemek yeme durumlarını etkilemektedir. Örneğin; kullanılan ilaçlar, olgunluk ve gelişim düzeyi, vücut özellikleri ile ilgili sorunlar, oral-motor özellikler bunlardan bazılarıdır. Aynı zamanda yiyeceklerin tat, koku ve doku gibi özellikleri ile bunlara dair edinilen

olumsuz yaşantılar beslenmeyi etkileyen etmenlerdendir. Bu alanlardan yalnızca birinde bile sorun olması çocukların yeme davranışı olumsuz etkilemektedir. OSB’li çocukların beslenmesinde tatma, dokunma, görme, koklama gibi tüm duyuşal sistemler devrede olmaktadır. OSB’li çocukların da önemli bir bölümünün duyuşal işleyişinde bazı sorunlar olduğu bilinmektedir. Tadı, dokuyu ve kokuyu tipik gelişen akranlarına göre daha yoğun, zayıf veya farklı hissedebilmektedirler. Bu durum OSB’li çocukların kimi besinleri tüketmelerinde güçlük yaşamasına sebebiyet vermektedir.

Çocuklarda yiyecek seçmek yiyeceğin türü (sınırlı sayı ve miktarda yiyecek tüketilme), dokusu (yiyeceğin yumuşaklık sertlik durumu, ezilmiş, püre veya çiğ tüketilme), tadı (çok şekerli, çok tuzlu ya da ekşi yiyecekler tüketilme), ısısı (soğuk ya da sıcak), rengi (sadece belirli renklerde yiyecekleri yeme) ya da kokusuna göre seçici davranmayı (yiyecek ayırt etme) kapsamaktadır. Yiyecek reddetme durumu ise çocukların bütün yiyecekleri ağlama, öfkelenme, tükürme veya ağzını kapatarak yemek yemeyi kabul etmeme veya sınırlı tür ve miktarda yemek yeme olarak ifade edilmektedir.

Yemek seçme özellikle büyüme ve gelişme çağındaki OSB’li çocuklarda çeşitli gelişimsel geriliklere yol açarak kronik problemlere sebep olmaktadır. Bununla birlikte OSB’li çocuklar genellikle rutin olarak aynı besinleri tüketmeyi tercih etmekte ve yeni besinler yemesi yönünde telkinde bulunulduğunda agresif tutumlar göstermektedirler. OSB’li çocuklarda yemek seçmenin altında ise oral alımdaki hassasiyetin olabileceği ifade edilmektedir. Aynı zamanda OSB’li çocuklarda yetersiz ve az çeşitli beslenmeye dayalı olarak mineral-vitamin eksikliği görülebilmektedir. Bazı ebeveynlerin çocukları için uyguladıkları çeşitli diyet yaklaşımları (glutensiz diyet, kazeinsiz diyet vb.) da OSB’li çocuklarda beslenme yetersizliklerine ve buna paralel mineral-vitamin eksikliklerine sebebiyet verebilmektedir.

OSB’li çocuklarda çok sık mide ve bağırsak sorunlarının görüldüğü bilinmektedir. Bu sorunlar çerçevesinde OSB’li çocuklar mide bulantısı, ishal, kabızlık, karında şişlik, reflü, gastrit, karın ağrısı gibi durumlarla sık sık karşı karşıya kalabilmektedirler. Ayrıca sindirim sistemlerindeki bu sorunlar nedeniyle besin hassasiyetine de sahip olabilmektedirler. Bazı çocuklarda görülen besin

alerjileri konusunda da ebeveynler dikkatli olmalıdır. Yaşanan besin alerjilerine karşı şüphelenilen besinlere yönelik gerekli alerjik testlerin yapılması gerekmektedir.

OSB'li çocuklarda çok sık olarak görülen bozulmuş yeme davranışları yemek seçiciliği ya da yetersiz beslenme olarak kendisini gösterebileceği gibi kimi zaman obezite ya da hızlı yeme olarak da ortaya çıkabilmektedir. Her çocuğun bireysel özelliklerinde olduğu gibi beslenme özelliklerinde de farklılık bulunmaktadır. Ebeveynler çocuklarının beslenme özelliklerini dikkate alarak çocuğun yeterli ve dengeli beslenmesi konusunda özen göstermelidir. Çocuklar için herhangi bir diyet uygulanması gerekiyorsa bu diyet mutlaka hekim kontrolünde ve bir diyetisyen eşliğinde uygulanmalıdır.

OSB'li çocukların yaşadığı beslenme sorunları hem çocukları hem de ailelerini olumsuz etkilemektedir. Aileler çocuklarının yaşadıkları bu sorun karşısında yoğun stres yaşamaktadırlar. Çünkü bu sorun beslenmeyle sınırlı kalmayıp OSB'li çocuklarda mide-bağırsak ve sindirim sorunlarına yol açmaktadır. Özellikle OSB'li çocuklarda kabızlık gibi durumlar çok sık görülmektedir. Anne-babaların bu sorunlarla başa çıkabilmesi oldukça önemlidir.

Ebeveynler çocukları sürekli olarak kilo kaybı yaşayıp bu durum sağlık problemleri ortaya çıkardığında daha dikkatli olmalıdırlar. Bununla birlikte yemek yeme esnasında çocuğun davranışları evde gerginliğe yol açıyorsa bunun için de önlem alınmalıdır. Kimi zaman çocuklar karın ağrısı gibi durumlardan yaşadıkları acılardan ötürü de yemek yemeyi reddedebilmektedir ya da kullandığı ilaçlar da çocukta karın ağrısına yol açtığından yemek yeme isteği azalmaktadır. Bazı gıdalar çocukta alerjik reaksiyonlara yol açabilmekte; bunun sonucu olarak çocuklarda ciltte kızarıklık, yara ve ağrı olabilmektedir. Bu durumda da çocuklar rahatsızlık hissedebilmektedir. Bununla birlikte OSB'li çocukların önemli bir bölümünde ağız ve diş bakımı tam olarak sağlanamadığından çiğneme veya yutma problemleri olabilmektedir. Bu durum da çocukların beslenme alışkanlıkları ve düzenlerine zarar verebilmektedir.

OSB'li çocuklarda oldukça sık görülen davranışsal problemler de yeme sorunlarına sebebiyet verebilmektedir. Ebeveynler kimi zaman çocuklarının olumsuz yeme davranışlarını ödüllendirebilmektedir. Çocuklar zamanla yemek

esnasında sinirli ya da hırçın olduklarında yemekten kurtulup ödüllendirildiklerini düşünebilmektedir. Örneğin çocuğun masayı istediğinde terk etmesi veya tabağını yere döktükten sonra oyun oynayabilmesi yeme problemlerinin ödüllendirilmesi anlamına gelmektedir. Bu sebeple çocuk olumlu bir davranış sergiledikten sonra yeme zamanının bitirilmesi oldukça önemlidir. Bunu yapabilmek için ise porsiyonlar küçültülebilir ve böylece çocuğun tabağındakiler bittikten sonra yemekten kalkmasına izin verilebilir.

OSB’li çocukların beslenme sorunlarına yönelik olarak ebeveynlerin alabilecekleri bazı önlemler bulunmaktadır. Bunlar şu şekilde ifade edilmektedir:

- OSB’li çocuklar için yemek çizelgesi ve rutini oluşturulmalıdır.
- Çocukların bağımsız yemek yeme davranışları geliştirilmelidir.
- Yemeklerin hazırlanmasında çocukların damak tadı göz önünde bulundurulmalıdır.
- Çocuğun tabağındaki yemeği bitirdiğinde hoşlandığı etkinliğe ulaşmasına izin verilmelidir.
- Çocuğun gün boyunca sürekli olarak yemek ya da abur cubur yemesi önlenmelidir.
- Çocuğun yemek yeme esnasında rahat bir oturma yerinde olması sağlanmalıdır.
- Yemekler küçük porsiyonlar halinde sunulmalıdır.
- Yemek esnasında çocuğun dikkatini dağıtacak unsurlar en aza indirilmelidir.
- Çocuğun yemek yeme esnasında olumlu davranışları ödüllendirilmelidir.
- Çocuğun yemek yeme esnasında olumsuz davranışları görmezden gelinmelidir.
- Yemek sırasında çocuğun etrafı kirletmesine karşı daha hoşgörülü olunmalıdır.

- Çocuğun yiyecek-içecek hazırlama süreçlerine dahil edilmesi sağlanmalıdır.
- Çocuğun bağımsız beslenme becerisi kazanması için alıştırmalar yapılmalıdır.
- Çocuğun beslenme davranışları ile ilgili aşırı korumacı davranılmamalıdır.

Temel özbakım becerileri en genel ifadeyle giyinme, soyunma, temizlik, kişisel bakım ve beslenme gibi beceri alanlarından oluşmaktadır. Her çocuğun bu becerilere sahip olması ve bağımsız olarak yerine getirebilmesi gelişimi açısından oldukça önemlidir. Tipik gelişim gösteren çocuklarda özbakım becerileri olağan gelişim içerisinde öğrenilirken OSB'li çocuklar bu becerileri öğrenirken çeşitli güçlükler ve gecikmeler yaşayabilmektedir. Bu durumlarda OSB'li çocuklara ek bir destek sunulması gerekebilmektedir. Özbakım becerileri olarak ifade edilen becerilerin tamamı tüm çocukların bir gün boyunca sabah kalkıp gece uyuyana kadar yaptığı becerilerin bütününe kapsamaktadır. Örneğin bir çocuğun sabah kalktığında elini yüzünü yıkaması, gece giydiği kıyafetleri çıkarıp yeni elbiseler giymesi, okul servisine binmesi, yemek yemesi, tuvalete gitmesi gibi birçok beceri kritik özbakım becerileri arasında yer almaktadır.

Tipik gelişim gösteren bir çocuğun erken yaşlarda başlayan öz bakım becerisi gelişimi aynı zamanda ebeveynlerinden bağımsızlığının da bir göstergesi olmaktadır. OSB'li çocuklar için özbakım becerilerinin kazanılması çevresel beklentiler, zihinsel, bedensel veya davranışsal yetersizliklerin bu becerileri yavaşlatma, sınırlama ya da ertelemesine neden olmasına rağmen tipik gelişim gösteren çocuklar kadar eşit önemdedir. OSB'li çocuklara genellikle tipik gelişim gösteren çocuklara tanınan fırsatlar tanınmamaktadır. Çünkü anne-babalar çoğu zaman OSB'li çocuğun özbakım becerilerini nasıl kazanacağına ve bu becerileri nasıl gerçekleştireceğine yönelik yeterince bilgiye sahip olmamaktadırlar. Ebeveynler genellikle çocuklarının becerileri gerçekleştirmesine imkân tanımadan bu becerileri kendileri yapmaktadır. Bu nedenle OSB'li çocukların bağımsız özbakım becerilerini kazanması gecikmektedir.

Özbakım becerileri çocukların bağımsız yaşayabilmeleri için gerekli olan becerilerdir. OSB'li çocukların bağımsız yaşamak için gerekli duyduğu birçok beceri küçük yaşlardan itibaren çevrelerindeki kişileri model alınarak taklit yoluyla

öğrenilmektedir. Ancak OSB’li çocukların taklit yeteneklerinin sınırlı düzeyde olması ve gözlem yoluyla öğrenmelerinin yeterli olmaması nedeniyle özbakım becerilerini öğrenmeleri güçleşebilmektedir. OSB’li çocuklara özbakım becerileri öğretimi için en uygun ortam çoğu zaman ev ortamı olmaktadır. Çünkü bu becerilerin önemli bir bölümü evde öğrenilmesi gereken becerilerdir. Bu sebeple özbakım becerilerinin öğretiminde ebeveynlere büyük sorumluluk düşmektedir.

Özbakım becerileri çocukların doğuştan getirerek sahip olamadığı, sonradan öğrenerek kazandığı becerilerdir. Özbakım becerileri OSB’li çocukların aile ve toplum içerisinde bağımsız bir birey olmaları ve topluma uyum sağlamaları için öncelikle kazandırılması gerekli olan becerilerdir. Tipik gelişen çocuklar anne-baba gibi rol modeller ya da onlara sağlanan imkanlar sayesinde gelişim evreleri içinde özbakım becerilerine sahip olabilmektedir. Çocukların OSB’den etkilenmesi kadar anne-baba ya da çevreden gelen olumsuz tutumlar, başarılı yaşantıların oluşturulamaması gibi nedenlerden dolayı da özbakım becerilerinin kazanılması gecikebilmektedir. Bu sebeple OSB’li çocukların özbakım becerilerini kazanması için çeşitli özel düzenlemeler gerekmektedir.

