ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARA EBEVEYN MERKEZLİ SOSYAL İLETİŞİM ÖĞRETİMİ MÜDAHALE PROGRAMININ ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BÜLENT KOCA

ANKARA
TEMMUZ, 2021


ANKARA ÜNİVERSİTESİ
1946

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARA EBEVEYN MERKEZLİ SOSYAL İLETİŞİM ÖĞRETİMİ MÜDAHALE PROGRAMININ ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BÜLENT KOCA

DANIŞMAN: DOÇ. DR. İSA BİRKAN GÜLDENOĞLU

ANKARA
TEMMUZ, 2021

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bülent KOCA adlı öğrencinin hazırladığı "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Ebeveyn Merkezli Sosyal İletişim Öğretimi Müdahale Programının Etkililiğinin İncelenmesi" başlıklı bu çalışma Özel Eğitim Anabilim Dalı / Özel Eğitim Programı'nda jüri üyelerince oy birliği ile **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri		İmza
Başkan	……	……..
Üye	……..	……
Üye	……	……..

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından …/…/20... tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulunca …/…/20... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Yasemin KEPENEKCİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Bülent KOCA

ÖZET

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARA EBEVEYN MERKEZLİ SOSYAL İLETİŞİM ÖĞRETİMİ MÜDAHALE PROGRAMININ ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ

KOCA, Bülent
Yüksek Lisans Tezi, Özel Eğitim Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Doç. Dr. İsa Birkan GÜLDENOĞLU
Temmuz, 2021, xi + 85 sayfa

Bu araştırma kapsamında, OSB olan çocukların sosyal iletişim becerilerini desteklemeye yönelik ebeveynleri iletişim öğretmenleri olarak yetiştirmeyi amaçlayan Proje ImPACT (ETKİ) (Ingersoll ve Dvortcsak, 2019) müdahale programının, ebeveynlerin OSB olan çocuklarıyla etkileşim davranışlarını geliştirme üzerindeki etkisi incelenmiştir. Ebeveynlerin etkileşim davranışlarının yanı sıra müdahale programına katılan OSB olan çocukların sosyal iletişim becerileri gözlenmiş ve gelişimleri kaydedilmiştir.

Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desende planlanmış ve yürütülmüş olup yedi kontrol yedi deney olmak üzere toplam 14 OSB olan çocuk ve annesi ile yürütülmüştür. Araştırmaya dâhil edilecek katılımcıların katılımcıların belirlenmesinin ardından araştırmanın pilot çalışma sürecine başlanmıştır. Pilot çalışma sürecinin tamamlanmasının ardından deney uygulamalarına geçilmiş ve çalışmalar titiz bir şekilde yürütülmeye çalışılmış olup, altı haftalık Etkileşimli Öğretim Teknikleri odaklı müdahale programı uygulanmış ve süreç içerisinde veriler toplanmıştır.

Sonuç olarak, müdahale sonrasında deney grubunda bulunan ebeveynlerin etkileşim davranışlarını sergileme sıklıkları ve davranışların çeşitliliği artış göstermiştir. Kontrol grubunda bulunan ebeveynlerin etkileşim davranışlarının sıklığında da artış gözlenmiş olup, artış düzeyinin anlamlı olmadığı görülmüştür. OSB olan çocukların sosyal iletişim davranışlarına yönelik öntest-sontest çalışmasında hem deney hem kontrol grubu çocuklarının sosyal iletişim davranışlarında gelişim gösterdiği, ancak bu

gelişimin gruplar arası anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür. Bu durumun, müdahale programı sürecinde temel olarak ebeveynlerin davranışları üzerine odaklanılmış olunması ve müdahale programının kısa olması nedenlerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Ebeveynlerin etkileşim davranışlarında gözlemlenen anlamlı artışın uzun vadede OSB olan çocukların gelişimlerine olumlu katkılar sağlayacağı alanyazında birçok araştırmada dile getirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Otizm spektrum bozukluğu, erken müdahale, ebeveyn eğitimi, sosyal iletişim öğretimi, doğal gelişimsel davranışsal yaklaşım

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE EFFECTIVENESS OF PARENT-MEDIATED SOCIAL COMMUNICATION TEACHING INTERVENTION PROGRAM FOR CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

KOCA, Bülent

Postgraduate Thesis, Special Education Department

Thesis Advisor: Doç. Dr. İsa Birkan GÜLDENOĞLU

July, 2021, xi + 85 pages

Within the scope of this research, the effect of the Project ImPACT (Ingersoll & Dvortcsak, 2019) intervention program, which aims to train parents as communication teachers to support the social communication skills of children with ASD, on improving the interaction behaviors of parents with their children with ASD was examined. In addition to the interaction behaviors of the parents, the social communication skills of the children with ASD who participated in the intervention program were observed and their development was recorded.

The research was planned and conducted in a pretest-posttest experimental design with a control group, and it was conducted with a total of 14 children with ASD, seven of which were controls and seven experiments, and their mothers. After the determination of the participants to be included in the research, the pilot study process of the research was started. After the completion of the pilot study process, experimental applications were started and the studies were tried to be carried out meticulously, a six-week Intervention program focused on Elaborative Teaching Techniques was implemented and data were collected in the process.

As a result, in this study, the frequency and diversity of exhibiting the interaction behaviors of the parents in the experimental group increased after the intervention. There was also an increase in the frequency of interaction behaviors of the parents in the control group, and it was seen that the level of increase was not significant. In the pretest-posttest study on the social communication behaviors of children with ASD, it was observed that both the experimental and control group children showed improvement in their social communication behaviors, but this

development did not differ significantly between the groups. This situation is thought to be due to the fact that the intervention program mainly focused on the behaviors of the parents and the intervention program was short. It has been stated in many studies in the literature that the significant increase observed in the interaction behaviors of the parents will contribute positively to the development of children with ASD in the long run.

Keywords: autism spectrum disorder, early intervention, parent training, social communication teaching, naturalistic developmental behavioral approach

ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitimim ve tez aşaması sürecinde bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşan ve her aşamada desteğini sunan kıymetli danışmanım Doç. Dr. İsa Birkan GÜLDENOĞLU'na,

Lisans eğitimimden itibaren hayata yönelik bakış açıma yön veren, hayatımın en önemli anlarında yanımda olup paha biçilemez yönlendirmeleriyle kendi yolumu bulmama yardım eden, bir öğretmenden çok daha fazlası olan kıymetli hocam Prof. Dr. Tevhide KARGIN'a,

Tez sürecinde verilerin toplanması, işlenmesi ve analizi aşamasında yardımı dokunan arkadaşlarıma, çalışmaya katılan ebeveynlere ve çalışmanın yürütüldüğü kurum yönetimine,

Sonsuz teşekkürlerimi sunarım…

Hayatımın merkezinde olan, sevgisi, anlayışı ve sabrı ile tüm zorlukların üstesinden gelmemi sağlayan biricik eşim, can yoldaşım M. Buse KOCA'ya kucak dolusu sevgilerimi sunuyorum.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI iii
ÖZET iv
ABSTRACT vi
ÖNSÖZ viii
İÇİNDEKİLER ix
BÖLÜM 1 1
GİRİŞ 1
Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) 2
OSB Yetersizlik Alanları 3
Sözel Olmayan Sosyal İletişim Becerileri 4
Jest Kullanımı 6
Taklit 7
Oyun 8
Ortak Dikkat 10
OSB Olan Çocukların Eğitiminde Müdahale Yaklaşımları 12
Erken Yoğun Davranışsal Müdahale Yaklaşımı 14
Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale Yaklaşımı 15
Ebeveynlerin Eğitim Sürecine Katılımının Önemi 17
Sosyal İletişim Öğretim Programları 19
Proje ImPACT (ETKİ) – OSB Olan Çocuklara Sosyal İletişim Öğretimi. 20
Programın Mantıksal Temelleri. 21
Geliştirilmek İstenen Beceriler ve Kullanılan Stratejiler. 24
Problem 29
Amaç 32
Önem 33
Sınırlılıklar 34
Tanımlar 35
BÖLÜM 2 36
YÖNTEM 36
Araştırma Modeli 36
Katılımcılar ve Aranan Ön Koşul Özellikler 37
Ortam 37
Bağımsız Değişken 38
Bağımlı Değişkenler ve Veri Toplama Araçları 38
Ebeveyn Etkileşim Davranışları Kontrol Listesi 39
Sosyal İletişim Kontrol Listesi 40
Demografik Bilgi Formu ve Çocuk Bilgi Formu 41
Araştırma Süreci 42

Pilot Çalışma Süreci 42
Deney Süreci 44
Öntest Verilerinin Toplanması. 45
Müdahale Programının Uygulanması. 45
Öğretim Oturumlarının İçeriği ve Uygulama Aşamaları 46
Sontest Verilerinin Toplanması. 48
Verilerin Analizi 49
Gözlemciler Arası Güvenirlik 50
BÖLÜM 3 51
BULGULAR VE SONUÇLAR 51
Etkileşimli Öğretim Tekniklerinin öğretimine yönelik müdahale programı öncesi ve sonrasında deney ve kontrol grubu ebeveynlerinin etkileşim davranışlarında anlamlı bir farklılık var mıdır? 51
Etkileşimli Öğretim Tekniklerinin öğretimine yönelik müdahale programı öncesi ve sonrasında deney ve kontrol grubu çocuklarının sosyal davranışlarında anlamlı bir farklılık var mıdır? 54
BÖLÜM 4 57
TARTIŞMA VE ÖNERİLER 57
Öneriler 61
Araştırmaya Yönelik Öneriler 61
Uygulamaya Yönelik Öneriler 62
KAYNAKLAR 64
EKLER 74
EK. 1. Etik Kurul Kararı Örneği 75
EK 2. Demografik Bilgi Formu 76
EK 3. Etkileşimli Öğretim Teknikleri Uyarlanmış Ebeveyn Davranışları Kontrol Listesi 77
EK. 4. Sosyal İletişim Kontrol Listesi 79
EK 5. Aile Davet Ve İzin Formu 81
EK 6. Kurum Çalışma İzni Onayı 82
EK 7. Parçalı Zaman Aralığı Kaydı 75
EK 8. Günlük Etkinlik Planı 76
EK 9. Hedef Geliştirme Formu 77
EK 10. Başarı İçin Evi Düzenleme Ev Ödevi 78
EK 11. Çocuğun Katılım Göstermesi veya İletişim Kurması İçin Fırsatlar Oluşturma Ev Ödevi 79
EK 12. Oyunu Etkileşimli Yapma, Dile Model Olma ve Dili Genişletme Ev Ödevi 81
EK 13. Etkileşimli Öğretim Teknikleri Gözden Geçirme Formu 83
BENZERLİK BİLDİRİMİ 84
ÖZGEÇMİŞ 85

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Jest Türleri 6
Tablo 2. Kanıt Temelli Odaklanmış ve Kapsamlı Uygulama Örnekleri 13
Tablo 3. Kapsamlı Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale Programları 19
Tablo 4. Etkileşimli Öğretim Teknikleri 25
Tablo 5. Araştırma Soruları, Hedef Katılımcılar, Ölçme Aracı, Uygulanması 39
Tablo 6. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler 41
Tablo 7. Uygulama Sürecine Yönelik Uyarlamalar 44
Tablo 8. Deney Süreci Aşamaları 44
Tablo 9. Müdahale Programının Uygulanma Aşamaları 45
Tablo 10. Ebeveyn Etkileşim Davranışları Öntest Uygulaması Betimsel Değerler 51
Tablo 11. Ebeveyn Davranışları Öntest Normallik Testi Sonuçları 53
Tablo 12. Deney ve Kontrol Grupları Arası Öntest Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları 53
Tablo 13. Deney ve Kontrol Grupları Arası Sontest Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları 53
Tablo 14. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 54
Tablo 15. OSB Olan Çocukların Sosyal İletişim Becerileri Öntest Mann-Whitney U Sonuçları 55
Tablo 16. OSB Olan Çocukların Sosyal İletişim Becerileri Sontest Mann-Whitney U Sonuçları 55
Tablo 17. OSB Olan Çocukların Sosyal İletişim Becerileri Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi 56
Tablo 18. Yaşanan Sorunlar ve Uyarlamalar 61

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Toplumsal hayatın bir parçası olan birey, bağımsız bir şekilde toplumsal hayatını devam ettirme uğraşı içerisinde bazı özelliklere ve becerilere sahip olmak durumundadır. Bu özellik ve becerileri toplumsal yaşam alanlarını dikkate alarak grupladığımızda ortaya; bağımsız yaşam becerileri, okul becerileri, iş becerileri şeklinde bir gruplamanın çıkması olasıdır. Bireyler yaşamları boyu bu alanlarda, kendisinden beklenen davranışları alanın gereklerini karşılayarak sergilemek durumunda olup, bireylerin içinde bulunduğu çevre bazı özel becerilere sahip olmasını gerekli kılabilmektedir. Bu becerilerin gelişimi aile ortamından başlayarak, okul hayatı, sosyal hayat ve iş hayatını kapsayacak şekilde insan yaşamı boyunca devam etmektedir. Bireyler, yaşamlarını sürdürme ve toplumsal hayata katılım sağlama aşamasında gereksinim duyduğu becerilere sahip olmadıklarında veya farklı sebeplerden ötürü bu becerileri kazanamadıklarında yaşam serüvenlerinde olumsuz tecrübeler yaşayabilmektedirler.

Bağımsız bir yaşam sürdürme için sahip olunması gereken becerilerin bireyler tarafından kazanılmasının önüne geçen birtakım nedenler bulunmaktadır. Aile ortamında, eğitim yaşamında yaşanan sorunlar, uygun olmayan arkadaş çevresi gibi bireyin çevresiyle ilişkisi sonucun oluşabilecek nedenlerin haricinde; bireyin sahip olduğu fiziksel yetersizlik, zihinsel yetersizlik, öğrenme güçlüğü, çeşitli sendromlar gibi kontrol dışı gelişen unsurlar var olabilmektedir. Dünya genelinde en yüksek yaygınlık düzeyine sahip olan engel gruplarından dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ile öğrenme güçlüğü gruplarını hareket yetersizlikleri, tıbbi yetersizlikler, psikiyatrik yetersizlikler, travma sonrası stres bozukluğu, görme yetersizliği, işitme yetersizliği, beyin sarsıntısı ve Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) takip etmektedir (ODR, https://www.rochester.edu/college/disability/faculty/common-disabilities.html). Bu grupların dışında sayılabilecek birçok engel grubu olmakla birlikte, farklı sebeplerle bu engel gruplarına dâhil olan bireyler gelişimlerinin desteklenmesi için özel gereksinim duymaktadırlar. Bu gruplar arasında ortaya çıkış sebebi tam olarak bilinmeyen,

bireylere bakış açısı ve müdahale yaklaşımlarının zaman içerisinde değişikliğe uğradığı OSB grubu dikkat çekmektedir.

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB)

OSB, yaşamın ilk üç yılında ortaya çıkan, dil becerilerinin ve sosyal iletişim becerilerinin olumsuz olarak etkilendiği, sınırlı ilgi alanları ile birlikte tekrarlayıcı davranışların eşlik edebildiği nöro-gelişimsel bir rahatsızlık olarak tanımlanmaktadır (APA, 2013). 'Otizm' terimi 1910 yılında EugenBleuler tarafından 'kendisini çevresinden tamamen soyutlamış' kişiler için kullanılmış olup, 1943 yılında Leo Kanner tarafından 'Erken Çocukluk Otizmi' ilk tıbbi tanı olarak kabul edilmiştir. OSB'nin sebepleri tam olarak bilinmemekle birlikte; genetik geçiş, çevresel faktörler, gebelik öncesi, esnası ve sonrasında meydana gelen durumları (Bakkaloğlu, 2012) tıbbi (Örn: Pan vd., 2020; Zhou vd., 2020) veya çevresel sebeplerini araştırmaya yönelik medikal çalışmalarda yürütülmektedir.

Kanner'in (1944) Erken Çocukluk Otizm tanımlamasının ardından çocukların içinde bulundukları durum ilgisiz ebeveyn tutumlarıyla (*"Buzdolabı Anne" benzetmesi*) açıklanmış ve belirli bir süre bu anlayış kabul görmeye devam etmiştir. 1960'lı yılların başına kadar birçok araştırmacı, otizm özellikleri gösteren çocukların yürütülen müdahalelere yanıt vermediğini düşünmekteydi (Schreibman, 2015). Ferster ve DeMyer'in (1961) yürüttüğü deneysel çalışma, otizm özellikleri gösteren çocukların koşullanma yoluyla yeni beceriler kazanabildiğini gösterdi. 1970'li yıllarda otizm özellikleri gösteren çocuklara yönelik yapılan müdahale programlarının olumlu sonuçlar sağladığını ortaya koyan çalışmalar (Lovaas, 1974; Mazuryk vd., 1978) sunulmuştur. Ortaya koyulan öğretim yöntemleri, stratejiler ve teknikler farklı araştırmacılar tarafından kabul görüp, farklı bakış açılarıyla yeni denemeler yapılmış ve öğretim yöntemleri konusunda zaman içerisinde değişiklikler meydana gelmiştir. Geçen zaman içerisinde otizmin tıbbi bir tedavisinin olmadığı anlaşılmış (Kaplan ve McCracken, 2012) ve bu durum sonucunda eğitsel müdahalelerin önemi ön plana çıkmış olup; eğitim alanındaki araştırmacılar, desteklenmesi gereken temel beceriler için etkililiği kanıtlanmış bilimsel dayanaklı uygulamalar ortaya koymaya çalışmıştır. OSB araştırmalarının odak noktaları, farklı ihtiyaçlar doğrultusunda değişkenlik gösterebilmekle birlikte, spesifik güçlük yaşanan alanlara yönelik müdahale ve etkililik çalışmaları olmaktadır.

Günümüzde OSB, gelişen tanılama ölçütleri ve artan farkındalıkla birlikte çok erken yaşlarda belirlenebilmekte ve OSB açısından risk grubunda olan çocuklar için yönlendirmeler yapılmaktadır. OSB olan çocuklar dil gelişimi ve sosyal iletişim alanlarında spesifik bir güçlük yaşamaktadırlar (Tager-Flusberg, 1999; Akt. Ökcün-Akcamuş, 2016). Bu gelişim alanlarındaki sınırlılıkları sonucunda çevreye yönelik beklenmedik tepkiler verme, öfke ve öfkelenme sonucu saldırganlık gibi olumsuz davranışlar gözlenebilmektedir (Ingersol ve Dvortcsak, 2006). OSB olan çocukların sahip oldukları yetersizlikler, bu çocukların bağımsız yaşam becerilerini kazanmalarını ve toplumsal hayata katılımlarını güçleştirebilmektedir. Otizm, genel özellikleri her bireyde farklı bir şekilde gözlenmesi ve bireylerin bozukluktan etkilenme düzeylerin heterojen dağılım göstermesinden dolayı bir spektrum olarak tanımlanmaktadır (Ingersol ve Dvortcsak, 2019).

OSB Yetersizlik Alanları

OSB olan bireyler bozukluktan etkilenme düzeyleri ve etkilenen gelişim alanları kapsamında sınırlılıklar yaşamaktadırlar. Yapılan araştırmalar, beceri öğretimi ve farklı çevresel düzenlemeler yapılarak, OSB olan çocuklara temel becerilerin öğretimi yoluyla, yaşadıkları güçlükleri en az düzeye indirmek ve onlara bağımsız yaşam becerilerini kazandırmak çerçevesinde düzenlenmektedir. OSB olan bireyler, özellikle sözel dil gelişimi, uyumsal beceriler ve sosyal iletişim becerileri, açısından yetersizlik yaşayabilmektedirler.

Dil, içinde birçok bileşeni barındıran ve kişiler araşı iletişim işlevi taşıyan, toplumsal uzlaşıma dayalı karmaşık bir yapıdır (Bloom ve Lahey, 1978). Dil becerileri, sözel dil boyutunun yanı sıra jestler ve mimikler gibi sözel olmayan bir boyuta sahiptir. Sözel ve sözel olmayan dil becerilerindeki gecikmeler veya becerilerin ediniminin sağlanamaması, yaşam boyu devam edebilen sınırlılıklara yol açmaktadır.

Sosyal iletişim ve dil becerilerinin edinimine yönelik yetersizlikler; sosyal-duygusal karşılıklılık, sözel ve sözel olmayan iletişim davranışlarını anlama ve gösterme aşamalarında, sosyal ilişki kurma, sürdürme ve anlama aşamalarında yaşanan sınırlılıklarla gözlenmekte ve bu sınırlılıklar OSB tanısının özünü oluşturmaktadır (APA, 2013). OSB olan çocukların sözel olmayan sosyal iletişim becerilerine yönelik bu özellikleri, sözel dil kazanımlarını olumsuz etkilemekte ve bu durum sonucu,

gelişimin bir bütün olmasından kaynaklı (Grandin, 1995), sosyal ve bilişsel becerilerde gelişimsel gerilik yaşamaları ile sonuçlanabilmektedir.

OSB olan bireylerin sosyal iletişim ve dil becerilerine yönelik yaşadığı güçlükler, bu grupta olan bireylerin yaşamlarını olumsuz etkilemekte ve istenmeyen yaşam deneyimlerine yol açabilmektedir (Ladd, 1999). Sosyal iletişim becerilerinin dil becerileri ve bilişsel beceriler ile bir bütün olduğu, OSB olan çocukların gelişimlerini destekleyici programların bu temel alanlar çerçevesinde şekillendirilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Grandin, 1995). Yaşanan güçlükler şiddeti zaman içerisinde artabilmekte olup bu durum, bireysel özelliklere bağlı olarak, problem davranışların ortaya çıkması ile sonuçlanabilmektedir. Problem davranışlar, sadece OSB olan bireylerle ilişkilendirilmekten ziyade iletişim güçlüğü yaşayan tüm bireylerin sergileyebileceği davranışlardır. İletişim güçlüğü yaşayan bireyler, istek ve duygularını karşı tarafa iletemediklerinde, karşısındaki kişinin niyetini anlayamadıklarında öfke nöbeti, vurma, bağırma gibi etkileşimi olumsuz etkileyebilecek davranışlar sergileyebilmektedirler. Problem davranışlara yönelik, davranışsal müdahale prensiplerine dayalı, belirli bir sistematik içerisinde, problem davranışın amacını belirleyerek bu davranışları daha uygun iletişim davranışları ile değiştirmeyi hedefleyen müdahale programları geliştirilmiştir (Durand, 1990; 2012).

OSB olan çocukların, sosyal iletişim ve dil becerilerindeki sınırlılıkları, OSB olan çocuklar içerisinde de değişkenlik göstermektedir. Sosyal iletişim ve dil becerileri alanlarında gösterdikleri bu heterojen yapı, sözel dilin ediniminde gecikme, sözel dilin hiç kazanılamaması, sözel dilin edinildiği durumlarda dilin alt bileşenlerinde (örn, *kullanım boyutu)* güçlükler yaşanması gibi farklı yapılar gözlenmektedir (Ökçün-Akçamuş, 2016).

Sözel Olmayan Sosyal İletişim Becerileri

Toplumsal hayatın bir parçası olan insan, hayatının her aşamasında sosyalleşme, kendini ifade etme, anlaşılma, diğer insanlarla karşılıklı ilgilerini paylaşma gibi ihtiyaçlar içerisindedir. Bu ihtiyaçları karşılamak üzere insanlar iletişimsel araç olarak dil becerilerini kullanmaktadır. Doğum anından itibaren bebekler, karşısındaki yetişkinleri taklit etme davranışı gösterebilmekte olup, bu davranışlar amaçlı iletişime dönüşecek sosyal davranışlar olarak nitelendirilmektedir (Melzoff ve Moore, 1977; Akt. Ökçün-Akçamuş, 2016). Yaşamın ilk yılında gözlenen iletişim davranışları, bebeklerin

ebeveynleriyle etkileşim kurma gibi temel bileşenlere sahip olmakla birlikte amaçlı iletişim başlığı altında değerlendirilmemektedir (Owens, 2019; Ökçün-Akçamuş, 2016). Amaçlı iletişim, söz öncesi dönemdeki bebeklerin ses çıkarma, jest kullanımı aracılığıyla ebeveynlerinden bir istekte bulunması, ilgisini çekmeye çalışmayı veya dikkat odağını paylaşma çabası olarak tanımlanmakla birlikte (Adamson ve Bakeman, 1991), yaşamın ilk sekiz ayından sonra ortaya çıktığı gözlenmektedir. Bebeklerin ebeveynleriyle belirli bir amaca veya işleve hizmet davranışlar sergilediği bu dönemde jest kullanımı, taklit, ortak dikkat olarak nitelendirilen beceriler ortaya çıkmakta olup; sözel dil gelişiminin ön koşulu olarak kabul edilmekte, amaçlı iletişim başlığı altında değerlendirilmekte ve sözel dilin ediniminin yordayıcısı olma özelliği taşımaktadır (Carpenter vd., 1998; Ökçün-Akçamuş, 2016; Tomasello, 2003;).

Sosyal öğrenme kuramı (Bandura, 1977), insanların doğuştan getirdiği sosyal olma özelliğinin yanı sıra, öğrenmelerinin de sosyallik içerdiğini ve bu öğrenmelerin çoğunlukla diğer insanların davranışlarını gözlemleyerek gerçekleştiğini öne sürmektedir. İnsan, gözlem yoluyla edindiği bilgileri kendi bilişsel süreçlerinin filtrelemesi ve sonuçta elde ettiği bilgiyi davranışa dönüştürmesi sonucunda öğrenmeleri gerçekleştirir. Başka bireylerin davranışlarını taklit etmek, her kadar yeni becerilerin kazanılmasında önemli bir rol oynasa da (Berk, 2006) davranışların kazanımında tek başına yeterli bir etmen değildir. Bandura gözlem yoluyla gerçekleşen öğrenmelerin her zaman taklit içermesi gerekmediğini şu şekilde belirtmektedir: (a) davranışlar, gözlemlenerek öğrenilmekte olup, hemen ortaya çıkmayabilmekte ve birey bu davranışları ilerleyen yaşantısında sergileyebilmekte, (b) öğrenmeler her zaman bir dışsal uyarana veya ödüle bağlı olmayabilmekte, (c) insan kendisine yönetilen veya çevrede var olan uyarıcılara tepki veren pasif bir organizmadan ziyade, davranışlarını kendi zihinsel süreçleri sonucunda ortaya koyan bir varlık olma özelliği taşımaktadır. Gelişim sürecinde çocuk-sosyal çevre ilişkisi, belirleyici bir unsur olarak ön plana çıkmaktadır (Berk, 2006).

OSB olan çocukların, tanı sürecinde geçmişe dönük video kayıtlarının ve ebeveynlerinin bildirdikleri raporların incelendiği çalışmalarla, sözel olmayan sosyal iletişim becerilerinde sınırlılıklar ve güçlükler yaşadığı belirlenmiş; ebeveynleriyle etkileşime girme düzeyi, jest kullanımı, taklit davranışları, oyun gelişimi ve ortak dikkat davranışları açısından akranlarıyla farklılıklar gösterdikleri ortaya koyulmuştur (Ökçün-Akçamuş, 2016). Sözel olmayan sosyal iletişim becerileri, gelişimsel düzeyi fark etmeksizin tüm insanlar için, sözel dilin edinimi ve toplumsal hayatın devamlılığının

sağlanması aşamalarında büyük önem teşkil etmektedir. Bu bölümün devamında sözel olmayan sosyal iletişim beceriler ve OSB olan çocukların bu beceri alanlarına ilişkin yaşadıkları güçlükler anlatılacaktır.

Jest Kullanımı

Jestler, vücudun farklı bölümleri kullanılarak ortaya çıkan, iletişim amacı barındıran ve sözel olmayan eylemlerdir (Ökçün-Akçamuş, 2016). Ortaya koyulma biçimlerine dayalı olarak jestler; davranış biçimlerine, iletişim amacına ve bağlamsal olarak ilişkili olduğu odak noktalarına göre farklı kategoriler altında ele alınmaktadır (bkz. Şekil. 1). Jestler, özellikleri kapsamında farklı kategorilere ayrılmış olmasına karşın, temelinde iletişim amacı içermektedir (Iverson ve Thal, 1998). Jestler istek bildirme, bir dışsal uyaran üzerine yorumlama veya uyarana dikkat çekme, kendini ifade etme, sosyal karşılıklığı sağlama gibi iletişim işlevleri ve davranışlarını içermekte olup; tipik gelişim gösteren çocuklarda ilk sekiz aydan sonra ortaya çıkmaktadır (Ökçün-Akçamuş, 2016).

Tablo 1

Jest Türleri

Gösterici Jestler	**Temsili Jestler**
Davranış biçimine göre (Bates vd., 1975);	***Kullanımlarına göre (Crais, 2007);***
(a) yakınsal (dokunsal temas içeren)	(a) nesne ile ilişkili
(b) uzaklık (işaret etmeyi içeren)	(b) uzlaşıma dayalı
İletişim amacına göre (Bates vd., 1975);	
(a) istek (*poşetten nesne isteme, gibi*)	
(b) yorumlama (*oyuncağın eksik parçasına tepkide bulunma, gibi*)	

Kaynak: Ökçün-Akçamuş, 2016.