OSB’li çocuklar çeşitli nedenlerden ötürü özbakım becerilerini kazanmakta güçlük çekebilmektedir. Bunlardan bazıları çocukların büyük kas becerilerindeki yetersizlik, el-göz koordinasyonundaki sorunlar, görme bozuklukları, motor becerilerde zayıflık olarak sayılabilmektedir. Örneğin çocukta küçük kas gelişimi yeterli değilse düğme ilikleme, fermuar çekme, kemer takma gibi becerilerde zorluk çekecektir. OSB’li çocuklar dikkat, taklit, basit emir ya da cümleleri anlama gibi temel bilişsel becerilerde de sınırlılık yaşarsa bu durum da özbakım becerilerinin öğrenilmesine engel olabilmektedir.

OSB’li çocuklar için giyinme becerisi tipik gelişen çocuklarda olduğu gibi kıyafetleri çıkarmaya göre daha zordur. Bu nedenle çocuklar için önce giysileri çıkarma daha sonra giyinme öğrenilmektedir. Bununla birlikte OSB’li çocukların yaşlarına uygun kıyafetleri giymesi de önemlidir. Ayrıca mevsimine uygun ve birbirleriyle uyumlu kıyafetler giymesi OSB’li çocukların sosyal kabulü ve genel sağlıkları açısından da önem taşımaktadır. OSB’li çocukların yaşlarına uygun bir şekilde giyinmesi onların akranlarının arasına girmesini ve toplumla olan adaptasyonunu kolaylaştırmaktadır.

Özbakım becerileri genel anlamda bağımsız yaşamak, sağlıklı olmak ve en önemlisi sosyal olarak kabul görmek açısından oldukça önemlidir. OSB'li çocuklar özbakım becerileri yönünden değerlendirildiğinde akranlarına göre daha fazla yetersizliğe sahip olmakta ve bu durum da aile ve eğitim yaşantılarında birtakım problemleri ortaya çıkarmaktadır. Erken yaşlardan itibaren kazanılmayan tuvalet, kişisel bakım, bağımsız yemek yeme, giyinme-soyunma gibi beceriler çocukların ilerleyen yaşlarında anne-babaları tarafından karşılanmaktadır. Bu durum ise hem ebeveynlerin hem de OSB'li çocukların yaşam kalitelerini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu sebeple bu becerilerin kazanılması küçük yaşlardan itibaren sağlanmalı ve üzerinde önemle durulmalıdır. OSB'li çocukların önemli bir kısmı özbakım becerilerinde güçlükler yaşadığından bu durum onların eğitim kurumlarına kabulünde de çeşitli sorunlarla karşılaşmasına yol açmaktadır. Bu durum çocukların akranları ile birlikte en az kısıtlayıcı ortamlarda eğitim almasının önünde engel oluşturmaktadır.

OSB'li çocukların özbakım becerilerini kazanmasında hazır bulunuşluk ve gelişim özellikleri oldukça önemlidir. Çok sayıda özbakım becerisinin bir anda kazanılmasını istemek gerçekçi olmayan beklentiler nedeniyle başarısızlıkla sonuçlanabileceği gibi aynı zamanda OSB'li çocuk üzerinde de yoğun baskıya neden olabilir. Bu sebeple özbakım becerileri için önce çocuğun ihtiyaçları ve öncelikleri belirlenmelidir. Örneğin el yıkama ile banyo yapma becerisi birlikte düşünüldüğü zaman el yıkama çok daha öncelikli bir beceridir. Buna benzer olarak bağımsız tuvalet yapma ve diş fırçalama becerisi karşılaştırıldığında da tuvalet yapma becerisi daha öncelikli olmaktadır.

OSB'li çocuklar özellikle okul çağında öğrenme sorunları, dikkat eksikliği, uyum güçlüğü, tik bozukluğu, okul reddi, obsesif-kompulsif bozukluklar gibi durumlarla karşı karşıya kalabilmektedir. Bununla birlikte OSB'li çocuklar ergenlik çağına yaklaşırken dürtü problemleri, bazı uygunsuz cinsel davranışlar, depresyon ve kaygı/anksiyete gibi sorunlar görülmeye başlamaktadır. Depresyon, kaygı/anksiyete ya da sebebi açıklanamayan farklı durumlardan ötürü OSB'li çocuklar uyku problemleri yaşayabilmektedir. Sağlıklı uyku çocukların bilişsel gelişimi, hafıza ve davranış şekilleriyle beraber öğrenme üzerinde de oldukça etkilidir. Uyku problemlerinin OSB'li çocuklarda öğrenme sorunlarına, duygusal ve davranışsal problemlere yol açtığı bilinmektedir.

Uykuya dalmada güçlük, uykuda kalma veya sabah çok erken uyanmak gibi sorunlar tipik gelişen çocuklar kadar OSB'li çocuklarda da oldukça yaygındır. Horlama, uyurken soluk soluğa kalma, uyku apnesi, geceleri altını ıslatma gibi durumlar ise geniş kapsamlı bir değerlendirmeye birlikte uzman hekimlerden tanı ve tedavi almayı gerektirebilecek durumlar olabilmektedir.

Tipik gelişen okul çağında çocukları genellikle 10-11 saat uykuya gereksinim duymaktadırlar. Bununla birlikte OSB'li çocukların birçoğu ise daha az saat uykuyla yetinebilmektedir. OSB'li bir çocuğu daha fazla uyuması için erken saatlerde yatırmak uykuya dalmasını güçleştirebilmektedir. OSB'li çocuklarda en sık görülen uyku sorunları yatağa girmeye karşı direnç gösterme, gece uykuya dalmada güçlük yaşama, sık sık gece uyanmaları, az uyuma, gündüz uykululuk hali, uyku düzensizliği olmaktadır. Uyku sorunları OSB'li çocuklarda yalnızca çocukluk çağında değil ilerleyen gelişim dönemlerinde de devam edebilmektedir. OSB'li çocukların genellikle sabit uyku rutinleri, uyuma ve uyanma saatleri yoktur. Bu durum üzerinde OSB'li çocukların duygu düzenleme sorunları, uyku düzensizlikleri ve ebeveynlerin uygun olmayan tutum ve davranışlarının etkisi bulunmaktadır. Ayrıca OSB'li çocuklarda uyku sorunlarının görülmesinde kalıtsal etmenler, alıcı dildeki sınırlılıklar, hiperaktivite, duygusal zorluklar, kaygı gibi durumların etkili olduğu düşünülmektedir.

OSB'li çocukların ebeveynlerinde kimi zaman depresyon ve anksiyete bozukluğu gibi durumlar görülebilmektedir. Ebeveynlerin depresyon ve anksiyete gibi durumlardan etkilenmesi ebeveynlik rollerini güçleştirmektedir. Ebeveynlerin duygu durumları çocukların da uyku düzeni üzerinde etkili olmaktadır. Ebeveynlerdeki yüksek depresyon ve anksiyete düzeyi OSB'li çocuklarda da yüksek düzeyde uyku problemlerine sebep olabilmektedir.

OSB'li çocukların yaşadıkları depresyon ve anksiyetenin dışında üst solunum yolu enfeksiyonları, bronşit ve astım gibi solunum problemleri, alerji, ağrı, reflü, gastrit, ishal, kabızlık, karın ağrısı gibi sorunlar nedeniyle de uykusuzluk yaşayabilmektedirler. Aynı zamanda epilepsiye sahip olan OSB'li çocuklarda hastalıklarının getirmiş olduğu etkilerden ötürü çok sık uyku sorunları olmaktadır. Bununla birlikte dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olanlar da uyku problemlerinden etkilenebilmektedir.

OSB'li çocuklarda uyku sorunu olması öğrenme, duygu ve davranış özelliklerini de etkilemektedir. Çocukların uyku sorunları aynı zamanda OSB ile ilişkili olan stereotipik davranışlar, iletişimsel sorunlar gibi bazı davranışların belirtileri ve kendine zarar verme, çevreye zarar verme, saldırganlık, öfke, sinirlilik gibi davranışların şiddetinin artmasına yol açmaktadır. Uyku sorunları OSB'li çocuklarda sosyal beceri güçlüklerine, iletişim sorunlarına, karşı gelme, saldırganlık gibi yıkıcı davranışlara sebebiyet verebilmektedir. OSB'li çocukların uyku problemlerinin giderilmesi hem çocuk hem de ebeveynleri için oldukça önemlidir. Sağlıklı bir uyku uyuyamayan bir çocuk sabah okulda davranış problemleri sergileyebilir, öğrenmesi güçleşebilir, ebeveynlerinin yaşam kalitesi düşebilir, iş verimi düşebilir, çocuğun bakım yükünü artırabilmektedir.

OSB'li çocukların uyku sorunlarına yönelik olarak ebeveynlerin alabilecekleri bazı önlemler bulunmaktadır. Bunlar şu şekilde ifade edilmektedir:

- OSB'li çocuğun uyuduğu oda çok sıcak ya da çok soğuk, sessiz veya karanlık olmamalıdır.
- OSB'li çocuk uykuya dalma esnasında televizyon, radyo, bilgisayar ve müzik sesinin olmaması gerekmektedir.
- OSB'li çocuklar diğer çocukların rahatsız olmadığı sesleri duyabilirler. Evdeki musluğun damlatması ya da ev aletlerinin sesi rahatsız edebilir. Bununla beraber nevrozlarının ya da pijamalarının dokusuna karşı da hassas olabilmektedirler.
- OSB'li çocuklar için kısa, öngörülebilir olan ve beklenen uyku saati alışkanlıkları oluşturulmalıdır.
- OSB'li çocukların uyku saatinden önce heyecan veren televizyon programlarından, film, bilgisayar oyunu gibi etkinliklerden, yüksek sesli müzikten ve çok parlak ışıktan, koşma, zıplama gibi fiziksel etkinliklerden uzak durulmalıdır.
- OSB'li çocuk için hangi etkinliklerin sakinleştirici ya da uyarıcı özelliği olduğu belirlenmelidir.
- Günlük yaşamın getirebileceği değişiklikler söz konusu olmakla birlikte haftanın her günü OSB'li çocuk için uyuma ve uyanma saati aynı olmalıdır.

- Çocuklar büyüdükçe uyku saatleri geç saatlere kayabilse de her zaman yeterli uyku uyuyacak şekilde ayarlanmalıdır.
- Çocuk sabah uyandığı zaman perdeler açılmalı ve gün ışığının eve girmesi sağlanmalıdır. Çocuk gündüz uyuduğu zaman kısık ışıklı alanlarda uyumalıdır.
- Gün içinde egzersiz yapmak çocuğun gece uykuya dalmasını ve uyumasını kolaylaştırmaktadır.
- Çocuğun akşam saatlerinde kafein içeren gıdalar tüketmesi (çay, kahve, çikolata vb.) uykuya dalmasını güçleştirmektedir.



5. OTURUM

OSB'LI ÇOCUKLARA YÖNELİK İHMAL VE İSTİSMAR RİSKLERİ İÇİN ÖNLEM ALMA

Değerli anne-babalar bu oturumda sizlere;

- İhmal ve istismar arasındaki farklılıklar
- OSB'li çocuklara yönelik sergilenen ihmal ve istismar davranışları ve türleri
- İhmal ve istismar riskleri ve alınması gereken önlemler

İhmal, çocuklara bakmakla yükümlü olan en başta anne ve baba olarak ebeveynler olmak üzere çocuğa bakım sorumluluğu bulunan kişilerin çocuğun beslenme, barınma, giyinme, özbakım, sağlık, eğitim ve sosyal ihtiyaçlarının karşılama yükümlülüğünü yerine getirmeyerek çocuğun bedensel, sosyal, duygusal yönden gelişimine zarar verilmesidir. İstismar ise bir yetişkinin ve toplumun bir bölümünün kasıtlı veya kasıtsız olarak yaptığı ve çocuğun fiziksel, psikolojik ve sosyal gelişimini ve sağlığını olumsuz yönde etkileyen davranış örüntüsüdür. Çocuklara yönelik olarak gerçekleştirilmesi gerekli olan eylemlerin gerçekleştirilmemesi ve çocuğun gereksinimlerinin karşılanmaması durumu ihmal olarak ifade edilmekteyken; çocuklara karşı olan her türlü kötü davranışlar ise istismar şeklinde tanımlanmaktadır. Genel olarak ifade etmek gerekirse ihmal pasif istismar ise aktif bir olgudur. İhmal ve istismar kavramları anlam bakımından farklılık göstermekle birlikte çoğu zaman birlikte görülebilmektedir.

Çocukların ihmal ve istismar gibi durumlarla karşı karşıya kalması fiziksel, psikolojik, sosyal ve zihinsel açıdan olumsuz etkilenmelerine sebebiyet vermektedir. İhmal ve istismara maruz kalan çocuklar kendilerine karşı bu tip eylemleri gerçekleştiren kişilere karşı güvensizlik yaşamaktadır. Bu durum çocukların yeterlilik duygularına zarar vermekte ve çevresini keşfetmesinin önüne geçmektedir. İhmale uğrayan çocuklar pasif ve içine kapanık olmakta, istismara maruz kalan çocuklar ise saldırgan davranışlar sergileyebilmektedir. Günümüzde modern yaşam şekli ve insan hakları anlayışının yaygınlaşması ile geçmişte yalnızca belirli somut davranışları ihmal ve istismar kapsamı içerisinde değerlendirilmesine neden olurken günümüzde ise çocuklara karşı yetersiz ilgi ve

sevgi gösterme, küçümseyen bakışlar, imalı sözler, gelişimine uygun oyuncak sunmama ve görüşlerine değer vermeme gibi yaklaşımlar da ihmal ve istismar kapsamı içerisinde değerlendirilmektedir.

İhmal içerisinde çeşitli olumsuz duygu ve davranışları barındırmaktadır. İstismarla karşılaştırıldığında sınırlarının çizilmesi oldukça zordur. Kültürden kültüre göre de farklı olarak değerlendirilebilmektedir. İhmal içeren davranış ve yaklaşımların sonuçları çoğu zaman daha geç ve güç olarak ortaya çıkmaktadır. Çocukların bakım ve beslenme ihtiyaçlarının tam olarak karşılanmaması, gerekli tıbbi gereksinimlerin giderilmemesi, ebeveyn olarak danışmanlık ve yol gösterme görevlerinin gerçekleştirilmemesi ihmal davranışı örneklerindendir.

İhmal türlerinden olan fiziksel ihmal çocuğun sağlık, beslenme, giyinme ve barınma gibi en temel gereksinimlerinin karşılanmaması ve kayıtsız kalınmasıdır. Çocukların yaş ve gelişimleri doğrultusunda beslenmemesi, temizliğine ve özbakımına dikkat edilmemesi, yaşına ve genel normlara uygun ve temiz kıyafet giydirilmemesi, ev içinde ve dışında oluşabilecek kazalara karşı önlem alınmaması fiziksel ihmal kapsamındadır. Özellikle de yaşanacak kazalar nedeniyle çocukların kendisine zarar verme ihtimali olan ortamlara ve durumlara karşı ebeveynlerin veya çevresinin duyarsızlığı ve gerekli güvenlik tedbirlerini almaması fiziksel ihmal olarak değerlendirilmektedir. Çünkü bu durumun sonucu olarak çocuklar ciddi şekilde yaralanmakta, kalıcı hasarlar bırakabilmekte hatta ölümler bile ortaya çıkabilmektedir. Çocuğun başka kişilerin yanında uzun süreler bırakılması ve bakım gereksinimlerinin karşılanmaması, ev kazalarına önlem alınmaması da fiziksel ihmal kapsamındadır. Çocuğun sağlık gereksinimlerinin zamanında karşılanmaması, hastalık veya yaralanmalarının önemsenmemesi, aşılarının belirlenen uygun takvimde yapılmaması da birer fiziksel ihmal göstergesidir.

Duygusal ihmal çocukları sevgi, saygı, güven ve değer verilme gibi gereksinimlerinin karşılanmaması ya da görmezden gelinmesi durumudur. Çocuğun sağlıklı duygusal gelişimi için gereken dokunulma, sevilme, güven duyma, sosyalleşme, yeterli uyaran alma ve kendini değerli hissetmenin sağlanmaması duygusal ihmal kapsamındadır. Duygusal ihmal çocuğun başarılarının ödüllendirilmemesi, yetenekleri konusunda cesaretlendirilmemesi, eğitim imkanlarından faydalandırılmaması, isteklerine karşılık verilmemesi, yok

sayılıp dışlanmasını da içermektedir. Aile içinde olan ciddi tartışmalar ve şiddete tanıklık etmek de çocuklar için duygusal ihmal olmaktadır. Çocuklar duygusal olarak ihmal edildiğinde diğer ihmal ve istismarların da tetiklenmesi mümkün olmaktadır. Duygusal ihmal çoğu zaman beraberinde duygusal istismarı veya şiddet davranışını getirmektedir.

Cinsel ihmal çocuğun cinsel sömürüye karşı olarak yeterince korunmamasıdır. Çocuğun doğuşundan ergenliğe kadar olan fizyolojik ve psikolojik gelişimleri açısından geçirdiği aşamalara dikkat edilerek çocukların cinsel gelişimleri ile ilgili bilgiler vermek oldukça önemlidir. Ancak birçok ebeveyn bu konularda bilgileri olmadığından ya da utandıklarından ötürü çocuklarını bilgilendirememektedir. Bu çerçevede çocuğun cinsel gelişimi ve eğitime gereken önemin verilmemesi ve kayıtsız kalınması çocukların cinsel yönden kullanılmasına karşı gerekli şekilde korunmaması cinsel açıdan ihmaline yol açmaktadır.

Eğitsel ihmal (eğitim ihmali), çocukların eğitim ihtiyaçlarının görmezden gelinerek eğitim olanaklarından yeterince yararlanması için gayret göstermemek, okulla ve diğer eğitim kurumlarıyla (rehabilitasyon merkezi, rehberlik ve araştırma merkezi vb.) ilgili sorunlar karşısında ilgisiz davranmayı kapsamaktadır. Çocuğu okula düzenli olarak göndermeme, özel eğitim hizmetlerinden gerekli şekilde yararlandırmama gibi yaklaşımlar eğitsel ihmal ile ilişkilidir.

Ebeveyn, öğretmen, bakıcı gibi çocuğa bakmakla yükümlü olan kişiler tarafından çocuğun zarar göreceği şekilde fiziksel hasar görmesi, yaralanması veya yaralanma riskine maruz bırakılması sebebiyet veren kaza dışındaki eylem ve davranışlar fiziksel istismar olarak ifade edilmektedir. Ebeveynler ya da yakın bir başka kişi/kişiler tarafından çocuğa karşı uygulanan fiziksel olarak yaralama, vurma, dövme, hırpalama, saç çekme, tekmeleme, yakma, sarsma, boğma, ısırma, çimdikleme, itme, bir nesneyle vurma gibi çocukta zarar oluşturma kasıtlı güç kullanımı fiziksel istismar olmaktadır. Özellikle OSB'li çocuklar kimi zaman fiziksel olarak da kendilerine zarar verebildikleri için bunun fiziksel istismardan kaynaklanan yaralanmalardan ayrı tutulması gerekmektedir. Fiziksel istismarın arka planında şiddet davranışı olduğundan ebeveynler için öfke kontrolü ve olumlu davranış sergileme oldukça önemlidir.

Çocukların kişiliklerini, benlik ve duygusal gelişimlerini olumsuz etkileyecek şekilde söylem, tutum ya da davranışlara maruz bırakılması duygusal istismar kapsamında değerlendirilmektedir. Çocuğa bağıırma, küfür etme, aşağıılama, korkutma, tehdit etme, küçük düşürme, alay etme, reddetme, yokmuş gibi davranma, beceri ve yeteneklerinin üzerinde sorumluluk verme, duygusal olarak yakınlık göstermeme, maddi ve manevi gereksinimlerini karşılamama gibi davranışlar duygusal istismara örnek olarak verilebilmektedir. Duygusal istismar çocukların bedeninde herhangi bir yaralanma olmasa da psikolojileri üzerinde çok olumsuz etkiler bırakmaktadır. Bunun sonucunda çocuğun ruh sağlığı olumsuz etkilenmekte, iletişim sorunları yaşamakta, akademik başarısı düşebilir, kişilik gelişimlerini etkilenebilir, sevmeme, sevilme, güven duyma, değer görme gibi ihtiyaçları karşılayamayabilir. Duygusal istismara uğrayan çocuklar kendisini değersizlik hissetme, kaygı/anksiyete, depresyon içe dönüklük yaşama, bağıımlı kişilik geliştirme, saldırgan ve uyumsuz davranışlar sergileme, öfke nöbetleri yaşama, dikkat bozuklukları gibi durumlar yaşayabilmektedir.

Bir çocuğa net olarak algılayamadığı, kendi rızasının olamayacağı, gelişim olarak hazır olamayacağı, kanunlarca yasaklanmış cinsel bir eylemde bulunulması durumu cinsel istismar olarak adlandırılmaktadır. Cinsel istismar çocuklar üzerinde bıraktığı etkiler açısından en uzun süreli ve kalıcı olandır. OSB’li çocuklar algılama ve maruz kaldıkları durumu değerlendirmede tam anlamıyla yeterli olamadıklarından istismar boyutundaki yakınlaşmayla ilgili zarar görebileceklerini net olarak anlayamadıkları için reddedici bir tutum sergilemeleri güç olabilmektedir. Çocuklardaki merak duygusu, sevmeme ve sevilme ihtiyacı, yetişkinler tarafından kolayca yönlendirilebilmeleri, savunmasız olmaları, kendilerini ifade etmede güçlük çekmeleri, cinsel davranışın sınırlarındaki belirsizlik OSB’li çocukların cinsel istismar için kurban olarak seçilmelerine sebebiyet verebilmektedir. Bu noktada cinsel istismar durumu hiç ortaya çıkmadan önlenmesi için ebeveynlere önemli sorumluluklar düşmektedir.

Ebeveynlerin çocuklarının yaşamında çok önemli rolleri bulunmaktadır. Anne-babaların sahip olması ve sergilemesi gereken en önemli rollerden birisi çocuklarını tehlikelerden ve risklerden koruyabilmektir. Bunun için gerektiğinde ebeveynlerin uzmanlardan destek alması gerekebilmektedir. Ailelerin desteğe gereksinim duyduğu en önemli konulardan birisi çocukların ihmal ve istismar ile

tehlikelerden korunmasıdır. Çünkü bu konuda en önemli görev ve sorumluluk anne-babalara düşmektedir. Çocuklar ihmal, istismar ve tehlikelerden mağdur olmadan önce önleme çalışmalarının yapılması oldukça önemlidir. Bu konuda anne babaların bilinçlenmesi en önemli önleme çalışmalarından birisidir.

Özel gereksinimli çocuklar ihmal, istismar ve tehlikeler karşı tipik gelişim gösteren çocuklara göre daha fazla risk altında bulunmaktadır. Anne-babalar OSB'li çocuklarına yabancı ve yakın kişileri tanıma ve ayırt etme, yabancılarla olan yakınlığını belirleme, iyi davranış ile kötü davranış arasındaki farkı anlama, vücudunun bölümlerini tanıma, kötü dokunmalara itiraz etme, sosyal ortamlarda kendini koruma, tehlikelerden kaçınma gibi becerileri öğretebilmeleri oldukça önemlidir.

OSB'li çocukların ihmal ve istismar risklerini artıran bazı nedenler bulunmaktadır. Bunlardan başlıcaları toplumda yetersizliğe sahip olan çocuklara karşı yeterli değerin verilmemesi, OSB'li bireylerin gelişimine uygun cinsel bilgilerin kazandırılmaması, ihmal ve istismarın tipik gelişen çocuklarda olduğu gibi yetersizliği olan çocukları da etkileyeceğinin kabul edilmemesi, OSB'li çocukların bakımından sorumlu olan kişilerin ihmal ve istismarda bulunabileceğine ihtimal verilmemesi, OSB'li çocukların bakımı ile ilgilenen kişilerdeki bilgi yetersizliği ve gerçekçi olmayan beklentiler, özellikle ebeveynlerin duygusal, sosyal ve ekonomik açıdan yeterince kaynak ve desteğe sahip olamamaları, OSB'li çocukların kendi haklarını savunma konusunda yetersiz olması, OSB'li çocukların bu tür davranışların yanlış olduğunu anlayamaması ve kendini yeterince savunamaması, OSB'li çocukların yaşadıklarını aktarmadaki güçlüklerdir.