OSB olan çocuklar, jest kullanım sıklıkları ve çeşitlilikleri açısından sınırlılık yaşamaktadırlar. Yaşanan bu sınırlılık durumu, iletişim amaçlı jestlerin -spesifik olarak *yorumlama* (Töret ve Acarlar, 2011)- kullanımında daha yoğun bir şekilde görülmekte olup; iletişim amaçlı jest kullanım düzeyi performanslarının, OSB olan çocukları diğer gelişim alanlarından ayırt eden bir özellik olduğu vurgulanmaktadır (Ökçün-Akçamuş,

2016). Yorumlama jestinin kullanımında temel güçlük gösteren OBS olan çocuklar, istek jestlerinin kullanımı boyutu değerlendirildiğinde, diğer gelişim geriliği gösteren gruplara kıyasla daha fazla istek jesti kullandığı görülmektedir. (Akt. Ökçün-Akçamuş, 2016). Gösterici jestlerin yanı sıra, temsili jestlerin kullanımında da sınırlılık yaşayan OSB olan çocuklar (Wetherby, 2006), yaşadıkları bu sınırlılıklar, sosyal iletişim kurma aşamasında güçlükler ile sonuçlanabilmektedir. Jest kullanımı, yapısı gereği amaçlı iletişimin bir alt boyutu olup, sözel olmayan sosyal iletişim becerilerinin gelişiminin temel parçasıdır.

Taklit

Karşıdaki kişinin sözel ve sözel olmayan davranışlarının tekrarlanması olarak kavramsallaştırılmış taklit becerileri, dil gelişimini etkileyen temel gelişim alanlarından birisi olarak karşımıza çıkmaktadır (Stone, Ousley ve Littleford, 1997). İnsanlar, ilk bebeklik döneminden itibaren hayat boyu taklit davranışları sergileyebilmekte olup; gelişen taklit davranışları bebeklerin yeni öğrenmeler kazanmasını sağlamaktadır (Akt. Ökçün-Akçamuş). Taklit becerileri, yeni davranışları kazanmanın yanı sıra, sosyal iletişim amacıyla da kullanılabilmektedir. Karşıdaki kişinin davranışlarını taklit etmek sosyal etkileşim ve amaçlı iletişim fırsatları ortaya çıkarabilmektedir.

OSB olan çocukların gelişimsel olarak büyük önem taşıyan bu becerilerde sınırlılığı bulunmaktadır (Rogers vd., 2003). Taklit davranışları gösteren OSB olan çocuklar, taklit ettikleri davranışın işlevlerini ayırt etme, kendileri için uygun olan davranışları taklit etme ve öğrenme aracı olarak kullanma gibi bilişsel süreçlerin dahil olduğu aşamalarda da sınırlılık gösterebilmektedirler (*devam eden ekolali -sözel dili taklit etme-, olumsuz davranışları taklit etme, tehlikeli davranışları taklit etme gibi*). OSB olan çocuklar; gözlemlediği veya kendisine doğrudan yöneltilen taklit eylemlerini, taklit davranışını sergilemiş olmalarına rağmen, anlamlandırma aşamasında sınırlılıklar yaşayabilmektedirler (Libby vd., 1997). Başka bir deyişle, kendisine yöneltilen taklit davranışlarını etkileşim fırsatından ziyade yapılması gereken görev olarak görebilmekte ve sosyal iletişim işlevini kaçırabilmektedir. OSB olan çocukların taklit performansı ve konuşma becerilerine yönelik performansı arasındaki ilişkiyi araştıran bir araştırmada taklit ve konuşma becerileri performansının pozitif bir korelasyon sergilediği; buna ek olarak OSB olan çocukların taklit performansının hem tipik gelişim gösteren çocuklar

hem de gelişim geriliği olan çocukların taklit performansına kıyasla yetersiz olduğu görülmektedir (Turan ve Ökçün-Akçamuş, 2013).

Alanyazında taklit becerilerini desteklemeye yönelik, OSB veya farklı gelişim geriliği olan çocuklarla yapılan birçok çalışma bulunmaktadır. Taklit becerilerinin öğrenme yaşamı için kritik olması göz önünde bulundurularak, araştırmacıların geçmişten günümüze sürekli olarak ilgilendiği bir beceri alanıdır. OSB olan çocuklarla yapılan çalışmalarda taklit performansının gelişim gösterdiği bildirilmekte olup; gelişen taklit becerileri ile diğer gelişim alanlarında (*konuşma becerileri, oyun becerileri, sosyal iletişim becerileri gibi*) olumlu çıktılar sağlandığı görülmektedir (Ben-Itzcnak ve Zachor, 2007). Araştırmacılar, taklit becerilerinin OSB olan çocuklara kazandırıldığı çalışmaların yanı sıra, zaman içerisinde farklı sorunların ortaya çıktığından bahsetmektedir. Davranışçı bağlamda yürütülen çalışmaların, OSB olan çocuklara taklit becerileri aracılığıyla gelişim alanlarında ihtiyaç duydukları becerileri kazandırmak için etkili olduğu birçok araştırmada ifade edilmekte olup; OSB olan çocukların yapılandırılmış ortamlarda, uyaran kontrolü eşliğinde kendilerine yöneltilen davranışları taklit ettiği, ancak spontane taklit davranışlarında yetersizlik gösterdikleri dikkat çekmektedir (bkz. Zwaigenbaum; Ingersoll, 2010). Taklit işlevleri göz önünde bulundurulduğunda; yürütülen müdahale programları kapsamında yeni davranışları öğrenme işlevinden ziyade etkileşim işlevine odaklanılması ve doğal öğretim stratejilerinin kullanılması durumlarında kendiliğinden taklit davranışlarının sıklığının artması sağlanabilmektedir (Ingersoll, 2010).

Önemli sosyal iletişim becerilerinden olan taklit becerileri, öğrenme ve etkileşim kurma fırsatları oluşturma özelliklerini barındırmakta olup; OSB olan çocukların taklit performanslarının yetersizliği ve taklit davranışlarının çeşitliliğinin sınırlılık göstermesi göz önünde bulundurularak, OSB olan çocuklara yönelik yürütülen erken dönem müdahale programlarının bu temel beceriyi bünyesinde bulundurması önem taşımaktadır.

Oyun

Genel olarak oyun, bireysel veya birlikte eğlenceli bir biçimde gerçekleştirilen, hedef veya sonuç içermeyen, bireyin keyifle katılım gösterdiği veya yürüttüğü aktiviteler olarak tanımlanabilir. Oyun oynama, sosyal iletişim gelişimi açısından oldukça verimli bir bağlam olarak ön plana çıkmaktadır (Bruner, 1985). Sosyal

iletişimin yanı sıra dil gelişimi, bilişsel gelişim, motor gelişim ve duygusal gelişime katkı sağlamaktadır (Charman vd., 2000). Oyun içerisindeki bireyler, oyun partnerleriyle iletişim kurmakta, kendilerini ifade etmekte, oyun partnerlerinin duygu ve düşüncelerini göz önünde bulundurmakta, oyuncaklar aracılığıyla nesnelerin doğasını anlamlandırabilmektedir. Oyunlar aracılığı ile çocuklar, erken dönemde sosyal/toplumsal kuralların neler olduğunu görme ve diğer çocukların duygu ve düşüncelerini anlamlandırıp bu duygu ve düşüncelere göre hareket etme gibi üst becerileri deneyimleme fırsatı bulmaktadırlar. Erken çocukluk dönemde temel beceriler, günlük rutinler ve/veya oyunlar esnasındaki gözlemler ve taklitler aracılığıyla kazanılmaktadır.

OSB olan çocuklar, nesnelere yönelik sınırlı/yineleyici ilgi gösterebilmekte olup (APA, 2013), nesnelerin işlevlerini anlamlandırma, oyun oynama ve oyun esnasında iletişim kurma aşamalarında sınırlılıklar göstermektedir (Ökçün-Akçamuş, 2016). Sözel olmayan sosyal iletişim becerilerinde yaşadıkları güçlükler, OSB olan çocukların oyun becerilerine de etki etmektedir. Nesne işlevlerini anlama, oyun içerisinde nesneleri kullanma, ebeveynlerini/oyun partnerlerini taklit etme aşamasında yaşanan güçlükler, OSB olan çocukların oyun becerilerinde yaşadıkları güçlükler arasında sayılabilir. Nesne işlevlerini anlama aşamasında yaşanan güçlükler, nesnelerin temsili olarak farklı nesneler yerine kullanılması olarak tanımlanan sembolik oyun becerilerinin (Kasari vd., 2006) gelişimini olumsuz etkilemektedir.

OSB olan çocuklar ile oyun davranışlarının çeşitliliği ve karmaşıklığı desteklemeye yönelik çalışmalar yürütülmüştür (Drew vd., 2002; Hwang ve Hughes, 2000; Rogers ve Lewis, 1989; Stahmer, 1995; Whale ve Schreibman, 2003). Yürütülen çalışmalarda, çalışma sonunda OSB olan çocukların oyun davranışlarının çeşitlendiği ve oyun karmaşıklıklarında artışlar gözlendiği, bu gelişmelere ek olarak farklı sosyal iletişim becerilerinde de gelişmeler olduğu belirtilmektedir. Stahmer (1995), temel tepki öğretim yöntemini kullanarak yaptığı çalışmada 7 çocuğa sembolik oyun içerisinde çeşitlilik ve karmaşıklık kazandırmış olup; üç ay sonra yaptığı izleme oturumunda çocukların ortak dikkat girişimlerini yanıtlamakta olup başlatma girişiminde bulunmadıklarını görmüş, kazanılan becerileri farklı ortam ve kişilere genelleyemediklerini gözlemlemiştir. Ayrıca farklı çalışmalarda kalıcılık ve genelleme aşamalarında olumsuz sonuçlar rapor edilmiştir (Hwang ve Hughes, 2000; Whale ve Schreibman, 2003). Beceri öğretiminin temel alınmadığı, ebeveyn katılımı içeren ve oyun becerilerine odaklanan başka bir çalışmada, sembolik oyun becerilerinin çeşitlilik

ve karmaşıklığının artış gösterdiği ve ebeveyn katılımının kalıcılık ve genelleme aşamalarında olumlu sonuçlar verdiği görülmektedir (Kasari vd., 2006). Drew ve arkadaşları (2002), ebeveyn katılımı içeren çalışma sonucunda dil becerilerinde anlamlı gelişmeler olduğunu ifade etmektedir.

Oyun, gelişim aşamalarına sağladığı katkılar nedeniyle önemli bir alan olarak nitelendirmekte olup, bu alanda yaşanan güçlüklerden dolaylı olarak gelişim alanlarını olumsuz etkilemektedir. OSB olan çocukların sosyal iletişim becerilerinde ve oyun becerilerinde yaşadıkları güçlükler düşünüldüğünde, etkili müdahale programlarının oyun çerçevesinde düzenlenmesi, çocukların gelişimlerini desteklemek adına katkılar sağlayacaktır.

Ortak Dikkat

Ortak Dikkat (JointAttention), bireyin karşısındaki kişiyle dikkatini bir odak üzerinde koordine etme, sosyal katılım gösterme, *istek bildirmeden* (requesting) ziyade ortak ilginin paylaşıldığı odak noktasını *yorumlama* (commenting) davranışlarını içeren sözel olmayan bir iletişim davranışıdır (Carpenter ve Tomasello, 2000; Mundy ve Stella, 2000). Ortak dikkat temel olarak *yanıtlama* (Responding Joint Attention) ve *başlatma (*Initiating Joint Attention) davranışlarını içermekte olup; bireyin karşısındaki kişi ile göz kontağı kurup onun göz hizasını takip etme (*eyegaze*), bir nesneyi işaret etme veya gösterme (*pointing*) gibi görece daha küçük pragmatik davranışları bünyesinde barındırır (Kasari vd., 2001). *Ortak dikkati yanıtlama*, çocuğun yetişkinin dikkat yönlendirme girişimlerini takip edebilme becerisi (Seibert vd., 1982) ve *ortak dikkat başlatma*, bebeklerin ilgilendiği dikkat odağıyla ilgili hissettiği olumlu duygularını veya ilgisini spontane olarak paylaşmak için göz teması, jest, seslendirme veya sembolik iletişim yolları kullanması (Seibert vd., 1982; Mundy ve Stella, 2000) olarak tanımlanmakla birlikte; bu iletişim davranışları, tipik gelişim gösteren çocuklarda 9-18 ay aralığında ortaya çıkmaktadır (Bakeman ve Adamson, 1984).

Ortak dikkat, doğası gereği birçok öğrenme ve iletişim kurma fırsatı sağlamaktadır (Mundy ve Crawson, 1997). OSB olan çocuklar ortak dikkat becerilerinde sınırlılıklar yaşamakta, gecikmiş ortak dikkat davranışları sergileyebilmekte veya ortak dikkat davranışları gösterememektedir (Baron-Cohen vd., 1992). Ortak dikkat davranışları, bu davranışları geliştirmeye yönelik bir müdahale programı olmadan OSB olan bireylerde doğal olarak ortaya çıkmayabilmektedir

(Schertz, 2006). Ortak dikkat becerilerinin, çocuklar için öğrenme fırsatları oluşturma özelliği göz önüne alındığında, OSB olan çocuklara kazandırılması gereken en temel becerilerden biri konumundadır. Ortak dikkatin sağladığı fırsatlar bir yana, yine doğası gereği soyut bir yapıya sahip olduğu için, OSB olan çocuklarla yürütülen eğitimlerle kolay kolay ortaya çıkan bir beceri olmadığı dile getirilmektedir (Kasari vd.,2001). Ortak dikkat becerilerine yönelik yürütülen bazı çalışmalarda, OSB olan çocukların 6 aylık eğitim sonrasında ortak dikkat girişimlerini yanıtlamaya başladığı, ancak ortak dikkat başlatma girişimlerinde bulunmadığı dikkat çekmektedir. Ortak dikkat yanıtlama ve başlatma davranışlarının geliştiği bir müdahalede, müdahale sonrası izleme oturumunda çocukların ortak dikkat girişimlerine yanıt verdiği, ancak başlatma girişimlerinde bulunmadıkları gözlenmiştir (Stahmer, 1995).

Ortak dikkat becerileri, erken çocukluk döneminde ebeveyn-çocuk etkileşimleriyle desteklenebilmektedir (Schertz, 2006). Ebeveynlerin çocuklarıyla yüz yüze etkileşim kurması, birlikte vakit geçirmesi, oyun oynaması, ortak dikkat başlatma girişimlerinde bulunması; çocukların ortak dikkat girişimlerini yanıtlama, sonrasında ortak dikkat başlatma girişimlerinde bulunma becerilerini kazanması açısından önem taşımaktadır. Ortak dikkat önce ebeveyn tarafından başlatılmakta olup (Adamson ve Bakeman, 1991), ebeveynin ortak dikkat kalitesindeki ilerleyişi çocuğun ortak dikkat başlatma yeteneğini etkilemektedir (Vaughan vd., 2003). Ebeveyn ile çocuk arasında ortak dikkat davranışları varsa, uzman tarafından yürütülen kurum programları ebeveynler tarafından çocuğun uyanık olduğu tüm saatlere yayılabilir ve bu durum çocuğun hem müdahale aldığı saat sayısını artırır, hem ebeveyn-çocuk etkileşimini güçlendirir, hem de çocuğun gelişimi en iyi şekilde desteklenmiş olur (Ingersoll ve Dvortczak, 2008). Günlük rutinler, oyun rutinleri ve etkinlikler esnasında sıra alma, ortak dikkat becerilerinin bir bileşeni olmakla birlikte; karşılıklı iletişimin bir formudur ve ortak dikkatin etkileşimsel özelliklerini destekleyerek ortak dikkat girişimlerini yanıtlama, ortak dikkat başlatma girişimlerinin çocuk tarafından kazanılmasına zemin hazırlamaktadır (Schertz, 2006).

Sosyal iletişimin önemli bir bileşeni olan ortak dikkat, gelişimsel olarak büyük bir öneme sahip olmakla birlikte; ortak dikkat becerilerindeki yetersizlikler, diğer gelişim alanlarını olumsuz etkilemektedir. Bu bilgiler ışığında, OSB olan çocuklara yönelik yürütülen erken dönem müdahale programlarının ortak dikkat davranışlarını desteklemesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

OSB Olan Çocukların Eğitiminde Müdahale Yaklaşımları

OSB olan çocukların gelişimlerini desteklemeye yönelik müdahale programları, bu grupta yer alan çocukların gelişimsel ihtiyaçları doğrultusunda şekillendirilmekte olup; OSB'nin çok faktörlü olması, bireyler arası farklılık göstermesi (Parellada ve ark., 2014), OSB olan bireylere yönelik tıbbi bir tedavinin olmayışı (Kaplan ve McCracken, 2012) gibi unsurlar doğrultusunda yürütülen çalışmalar davranışsal ve eğitimsel müdahaleler üzerine yoğunlaşmış bulunmaktadır (NAC, 2009). OSB görülme sıklığının her geçen yıl artıyor olması (Her 59 çocukta 1 çocuk; Maenner vd., 2020) ve OSB özelliklerinin erken dönemde kendini gösteriyor olması (Johnson ve Myers, 2007), OSB olan bireylere ve ailelerine yönelik erken dönem müdahale ve destek programlarının nitelik ve nicelik olarak yeterliliğini gerektirmektedir. Programların içeriklerinden ziyade becerilerin kazandırılması aşamasında kullanılan yöntem ve teknikler, eğitim ortamları, eğitimlerin veriliş biçimleri değişime uğramıştır.

Beceri öğretimine ve gelişimi desteklemeye yönelik müdahale programları, deneysel olarak yürütülen çalışmalarla birlikte araştırma deseninin yüksek nitelikli olma, farklı ortamlarda, yüksek katılımcı ile uygulanmış olma, hedeflenen olumlu araştırma çıktılarını sağlama durumlarını karşılaması sonucu kanıt temelli uygulamalar olarak nitelendirilmektedir (Tekin-İftar, 2019). OSB grubu ile yürütülen çalışmalar sonucunda bilimsel dayanaklı uygulama kategorisine giren müdahale programları, günümüzde en yaygın olarak kullanılan programlardır. Kanıt temelli uygulamaların faydaları şu şekilde özetlenebilir: (a) etkililiği kanıtlanmış uygulamalarla müdahale sürecine başlanması sonucu zaman ve kaynaktan tasarruf edilmesi, (b) çocuğun eğitsel ihtiyaçlarına uygun müdahaleler kullanılması, (c) eğitimcilerin yöneticilerin, ebeveyn veya diğer alan uzmanlarının ortak dili konuşmasına imkân sağlaması, (d) olumlu müdahale çıktıları alma şansının yüksek olması (Roane, 2016). Alan uzmanları bireysel farklılık ve ihtiyaçların gözetilerek, farklı kanıt temelli uygulamaların bireyselleştirilmesiyle oluşturulmuş ve sistematik olarak uygulanan müdahale programlarının, özel gereksinimi olan çocuklar için en uygun programlar olarak nitelendirmektedir (Wong vd., 2015; Odom vd., 2012).

Kanıt temelli uygulamalar odaklanmış uygulamalar ve kapsamlı uygulamalar olarak ikiye ayrılmaktadır (Odom vd., 2010). Odaklanmış uygulamalar; davranış değişikliği veya spesifik eğitsel çıktılar sağlamak amacıyla uygulanan, ipucu verme, pekiştirme, ayrık denemelerle öğretim gibi davranışsal stratejileri içeren, kapsamlı

uygulamalara kıyasla daha kısa süre içerisinde uygulanan (3 ay gibi) uygulamalardır. Kapsamlı uygulamalar; birden fazla odaklanmış uygulamayı içinde barındırabilen, odaklanmış uygulamalara kıyasla daha geniş gelişimsel etkiler ortaya çıkarmak amacıyla uzun süreler boyunca (1 yılın üzerinde) yoğun bir şekilde (haftada en az 25 saat) uygulanan müdahale programlarıdır (Odom vd., 2010). Yapılan araştırmalarla ortaya koyulan uygulamalar, araştırma özellikleri ve sonuçlarına bağlı olarak etkililik düzeylerine göre odaklanmış uygulamalar veya kapsamlı uygulamalar arasına dahil edilebilmektedirler. Kanıt temelli uygulamaların belirlenmesi amacıyla uluslararası kuruluşlar (NationalAutism Center -NAC-; TheNational Professional Development Center on AutismSpectrumDisoredr -NPDC- gibi) çalışmalar yürütmekte olup, uygulamaları uygun çatı altında kategorilendirerek açıklamaktadırlar (Bakkaloğlu, 2020). Odaklanmış ve kapsamlı uygulama örnekleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Kanıt Temelli Odaklanmış ve Kapsamlı Uygulama Örnekleri

Odaklanmış Uygulamalar	Kapsamlı Uygulamalar
Temel tepki öğretimi	Princeton Çocuk Gelişimi Enstitüsü (PCDI)
Replik silikleştirmeyle öğretim	Lovaas Enstitüsü
Kendini yönetme	Temel Tepki Öğretimi
Sosyal beceri öğretimi	TEACCH
Sosyal öyküler	Early Start Denver Model
Model olma	Floortime/DIR
Ebeveyn eğitimi	İlişki Geliştirme Müdahaleleri (RDI)
	DATA Projesi

Kaynak: Bakkaloğlu, 2020

Kanıt temelli uygulamalar, temellerini Uygulamamı Davranış Analizi (UDA) prensiplerinden almaktadır. UDA, temellerini B. F. Skinner'ın (1938) edimsel (operant) öğrenme prensiplerinden alan, istendik yönde davranış değiştirmeyi amaçlayan ve davranışçı kuram sonucu ortaya çıkan, olumlu karşılanan davranışların görülme sıklığının artış, olumsuz karşılanan davranışların azalış göstereceğini savunan öğrenme ve davranış değiştirme bilimi olarak nitelendirilmektedir (Roane vd., 2016). Odaklanmış veya kapsamlı uygulamalar, bu davranış biliminin prensiplerini kullanarak, bireysel farklılıklar ve ihtiyaçlar doğrultusunda, farklı stratejilerle şekillendirilmektedir. OSB olan çocuklara yönelik odaklanmış ve kapsamlı uygulamalar genel olarak iki temel müdahale müdahale yaklaşımını kullanmaktadır (Landa, 2008): Erken Yoğun

Davranışsal Müdahale yaklaşımı (Early Intensive Behavioral Interventions -EIBI-; Lovaas, 1981; 1987) ve Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale yaklaşımı (Naturalistic Developmental Behavioral Invertentions -NDBI-; Schreibman, 2015).

Erken Yoğun Davranışsal Müdahale Yaklaşımı

Temelleri UDA ilkelerinden alınarak oluşturulan ilk müdahale yaklaşımı olan Erken Yoğun Davranışsal Müdahale, birey hedef davranışı sergileyene kadar, küçük parçalar halinde ve farklı deneme oturumlarında çalışılan Ayrık Denemelerle Öğretim (ADÖ) formatını içinde barındıran bir müdahale yaklaşımıdır. Hedeflenen becerilerin kazandırılması açısından kanıt temelli bir uygulama olup günümüzde, hedef becerinin doğasına bağlı olarak, kullanılmaya devam edilmektedir. Erken Yoğun Davranışsal Müdahale programları, OSB olan çocukları gelişimlerini desteklemek için etkili olduğu sunulmuş olmakla birlikte (NRC, 2001); (a) öğretim ortamının dikkat dağıtıcılardan arındırılmış olması gerekmekte (b) yetişkinin seçtiği özel öğretim materyallerinin kullanımını içermekte, (c) sıklıkla yapay pekiştireç kullanılmasını gerektirmektedir (Schreibman ve Ingersoll, 2005). Davranış-ödül mekanizmasının kullanımı ve yüksek yapılandırma düzeyi gibi faktörlerin sonucunda, yaklaşımın kullanıldığı müdahale programlarına dahil olan çocuklarda olumlu gelişmeler gözlenmiştir. Müdahale programlarının beklenen etki düzeyini verebilmesi için en az iki yıl süren ve haftalık 40 saatlik (Lovaas, 1981), becerilerin türüne göre (ortak dikkat, oyun, taklit gibi) iki yıl süren 25 saatlik (Myers ve Johnson, 2007), eğitim programlarına düzenli katılım önerilmektedir.

1990'lı yıllarda OSB olan çocukların gelişimlerini desteklemek amacıyla uzmanlar tarafından uygulanan müdahale programları, çocukların gelişimlerinin en temel parçası olarak nitelendirilen (McConachie ve Diggle, 2007) ebeveynlerin eğitim sürecinin dışında tutulduğu gerekçesiyle araştırmacılar tarafından yoğun eleştiriler almıştır. Erken Yoğun Davranışsal Müdahale programlarının sağladığı avantajlarının yanı sıra; (a) becerilerin genellenmesi ve kalıcılığının sağlanması aşamasında sınırlılıklar göstermesi, (b) çocuklarda oyun ortamlarından kaçma-kaçınma gibi davranışlara yol açabilmesi, (c) davranışların uyaran kontrolü eşliğinde ortaya çıkarken kendiliğinden sergilenmemesi, (d) sözel desteklere fazla bağımlılık gibi birtakım dezavantajlara sahip olduğu ön plana sürülmektedir (Schertz, 2006; Schreibman, 2015).

Erken Yoğun Davranışsal Müdahale programları çerçevesinde düzenlenmiş çalışmalar kapsamında zekâ bölüm puanı, uyumsal davranışlar, sosyalleşme, iletişim, günlük yaşam becerilerine yönelik çalışmalar yapılmış ve ilgili becerilerde gelişim düzeyi değerlendirmesi yapıldığında en çok gelişen alanın zekâ bölümü olduğu, en az gelişen alanın sosyalleşme olduğu görülmüştür (Reichow, 2012). Sosyal iletişim becerilerini desteklemeye yönelik klasik ADÖ biçiminden ziyade, ayrık denemeler içeren ve bünyesinde doğallaştırılmış stratejileri barındıran çalışmalar yürütülmüştür (Mundy vd., 1990; Roger ve Lewis, 1989; Whalen ve Schreibman, 2003). Doğallaştırılmış ayrık denemeler yöntemi ile kurgulanmış sosyal iletişim becerileri hedefli çalışmalarda, çocuklar becerileri sergileyebilir duruma gelmiş olup becerilerin genelleme ve/veya kalıcılık aşamalarında güçlük yaşamışlardır (Yoder ve McDuffie, 2006). Uyaran kontrolü ve yapay pekiştireçler eşliğinde, tamamen yapılandırılmış ortamlarda verilen müdahalelerin, çocuğun kendisinden beklenen davranışı ezberci bir şekilde sergilemesiyle sonuçlanabileceği ve bu durumun genellemenin çok dışında bir durum olduğu dile getirilmiştir (Ingersoll, 2008). Yaşanan dezavantaj durumlarının varlığı, araştırmacıları OSB olan çocukların spesifik güçlük yaşadığı becerilerin destekleyici farklı öğretim yaklaşımlarına yönlendirmiştir. Araştırmacılar, davranışsal müdahale prensiplerinin doğal bağlamda uyarlanmış uygulamalarını içeren yeni müdahale yaklaşımlarını denemişlerdir (Dawson vd., 2010; Kasari vd., 2006, 2008, 2010; Koegel vd., 1989; Koegel ve Koegel, 2006; McGee vd., 1999; Yoder ve Warren, 2002).

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale Yaklaşımı

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale yaklaşımları; ilkelerini hem UDA hem gelişimsel kuramlardan alan, becerilerin çoklu ortamlarda genelleştirilmesini sağlayan, çocuğu davranışsal yaklaşımlardan daha çok merkeze alan ve eğitim sürecine ebeveynlerin aktif katılımını da içinde bulunduran yaklaşımlar olarak ifade edilmektedir (Koegel ve ark., 1999; Schreibman, 2015). Gelişimsel kuramların ilkelerine göre, çocuklar aktif katılım sağladıkları zaman öğrenmelerinin genelleme ve kalıcılık aşamalarında daha olumlu gelişmeler göstermektedir. Erken dönemde uygulanan Doğal Gelişimsal Davranışsal Müdahale programlarında, günlük yaşam aktiviteleri ile doğal bağlamlar içerisinde (*yemek, banyo, uyku, oyun, park…*) yapılan öğretimler sonucunda öğrenilen becerilerin genellenmesi ve kalıcılığının önemli ölçüde artış gösterdiği ifade

edilmektedir (Schreibman, 2015). Çocuğu merkeze Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale programlarının iletişim becerileri, oyun oynama becerileri, kişiler arası ilişkiler ve öğrenmeye hazır bulunma durumlarını artırma özellikleri açısından etkililiği kanıtlanmıştır (NAC, 2009).

Etkililiği kanıtlanmış Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale programları: (a) çocuğun ilgisinin ve liderliğinin takip edilmesi, (b) müdahale sürecinde çocuk için işlevsel amaçların seçilmesi, (c) günlük rutin, etkinlik ve geçişlerin öğrenme fırsatlarına dönüştürülmesi, (d) nesne, etkinlik ve/veya rutinlerin doğal pekiştirici niteliğinde olması gibi ortak özelliklere sahip olduğu, (e) gelişimsel ve davranışsal yaklaşımları bir arada bulundurduğu ve erken dönemde başladığı, (f) ebeveynlerin; çocuklarının önceliklerini göz önünde bulundurarak müdahale amaçlarının belirlenmesi, ev içi ve ev dışı tüm ortamlarda çocuğun ihtiyacı olan yardımı verebilmesi amacıyla, eğitim sürecine aktif katılım sağladıkları, (g) spesifik güçlük alanlarının tamamını içermektedir (NRC, 2001; Pretti-Frontczat ve Bricker, 2007; Zwaigenbaum, 2015). Yürütülen çalışmalarla bu ortak özellikleri barındıran kapsamlı uygulamalar ortaya çıkmıştır

Landa (2008), uzmanlar tarafından kurum merkezli yürütülen ve ebeveynin aktif katılımı sağlanarak öğrenilen becerilerin ev ortamında ve günlük rutinler içerisinde tekrarının sağlandığı müdahale programları birleştirildiğinde, çocukların gelişimsel kazanımlarının en üst seviyeye ulaştığını ifade etmektedir. Ebeveyn katılımı olan Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale programı ile yürütülen üç yıllık boylamsal bir çalışma (Klein, 2001) sonucunda, deney grubu katılımcılarının program sonucunda bilişsel beceriler alanı çıktılarında kontrol grubuna kıyasla daha olumlu çıktılar aldığı görülmüştür. Schwartz, Anderson ve Halle (1989), doğal öğretim yaklaşımlarının kendiliğinden (spontaneous) sosyal iletişim becerilerinin kazandırılmasında çok daha etkili olduğunu belirtmektedir.