OSB'li çocuğa sahip ebeveynlerin ihmal ve istismar risklerine karşı alabilecekleri bazı önlemler bulunmaktadır. Bunlar şu şekilde ifade edilmektedir:

- Ebeveynlerin çocuklarıyla olan iletişimini her zaman güçlü tutması gerekmektedir.
- Ebeveynler OSB'li çocuklarıyla mümkün olduğunca birlikte çok zaman geçirmeye çalışmalıdır.
- OSB'li çocuğu olan ebeveynler etkinliklerini birlikte planlayarak aile olarak eğlenmeye gayret göstermelidir.

- Anne-babalar çocuklarına karşı her zaman sevgisini ve ilgisini gösterecek fırsatlar yaratmalıdır.

- OSB’li çocuğu olan ebeveynler komşularıyla ve benzer durumdaki ailelerle iyi ilişkiler geliştirerek dayanışma ortamı oluşturmmalıdır.

- OSB’li çocuğun devam ettiği eğitim kurumlarının yönetici, öğretmenleri ve uzmanları ile düzenli olarak görüşülmelidir.

- Ebeveynler OSB’li çocuklarına sevildikleri ve güvende oldukları duygusunu aktarmalıdır.

- Ebeveynler OSB’li çocukların başarılarını ve yeteneklerini överek geliştirdiği becerilerin farkında olmalıdır.

- Ebeveynler OSB’li çocuklarıyla hoşlandığı oyun ve etkinlikleri birlikte yapmaya özen göstermelidir.

- Ebeveynler disipline sağlarken OSB’li çocukları için kesinlikle fiziksel seçenekleri kullanmamalıdır.

- Ebeveynler gerekli durumlarda uzmanlardan ya da çevrelerinden destek ve yardım almaktan çekinmemelidir.

- Ebeveynler çocuklarının kendi duygularını tanımlarına ve ifade etmelerine yardımcı olmalıdır.

- Ebeveynler çocukların başkalarının duygularını tanınamaları ve anlamalarına yardımcı olmalıdır.

- Ebeveynler OSB’li çocuklarının söylediklerini ilk başta gerçek dışı olma ihtimali olsa bile dikkate almalıdır.

- Ebeveynler OSB’li çocukları için tutarlı kurallar koymalı ve davranış standartları oluşturmmalıdır.

- Ebeveynler OSB’li çocukları olumlu bir ev ortamı oluşturmali ve akran dostu bir çevre sağlamaya çalışmalıdır.

- Ebeveynler OSB’li çocuklarındaki duygusal ve davranışsal değişimlerin farkına varmalıdır.

- Ebeveynler çocuklarının arkadaşlarını/akranlarını evine davet etmeli, evlerine ziyarete gitmeli ve onların aileleri ile de tanışmalıdır.

- Ebeveynler OSB’li çocuklarının sosyal faaliyetlerde yer almasına sağlamalı ve onu teşvik etmelidir.

- Ebeveynler OSB’li çocuklarının kendine güven, karar verme gibi olumlu sosyal becerileri öğrenmesini sağlamalıdır.

- Ebeveynler çocukları için olumlu ve erişilebilir nitelikte olan rol model ve örnek alınabilecek kişiler olmalıdır.

- Ebeveynler OSB’li çocuklarına kendilerine veya güvenilir başka birilerine nasıl ulaşabileceklerini öğretmelidir.

- Ebeveynler çocuklarına adı, soyadı, adresi ve telefon numarasıyla birlikte okulunun, yakın akrabaların, aile dostlarının adı, soyadı, adres ve telefon bilgilerini öğretmelidir.

- OSB’li çocuk için bakıcı ya da özel öğretmen görevlendirilecekse mutlaka ebeveynler öncesinde mülakat yapmalı ve referans istemelidir.

- Ebeveynler OSB’li çocuklarına okulda ve diğer eğitim kurumlarında yeterli yetişkin gözetiminin sağlandığından emin olmalıdır.

- Ebeveynler OSB’li çocuklarının adını kıyafetinin üstü, cebi, cüzdanı vb. gibi rahatlıkla görülebilir yerlerde gözükecek şekilde künne, kartvizit vb. şekilde bulundurmamalıdır.

- Ebeveynler çocuklarının bilgisayar ve internet kullanımını kontrol altında tutmalıdır.

- Ebeveynler çocuklarına çevreden onları rahatsız eden davranışlar ya da mesajlar aldıklarında kendilerine bildirmelerini öğretmelidir.

6. OTURUM

OSB'Lİ ÇOCUKLARDA GÜVENLİK BECERİLERİ

Değerli anne-babalar bu oturumda sizlere;

- OSB'li çocuklar için önemli olan güvenlik becerileri
- OSB'li çocuklar için oluşabilecek güvenlik riskleri
- OSB'li çocuklar için oluşabilecek güvenlik risklerine karşı alınabilecek önlemler konularında bilgi aktarılacaktır.

Güvenlik becerileri çocuğun yoldan karşıya geçmesi, tanımadığı birisiyle karşılaştığı zaman uygun tepki vermesi, deprem, yangın, kaza gibi acil durum hallerinde doğru davranışlar sergilemesi gibi geniş bir kapsamı içermektedir. Çocuklar boğulma, yangın, elektrik çarpması, zehirlenme, yolda araba çarpması, ev yaralanmaları gibi durumlar sonucunda oluşan kazalarda zarar görebilmektedir. Aynı zamanda çocuklar fiziksel ya da cinsel istismar, kaçırılma gibi tehditlerle de karşı karşıya kalabilmektedir. Özellikle OSB'li çocuklar belirtilen bu tehlikelere daha çok maruz kalabilmektedirler. OSB'li çocukların bu tür tehlikelerle karşı karşıya kalmasının nedenleri arasında davranışsal, bilişsel ve duyuşsal sınırlılıklara sahip olmaları, iletişim güçlükleri yaşamaları, eğitim yaşamlarında yönergelere uymaları beklendiğinden özellikle yetişkin kişilerden gelen yönergelere uymaları ve söylenenleri yapmaları, güvenlik tehdidiyle karşı karşıya kaldıklarının anlayamamaları, güvenlik becerileriyle ilgili eğitim almamaları ve güvenlikleri için risk oluşturan kişilerin OSB'li çocukları kolay hedef olarak görmesi bulunmaktadır.

OSB'li çocuklar sadece ev, okul, sokak, park, alışveriş merkezi gibi toplumsal ortamlarda değil günlük yaşamda çeşitli farklı ortamlarda ve durumlarda (ev kazası, deprem, yangın, sel gibi) çok fazla tehlikelerle karşı karşıya kalabilmektedirler. OSB'li çocukların da bu tehlikelerden korunabilmesi için temel bazı güvenlik becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. OSB'li çocuklar sınırlı düzeyde toplumsal iletişim ve etkileşim becerilerine sahip olduklarından tehlikeli durumların farkına varma, tehlikeli durumları ebeveynlere bildirme ve yardım isteme gibi becerileri sergilemekte sınırlılık yaşamaktadırlar. Aynı zamanda rutinlere çok bağlı olduklarından güvenlik becerilerini kazansalar dahi sahip farklı

ortamlarda karşılaşılan tehlikeli durumlara karşı uygun tepki verebilmek için genelleme yapamayabilirler. Karşısındaki insanların niyetini anlama ile ilgili de sözel olmayan ipuçları, uyarıcı ve işaretleri yorumlamada güçlük yaşamaktadırlar. Ayrıca istismar, kaçırılma girişimi gibi tehlikelerle karşı karşıya durumun farkına varma, kaçma ve kaçınma, yetişkinlerden yardım isteme becerilerinde sınırlılığa sahiptirler.

OSB’li çocukların bağımsız yaşam becerilerine sahip olmaları çok önemli olmakla birlikte çocukların bağımsızlığının artması bazı güvenlik risklerini de beraberinde getirebilmektedir. OSB’li çocuklar ev içi becerileri gerçekleştirirken kesici alet kullanma, kimyasal ürünlere dokunma, kırılabilir bir nesneyle yaralanma gibi tehlikeli durumlar yaşayabilmektedirler. Bununla birlikte yolda karşıdan karşıya geçerken kaza geçirme, farklı bir yere gidildiğinde kaybolma, acil durumlarda yardım isteyememe gibi durumlarla da karşı karşıya kalabilmektedirler. OSB’li çocukların tehlikelere maruz kalmaması, kaldığında ise ne yapılması gerektiğini bilmesi için güvenlik becerilerinin öğretimi önem taşımaktadır. Güvenlik becerilerinin kazanılması OSB’li çocukların bağımsızlıklarının geliştirilmesine ve güvenli bir yaşam sürmesine destek sağlamaktadır.

Güvenlik becerileri OSB’li çocukların toplum içerisinde bağımsız bireyler olarak yaşayabilmeleri, güvenli yaşam sürdürebilmeleri, meslek sahibi olabilmeleri ve toplumsal yaşama katılabilmeleri için gereken beceriler olarak ifade edilmektedir. Güvenlik becerileri yolda karşıdan karşıya geçme veya acil telefon görüşmesi yapmaktan yabancıların kaçırmaya girişimlerinden korunmaya kadar varan geniş bir yelpazedeki becerileri içermektedir. OSB’li çocuklar ev içi kazalardan korunma, kaybolma durumlarında yardım isteme, kötü niyetli kişilerden korunma gibi kişisel güvenlik becerilerinin dışında yanında deprem, sel, yangın gibi doğal afetler ya da savaş, kıtlık, salgın gibi insani kaynaklı çeşitli afetlerden de kendilerini koruma konusunda tipik gelişen akranlarına göre yetersizliğe sahip olabilmektedir. OSB’li çocuklar genellikle tehlikeli durumların farkına varamamakta, bu durumu değerlendirip bir yargıya varmakta güçlük çekmektedir. Aynı zamanda tehlikeli ortamlardan uzak durma ve tehlikeli durumu bildirme ile ilgili iletişim becerilerinde sınırlılıklara sahip olabilmektedirler. Bu nedenle OSB’li çocuklara güvenlik becerilerinin de kazandırılması için destek olunması gerekmektedir.

OSB’li çocukların güvenlik becerilerine sahip olmaları toplum içinde bağımsız bireyler olmalarını desteklemektedir. Bunun için güvenlik becerilerine sahip olmak en az özbakım becerileri, akademik ve sosyal beceriler kadar önem arz etmektedir. OSB’li bireylerin sahip olması gereken güvenlik becerileri ev, okul ve diğer genel toplumsal ortamlarda ihtiyaç duyulan güvenlik becerileri şeklinde üç ana grupta ifade edilebilmektedir.

OSB’li çocukların ev ortamındaki çeşitli tehlikelerin farkına varması ve bu tehlikelere karşı da önlem alması gerekmektedir. Çocuklar ev içerisinde basit ev kazaları yaşayabilecekleri gibi bazı yaşamsal tehlikelerle de karşı karşıya kalabilmektedirler. Bu durumlara kaynar su dökülmesi, elektrik kaçakları, bir cisim kırılması, kanama ve yaralanmalar, göze cisim kaçması gibi olaylar örnek olarak verilebilmektedir. Bu nedenle OSB’li çocukların güvenlik becerilerini öğrenmesi önemli olduğu kadar yaşamsal da bir konudur. OSB’li çocukların öncelikle sahip olması gereken güvenlik becerileri arasında temel ilk yardım becerileri, acil telefon numaralarını kullanma ve yardım isteme, acil durumlar hallerinde tahliye durumu, kapıdaki yabancı ve tehlike arz eden kişilerden korunma ve ürün uyarı ve talimatlarına dikkat etme gibi beceriler yer almaktadır.

OSB’li çocukların bilmesi gereken temel ilk yardım becerileri arasında makas, bıçak, jilet gibi kesici aletlerle ya da tabak, bardak gibi kırılabilir özellikteki eşyalarla oluşabilme ihtimali olan sıyrık, kesik ve yaralanmalar ile kibrit, çakmak, ocak, soba, ısıtıcı gibi ateş kaynağı cihazlarla oluşabilen yanık, göz, burun ve kulağa yabancı bir cisim kaçması durumunda uygulanan beceriler bulunmaktadır. Ev ortamında gerekli güvenlik riskleri arasında balkon ve pencere önü kazaları, su kovanı, tuvalet veya küvete düşerek boğulma riski, ev içerisinde ya da merdivenlerden düşme gibi yaralanma durumları da vardır.

OSB’li çocuklar için acil numaraları kullanma ve yardım isteme oldukça önemlidir. Bu beceri ev dışındaki toplumsal ortamlarda da bilinmesi önem arz eden önemli güvenlik becerilerindendir. Aranabilecek acil numaralar arasında ebeveynler, güvenilir yetişkinler, genel acil telefon numaraları (112 Acil gibi) bulunmaktadır.

OSB’li çocukların acil durumlarda bulundukları tahliye edebilmeleri yaşamsal bir durumdur. Bu durumlar arasında başta deprem, yangın, sel gibi olaylar

bulunmaktadır. Depremler çok kısa süre içerisinde beklenmeyen anlarda olduğundan deprem esnasında OSB’li çocuklar için kapalı mekanlardan tahliye olmak kolay olmamaktadır. Bu noktada en önemli olan husus deprem öncesinde gerekli bilinçlendirme ve bilgilendirilmelerin yapılmasıdır. Böylece OSB’li çocuklara depremden korunma yolları doğru bir şekilde öğretilmektedir. Bununla birlikte yangın ve sel gibi durumlara karşı da gerekli bilgilendirilmelerin yapılması oldukça önemlidir. Deprem, yangın, sel gibi durumlarla günlük hayatta çok sık karşılaşılmasa da bu tip olaylar ölüm veya ciddi yaralanmalara neden olabilmektedir. Bu nedenle OSB’li çocukların böyle durumlara karşı neler yapılması gerektiğini bilmeleri oldukça önemlidir.

Kapıdaki yabancı ve tehlike arz eden kişilerden korunma OSB’li çocukların kaçırılma gibi girişimlerden koruma ile birlikte vurma, itme, incitme gibi fiziksel istismar durumundan; alay etme, kırıcı konuşma, aşağılama, korkutma gibi duygusal istismar durumundan; cinsel istismar veya hırsızlık gibi çeşitli tehlike arz eden durumdan korunmasını da sağlamaktadır. Yabancı ve tehlike arz eden kişilerden korunabilme için OSB’li çocuklar kapı zil çaldıktan sonra kapıyı kapalı tutma, ev içinde aile bireylerinden birisinin bulunduğu ortama gitme, aile bireylerinden birisine kapıda yabancı bir kişi olduğunu bildirme, evde kimse yokken kapıyı yabancı kişilere açmama gibi becerilere sahip olması oldukça önemlidir.

Ürün uyarı ve talimatlarına dikkat etme OSB’li çocuklar için oldukça önemlidir. OSB’li çocuklar yanlışlıkla çamaşır suyu ya da deterjan içme, ilaç yutma, hatalı temizlik malzemesi kullanımı, son kullanma tarihi geçmiş ya da bozulmuş/küflenmiş ürün tüketme gibi durumlarla karşı karşıya kalabilmektedir. Bu durum çeşitli sağlık sorunlarına ya da çeşitli zehirlenmelere yol açabilmektedir.

OSB’li çocuklar okul ortamında da çeşitli tehlikelerle karşı karşıya kalabilmektedir. Çocukların okullarda yabancı kişilerin kaçırma girişimine karşı koyma, cinsel, duygusal ve fiziksel istismardan korunma gibi temel güvenlik becerilerine sahip olmaları kritiktir. Ebeveynlerin okul yöneticileri ve öğretmenleri ile de iş birliği yaparak çocukları için okullarda tehlikelerden korunmasını sağlaması önem taşımaktadır.

OSB’li çocukların okullarda yabancı kişilerin kaçırma girişimine karşı koyma çocuğun yabancı kişi ya da kişilerin kendisine birlikte bir yere gitme teklifinde bulunulması durumunda nasıl davranacağını bilmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Kaçırma olayları diğer tipik gelişen çocuklarda olduğu gibi OSB’li çocuklarda da yabancı ve güvenilir olmayan kişiler tarafından düzenlenen tuzaklar vasıtasıyla çocuğun kendisi için güvenli olan bölgenin dışına çıkarılması şeklinde gerçekleştirilmektedir. Özellikle OSB’li çocuklar tipik gelişim gösteren çocuklara göre sosyal durum ve olayları anlamlandırmada güçlük yaşadıklarından tehlikeye daha açık hale gelmektedirler. OSB’li çocukların yabancı ve güvenilir olmayan kişi ya da kişiler tarafından kurulan tuzaklara inanma potansiyelleri daha yüksek olmaktadır. Bu tuzaklar OSB’li çocuklara anne-babasının geldiğini söyleyerek kendisiyle birlikte gitmesini isteme, şeker, çikolata vb. hediye verme şeklinde olabilmektedir. Bu sebeple OSB’li çocukların yabancı ve güvenilir olmayan kişi ya da kişilerin kaçırma tehdidinden ne şekilde korunabileceklerini öğrenmeleri bu olayların önlenmesi için oldukça önemlidir.

Fiziksel, duygusal, cinsel istismardan korunmayı öğrenme OSB’li çocuklar için önemli güvenlik becerileri arasındadır. OSB’li çocuklar tipik gelişim gösteren bireylere kıyasla çok daha fazla istismara maruz kalmaktadır. OSB’li çocuklar okullarda farklılıklarından ötürü fiziksel ve duygusal istismara maruz kalabilmektedir. Bu durum onların akademik başarılarının ve motivasyonlarının da düşmesine neden olabilmektedir. Bu nedenle OSB’li öğrencilere okullarda fiziksel ve duygusal istismardan nasıl korunacaklarının mutlaka öğretilmesi gerekmektedir. OSB’li çocuklar cinsel istismara maruz kalma konusunda da risk altındadır. Cinsel istismarda bulunan kişi ya da kişiler tıpkı kaçırma olaylarında olduğu gibi çocukları ikna etmek adına teşvik edici oyuncaklar ya da nesneler vererek veya özendirici planlarla kandırmak istemektedirler. Bu sebeple OSB’li çocukların cinsel istismardan korunmayı öğrenmesi oldukça önemli olup ebeveynlerin bu konu üzerinde dikkatle durması gerekmektedir.

OSB’li çocuklar diğer genel toplumsal ortamlarda da güvenlik becerilerine gereksinim duymaktadırlar. Bunlara temel günlük beceriler, kaybolma durumunda yardım bildiriminde bulunma, deprem, sel, yangın vb. gibi doğal ve insan kaynaklı çeşitli afetlerden korunma ve yabancı kişilere karşı güvenliğini sağlama gibi beceriler örnek verilebilmektedir.

OSB'li çocukların para kullanma, alışveriş yapma, bankamatik kullanma, sinemaya gitme, parkta oyun oynama gibi günlük yaşam becerilerini bağımsız olarak sergilemeleri temel günlük becerilere sahip olmalarına bağlıdır. Temel günlük beceriler arasında trafik işaret ve uyarılarını anlama ve uyma, trafik ışıklarından yaya ışığı uyarısında yoldan karşıya geçme, üst geçitleri ve alt geçitleri kullanma becerileri de gösterilebilmektedir.

OSB'li çocuklar çok sık kaybolma durumlarıyla karşı karşıya kalabilmektedir. Özellikle bağımsız yaşam sürdürme gayreti içinde olan OSB'li çocuklar sık sık farklı ortamlara girdiklerinden kaybolma ihtimalleri de artmaktadır. Yaşanılan sosyal ve fiziksel çevrenin dışına çıkan OSB'li çocuklar yeni çevrelerini anlamlandırmada güçlük yaşayabilmektedir. Bu nedenle OSB'li çocukların kaybolma durumlarında cep telefonu ya da ankesörlü telefon kullanarak yardım isteyebilmeleri oldukça önemlidir. Bu konuda ebeveynler çocuklarının iletişim araçlarını kullanmalarını desteklemelidir.

Doğal ve insan kaynaklı afetlerden korunma becerilerine sahip olmak OSB'li çocuklar için oldukça önemlidir. Doğal afetlerden korunma becerileri arasında deprem, sel, yangın, kasırga gibi durumlar yer alırken; insan kaynaklı afetlerden korunma becerileri arasında ise savaş, salgın, kıtlık, seferberlik gibi durumlar bulunmaktadır. OSB'li çocuklara afetler öncesinde alınması gereken önlemlerin öğretilmesinde ebeveynler gerekli desteği sağlamalıdır. Aynı zamanda bu davranışları farklı ortamlarda da genellemelerinin sağlanması son derece önemlidir.

Ebeveynler çocuklarının güvenliğini tehlikeye sokan durumlardan korumak için kapı ve camların kilitlenmesi, arabada emniyet kemeri takılması, kalabalık ortamlarda çocuğu tek başına bırakmama, ilaç ve temizlik gibi kimyasal maddelerin güvenli yerlere saklanması gibi birtakım önlemler almaktadırlar. Bununla birlikte yabancı ve güvenilir olmayan kişilerden uzak durma, kesici ve yanıcı araç-gereçlerle oynamama, silah, bıçak vb. yaralayıcı araçlarla oynamama gibi güvenlik riski oluşturan durumlara karşı da çocuklarına uyarılarda bulunmaktadır. Ebeveynlerin alacağı önlemlerle birlikte bu tehlike ve kazalar önemli oranda önlenabilmektedir. Fakat alınan önlemlere rağmen birtakım tehlike ve kazalar yaşanabilmektedir. Bu nedenle özellikle OSB'li çocuklara tehlikelerden korunmanın öğretilmesi oldukça önem taşımaktadır.

OSB'li çocuklar sıklıkla kendilerine veya çevrelerine risk oluşturabilecek durumlara sebebiyet verebilmektedir. Risk oluşturan acil bir durumun ortaya çıkmasını önlemek öncelikle alınması gereken önlemdir. Bu nedenle ebeveynlerin çocuklarını kaza risklerinden korumak için çeşitli önlemler almaları gerekmektedir. Bunlar şu şekilde ifade edilmektedir:

- OSB'li çocuklar arasında evden kaçma ve kaybolma davranışı sık karşılaşılan bir durumdur. Çocukların evde, sokakta veya markette bir anda ortadan kaybolması riskini azaltmak için kapı emniyeti, alarm sistemi, bileklik, künye gibi tüm önlemler alınmalıdır.

- OSB'li çocuklar kimi zaman kendilerine ya da çevrelerine karşı saldırganlık davranışları sergileyebilmektedir. Böyle bir durumla karşılaşıldığında OSB'li çocukların ve etrafındaki kişilerin yaralanma riskini en aza indirmek için cam veya başka tür kırılma ihtimali olan materyallerden yapılmış mobilyalar, keskin ve sivri cisimler, kırılğan pencereler ve kapı camlarından korunması oldukça önemlidir.

- OSB'li çocukların kolayca ulaşabileceği yerlerde sabun, çamaşır suyu, deterjan gibi zehirli ve kimyasal maddeler ve makas, bıçak gibi tehlikeli ev eşyaları bulundurulmaması gerekmektedir. Bununla birlikte çocuğun açması tehlike arz eden dolaplara ve çekmecelere güvenlik emniyeti aparatları takılmalıdır. Su, elektrik ve doğalgazla ilgili oluşabilecek risklere karşı gerekli tüm önlemler alınması gerekmektedir.

- Ebeveynler OSB'li çocukları için evde yapılabilecek düzenlemelerle birlikte çocuğun öğretmenlerinden ve birlikte çalıştığı diğer uzmanlardan temel güvenlik becerilerini öğretmenlerini isteyebilirler.

- Ebeveynler yalnızca uyarılarla değil davranışlar ve konuşmalarla da rol model olarak OSB'li çocuklarının güvenlik becerileri ile ilgili bilgi sahibi olmalarını sağlamalıdır.