Özetle hem Erken Yoğun Davranışsal ve Doğal Gelişimsel Davranışsal programları temel prensiplerini edimsel öğrenme ve UDA'dan almakta, aynı amaca hizmet eden farklı stratejileri kullanmakta olup; her iki yaklaşımın da avantajlı ve dezavantajlı özellikleri mevcuttur. Wong ve arkadaşları (2015) ayrık denemelerle yürütülen müdahale programları ile ebeveyn katılımı sağlanan müdahale programlarını kıyaslamış olup, her iki program çıktılarının olumlu sonuçlar ortaya koyduğunu ifade etmişlerdir. Ayrık denemelerle yürütülen çalışmalarda ortak dikkat, taklit, sembolik oyun, sorulara yanıt verme, duyguları ayırt ve ifade etme, ifade edici dil alanlarında

olumlu çıktılar alınırken; ebeveyn katılımı sağlanan müdahale programlarında ortak dikkat, sohbet becerileri, sosyal etkileşim, kendiliğinden dil, oyun becerileri, alternatif dil becerilerinin kullanımı alanlarında olumlu çıktılar alınmıştır. Eğitim programlarının oluşturulması aşamasında çocuğun gelişimsel ihtiyaçları, etkilenmişlik düzeyi, müdahaleye devamlılık şartları ve ailenin öncelikleri göz önünde bulundurulmalı (Reichow, 2012); her iki yaklaşımın avantajlı özelliklerinin harmanlanarak programın oluşturulması ve sistematik olarak uygulanması önerilmektedir.

Ebeveynlerin Eğitim Sürecine Katılımının Önemi

İnsan hayatının temelleri erken çocukluk döneminde atılmaktadır. Banka kuyruğunda emekli maaşı için sıra bekleyen yetişkinin sıra numarasına göre işlemini beklemesi, iş hayatına devam etmekte olan bir yetişkinin sorumluluklarının farkında olup işlerini sürdürmesi, arkadaş ortamında sohbet eden bir yetişkinin sohbete katılması, sürdürmesi ve yeni sohbet konuları açması, romantik bir ilişki içerisindeki yetişkinin partnerinin aklından geçenleri veya spesifik bir durum hakkında onun ne düşüneceğini tahmin etmesi gibi daha birçok günlük yaşam örneği verilebilecek ve sıradan bir şekilde devam eden olaylar içerisinde dikkatten kaybolup giden bu becerilerin gelişimi erken çocukluk dönemine kadar uzanmaktadır.

Ebeveynler, istisnai durumlar dışında, çocuklarının birincil bakıcıları olup; ebeveynlerin çocuklarıyla kurdukları etkileşimlerin nitelik ve niceliği çocuklarının fiziksel, zihinsel, sosyal-duygusal gelişimlerini etkilemektedir (Hancock ve Kaiser, 2006). Erken çocukluk döneminde fiziksel, zihinsel ve dil gelişimi alanları çok hızlı bir ilerleme göstermektedir. Ebeveynin çocuğuyla kurduğu etkileşimin kalitesi, çocuğunun davranış ve isteklerine yanıtlayıcılık (Landry vd., 2012) düzeyi, çocuğa yönelttiği sözel dil girdilerinin niteliği ve niceliği çocuğun gelişimsel düzeyini büyük ölçüde etkilemektedir (Mahoney, 2009). Sözel dile maruz kalmamış, herhangi bir gelişimsel yetersizliği bulunmayan çocuklarda, sözel dilin kazanımında gecikmeler görülmekle birlikte, tek heceli sözcüklerle iletişim kurma ve isteklerini ağlayarak gösterme gibi farklı davranışlar görülebilmektedir (Wechselberg ve Puyn 1999).

Ebeveynlerin çocuklarına yönelik yanıtlayıcı tutumlar sergilemesi, özel gereksinimli çocukların sosyal iletişim gelişiminde büyük bir öneme sahiptir (Yoder ve Warren, 1999). Çocuklara ne yapmaları gerektiğini bildirme olarak nitelendirilebilecek yönlendirici ebeveyn tutumları (Patterson vd., 2013), ebeveyn ve çocuk arasındaki

sosyal iletişim fırsatlarının ortaya çıkmasının önüne geçebilmektedir. Gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların ebeveynlerin, tipik gelişim gösteren çocukların ebeveynlerden daha yönlendirici tutumlar sergiledikleri (Töret vd., 2015) ve sergiledikleri bu tutumların çocukların gelişiminde olumsuz etkileri olduğu görülmektedir (Töret vd., 2015). Ebeveyn tutumlarındaki yanıtlayıcılık ve yönlendiricilik biçimleri, çocukların sosyal iletişim davranışları üzerinde büyük etkiler göstermektedir (Lemanek vd., 1993; Mahoney vd., 1985). Diken ve Mahoney (2013) tarafından OSB olan çocuklar ve ebeveynlerinin etkileşim davranışları incelenmiş ve OSB olan çocuğa sahip ebeveynlerin daha az yanıtlayıcı, daha çok yönlendirici davranışlar sergilediği gözlenmiş olup; yönlendirici ebeveyn tutumlarının çocukların tek başına oyun oynama davranışına, düşük katılım ve ebeveyn girişimlerine daha az yanıtlayıcılık düzeylerine sebep olduğu belirtilmiştir. Ebeveynlerin çocuklarıyla etkileşim kurmamaları veya olumsuz etkileşim davranışları sergilemeleri sonucunda çocuklar, karşısındaki kişilerle göz kontağı kurmaktan kaçınabilmekte ve nesne odaklı hareket edebilmekte olup; çocukların gelişimlerinin olumsuz etkilendiği tablolar ortaya çıkabilmektedir (Bakkaloğlu, 2012).

OSB olan çocukların sosyal iletişim becerilerinde yaşadıkları güçlükler, gelişim alanlarını olumsuz etkilediği gibi ebeveynleri ile kurdukları ilişkileri de etkilemektedir. Ebeveyn davranışları çocuğun gelişimsel düzeyi üzerinde etkili bir unsur olmakla birlikte, OSB olan çocukların sınırlı iletişim becerileri ebeveynlerin işlerini zorlaştırmaktadır. Toplumsal yaşamın temel anahtarı olan sosyal becerilere ilişkin kalıcı öğrenmelerin ortaya çıkabilmesi için becerilerin çocuğun girdiği tüm ortamlarda vurgulanması ve desteklenmesi gerekmektedir (McClelland ve Morrison, 2003). Ebeveyn-çocuk etkileşiminin desteklenmesine yönelik programlar, ebeveyn yanıtlayıcılığını artırmayı hedeflemekle birlikte, çocukların etkileşim davranışlarını desteklemeyi de içermelidir.

Ebeveynlerin eğitim sürecine aktif katılımlarının faydaları, çocuklarının gelişimlerinin artış göstermesiyle sınırlı kalmamaktadır. Bu programların: (a) ailelere dinlenme fırsatları sağlamak (Koegel vd., 1982), (b) ebeveynlerin iyimserlik düzeyleri ve iyi oluş hallerini artırmak, (c) ebeveyn stres düzeylerini azaltmak (Moes, 1995; Smith vd., 2000), (d) eğitim için gerekli maliyetin düşük olmasını sağlamak ve eğitimin ulaşılabilirliğini sağlamak (Koegel vd., 1982) gibi ebeveynler özelinde olumlu çıktıları mevcuttur (McConachie ve Diggle, 2007).

Sosyal İletişim Öğretim Programları

Sosyal iletişim becerilerinin, insan yaşamındaki önemi ve OSB olan çocukların temel güçlük alanı olması, OSB eğitsel araştırmaları bu beceri alanını desteklemeye yönelik müdahale programları geliştirme ve programları iyileştirme üzerine odaklanmaktadır. Yapılan araştırmalar ve gözlemler sonucunda OSB müdahale programlarının içermesi gereken bileşenler şu şekilde belirtilmektedir: (a) temel yetersizlik (*sosyal iletişim, oyun, taklit gibi*) alanlarını içermeli, (b) yapılandırılmış ve öngörülebilir ortamlarda verilen yönergeleri içermeli, (c) öğrenci-öğretmen ilişkisi az olmalı, (d) aile katılımını içermeli, (e) problem davranışlara işlevsel bir yaklaşım içermeli, (f) eğitim süreci izlenmeli ve sürekli değerlendirilmelidir (NRC, 2001).

Beceri öğretimine odaklanmış müdahale programlarının, OSB olan çocuklara temel becerilerin kazandırılması aşamasında etkililiği kanıtlanmış olmasına karşın, becerilerin kalıcılık ve genelleme aşamalarında yetersiz kaldığı görülmektedir. Yapılandırılmış ortamda beceri öğretimi odaklı yürütülen uygulamalar sosyal iletişim becerilerin desteklenmesi aşamasında yetersiz kalabilmektedir. Bu durum sonucunda, becerilerin çocukların doğal ortamlarında günlük rutinler içerisinde desteklenmesine yönelik, Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale yaklaşımı altında, kanıt temelli odaklanmış uygulamaları içeren kapsamlı uygulamalar ortaya çıkmıştır.

Tablo 3

Kapsamlı Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale Programları

Çevresel Öğretim (MilieuTeaching) (Yoder ve Warren, 2002)
Early Start Denver Model (Dawson vd., 2010)
Fırsat Öğretimi (IncidentalTeaching) (McGee vd., 1999)
JASPER (Ortak dikkat-Sembolik Oyun-İlgilenme-Düzenleme (Kasari vd., 2006)
Temel Tepki Eğitimi (PivotalResponse Training) (Koegel ve Koegel, 2006)

Kaynak: Schreibman (2015

UDA ilkelerinin ve gelişimsel kuramın bir arada kullanıldığı Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale programlarının, OSB olan çocukların gelişimlerine önemli ölçüde katkılar sağlamasının yanı sıra, OSB olan çocuklar için en uygun programlar arasında olduğu dile getirilmektedir (Schreibman, 2015). Dünya genelinde 2000'li yılların başlarında yoğun bir şekilde uygulanmaya başlanan bu müdahale programlarının, günümüze kadar çeşitlenerek geliştirilerek geldiği görülmektedir.

Programların farklı dillere çevrilmesi ve etkililik araştırmalarının yapılması ile birlikte kullanımda oldukları bölgeler genişlemektedir.

Türkiye'de OSB olan çocukların eğitiminde yakın bir zaman kadar Erken Yoğun Davranışsal Müdahale yaklaşımını içeren odaklanmış ve kapsamlı uygulamalar ağırlıklı olarak kullanılmaktaydı. Buna karşın, kullanılan kanıt temelli uygulamaların çeşitliliği sınırlılık göstermeye devam etmektedir (Bakkaloğlu, 2020). Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale uygulamalarına yönelik bilimsel araştırmalar olmasına karşın, araştırma ve uygulama arasındaki çok fark bulunmaktadır.

Ülkemizde OSB olan çocukların eğitimlerine yönelik kapsamlı uygulamalar dahilinde uygulanan müdahale programları sınırlılık göstermektedir (Bakkaloğlu, 2020). Kapsamlı uygulamalar dahilinde kullanılan müdahale programları; (a) Princeton Çocuk Gelişimi Enstitüsü Modeli (PCDI), (b) Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı (OÇİDEP), (c) DIR-Floortime, (d) Yanıtlayıcı Öğretim (RT), (e) Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı (ETEÇOM) olarak bildirilmiştir (Bakkaloğlu, 2020). Kapsamlı uygulamalar için sertifika programları ve basılı kitaplar bulunmakta olup, kendi imkân ve istekleri doğrultusunda programlara katılan eğitimciler tarafından uygulanmaktadır. Yurt dışında etkililik çalışmaları yapılmış kapsamlı uygulama olan DATA Projesi ve odaklanmış uygulamaları kullanan Proje ImPACT (ETKİ) programları Türkçeye çevrilmiş ve basılı kitap biçiminde erişime sunulmuştur.

Bölümün devamında araştırma kapsamında kullanılan Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale programı olan Proje IMPACT (ETKİ) (ImprovingParents as CommunicationTeachers-Ebeveynleri İletişim Öğretmenleri Olarak Geliştirme) programının içeriği sunulmuştur. Proje ETKİ programı üzerine etkililik çalışmaları henüz yapılmamıştır (Bakkaloğlu, 2020).

Proje ImPACT (ETKİ) – OSB Olan Çocuklara Sosyal İletişim Öğretimi. Araştırma kapsamında kullanılan Proje ETKİ müdahale programı; BrookeIrgersoll ve AnnaDvortcsak tarafından 2010 tarihinde yayınlanmış, ebeveynlere OSB olan çocuklarına yönelik tutum ve yaklaşımlarını düzenlemeyi, çocuklarının gelişimlerini desteklemek için uygulayabilecekleri teknikleri kazandırılması amaçlanan, eğitimci koçluğu gerektiren bir müdahale programıdır. Programın geliştirilme sürecinde bir dizi araştırma yürütülmüş (bkz. Ingersoll ve Dvortcsak, 2003; 2006), elde edilen sonuçlar ışığında programın son hali verilmiştir. Programın Prof Dr. Funda Acarlar

editörlüğünde Türkçeye çevirisi yapılmış ve 2019 yılında set halinde kullanıma sunulmuştur. Program hem uygulayıcılar hem ebeveynler için ayrı ayrı kılavuzlar halinde oluşturulmuştur.

Uygulayıcı kılavuzu kapsamında önce programın tanıtımı yapılmış, sonrasında müdahale programının her aşaması anlatılmıştır. Ebeveynler ile yapılacak bireysel ve grup oturumlarında kullanılacak sunumlar, izletilecek örnek videolar, verilecek ödevler ve bilgilendirme formları hem basılı hem dijital olarak DVD içerisinde verilmiştir. Kullanılacak kaynakların yanı sıra, müdahale sürecinde uygulanacak oturumlar esnasında uygulayıcılara yönelik öneriler getirilmiş, olası sorunlar için çözüm önerileri detaylı bir şekilde sunulmuş, programın farklı uygulamacılar tarafından aynı şekilde uygulanması sağlanmaya çalışılmıştır.

Ebeveyn kılavuzu kapsamında önce programın tanıtımı yapılmış, sonrasında müdahale program aşamaları, uygulayıcı kılavuna kıyasla daha sade bir şekilde, sunulmuştur. Ebeveyn kılavuzu, yoğun bilgilenme nedeniyle kavram karmaşası oluşmasının önüne geçilmesi amacıyla, akademik terimlerden olabildiğince arındırılmış ve günlük konuşma diline yakın bir şekilde oluşturulmuştur.

Proje ETKİ kapsamında kullanılan öğretim teknikleri ve stratejiler, kanıt temelli odaklanmış uygulamalar ve ilkeler doğrultusunda hazırlanmış olup henüz kanıt temelli kapsamlı uygulamalar arasında değerlendirilmemektedir. Program, OSB olan çocukların sınırlılık yaşadığı temel becerileri desteklemeye odaklı, ebeveyn eğitimi ile ailenin sürece aktif katılımının sağlanarak becerilerin kalıcılık ve genelleme aşamalarının kazanımlarını sağlayabilecek hem OSB olan çocuk hem de ailesi için uygulanabilecek ideal Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale programlarından birisidir. Program temelde sosyal iletişim becerilerini ve sonrasında dil gelişimini desteklemek amacıyla, ebeveyn yanıtlayıcılığını artırarak gelişimi destekleme amacını taşımaktadır.

Programın Mantıksal Temelleri. OSB olan çocukların gelişimlerini desteklemek amacıyla yapılan çalışmalara ilişkin yapılan alanyazın taramasında, etkili müdahale programlarının haftanın her günü en az 25 saat ile (NAC, 2001) 40 saat olması (Lovaas, 1981) yönündeki görüşler dikkat çekmektedir. Ayrıca, müdahale programların OSB'nin temel güçlüklerine odaklı, bireyselleştirilmiş, tüm günü kapsayan, beceri öğretiminde etkililiği kanıtlanmış yöntemlerle dizayn edilmesi ve ailenin eğitim sürecine aktif katılımı sağlanarak kurum merkezli öğretimi

gerçekleştirilen becerilerin kalıcılık ve genelleme aşamalarının sağlanması amacıyla eğitimi günlük rutinler ve doğal bağlamlara taşıması önerilmektedir (NAC, 2001).

OSB olan çocuklara yönelik müdahale programlarının barındırması gereken özellikler müdahalenin maliyetini artırmakla birlikte, program gerekliliklerini eksiksiz yerine getirecek kurum ve programı sistematik olarak uygulayacak eğitimci eksikliği gibi unsurlar OSB olan çocukların tamamının önerilen programlara erişimini sınırlandırmaktadır. Bu programları uygulayabilen kurumlar bulunmakta olup, OSB olan çocuklar ve aileleri programa başlayabilmek için uzun bir bekleme listesine girebilmektedir. Kurum bünyesinde 25 saatten az eğitim ve aktif aile katılımının dahil edildiği programlarda eğitim alan OSB olan çocuklar, farklı nedenlerle yoğun eğitim sürecinin sekteye uğradığı programlarda eğitim alan çocuklara nazaran daha olumlu çıktılar alabilmektedirler (Ingersoll ve Dvortcsak, 2019).

OSB olan çocuklarla uygulanan müdahale programlarında formal veya informal yollardan ebeveyn eğitimi durumu söz konusudur. Formal ebeveyn eğitimleri sistematik planlama içeren, ebeveynin tutum ve davranışlarını somut bir şekilde belirleyerek uygun bir şekilde çocuğun gelişimine adapte eden, her aşamasında ebeveynlere dönütler veren ve sistematik eğitim çıktıları alınmasını sağlayan eğitimleri kapsamaktadır. İrformal ebeveyn eğitimleri, çocukla yapılan eğitim seansı sonrası kısa konuşmalarla gerçekleştirilen çocuğun durumu hakkında bilgilendirmeleri, sistematik olmayan ödevlendirme ve kaynak incelemesi önerilerini kapsamakta olup; informal ebeveyn eğitimlerinin uygun bilgilendirme, ödevlendirme, yönlendirmelerin yapıldığı durumlarda dahi ebeveyn tutum ve davranışlarında anlamlı bir değişiklik sağlanamadığı görülmektedir (Ingersoll ve Dvortcsak, 2019). Formal ebeveyn eğitimlerinin en önemli bileşenleri şu şekilde sıralanabilir: (a) müdahale programının hem çocuk için hem de ebeveynler için olası çıktıları, hazır bulunuşluk düzeylerini artırmak ve programa devamlılığı sağlamak amacıyla, ebeveynlere aktarılmalı, (b) müdahalenin her aşaması ebeveynlerin anlayabileceği ve içselleştirebileceği şekilde dizayn edilmeli, (c) teknik ve stratejilerin mantıksal temeli ile hiyerarşisi ebeveynlere sistematik bütünlük içerisinde parça parça anlatılmalı, (d) müdahale programı süresince ebeveynlere aktif model olunmalı ve anında geribildirimler verilmeli, (e) çocuklar için hedef belirlenmesi aşamasında ebeveyn önceliklerine yer verilmeli, (f) program süresince ev ortamında sürekli destek, geribildirim ve problem çözme stratejileri önceden planlanmalı ve uygulanmalıdır (Ingersoll ve Dvortcsak, 2019). Bileşenlerin en az birini içermeyen veya planlamanın içinde barındırmayan programlar ebeveyn devamsızlığına yol açabilmekte,

ebeveynlerin stratejileri içselleştirmelerini ve buna bağlı olarak uygulama kalitelerini azaltabilmekte, çocuk ve ebeveyn için olası çıktı kalitelerini olumsuz etkilenmektedir.

OSB olan çocuğa sahip ebeveynlerin kaygı ve stres düzeyleri, diğer gelişimsel yetersizlik gruplarında bulunan veya süreğen hastalığı bulunan çocukların ebeveynlerine kıyasla daha fazla olmakla birlikte (Bouma ve Schweitzer, 1990; Dumas, Wolf, Fisman ve Culligan, 1991; Koegel vd., 1982) hissedilen kaygı ve stres düzeyleri ailenin temel dinamiklerini olumsuz yönde etkilemektedir (DeMyer ve Goldberg, 1983; aktaran Ingersoll ve Dvortcsak, 2019). OSB olan çocukların ebeveynlerine verilecek eğitimlerin ebeveynlere yönelik birçok olumlu çıktısı olmakla birlikte, bu çıktılar müdahale programının işleyişini ve dolayısıyla OSB olan çocukların gelişimlerini de olumlu yönde etkilemektedir: (a) ebeveynler öğrendikleri stratejileri doğruluk oranı yüksek bir şekilde uygulayabilirler, (b) ebeveynlerin dinlenme sürelerini ve bu sayede iyi hissetme düzeylerini artırır, (c) ailelerin çocuklarının gelişimi ve geleceğiyle ilgili kaygı ve stres düzeylerini azaltarak iyimserlik düzeylerini artırır, (d) müdahale programının ebeveynlere maliyeti yoğun müdahale programlarına kıyasla çok daha düşüktür (Ingersoll ve Dvortcsak, 2019).

OSB olan çocuklar ve ebeveynleri için olumlu çıktılar barındıran ebeveyn eğitimi sistemi teorik olarak ideal ve uzmanlar tarafından şiddetle öneriliyor olmanın yanı sıra, birtakım sınırlılıklar ebeveyn eğitimlerinin yaygınlaşması ve daha fazla ailenin bu hizmetlere ulaşmasının önüne geçmektedir. Yaşanan bu sınırlılıklar şu şekilde dile getirilmektedir: (a) müdahale programının sistematik olarak planlanması ve uygulanması için gerekli iş gücü ve zamanın alan uzmanları ve kurumlar tarafından ayrılamıyor oluşu, (b) alan uzmanlarının çocuklarla birebir eğitimlere odaklanmış olması ve güncel alanyazın incelemesi yapmamalarından dolayı ebeveyn eğitimlerinin yapısı ve olası çıktıları hakkında yetersiz bilgi düzeyine sahip olmaları, (c) alan uzmanlarının ebeveyn eğitimi yürütebilecek donanımla mesleğe başlamamasıdır (Ingersoll ve Dvortcsak, 2019).

Proje ETKİ müdahale programı, erken çocukluk döneminde bulunan OSB olan çocuklara sahip ailelere, Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale yaklaşımı stratejilerinin, günlük rutinler içerisinde çocuklarının sosyal iletişim gelişimlerini desteklemeleri amacıyla öğretimini hedefleyen bir müdahale programıdır. Müdahale hedeflerinin belirlenmesi aşamasında tipik gelişim aşamaları göz önünde bulundurularak ebeveyn öncelikleri doğrultusunda program hedefleri oluşturulmaktadır. Kullanılan teknikler UDA ilkelerine dayalı belirlenmiş olup, müdahale süreci doğal

bağlanma (ailenin günlük rutinleri) sürdürülmektedir. Müdahale programı ebeveyn yanıtlayıcılığını artırarak çocukların sosyal iletişim becerilerine yönelik kazanımlarını temel almaktadır.

Geliştirilmek İstenen Beceriler ve Kullanılan Stratejiler. Program kapsamında OSB olan çocuklara temel olarak *sosyal katılım, dil, sosyal taklit* ve *oyun* becerilerinin kazandırılması hedeflenmektedir. OSB olan çocukların yaşadığı temel güçlükler ile ebeveynlerin sürece aktif katılımı sağlanarak uygulanacak stratejilerde ebeveynlerin yetkinliğini ve çocuklarına yönelik yanıtlayıcılık düzeylerini artırma hedeflerini içeren bu program, OSB olan çocuklara sosyal iletişim becerilerinin öğretiminde içinde ideal programların tüm bileşenleri barındıran müdahale programlarına sayılı örnelerden birisi olmaktadır.

Hedef becerilerde çocukların gelişim düzeylerini artırma amacıyla temel olarak *etkileşimli öğretim teknikleri* ve *doğrudan öğretim teknikleri* kullanılmaktadır. Her iki öğretim tekniğinin kendine has güçlü ve zayıf yönleri bulunmaktadır. Etkileşimli öğretim teknikleri, çocukların katılımını artırma, iletişim başlatma ve iletişim girişimlerini yanıtlama fırsatları sağlama, ebeveyn yanıtlayıcılığını artırma amaçlarıyla kullanılmaktadır. Doğrudan öğretim teknikleri temellerini doğal davranışçı yöntemlerden almakta olup; ipucu verme, şekillendirme ve pekiştirme tekniklerini doğal bağlamlarda kullanmak suretiyle hedef becerilerde gelişim sağlanması amacına hizmet etmektedir.

Öğretim tekniklerinin anlatımı ve uygulanması aşamalarından önce, *Başarı İçin Evinizi Düzenleyin* başlığı altında birtakım çevresel düzenleme ve uyarlamalar dikkate alınmalı ve uygulanmalıdır. Düzenleme ve uyarlamalar, çocuk için anlamı öğrenme fırsatlarını ve çocuğun katılım düzeyini artırma gibi olumlu çıktıları vardır. Önerilen düzenleme ve uyarlamalar şu şekildedir:

- *Tahmin edilebilir rutinler planlama;* OSB olan çocukların tahmin edemedikleri durumlarla karşılaştıklarında kaygı durumlarının artması, problem davranış sergileyebilme gibi birtakım güçlükler yaşaması nedeniyle etkinliklerin işleyiş, zaman, mekân, içerik gibi unsurlarının önceden belirlenmesi ve tekrarlı olarak uygulanmasını temel alır.
- *Belirli bir oyun alanı düzenleme;* dikkat dağınıklıklarını en aza indirgemesi, çocuk-ebeveyn etkileşimini desteklemesi, çocuğun katılımlarını artırması ve

kaçınmalarını azaltması amacıyla görsel ve fiziksel sınırlar içeren bir oyun alanı belirlemeyi ve oyun rutinlerinin bu alanda yapılmasını temel alır.

- *Uyaranları sınırlandırma;* çocuğun ebeveyne yönelttiği dikkatin düzeyini artırma, dikkat dağınıklıklarını ve çocuğun kaçınmalarını en aza indirme amacıyla işlevsel olmayan uyanların ortadan kaldırılmasını temel alır.
- *Oyuncakları dönüşümlü kullanma;* çocuğun oyuncaklara olan ilgisini sürdürme, katılımlarını artırma, dikkat dağınıklıkları ve hızlı oyun/oyuncak geçişlerinin en aza indirgenmesi amacıyla oyuncakların organize edilmesi, tek seferde sınırlı oyuncak kullanımı, kullanılan oyuncakların düzenli olarak değiştirilmesini temel alır.

Tablo 4

Etkileşimli Öğretim Teknikleri

Çocuğunuzun İlgisini İzleme	Çocuğun etkinliği seçmesine izin verme
	Çocuğun etkinliğine katılma
	Çocukla yüz yüze olma
	Çocuğun oyunu hakkında yorum yapma
Çocuğun Katılım Göstermesi veya İletişim Kurması İçin Fırsatlar Oluşturma	Çocuğu taklit etme
	Canlandırma
	Eğlenceli Engel
	Sıra Alma
	İletişimsel Teşvikler Kullanma
Oyunu Etkileşimli Yapma, Dile Model Olma ve Dili Genişletme	Çocuğun eylemlerine anlam verme
	Çocuğa yöneltilen dili uyarlama
	Çocuğun ilgisine uygun dile model olma
	Çocuğun dilini genişletme
	Yeni oyuna model olma

Müdahale programı kapsamında ebeveynlere kazandırılması hedeflenen etkileşimli öğretim teknikleri şu şekildedir:

- *'Çocuğun İlgisini İzle';* çocuğun ilgilendiği nesne, kişi, olay ve durumları öğretim fırsatlarına çevirmek amacıyla çocuğun dikkat odağını izlemeyi temel alır. Bu tekniğin kullanımı, ebeveyn yanıtlayıcılığını ve çocuğun motivasyonunu artırma aşamalarında etkilidir. Çocuğun etkinliği seçmesine izin verme, çocukla yüz yüze olma, çocuğun oyununa katılma, oyun hakkında -soru veya yönerge olmadan- yorumda bulunma, çocuğun katılım göstermesi, iletişim kurması için bekleme, duyarlı fakat ısrarcı olma, durumu kontrol etme davranışlarını içerir.
- *Çocuğu Taklit Et;* çocuğun yanıtlayıcılığını, ortak dikkati ve sosyal katılımı artırma amacıyla ebeveynin çocuğun davranışlarını taklit etmesini hedef alır. Oyuncaklarla oyunu, jest ve vücut hareketlerini, seslendirmeleri taklit etme davranışlarını içermekte olup sadece uygun davranışların taklit edilmesi konusunda dikkatli olunmalıdır.
- *Canlandırma;* çocuğun ilgisini çekmek, artırmak ve sözel olmayan iletişim davranışları için çocuğa model olma amacıyla oyunlar ve günlük rutinler esnasında abartılı jest, yüz ifadeleri ve seslendirmelerin kullanılmasını temel alır. Etkinlikler hakkında heyecanlı olma, abartılı jest ve mimik kullanımı, konuşma hızını, tonunu, şiddetini abartılı olarak değiştirme, dikkat çeken ifade ve araçların kullanımı, beklediğini belli eder bir ifade kullanımı, canlılığın dozunun çocuğun anlık durumuna göre ayarlanması davranışlarını içerir.
- *Dile Model Olma ve Dili Genişletme;* çocuğa uygun dil girdisi vermek ve sözel dile model olmak amacıyla, çocuğun ilgisine, çevredeki nesnelere, kişilere, olaylara, çocuğun eylemlerine yönelik dolaylı dil uyarım modellerinin (betimleyici konuşma, geri bildirim verme) kullanımını temel alır. Çocuğun konuşma sıklığı (Ingersoll vd., 2005) ve kullandığı dil yapılarının karmaşıklılığını artırma (Kaiser vd., 1996) aşamalarında etkilidir. Çocuğun eylemlerini anlam katma, dili uyarlama, dili basitleştirme, yavaş konuşma, önemli sözcükleri vurgulama, tekrarlara yer verme, ipuçları kullanma, çocuğun ilgi alanına göre dile model olma, çocuğun dilini

genişletme, odaklanmış uyarım sağlama, sorulardan kaçınma davranışlarını içerir.

- *Eğlenceli Engel;* çocuğun dikkatini çekmek ve kendisine yöneltmesini sağlamak amacıyla, ebeveynin oyun veya etkileşim içerisindeyken çocuğun etkinliğini -eğlenceli bir şekilde- kesintiye uğratmasını temel alır (Greenspan vd., 1998). Bir şey yapılacağını belirten ifade kullanımı, eğlenceli engelin sunumu, çocuğun katılım göstermesi veya iletişim kurmasını bekleme, çocuğun iletişimini yanıtlama hiyerarşisini içerir.
- *Sıra Alma;* çocuğun oyun ve etkileşimler esnasında karşılıklığını artırma ve çocuğun iletişim başlatması için fırsat oluşturmak amacıyla oyun, etkinlik ve rutinleri çocuğuyla karşılıklı sıra alma formatlarında şekillendirmesini temel alır (Mahoney ve MacDonald, 2007). O çocuğun sırasını beklemesine yardımcı olma, kısa sıralar alma, çocuğun kendi sırası için iletişim kurmasını bekleme, rutini sıra çocuktayken bitirme, duruma göre oyuncak değiş tokuşunda bulunma davranışlarını içerir.
- *İletişimsel Teşvikler;* çocuğun iletişim başlatması için fırsatlar oluşturma amacıyla çevresel düzenlemeleri, aykırı, farklı ve *saçma* durumlar oluşturmayı temel alır (Kaiser vd., 1993). Nesneleri veya oyuncakları görünür ancak ulaşılamaz bir yere koyma, nesne veya oyuncağa olan erişimi kontrol etme, yardım gerektiren durumlar oluşturma, nesne, yiyecek veya oyuncağın yetersiz veya sınırlı oranda verilmesi, etkinliği veya oyunu sabote etme, protesto etme, saçma/şaşırtıcı durumlar oluşturma davranışlarını içerir.

Müdahale programı kapsamında ebeveynlere kazandırılması hedeflenen doğrudan öğretim teknikleri şu şekildedir:

- *İfade Edici Dil Öğretimi;* çocuğa yeni ifade edici dil biçimlerinin kazandırılması amacıyla performansı ortaya çıkarıcı ipucunu sunma, performansa geri bildirimde bulunmanın ve performansı pekiştirme hiyerarşisinin kullanılmasını temel alır (Kaiser vd., 1993). Fiziksel ipucu sunma, jest ipucu sunma, sözel rutinler oluşturma, sözel model olma, seçenek sunma, boşluk tamamlama, doğrudan soru sorma, geciktirme (çocuk iletişim kuruncaya kadar bekleme) davranışlarını içerir.
- *Alıcı Dil Öğretimi;* çocuğun yönergeleri anlamasının ve takip etmesinin sağlanması, sözcük dağarcığının geliştirilmesi amacıyla net ve doğrudan

yönerge verme, performansı ortaya çıkarıcı ipucunu sunma, performansa geri bildirimde bulunmanın ve performansı pekiştirme hiyerarşisinin kullanılmasını temel alır (Kaiser vd., 2012). Açık yönergeler verme, çocuğun dikkatini kazanma, doğrudan yönergeler verme, çocuğun yanıt vermesine yardım etme -ipucu sunma- ve pekiştireç sunma davranışlarını içerir.

- *Sosyal Taklit Öğretimi;* çocuğu yetişkinin oyun davranışları ve jestlerini taklit etmesine yönelik motive etme amacıyla performansı ortaya çıkarıcı ipucunu sunma, performansa geri bildirimde bulunmanın ve performansı pekiştirme hiyerarşisinin kullanılmasını temel alır (Ingersoll ve Gergans, 2007). Çocuğu taklit etme, ebeveynin kendi taklidini tanımlaması, taklit edilmesi beklenen beceriye model olma -*nesnelerle oyuna, jestlere*-, eylemi tanımlama, bekleme süresi kullanma, ipucu sunma ve pekiştireç verme davranışlarını içerir.
- *Oyun Öğretimi;* çocuğun sahip olduğu oyun davranışlarının çeşitliliğini ve karmaşıklığını artırmak amacıyla performansı ortaya çıkarıcı ipucu, performansa geri bildirimde bulunma ve performansı pekiştirme hiyerarşisinin kullanılmasını temel alır (Stahmer, 1995). Fiziksel ipucu sunma, oyuna model olma, sözel yönerge sunma, yönlendiren soru sorma, yönlendiren yorum yapma, bekleme süresi kullanma davranışlarını içerir.

Doğrudan öğretim tekniklerinin ebeveynler tarafından yüksek doğrulukta uyarlanması amacıyla ipuçlarının ve pekiştireçlerin içermesi gereken özellikler şu şekildedir:

- İpuçlarının ne zaman ve neye sağlanacağı önceden belirlenmeli, ipuçları çocuğun motivasyon düzeyine göre, açık, durumla ilgili, gelişimsel olarak uygun olmalı ve ebeveynler ipucu sayısını ayarlamalı, ipucu verdikten sonra bekleme süresi kullanmalı, ipucu verilen yanıtı istemeli, zaman içinde ipucunun seviyesini değiştirmelidir.
- Pekiştireçler, doğal olmalı, hemen sunulmalı, ipucu verilen yanıt istenmeli, sadece uygun davranışlar pekiştirilmeli, sözel övgüler kullanılmalı, çocuğun yanıtı genişletilmelidir.

Problem

Sözel ve sözel olmayan dil becerilerini sosyal etkileşim amacıyla kullanma olarak tanımlanan (ASHA, t.y.) sosyal iletişim becerileri; bireyin günlük yaşantısı içerisinde isteklerini bildirme, duygu ve düşüncelerini paylaşma, başka bireylerin duygu, düşünce ve isteklerini anlama gibi temel davranışları içermektedir (Gallagher, 1991). Sosyal iletişim becerileri, insan yaşamının ilk yıllarında gelişim göstermeye başlamakta; bebeklerin, anne-babalarıyla kurdukları etkileşimler, bireyin sahip olması gereken sosyal iletişim becerilerinin temelini oluşturmaktadır. Bebekler sözel olmayan dil gelişimi ile birlikte, iletişim kurma ve sürdürme, istek bildirme, karşısındaki kişilerin duygu ve düşüncelerini anlamlandırabilme gibi temel becerileri öğrenebilmektedirler (Bates ve ark., 1979). Sosyal iletişim becerileri, bireylerin toplumsal hayata katılım ve kabulleri ile bağımsız yaşam becerileri için önemli bir rol oynamaktadır.

Ebeveynlerin erken çocukluk döneminde çocukları ile kurdukları ilişkinin kalitesi, çocukların sosyal iletişim becerilerini olumlu yönde etkileyebilmektedir (Cohn ve Tronick, 1987). Erken çocukluk dönemindeki çocukların, sosyal beceriler haricinde birçok gelişim alanına ilişkin performans düzeyi, çevresindeki insanların çocukla kurduğu ilişkinin düzeyine bağlı olarak değişkenlik gösterebilmektedir. Ebeveynlerin yanı sıra, bebeğin çevresinde bulunan diğer yetişkinlerin bebekle olan iletişimi sonucunda bebeğin; zihinsel, sosyal, duygusal yeterlilikleri ve dil becerileri etkilenmektedir (Beckwith, 1992). Yapılan araştırmalarda, bebekle kurulan etkileşim türünün bebeğin gelişimi üzerindeki olumlu etkilerinin yanı sıra, olumsuz etkilerin ortaya çıkma durumu da söz konusudur (Pianta ve Stuhlman, 2004). Sosyal iletişim becerilerinde ortaya çıkan yetersizlikler, toplumsal hayata katılım ve bu katılımın devamlılığı aşamalarında bireylerin olumsuz tecrübeler yaşamasına neden olabilmektedir (Ladd, 1999).

Çocuklar, ebeveynleriyle iletişim ve etkileşim kurma konusunda daha istekli olabilmektedirler. Ebeveyn eğitiminin, başarılı müdahale programlarının temel bir bileşeni olarak tanımlanmasıyla birlikte (NationalResearchCouncil, 2001), kurum ve uzman takibinde hedef becerileri destekleme amacıyla kullanılan yöntem ve stratejilere yönelik yapılacak ebeveyn eğitimleri; ebeveynlerin, çocuklarının gelişimlerini yakından takip etmelerini, ev ortamında çocuklarının temel becerilerini desteklemeye yönelik etkili strateji uygulayıcıları olmalarını sağlayacaktır. Ebeveynlerin, kurum ve uzman eşliğinde yürütülen eğitim programlarına ek olarak, ev ortamında ve günlük rutinlerde

yapılan düzenlemelerle birlikte eğitim sürecine aktif katılım sağlamaları; çocuklarının gelişimlerini olumlu yönde desteklemenin yanı sıra ebeveynlerin kaygı ve stres düzeylerinde olumlu etkiler gösterdiği bildirilmiştir (Ingersoll ve Dvortcsak, 2006).

Erken Yoğun Davranışsal Müdahale yaklaşımı içeren müdahale programları geniş kapsamlı olmakla birlikte, birçok olumlu eğitim çıktısı sağlayabilmektedir. Davranışsal müdahalelerin etkililik kanıtı en yüksek müdahaleler olarak ifade ediliyor olmasına karşın, çocukların gelişim alanlarına yönelik birtakım endişeleri barındırmaktadır. Araştırmacılar, davranışsal müdahalelerin sözel dile yönelik eğitimlerde etkili olduğunu, ancak sözel olmayan dile yönelik eğitimlerdeki etkililiğinin kanıtlanmadığını öne sürmüşlerdir (Cowan ve Allen, 2007; Walton ve Ingersoll, 2013). Erken Yoğun Davranışsal Müdahale programları, çocuk-uzman merkezli olup büyük ölçüde yapılandırılmış öğretim stratejilerini kullanmaktadır. Bu müdahale programları, hedef becerilerin farklı ortam, durum, kişilere yönelik genelleştirilmesini sağlama ve çocuk tarafından kazanımı sağlanan becerileri koruma aşamalarında yetersiz kalabilmektedir (Lovaas vd., 1973; Wetherby ve Woods, 2006, 2008). Davranışsal müdahale programlarının etkili bir şekilde uygulanabilmesi için; uygulayıcı eğitimleri, eğitim ortamları, materyaller, eğitim alacak olan çocuğa ve ebeveynlerine ilişkin koşulların, bileşenlerin incelenmesi sonucu uygun çalışma programlarının oluşturulması gibi birtakım unsurların kontrol altına alınması gerekli kılmaktadır. Bu unsurların kontrol altına alınması ve yoğun eğitim programlarının uygulanması, yüksek maliyet gerektiren bir uygulamadır. Programın uygulanması için gereken yüksek maliyetlerin gereksiz olduğuna yönelik görüşler (Gresham&MacMillan, 1997), yoğun davranışsal müdahale programlarına katılmak için bekleme listesi olması, sözel olmayan dile yönelik müdahaleler kapsamında program yapısının becerilerin genelleme ve kalıcılık aşamalarında sınırlılıklar göstermesi (Ozonoff ve Miller, 1995; Schreibman, 2015) ve OSB'nin görülme sıklığı göz önüne alındığında, eğitim ihtiyacı olan bireylere ve ailelerine gerekli eğitimlerin sağlanması konusunda güçlükler yaşanabilmektedir.

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale programları, doğal bağlamda tecrübe edilen öğrenmelerin genellemeyi büyük oranda artırdığı ifade edilmektedir (Schreibman, 2015). OSB olan çocukların, bir nesne ile oynarken o nesnenin adını örtülü öğrenmesi, ödül karşılığında o nesneye yönelik yapılacak manipülasyonlardan daha hızlı öğrenmeler ortaya çıkarabilmektedir. Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale programlarının etkililiğini ortaya koyan araştırma sonuçları artış gösterdikçe daha çok kapsamlı uygulama kanıt temelli uygulamalar arasına girmektedir.

OSB'ye yönelik tek başına kabul edilebilir bir müdahale yaklaşımı bulunmamakta (Reichow vd., 2018), davranışsal ve doğal öğretim yaklaşımlarının hem olumlu hem olumsuz yanları bulunmaktadır. Tek bir müdahale yaklaşımını benimsemek yerine her iki müdahale yaklaşımının olumlu özelliklerini alarak birleştirilmiş bir yaklaşım oluşturmak, çocuğun ve ailenin durumuna göre en uygun teknikleri kullanmak daha fazla fayda sağlayabilecektir (Ingersol&Dvortcsak, 2019). Sosyal iletişim becerilerine odaklanmış erken dönem müdahale programları, OSB olan çocuklara yönelik en önemli programlar olarak nitelendirilmektedir (Schertz ve Odom, 2006).

OSB olan çocuklarda sözel olmayan sosyal iletişim becerilerinin sergilenme sıklığı ve kalitesi, dil gelişimlerini etkilediğine yönelik araştırma bulguları mevcuttur (Bono vd., 2004). Bu alana yönelik erken dönemde yapılacak müdahaleler OSB olan çocukların gelişimleri açısından büyük önem taşımakta olup, OSB olan çocuklarla yürütülen odaklanmış müdahale programları ile birlikte hedef becerilerin kazanımlarını ortaya koyan çalışmalar bulunmakta olup; (a) jest kullanımı (Ingersoll, 2010) (b) taklit (Landa vd., 2011; Ingersoll, 2010) (c) oyun (Kasari vd., 2006; 2010) (d) ortak dikkat (Landa vd., 2011; Kasari vd., 2006; 2010; Wetherby ve Woods, 2006) alanlarında elde edilen olumlu sonuçlar (Akt. Zweigenbaum, 2015), OSB olan çocuklara uygulanacak müdahale programlarının etkililiği konusunda umut vermektedir.

Türkiye'de OSB olan çocuklara yönelik erken çocukluk döneminde verilen eğitimler genel olarak kurum merkezli olarak yürütülmektedir. Çocukların destekleyici özel eğitim hizmetlerinden yararlanılabilmesi için üniversite hastanelerinin psikiyatri bölümünden OSB veya farklı bir tanı grubundan tanı almış olması gerekmektedir. OSB tanısı alan çocuklar için devlet desteğiyle ayda sekiz saatlik bir özel eğitim hizmeti sağlanmaktadır. Risk grubunda olan ancak psikiyatri değerlendirmesi sonucu tanı almayan veya ailesi tarafından tanı koyulması istenmeyen çocukların özel eğitim masraflarının tamamı aileler tarafından karşılanmaktdır. Türkiye'de kurum merkezli eğitimlerde odaklanmış uygulamalar kullanılmakla birlikte uygulayıcı yeterliği, müdahale yaklaşım ve programlarına hakimiyet düzeyleri, özel gereksinimli çocukların programlardan faydalanma düzeylerine yönelik araştırma verileri bulunmamaktadır. OSB olan çocukların eğitimlerine yönelik kullanılan kanıt temelli kapsamlı uygulamalar çeşitlilik ve uygulanma yoğunluğu açısından sınırlılık göstermektedir (Bakkaloğlu, 2020).

OSB tanısı alan çocukların ücretsiz olarak aylık sekiz saat özel eğitim desteği alması, kanıt temelli müdahale programlarının önerdiği haftalık 25-40 saatlik eğitimden

bir hayli uzaktadır. Kanıt temelli kapsamlı uygulamalarla birlikte, haftada 25-40 saat eğitim veren özel eğitim kurumlarının niceliksel sınırlılığı ve kurumların kapasitesi, özel eğitim programlarına ulaşım sağlamak isteyen ebeveynlerin çocuklarıyla sıra beklemesiyle sonuçlanmaktadır. Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale programları ile birlikte, ailelerin aktif katılım sağlandığı durumlarda, ideal olarak önerilen haftalık 25-40 saat müdahale süresinden daha az uzman müdahalesi ile ve daha kısa bir zaman dilimi sonucunda (iki seneden az) gelişimsel olarak olumlu sonuçların alınabileceği ifade edilmektedir (Green vd., 2010; Kasari vd., 2010; Landa vd., 2011; McConachie ve Diggle, 2007).

OSB olan çocuklara sunulan etkili özel eğitim hizmetlerine ulaşma zorluğu, hizmetlerin ülke genelinde standart olmayışı, eğitimlerin sürekliliğinin sekteye uğraması (tatiller, bırakmalar, hastalıklar, ekonomik sıkıntı gibi nedenlerle), özel eğitim hizmetlerinin aktif ve etkili bir şekilde sunulmasını zorlaştırmaktadır. Standartları tanımlanmış ancak uygulama aşamasında birçok eksiklikler olan ülkelerde; özel eğitim hizmetlerinin uygulama alanlarını genişletebilecek, eğitimin sürekliliğini sağlayacak, çocuğun ve ailenin ihtiyaçlarına cevap verecek destekleyici programlara ihtiyaç duyulmaktadır. Ebeveyn eğitimi yoluyla OSB olan çocukların bütün günlerinin öğretim fırsatlarına dönüştürülmesinin, özel eğitim alanında yaşanan bu sıkıntıları azaltmak adına kolaylıklar sağlayacağı düşünülmektedir.

OSB olan çocukların temel güçlük yaşadığı alan olan sosyal iletişim becerilerini hedef alan ebeveyn eğitimi Proje ETKİ müdahale programının kanıt temelli odaklanmış uygulamalar içermesi, Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale yaklaşımını kullanıyor olması, ülkemizde programın etkililik çalışmalarının yapılmamış olması programın uygulanması ve incelenmesi gerektiğini düşündürmektedir. Bu gereklilikten yola çıkılarak ebeveynlere yönelik etkileşimli öğretim teknikleri müdahale programının etkililiğinin incelenmesi bu çalışmanın problemini oluşturmaktadır.

Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, OSB olan çocukların ebeveynlerine Proje ETKİ kapsamındaki Etkileşimli Öğretim Teknikleri'nin kazandırılmasına yönelik ebeveyn eğitim programının, ebeveynlerin etkileşim davranışları ve OSB olan çocukların sosyal iletişim davranışları üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmanın genel amacına ilişkin aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Etkileşimli Öğretim Tekniklerinin öğretimine yönelik müdahale programı öncesinde deney ve kontrol grubu ebeveynlerinin etkileşim davranışlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Etkileşimli Öğretim Tekniklerinin öğretimine yönelik müdahale programı sonrasında deney ve kontrol grubu ebeveynlerinin etkileşim davranışlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Etkileşimli Öğretim Tekniklerinin öğretimine yönelik müdahale programı öncesinde deney ve kontrol grubu çocuklarının sosyal iletişim davranışlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Etkileşimli Öğretim Tekniklerinin öğretimine yönelik müdahale programı sonrasında deney ve kontrol grubu çocuklarının sosyal iletişim davranışlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Önem

Sosyal iletişim becerileri, bireysel hayat ve toplumsal hayatın devamlılığı için büyük önem taşımaktadır. OSB olan çocuklarda temel güçlük alanlarından olan sosyal-iletişimsel yetersizlik, bireylerin sözel ve sözel olmayan dil becerilerini etkilemekte ve bu dil becerilerinin sosyal etkileşim amacıyla kullanımlarının önüne geçmektedir. Sosyal iletişim becerilerinin desteklenmesiyle birlikte, OSB olan çocuklar bağımsız yaşam becerileri ve toplumsal hayata katılım konularında olumlu yaşam deneyimleri için akranlarına denk fırsatlara sahip olabileceklerdir.

OSB olan çocukların ebeveynleri, çocuklarının yetersizlik durumları ve eğitimleriyle ilgilenirken birtakım zorluklarla karşılaşabilmektedirler. Stres, çaresizlik, tükenmişlik ve çocuklarının gelecekleriyle ilgili kaygılanma gibi süreç içerisinde oluşan zorluklar, ebeveynlerin sağlıklı bir şekilde yaşamlarını devam ettirme, çocuklarının ihtiyaçları ve eğitimleriyle etkili bir şekilde ilgilenebilme konularında engel teşkil edebilmektedir. Ebeveynlerin yaşadıkları zorlukların sebepleri arasında, çocukların durumları hakkında az bilgi sahibi olmaları, çocuklarının gelişimlerini destekleme konusunda kendilerini yetersiz hissetmeleri ve çocuklarının gelecekleri hakkında kaygılanmaları bulunmaktadır.

Ebeveynlerle uygulanan müdahale programlarının, OSB olan çocukların gelişimlerinin desteklenmesi açısından etkili müdahaleler olduğu görülmektedir (NAC, 2009; Woods ve ark., 2012). OSB olan çocuklara yönelik ebeveyn merkezli müdahale

programları, çocukların gelişimlerine olumlu katkıların yanı sıra; ebeveynlere dinlenme fırsatları sağlama, ebeveynlerin çocuklarının durumlarına yönelik iyimserlik düzeyleri ve iyi oluş hallerini artırma, ebeveyn stres düzeylerini azaltma, eğitim için gerekli maliyetin düşük olmasını sağlama ve eğitimin ulaşılabilirliğini sağlama gibi olumlu ebeveyn çıktıları sağlayabilmektedir. Sağlayabileceği faydalar göz önünde bulundurulduğunda ebeveynleri eğitim sürecinin aktif katılımcıları olarak dâhil eden müdahale yaklaşımları, OSB olan çocukların eğitimleri için başarılı müdahale programlarının temel bileşenleri olmaları nedeniyle, üzerinde durulması ve ileri araştırmaların yapılması gereken bir alan olarak dikkat çekmektedir.

OSB olan çocuklara Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale programları ve ebeveyn eğitimiyle sosyal iletişim becerilerinin kazandırılmasına yönelik yurt dışı alanyazında birçok çalışma mevcuttur. Türkiye'de OSB olan çocukların temel güçlük alanlarını desteklemeyi amaçlayan kapsamlı programları içeren müdahale çalışmaları niceliksel olarak sınırlılık göstermektedir. Bu çalışma, OSB olan çocuklara sosyal iletişim becerilerinin kazandırılmasına ebeveyn merkezli bir müdahale programının kullanılmasına ilişkin deneysel desenle düzenlenmiş olup, grup eğitimi oturumları internet ortamında yapılmıştır. Ülkemizde OSB olan çocukların eğitimlerinde kullanılan kapsamlı uygulamaların az oluşu, araştırma kapsamında kullanılan programın her eğitimci tarafından uygulanabilir olması, daha az iş gücüyle daha çok aileye ulaşılmasını mümkün kılması gibi özellikler göz önünde bulundurulduğunda; mevcut çalışmanın, kapsamlı müdahale programının Türkçeye çevirisi yapıldıktan sonra etkililik çalışmalarının henüz yapılmamış olması, grup oturumlarının internet ortamında yapılmış ve olası sorunlara çözüm önerileri getiriyor olması, hedef çıktılara ulaşılmış olması açısından ülkemizdeki OSB olan çocuklara yönelik sosyal iletişim becerilerinin öğretimi ve ebeveyn merkezli müdahale programlarına ilişkin uygulamalara ve ileri araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

Bu çalışma OSB tanısı olan ve yaşları 2-6 arasında olan 7 deney 7 kontrol grubu olmak üzere 14 çocuk ve onların ailelerinden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

Tanımlar

Sosyal İletişim Becerileri: Sözel ve sözel olmayan dil becerilerini sosyal etkileşim amacıyla kullanma (ASHA, 2021).

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB): Sosyal iletişim becerilerin olumsuz olarak etkilendiği, tekrarlayıcı davranışların eşlik edebildiği nöro-gelişimsel bir rahatsızlık (American Psychiatric Association, 2013).

Erken Yoğun Davranışsal Müdahale Programları (Early Intensive Behavioral Inverventions): Çevrenin, uyaranların ve yönergelerin büyük ölçüde yapılandırıldığı, belirlenen hedeflerin küçük adımlara ayrılarak ayrık oturumlarda öğretiminin yapıldığı çocuk ve uzman merkezli eğitim yaklaşımı (Lovaas, 1987).

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale Programları (Naturalistic Developmental Behaviroal Inverventions): Temellerini davranışsal öğretim yaklaşımından almakla birlikte, becerilerin çoklu ortamlarda genelleştirilmesini sağlayan, çocuğu davranışsal yaklaşımlardan daha çok merkeze alan öğretim yaklaşımı (Koegel ve ark., 1999).

Ayrık Denemelerle Öğretim (DTT; Discrete Trial Teaching): Temel prensiplerini edimsel öğrenme ve ABA'dan alan, hedef becerilerin küçük ve birbirinden ayrık bileşenlerine bölünerek, farklı oturumlarda ayrık bileşenlerin teker teker öğretiminin yapıldığı; hedef becerinin sergilenmesi için ayrımlı uyaran verildiği, doğru davranış için ipucu sunulduğu, çocuğun davranışı doğru ise pekiştirildiği, yanlış ise düzeltilip sürece tekrar başlanarak doğru performansa ulaşılmaya çalışılan bir öğretim tekniğidir (Lovaas, 1987).

Ebeveyn Merkezli Eğitim: Kurum merkezli eğitimleri desteklemek amacıyla çocuğun ihtiyaçları, gelişim düzeyi ve ailenin öncelikleri göz önünde bulundurularak oluşturulan hedeflerin ebeveynlerin yetkin hale getirilmesini ve çalışmaların ev ortamında/doğal bağlamda desteklenmesini hedefleyen eğitim programları.

Genelleme: Öğrenilen bir davranışın, ediniminin sağlandığı bağlamlar (kişi, ortam, davranış, zaman) dışındaki farklı bağlamların eşliğinde sergilenmesi (Stokes ve Baer, 1977).

BÖLÜM 2

YÖNTEM

Bu araştırmanın temel amacı, Proje ETKİ kapsamındaki Etkileşimli Öğretim Teknikleri'nin ebeveynlere kazandırılmasına yönelik müdahale programının, ebeveynlerin OSB olan çocuklarına yönelik sergiledikleri etkileşim davranışları üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, araştırmaya dâhil edilen katılımcılar ve dahil edilme kriterleri, araştırmanın ortamı, araştırmanın bağımsız değişkeni, araştırmanın bağımlı değişkenleri ve veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci, müdahale programının uygulama süreci, verilerin toplanma ve kodlanma süreci, toplanan verilere ilişkin güvenirlik verilerine ilişkin bilgiler verilmiştir.

Araştırma Modeli

Araştırma kapsamında uygulanacak müdahale programının etkililiğinin incelenmesi amacıyla öntest-sontest kontrol gruplu deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Deneysel model, araştırmacının kontrolünde değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkilerini ortaya çıkarmak amacıyla gözlenmek istenen verilere ulaşıldığı araştırma modelidir (Büyüköztürk, 2007). Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel çalışma yaygın olarak kullanılmakta olup, uygulamadan önce ve sonra bağımlı değişkeninin ölçüldüğü karışık bir desendir (Büyüköztürk, 2007). Bu desen, deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin test edilmesinde araştırmacıya yüksek bir istatistiksel güç sağlayan, elde edilen bulguların neden-sonuç bağlamında yorumlanmasına olanak veren ve davranış bilimlerinde sıklıkla kullanılan güçlü bir desendir (Büyüköztürk, 2003).

Katılımcılar ve Aranan Ön Koşul Özellikler

Bu araştırma, OSB tanısı almış veya OSB açısından risk grubunda olan 14 çocuk ve anneleri (7 deney, 7 kontrol grubu) ile yürütülmüştür. Çalışma grubunun belirlenmesi aşamasında araştırmaya dahil edilecek çocuk ve anneler için önkoşul kriterler belirlenmiş ve bu özelliklere uyum gösteren anne-çocuk çiftleri araştırmaya dahil edilmiştir.

Çocuklar için belirlenen önkoşul kriterler şu şekildedir: (a) kronolojik olarak 24-36 ay aralığında bulunma, (b) çocuk psikiyatrisi bölümlerinden OSB tanısı almış olma veya OSB açısından risk grubunda olduğu için özel eğitim desteğine yönlendirilmiş olma, (c) sözel dil becerilerinin kazanılmamış olması.