- OSB'li çocukların çok fazla zaman geçirdiği okul, rehabilitasyon merkezi, spor salonları, eğitim merkezleri gibi kurumlarda karşı karşıya kalabileceği güvenlik riskleri önceden belirlenmeli ve bu konuda müdahalede bulunulmalı, uzmanlarla iş birliği yapılmalıdır.

- OSB’li çocukların kaybolma risklerine karşı ebeveynler çocuklarının aranmasını ve bulunmasını kolaylaştırmak için gerektiği zaman fotokopi ile çoğaltılabilecek özellikte olan belge hazırlayabilirler. Bu belgede çocuğun yakın tarihli fotoğrafı, çocuğun adı, yaşı, dış görünüşü, davranış özellikleri, iletişim şekli gibi kişisel özellikleri ile anne-baba ya da güvenilir bir yetişkinin adı ve iletişim bilgileri gibi bilgiler yer almalıdır. Bu belgenin bir örneği sürekli olarak evde, çantada, aile üyelerinde ve güvenilir komşularda bulundurulmalıdır.

- OSB’li çocuğun kaybolması durumunda özellikle de çocuk konuşamıyorsa bulan kişilerin aileye ulaşmasını kolaylaştırmak için çocuğun bileğinde veya boynunda OSB’li olduğunu, konuşmadığını ve ebeveynlerin ya da güvenilir yakınların iletişim bilgileri olan bir künne ya da kartvizit taşıması sağlanmalıdır.

- OSB’li çocuklar genel olarak suya girmeyi sevmektedirler. Karşılarına çıkan havuz veya denize atlamak OSB’li çocuklarda sık görülmektedir. Ebeveynler bu tip su kaynaklarına yaklaştıklarında daha dikkatli davranmalıdırlar. OSB’li çocuklar suya girmeyi sevdiği için yüzme öğrenmelerine gayret edilmelidir. Çünkü OSB’li çocukların birçoğu yüzmeyi keyifle ve başarıyla gerçekleştirebilmektedir.

7. OTURUM

OSB'Lİ ÇOCUKLAR İÇİN TEKNOLOJİDEN FAYDALANMA

Değerli anne-babalar bu oturumda sizlere;

- OSB'li çocuklar için teknoloji kullanımının faydaları
- OSB'li çocuklar için yardımcı teknolojiler
- OSB'li çocuklar için dijital ebeveynlik konularında bilgi aktarılacaktır.

OSB'li çocuklar için teknoloji kullanımının amacı çocukların öğrenme kapasitelerini geliştirmek, bağımsızlıklarını sağlamak, iletişim becerilerini arttırmak ve okul/sınıf ortamlarını da kapsayarak bulunulan ortama tam olarak katılmalarını sağlamaktır. OSB'li çocuklar için teknoloji çevredeki dünya ile bağlantı kurulmasını sağlamak, çocukların zor öğrenebildikleri veya kendilerinin öğrenemedikleri yeni beceriler edinmelerini kolaylaştırmak, iletişim ve çevreleriyle etkileşimlerini kolaylaştırmak, seçimde bulunmaları ve bağımsız olmalarını sağlamak, uygun davranışlarını takip etmek amacıyla kullanılmaktadır.

OSB'li çocuklar için teknoloji kullanımı çeşitli öğretimsel olanaklar oluşturmaktadır. Böylece teknoloji kullanımı çocukların akademik öğrenmesine katkı sağlamakta, ev içi becerilerini geliştirmekte, toplumsal yaşam becerilerini kazanmasını desteklemekte, mesleki becerileri edinmesine yardımcı olmakta ve boş zaman etkinliklerini geliştirmektedir. Teknoloji kullanımıyla OSB'li çocukların akademik, iletişim ve sosyal becerileri desteklenmekte ve bağımsız yaşam becerileri kolaylaşmaktadır.

OSB'li çocuklar için teknolojik olanaklardan faydalanılmasıyla hedeflenen bilgiler çocuklar tarafından daha hızlı, kalıcı ve genellenebilir olarak öğrenmelerine imkân sağlanmaktadır. İşitsel, görsel ve dokunsal uyaran destekleri ile çocuklara bireysel öğrenme deneyimleri sunulabilmektedir. Çoklu ortam imkânı ve etkileşim unsurlarının desteklenmesiyle öğrenme ortamları zenginleştirildiğinde OSB'li çocuklar için öğrenme süreci daha aktif ve eğlenceli bir hale gelmektedir. Bununla birlikte kullanılan simülasyonlar ve modeller aracılığıyla çocuklara öğrenilenlerin algılama ve hatırlanması sağlanmakta ve bu şekilde tekrar edilebilen öğrenme deneyimleri sunulmaktadır. OSB'li çocuklar sosyal ortamlarda kimi zaman

olumsuz duygular yaşadıkları için bu durum çeşitli sanal gerçeklik, benzetim gibi yazılım programlarıyla azaltılabilmektedir.

OSB’li çocuklar teknoloji aracılığıyla kendilerini tam olarak ifade edemediklerinde bunun önüne geçebilmek için alternatif seçenekler sunularak iletişim becerileri desteklenmektedir. Aynı zamanda da çocukların ifade edici dil becerilerinde gelişime yardımcı olunmaktadır. Bunun sonucu olarak çocuklar kendilerini daha güvende hissetmekte ve özgüvenleri artmaktadır. Ayrıca gelişen eğitim teknolojisi ve teknoloji araçlarıyla geleneksel eğitim yaklaşımının sınırları aşılmakta ve ev gibi okul dışı ortamlarda ve toplumsal alanlarda mekân ve zaman kısıtlaması olmadan beceri ve davranışların öğretimi yapılabilmekte, öğrenilenler genellenebilmektedir.

OSB’li çocuklarda teknoloji kullanımı farklı öğrenme tarz ve özelliklerini destekleyen bir role sahip olmaktadır. Bu nedenle teknoloji kullanımı OSB’li çocukların ve ailelerinin yaşam kalitelerinin de arttırılmasını sağlamaktadır. OSB’li çocuklar için teknoloji desteği sunulurken çocukların zayıf yönleri desteklenmekte ve güçlü yönleri ön plana çıkarılmaktadır. Böylece OSB’li çocuklar daha başarılı ve üretken bir hale gelebilmektedirler. Bu durum çocukların bağımsızlıklarına da katkı sağlamaktadır.

OSB’li çocukları bağımsız yaşama hazırlayan teknolojilerden birisi yardımcı teknolojiler olarak ifade edilmektedir. Yardımcı teknolojiler OSB’li çocukların yetersizlikten etkilenme düzeyine göre akademik, sosyal ve iletişimsel becerilerini destekleyerek bağımsız yaşam becerilerini güçlendirmektedir. Böylece çocuklar hedeflenen bilgileri daha hızlı ve kalıcı bir şekilde öğrenebilmektedir. Yardımcı teknolojiler OSB’li çocukların bağımsızlıklarını artıran, öğretimleri bireyselleştiren ve yaşam kalitelerini yükselten özel araç-gereç, cihaz, hizmet ve yöntemlerdir. Yardımcı teknolojiler ile OSB’li çocukların okul yaşamlarında ve toplumsal hayatta karşılaşabilecekleri güçlüklerin ortadan kaldırılması, yeterliklerinin geliştirilmesi ve var olan yeteneklerinden en üst düzeyde yararlanılması amaçlanmaktadır. Yardımcı teknolojiler ile OSB’li çocuklara yeni beceriler kazandırılmakta, mevcut becerileri geliştirilmekte, teknolojiye erişimleri kolaylaşmakta, yetersizliğin etkileri azaltılmakta veya ortadan kaldırılmaktadır.

Yardımcı teknolojiler OSB’li çocuklar için teknolojik açıdan gelişmiş araç-gereç ve materyal içeren, karmaşık, yüksek teknoloji olanlardan basit, ucuz, kolay bulunabilir araç-gereç ve materyallerden oluşana kadar geniş bir yelpazeden oluşmaktadır. OSB’li çocuklar için kullanılabilecek yardımcı teknoloji içeren araç-gereçlere, materyallere ve cihazlara resimli/görsel kartlar ve semboller, görsel çizelgeler, uyarlanmış kalem ve işaretleyiciler, uyarlanmış çalışma kağıtları, fosforlu işaretleyici ve kalemler, uyarlanmış kalem tutacakları ve kitap sayfa çevirme aparatları, konuşma özellikli hesap makinaları ve sözlükler, konuşma üreten araçlar, zamanlayıcı aparatlar, okuma kalemleri, tablet bilgisayar, akıllı telefon, akıllı saat, akıllı tahta, mobil uygulamalar, dijital ve sanal kitaplar, sanal gerçeklik uygulamaları, artırılmış gerçeklik uygulamaları, kişisel akıllı asistanlar ve bilgisayar yazılımları örnek olarak verilebilmektedir.

OSB’li çocuklar için teknoloji kullanımıyla ilgili ebeveynlerin sağlayabilecekleri bazı destekler bulunmaktadır. Bunlar şu şekilde ifade edilmektedir:

- OSB’li çocuk için işlevsel olan teknolojilerin seçilmesi ve çocuğun desteklenmesi için uzmanlarla iş birliği sağlanmalıdır.
- OSB’li çocukların öğrenme gereksinimleri doğrultusundan teknolojilerden faydalanılmalıdır.
- OSB’li çocuklar için hazırlanan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) ekibinde teknoloji konusunda uzmanların yer alması sağlanmalıdır.
- OSB’li çocuklar için farklı alanlardan uzmanların iş birliği ve desteği ile geliştirilecek olan yazılım ve uygulamalar desteklenmelidir.
- OSB’li çocuklar için teknoloji kullanımına ilişkin düzenlenen eğitim programları takip edilmelidir.
- OSB’li çocuklar için teknoloji kullanımı ile ilgili hazırlanan kitap, broşür ve çevrim içi kaynaklar takip edilmelidir.

Ebeveynlerin çocukları için sürekli olarak kendilerini geliştirmeleri ve güncel bilgilere sahip olmaları oldukça önemlidir. Böylece OSB’li çocuklarının eğitimlerine ve gelişimlerine daha çok destek olabilmektedirler. Ebeveynler

çocuklarının eğitim, sağlık, sosyal, hukuki vb. haklarını öğrenmek ve savunmak için gerekli kurum veya kişilerden destek almaktadırlar. Bununla birlikte çocukları için destek alabilecekleri kurum, kuruluş, dernek ve vakıfları bilmeleri önem taşımaktadır. Ayrıca çocuklarının özellikleri ile ilgili yeni bilgiler edinmek için kurslara katılma, videolar izleme, internet sitelerini takip etme, kitap ve dergiler okuma, uzmanlara danışma gibi yollara başvuruabilmektedirler. Tüm bunlar için ebeveynlerin iyi bir dijital okuryazar olması gerekmektedir.

Dijital ebeveynlik çağın teknolojik gerekliliklerin farkında olan, teknolojik araç-gereç ve materyallerin kullanımına temel olarak hâkim, dijital mecralardaki imkanların ve olası risklerin bilincinde olan, çocuklarını mevcut risklere karşı koruyan ve imkanlarından en üst düzeyde faydalanmasını sağlayan, teknolojik araç-gereç ve materyallerin etkili ve bilinçli kullanımı ile ilgili çocuklarına rol model olan, teknolojik gelişim ve değişimlere her zaman açık olmayı önemli gören anne-babaları ifade etmektedir.

Dijital kaynakların çok sık kullanıldığı günümüzde ebeveynlerin çocuklarını dijital kaynakların olumsuz etkilerinden korumayı ve bunların olumlu yönde kullanılmasını öğrenmesi gerekmektedir. OSB’li çocuklar da dijital teknolojik araçları kullanmayı genellikle çok seviyor olsalar da bazı negatif özelliklerinden çocukların etkilenmemesi önem taşımaktadır. Bu durum ancak ebeveynlerin çocuklarına dijital kaynaklar ve teknolojik araç-gereçleri sunarken daha bilinçli ve farkındalığa olması ile önlenabilmektedir. Ebeveynler dijital kaynakları çocuklarının bilişsel, duygusal, davranışsal ve fiziksel gelişimlerini olumsuz etkilemeyecek şekilde denetlemesi oldukça önem taşımaktadır. Böylece anne-babalar çocukları için güvenli, verimli ve etkili bir şekilde dijital kaynakları ve teknolojik araç-gereçleri kullanmayı öğretmiş olmaktadır.