Annneler için belirlenen önkoşul özellikler şu şekildedir: (a) eğitim ve sosyo-ekonomik düzeylerinin yakın özellikler (lise-üniversite düzeyi eğitim, hane gelir düzeyinin aynı aralıklarda olması) göstermesi, (b) annelerin herhangi bir ebeveyn eğitimi programına katılmamış olmaları, (c) katılımcı belirleme aşamasında 10 dakikalık serbest oyun ve etkileşim sürecinde uygulanan Ebeveyn Davranışları Kontrol Listesi değerlendirmesi sonucunda 10 dakikalık serbest etkileşim süresi boyunca etkileşim davranışlarını değerlendirmesinden en fazla 15 puan (49 puan üzerinden), (d) ebeveyn eğitiminin yanı sıra uzmanlar tarafından yürütülen kurum merkezli eğitime devam etme (haftada 3-4 saat) ve ebeveyn eğitimine gönüllü bir şekilde katılım gösterme.

Ortam

Bu araştırma kapsamında yürütülen uygulama sürecinde, 2020 yılı Mart 2020 tarihinde gündeme gelen Covid-19 pandemi salgını nedeniyle, çalışma planlarında güncellemeye gidilmiştir. Araştırma kapsamında yürütülen grup eğitimi oturumları çevrimiçi konferans görüşme programları ile birlikte yürütülmüş, katılımcı belirleme çalışmaları ve bireysel eğitim oturumları Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan bir özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde gerçekleştirilmiştir. Kurumda bireysel eğitimlerin yürütüldüğü mekân on beş metre kare büyüklüğünde, penceresi olmayan, dışarıdan ses almayan, iyi aydınlatılmış bir sınıf olmakla birlikte; içerisinde eğitimlerde kullanılacak oyuncak ve farklı materyallerin olduğu bölmeli dolaplar, şeffaf kilitli kutular, oyun halısı, minderler, çocuğun boyuna uygun masa ve sandalye

barındırmaktadır. Ayrıca sınıfın tavanında köşe bölgede dikkat çekmeyen kapalı devre kamera sistemi bulunmaktadır.

Oyun ve etkileşim fırsatları esnasında kullanılmak üzere oyuncak ve materyaller birbirleri ile ilişkili olma durumlarına göre setler halinde bulundurulmuştur (hayvanlar, sebze-meyveler seti, mutfak oyuncakları seti, araba ve tamircilik seti vb.). Bireysel eğitim uygulamalarından önce materyaller, eğitimi alacak olan çocuğun oyun davranışlarına göre önceden hazırlanmıştır.

Bağımsız Değişken

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni, Proje ETKİ programıdır (Ingersoll ve Dvortcsak, 2019). Program, bileşenlerini kanıt temelli odaklanmış uygulamalardan alan, OSB olan çocukların temel güçlük yaşadığı alanlarda öğrenecekleri becerilerin kalıcılık ve genelleme aşamalarında olumlu çıktılar alınmasını sağlayan, sosyal iletişim becerilerinin günlük rutinler ve doğal bağlamda desteklenmesini sağlayan, ebeveynleri eğitim sürecinin aktif katılımcıları olarak tanımlayan ve ebeveyn-çocuk etkileşimini ön planda tutan erken dönem doğal gelişimsel davranışsal bir müdahale programıdır. Eğitim sürecinin tüm katılımcılarını (çocuk, ebeveyn, eğitimci) göz önünde bulundurarak; her katılımcının müdahale programı sürecinde görev ve sorumluluklarını, programın işleyişindeki rolü, olası kazanımları, olası problem çözme becerilerini destekleyici önerileri içeren kapsamlı bir müfredat olarak tasarlanan Proje ETKİ programının katılımcılar için hedeflenen becerilerin kazanımı aşamasında etkili olduğu belirtilmektedir.

Bağımlı Değişkenler ve Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın temel bağımlı değişkeni, ebeveynlerin etkileşim davranışlarını kullanma düzeyidir. Araştırma kapsamında veri toplanarak incelenecek bağımlı değişkenler; (1) ebeveynlerin etkileşim davranışlarını kullanma düzeyleri, (2) çocukların sosyal iletişim beceri düzeyleridir (bkz. Tablo 2.)

Tablo 5

Araştırma Soruları, Hedef Katılımcılar, Ölçme Aracı, Uygulanması

Araştırma Soruları	Hedef Katılımcı	Ölçme Aracı	Uygulama
1. Etkileşimli Öğretim Tekniklerinin öğretimine yönelik müdahale programı öncesinde deney ve kontrol grubu ebeveynlerinin etkileşim davranışlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?	Anne katılımcılar	Etkileşim Davranışları Kontrol Listesi	Öntest-Sontest
2. Etkileşimli Öğretim Tekniklerinin öğretimine yönelik müdahale programı sonrasında deney ve kontrol grubu ebeveynlerinin etkileşim davranışlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?	Anne katılımcılar	Etkileşim Davranışları Kontrol Listesi	Öntest-Sontest
3. Etkileşimli Öğretim Tekniklerinin öğretimine yönelik müdahale programı öncesinde deney ve kontrol grubu çocuklarının sosyal iletişim davranışlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?	Çocuk katılımcılar	Sosyal İletişim Kontrol Listesi	Öntest-Sontest
2. Etkileşimli Öğretim Tekniklerinin öğretimine yönelik müdahale programı sonrasında deney ve kontrol grubu çocuklarının sosyal iletişim davranışlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?	Çocuk katılımcılar	Sosyal İletişim Kontrol Listesi	Öntest-Sontest

Ebeveyn Etkileşim Davranışları Kontrol Listesi

Bu araştırmanın temel bağımlı değişkeni olan ebeveynlerin etkileşim davranışlarının belirlenmesi, tanımlanması ve kontrol listesinin hazırlanması aşamasında Proje ImPACT Ebeveyn İçin Eğitim Kılavuzu (Ingersoll, 2019) incelenmiştir. Araştırma için belirlenen ebeveyn etkileşim davranışları üç kategoride toplanmış (Çocuğun ilgisini izleme; Çocuğun katılım göstermesi veya iletişim kurması için fırsat yaratma; Dile Model Olma ve Dili Genişletme) ve her kategorinin alt hedefleri belirlenerek kontrol listesi oluşturulmuştur (bkz. EK. 3).

Ebeveynlerin etkileşim davranışları kategori başlıklarının gözlem kayıtları açısından açık tanımları şu şekildedir:

1. ***Çocuğun İlgisini İzleme:*** Çocuğun ilgilendiği nesne, kişi, olay ve durumları öğretim fırsatlarına çevirmek amacıyla çocuğun dikkat odağını izlemeyi temel alır. Bu tekniğin kullanımı, ebeveyn yanıtlayıcılığını ve çocuğun motivasyonunu artırma aşamalarında etkilidir. Çocuğun etkinliği seçmesine izin verme, çocukla yüz yüze olma, çocuğun oyununa katılma, oyun hakkında -soru veya yönerge olmadan- yorumda bulunma, çocuğun katılım göstermesi, iletişim kurması için bekleme, duyarlı fakat ısrarcı olma, durumu kontrol etme davranışlarını içerir.
2. ***Çocuğun Katılım Göstermesi veya İletişim Kurması İçin Fırsat Yaratma*:** Çocuğun ortak dikkat girişimlerini yanıtlama düzeyi, ortak dikkat

başlatmalarını, sosyal katılımını artırma, çocuğun dikkatini çekme ve kaçınmalarını en aza indirme, etkileşimde karşılıklılığı artırma amaçlarıyla; çocuğu taklit etme, canlandırma kullanımı, eğlenceli engel sunumu, sıra alma rutinlerinin kullanımını, iletişimsel teşviklerin kullanımını temel alır.

3. ***Dile Model Olma ve Dili Genişletme:*** Çocuğa uygun dil girdisi vermek ve sözel dile model olmak amacıyla, çocuğun ilgisine, çevredeki nesnelere, kişilere, olaylara, çocuğun eylemlerine yönelik dolaylı dil uyarım modellerinin (betimleyici konuşma, geri bildirim verme) kullanımını temel alır. Çocuğun konuşma sıklığı ve kullandığı dil yapılarının karmaşıklılığını artırma aşamalarında etkilidir. Çocuğun eylemlerine anlam katma, dili uyarlama, dili basitleştirme, yavaş konuşma, önemli sözcükleri vurgulama, tekrarlara yer verme, ipuçları kullanma, çocuğun ilgi alanına göre dile model olma, çocuğun dilini genişletme, odaklanmış uyarım sağlama, sorulardan kaçınma davranışlarını içerir.

Sosyal İletişim Kontrol Listesi

Araştırmanın ikinci bağımlı değişkeni olan çocukların sosyal iletişim beceri düzeylerinin belirlenmesi, tanımlanması ve kontrol listesinin hazırlanması aşamasında Proje ImPACT Ebeveyn İçin Eğitim Kılavuzu (Ingersoll, 2019) ve ilgili alanyazın incelenmiştir. Araştırmada temel olarak, müdahale programının ebeveynlerin etkileşim davranışları üzerindeki etkililiği incelenmiş ve bu doğrultuda Etkileşimli Öğretim Teknikleri öğretimine yer verilmiştir. Ebeveynlere Doğrudan Öğretim Teknikleri öğretimi yapılmadığı ve ebeveynlerin çocuklarına doğrudan öğretim tekniklerini kullanarak eğitim vermesi sağlanmadığı için, Ingersoll ve Dvortcsak (2019) tarafından tavsiye edilen Sosyal İletişim Kontrol Listesi üzerinden redaksiyon yapılmış ve kontrol listesinden *Dil Becerileri* alanına yönelik bölümler çıkartılarak kontrol listesindeki sosyal iletişim beceri kategorileri *Sosyal Katılım, Sosyal Taklit* ve *Oyun* olarak belirlenmiştir. Her kategori için alt hedeflerle birlikte kontrol listesi oluşturulmuş olup (bkz. EK. 4),

Sosyal iletişim becerileri kategori başlıklarının gözlem kayıtları açısından açık tanımları şu şekildedir:

1. ***Sosyal Katılım:*** Ortak dikkat becerilerinin üst çatısı olup, sosyal girişimlere yanıt verme ve başlatma girişimlerinde bulunmayı içerir. İstek bildirmekten ziyade dışsal uyarana yönelik farklı bir kişiyle dikkati koordine etme yoluyla gösterme, paylaşma ve işaret etme davranışları ile gözlemlenir.
2. ***Sosyal Taklit:*** Yetişkin tarafından sunulanjest, mimik kullanımlarının, oyun, ortak dikkat davranışlarının ve etkileşim girişimlerinin çocuk tarafından spontane olarak, yani herhangi bir yönerge veya uyaran kontrolü olmadan, taklit edilmesi olarak gözlemlenir.
3. ***Oyun:*** Oyuncaklar ve farklı nesnelerle; keşfedici (işlevine uygun olmadan), işlevlerine uygun ve sembolik (başka bir nesnenin yerine kullanma, -mış gibi yapma) davranışları olarak gözlemlenir. Kendiliğinden veya yetişkin davranışlarını taklit yoluyla ortaya çıkabilir.

Demografik Bilgi Formu ve Çocuk Bilgi Formu

Demografik bilgi formu, araştırmaya dahil olan ebeveynlerin kişisel bilgilerini kaydetmek ve ihtiyaç durumunda istatistiksel hesaplamalarda kullanılmak üzere araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Form kapsamında ebeveynlerin yaş, medeni durum, eğitim durumu, çalışma durumu (çalışıyor ise mesleği), hane gelir düzeyi, çocuk sayısı, evde yaşayan kişi sayısı bilgileri toplanmıştır (EK. 2).

Tablo 6

Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Çocuklar	
Yaş ortalaması	34 ay
Cinsiyet	12 erkek, 2 kız
Kurum merkezli alınan ortalama seans sayısı	Haftada 3 saat
Konuşma düzeyi	Söz öncesi dönem *n= 14*
Ebeveynler	
Eğitim durumu	Lise (%67) Üniversite (%43)
Çalışma durumu	Çalışmıyor (%43) Çalışıyor (%36) İzinli (%21)
Hane gelir düzeyi	5000-10000 TL (%50)

Araştırma Süreci

Araştırma, pilot çalışma ve deney süreci olmak üzere iki aşamada yürütülmüş ve tamamlanmıştır. Araştırmanın esas uygulama aşaması olan deney sürecinden önce oluşabilecek olumsuz durumların tespit edilmesi, gerekli uyarlamaların ve çözüm yollarının bulunması, araştırmacının planlama, uygulama ve yürütme aşamalarında deneyim kazanılması ile deney sürecine hazır olma amacıyla pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışmanın tamamlanmasının ardından olası problem durumlarına yönelik tedbirler alınmış, deney sürecine geçilmiş ve müdahale programının uygulanmasına başlanmıştır.

Pilot Çalışma Süreci

Pilot çalışma sürecinde araştırmaya dahil edilme kriterlerine uygun yedi aile belirlenmiş, müdahale öncesi performans düzeyi belirlemesi yapılmış, müdahale programı ve süreç işleyişinin tanıtımı ile çalışmalara başlanmıştır. Dört ebeveynin dahil edildiği çalışmada grup eğitim oturumları; çevrimiçi konferans uygulamaları üzerinden, ebeveynlerin diledikleri zaman soru sorabilecekleri etkileşimli bir formatta, iki haftada bir oturum olarak akşam saatlerinde düzenlenmiştir.

Gup oturumları esnasında ebeveynlerin dikkat odaklarını kaybetmemeleri, kendilerini rahat hissederek paylaşımda bulunmaları için aktarılan stratejilerin günlük yaşamda nasıl kullanılabileceğine dair örnekler verilmiş ve kendi çocuklarının davranışları ile stratejileri nasıl kullanabilecekleri, strateji uygulamaları için fikir ve önerilerini dinlemek için sırayla söz hakkı verilmiştir. Ayrıca, strateji uygulamalarının somutlaştırılması için her bir strateji ile ilgili örnek videolar izletilerek hem stratejiler hem de videolar için görüşlerine başvurulmuştur. Oturumu sonlandırmadan önce işlenen teknik ve stratejilerin uygulanması ve içselleştirilmesi için ebeveynlere, her bir oturum için ayrı olmak üzere, stratejilerle ilgili ödevler ve uygulama sürecinde her bir strateji grubuna ilişkin görüş ve deneyimlerini belirtebilecekleri ödev formları verilmiştir (bkz. EK. 10; 11; 12).

Bireysel oturumlar, grup oturumlarını takip eden pazartesi günleri şekilde planlanmış ve 45 dakikalık oturumlar şeklinde planlanarak gün içerisine yayılarak planlaması yapılmıştır. Bireysel oturumlara başlarken çocuklarda ağlama, sınıf ortamına girmekten kaçınma gibi davranışlar gözlenmiş; araştırmacı iletişimsel teşvikler kullanarak çocuğun dikkatini çekerek aileyi sınıf ortamına dahil etmiştir. 45 dakikalık

oturum süresince uygulanması istenen stratejilere yönelik on dakika model olma ve uygulanan strateji hakkında *paralel konuşma* yapılarak ebeveynin dikkatli izlemesi istenmiştir. Model olma süresinden sonra ebeveyne kendisinden uygulanması istenen stratejiler açık bir şekilde dile getirilmiş ve 25 dakikalık aktif geribildirim ile ebeveynin stratejileri uygulama sıklığı ve doğruluğu desteklenmeye çalışılmıştır. Son on dakikalık sürede oturumu kısaca gözden geçirme, çocuk ve ebeveyn için haftalık hedefleri belirleme üzerine konuşulmuş, ödevlendirmeler yapılmıştır.

Pilot çalışma sürecinde birtakım sorularla karşılaşılmıştır. Karşılaşılan ilk sorun, içinde bulunulan pandemi dönemi nedeniyle hem sistematik kurum eğitimini hem de ebeveyn eğitimini bırakan aileler olmuştur. Pilot çalışmanın üçüncü oturumunun (II. grup oturum) olduğu hafta iki aile çalışmadan uygulamacıya haber vermeden ayrılmış, kendilerine ulaşma girişimlerini görmezden gelmişlerdir. Karşılaşılan ikinci sorun, ikinci grup oturumunda internet bağlantısında yaşanan sorunlar, sunum yapılan bilgisayar sisteminin yetersizliği gibi unsurlar sonucu sunumun akıcılığı olumsuz etkilenmiş ve ebeveynlerin dikkat düzeylerinde azalma gözlenmiştir. Karşılaşılan üçüncü sorun, devam eden ailelerin haftalık ödevlendirmeleri getirmemesi, araştırmacıya soru sormaktan kaçınması, video örnekleri göndermemesi, işlenen stratejiler ve beceriler haricinde konularda -*diğer katılımcıların dikkatinin dağılmasıyla sonuçlanan*- sohbet etme veya bağlam dışı sorular sorma girişimleri içerisinde olması gibi davranışlarla ortaya çıkan *uygulama bağlılığı* sorunudur. Karşılaşılan dördüncü ve son sorun ise grup oturumlarının düzenlendiği saatte çocukların uyumamış olduğu durumlarla ortaya çıkmış ve çocuklar ebeveynlerinin yanına gelerek hem ebeveynin hem de uygulayıcının -*mikrofonun açık olması nedeniyle*- dikkat odağının dağılmasına sebebiyet vermiştir. Yaşanan sorun ve güçlükler göz önünde bulundurularak pilot çalışma sürecine son verilmiş ve deney süreci için planlama ve işleyiş uyarlamaları aşamasına geçilmiştir.

Tablo 7

Uygulama Sürecine Yönelik Uyarlamalar

Uyarlamalar	Amaç
Ebeveynlerden katılımın devamlılığı için yazılı ve sözlü beyan alınması	Programı bırakmalar sonucu oluşacak veri kaybının önüne geçilmesi
İnternet bağlantısının güçlendirilmesi, kablosuz bağlantı yerine kablolu bağlantı kullanılması	Sunum ve işleyiş akıcılığının sağlanması, dikkat dağınıklıklarının önüne geçilmesi
Çevrimiçi konferans programı üzerinden video paylaşımının akıcı bir şekilde verilmesini sağlayacak bilgisayar sistemi temin edilmesi	Sunum ve işleyiş akıcılığının sağlanması, dikkat dağınıklıklarının önüne geçilmesi
Grup oturumu başlangıcında akışın sunulması, süre planlaması yapılarak bu planlamaya uyulmaya çalışılması, ebeveyn sorularına yanıt vermek için belirli bir süre-zaman ayarlanması, bağlam dışı konuşma ve sorulara izin verilmemesi	Sunum ve işleyiş akıcılığının sağlanması, dikkat dağınıklıklarının önüne geçilmesi
Grup oturumlarını çocukların uyuduğu bir saatte düzenlenmesi	Sunum ve işleyiş akıcılığının sağlanması, dikkat dağınıklıklarının önüne geçilmesi
Ödevlendirme ve video örneklerinin programdaki öneminin vurgulanması, ödevler için teslim tarihleri verilmesi ve hatırlatmalar yapılması	Uygulama bağlılığının artırılması

Deney Süreci

Pilot çalışma sürecinde elde edilen bilgiler doğrultusunda planlama ve uyarlamalar yapılmış, 14 ebeveyn-çocuk çifti seçilerek müdahalenin deney sürecine başlanmıştır. Araştırmanın deney süreci üç aşamada uygulanmıştır (Tablo X).

Tablo 8

Deney Süreci Aşamaları

Aşamalar	Uygulamalar
1. Öntest verilerinin toplanması	10 dakikalık anne-çocuk etkileşim zamanı
2. Müdahale programının uygulanması	I. Grup Oturumu I. Bireysel Oturum II. Grup Oturumu II. Bireysel Oturum III. Grup Oturumu III. Bireysel Oturum
3. Sontest verilerinin toplanması	10 dakikalık anne-çocuk etkileşim zamanı

Öntest Verilerinin Toplanması. Araştırmanın deney sürecinin hemen öncesinde hem deney hem de kontrol grubu katılımcılarına 10 dakikalık serbest oyun ve etkileşim zamanı ve ortamı sunulmuştur. Ebeveynlerden en az 10 dakika çocuklarıyla oyun oynamaları istenmiş, farklı herhangi bir yönerge veya yönlendirme verilmeden ortamdan çıkılmış ve dışarıdan gözlem yapılmıştır. Belirlenen süre sonunda ortama tekrar girilmiş ve ebeveynin performansı ile ilgili herhangi bir dönüt verilmemiştir. Kapalı devre kamera sistemi üzerinden izlenen görüntüler üzerinden araştırmacı ve bağımsız bir gözlemci tarafından ebeveyn için önceden tanımlanmış etkileşim davranışları gözlenme sıklığını belirlemek amacıyla zaman aralığı kaydı formu (EK. 7) doldurulmuştur. Zaman aralığı kaydı formundan elde edilen veriler Ebeveyn Davranışları Kontrol Listesi üzerine işlenerek katılımcıların ebeveyn davranışlarına ilişkin öntest verilerinin toplanması süreci tamamlanmıştır.

Müdahale Programının Uygulanması. Bu aşamada Proje ETKİ kapsamındaki Etkileşimli Öğretim Tekniklerinin ebeveynlere kazandırılmasına yönelik uygulamalar bulunmaktadır. Araştırma ve uygulama sürecinde 7 aileyle birbirini takip eden 6 hafta boyunca 2 saatlik üç grup eğitimi oturumu ve 45 dakikalık üç bireysel eğitim oturumu düzenlenmiştir. İlk oturuma grup eğitimi oturumu ile başlanmış olup, bireysel oturumlar grup oturumlarını takip eden pazartesi günleri yürütülmüştür.

Tablo 9

Müdahale Programının Uygulanma Aşamaları

Oturumlar	Oturum İçeriği	Kaynaklar
I. Grup Oturumu	*Programa Genel Bakış ve Başarı İçin Evi Düzenleme* Programın mantıksal temeli, Program hedefleri ve işleyişi, Ebeveyn sorumluluklarını belirleme, Rutin belirleme	EK. 8 EK. 10 *Ebeveyn El Kitabı*
I. Bireysel Oturum	*Gözden Geçirme, Rehberlik ve Hedef Geliştirme* Belirlenen rutinleri kontrol etme, Ebeveyn-çocuk etkileşim zamanı, Ev düzenlemeleri ve rutinler hakkında bireysel geri bildirim sunulması	EK. 9
II. Grup Oturumu	*Oyunu Etkileşimli Yapma, Dile Model Olma ve Dili Genişletme* Düzenlemelerinin gözden geçirilmesi ve tartışma, Tekniklerin sunulması, Örnek videolar ve ebeveyn soruları Ödevlendirme	EK. 11
II. Bireysel Oturum	*Gözden Geçirme ve Rehberlik* Teknikler için model olma, Ebeveynin performansını izleme, Geri bildirim verme, Ödevlendirme	

(Devam ediyor)

Tablo 9 (Devam)

Müdahale Programının Uygulanma Aşamaları

Oturumlar	Oturum İçeriği	Kaynaklar
III. Grup Oturumu	*Çocuğun Katılım Göstermesi veya İletişim Kurması İçin Fırsatlar Oluşturma* Ödevlerin gözden geçirilmesi ve tartışma, Tekniklerin sunulması, Örnek videolar ve ebeveyn soruları, Ebeveyn deneyimlerinin paylaşılması *Etkileşimli Öğretim Tekniklerini Gözden Geçirme*	EK. 12
III. Bireysel Oturum	Ödevlerin gözden geçirilmesi ve tartışma, Teknikler için model olma, Ebeveynin performansını izleme, Geri bildirim verme Teknikleri gözden geçirme	EK. 13

Öğretim Oturumlarının İçeriği ve Uygulama Aşamaları

1. Grup Eğitimi Oturumu - I (Programa Genel Bakış ve Başarı İçin Evi Düzenleme): Çalışmanın ilk haftasına grup eğitimi oturumu ile başlanmış olup; ilk grup oturumunda müdahale programının mantıksal temeli, olası çıktıları, programın işleyişi, araştırmacı ve ebeveyn olarak üstlenilmesi gereken sorumluluklar ve görevler üzerinde durulmuş, müdahale stratejileri ana hatlarıyla sunulmuş, ebeveynlerin ev ortamında yapabilecekleri çevresel düzenlemeler ve bu düzenlemelerin mantıksal temeli anlatılmış, ebeveynlerden çocukları ile etkileşim kurabilecekleri olası günlük rutinleri belirtmeleri istenmiş ve rutinlerin belirlenmesi aşamasında ebeveynlere yardımcı olunarak Günlük Etkinlik Planı formunun (EK. 8) doldurulması sağlanmıştır. Ebeveynlerin sorduğu sorular yanıtlanmış ve sonrasında ebeveynlere Proje ETKİ Ebeveyn El Kitapları (Ingersoll ve Dvortcsak, 2019) ve *Başarı İçin Evi Düzenleme* ödevi (EK. 10) dağıtılmıştır.

2. Bireysel Eğitim Oturumu – I (Gözden Geçirme, Rehberlik ve Hedef Geliştirme): Çalışmanın ikinci haftasına bireysel eğitim ve rehberlik oturumu ile devam edilmiştir. Oturum başlangıcında bir önceki grup oturumunda verilen ödev formu gözden geçirilmiştir. Sonrasında çocuk ile ebeveyn katılımı olmadan 10 dakikalık oyun ve etkileşim zamanı geçirilmiş, bu sürede çocuğun sosyal iletişim becerilerine yönelik performansını değerlendirmeye yönelik fırsatlar oluşturulmuştur. Değerlendirme sonrasında çocuğa meşgul olabileceği oyuncaklar sunulmuş ve ebeveyn ile çocuk için hedefler belirlenmiştir (EK. 9). Sonraki grup oturumunda üzerinde durulacak stratejilerin ilgili kitap bölümleri ebeveynlere aktarılarak okuma ödevi

verilmiş ve ev düzenlemesi üzerine verilen tavsiyelerle bireysel eğitim oturumları tamamlanmıştır. Hafta içerisinde bireysel oturumlar kapalı devre kamera sisteminden bağımsız gözlemci ile izlenmiş, çocukların sosyal iletişim davranışlarının var olma durumu ve sıklıkları zaman kaydı tablosu üzerinden kayıt edilmiş, sonrasında Sosyal İletişim Kontrol Listesi üzerine işlenerek çocuklar için öntest verilerinin alınma süreci tamamlanmıştır.

3. Grup Eğitim Oturumu – II (Oyunu Etkileşimli Yapma, Dile Model Olma ve Dili Genişletme): Çalışmanın üçüncü haftasına grup eğitimi oturumu ile devam edilmiştir. Oturum başlangıcında oturum gündeminden bahsedilmiş, ilk grup oturumunun ödevleri gözden geçirilmiş, sunulacak stratejilerin kullanım gerekçeleri anlatılmış, stratejiler örneklendirilerek sunulmuştur. Sunum sonunda stratejilere yönelik örnek videoların gösterimi yapılmış, video içeriğindeki çocuk ve ebeveyn davranışları betimlenmiştir. Sonrasında ebeveynlerden sorular alınmış, stratejiler üzerine tartışma aşamasına geçilmiştir. Sorular yanıtlandıktan sonra *Oyunu Etkileşimli Yapma, Dile Model Olma ve Dili Genişletme* (EK. 11) ödevi ebeveynlere gönderilmiş ve haftanın hedefleri bölümünü doldurup geri bildirimde bulunmaları istenmiştir. Uygulamalar için tavsiyeler verilmiş ve ödev formundaki soruları bir sonraki grup oturumuna kadar yanıtlamaları istenerek oturum sonlandırılmıştır.

4. Bireysel Eğitim Oturumu – II (Gözden Geçirme ve Rehberlik): Çalışmanın dördüncü haftasına bireysel rehberlik eğitim oturumu ile devam edilmiştir. Oturum başlangıcında önceki grup oturumunun ödevinin her bileşeni gözden geçirilmiş, çocuk ile uygulama ve model olma yoluyla ebeveyne dönüt verilmiştir. Model olma uygulamasından sonra ebeveynin stratejileri uygulaması istenmiş ve ebeveynin uygulaması esnasında anlık geri bildirimlerde bulunulmuştur. Ebeveyn uygulaması sonrasında aynı stratejilerin hafta boyunca evde uygulanması istenmiş, uygulama esnasında olumlu ve olumsuz gözlemlerine yönelik soruları yanıtlamaları istenmiştir. Bir sonraki grup oturumda üzerinde durulacak stratejiler için ilgili kitap bölümlerinden okuma ödevleri verilmiş ve oturum sonlandırılmıştır.

5. Grup Eğitimi Oturumu – III (Çocuğun Katılım Göstermesi veya İletişim Kurması İçin Fırsatlar Oluşturma): Çalışmanın beşinci haftasına grup eğitim oturumu ile devam edilmiştir. Oturum başlangıcında gündem tanıtımı yapılmış, bir önceki bireysel rehberlik oturumları ödevleri gözden geçirilmiştir. Sonrasında oturum gündemini oluşturan stratejilerin mantıksal temeli anlatılmış, stratejilerin neler olduğu

ve nasıl kullanılacağı üzerinde durulmuş ve tartışılmış ve stratejilerin kullanımlarını ilişkin örnek video gösterimi yapılmıştır. Son grup eğitim oturumu olduğu için ebeveynlerden programın genel yapısı hakkındaki düşüncelerini, gözlem ve deneyimlerini kısa bir şekilde aktarmaları istenmiştir. Yapılan konuşmalardan sonra *Çocuğun Katılım Göstermesi veya İletişim Kurması İçin Fırsatlar Oluşturma* (EK. 12) ödev formu ebeveynlere gönderilmiş ve haftanın hedefleri bölümünün doldurulması sağlanmıştır. Stratejileri hafta boyunca uygulamaları, gözlem ve deneyimlerini formdaki sorular yoluyla kâğıda dökmeleri istenmiştir. Soruların cevaplanmasının ardından oturum sonlandırılmıştır.

6. Bireysel Eğitim Oturumu – III (Gözden Geçirme, Rehberlik ve Etkileşimli Staretjileri Gözden Geçirme): Çalışmanın altıncı ve son haftasında bireysel eğitim ve rehberlik seansları yapılmıştır. Oturumların başlangıcında bir önceki grup oturumu ödevleri gözden geçirilmiştir. Gözden geçirilen her bir strateji uygulanarak ebeveyne model olunmuştur. Model olma uygulaması esnasında çocuğun sosyal iletişim becerilerini değerlendirecek fırsatlar sunulmuş ve çocuğun performansı değerlendirilmiştir. Model olma uygulamasından sonra ebeveynin stratejileri uygulaması istenmiş ve süreç boyunca anlık geri bildirimler verilmiştir. İlgili stratejileri bir hafta boyunca önceki öğrenilen stratejilerle birlikte kullanması belirtilmiş, Etkileşimli Öğretim Teknikleri Gözden Geçirme Formu (EK. 13) ebeveynlere teslim edilerek oturum sonlandırılmıştır. Hafta içerisinde kapalı devre kamera sisteminden çocuk için yapılan değerlendirme bağımsız gözlemci ile izlenerek sosyal iletişim davranış sıklığını belirlemek amacıyla gözlem kayıt tablosu üzerinden işaretlenerek doldurulmuş, sonrasında Sosyal İletişim Kontrol Listesi üzerine işlenerek çocukların sosyal iletişim becerilerine yönelik sontest verilerinin toplama süreci tamamlanmıştır.

Sontest Verilerinin Toplanması. Son bireysel oturumundan bir hafta sonra ebeveynler aynı saatte kuruma davet edilmiştir. Bireysel oturumdan kalan ödevleri gözden geçirilmiş, ancak ebeveynlere geri dönüt verilmemiştir. Süreç hakkında kısa bir sohbet edildikten sonra Etkileşimli Öğretim Teknikleri Gözden Geçirme Formu üzerinden stratejilerden kısaca bahsedilmiş ve üzerinde durulan stratejileri kullanarak çocuklarıyla oyun oynamaları istenmiş sonrasında sınıf ortamından çıkılmıştır. 10 dakikalık sürenin sonunda sınıf ortamına girilmiş ve ebeveynleri strateji kullanımları hakkında geribildirimler verilmiş, kısa süreç değerlendirilmesi yapılmış değerlendirme

oturumu sonlandırılmıştır. Hafta içerisinde kapalı devre kamera sistemi üzerinden bağımsız gözlemci ile birlikte izlenerek gözlem kayıt tablosunu üzerinden davranışların gözlenme sıklığı işaretlemeleri yapılmış, elde edilen veriler Ebeveyn Davranışları Kontrol Listesi üzerine işlenerek ebeveyn davranışları sontest verilerinin toplanma süreci tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde toplanacak veriler, iki istatistiksel teste tabi tutulmuştur.

Öntest-sontest gruplarının ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olma durumu analiz edilecektir. Çalışma grubu örnekleminin az olması (N<30) ve normallik varsayımlarının karşılanmaması nedeniyle, deney ve kontrol gruplarının öntest-sontest puanlarının karşılaştırılması için parametrik olmayan Mann Whitney-U testi (Büyüköztürk, 2007) uygulanacaktır. Mann Whitney-U testi, aşağıdaki hipotezler bağlamında değerlendirilecektir:

H_0: Deney ve kontrol grubundaki ebeveynlerin etkileşim davranışları ön ve son test puanları arasında anlamlı fark yoktur.

H_1: Deney ve kontrol grubundaki ebeveynlerin etkileşim davranışlarıön ve son test puanları arasında, deney grubunun lehine anlamlı fark vardır.

Her bir birey için, müdahale öncesi ve sonrasında farkın anlamlı olma durumunu analiz etmek amacıyla, çalışma grubu örnekleminin az olması (N<30) ve normallik varsayımlarının karşılanmaması nedeniyle, bireyler arası öntest-sontest puanlarının karşılaştırılması için parametrik olmayan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi (Büyüköztürk, 2007) uygulanacak olup, veriler aşağıdaki hipotezler bağlamında değerlendirilecektir:

H_0: Ebeveynlerin etkileşim davranışları öntest ve sontest puanları arasındaki anlamlı bir fark yoktur.

H_1: Ebeveynlerin etkileşim davranışları sontest puanları, öntest puanlarından yüksektir.

Gözlemciler Arası Güvenirlik

Araştırmanın veri toplama aşamasında gözlem kayıt formlarının doldurulması ve kontrol listelerine işlenmesi bağımsız gözlemciler aracılığıyla yapılmıştır. Verilerin kodlanması aşamasında kapalı devre kamera sistemi kayıtları, gözlemciler tarafından eş zamanlı izlenmiş ve kodlanmıştır. Kodlama işleminden sonra işaretlenen maddeler üzerinden gözlemciler arası güvenirlik formülü ([Görüş Birliği/Tüm Durumlar)x100] Miles ve Huberman, 1994) aracılığıyla güvenirlik hesaplaması yapılmıştır. İlk gözlemde güvenirlik verisi %80'in altında çıkmış ve kayıtların tekrar izlenip formların doldurulması, sonrasında görüş birliğine varılması için görüş ayrılığı olan maddeler üzerinden konuşulmuştur. İlerleyen kodlama ve gözlem kayıt işlemlerinin gözlemci güvenirlik oranı en az %80 en çok %85 olarak belirlenmiştir.

BÖLÜM 3

BULGULAR VE SONUÇLAR

Bu bölümde araştırma soruları takip edilerek, uygulanan müdahale programının etkililiğinin incelenmesi amacıyla ebeveynlerin etkileşim davranışları (Ebeveyn Davranış Kontro Listesi) ve çocukların sosyal iletişim becerileri (Sosyal İletişim Kontrol Listesi) kapsamında öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular ve bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

Etkileşimli Öğretim Tekniklerinin öğretimine yönelik müdahale programı öncesi ve sonrasında deney ve kontrol grubu ebeveynlerinin etkileşim davranışlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmanın hipotezi, OSB olan çocukların ebeveynleri ile uygulanacak müdahale programının ebeveyn davranışları üzerinde öntest ve sontest puanları arasında farklılık olup olmama durumunu kapsamakta olup, sunulan bulgular araştırmanın birinci ve ikinci sorusuna yönelik verileri içermektedir. kayıt formları ve kontrol listelerinde belirlenen davranışlar kapsamında elde edilen performans düzeyleri istatistiksel verilere dönüştürülmüştür. Müdahale programı öncesinde uygulanan öntestpuanlarından elde edilen verilerin betimsel değerler sunulmuştur (Tablo. 10).

Tablo 10

Ebeveyn Etkileşim Davranışları Öntest Uygulaması Betimsel Değerler

	n	**X̄**	**s**	**Min.**	**Ranj**	**Md**	**Çarpıklık**	**Basıklık**
Deney	7	6.79	.82	5.86	2.14	6.86	.21	-1.60
Kontrol	7	7.04	1.15	5.43	3.43	6.71	.34	-.27

n= küçük grup, X̄= aritmetik ortalama, s= standart sapma, md= medyan

Ebeveynlerin etkileşim davranışlarını sergileme performansları gözlem kayıt formları aracılığıyla toplanmış yüzdelik veriler ham veri olarak kenara ayrılmıştır. Öntest sonuçları kapsamında deney ve kontrol grubu ebeveynlerin 10 dakikalık etkileşim süresi boyunca etkileşim davranışları sergileme performanslarının birbirine

yakın olduğu görülmüştür (sürenin en az %1,6'sı ile en çok % 4,15'inde). Verilerin incelenmesi aşamasında *Çocuğun İlgisini İzleme* kategorisi altındaki 'çocukla göz kontağı kurma' davranışı, kategori kapsamındaki diğer becerilerin oldukça üstünde sergilenme sıklığına sahip olduğu için (etkileşim süresinin en az %50'si ile en çok %95'i arası) deney ve kontrol grubunun göz kontağı kurma sıklığı açısından öntest ve sontest puanları arasında yapılacak analizi etkilememesi amacıyla veri analizinin dışında tutulmuştur. Deney ve kontrol grubunun almış olduğu puanların istatistiksel analizi ile performanslarının gözlem yoluyla incelenmesi sonucu bu durum dikkate çarpmaktadır.

Ebeveynlerin iletişim ve etkileşim fırsatları oluşturma işlevi içeren davranışlara yönelik performansının neredeyse yok denecek kadar az olmasına karşın (%0 ile %5 aralığında), dile model olma ve dili genişletme kategorisinde 'dilini çocuğa göre uyarlama; dili basitleştirme, yavaş konuşma, tekrarlayıcı konuşma' davranışlarında daha yüksek skorlar aldığı görülmüştür (%18-28 aralığında). Çocuklarının ilgilerini izleme davranışlarını %10 ile %20 sıklıkla sergilemişlerdir.

Değerlendirilen beceriler içerisinde *göz kontağı kurma* ve *dili çocuğa göre uyarlama* performanslarının diğer becerilere kıyasla görece yüksek olmasına karşın, uygulama esnasında yapılan ebeveyn görüşmeleri esnasında; ebeveynlerin sergiledikleri etkileşim davranışlarının spontan bir şekilde geliştiği, sergiledikleri davranışların kullanım amaçlarını ve işlevlerinin farkında olmadıkları, çevrelerinden duydukları yüzeysel bilgiler doğrultusunda hareket ettikleri görülmüştür. Göz kontağı kurma sıklık düzeyinin hem kontrol hem deney grubunda, müdahale öncesi ve sonrasında yüksek olmasının nedeninin ebeveynlerin çevrelerinden, internet araştırmalarından veya uzmanlardan edindikleri bilgilerle hareket etmeye çalışmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarının öntest puanlarına yönelik yapılan normallik varsayımı analizi sonuçları Tablo 4'de verilmiş olup, örneklemin 50'den daha küçük olması nedeniyle Shapiro-Wilk değerleri göz önünde bulundurulmuştur (Mayers, 2013). Shapiro-Wilk anlamlılık puanının, grupların öntest puanlarının normal dağılım gösteriyor olduğuna işaret etmesine karşın (p=.908) örneklem grubunun 30'dan küçük olması nedeniyle, grupların aldığı puanların karşılaştırılması amacıyla parametrik olmayan Mann-Whitney U testinin yürütülmesine karar verilmiştir.

Tablo 11

Ebeveyn Davranışları Öntest Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov			**Shapiro-Wilk**		
	Statistic	*df*	*p*	Statistic	*df*	*p*
Öntest	.101	14	.200*	.972	14	.908

Deney ve kontrol gruplarına yönelik müdahale programı öncesinde uygulanan öntest ile gruplar arası farklılık olup olmadığı kontrol edilmiş olup (Tablo. 12), test sonuçları ışığında gruplar arası anlamlı bir fark olmadığı (p=.710) görülmüştür.

Tablo 12

Deney ve Kontrol Grupları Arası Öntest Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	S.O.	S.T.	U	Z	*p*
Deney	7	7.00	49.00	21.00	-.45	.710
Kontrol	7	8.00	56.00			

Müdahale programı sonrasında ebeveyn etkileşim davranışlarına ilişkin deney ve kontrol grupları arasında bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla sontest uygulaması yapılmış olup Mann-Whitney U testi tekrar uygulanmıştır (Tablo. 13). Yapılan test sonucunda müdahale programı sonrası gruplar arası farkın anlamlı olduğu (*p*=.002) görülmüştür. Bu sonuçlar ışığında, etkileşim tekniklerine yönelik eğitim programı kapsamında eğitim almış olan ailelerin çocuklarıyla etkileşimleri esnasında, kurum merkezli eğitime devam eden ve ebeveyn eğitimi almayan kontrol grubuna kıyasla daha çok etkileşim davranışı gösterdiği görülmektedir

Tablo 13

Deney ve Kontrol Grupları Arası Sontest Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	S.O.	S.T.	U	Z	*p*
Deney	7	11.00	77.00	.00	-3.13	.002
Kontrol	7	4.00	28.00			

Yürütülen sontestuygulaması ile elde edilen anlamlı fark durumunun ardından, katılımcıların kendi içlerinde fark gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla,

deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest puanları için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi uygulanmış olup (Tablo. 14), hem deney hem de kontrol grubu katılımcılarının performanslarının artış gösterdiği ve gözlenen bu artışın anlamlı olduğu (p=.001) görülmektedir.

Tablo 14

Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

		N	S.O.	S.T.	Z	*p*
Sontest - Öntest	Negatif Sıralar	0	.00	.00	-3.297	.001
	Pozitif Sıralar	14	7.50	105.00		
	Eşit Sıralar	0				
	Toplam	14				

sontest>ilktest

Müdahale kapsamında deney grubu katılımcılarının yanı sıra kontrol grubu katılımcılarının da hedef becerilere yönelik performansınınartış gösterdiği görülmektedir. Bu durumun, kontrol grubundaki çocukların kurum temelli eğitime devam ediyor olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Yapılan birebir görüşmeler ışığında, deney grubu katılımcılarının etkileşim davranışlarını, davranışların kullanım amacı ve işlevlerinin farkında olarak sergiledikleri görülmektedir. Kontrol grubu katılımcılarının, etkileşim davranışlarını sergileme sıklıklarının artış göstermesine karşın; davranışları nerede, ne zaman, hangi durumlarda kullanacaklarını bilmedikleri dikkat çekmektedir.

Etkileşimli Öğretim Tekniklerinin öğretimine yönelik müdahale programı öncesi ve sonrasında deney ve kontrol grubu çocuklarının sosyal davranışlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Bu bölümde, deney ve kontrol grubunda bulunan OSB olan çocukların müdahale programı sonrasında sosyal iletişim becerilerinin gelişimleri açısından öntest ve sontest puanlarında farklılık olup olmama durumunu kapsamakta olup, sunulan bulgular araştırmanın üçüncü ve dördüncü sorularını kapsamaktadır. Müdahale sonrasında deney ve kontrol grubu çocukları arasında, deney grubunun lehine anlamlı bir fark durumununun varlığını kontrol etmek için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Sonrasında Wilcoxon İşaretli Sıralar testleri uygulanmış olup sonuçları tablolarda (Tablo 15; 16; 17) paylaşılmıştır. Ebeveyn eğitimi öncesinde OSB olan çocukların sosyal iletişim becerilerinde gruplar arası anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür (bkz. Tablo 15).

Tablo 15

OSB Olan Çocukların Sosyal İletişim Becerileri Öntest Mann-Whitney U Sonuçları

Grup	n	S.O.	S.T.	U	Z	p
Deney	7	7.79	54.50	22.50	-.266	.790
Kontrol	7	7.21	50.50			

Ebeveyn eğitimi sonrasında sosyal iletişim becerilerine yönelik yapılan değerlendirmelerde elde edilen verilerle birlikte, deney ve kontrol grubundaki çocukların öntest ve sontest puanları arasındakibir fark durumunu incelemek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmış (Tablo 16), deney grubunda bulunan çocukların sosyal iletişim becerilerine yönelik performanslarının artış göstermesine karşın bu artış düzeyinin kontrol grubunda bulunan çocukların performansına kıyasla anlamlı bir farklılık göstermediği (*p*=.210) görülmüştür.

Tablo 16

OSB Olan Çocukların Sosyal İletişim Becerileri Sontest Mann-Whitney U Sonuçları

Grup	n	S.O.	S.T.	U	Z	p
Deney	7	8.86	62.00	15.000	-1.255	.210
Kontrol	7	6.14	43.00			

Ebeveyn eğitim programı öncesi ve sonrasında OSB olan çocukların sosyal iletişim becerilerine yönelik performanslarının kendi içlerinde artış gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmış (Tablo 17) ve hem kontrol hem deney grubunda bulunan OSB olan çocukların sosyal iletişim becerilerine yönelik performanslarının artış gösterdiği (*p*= .001) görülmüştür.

Tablo 17

OSB Olan Çocukların Sosyal İletişim Becerileri Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

Puan		N	S.O.	S.T.	Z	p
Sontest – İlktest	Negatif Sıralar	0a	.00	.00	-3.360	.001
	Pozitif Sıralar	14b	7.50	105.00		
	Eşit Sıralar	0c				
	Toplam	14				

sontest>ilktest

Eğitim programı sonrasında elde edilen veriler sonucunda, deney grubundaki ebeveynlerin etkileşim davranışlarını sergileme performanslarında deney grubunun lehine anlamlı bir fark görülmüştür. Müdahale sonrasında OSB olan çocukların sosyal iletişim becerilerine yönelik performanslarında artış gözlenmiş olmasına karşın, gözlenen artışın deney ve kontrol grubu katılımcıları arasında deney grubunun lehine anlamlı düzeyde olmadığı görülmüştür.

Deney ve kontrol grubunda bulunan ebeveynlerin etkileşim davranışlarında deney grubunun lehinde gözlenen artış düzeyi, araştırma kapsamında uygulanan etkileşimli öğretim tekniklerinin ebeveynlere kazandırılmasına yönelik müdahale programının etkili olduğu sonucunu doğurmaktadır.

BÖLÜM 4

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada temel olarak, Proje ETKİ programı kapsamında yer alan Etkileşimli Öğretim Tekniklerinin ebeveynlere kazandırılmasının, ebeveynlerin çocuklarına yönelik sergilediği etkileşim davranışları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Programın etkililik düzeyinin incelenmesi amacıyla öntest-sontest kontrol gruplu deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmaya 7 deney ve 7 kontrol grubu anne-çocuk çiftleri dahil edilmiştir. Araştırma sürecinde elde edilen bulgular çalışmanın üçüncü bölümünde verilmiş olup, araştırma çıktıları (1)müdahale programının ebeveynlerin etkileşim davranışlarına yönelik etkileri ve (2) müdahale programının OSB olan çocukların sosyal iletişim becerilerine yönelik etkileri olmak üzere iki temel boyutta incelenecektir.

Araştırmanın temel amacı, etkileşimli öğretim tekniklerinin ebeveynlere kazandırılmasına yönelik müdahale programının etkililiğini incelemektir. Araştırma bulguları incelendiğinde, müdahale programına katılım sağlayan deney grubundaki ebeveynlerin, çocukları ile serbest oyun zamanında çocuklarına sergiledikleri etkileşim davranışlarının, kontrol grubundaki ebeveynlere kıyasla, sıklığı ve çeşitliliğinde artış gözlenmiştir. Bu artış düzeyi istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olup bu sonuç, müdahale programının ebeveynlerin etkileşim davranışlarının geliştirilmesi açısından etkili olduğunu göstermektedir. Uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçlarına göre (Tablo 14), deney ve kontrol grubunda bulunan tüm ebeveynlerin çocuklarına yönelik etkileşim davranışlarının sıklığında artış olduğu görülmektedir.

Yapılan birebir görüşmeler ışığında, deney grubu katılımcılarının etkileşim davranışlarını, davranışların kullanım amacı ve işlevlerinin farkında olarak sergiledikleri görülmektedir. Deney grubundaki ebeveynlerin sahip olduğu bu farkındalık düzeyi ve doğru uygulamaları yapıyor olduklarını düşünmeleri, çocuklarının durumundan kaynaklı yaşadıkları stres, endişe, umutsuzluk gibi olumsuz duygulardan uzaklaşmalarını ve çocuklarının eğitim sürecine daha etkili bir şekilde katılım göstermelerini sağlamaktadır (Koegel vd., 1982; Ingersoll ve Dvortcsak, 2019).

Kontrol grubu katılımcılarının etkileşim davranışlarının sergileme sıklıklarında artış gözlenmesine karşın; davranışları nerede, ne zaman, hangi durumlarda kullanacaklarını bilmedikleri dikkat çekmektedir. Müdahale programının uygulanması aşamasında tüm ebeveynler kurum merkezli özel eğitim sürecine devam etmekteydiler. Kontrol grubu katılımcılarında gözlenen bu artışın, kurum merkezli eğitime devam ediyor olması ve informal bilgilendirmeler yoluyla davranışlarını düzenledikleri düşünülmektedir. Kurum merkezli yürütülen özel eğitim sürecinde seans sonrası bilgilendirme, ödevlendirme, eğitimci-ebeveyn sohbetleri şeklinde ilerleyen informal aile eğitimlerinin, ebeveynlerin çocuklarının eğitim süreci içerisinde doğru uyarlamalar ve uygulamaları yapmasını sağlayabilmekte olup, sistematik olarak verilmeyen aile eğitimlerinin etkililik düzeyleri istenen düzeyde olmamaktadır (Ingersoll ve Dvortcsak, 2019).

OSB olan çocuklar, dil becerileri ve sosyal iletişim alanlarında spesifik güçlükler yaşamakta olup, gelişimin parçalanamaz bütünlüğü nedeniyle temel yetersizliklerden etkilenme düzeyleri farklı gelişim alanlarında da akranlarından geri kalmalarına yol açabilmektedir. Otizmin ilk tanımlandığı günden bu yana OSB olan çocuklar için öğretilebilecek temel beceriler, etkili öğretim yöntemleri ve OSB olan çocukların gelişimlerini etkileyebilecek unsurlar birçok araştırmanın konusu olmuştur. Ebeveynlerin çocuklarıyla kurdukları etkileşimler ile çocuklarını yanıtlayıcılık düzeyleri çocukların, başta sosyal iletişim becerileri olmak üzere, gelişimlerini destekleme açısından büyük öneme sahiptir (Wetherby ve Prizant, 2000). OSB olan çocukların kanıt temelli kapsamlı uygulamaları barındıran özel eğitim kurumlarında özel eğitim sürecine başlamaları, kurum sayısının yetersizliği, özel eğitim sürecinin maliyeti, uzun bekleme listelerinde zamanın geçmesi gibi farklı sebeplerle sekteye uğramaktadır.

OSB olan çocukların ailelerine yönelik ebeveyn eğitimi içeren müdahale programlarına yönelik araştırmalarla birlikte; ebeveynlerin teknikleri doğru bir şekilde uygulayabildiği, OSB olan çocuklara öğretimi hedeflenen becerilerin genelleme ve kalıcılık aşamalarında daha iyi performans sergiledikleri, ekonomik olarak daha uygun olması, ailelerin baş ettiği olumsuz duyguların yoğunluğunun azaldığı ve çocuklarının eğitim sürecine daha aktif katılım göstermeye başladıkları görülmektedir (Ingersoll ve Dvortcsak, 2019). Sağladığı faydalar göz önünde bulundurulduğunda, ebeveyn eğitimi içeren ve OSB olan çocukların temel güçlük alanlarında gelişim göstermelerini hedefleyen müdahale programlarının temel müdahale stratejileri olarak hayata geçirilmesi önerilmekte; ebeveyn eğitimi ve aktif aile katılımını bünyesinde barındıran

müdahale programlarının barındırmayanlara kıyasla daha etkili olduğu ifade edilmektedir (Mahooney, 1999). Tüm bunlara ek olarak, yoğun olarak uygulanan kanıt temelli kapsamlı programlara bir alternatif olarak düşünülmemesi gerektiği ifade edilmektedir (Ingersoll ve Dvortcsak, 2019).

Ülkemiz gelişmekte olan ülkeler sınıfında olup; ekonomi, sağlık, eğitim, sosyal hizmetler gibi alanlarda gelişim göstermeye devam etmektedir. Hali hazırda insanlar ihtiyaç duyduğu gelişmişlik düzeyine sahip değilken, insanlar alabilecekleri en iyi hizmetlere ulaşmaya çalışmaktadır. Ülkemizde özel gereksinimli bireylerin eğitimlerine yönelik araştırma ve uygulamalar, son 20 yılda hızlı bir şekilde artış göstermiştir. Araştırma aşamasında nitelik açısından dünya genelindeki akım takip edilmekte olup, yapılan araştırmaların niceliği sınırlılık göstermektedir. Araştırma ve uygulama aşamaları arasında büyük bir fark olup, uygulama aşamasında dünya genelindeki yaklaşım ve müdahale akımları geriden takip edilmektedir. OSB olan çocukların eğitimlerine yönelik hedef becerilerde bakanlık düzeyinde yayınlanmış belirli standartlar olmasına karşın, yöntem ve teknikler açısından bir standart bulunmamaktadır. Dünya genelinde OSB olan çocukların eğitimlerinde birçok kanıt temelli kapsamlı uygulama modeli kullanılmakta olup, ülkemizde uygulanan kanıt temelli kapsamlı uygulamaların sayısı sınırlılık göstermektedir (Bakkaloğlu, 2020).

OSB veya farklı gelişimsel gerilik durumuna sahip çocukları ile özel eğitim sürecine başlayan ailelerin, eğitim sürecinde en yüksek faydaları sağlamaları için gerekli uygulamalar ve uyarlamaların yapılması gerekmektedir. Ebeveyn eğitimi içeren destekleyici müdahale programlarının, OSB olan çocuklar ve aileleri üzerindeki etkileri düşünüldüğünde, gelişmekte olan ve özel eğitim alanında belirli standartlara sahip olmayan ülkemizde daha yaygın bir şekilde kullanılması için uygulayıcı eğitimleri yapılması, hali hazırda var olan programların etkililik çalışmalarının yapılması, yeni ve daha kapsamlı müdahale programlarının geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmanın bir diğer amacı, uygulanan müdahale programının OSB olan çocukların sosyal iletişim becerileri üzerindeki etkililiğini incelemektir. Müdahale programına katılım sağlayan deney grubundaki tüm çocukların müdahale sonrasında sosyal iletişim becerilerinde artış gözlenmiş olup, gözlenen artışın anlamlı olmadığı ve deney-kontrol grupları arasında farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Müdahale programının uygulama aşaması altı haftada tamamlanmıştır. OSB olan çocukların sosyal iletişim becerilerindeki performanslarındaki artışın anlamlı olmaması durumunun, müdahale süresinin kısa olmasından kaynaklı olduğu

düşünülmektedir. OSB olan çocukların temel güçlük yaşadığı alanlara yönelik kanıt temelli uygulamaların etkili olabilmesi ve istendik çıktıları sağlayabilmesi için, en az üç ay (odaklanmış uygulamalar) süreyle uygulanması önerilmekte olup, uygulamaların kapsamı ve çocuğun bireysel özelliklerine bağlı olarak 1-2 seneyi (kapsamlı uygulamalar) bulabilmektedir (Bakkaloğlu, 2020).

Araştırma sürecinde uygulanan müdahale programı sonrasında ebeveynlere yönelik hedef çıktıların sağlanmış olması, uygun müdahale süresi ve daha kapsamlı müdahale programı uygulandığında OSB olan çocukların hedef çıktılarda olumlu yönde anlamlı farklar göstereceği düşünülmektedir. Deney grubunda bulunan ebeveynlerin etkileşim davranışlarını sergileme performanslarındaki anlamlı artışın; çocuklarıyla etkileşim kurma, çocukları için öğrenme fırsatları oluşturma ve karşılaştıkları öğrenme fırsatlarını olumlu bir şekilde değerlendirmeleri ile birlikte OSB olan çocuklarının sosyal iletişim becerileri ve diğer gelişim alanlarına yönelik kazanımlarını orta ve uzun dönemde olumlu ve anlamlı düzeyde etkileyeceği düşünülmektedir. Pickles ve arkadaşları tarafından yapılan (2016) boylamsal bir çalışmada, ebeveyn merkezli sosyal iletişim öğretimi müdahale programının OSB olan çocuklar üzerindeki uzun dönemli etkileri incelenmiştir. Müdahale programının hedef çıktılarının kazanılması, OSB olan çocukların ileriki yaş düzeylerindeki gelişimsel düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir (Pickles vd., 2016).

Araştırmanın ilk planlama aşamasında ebeveynlere müdahale programının ulaştırılması için grup oturumlarının geleneksel olarak yüz yüze toplantılar şeklinde yapılması düşünülmüştür. Dünya genelinde hayatı olumsuz etkileyen Covid19 salgını nedeniyle yüz yüze toplantılar yapılması planından vazgeçilerek grup oturumlarının çevrimiçi ortamda konferans programları ile birlikte yapılması planlanmıştır. Araştırmanın pilot çalışma sürecinde birtakım sorunlar yaşanmış ve deney sürecine geçiş aşamasında sorunlar çözülmüştür (Tablo 18). Uyarlamalar ve çözümlerle birlikte uygulama aşaması sağlıklı bir şekilde tamamlanmıştır.

Tablo 18

Yaşanan Sorunlar ve Uyarlamalar

Yaşanan sorunlar	Araştırma sürecine olası etkileri	Çözümler
Covid19 salgınının dünya genelinde patlak vermesi ve grup oturumlarını yüz yüze yapamama	Araştırma sürecinin ertelenmesi	Grup oturumlarının çevrimiçi konferans programları ile yürütülmesi
Grup oturumları esnasında kullanılan internet bağlantısının yetersiz olması	Uzman ve ailelerin grup oturumları esnasında dikkat düzeylerinin olumsuz etkilenmesi, sunumun kalitesinin azalması, uygulama bağlılığının olumsuz etkilenmesi	İnternet bağlantısının kablosuz (WiFi) erişim yerine Ethernet kablosu ile sağlanması
Grup oturumlarının düzenlenmesi için kullanılan bilgisayar sisteminin yetersiz olması	Uzman ve ailelerin grup oturumları esnasında dikkat düzeylerinin olumsuz etkilenmesi, sunumun kalitesinin azalması, uygulama bağlılığının olumsuz etkilenmesi	Son beş yıl içerisinde piyasaya sürülmüş dizüstü/masaüstü bilgisayar edinilmesi. Donanım önerileri: Harici ekran kartı, Solid State Driver (SSD), en az 8 GB kapasiteli RAM bellek
Grup oturumları sürecinde sunulacak örnek videolara, ödev formlarına sürekli erişimin sağlanamaması	Mesajlaşma uygulamaları ile gönderilen videoların silinmesi, örnek videolar ve formların ebeveynlere ulaştırılması aşamasında uygulayıcı için ekstra iş yükü ortaya çıkması	Araştırma sürecinde kullanılacak dijital materyallerin bulut depolama üzerine kaydedilmesi ve dağıtımının yapılması (Örn; Google Drive, Google Docs, Google Forms…)

Öneriler

Mevcut araştırma sonuçları doğrultusunda ileri araştırmalara ve uygulamaya yönelik öneriler sunulmuştur.