Teknoloji kullanımı çocukların zihinsel, sosyal, psikolojik, duygusal ve fiziksel gelişimleri etkileyebilmektedir. Ebeveynlerin çocuklarına iyi bir rehber olabilmeleri için dijital ebeveynlik becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Ebeveynlerin dijital araç-gereçlerin güvenli ve verimli kullanımına ilişkin bilinçlenmesi, teknolojinin olumlu yanlarından faydalanması, çocuklara rehberlik etmeleri, teknolojinin olumsuz yanlarına karşı önlem almaları önemli gereklilikler arasındadır.

Dijital teknolojilerin gelişmesi ile birlikte çeşitli kolaylıklar ve yararlar elde edilse de beraberinde bazı riskleri de getirmiştir. OSB’li çocuklar da dijital teknolojik araç-gereçlere merak duyduğundan ebeveynlerin bu konuda dikkatli olmaları gerekmektedir. Çünkü bu risklerden en çok etkilenenler çocuklar olmakla birlikte özellikle OSB’li çocuklar için bu etkiler daha olumsuz olabilmektedir. Çocukların gelişiminde en önemli sorumluluğa sahip olan ebeveynlerin bu durum üzerinde durması gerekmektedir. Ebeveynler de çocuklarını teknolojik ve dijital materyallerden kaynaklı risklerden korumak için bilgi sahibi olmaları oldukça önemlidir.

Anne-babalar çocukları için teknolojik cihazları ve dijital materyalleri kullanırken rol model olmalı ve çocuklarını bilinçlendirmelidir. Tipik gelişen çocuklar gibi OSB’li çocuklar da dijital kaynaklar ve teknolojik materyallerle sürekli iç içe bir durumdadır. Bu sebeple bunların kullanımının denetlenmesi gerekmektedir. OSB’li çocukların da teknoloji bağımlılığına sahip olmaması ve dijital materyallerden olumsuz etkilenmemesi adına ebeveynlerin çocuklarına farkındalık kazandırması oldukça önem taşımaktadır. Dijital kaynaklar ve teknolojik araç-gereçler bilinçli kullanıldığı zaman OSB’li çocuklar için de yararlı olmaktadır. Ebeveynler çocuklarına bu kaynakların bilinçli ve etkili kullanımı konusunda mümkün olduğunca destek olmalıdır.

Ebeveynler çocuklarını teknoloji bağımlılığından koruyabilmek için çocuklarıyla evde ve ev dışında teknolojiden uzak etkinlikler düzenlemelidir. Fakat bunu yapabilmek için ebeveynlerin öncelikle kendilerinin teknoloji bağımlılığından uzak durması gerekmektedir. Çünkü çocuklar çoğu zaman anne-babalarının davranışlarını örnek almaktadır. Ebeveynler telefon, televizyon, tablet, bilgisayar vb. karşısında çok fazla zaman geçirdiğinde çocukların da teknoloji ve dijital materyal kullanımını kısıtlamak kolay olmamaktadır.

Ebeveynlerin çocukları için dijital kaynaklardan gelebilecek risklere karşı önlem alması oldukça önemlidir. Çocuklar dijital kaynaklardan gelişimsel olarak tam anlamıyla hazır olmadıkları çeşitli içeriklerle karşı karşıya kalabilmektedirler. Çocuklar dijital mecralarda başta şiddet, zararlı maddeler ve cinselliğe ilişkin olmak üzere çeşitli olumsuz örneklerle rastlayabilmektedir. Çocukların bir filtreleme programı ya da ebeveyn kontrolü olmadan bu kaynaklara erişmesi olumsuz

sonuçlar doğurabilmektedir. Çocuklar oyun oynama amacıyla dijital cihazlara çeşitli oyunlar ve uygulamalar indirebilmektedir. İndirilen bu oyun ya da uygulamalardan dijital cihazlara virüs ve casus programlar gibi zararlı yazılımlar bulaşabilmektedir. Bu nedenle ebeveynlerin çocuklarının oynadığı ve indirdiği oyun ya da uygulamalar konusunda dikkatli olması gerekmektedir.

Ebeveynlerinin elinde sürekli olarak telefon, tablet, bilgisayar gören çocuklar bu teknolojik cihazlara karşı daha fazla ilgi duymaktadır. Bu sebeple ebeveynlerin kendi teknolojik ve dijital kaynaklarını ve bu kaynaklar için ayırdıkları zamanı düzenlemesi gerekmektedir. Ebeveynler dijital ve teknolojik araçlar için kendilerinde planlı kullanım alışkanlıkları oluşturduğunda çocukları için de daha düzenli kullanım alışkanlıkları sağlayabilmektedirler. Bununla birlikte dijital ve teknolojik kaynakların yasaklanması veya hiçbir bir açıklama yapmadan ve gerekçe sunmadan çocukların elinden alınması doğru bir çözüm olmamaktadır. OSB’li çocukları teknolojiden tamamen uzaklaştırmak çoğu zaman mümkün de doğru da olmamaktadır.

Ebeveynlerin çocuklarının dijital cihazlarla geçireceği vakti doğru planlaması önem taşımaktadır. Bu planlama doğrultusunda ocuk dijital ortamlarda yeterince zaman geçirdiğinde günün geri kalan zamanlarında alternatif etkinlikler düzenlenmelidir. OSB’li çocuklarda rutinelere bağlı olma davranışı çok sık görüldüğü için günün hangi zaman dilimlerinde ve ne kadar süre ile teknolojik ve dijital kaynakları kullanılabileceği çocukla önceden konuşulmalı ve anlatılmalıdır. Sınırların belirlenmesi, ebeveynlerin doğru rol modeller olması ve alternatiflerin sunulması OSB’li çocukların teknoloji kullanımında bilinçli bir farkındalık kazanmasına destek olacaktır.

Ebeveynler OSB’li çocukları için hangi dijital kaynakları ve teknolojik araç-gereçleri kullanacağına karar vermeden önce ne tür içeriklere yer verilmesi gerektiğinin belirlenmesi gerekmektedir. Bunun için çocuğun yaşı, gelişim özellikleri, mevcut performansı ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır. Aynı zamanda içeriklerin yaş için uygunluğu, kalitesi, etkililiği ve eğitciliği ebeveynler tarafından değerlendirilmelidir. Bu değerlendirme yalnızca çocukların izleyecekleri çizgi filmler için değil eğitici oyun ve etkinlikler için de gerçekleştirilmelidir. Çocuklar için hangi yaşta hangi teknolojik kaynakları ne kadar süre ile

kullanabileceğinin belirlenmesi de gerekmektedir. Çocuklar için oyunlar dil ve iletişim becerilerinde, görsel ve işitsel dikkat sürelerinde, aritmetik becerilerinde gelişim sağlamaktadır. Fakat çocukların bu oyunlarla çok fazla zaman geçirmesi olumlu kazanımlarının yanı sıra çeşitli sorunlara da yol açabilmektedir. Bu sebeple dijital çağa uyum sağlayabilen ebeveyn olmak OSB'li çocuklar için sunulan teknolojik kaynaklar hakkında bilgi sahibi olmayı gerektirmektedir.

Dijital ebeveynlik konusunda anne-babaların üzerine düşen çeşitli sorumluluklar bulunmaktadır. Bunlar şu şekilde ifade edilmektedir:

- Ebeveynler teknoloji ve dijitalleşme konusunda yetkin olmalıdır.
- Telefon, tablet vb. gibi teknolojik cihazlar çocukların kolay erişebileceği yerlerde bırakılmamalıdır.
- OSB'li çocukların ekran başında kalma süresi sınırlandırılmalıdır.
- OSB'li çocukların ekran başında uzun süre kalarak uyku ve beslenme düzeninin bozulmamasına dikkat edilmelidir.
- Çocuklara ait fotoğrafları ve kişisel bilgileri sosyal medya gibi dijital mecralarda paylaşırken dikkatli olunmalıdır.
- OSB'li çocukların oynadığı oyunlar ve indirdiği uygulamalar kontrol edilmelidir.
- OSB'li çocuklar çevrim içi oyunlar oynuyorsa içerikleri kontrol edilmelidir.
- OSB'li çocukların da kullandığı dijital cihazlara uygun kontrol filtreleri ve antivirüs programları kurulmalıdır.
- Ebeveynler kullandıkları dijital cihazlara şifre koymalıdır.
- Dijital cihazlara ebeveynler tarafından çocuk bakıcısı muamelesi yapılmamalıdır.
- OSB'li çocukların kullandığı dijital cihazlardan indirdiği oyun ve uygulamalar takip edilmelidir.

- OSB’li çocuklar için kullanılan uygulamalardan çocuklara uygun olanları tercih edilmelidir (YouTube Kids gibi).



EK 10 Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programına İlişkin Çevrimiçi Uygulama Örnekleri

EBEVEYNLİK
BECERİLERİ AİLE
EĞİTİM PROGRAMI

1. OTURUM
OSB'Lİ ÇOCUKLARLA OYUN VE SERBEST ZAMAN
ETKİNLİKLERİ

Not eklemek için tıklayın

Slayt 1 / 27 Erişilebilirlik Önerilere göz atın

OSB'Lİ ÇOCUKLARLA OYUN VE SERBEST
ZAMAN ETKİNLİKLERİ

Değerli anne-babalar bu oturumda sizlere;

- OSB'de oyunun önemi,
- OSB'li çocuklarda oyun becerilerinin gelişimi,
- OSB'li çocuklarla oynanabilecek oyunlar ve yapılacak serbest zaman etkinlikleri konularında bilgi aktarılacaktır.

Not eklemek için tıklayın

Slayt 2 / 27 Erişilebilirlik Önerilere göz atın

EBEVEYNLİK BECERİLERİ AİLE EĞİTİM PROGRAMI

2. OTURUM

OSB'Lİ ÇOCUKLARDA OLUMLU DAVRANIŞLARI DESTEKLEME: ÖDÜL VE PEKİŞTİREÇ KULLANIMI

Not eklemek için tıklayın

OSB'Lİ ÇOCUKLARDA OLUMLU DAVRANIŞLARI DESTEKLEME: ÖDÜL VE PEKİŞTİREÇ KULLANIMI

OSB'li çocuklarda olumlu davranışların gelişmesini sağlamak için onların motive edebilmesi ve desteklenmesi gerekmektedir. Çocukların ödüllendirilmesi ve pekiştirme kullanımı bunun en etkili yollarından birisidir. Ödül ve pekiştirme kullanımı en temel amacı çocukların çeşitli uyarılarla ilgili davranışlarını değiştirmesi ya da var olan olumlu davranışların devamını sağlamaktır. Ödül ve pekiştirme okulda öğretmenler tarafından etkili olarak kullanıldığı gibi evde anne-babalar tarafından da etkili ve pratik olarak kullanılabilir.

Not eklemek için tıklayın

Otomatik Kaydet ✓ Ekran paylaşımı yapıyorsunuz Paylaşımı Durdur

Dosya Giriş Ekle Çiz Tasarım Geçişler Animasyonlar Slayt Gösterisi Kaydet Gözden Geçir Görünüm Yardım

Yapıştır Yeni Slayt Sıfırla Bölüm Pano Slaytlar Yazı Tipi Paragraf Çizim Düzenle

1 2 3 4 5

EBEVEYNLİK BECERİLERİ AİLE EĞİTİM PROGRAMI

3. OTURUM
OSB'Lİ ÇOCUKLARDA PROBLEM DAVRANIŞLARLA BAŞA ÇIKMA

MAHİR UĞURLU

Sin in

Otomatik Kaydet ✓ Ekran paylaşımı yapıyorsunuz Paylaşımı Durdur

Dosya Giriş Ekle Çiz Tasarım Geçişler Animasyonlar Slayt Gösterisi Kaydet Gözden Geçir Görünüm Yardım

Yapıştır Yeni Slayt Sıfırla Bölüm Pano Slaytlar Yazı Tipi Paragraf Çizim Düzenle Ses Tasarım

1 2 3 4 5 6

OSB'Lİ ÇOCUKLARDA PROBLEM DAVRANIŞLARLA BAŞA ÇIKMA

- Davranış çocuğa zarar veriyor mu?
- Davranış diğerlerine zarar veriyor mu?
- Davranış çocuğun öğrenmesini etkiliyor mu?
- Davranış çocuğun topluma katılımını engelliyor mu?