Araştırmaya Yönelik Öneriler

- Araştırmanın katılımcı sayısı (N=14) araştırmanın sınırlılıkları arasındadır. Araştırma kapsamında kullanılan Proje ImPACT programının Türkiye'deki OSB olan çocuklar ve ebeveynleri üzerindeki etkilerinin daha çok katılımcı içeren araştırmalarla incelenebilir.

- OSB olan çocuklarla yürütülecek müdahale programlarına, etkili müdahale programlarının temel bileşenlerinden birisi olduğu göz önünde bulundurularak, aktif ebeveyn katılımının sağlanması gerekmektedir
- OSB olan çocukların sosyal iletişim ve diğer temel güçlük yaşadıkları gelişim alanlarında programın hedef çıktılarını kazanmaları için yürütülen müdahale programının kapsamının genişletilmesi ve müdahale süresinin daha uzun belirlenmesi gerekmektedir. Kanıt temelli odaklanmış uygulamalar için en az üç ay olarak belirlenen bu süre, kapsamlı uygulamalar için 1-2 seneyi bulabilmektedir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Yürütülecek müdahale programlarının planlanma sürecinin titiz bir şekilde yapılması ve olası aksaklıkların önceden öngörülerek olası çözümlerin üretilmesi gerekmektedir. Olası aksaklıklara yönelik eylem planının yapılmaması, sorun yaşandığı zaman hızlı bir şekilde harekete geçmeye engel olabilmektedir. Uygulayıcının motivasyon ve odağının dağılmaması, ebeveynlerin uygulamaya devamlılığının sağlanması ile olası veri kayıplarının önlenmesi açısından deney sürecinden önce pilot çalışmaların yapılması gerekmektedir.
- Ebeveynlerin müdahale programlarına devamlılığının sağlanması için müdahale programının yapı, içerik ve ilerleyiş biçimi somutlaştırılarak aktarılmalıdır. Ebeveynlerin programın yapısı, içeriği ve ilerleyişine yönelik bilgileri içselleştiremedikleri durumlarda uygulama sürecine katılım motivasyonlarının olumsuz etkilendiği gözlenmiştir. Ebeveynlerin motivasyon düzeylerinin azalması sonuç olarak programı bırakma, uygulama bağlılığı sorunu gibi durumlara yol açabilmektedir.
- Ebeveynler soru sormaları için teşvik edilmelidir. Bireysel oturumlarda yapılan görüşmelerde ebeveynlerin daha açık bir iletişim davranışı sergilediği, buna karşın grup oturumlarında diğer ebeveynlerle birlikte olma sonucunda çekingen tutum sergilediği ve sormak istediği soruları sormaktan kaçındığı gözlenmiştir. Grup oturumları esnasında ebeveynlerin anlatılan tekniklere veya farklı durumlara yönelik kendi çocuğunun durumunu anlatmasının sağlanması,

ebeveynlere olumlu geri bildirimler verilmesi ebeveynlerin programa devam etme istekliliklerini artırabilmektedir.

KAYNAKLAR

Adamson, L. & Bakeman, R. (1991). The development of shared attention during infancy. *Annals of child development, 8,* 1–41.

American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and Statistical Manual of MentalDisorders 5th ed. (DSM-V).

ASHA (American Speech-Language-Hearing Association). *Social Communication*. Erişim: 26 Şubat 2021. https://www.asha.org/public/speech/development/social-communication/

Bakeman, R. & Adamson, L. B. (1984). Coordinating attention to people and objects in mother–infant and peer–infant interaction. *Child Development, 55*(4), 1278–1289. https://doi.org/10.2307/1129997

Bakkaloğlu, H. (2012). Erken Çocukluk Döneminde Gelişimi Etkileyen Faktörler. İbrahim H. Diken (ed.), *Erken Çocukluk Eğitimi* (ss. 210-246). Ankara: Pegem Akademi.

Bakkaloğlu, H. (2020). Türkiye'de Otizm Spektrum Bozukluğuna yönelik Erken Çocukluk Müdahale Programları Raporu.*Tohum Otizm Vakfı Değerlendirme ve Gelişim Raporları (IV).*

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191–215.

Baron-Cohen. S. &Allen, J., Gillberg. C. (1992). Can autism be detected at 18 months? The needle, the haystack, and the CHAT. Br J Psychiatry. Dec; 161:839-43. doi: 10.1192/bjp.161.6.839. PMID: 1483172.

Bates, E., Benigni, L., Bretherton, I., Camaioni, L., &Volterra, V. (1979). The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy. New York, NY: Academic Press.

Beckwith, L. (1992). Adaptive and maladaptive parenting-implications for intervention. In. S.J Meisels ve J.P Shonkoff (Ed.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 53-77). Cambridge: Cambridge University Press.

Ben-Itzchak, E. ve Zachor, D. A. (2007). The effects of intellectual functioning and autism severity on outcome of early behavioral intervention for children with autism. Research in Developmental Disabilities, 28(3), 287–303.doi: 10.1016/j.ridd.2006.03.002

Berk, L. (2006). Child Development. Boston, MA: Pearson Education.

Bloom, L. & Lahey, M. (1978). Language development and language disorders. John Wiley & Sons, Newyork. USA.

Bono, M. A., Daley, T., &Sigman, M. (2004). *Relations Among Joint Attention, Amount of Interventionand Language Gain in Autism. Journal of Autism and Developmental Disorders, 34(5), 495–505.* doi:10.1007/s10803-004-2545-x

Bouma, R., &Schweitzer, R. (1990). Theimpact of chronic childhood illness on family stress: A comparison between autism and cystic fibrosis. *Journal of Clinical Psychology, 46*(6),722–730. doi:10.1002/1097-4679(199011)46:6<722::AID-JCLP2270460605>3.0.CO;2-6

Bruner, J. (1985). *Child's Talk: Learning to Use Language. Child Language Teaching and Therapy, 1(1), 111–114.* doi:10.1177/026565908500100113

Büyüköztürk, Ş. (2007). Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı, Ankara: Pegem Akademi.

Carpenter M, Nagell K, Tomasello M (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. Monogr Soc Res Child Dev;63(4): i-vi, 1-143. PMID: 9835078.

Carpenter, M., & Tomasello, M. (2000). *Joint attention, cultural learning, and language acquisition: Implications for children with autism.* In A. M. Wetherby& B. M. Prizant (Eds.), *Communication and language intervention series; Vol. 9. Autism spectrum disorders: A transactional developmental perspective* (p. 31-54). Paul H Brookes Publishing.

Charman, T., Baron-Cohen, S., Swettenham, J., Baird, G., Cox, A. ve Drew, A. (2000). Testing joint attention, imitation, andplay as infancy precursors to language and theory of mind. Cognitive Development, 15(4), 481–498. https://doi.org/10.1016/S0885-2014(01)00037-5

Cohn, J. F. &Tronick, E. Z. (1987). Mother–infant face-to-face interaction: The sequence of dyadic states at 3, 6, and 9 months. *Developmental Psychology, 23*(1), 68–77.

Cowan, R. J. & Allen, K. D. (2007). Using naturalistic procedures to enhance learning in individuals with autism: A focus on generalized teaching with in the school setting. Psychology in the Schools, Vol. 44(7).

DeMyer M.K. & Goldberg P. (1983) Family Needs of the Autistic Adolescent. In: Schopler E., Mesibov G.B. (eds) Autism in Adolescentsand Adults. Current Issues in Autism. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4757- 9345-1_11

Diken, Ö. & Mahoney, G. (2013). Interaction between Turkish mothers and preschool children with autism. Intellectual and Developmental Disabilities, 51(3), 90- 200.

Drew, A., Baird, G., Baron-Cohen, S., Cox, A., Slonims, V., Wheelwright, S., Swettenham, J., Berry, B. & Charman, T. (2002). A pilot randomised control trial of a parent training intervention for pre-school children with

autism: Preliminary findings and methodological challenges. European Child and Adolescent Psychiatry, 11, 266–272.

Dumas, J. E., Wolf, L. C., Fisman, S. N., & Culligan, A. (1991). Parenting stress, child behavior problems, and dysphoria in parents of children with autism, Down syndrome, behavior disorders, and normal development. *Exceptionality, 2*(2), 97– 110. doi: 10.1080/09362839109524770

Durand, V. M. (1990). Severe behavior problems: A functional communication training approach. New York, NY: Guilford Press.

Durand, V. M. (2012). Functional communication training: Treating challenging behavior. In P. A. Prelock & R. J. McCauley (Eds.), Treatment of autism spectrum disorders: Evidence-based intervention strategies for communication & social interaction (pp. 107–138). Baltimore, MD: Brookes.

Ferster, C. B. & Demyer, M. K. (1961). The development of performances in autistic children in an automatically controlled environment. *Journal of Chronic Diseases, 13,* 312–345.

Gallagher, T. M. (1991). Language and Social Skills: Implications for Assessment and Intervention with School-Age Children. Pragmatics of Language, 11–41.

Grandin, T. (1995). Thinking in pictures: And other reports from my life with autism. New York: Random House.

Green, J., Charman, T., McConachie, H., Aldred, C., Slonims, V., Howlin, P., Pickles, A. (2010). *Parent-mediated communication-focused treatment in children with autism (PACT): a randomised controlled trial. Th eLancet, 375(9732), 2152-2160.* doi:10.1016/s0140-6736(10)60587-9

Greenspan, S. I., Wieder, S., &Simons, R. (1998). The child with special needs: Encouraging intellectual and emotional growth. Reading, MA: Addison-Wesley.

Gresham, F. M. & MacMillan, D. L. (1997). Social competence and affective characteristics of students with mild disabilities. Review of Educational Research, 67(4), 377-415.

Goldstein, H., Kaczmarek, L. A., & English, K. M. (2002). Promoting social communication: Children with developmental disabilities from birth to adolescence. Baltimore, MD: Brookes.

Hancock, T. B. & Kaiser, A. P. (2006). Enhanced milieu teaching. R. McCauley, & M. E. Fey (Eds.) Treatment of language disorders in children. Baltimore: Paul Brooks.

Hwang, B. & Hughes, C. (2000). The effects of social interactive training on early social communicative skills of children with autism. Journal of Autism and Developmental Disorders, 30, 331–343.

Ingersoll, B. (2008a). The social role of imitation in autism: Implications for the treatment of imitation deficits. *Infants & Young Children,* 21(2):107–119.

Ingersoll, B. (2010). Pilot Randomized Controlled Trial of Reciprocal Imitation Training for Teaching Elicited and Spontaneous Imitation to Children with Autism. Journal of Autism and Developmental Disorders, 40(9), 1154–1160. doi:10.1007/s10803-010- 0966-2

Ingersoll, B. & Dvortcsak, A. (2003). *Teaching social–communication skills to children with autism and related disorders: A parent-implemented approach*. Portland, OR: Hearing& Speech Institute.

Ingersoll, B. ve Dvortcsak, A. (2006). Including Parent Training in the Early Childhood Special Education Curriculum for Children With Autism Spectrum Disorders. Journal of Positive Behavior Interventions, *8(2), 79–87*. doi:10.1177/10983007060080020601

Ingersoll, B., Dvortcsak, A. (2019). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Küçük Çocukların Ebeveynlerinin Eğitimi: Genel Bakış (S. Büyükkarakaya Çev.). Funda Acarlar (Ed.) *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Sosyal İletişim Öğretimi – Ebeveyn Eğitimi İçin Uzman Kılavuzu* (ss. 3-49). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık

Ingersoll, B., &Gergans, S. (2007). The effect of a parent-implemented imitation intervention on spontaneous imitation skills in young children with autism. Research in Developmental Disabilities, 28 (2), 163-175.

Ingersoll, B. ve Schreibman, L. (2006). Teaching reciprocal imitation skills to young children with autism using a naturalistic behavioral approach: Effects on language, pretend play and joint attention. Journal of Autism and Developmental Disorders, 36(4), 487-505.

Iverson, J. M., Capirci, O., Longobardi, E., & CristinaCaselli, M. (1999). *Gesturing in mother-child interactions. Cognitive Development, 14(1), 57–75.* doi:10.1016/s0885- 2014(99)80018-5

Johnson, C. P. &Myers, S. M. (2007). Identification and Evaluation of Children With Autism Spectrum Disorders. Pediatrics*, 120(5), 1183–1215.*

Kaiser, A. P., Yoder, P. J., & Keetz, A. (1992). Evaluating milieu teaching. In S. F. Warren & J. E. Rechle (Eds.), *Causes and effects in communication and language intervention* (pp. 9-47). Baltimore: Brookes.

Kaiser, A. P., Hester, P. P., Alpert, C. L. (1993). Training teachers to use environmental arrangement and milieu teaching with nonvocal preschool children. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 18,* 188-199.

Kaiser, A. P., Hemmeter, M. L., Ostrosky, M. M., Fischer, R., Yoder, P., & Keefer, M. (1996). The effects of teaching parents to use responsive interaction strategies. *Topics in Early Childhood Special Education, 16*, 375-406.

Kanner, L. (1944). Early Infantile Autism. J. Pediat. 25:211.

Kaplan G. & McCracken JT. (2012). Psychopharmacology of autism spectrum disorders. Pediatr Clin North Am. 59(1):175-87, xii.

Kasari C, Freeman S, Paparella T. (2006) Joint attention and symbolic play in young children with autism: a randomized controlled intervention study. J Child PsycholPsychiatry, 47(6):611–620

Kasari, C., Paparella, T., Freeman, S., Jahromi, L.B. (2008). Language outcome in autism: randomized comparison of joint attention and play interventions. J Consult Clin Psychol, 76(1):125–137.

Kasari C, Gulsrud AC, Wong C, Kwon S, Locke J. (2010). Randomized controlled caregiver mediated joint engagement intervention for toddlers with autism. J Autism Dev Disord, 40(9):1045–1056.

Koegel, L. K., Camarata, S., Valdez-Menchaca, M., &Koegel, R. L. (1998). Generalization of question asking in children with autism. American Journal on Mental Retardation, 102 (4), 346–357.

Koegel, L. K., Koegel, R. L. Harrower, J. K., & Carter, C. M. (1999). Pivotal response intervention I: Overview of approach. Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 24, 174–185.

Koegel, L. K., Koegel, R. L., Hurley, C., &Frea, W. D. (1992). *Improving social skills and disruptive behavior in children with autism through self-management. Journal of Applied Behavior Analysis, 25(2), 341–353.* doi:10.1901/jaba.1992.25-341

Ladd, G. W. (1999). Peer Relationships and Social Competence During Early And Middle Childhood. Annual Review of Psychology, 50(1), 333–359.

Landa, R. J. (2008). Diagnosis of autism spectrum disorders in thefirst 3 years of life. *Nature clinical practice. Neurology*, *4*(3), 138–147. https://doi.org/10.1038/ncpneuro0731

Landa, R.J., Holman, K.C., O'Neill, A.H., Stuart, E.A. (2011). Intervention targeting development of socially synchronous engagement in toddlers with autism spectrum disorder: a randomized controlled trial. J Child Psychol Psychiatry, 52(1):13–21.

Landry, S. H., Smith, K. E., Swank, P. R., Zucker, T., Crawford, A. D., & Solari, E. F. (2012). The effects of a responsive parenting intervention on parent-child interactions during shared book reading. Developmental Psychology, 48(4), 366- 392.

Lemanek, K. L., Stone, W. L., & Fishel, P. T. (1993). Parent–child interactions in handicapped preschooliners: The relation between parent behaviors and compliance. Journal of Clinical Child Psychology, 22, 68-77.

Libby, S., Powell, S., Messer, D., & Jordan, R. (1997). Journal of Autism and Developmental Disorders, 27(4), 365–383.doi:10.1023/a:1025801304279

Lovaas, O. I., Koegel, R. L., Simmons, J. Q., & Long, J. S. (1973). Some generalization and follow-up measures on autistic children in behavior therapy. *Journal of Applied Behavior Analysis, 6,* 131–166.

Lovaas, O. I. (1981). *Teaching Developmentally Disabled Children: The Me Book.* Baltimore: University Park.

Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55, 3–9.

Maenner MJ, Shaw KA, Baio J, et al. (2020). Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2016. MMWR Surveill Summ;69 (No. SS-4):1–12.

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

Mahoney, G., Finger, I., &Powell, A. (1985). Relationship of maternal behavioral style to the development of organically impaired mentally retarded infants. American Journal of Mental Deficiency, 90(3), 296-302.

Mahoney, G. &MacDonald, J. (2007). Autism and developmental delays in young children: The responsive teaching curriculum for parents and professionals. Austin, TX: PRO- ED.

McClelland, M. M. & Morrison, F. J. (2003). The emergence of learning-related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly, 18*(2), 206–224.

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.*

McGee, G. G., Morrier, M. J., & Daly, T. (1999). An Incidental Teaching Approach to Early Intervention for Toddlers with Autism. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 24(3), 133–146.doi:10.2511/rpsd.24.3.133

Meltzoff. A. N. & Moore, M. K. (1997). Imitation of facil and manual gesturas by humanneonates. *Science, 198,* 75-78.

Mundy, P. &Crowson, M. (1997) Joint attention and early social communication: implications for research on intervention withautism. J Autism Dev Disord. Dec;27(6):653-76. doi: 10.1023/a:1025802832021. PMID: 9455727.

Mundy, P., Sigman, M., & Kasari, C. (1990). A longitudinal study of joint attention and language development in autistic children. *Journal of autism and developmental disorders*, *20*(1), 115–128. https://doi.org/10.1007/BF02206861

Mundy, P. & Stella, J. (2000). *Joint attention, social orienting, and nonverbal communication in autism.* In A. M. Wetherby & B. M. Prizant (Eds.), *Communication and language intervention series; Vol. 9. Autism spectrum disorders: A transactional developmental perspective* (p. 55–77). Paul H Brookes Publishing.

Myers S.M. & Johnson CP. (2007) Council on Children with Disabilities. Management of children with autism. Pediatrics, 120:1162-82.

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

National Research Council [NAC] (2001). Committee on Educational Interventions for Children with Autism, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. In: Lord C, McGee JP, eds. Educating Children With Autism. Washington, DC: National Academy Press

Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J., & Hume, K. (2010). Evaluation of comprehensive treatment models for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40*(4), 425-436.

Odom, S., Hume, K., Boyd, B., & Stabel, A. (2012). Moving Beyond the Intensive Behavior Treatment Versus Eclectic Dichotomy. *Behavior Modification, 36(3), 270-297.* doi:10.1177/0145445512444595

Owens, R. E. (2019). Language development: An introduction (10th ed.). New Jersey: Pearson.

Ökcün-Akçamuş, M. Ç. (2016). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Sosyal İletişim Becerileri ve Dil Gelişimi Özellikleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 17 (2), 163-190.

Pan, P.Y., Bölte, S., Kaur, P., Jamil, S., & Jonsson, U. (2020). Neurological disorders in autism: A systematic review and meta-analysis. Autism, *136236132095137.*

Parellada, M., Penzol, M. J., Pina, L., Moreno, C., González-Vioque, E., Zalsman, G. & Arango, C. (2014). *The neurobiology of autism spectrum disorders. European Psychiatry, 29(1), 11–19.* doi:10.1016/j.eurpsy.2013.02.005

Patterson, S. Y., Elder, L., Gulsrud, A., &Kasari, C. (2013). The association between parental interaction style and children's joint engagement in families with toddlers with autism. Autism, 18 (5), 511-518.

Pianta, R. C. & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-Child Relationships and Children's Success in the First Years of School. *School PsychologyReview, 33*(3), 444–458.

Pickles, A., Le Couteur, A., Leadbitter, K., Salomone, E., Cole-Fletcher, R., Tobin, H., Gammer, I., Lowry, J., Vamvakas, G., Byford, S., Aldred, C., Slonims, V., McConachie, H., Howlin, P., Parr, J. R., Charman, T., &Green, J. (2016). Parent- mediated social communication therapy for young children with autism

(PACT): Long-term follow-up of a randomised controlled trial. *The Lancet*, *388*(10059), 2501– 2509. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31229-6

Pretti-Frontczat, K. & Bricker, D. (2001). An activity-based approach to early intervention (3rd Ed.). Baltimor: Paul BrooksBup

Reichow B. (2012). Overview of meta-analyses on early intensive behavioral intervention for young children with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, *42*(4), 512–520. https://doi.org/10.1007/s10803-011-1218-9

Reichow, B., Hume, K., Barton, E. E., &Boyd, B. A. (2018). Early intensive behavioral intervention (EIBI) for young children with autism spectrum disorders (ASD). Cochrane Database of Systematic Reviews. doi:10.1002/14651858.cd009260.pub3

Rincover, A. & Koegel, RL. (1975). Setting generality and stimulus control in autistic children. J ApplBehav Anal. 1975 Fall; 8(3):235-46.

Roane, H. S., Fisher, W. W., & Carr, J. E. (2016). *Applied Behavior Analysis as Treatment for Autism Spectrum Disorder. The Journal of Pediatrics, 175, 27–32.* doi:10.1016/j.jpeds.2016.04.023

Rogers, S. (2006). Evidence-Based Interventions for Language Development in Young Children with Autism. In T. Charman & W. Stone (Eds.), *Social & Communication Development in Autism Spectrum Disorders: Early Intervention, Diagnosis, & Intervention*. (pp.143 – 179). New York: Guilford Press.

Rogers, S. J. &Lewis, H. (1989). An effective day treatment model for young children with pervasive developmental disorders. *Journal of theAmerican Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *28*(2),207–214. https://doi.org/10.1097/00004583-198903000- 00010

Schertz, H. H. & Odom, S. L. (2006). *Promoting Joint Attention in Toddlers with Autism: A Parent-Mediated Developmental Model. Journal of Autism and Developmental Disorders, 37(8), 1562–1575.* doi:10.1007/s10803-006-0290-z

Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., Kasari, C., Ingersoll, B., Kaiser, A. P., Bruinsma, Y., McNerney, E., Wetherby, A., Halladay, A. (2015). *Naturalistic Developmental Behavioral Interventions: Empirically Validated Treatments for Autism Spectrum Disorder. Journal of Autism and Developmental Disorders, 45(8), 2411–2428.* doi:10.1007/s10803-015-2407-8

Schreibman, L. & Ingersoll, B. (2005). *Behavioral Interventions to Promote Learning in Individuals with Autism.* In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, & D. Cohen (Eds.), *Hand book of autism and pervasive developmental disorders: Assessment, interventions, andpolicy* (p.882–896). John Wiley&Sons, Inc. https://doi.org/10.1002/9780470939352.ch8

Schwartz, I. S., Anderson, S. R., & Halle, J. W. (1989). Training teachers to use naturalistic time delay: Effects on teacher behavior and on the language use of students. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 14*(1), 48–57.

Stahmer, A.C. (1995). Teaching symbolic play skills to children with autism using pivotal response training. Journal of Autism and Developmental Disorders, 25, 123–141.

Stokes, T. F. &Baer, D. M. (1977). An implicit technology of generalization. Journal of Applied Behavior Analysis, 10(2), 349–367.

Stone, W. L., Ousley, O. Y., & Littleford, C. D. (1997). Motor imitation in young children with autism: What's the object? *Journal of Abnormal Child Psychology, 25*(6), 475– 485.

Tekin-İftar, E. (2019). Özel Eğitimde bilimsel-dayanaklı uygulamalar: Tarihçe, tanım ve Öneriler. *Araştırmadan Uygulamaya Özel Eğitim Dergisi, 1(1), 15-20.*

Tekin, E. & Kırcaali-İftar, G. (2004). Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri. Ankara: Nobel.

Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition.* Harvard University Press.

Töret, G. ve Acarlar, F. (2011). Otizmli, Down Sendromlu ve normal gelişim gösteren Türk çocuklarının dil öncesi dönemdeki jest kullanım becerilerinin incelenmesi. Türk Psikiyatri Dergisi, 24 (2), 111-116.

Töret, G., Özdemir, S., & Özkubat, U. (2015). Ciddi düzeyde otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ile annelerinin ebeveyn ve çocuk davranışları açısından incelenmesi. Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi, 16(1), 1-22.

Turan, F. & Ökçün-Akçamuş, M. Ç. (2013). Otistik Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Taklit Becerileri ve Taklidin Alıcı-İfade Edici Dil Gelişimi ile İlişkilerinin İncelenmesi. Türk Psikiyatri Dergisi. 24 (2): 111-6. Doi: 10.5080/u7007

Yoder, P. J. & McDuffie A.S. (2006). Threatment of Initiating and Responding Joint Attention. T. Charman, W. Stone, (Eds.) *Social & Communication Development in Autism Spectrum Disorders: Early Identification, Diagnosis, & Intervention*. GuilfordPress: New York, 348, ss. 117-142.

Yoder, P. J. & Warren, S. F. (1999). Maternal Responsivity Mediates the Relationship Between Prelinguistic Intentional Communication and Later Language. *Journal of Early Intervention, 22*(2),126–136. https://doi.org/10.1177/105381519902200205

Yoder, P. J. & Warren, S. F. (2002). Effects of Prelinguistic Milieu Teaching and Parent Responsivity Education on Dyads Involving Children With Intellectual Disabilities. Journal of Speech Language and Hearing Research, 45(6), 1158. doi:10.1044/1092- 4388(2002/094)

Walton, K. M. & Ingersoll, B. R. (2013). Improving social skills in adolescents and adults with autism and severe to profound intellectual disability: A review of theliterature. Journal of Autism and Developmental Disorders, 43 (3), 594–615.

Watkins, L., Kuhn, M., Ledbetter-Cho, K., Gevarter, C., & O'Reilly, M. (2015). Evidence- Based Social Communication Interventions for Children with Autism Spectrum Disorder. *The Indian Journal of Pediatrics,* 84(1), 68–75.doi:10.1007/s12098-015- 1938-5

Wechselberg, K. & Puyn, U. (1999). Anne ve Çocuk. (Çev. E. Kınalıbay). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Wetherby, A. M. & Prizant, B. M. (2000). Autism spectrum disorders: A transactional developmental perspective. Baltimore, MD: Brookes.

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. Top Early Child SpecEduc., 26(2): 67–82.

Wetherby, A. M. & Woods, J. J. (2008). Developmental approaches to treatment. In K. Chawarska, A. Klin, & F. Volkmar (Eds.), Autism spectrum disorders in infants and toddlers: Diagnosis, assessment, and treatment (pp. 170–206). New York, NY: GuilfordPress.

Whalen, C. & Schreibman, L. (2003). Jointattentiontrainingforchildrenwithautismusing behaviormodificationprocedures. Journal of Child PsychologyandPsychiatry, 44, 456–468.

Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., Schultz, T. R. (2014). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Evidence-Based Practice ReviewGroup.

Woods, J., Wetherby, A, Kashinath, S., & Holland, R. (2012). Early social interaction project. In P. A. Prelock & R. J. McCauley (Eds.), Treatment of autismspectrumdisorders: Evidence-based intervention strategies for communication & social interaction (pp. 189–220). Baltimore, MD: Brookes.

Zhou, M. S., Nasir, M., Farhat, L. C., Kook, M., Artukoglu, B. B., &Bloch, M. H. (2020). Meta-analysis: Pharmacologic Treatment of Restricted and Repetitive Behaviors in Autism Spectrum Disorders. Journal of theAmerican Academy of Child &Adolescent Psychiatry.

EKLER

EK 1. Etik Kurul Kararı Örneği

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi	**: 31/05/2021**
Toplantı Sayısı	**: 10**
Karar Sayısı	**: 216**

216- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Bülent Koca**'nın Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Ebeveyn Temelli Sosyal İletişim Öğretimi Müdahale Programının Etkililiğinin İncelenmesi" başlıklı tezi ile ilgili "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Araştırmanın aydınlatılmış onam formunun uygun biçimde hazırlandığı, görüşme sorularının yansız olduğu ve ayrımcı ifadeler içermediği, yöntemsel tutarlığın bulunduğu, dolayısıyla araştırma tasarımının etik açıdan uygun olduğu görülmekle birlikte; Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Bülent Koca**'nın Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Ebeveyn Temelli Sosyal İletişim Öğretimi Müdahale Programının Etkililiğinin İncelenmesi" başlıklı tezi tamamlanmış bir tez çalışması olduğundan Etik Kurul onay belgesi verilememektedir.

EK 2. Demografik Bilgi Formu

Aşağıda yer alan bilgiler yürütülen çalışmaya yönelik katılımcı profilini belirlemek amacıyla istenmektedir. Herhangi bir kişi veya kurumla paylaşılmayacaktır. Bilgileri doğru ve eksiksiz doldurmanız yürütülen çalışmanın veri analizi süreci için hassasiyet taşımaktadır. Lütfen bilgileri doğru ve eksiksiz doldurmaya özen gösteriniz.

Kişisel Bilgiler

Ad, Soyad :

Doğum Tarihi :

Medeni Durum : ☐ Evli ☐ Boşanmış

Eğitim Durumu : ☐ İlköğretim ☐ Lise
☐ Üniversite ☐ Yüksek lisans/Doktora

Çalışma Durumu : ☐ Çalışmıyor ☐ Çalışıyor ☐ İzinli

Çalışıyor ise Meslek :

Hane Gelir Düzeyi : ☐ 5.000 ₺ altı ☐ 5.000-10.000 ₺ ☐ 10.000 ₺ üstü

Çocuk Sayısı :

Çocuklarınız dışında evde sizinle birlikte yaşayan kimse var mı?

☐ Evet ☐ Hayır

Cevabınız evet yakınlık derecesi :

İletişim Bilgileri

Telefon : 0 (5)

E-posta :

Adres :

EK 3. Etkileşimli Öğretim Teknikleri Uyarlanmış Ebeveyn Davranışları Kontrol Listesi

Gözlenen : **Tarih :**

Gözlemci : **Saat :**

DAVRANIŞLAR	PUANLAMA				
	1	2	3	4	5
1. Çocuğun ilgisini izleme					
1.1. Çocuğunun oyunu seçmesine veya yönlendirmesine izin verir.					
1.2. Çocuğunun oyununa katılır.					
1.3. Soru sormadan veya yönerge vermeden çocuğunun oyunu hakkında yorum yapar.					
1.4. Çocuğunun kendisine katılım göstermesini veya kendisi ile iletişim kurmasını bekler.					
1.5. Çocuğunun katılımı reddetmesi üzerine etkinliğe/oyuna katılmak için kararlı olur.					
2. Çocuğunun katılım göstermesi veya iletişim kurması için fırsat yaratma					
2.1. Çocuğunu taklit etme					
2.1.1. Çocuğunun oyuncaklarla oyununu taklit eder.					
2.1.2. Çocuğunun jestlerini ve vücut hareketlerini taklit eder.					
2.1.3. Çocuğunun seslendirmelerini taklit eder.					
2.2. Canlandırma					
2.2.1. Etkinlik/oyun hakkında heyecanlı olur.					
2.2.2. Etkinlik/oyun içerisinde abartılı jestler kullanır.					
2.2.3. Etkinlik/oyun içerisinde abartılı yüz ifadeleri kullanır.					
2.2.4. Etkinlik/oyun içerisinde abartılı ses kalitesine yer verir.					
2.2.5. Etkinlik/oyun içerisinde dikkat çeken sözcükleri veya araçları kullanır.					
2.2.6. Etkinlik/oyun içerisinde çocuğunu beklediğini gösteren ifadeler kullanır.					
2.3. Eğlenceli engel					
2.3.1. Eyleme geçmeden önce, eyleme yönelik bir ifade kullanır.					
2.3.2. Oyun rutinini eğlenceli bir şekilde engeller.					
2.3.3. Çocuğunun katılımda bulunmasını veya iletişim kurmasını bekler ve çocuğun katılım davranışını yanıtlar.					

DAVRANIŞLAR	PUANLAMA				
	1	2	3	4	5
2.4. Sıra alma					
2.4.1. Çocuğunun sırasını beklemesini sağlar.					
2.4.2. Aldığı sıranın süresini kısa tutar.					
2.4.3. Sıra aldığında yeni oyun davranışlarına model olur.					
2.4.4. Çocuğunun kendi sırası için iletişim kurmasını bekler.					
2.4.5. Sıra alma rutinlerinin çocukta bitmesini sağlar.					
2.5. İletişimsel teşvikler					
2.5.1. Çocuğunun sevdiği oyuncağı görünür ve ulaşılamaz bir yere koyar.					
2.5.2. Çocuğunun oyuncağa erişimini sınırlandırır ve göz kontağı kurması için fırsat oluşturur.					
2.5.3. Çocuğunun yardıma ihtiyaç duyacağı durumlar oluşturarak yardım istemesi için fırsatlar oluşturur.					
2.5.4. Çocuğunun çok sevdiği bir şeyin az bir kısmını vererek/göstererek, daha fazlasını istemesi için fırsat oluşturur.					
2.5.5. Çok parçalı bir oyuncağın bir parçasını saklayarak, çocuğunun eksik parçayı istemesi için fırsat oluşturur.					
2.5.6. Etkinlik/oyun içerisinde bilerek yanlış eylemler yaparak, çocuğun karşı çıkması için fırsatlar oluşturur.					
2.5.7. Rutine *Saçma-şaşırtıcı bir durum ekleyip Canlandırma*'yı kullanarak, çocuğunun iletişim kurması için fırsat oluşturur.					
3. Dile model olma ve dili genişletme					
3.1. Çocuğun eylemlerine anlam katar.					
3.2. Çocuğuna karşı kullandığı dili uyarlar.					
3.2.1. Dilini basitleştirir.					
3.2.2. Yavaş konuşur.					
3.2.3. Önemli sözcükleri tekrarlayarak vurgular.					
3.2.4. Tekrarlara yer verir.					
3.2.5. Görsel/jest ipuçlarını kullanır.					
3.3. Çocuğunun ilgisine uygun olarak dile model olur.					
3.3.1. Çocuğunun jestlerine model olur.					
3.3.2. Yeni dil yapılarına model olur.					
3.3.3. Yeni dil işlevlerine model olur.					
3.4. Çocuğunun kullandığı dil yapısını genişletir.					
3.5. Etkinlik/oyun içerisinde belirli bir sözcük, ifade veya işlev için sıkça model olur (Odaklanmış uyarım).					
3.6. Etkinlik/oyun içerisinde soru sormaktan kaçınır.					

Toplam Puan	

Puanlama: Gözlenmek sıklığı **(1)** %0-20**(2)** %21-40 **(3)** %41-60 **(4)** %61-80 **(5)** %81-100

EK 4. Sosyal İletişim Kontrol Listesi

Çocuk: **Tarih:**

Lütfen bu formu çocuğunuzun bağımsız olarak (sizden yardım almadan) yapabildikleri üzerinden doldurun. Çocuğunuz bazı davranışları eskiden yapıyor ve artık yapmıyorsa (Ör., aguluyordu ama artık cümle kuruyor.) son sütunu işaretleyin.

Davranış	1	2	3
Sosyal Katılım			
Çocuğunuz sizin yanınızda oynamayı tercih ediyor mu?			
Çocuğunuz sizin tarafınızdan başlatılan basit sosyal oyunları üç kez devam ettiriyor mu (ce-e, kovalamaca, şarkılı oyunlar)?			
Çocuğunuz oyun sırasında size en az 5 dakika aktif katılım sağlıyor mu?			
Çocuğunuz oyun sırasında size en az 10 dakika aktif katılım sağlıyor mu?			
Çocuğunuz dikkatini bir şeye veya birine çekme girişimlerinize yanıt veriyor mu?			
Çocuğunuz sizinle etkileşimdeyken veya iletişim kurarken göz kontağı kuruyor mu?			
Çocuğunuz sizinle etkinlik veya oyun başlatıyor mu (size bir oyuncak sunmak veya birlikte oynamanız için sizi bulmak)?			
Çocuğunuz sizinle sıra alıyor mu?			
Çocuğunuz paylaşmak amacıyla ilgisini çeken nesneleri işaret ediyor veya size gösteriyor mu?			
Çocuğunuz insanlar odaya girip çıkarken selamlaşıyor ve hoşça kal yapıyor mu?			
Yönergeleri Anlama ve İzleme			
Çocuğunuz basit yönergelere uygun biçimde yanıt veriyor mu (ayakkabılarını getir, bana sarıl)?			
Çocuğunuz birden fazla adımı olan yönergeleri izliyor mu (odana git ve arabalarını getir)?			
Sosyal Taklit			
Çocuğunuz alışık olduğu oyun eylemlerini (çocuğunuzun bağımsız olarak yaptığı eylemler) sizin onları yaptığınızı gördükten sonra taklit ediyor mu?			
Çocuğunuz yeni oyun eylemlerini (çocuğunuzun bağımsız olarak yapmadığı eylemler) sizin yaptığınızı gördükten sonra taklit ediyor mu?			
Çocuğunuz geleneksel jestleri taklit ediyor mu (el sallama, öpücük gönderme, el çırpma vb.)?			
Oyun			
Çocuğunuz oyuncakları keşfedici biçimde kullanıyor mu (dokunma, ağzına alma, koklama, bakma)?			
Çocuğunuz nesneleri birleştiriyor mu (bir nesneyi diğerinin üzerine koyma, nesneleri kutuya koyma, sıraya dizme, bir araya toplama)?			
Çocuğunuz neden-sonuç ilişkili oyuncakları kullanıyor mu (kurmalı oyuncaklar, bas-fırlat oyuncakları vb.)?			
Çocuğunuz oyuncakları amaçlarına uygun kullanıyor mu (top yuvarlamak, araba itmek)?			
Çocuğunuz alışık olduğu oyun davranışlarını kendisine yönelik yapıyor mu (yemek yiyormuş gibi, uyuyormuş gibi veya oyuncak telefonla konuşuyormuş gibi yapmak)?			

Davranış	1	2	3
Çocuğunuz basit –mış gibi oyunları bir başka kişiye veya oyuncak bebeğe veya başka bir oyuncağa yöneltiyor mu (ebeveyni veya oyuncak bebeği yedirir gibi yapmak, bebeği yatırmak)?			
Çocuğunuz bir nesneyi başka bir nesneymiş gibi kullanıyor mu (kutuyu arabaymış gibi yapmak, kutuları bina gibi yapmak), nesneleri kendilerine ait olmayan özellikler atfediyor mu (oyuncak yemek sıcak ve lezzetliymiş gibi yapmak) veya nesneleri canlandırıyor mu (oyuncak figürü yürütmek, bardağı bebeğin eline tutturmak)?			
Çocuğunuz birkaç –mış gibi oyun eylemini bir araya getiriyor veya oyuncaklarla bir öykü anlatacak şekilde davranıyor mu (bebeği arabaya koyup markete sürmek)?			
Çocuğunuz oyun oynarken hayali bir rol üstleniyor mu (doktor, itfaiyeci, anne/baba gibi yapmak)?			
Çocuğunuz en az bir kişiyle birlikte hayali bir rol üstlenerek oynarken genişletilmiş bir öykü anlatıyor mu (çocuk doktor ebeveyn hasta; çocuk anne, akranı bebek)			

Toplam Puan	

Puanlama: (1) Nadiren gözlendi/Hiç gözlenmedi (2)
(3) Genellikle gözlendi (Zamanının en az %75'inde)

EK 5. Aile Davet Ve İzin Formu

Sayın …….

Çocukların sosyal iletişim becerilerinin desteklenmesine yönelik 6 haftalık bir ebeveyn eğitim programı uygulanacaktır. Proje ImPACT (Ebeveynleri İletişim Öğretmenleri Olarak Geliştirme) çocuğunuzun sosyal iletişim becerilerini geliştirmenizi sağlayacak teknikler ve stratejiler öğretmek için düzenlenmiştir. Bu teknikler ve stratejiler, ebeveynlerin günlük rutinler ve etkinliklerde kullanmaları için hazırlanmıştır. Çocuğunuza nasıl müdahale sağlayacağınızı öğrenmenin birçok yararı vardır:

- Çocuğun müdahale aldığı saatler artar.
- Çocuk yeni öğrenmeleri daha kolay edinir ve farklı durumlara uygulayabilir.
- Ebeveynler daha az stresli olur ve boş zaman ve dinlenmeye daha fazla zaman ayırır.

Çalışma tarihleri: Çalışma, üç grup oturumundan ve üç bireysel ebeveyn rehberlik oturumundan oluşacaktır. Aynı ebeveynin her oturuma katılması önerilmektedir. Grup oturumları aşağıdaki günlerde yapılacaktır:

Tarih: Saat:
Tarih: Saat:
Tarih: Saat:

Bireysel 45 dakikalık rehberlik oturumu randevularını bu tarihlerde belirleyeceklerdir.

Eğitimci: Bülent KOCA

Katılım durumunuzu bildirmek için iletişime geçiniz. Çalışma grubuna katılmaya karar vermeniz durumunda, bu katılım davetiye mektubunu imzalayarak çalışma eğitimcisine teslim etmenizi rica ederiz.

Saygılarımızla…

Çalışmaya Katılım

Çalışma grubuna katılmayı ve eğitimcinin yönlendirmeleri doğrultusunda çalışmaları takip etmeyi kabul ediyorum.

……
(İmza)

EK 6. Kurum İzin Dilekçesi

06.01.2020

ÖZEL PARLA ÖZEL EĞİTİM VE REHABİLİTASYON MERKEZİ
MÜDÜRLÜĞÜNE

Kurumunuzda öğretmen olarak görev yapmakta iken Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde sürdürdüğüm tez çalışmamla ilgili, Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların sosyal iletişim becerilerini desteklemeye yönelik altı hafta sürecek ebeveyn eğitimi çalışmasını yürütmek için kurumunuzda eğitim görmekte olan çocukların aileleri ile iletişime geçme, eğitimi yürütme ve veri toplama amacıyla izin istemekteyim. Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Bülent KOCA

Özel Eğitim Öğretmeni

EK 7. Parçalı Zaman Aralığı Kaydı

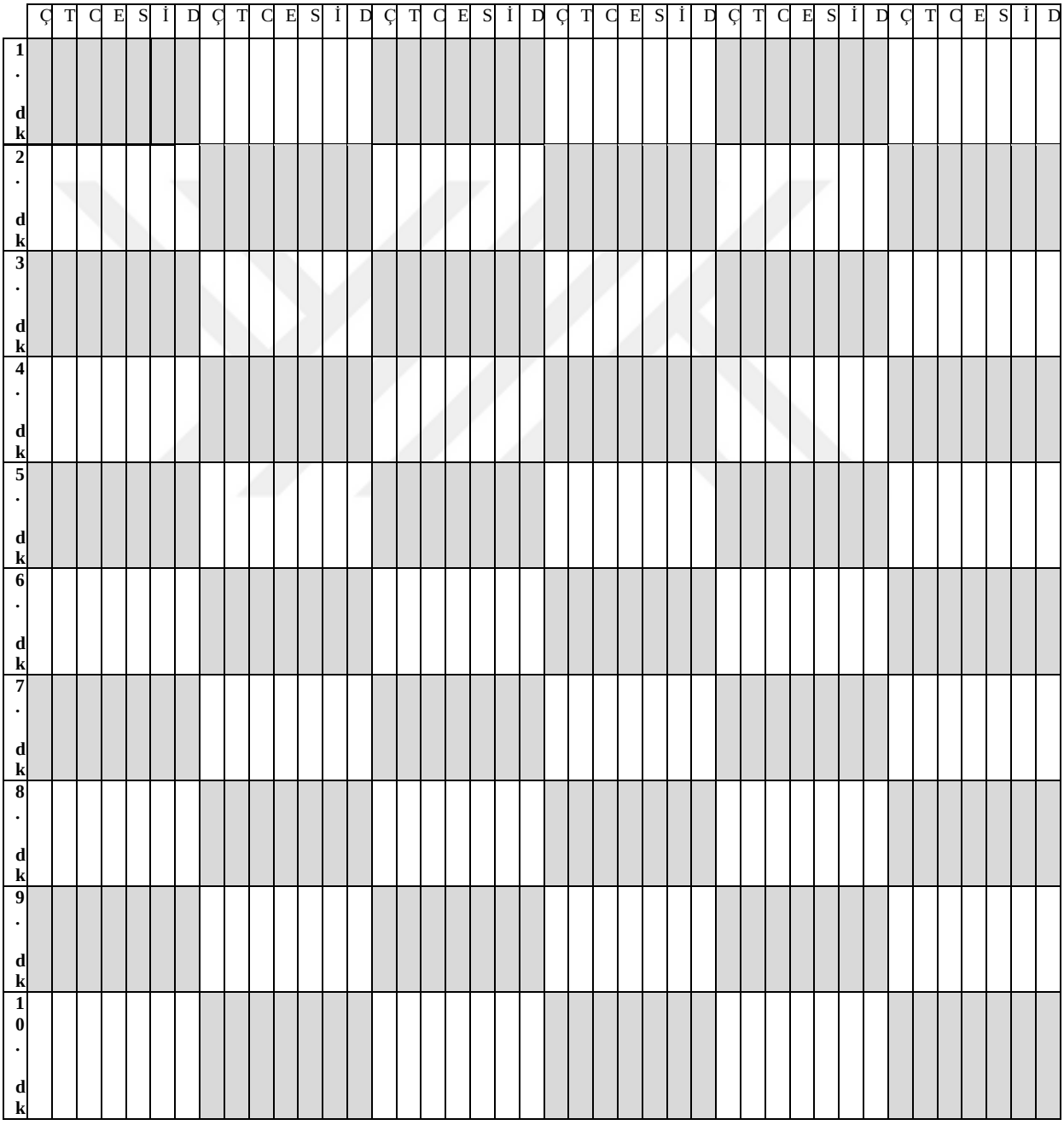
Gözlenen : **Tarih :**

İşaretleme : (+) Var

Gözlemci : **Saat :**

(-) Yok

0-10 sn. **11-20 sn.** **21-30 sn.** **31-40 sn.** **41-50 sn.** **51-60 sn.**



Kodlama:Ç: *Çocuğun ilgisini izleme,*T: *Çocuğu taklit etme,*C: *Canlandırma*, E: *Eğlenceli engel* **Performans =** (Var Olan Aralık/60)x100

S: *Sıra alma,*İ: *İletişimsel teşvikler*, D: *Dile model olma ve dili genişletme*

EK 8. Günlük Etkinlik Planı

*Lütfen çocuğunuzla düzenli olarak yaptığınız gündelik rutinleri tanımlayın. Son sütunda, lütfen çocuğunuzun rutinlerine yönelik yanıtını **Hoşlanır (H)**, **Uyar (U)**, **Reddeder (R)** olarak belirtiniz.*

	Zaman	**Süre**	**Rutinin Kısa Açıklaması**	**Çocuğunuz nasıl yanıt verir?**
Uyanma zamanı				
Yemek zamanı				
Tuvalet/bez değiştirme				
İnce motor oyun (ör.; oyuncakla oyun, sanat etkinlikleri, duyu-motor oyun)				
Kaba motor oyun (ör.; itiş kakışlı oyun, kovalamaca, dış mekân oyunu)				
Şarkılar/sosyal oyunlar				
Öyküler				
Banyo zamanı				
Yatma zamanı				
Diğer (ör.; bilgisayar, video park, kardeşler veya diğer bakım verenlerle oynama)				

EK 9. Hedef Geliştirme Formu

Çocuğun Adı:
Tarih:

Genel Hedefler	*Performans Düzeyi*	*Ölçülebilir Hedefler*
Sosyal Katılım		
Dil		
Sosyal Taklit		
Oyun		

EK 10. Başarı İçin Evi Düzenleme Ev Ödevi

Mantıksal temeli: Çocuğunuzun katılımını ve dikkatini artırır.
Hatırlanması ve uygulanması gereken önemli noktalar:

- Belirlenmiş bir alan hazırlayın.
- Dikkat dağıtıcıları sınırlandırın.
- Oyuncakları dönüşümlü kullanın.
- Tahmin edilebilir oyun rutinleri planlayın.

HAFTANIN HEDEFLERİ

Günlük oyun zamanı/zamanları:
Günlük rutin/rutinler:

1. Çocuğunuzla planlanmış oyun zamanlarında oyun oynuyor musunuz? Evet ise, çocuğunuza oyun zamanı olduğunu nasıl gösterdiğinizi belirtin. Hayır ise, yaşadığınız zorluklar nelerdir?

2. Seçtiğiniz günlük rutinlerinizi daha başarılı biçimde yapabilmek için bu rutinlere ne kadar süre eklemeniz gerekiyor? Bu rutinler içinde öğretirken herhangi bir zorluk olacağını düşünür müsünüz?

3. Çocuğunuzun katılımını ve dikkatini artırmak için hangi alanı (oda, oda içinde bir alan, dışarıda alan vs.) düzenliyorsunuz? Etkileşim kurabilecek bir alan bulmak zor mu? Evet ise bu zorluklar nelerdir?

4. Evdeki dikkat dağıtıcıları nasıl azaltıyorsunuz? Bunları azaltmak zor mu? Evet ise zorluklardan bir kısmını yazınız.

5. Oyuncak dönüşümünü yapıyor musunuz? Hayır ise, neden?

6. Çocuğunuz oyun alanı belirlendiğinde ve dikkat dağıtıcılar azaltıldığında size nasıl yanıt verir? Bu düzenlemelerden sonra çocuğunuzla ne kadar süre etkileşim kurabiliyorsunuz?

7. Çocuğunuzla oynamak zor mu? Evet ise bu zorluklar nelerdir?

EK 11. Çocuğun Katılım Göstermesi veya İletişim Kurması İçin Fırsatlar Oluşturma Ev Ödevi

Mantıksal temeli: Bu teknikler çocuğunuzun dikkatini ve başlatmalarını artırır ve dil için model olma ve ipucu verme fırsatları sunar.

Hatırlanması ve uygulanması gereken önemli noktalar:

- *Eğlenceli Engel'i*kullanın: Dikkatini çekmek için çocuğun oyununu veya motor eylemlerini eğlenceli biçimde durdurun.
- Çocuğunuzla *Sıra Alma'yı*kullanın.
- Başlatmaları teşvik etmek için *İletişimsel Teşvikler'i*kullanın.
    - Görünür ve ulaşılamaz
    - Erişim kontrolü
    - Yardım etme
    - Yetersiz/sınırlı oranda verme
    - Protesto
    - Sabote etme
    - Saçma/şaşırtıcı durumlar
- Çocuğunuzdan özel bir yanıt gelmesi gerekli değildir; tersine onun katılımını artırmaya çalışıyorsunuz. Çocuğunuz sizden uzaklaşır veya sizin *İletişimsel Teşvik* kullanımınızı görmezden gelirse bir sonraki etkinliğe kadar onu izleyin.

HAFTANIN HEDEFLERİ

Çocuğun hedefleri:
Etkinlikler:
Katılımı artıracak teknikler:
Model olacağınız dil:

8. Çocuğunuz, oyuncakla yaptığını veya motor faaliyetlerini kestiğinizde nasıl yanıt veriyor?

9. Çocuğunuz sıra aldığınızda nasıl yanıt veriyor? Çocuğunuz sıra almanıza izin veriyor mu? Çocuğunuz sıra almayı başlatıyor mu? Çocuğunuz etkinlikte kaç kez sıra alabiliyor?

10. Çocuğunuz sıra sizdeyken yeni oyun için model olduğunuzda nasıl yanıt veriyor? Oyununuzu taklit ediyor mu?

11. Hangi *İletişimsel Teşvikler'i*kullanıyorsunuz? Bunları nasıl kullanıyorsunuz? Çocuğunuz nasıl yanıt veriyor?

12. Hangi *İletişimsel Teşvikler,* çocuğunuzun başlatmasını sağlamada en başarılıdır?

13. Bu stratejilerin herhangi birini kullanmak zor mu? Evet ise, zorluklardan bazıları nelerdir?

Aşağıdaki sorular tepkisinin karmaşıklığını artırmaya yönelik çocuğunuza ipucu vermek için iyi fırsatları belirlemekle ilgilidir. Bir sonraki oturumda yeni becerilere ipucu vermek üzere çalışacaksınız.

1. Çocuğunuzun başlatmasını sağlamada en etkili etkileşimli öğretim teknikleri (*Eğlenceli Engel, Sıra Alma, İletişimsel Teşvik vb.*) hangileridir?

2. Çocuğunuz şu anda ne istediğini nasıl anlatıyor? Bunun yerine hangi beceriyi kullanmasını istersiniz?

3. Lütfen çocuğunuzun günlük rutini içinde daha karmaşık bir tepki vermesi için ipucu verebileceğiniz fırsatları sıralayınız.

EK 12. Oyunu Etkileşimli Yapma, Dile Model Olma ve Dili Genişletme Ev Ödevi

Mantıksal temeli: *Çocuğun İlgisini İzleme, Çocuğu Taklit Etme* ve *Canlandırma* çocuğunuzun katılımını, motivasyonunu ve başlatmalarını artırır. *Dile Model Olma* ve *Dili Genişletme* çocuğunuza eylemlerinin anlam taşıdığını ve sizden bir yanıt alacağını öğretir ve çocuğunuzun alıcı ve ifade edici dil becerilerini artırır.

Hatırlanması ve uygulanması gereken önemli noktalar:

- Oyunda çocuğunuzun ilgisini izleyin.
- Çocuğunuzu taklit edin (oyun, jestler ve seslendirmeler).
- Sözel olmayan dili vurgulamak için *Canlandırma'yı*kullanın.
- Dilinizi çocuğunuzun anlamasına yardımcı olmak için uyarlayın.
- Çocuğunuzun ilgisine uygun olarak dile model olun.
- Çocuğunuzun dilini genişletin.
- Çocuğunuzun tüm davranışlarını anlamlıymış gibi yanıtlayın.
- Çocuğunuzdan belirli bir yanıt gelmesi gerekli değildir; tersine onun katılımını artırmaya çalışıyorsunuz. Çocuğunuz sizden uzaklaşır veya sizi görmezden gelirse onu bir sonraki etkinliğe kadar izleyin.

HAFTANIN HEDEFLERİ

Çocuğun hedefleri:
Etkinlikler:
Katılımı artırmak için teknikler:
Model olacağınız dil:

14. Çocuğunuz kendi seçtiği etkinliğe katılım sağlamanıza nasıl yanıt verir? Ne kadar süreyle oynayabiliyorsunuz?

15. Çocuğunuz oyuncakla oyununu veya eylemlerini taklit ettiğinizde nasıl yanıt verir? Size bakar mı veya gülümser mi? Onu taklit etmeye devam edip etmeyeceğinizi görmek için etkinlik değiştirir mi?

16. Çocuğunuz jestleri, yüz ifadelerini veya ses niteliğini abarttığınızda nasıl yanıt verir? Size bakar mı veya sözel olmayan dilinizi taklit eder mi?

17. Çocuğunuz sosyal etkileşim içeren oyunlar sırasında duraksadığınızda nasıl yanıt verir?

18. Çocuğunuz dilinizi uyarladığınızda nasıl yanıt veriyor?

19. Çocuğunuz yaptığı veya gördüğü şeyler hakkında konuştuğunuzda nasıl yanıt veriyor? Dilinizi taklit ediyor mu?

20. Çocuğunuz dilini genişlettiğinizde nasıl yanıt veriyor?

21. Çocuğunuzun katılımını ve başlatmalarını artırmada hangi teknikler en başarılı görünüyor?

22. Bu tekniklerin bazılarını kullanmak zor mu? Evet ise, bu zorluklar nelerdir?

EK 13. Etkileşimli Öğretim Teknikleri Gözden Geçirme Formu

1. Çocuğunuzun İlgisini İzleme'yi kullanın: *Çocuğunuz neyle ilgileniyor?*

Çocuğunuzun etkinliği seçmesine izin verin.
Yüz yüze olun.

Çocuğunuzun etkinliğine katılın.

Çocuğunuzun oyunu hakkında yorum yapın.

2. Çocuğunuzun katılım göstermesi veya iletişim kurması için fırsat yaratın.

Çocuğu Taklit Etme
Canlandırma

Eğlenceli Engel
Sıra Alma

İletişimsel Teşvikler

- Görünür ve ulaşılmaz
- Erişimi kontrol etme
- Yardım etme
- Yetersiz/sınırlı oranda verme
- Reddetme/protesto etme
- Sabote etme
- Saçma/şaşırtıcı durum oluşturma

3. Çocuğunuzun katılım göstermesi veya iletişim kurmasını bekleyin: *Çocuğunuz nasıl katılıyor veya iletişim kuruyor?*

4. Çocuğunuzun davranışına anlamlı olarak yanıt verin, davranışa uyum sağlayın ve daha karmaşık (gelişmiş) bir yanıt için model olun.

Çocuğunuzun eylemlerine anlam verin.
Dilinizi uyarlayın

- Dilinizi basitleştirin.
- Yavaş konuşun.
- Önemli sözcükleri vurgulayın.
- Tekrarlayıcı olun.
- Görsel/jest ipuçları kullanın.

Çocuğunuzun ilgisine uygun olarak dile model olun.

- Jestlere model olun.
- Yeni dil yapılarına model olun.
- Yeni dil işlevlerine model olun.

Çocuğunuzun dilini genişletin.

Yeni oyuna model olun.

BENZERLİK BİLDİRİMİ

"Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Ebeveyn Merkezli Sosyal İletişim Öğretimi Müdahale Programının Etkililiğinin İncelenmesi" başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında kaynaklar dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	14.06.2021
Gönderim Numarası	1606171313
Sayfa Sayısı	63
Sözcük Sayısı	96213
Karakter Sayısı	128210
Benzerlik Oranı	%4
Savunma Tarihi	: 12.07.2021

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı'na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanımın ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10'dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımla sunarım.

Öğrencinini Adı Soyadı **:** Bülent KOCA
Tarih **:** 14.06.2021
İmza **:**

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı **:** Bülent Koca

E-Posta Adresi **:**

İş Deneyimi

Unvan	Görev Yeri	Çalışma Süresi
Eğitim Koordinatörü, Müdür Yardımcısı ve Özel Eğitim Öğretmeni	Parla Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merzei	Haziran 2015 - günümüz