Yukarıdaki sorular problem davranışları belirlemek için ebeveynler tarafından sorulması gereken sorulardır. Bu soruların içerisinde herhangi bir tanesine bile evet cevabı verilmesi o davranışın problem davranış kategorisine sokulması için yeterlidir.

Not eklemek için tıklayın

Slayt 4 / 32 Erişilebilirlik: Önelleri göz atın

MAHİR UĞURLU

Sin in

Otomatik Kaydet ✓ Ekran paylaşımı yapıyorsunuz Paylaşımı Durdur mahir ugurlu MU Kaydet Paylaş

Dosya Giriş Ekle Çiz Tasarım Geçişler Animasyonlar Slayt Gösterisi Kaydet Gözden Geçir Görünüm Yardım

Yapıştır Yeni Slayt Bölüm Pano Slaytlar Yazı Tipi Paragraf Çizim Düzenle

1 2 3 4 5 6

EBEVEYNLİK BECERİLERİ AİLE EĞİTİM PROGRAMI

4. OTURUM OSB'Lİ ÇOCUKLARIN BESLENME, ÖZBAKIM, UYKU GEREKSİNİMLERİ

Not eklemek için tıklayın

Slayt 1 / 31 Erişilebilirlik: Önerilere göz atın

MAHİR UĞURLU

Meh Gü

İNDAY

Otomatik Kaydet ✓ Ekran paylaşımı yapıyorsunuz Paylaşımı Durdur mahir ugurlu MU Kaydet Paylaş

Dosya Giriş Ekle Çiz Tasarım Geçişler Animasyonlar Slayt Gösterisi Kaydet Gözden Geçir Görünüm Yardım

Yapıştır Yeni Slayt Bölüm Pano Slaytlar Yazı Tipi Paragraf Çizim Düzenle

7 8 9 10 11 12

OSB'Lİ ÇOCUKLARIN BESLENME, ÖZBAKIM, UYKU GEREKSİNİMLERİ

OSB'li çocukların yaşadığı beslenme sorunları hem çocukları hem de ailelerini olumsuz etkilemektedir. Aileler çocuklarının yaşadıkları bu sorun karşısında yoğun stres yaşamaktadırlar. Çünkü bu sorun beslenmeye sınırlı kalmayıp OSB'li çocuklarda mide-bağırsak ve sindirim sorunlarına yol açmaktadır. Özellikle OSB'li çocuklarda kabızlık gibi durumlar çok sık görülmektedir. Anne-babaların bu sorunlarla başa çıkabilmesi oldukça önemlidir.

Not eklemek için tıklayın

Slayt 10 / 31 Erişilebilirlik: Önerilere göz atın

MAHİR UĞURLU

Meh Gü

İNDAY

Otomatik Kaydet Ekran paylaşımı yapıyorsunuz Paylaşımı Durdur

Dosya Giriş Ekle Çiz Tasarım Geçişler Animasyonlar Slayt Gösterisi Kaydet Gözden Geçir Görünüm Yardım

Yapıştır Yeri Slayt Bölüm

Pano Slaytlar

Yazı Tipi Paragraf Çizim Düzenleme

1 2 3 4 5 6

EBEVEYNLİK BECERİLERİ AİLE EĞİTİM PROGRAMI

5. OTURUM OSB'Lİ ÇOCUKLARA YÖNELİK İHMAL VE İSTİSMAR RİSKLERİ İÇİN ÖNLEM ALMA

Not eklemek için tıklayın

Slayt 1 / 21 Erişilebilirlik: Önerilere göz atın

Otomatik Kaydet Ekran paylaşımı yapıyorsunuz Paylaşımı Durdur

Dosya Giriş Ekle Çiz Tasarım Geçişler Animasyonlar Slayt Gösterisi Kaydet Gözden Geçir Görünüm Yardım

Yapıştır Yeri Slayt Bölüm

Pano Slaytlar

Yazı Tipi Paragraf Çizim Düzenleme

4 5 6 7 8 9

OSB'Lİ ÇOCUKLARA YÖNELİK İHMAL VE İSTİSMAR RİSKLERİ İÇİN ÖNLEM ALMA

İhmal içerisinde çeşitli olumsuz duygu ve davranışları barındırmaktadır. İstismar karşılaştırıldığında sınırlarının çizilmesi oldukça zordur. Kültürden kültüre göre de farklı olarak değerlendirilebilmektedir. İhmal içeren davranış ve yaklaşımların sonuçları çoğu zaman daha geç güç olarak ortaya çıkmaktadır. Çocukların bakım ve beslenme ihtiyaçlarının tam olarak karşılanmaması, gerekli tıbbi gereksinimlerin giderilmemesi, ebeveyn olarak danışmanlık ve yönlendirme görevlerinin gerçekleştirilmemesi ihmal davranışları örneklerindendir.

Not eklemek için tıklayın

Slayt 5 / 21 Erişilebilirlik: Önerilere göz atın

Otomatik Kaydet ✓ Ekran paylaşımı yapıyorsunuz mahir ugurlu

Dosya Giriş Ekle Çiz Tasarım Geçişler Animasyonlar Slayt Gösterisi Kaydet Gözden Geçir Görünüm Yardım

Yapıştır Yeni Slayt Sıfırla Bölüm Pano Slaytlar Yazı Tipi Paragraf Çizim Düzme

1 EBEVEYNLİK BECERİLERİ AİLE EĞİTİM PROGRAMI

2

3

4

5

6

EBEVEYNLİK BECERİLERİ AİLE EĞİTİM PROGRAMI

6. OTURUM

OSB'Lİ ÇOCUKLARDA GÜVENLİK BECERİLERİ

Not eklemek için tıklayın

Slayt 1 / 25 Erişilebilirlik: Önerilere göz atın

Otomatik Kaydet ✓ Ekran paylaşımı yapıyorsunuz Paylaşımı Durdur mahir ugurlu

Dosya Giriş Ekle Çiz Tasarım Geçişler Animasyonlar Slayt Gösterisi Kaydet Gözden Geçir Görünüm Yardım

Yapıştır Yeni Slayt Sıfırla Bölüm Pano Slaytlar Yazı Tipi Paragraf Çizim Düzme

3

4

5

6

7

OSB'Lİ ÇOCUKLARDA GÜVENLİK BECERİLERİ

OSB'li çocukların güvenlik becerilerine sahip olmaları toplum içinde bağımsız bireyler olmalarını desteklemektedir. Bunun için güvenlik becerilerine sahip olmak en az özbakım becerileri, akademik ve sosyal beceriler kadar önem arz etmektedir. OSB'li bireylerin sahip olması gereken güvenlik becerileri evde, okulda ve diğer genel toplumsal ortamlarda ihtiyaç duyulan güvenlik becerileri şeklinde üç grupta ifade edilebilmektedir.

Not eklemek için tıklayın

Slayt 7 / 25 Erişilebilirlik: Önerilere göz atın

Otomatik Kaydet Ekran paylaşımı yapıyorsunuz Paylaşımı Durdur mahir ugurlu MU

Dosya Giriş Ekle Çiz Tasarım Geçişler Animasyonlar Slayt Gösterisi Kaydet Gözden Geçir Görünüm Yardım

Yapıştır Yeni Slayt Sıfırla Bölüm

Pano Slaytlar

Yazı Tipi Paragraf Çizim

Şekil Dolgusu Şekil Ana Hattı Şekil Efektleri

Bul Değiştir Seç

Dikte Tasarımcı

Kaydet Paylaş

1 EBEVEYNLİK BECERİLERİ AİLE EĞİTİM PROGRAMI

2

3

4

5

6

Not eklemek için tıklayın

Slayt 1 / 24 Engellebilirlik Önerilere göz atın

MAHİR UĞURLU

Adn Ço

Otomatik Kaydet Ekran paylaşımı yapıyorsunuz Paylaşımı Durdur

Dosya Giriş Ekle Çiz Tasarım Geçişler Animasyonlar Slayt Gösterisi Kaydet Gözden Geçir Görünüm Yardım

Yapıştır Yeni Slayt Sıfırla Bölüm

Pano Slaytlar

Yazı Tipi Paragraf Çizim

Şekil Dolgusu Şekil Ana Hattı Şekil Efektleri

Bul Değiştir Seç

Dikte Tasarımcı

Kaydet Paylaş

1 EBEVEYNLİK BECERİLERİ AİLE EĞİTİM PROGRAMI

2

3

4

5

6

Not eklemek için tıklayın

OSB'Lİ ÇOCUKLAR İÇİN TEKNOLOJİDEN FAYDALANMA

OSB'li çocuklar için teknoloji kullanımı çeşitli öğretimsel olanaklar oluşturmaktadır. Mücadele teknoloji kullanımı çocukların akademik öğrenmesine katkı sağlamakta, ev içi becerilerini geliştirmekte, toplumsal yaşam becerilerini kazanmasını desteklemekte, mesleki becerilerini edinmesine yardımcı olmakta ve boş zaman etkinliklerini geliştirmektedir. Teknoloji kullanımı OSB'li çocukların akademik, iletişim ve sosyal becerileri desteklenmekte ve bağımsız yaşam becerileri kolaylaşmaktadır.

MAHİR UĞURLU

Adn Ço

EK 11 Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurul İzni Katılımcı Onam Formu



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Mahir UĞURLU
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Özel Eğitim

Sayın Mahir UĞURLU,

“6-12 Yaş Arası Otizmli Çocuğu Olan Ebeveynler İçin Geliştirilen Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programının Etkiliği” adlı İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvurunuz (Protokol NO. 2021/291) kurulumuzun 30.06.2021 tarihli ve 2021/07 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.

Prof. Dr. Namık COŞKUN (Başkan)

Prof. Dr. Mehmet ERYİĞİT (Üye)

Prof. Dr. Altay ERGÜN (Üye)

Prof. Dr. H. Birol YALÇIN (Üye)

Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)

Doç. Dr. Abdullah DURAKOĞLU (Üye)

Av. Zuhal Demirci (Üye)

EK 12 Katılımcı Onam Formu

KATILIMCI ONAM FORMU

“Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Çocuğu Olan Ebeveynlere Yönelik Ebeveynlik Becerileri Aile Eğitim Programının Etkililiği” başlıklı doktora tezi için size sunulan eğitim programına katılmanız ve ölçek sorularını yanıtlamanız talep edilmektedir. Çalışmaya göstereceğiniz katılım tamamen gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışma süresince ve ardından kimliğiniz kesinlikle gizli tutularak üçüncü şahıslar ile paylaşılmayacaktır. Elde edilecek olan tüm veriler sadece bilimsel amaçlar çerçevesinde değerlendirilecektir. İlgili araştırmaya katılım hiçbir şekilde bir risk içermemektedir. Bununla birlikte araştırmaya katılanlara kesinlikle hiçbir maddi yük getirmemektedir. Fakat bununla birlikte istediğiniz zaman, herhangi nedenle veya neden göstermeden araştırmadan çekilme talebinde bulunabilirsiniz. Araştırmadan çekildiğiniz zaman aktarmış olduğunuz tüm veriler imha edilecektir. Araştırma boyunca ve sonrasında araştırmadan elde edilen veriler ve bulguları ile ilgili bilgi talebinde bulunma hakkınız bulunmaktadır.

Araştırmaya dair tüm sorularınızı Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı’nda Prof. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN danışmanlığında tez çalışmasını yürüten Doktora Öğrencisi Mahir UĞURLU’ya yöneltebilirsiniz. İletişim için mahirugurlu34@hotmail.com elektronik posta adresini kullanabilirsiniz.

“Onam formunu okudum ve bu çalışmaya katılmakla ilgili olarak sormak istediğim soruları araştırmacıya sorarak öğrenme fırsatım oldu. Çalışmanın herhangi bir aşamasında bir neden belirtmeksizin çalışmadan çekilebileceğimi biliyorum. Çalışmanın Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu tarafından onaylandığı bilgisi şahsımla paylaşılmış olup; bu çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.”

Katılımcının Adı-Soyadı:

İmzası:

Tarih: