

T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ENGELLİ ÇALIŞMALARI ANABİLİM DALI
DOKTORA TEZİ

**OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞUNA
SAHİP ÇOCUĞU OLAN ANNELERE
SUNULAN KOÇLUK UYGULAMALARININ
ANNELERİN ÖĞRETİM BECERİLERİNİ VE
ÇOCUKLARIN ORTAK DİKKATE TEPKİ
VERME BECERİLERİNİ EDİNMELEİ
ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ**

AYNUR GICI-VATANSEVER



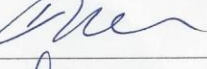
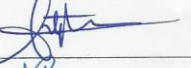

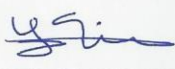
TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. EMİNE AHMETOĞLU

2. TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. ELİF TEKİN-İFTAR

EDİRNE, 2018

T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ENGELLİ ÇALIŞMALAR ANABİLİM DALI
DOKTORA TEZİ

Aynur GICI-VATANSEVER tarafından hazırlanan “*Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Çocuğu Olan Annelere Sunulan Koçluk Uygulamalarının Annelerin Öğretim Becerilerini ve Çocukların Ortak Dikkate Tepki Verme Becerilerini Edinmeleri Üzerindeki Etkileri*” konulu **Doktora** Tezi Savunma Sınavı, Trakya Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin 33. - 34. maddeleri uyarınca 26/06/ 2018, Salı günü saat 13.00'da yapılmış olup, tezin (*)
..... Kabul Edilmesine **OYBİRLİĞİ / OYÇOKLUĞU** ile karar verilmiştir.

JÜRİ ÜYELERİ	KANAAT	İMZA
PROF. DR. EMİNE AHMETOĞLU (Danışman)	Kabul edilmesine	
PROF. DR. ELİF TEKİN-İFTAR (2. Danışman)	Kabul edilmesine	
PROF. DR. YEŞİM FAZLIOĞLU	Kabul edilmesine	
DOÇ. DR. SERHAT ODLUYURT	Kabul Edilmesine	
DOÇ. DR. SERAY OLÇAY-GÜL	Kabul edilmesine	
DR. ÖĞR. ÜYESİ DEMİRALİ YAŞAR ERGİN	Kabul edilmesine	

(*) Jüri üyelerinin, tezle ilgili kanaat açıklaması kısmında “**Kabul Edilmesine / Red Edilmesine / Düzeltilmesine**” seçeneklerinden birini tercih etmeleri gerekmektedir.

18.07.2018

Ulusal Tez Merkezi | Tez Form Yazdır

T.C
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞ FORMU

Referans No	10202981
Yazar Adı / Soyadı	AYNUR GICI VATANSEVER
T.C.Kimlik No	29962500250
Telefon	5376535475
E-Posta	aynurgici@gmail.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Çocuğu Olan Annelere Sunulan Koçluk Uygulamalarının Annelerin Öğretim Becerilerini ve Çocukların Ortak Dikkate Tepki Verme Becerilerini Edinmeleri Üzerindeki Etkileri
Tezin Tercümesi	The Effects of Coaching Mothers of Children with Autism Spectrum Disorder on Their Teaching Skills and on Their Children's Acquisition of Responding to Joint Attention Skills
Konu	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
Üniversite	Trakya Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Sosyal Bilimler Enstitüsü
Anabilim Dalı	Engelli Çalışmaları Anabilim Dalı
Bilim Dalı	
Tez Türü	Doktora
Yılı	2018
Sayfa	215
Tez Danışmanları	PROF. DR. EMİNE AHMETOĞLU PROF. DR. ELİF TEKİN İFTAR
Dizin Terimleri	
Önerilen Dizin Terimleri	Koçluk Uygulamaları = Coaching, Aile Koçluğu = Family Coaching, Otizm Spektrum Bozukluğu = Autism Spectrum Disorders, Ortak Dikkate Tepki Verme = Responding to joint attention, İpucunun Giderek Artırılmasıyla Öğretim Uygulaması = Least-to-most prompting

18.07.2018

İmza: 

Tezin Adı: Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Çocuğu Olan Annelere Sunulan Koçluk Uygulamalarının Annelerin Öğretim Becerilerini ve Çocukların Ortak Dikkate Tepki Verme Becerilerini Edinmeleri Üzerindeki Etkileri

Yazar Adı: Aynur GICI-VATANSEVER

ÖZET

Bu araştırmanın amacı araştırmacı tarafından Otizm Spektrum Bozukluğuna (OSB) sahip çocuğu olan annelere sunulan Koçluk uygulamalarının, annelerin ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulaması basamaklarını sunma becerilerini ve anneler tarafından sunulan öğretim uygulamasının çocukların ortak dikkate tepki verme becerilerini edinmeleri üzerindeki etkilerini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 4-7 yaş arası OSB tanısı almış üç çocuk ve anneleri oluşturmaktadır. Araştırma, iki adet çiftler arası çoklu başlama düzeyi modelinin iç içe tasarlanmasıyla gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecine geçilmeden önce OSB tanısı almış olan bir çocuk ve annesi ile pilot çalışma yapılmıştır. Araştırma süreci başlama düzeyi, anne eğitimi, öğretim uygulamaları ve izleme oturumlarından oluşmaktadır. Annelerin, ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulaması sunma becerisi, öğretim uygulaması beceri analizi formu kullanılarak; çocukların ortak dikkate tepki verme davranışları ise araştırmacılar tarafından Yapılandırılmamış Ortak Dikkat Değerlendirme Aracı'ndan (Unstructured Joint Attention Assessment Tool; Loveland ve Landry, 1986) uyarlanmış olan bir form ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda etkililik amaçları doğrultusunda ulaşılan veriler grafiklerle gösterilerek analiz edilmiştir. Genelleme verileri öntest-sontest uygulaması şeklinde ölçölmüş ve bulgular görsel olarak sunulmuştur. Ayrıca annelerin çalışmanın sosyal geçerliğine ilişkin görüşleri çalışma öncesinde, sırasında ve sonrasında yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmış ve analiz edilmiştir.

Araştırma sonunda, katılımcıların edinim düzeyleri ile ilgili bulgular incelendiğinde çalışma grubundaki üç annenin ve OSB'li çocuğun uygulama evresi sonunda, uygulama evresi öncesine göre hedef becerileri edinim düzeylerinde artış olduğu belirlenmiştir. Araştırma süresince yapılan İzleme oturumlarında ise tüm anne-çocuk katılımcıların hedef becerileri edinim düzeylerini, uygulama evresinin birinci,

üçüncü ve beşinci hafta sonrasında da korudukları gözlenmiştir. Genelleme oturumları öntest-sontest sonuçlarında ise toplanan kişiler ve ortamlar arası genelleme verilerine göre tüm annelerin edindikleri hedef beceriyi uygulama sonunda %100'lük doğru performans düzeyinde sergiledikleri; çocukların ise ortak dikkate tepki verme becerisini katılım sırasına göre %80, %96 ve %85'lik doğruluk düzeylerinde genelledikleri görülmüştür. Ayrıca sosyal geçerliğe ilişkin annelerin araştırmaya başlamadan önce çocuklarına bir beceri öğretecek olmanın heyecanını taşıdıkları, araştırma sırasında uygulamayı doğru yapıp yapmadıklarının endişesini duydukları ve araştırma sonrasında bu çalışmanın kendileri ve çocuklarına yönelik olumlu sonuçları olduğu görüşünde oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucunda, araştırmacı tarafından sunulan Koçluk uygulamalarının, annelerin ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasını edinmeleri ve anneler tarafından sunulan öğretim uygulamasının, OSB'li çocukların ortak dikkate tepki verme becerisini edinmeleri üzerindeki etkililiği belirlenmiş olup; buna yönelik ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılarak, öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: *Koçluk Uygulamaları, Aile Koçluğu, Otizm Spektrum Bozukluğu, Ortak Dikkate Tepki Verme, İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretim Uygulaması*

Thesis Title: The Effects of Coaching Mothers of Children with Autism Spectrum Disorder on Their Teaching Skills and on Their Children's Acquisition of Responding to Joint Attention Skills

Author: Aynur GICI-VATANSEVER

ABSTRACT

This study aims to investigate the effects of coaching mothers of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) on their learning least-to-most prompting procedure and on children's teaching responding to joint attention skills. The participants were three children with ASD, aged between 4-6years, and their mothers. The study was designed with two multiple baseline designs across dyads. Pilot study was conducted prior to study to modify the data forms and mother training content. The research process of the study was implemented as such: baseline, mother training, intervention phase, and follow-up. Data collection forms for mothers and children were task analysis form of the least-to-most prompting and adapted task analysis form of joint attention skills respectively (Unstructured Joint Attention Assessment Tool; Loveland & Landry, 1986). Effectiveness data was analyzed and demonstrated in tables and figures. Generalization data were collected as pretest and posttest procedure, and shown on figures. The social validity data were collected through semi-structured interview questions prepared by the researcher before, during, and following the coaching and analyzed.

Results showed that mothers acquired using the least-to-most prompting procedure with 100% accuracy, maintained the acquired teaching behaviors over 1, 3, and 5 weeks, and generalized them across different persons and settings. In addition, findings demonstrated that children with ASD acquired responding to joint attention skills, maintained them over time, and generalized across different persons and settings. Last, the social validity data were analyzed descriptively and according to results; a) mothers were excited and anxious about to teach their children before the intervention, b) they were worried about whether they implemented correctly during the intervention, and c) they had positive opinions on both they and their children had

benefited from the coaching when they completed the intervention. The findings, implications and future research needs were discussed in the light of literature about coaching mothers, least-to-most procedure, and joint attention skills.

Keywords: *Coaching, Family Coaching, Autism Spectrum Disorders, Responding to joint attention, Least-to-most prompting*

ÖN SÖZ

İnsan ulaşmak istediği hedeflerinden asla vazgeçmemelidir. Ben bugüne kadar hedeflediğim herşeye ulaştım çünkü hiç vazgeçmedim. Bu tez benim için büyük bir başlangıç; yepyeni hedefler kurmamı sağlayacak olan büyük bir adımdır. Büyük hedeflerine ulaşanlar bu sürecin kolay olmadığını bilirler. Ben de doktora başladığım ilk günden mezun olduğum bugüne kadar zor bir süreçten geçtiğimi biliyorum. Ancak ben bu süreçte yalnız değildim. Bana destek olan ve onlara minnettar olduğum çok değerli hocalarım, arkadaşlarım ve ailem hep yanımdaydı.

Öncelikle doktora eğitimim boyunca öğrenciden öte bana her türlü desteği sunan, bu süreçte büyük adımlar atmamı ve kendime büyük hedefler koymamı sağlayan, beni her zaman cesaretlendiren ve her türlü bilgi ve tecrübesini benden esirgemeyen, beni motive eden, hayalini kurduğum tezi yapabilmem için en az benim kadar gönüllü olan tez danışmanım Prof. Dr. Emine AHMETOĞLU'na çok teşekkür ederim.

Türkiye'den kilometrelerce uzaktayken, o kadar iş yükünün arasında ikinci danışmanım olmayı kabul eden; bana her zaman güvendiğini ve desteklediğini hissettiren; bu zorlu süreçte her sorumu titizlikle cevaplayan ve sabırla yol gösteren; akademiye sevmemde büyük katkısı olan çok saygı duyduğum Prof. Dr. Elif TEKİN-İFTAR'a teşekkürlerimi sunarım.

Tez jürimde olmayı kabul ederek beni onurlandıran ve yapıcı eleştirileriyle tezimin daha değerli olmasını sağlayan çok değerli hocalarım Prof. Dr. Yeşim FAZLIOĞLU ve Dr. Öğr. Üyesi Demirali Yaşar ERGİN'e saygılarımla teşekkürlerimi iletmek isterim. Savunma sınavıma uzak yollardan gelerek jüri üyeliği yapmayı kabul eden ve çok değerli yorumlarıyla tezimin güçlü ayrıntılarını ortaya çıkarabilmemi sağlayan Doç. Dr. Serhat ODLUYURT ve Doç. Dr. Seray OLÇAY-GÜL'e çok teşekkür ederim.

Mesleğe aynı gün başladığım sevgili Arş. Gör. Z. Hande YILMAZ, sadece meslektaşım olarak kalmadığın, her türlü sevincimi paylaştığın, zorlu süreçlerimde

bana her türlü destek olduğun, beni her zaman cesaretlendirip, tez yazarken hep soğukkanlı kalmam için çabaladığın, bu sürecin biteceğine inandırıp beni bol bol güldürdüğün ve bundan sonra da hep benimle birlikte olacağın için çok teşekkür ederim canım kardeşim.

Özel eğitim alanına hiç beklemediğim bir anda girdiğim ama onunla birlikte adım attığım için her zaman şanslı olduğumu hissettiğim; birbirimize her zaman iyi geldiğimiz, bol kahkahalar atarken aynı zamanda akademik paylaşımlar yapabildiğimiz, hayatımızdaki en özel anlarımızın çakıştığı, kalbimizin hep birlikte olduğundan emin olduğum ve onu tanımaktan her zaman mutluluk duyduğum canım Arş. Gör. Ezgi ALAGÖZOĞLU-YILDIRIM'a çok teşekkürler.

Doktora eğitimim ve tezimin yazım sürecinde her türlü manevi desteği ve akademik bilgilerini benden esirgemeyen sevgili hocalarım ve arkadaşlarım Arş. Gör. Dr. Mehpere Saka'ya, Dr. Öğr. Üyesi Ezgi AKŞİN-YAVUZ'a, Arş. Gör. Sema Duran Baytar'a, Arş. Gör. Oğuz Günşen'e, Arş. Gör. Gülşah GÜNŞEN'e ve Arş. Gör. İlyas Sönmez'e çok teşekkür ederim.

Benim bugün bulunduğum yerde olmam için çok çabalayan canım annem, babam, ablam ve her zaman hayatımızın neşesi olan kardeşim, iyi ki varsınız. Küçük bir çocukken bile bana doktor diye seslenen ve bana olan inancını hiç kaybetmeyen canım dedem, hepimize çok teşekkürler. Tanıştığımız ilk günden beri iyi ki hayatıma girmiş dediğim, desteğini hiç azaltmayan, her zaman beni motive etmenin bir yolunu bulan canım eşim Ahmet VATANSEVER ve canım oğlum Toprak VATANSEVER, sizler teşekkürün en büyüğünü hak ediyorsunuz. Desteğiniz ve sonsuz sevginiz olmasaydı bu süreç bu kadar kolay olmazdı, ikinize de anlayışınız ve bana verdiğiniz güç için çok teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No.

ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
KISALTMALAR LİSTESİ	xvi
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Amaç.....	7
1.3. Önem.....	8
1.4. Sayılılar.....	11
1.5. Sınırlılıklar.....	11
1.6. Tanımlar.....	11
1.7. Kısaltmalar.....	12
2. KURAMSAL BİLGİLER	13
2.1. Otizm Spektrum Bozukluğu.....	13
2.1.1. OSB’li Çocuklar ve Özellikleri.....	14
2.1.1.1. Bilişsel Gelişim.....	15
2.1.1.2. Sosyal ve Duygusal Gelişim.....	15
2.1.1.3. Dil Gelişimi.....	16
2.2. Ortak Dikkat.....	17
2.2.1. Ortak Dikkat Türleri.....	18
2.2.1.1. Ortak Dikkate Tepki Verme.....	19
2.2.1.2. Ortak Dikkat Başlatma.....	19
2.2.2. Ortak Dikkatin İşlevi.....	20
2.2.3. OSB’li Çocuklarda Ortak Dikkat.....	22
2.3. Aile Eğitimi.....	26

2.3.1. Aile Eğitim Programları	27
2.3.2. Aile Koçluğu	30
2.4. İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretim.....	34
2.5. İlgili Alanyazın	37
2.5.1. OSB’li Çocuklara Ortak Dikkat Becerisinin Öğretildiği Çalışmalar	37
2.5.2. Aile Koçluğu Çalışmaları	42
3. YÖNTEM	48
3.1. Katılımcılar	48
3.1.1. Anne Katılımcılar	48
3.1.2. Çocuk Katılımcılar.....	49
3.1.3. Koç.....	54
3.1.4. Gözlemci	54
3.2. Ortam.....	55
3.2.1. Anne Katılımcılar İçin Ortam.....	55
3.2.2. Çocuk Katılımcılar İçin Ortam.....	55
3.3. Araç-Gereçler.....	56
3.3.1. Anne Katılımcılar İçin Kullanılan Araç-Gereçler.....	56
3.3.2. Çocuk Katılımcılar İçin Kullanılan Araç-Gereçler.....	57
3.4. Araştırma Modeli.....	58
3.5. Bağımlı Değişken.....	60
3.5.1. Anne Katılımcılar İçin Bağımlı Değişken.....	60
3.5.2. Çocuk Katılımcılar İçin Bağımlı Değişken.....	62
3.6. Bağımsız Değişken.....	65
3.6.1. Anne Katılımcılar İçin Bağımsız Değişken.....	65
3.6.2. Çocuk Katılımcılar İçin Bağımsız Değişken.....	67
3.7. Uygulama Süreci.....	68
3.7.1. Pilot Uygulama.....	68
3.7.2. Başlama Düzeyi Yoklama Oturumları.....	69
3.7.2.1. Anne Katılımcılar İçin Başlama Düzeyi Oturumları.....	69
3.7.2.2. Çocuk Katılımcılar İçin Başlama Düzeyi Oturumları.....	70

3.7.3. Öğretim Oturumları	72
3.7.3.1. Anne Katılımcılar İçin Öğretim Oturumları.....	72
3.7.3.2. Çocuk Katılımcılar İçin Öğretim Oturumları.....	74
3.7.4. Aralıklı Yoklama Oturumları.....	79
3.7.4.1. Anne Katılımcılar İçin Aralıklı Yoklama Oturumları..	80
3.7.4.2. Çocuk Katılımcılar İçin Aralıklı Yoklama Oturumları.....	80
3.7.5. İzleme Oturumları.....	81
3.7.5.1. Anne Katılımcılar İçin İzleme Oturumları	81
3.7.5.2. Çocuk Katılımcılar İçin İzleme Oturumları.....	81
3.7.6. Genelleme Oturumları.....	81
3.7.6.1. Anne Katılımcılar İçin Genelleme Oturumları.....	82
3.7.6.2. Çocuk Katılımcılar İçin Genelleme Oturumları.....	82
3.8. Verilerin Toplanması.....	82
3.8.1. Etkililik Verilerinin Toplanması.....	83
3.8.1.1. Anne Katılımcılar İçin Etkililik Verilerinin Toplanması.....	83
3.8.1.2. Çocuk Katılımcılar İçin Etkililik Verilerinin Toplanması.....	83
3.8.2. Güvenirlilik Verilerinin Toplanması.....	84
3.8.2.1. Gözlemcilerarası Güvenirlilik Verilerinin Toplanması.	84
3.8.2.2. Uygulama Güvenirliği Verilerinin Toplanması.....	85
3.8.3. Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması.....	86
3.9. Verilerin Analizi.....	86
3.9.1. Etkililik Verilerinin Analizi.....	86
3.9.2. Güvenirlilik Verilerinin Analizi.....	86
3.9.2.1. Gözlemcilerarası Güvenirlilik Verilerinin Analizi.....	87
3.9.2.2. Uygulama Güvenirliği Verilerinin Analizi	88
3.9.3. Sosyal Geçerlik Verilerinin Analizi.....	89
4. BULGULAR	91
4.1. Koçluk Uygulamasının Anneler Üzerindeki Etkililik Bulguları	91
4.1.1. Handan'ın Etkililik Bulguları: Edinim ve İzleme.....	91

4.1.2. Burcu'nun Etkililik Bulguları: Edinim ve İzleme.....	94
4.1.3. Olcay'ın Etkililik Bulguları: Edinim ve İzleme.....	97
4.1.4. Şengül'ün Etkililik Bulguları: Edinim ve İzleme	100
4.1.5. Annelerin Etkililik Bulguları: Genelleme.....	100
4.2. İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretim Uygulamasının OSB'li Çocuklar Üzerindeki Etkililik Bulguları.....	101
4.2.1. Ahmet'in Etkililik Bulguları: Edinim ve İzleme	101
4.2.2. Çağan'ın Etkililik Bulguları: Edinim ve İzleme.....	103
4.2.3. Yağız'ın Etkililik Bulguları: Edinim ve İzleme.....	105
4.2.4. Efe'nin Etkililik Bulguları: Edinim ve İzleme	108
4.2.5. Çocukların Etkililik Bulguları: Genelleme.....	108
4.3. Sosyal Geçerlik Bulguları.....	108
5. TARTIŞMA	117
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	130
6.1. Öneriler	131
KAYNAKÇA	134
EKLER	161

TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa No.
Tablo 3.1. Katılımcıların demografik özellikleri.....	49
Tablo 3.2. Çocuk katılımcılar için yoklama oturumunda kullanılan araç gereçler.....	57
Tablo 3.3. İpucunu giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasının uygulama basamakları.....	61
Tablo 3.4. Çocuklara kazandırılması hedeflenen davranış basamakları.....	62
Tablo 3.5. İpucu türleri ve ipucu hiyerarşisi	75
Tablo 3.6. İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulaması uygulama basamakları gözlemcilerarası güvenilirlik bulguları.....	87
Tablo 3.7. Ortak dikkate tepki verme becerisi gözlemcilerarası güvenilirlik bulguları.....	89
Tablo 3.8. İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulaması uygulama güvenilirliği bulguları.....	89
Tablo 4.1. Handan-Ahmet çiftinin öğretim ve aralıklı yoklama oturumları.....	93
Tablo 4.2. Burcu-Çağan çiftinin öğretim ve aralıklı yoklama oturumları	97
Tablo 4.3. Olcay-Yağız çiftinin öğretim ve aralıklı yoklama oturumları.....	100
Tablo 4.4. Ahmet'in örtüşmeyen veri yüzdeleri.....	103
Tablo 4.5. Yağız'ın örtüşmeyen veri yüzdeleri.....	107

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa No.
Şekil 4.1. Katılımcı çiftlerinin başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerindeki hedef becerileri öğrenme düzeyleri	95
Şekil 4.2. Annelerin öntest-sontest genelleme verileri	101
Şekil 4.3. Çocukların öntest-sontest genelleme verileri	108

KISALTMALAR LİSTESİ

OSB: Otizm Spektrum Bozukluğu

GEÇDA: Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı

GOBDÖ-2-TV: Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği Türkçe
Versiyonu

1. GİRİŞ

1.1.Problem

Otizm Spektrum Bozukluğunun (OSB), tüm dünyada son yıllarda görülme sıklığı giderek artmış ve farklı disiplinlerde bilimsel çalışmaların konusu olmuştur. Dünya genelindeki araştırmalarda elde edilen resmi rakamlar göz önüne alındığında OSB en sık görülen yetersizlik türlerinden biridir (Jones ve Fealley, 2007; Paparella ve Freeman, 2015; Ward, Tanner, Mandlco, Dyches ve Freeborn, 2016). Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezi [Center for Disease Control and Prevention (CDC), 2014] raporuna göre Amerika Birleşik Devletleri'nde her 59 çocuktan 1'i OSB'den etkilenmiştir ve kız çocuklarına oranla erkekler çocuklarında 4-5 kat daha fazla görülmektedir (Baio, Wiggins, Christensen, Maenner, Daniels ve diğ., 2018).

Leo Kanner (1943) tarafından tanımlanan OSB ve OSB tanılama kriterleri ilk olarak 1980 yılında Amerikan Psikiyatri Birliği (American Psychiatric Association - APA) kılavuzu olan Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatiksel El Kitabı (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - DSM) üçüncü baskısında bir tanı olarak yer almıştır. Ardından, sonraki yıllarda çeşitli uyarılma ve değişikliklerle bu kılavuzda otizm konusu güncellenmiştir. Son olarak, otizmin tanımı 2013 yılında aynı kılavuzun beşinci basımında (DSM-5) ve 2017 yılında Dünya Sağlık Örgütü'nün (World Health Organization-WHO) yayınladığı Uluslararası Hastalıkları Sınıflama Kılavuzu'nda (International Classification of Disease- ICD-11) güncellenmiştir (APA, 2013; ICD11, 2017; Kırcaali-İftar, 2015; Koegel ve Koegel, 2005; Volkmar ve Wiesner, 2004).

OSB tanı ölçütlerinde, 2013 yılında güncellenip yayımlanan ve halen tanı kriterleri olarak kullanılmakta olan DSM-5'e göre bazı değişiklikler yapılmıştır. Buna göre OSB sosyal, iletişim ve etkileşimdeki kalıcı yetersizlikler, sınırlı/yinelenen davranışlar, aynılıkta ısrarcılık, rutinlere bağlılık ve duyuşsal uyaranlara aşırı duyarlılık ya da duyarsızlıkla kendini gösteren ve belirtileri çok yoğun olarak erken çocuklukta ortaya çıkan, günlük yaşamda aksamalara sebep olan ve hayat boyu devam

eden bir gelişimsel yetersizlik olarak tanımlanmaktadır. DSM-5'e göre OSB'li çocuklarda (a) sosyal iletişim/sosyal etkileşim yetersizliği ve (b) sınırlı ilgi/yineleyici davranışlar olmak üzere iki temel özellik söz konusudur (APA, 2013).

Bireylere OSB tanısı konulabilmesi için sosyal iletişim/etkileşim yetersizliği alanında bulunan üç ölçütün tamamının, sınırlı ilgi-yineleyici davranışlar alanında bulunan dört ölçütten en az ikisinin karşılanması gerekmektedir. Tanı ölçütlerine göre OSB, birinci düzey "destek gerektirir", ikinci düzey "önemli ölçüde destek gerektirir" ve üçüncü düzey "çok önemli ölçüde destek gerektirir" şeklinde ağırlık düzeylerine göre sınıflandırılmıştır (APA, 2013).

OSB'li çocuklar duyuşal özellikleri, akademik becerilere ilişkin özellikleri, ebeveynleri ile olan ilişkileri, sosyal, duyuşal ve davranış özellikleri, dil gelişimleri, iletişim becerileri, motor becerileri ve günlük yaşam becerileri gibi çeşitli alanlarda sınırlılıklar yaşamaktadırlar (Lord ve McGee, 2011). Genel olarak, OSB'li çocukların zihinsel performansları çok düşük olabileceği gibi; bazı OSB'li çocukların zihinsel performansları çok yüksek de olabilmektedir. Çoğunlukla sözel iletişim becerilerine sahip olmayan OSB'li bireyler, başka insanların iletişim başlatma girişimlerine tepki vermeyebilir ya da çevresindekilerle hiç konuşmayabilirler (Kırcaali-İftar, 2015). OSB'li bireylerin iletişim becerilerindeki eksiklikler, günlük yaşamda yaşadıkları birçok sorunun kaynağını oluşturabilir. Çocuk ile çevresindeki bireyler arasında karşılıklı etkileşimin sosyal bir bağlam içerisinde kurulmasını ve devam etmesini sağlayan sosyal etkileşimin OSB'li çocuklarda temel yetersizlik alanlarından biri olduğu alanyazında açıkça belirtilmiştir (Kırcaali-İftar, 2012; Mundy, 1995).

OSB'li bireylerde erken müdahalenin gerekliliği hayati derecede önemlidir. Alanyazında müdahalenin özel eğitimciler ve aile üyeleri tarafından sunulmasının ve müdahaleye psikolog/psikiyatrist veya zamanla akranların dahil edilmesi erken müdahale programlarını çeşitlendirip zenginleştirdiği gibi öğrenilen becerilerin genellenmesi olasılığını da arttırmaktadır (Whalen ve Schreibman, 2003). Erken müdahalenin aileler tarafından sunulmasının çocuğun gelişimi üzerinde çeşitli yararları bulunmaktadır. Çocuk kendi doğal ortamında, yarı yapılandırılmış ve zenginleştirilmiş uyaranların olduğu bir çevrede aile üyesiyle çalışmaktadır. Bu

uygulama kurum temelli uygulamalarla karşılaştırıldığında her türlü maliyet açısından (örn., zaman, emek, ücret) daha verimli olduğu ortaya konulmaktadır (Schreibman ve Koegel, 1996).

Alanyazın incelendiğinde, ailelerin OSB'li çocuklarına ortak dikkat, dil ve iletişim becerilerinin gelişimini hedefleyen davranışsal müdahale programlarını sunabildikleri ve etkili sonuçlara ulaştığı görülmektedir (Moes ve Frea, 2000; Rocha, Schreibman ve Stahmer, 2007; Schreibman ve Koegel, 1996). Ailelerin eğitim sunarak hedeflenen beceriyi öğretme ve geliştirmede etkili oldukları bilindiğine göre bu çalışmaların artırılmasıyla hem annelerin konu hakkında bilgi sahibi olmaları ve öğreten rolünü almaları sağlanabilir, hem de OSB'li çocukların eksik oldukları becerileri okul ortamı dışında da öğrenebilmeleri ve bu becerilerini farklı ortam ve kişilerle genelleyebilmelerine fırsat verilmiş olur. Bunun yanında, çocuğu ev ya da diğer toplumsal ortamlardan uzaklaştıran kuruma dayalı hizmetlerin sayısını da azaltarak doğal ortamlarda geçirilen süre arttırılabilir (Koegel, Koegel, Harrower ve Carter, 1999).

OSB'li çocuk ailelerine yönelik, çoğunluğu annelerle yürütülen pek çok eğitim programı bulunmaktadır (Dawson ve diğ., 2010; Dunst, Trivette, Raab ve Masiello, 2008; Kaiser ve Hancock, 2003; Rush, Shelden ve Hanft, 2003; Wallace ve Rogers, 2010; Woods, Kashinath ve Goldstein, 2004). Annelerle yürütülen ve annelere sistematik öğretim ve bilimsel-dayanaklı uygulamaları öğretmeyi amaçlayan uygulamalardan biri de koçluktur (Lane ve diğ., 2016). Koçluk, son yıllarda dikkat çekici olan ve önem kazanan, erken müdahaleyle uyumlu ve aile temelli uygulanması mümkün olan bir uygulamadır. Ailelerle yürütüldüğünde aile koçluğu adını alan bu uygulama, ailelerin kendi çocuklarının günlük yaşamlarına genelleyebilecekleri bazı temel becerilerin öğretiminde uzmanlaşmalarına olanak sağlamaktadır. Böylece aileler çocuklarının yaşamlarında uzun süreli etkili olabilmektedir (Simpson, 2015). Aile koçluğu, annelere bir uzman tarafından verilecek bir eğitim sonrasında ya da uygulama esnasında annelerin bire bir uzman tarafından desteklenmesi olarak betimlenebilir (Artman-Meeker, Fetting, Barton, Penney ve Zeng, 2015). Aile koçluğu programında annelere yeni öğrendikleri yöntemleri uygulamaları esnasında, bire bir geri bildirimler

verilmektedir. Gerekli görüldüğünde annenin uygulamasında düzeltmeler yapılmakta ve anneye tekrar uygulama fırsatı sunulmaktadır.

Aile koçluğu, çocukların ve ailelerin gelişimlerinde önemli bir rol oynamaktadır. Ailelerin çocuklarının hayatlarında öğretici rolünde olması, aile üyeleri ve çocuk arasında temel bir gereksinim olan sosyal-duygusal etkileşimin kurulması ve devam etmesi açısından önemlidir. Aileler geleneksel rollerinin dışına çıkarak çocuklarının eğitim-öğretim hayatında etkili kararlar alabilmesi için sistemli aile koçluğuna gereksinim duyabilmektedir (Lane ve diğ., 2016). Uzmanlar tarafından ailelere verilen aile koçluğu sayesinde aile ve çocuk bir araya gelmektedir. Programlı bir aile koçluğu uygulamasıyla aileler uzmanlardan öğrendiklerini, onları en iyi tanıyan ve en uzun süre geçiren kişiler olarak kendi çocuklarının eğitiminde uygulayabilmektedir. Böylece aileler, çocuklarının daha az gelişen becerilerini desteklemekte, uygun davranışlar kazandırmakta ve onların akademik alanlardaki yeterliliklerini arttırabilmektedirler (Artman-Meeker ve diğ., 2015; Berger, 2008).

Alanyazındaki koçluk uygulamalarının sunulduğu çalışmalar (Campell ve Coletti, 2013; Lane ve diğ., 2016; McWilliam, 2012; Salisbury ve Cushing, 2013, Woods, Wilcox, Friedman ve Murch, 2011) incelendiğinde, OSB'li çocuğu olan ailelere koçluk sunma ile ilgili çalışmaların 2000'li yıllardan sonra yapılmaya başlandığı ve sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda, aile koçluğunun bağımsız değişken olarak alındığı ve ailelerin çocuklarına farklı becerileri etkili ve verimli şekilde öğretimine ilişkin deneysel çalışmalar gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Erken tanıya en çok gereksinim duyulan gelişimsel yetersizlik alanlarından biri olan OSB, DSM-5 ve ICD-11'e göre değerlendirilmektedir (APA, 2013; ICD11, 2017). Bu belirtiler sosyal-duygusal beceriler, dil becerileri ve yineleyici davranışlar kategorilerinde değerlendirilmektedir. İletişim becerilerinden biri olan ortak dikkat becerileri, sosyal-duygusal beceriler başlığı altında OSB tanı ve değerlendirme süreçlerinde önemli bir belirti olarak kabul edilmektedir. Ortak dikkat becerilerinde yetersizlik gözlemlendiğinde, OSB'ye ilişkin önemli bir bulgu olarak değerlendirilmektedir (Charman, 2003; Kırcaali-İftar, 2015; Whalen ve Schreibman, 2003). Bu sebepten dolayı ortak dikkat, otizm araştırmalarında araştırmacıların önem

verdiği konular arasındadır. Ortak dikkat becerileri normal gelişim gösteren çocuklarda gözlemlenen en erken sosyal davranıştır ve dil gelişimi için öncül bir beceri olarak kabul edilmektedir. Ortak dikkatin eksikliği çocukta otizmin söz konusu olabileceğini akla getirmektedir (Charman, 2003). Kişiler, nesnelere ya da olaylar arasındaki farkındalığın paylaşılması amacıyla dikkatin koordine edilmesi sürecinde birey, bakışlarını kişi ve nesne arasında kaydırabilmekte, söz/jest kullanarak sosyal etkileşimde bulunabilmektedir. Ortak dikkat becerisi, çevredeki bireylerin nesne ve olaylara ilişkin duygu ve düşüncelerin anlaşılması için hayati önem taşımaktadır. Ortak dikkat becerilerindeki yetersizlikler OSB’li bireylerin nesne ve olay ile ilgili düşünce ve duygularını diğer insanlarla paylaşamama eğilimi göstermelerine neden olabilmektedir. Bu durumda sosyal beceriler, taklit, oyun ve bilişsel beceriler gibi alanlarda öğrenme fırsatlarının kaçırılması söz konusu olabilmektedir (Adamson ve McArthur, 1995; Kırcaali-İftar, Ülke-Kürkçüoğlu ve Kurt, 2014). Sosyal bağlamda kişi ve nesne arasında dikkati koordine etme becerisinde önemli rol oynayan ortak dikkat becerisi çocukların sosyal davranış, taklit, oyun ve dil gelişimleriyle yakından ilişkilidir (Adamson ve McArthur, 1995; Charman ve diğ., 1997; Mundy, 1995). Rocha ve diğerleri (2007), ortak dikkati sosyal gelişim, dil ve bilişsel gelişim için önemli bir gelişim basamağı olarak görmekte ve mutlaka OSB’li çocuklara sistematik bir şekilde öğretilmesi gerektiğini savunmaktadır.

Ortak dikkat başlatma ve ortak dikkat girişimine tepki verme şeklinde alanyazında iki alt beceri olarak açıklanmaktadır (Loveland ve Landry, 1986; Mundy, 1995). Ortak dikkat girişimine tepki verme alt becerisi, ortak dikkat başlatma alt becerisinden önce öğrenilmektedir. Normal gelişim gösteren çocuklarda 6 ay civarında yetişkinin göz hareketini takip etme davranışını gösteren bulgular bulunmaktadır. Bebeklerdeki bu beceri ortak dikkate tepki verme becerisinin başlangıç noktası olarak kabul edilmektedir (Lewy ve Dawson, 1992); Morales, Mundy, ve Rojas, 1998; Rocha ve diğ., 2007). Bu yüzden OSB olan bireylerle çalışılırken öncelikli olarak ortak dikkate tepki verme becerisinin hedef beceri olarak seçilmesi gerekmektedir.

Ortak dikkat becerileri öğretilirken, araştırmacıların sıklıkla kullandıkları yaklaşımlardan biri uygulamalı davranış analizinin öğrenme ilkeleri temel alınarak

geliştirilmiş olan tepki ipuçlarının sunulduğu uygulamalardan biri olan ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim uygulamasıdır (Wolery ve Gast, 1984). İpucunun giderek artırılmasıyla öğretim uygulaması çoğunlukla zincirleme becerilerin öğretiminde kullanılırken, çocuğa en az iki ipucu türünden oluşan ve hedef becerinin kazandırılması için en ılımlı ipucundan en az ılımlı ipucuna doğru bir hiyerarşi izlenerek kullanılmaktadır (Tekin-İftar, 2012).

Alanyazında ortak dikkat becerisini öğretmeye yönelik farklı uygulamaların kullanıldığı araştırmalar bulunmaktadır (Ferraioli ve Harris, 2011; Isaksen ve Holth, 2009; Jones ve Feeley, 2007; Martins ve Harris, 2006; Rocha ve diğ., 2007; Whalen, Screibman ve Ingersoll, 2006; Whalen ve Screibman, 2003). Bu çalışmalar incelendiğinde, ortak dikkate tepki verme becerisinin ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim uygulaması kullanılarak öğretildiği çalışmaların sayısının sınırlı olduğu görülmektedir. Ortak dikkate tepki verme becerisinin ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim uygulaması kullanılarak öğretildiği araştırmaların sayısının artırılması gerekliliği göz önünde bulundurularak, bu konuda çalışmalar tasarlanması gerekmektedir.

Ortak dikkat becerilerinin öğretiminde, öğretimi yapacak kişiler araştırmacı ve öğretmenler olabildiği gibi (Isaksen ve Holth, 2009; Martins ve Harris, 2006; Whalen ve Schreibman, 2003), öğretim anne-babalar veya çocuğun bakımından sorumlu diğer kişiler tarafından da gerçekleştirilebilmektedir (Ferraioli ve Harris, 2011; Jones ve Feeley, 2007). Alanyazında ortak dikkatin uzman dışındaki bir yetişkin tarafından öğretildiği çalışmaların sayısının da az olduğu görülmektedir (Brown ve Woods, 2016; Chen, 2014; Lane ve diğ., 2016; Ottley, 2015; Simpson, 2015; Suess ve diğ., 2014). Bu bulgulardan hareketle OSB olan çocuklara uygulamacılar dışındaki yetişkinler tarafından farklı yöntemler kullanılarak ortak dikkate tepki verme becerisinin öğretildiği araştırmalara gereksinim olduğu ortaya çıkmaktadır.

Özetle, yukarıda açıklanan gerekçeler doğrultusunda, bu çalışma öncelikle OSB'li çocuklara ortak dikkate tepki verme becerisinin bir yetişkin tarafından öğretilmesi gerekliliği üzerine planlanmıştır. Çocuklar aileleriyle uzun zaman geçirdiklerinden, aile koçluğu ile çocuklarına ortak dikkate tepki verme becerisini

edinmelerini, çocukların bu beceriyi kalıcı hale getirmeleri ve farklı ortamlara genelledebilmeleri amaçlanmıştır. Ayrıca çocuklarına ortak dikkate tepki verme becerisini öğretirken ailelerin aile koçluğu ile ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim basamaklarını edinmeleri, bu becerileri kalıcı hale getirmeleri ve farklı ortamlara genelledebilmeleri hedeflenmiştir. Ailelerin çalışma öncesinde, sırasında ve sonrasında çalışmaya yönelik görüşleri alınarak sosyal geçerlik verisi olarak değerlendirilmesi son hedef olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla bu araştırmada araştırmacı tarafından annelere sunulan *İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretim Sunma Koçluk Uygulaması*'nın annelerin OSB olan çocuklarına ortak dikkate tepki verme becerisini kazandırma üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

1.2.Amaç

Bu araştırmanın amacı, araştırmacı tarafından OSB'li çocuğu olan annelere sunulan koçluk uygulamalarının (yan yana koçluk) annelerin öğretim becerilerini ve çocukların ortak dikkate tepki verme becerilerini edinmeleri üzerindeki etkileri incelemektir. Bu amaca yönelik çalışmada anne ve çocuk davranışlarına ilişkin aşağıda sıralanan sorulara yanıt aranmıştır:

Annelere ilişkin sorular:

1. Koçluk uygulaması, OSB'li çocuğu olan annelere çocuklarına ortak dikkate tepki verme becerisini öğretirken, ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasının uygulama basamaklarını kazandırmakta etkili midir?

2. Koçluk uygulaması, OSB'li çocuğu olan annelere çocuklarına ortak dikkate tepki verme becerisini öğretirken, ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasına ilişkin edindikleri uygulama basamaklarını, uygulama sona erdikten 1, 3 ve 5 hafta sonrasında sürdürmelerinde etkili midir?

3. Koçluk uygulaması, OSB'li çocuğu olan annelere çocuklarına ortak dikkate tepki verme becerisini öğretirken, ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasının edindikleri uygulama basamaklarını farklı çocuklarla ve farklı ortamlarda kullanabilmelerinde etkili midir?

4. Koçluk uygulamasına katılan annelerin çalışma öncesinde, sırasında ve sonrasında çalışmanın sosyal geçerliğine ilişkin görüşleri nasıldır?

Çocuklara ilişkin sorular:

5. Anneler tarafından sunulan ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulaması, OSB'li çocukların ortak dikkate tepki verme becerisini edinmelerinde etkili midir?

6. Anneler tarafından sunulan ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulaması OSB'li çocukların edindikleri ortak dikkate tepki verme becerisini uygulama sona erdikten 1, 3 ve 5 hafta sürdürmelerinde etkili midir?

7. Anneler tarafından sunulan ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulaması OSB'li çocukların edindikleri ortak dikkate tepki verme becerisini farklı annelerle ve farklı ortamlarda kullanabilmelerinde etkili midir?

1.3. Önem

OSB'li bireylerin erken yaşta eğitilmesi gerektiği bilinmektedir. Özel eğitimde amaç, çocuğun özel gereksinimini mümkün olduğunca erken yaşta teşhis edilerek uygun özel eğitim hizmetlerinin sunulmasını planlamak ve sağlamaktır. Erken çocukluk döneminde özel eğitimin ve erken müdahalenin amacı 0-6 yaş dönemindeki çocuğun hızlı olan gelişimini destekleyerek normal akranlarıyla bir arada eğitime katılmalarına yardımcı olmak ve aileyi de eğitime dahil ederek duygusal ve toplumsal sorunları azaltmaktır (Acarlar, 2001; Boyd, Odom, Humphreys ve Sam, 2010; Charman, 2003; Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2012). OSB olan bireylerin aileleriyle vakit geçirdikleri doğal ev ortamlarının çocuk için çeşitli gelişim alanlarına yönelik yararlı hale getirilmesi oldukça önemlidir. Çocuğun yakın çevresini oluşturan aile, çocuğun ilk sosyal deneyimini edindiği ve kişiliğinin temellerinin atıldığı sosyal bir kurum olarak kabul edilmektedir (Birkan, 2009). Çocukların ilk yakın ilişki içinde olduğu kişi ise çoğunlukla anneleridir. Bu yüzden anneler otizmle yaşamın güçlükleriyle baş etmede daha aktif rol almakta, daha çok çaba göstermekte ve OSB'li

çocuğuyla ilgili sorumlulukları büyük oranda yüklenmektedirler (Lane ve diğ., 2016; Sevinç, 2004).

OSB’li çocukların en önemli sosyal ve iletişim paydaşı olan aileler, OSB’li çocuklar için normal gelişim gösteren çocukların hayatında olduğundan daha fazla önemlidir. Ailelerin OSB’li çocukları için aktif öğretici rolünü almaları, yaşadıkları yoğun stresi azaltmakta ve böylece çocuklarıyla daha kaliteli etkileşim kurma olanağı sağlamaktadır (Coleman ve Karraker, 2000; Schultz, Stichter, Herzog, Mcghee ve Lierheimer, 2012; Schultz, Schmidt ve Stichter, 2011). Trivette, Dunst, Hamby ve O’herin’e (2009) göre ailelerin çocuklarının eğitimine katılımlarını sağlayabilmek için ailelere sunulan hızlandırılmış öğrenme modeli, yönlendirilmiş öğrenme modeli, tam-zamanında-öğretim modeli ve koçluk olmak üzere farklı öğretim uygulamaları vardır. Koçluk uygulamaları aileler ile yürütüldüğünde aile koçluğu adını almakta ve aile koçluğu aileleri eğitmenin en etkili ve verimli yollarından biri olması itibariyle önem taşımaktadır. Bu araştırmanın amaçlarından birisi aile koçluğu programının OSB’li çocuğu olan annelere çocuklarına ortak dikkate tepki verme becerisini öğretirken, ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasının uygulama basamaklarının öğretilmesinin etkilerini belirlemektir. Aile koçluğu işbirliğine uygun bir uygulama olması ve ailenin kendi uygulama denemelerine yönelik geri bildirimler alabilmesi ve ailenin yanlış ya da eksik uygulamalarını düzeltme olanağına sahip olduğu bir uygulama olması açısından önemlidir. Aileler, OSB’li çocukların eğitilmelerine yönelik kuramsal bilgilere hakim olmakta ve kendi çocuklarına öğretim yapabilir hale gelmektedirler. Böylece özel eğitim alanında insan kaynağındaki yetersizliğin özel gereksinimli çocukların eğitiminde yol açtığı yetersizlik sorununa bir çözüm olmaktadır. Aile koçluğu ile aileler uzmanların özel eğitimde kullandıkları bilimsel-dayanaklı uygulamaları öğrenmektedir. OSB’li çocuklar böylece sadece kurum ortamında faydalanabildikleri etkililiği kanıtlanmış olan uygulamalarla, aile koçluğu sayesinde günlük yaşamda da karşılaşacak ve doğal süreçte ailelerinin etkili yöntemler kullandığı kaliteli vakit geçireceklerdir.

OSB’li bireylerin iletişim becerilerini öğrenmeleri ve geliştirmelerinde ortak dikkat becerisi önemli bir rol oynamaktadır (Charman, 2003). Aynı zamanda ortak

dikkat göz kontağı kurma, taklit, oyun ve sıra alma gibi pek çok becerinin gelişmesiyle de yakından ilgilidir (Kasari, Freeman ve Paparella, 2000; Martins ve Harris, 2006). Yapılan birçok çalışmaya göre, özellikle ortak dikkat girişimlerine tepkide bulunma becerisinin uygulamalar sonrasındaki dil kazanımlarına önemli katkısı bulunmaktadır (Martins ve Harris, 2006; Whalen ve diğ., 2006). Yapılan çalışmalar (Jones ve Feeley, 2007; Rocha ve diğ., 2007) sonucunda annelere verilen eğitim yoluyla anne çocuk etkileşiminin güçlendiği, OSB’li çocukların gelişim alanlarının olumlu yönde desteklendiği, dil ve konuşma gelişimi gibi birçok gelişim alanına önemli katkılar sağlandığı ortaya konulmuştur.

Bu araştırmanın diğer amacı anneler tarafından sunulan ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasının OSB’li çocukların ortak dikkate tepki verme becerisini edinmelerindeki etkilerinin belirlenmesidir. Bu doğrultuda, bu araştırma bulgularının OSB’li çocukların annelerinin tepki ipucu yöntemleri ve sistematik öğretimi öğrenmeleri, öğrendiklerini etkili bir şekilde uygulayabilmeleri ve genelleyebilmeleri açısından alanyazına ışık tutacağı düşünülmektedir. Ortak dikkat becerisinin öğretimi için annelere uygulanmak üzere hazırlanmış olan aile koçluğu programı, özel eğitim branşı dışında ve sınıfında OSB’li kaynaştırma öğrencisi bulunan diğer branşlardaki (örn., okul öncesi öğretmeni, sınıf öğretmeni) öğretmenlere yol gösterici olabileceği düşünülerek bu programın uyarlanıp kullanılacağı ve yaygınlaştırılabileceği önerilebilir. Uluslararası alanyazın incelendiğinde 2000’li yılların başlarında OSB’li çocuklara ortak dikkat becerilerinin öğretimine yönelik çalışmaların başladığı görülmektedir (Brown ve Woods, 2016; Chen, 2014; Lane ve diğ., 2016; Ottley, 2015; Simpson, 2015). Türkiye’de ise ortak dikkat becerilerinin öğretiminin konu alındığı sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Bilmez, Tekin-İftar ve Kırcaali- İftar, 2017; Töret, 2016, Tunçel, 2017). Ortak dikkat öğretiminin halen çalışılması gerekli olan bir konu olması sebebiyle bu çalışmanın uluslararası ve ulusal alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, Türkiye’de sayısı çok sınırlı olan (Kırcaali-İftar ve diğ., 2014) yapılandırılmış ortak dikkat öğretimini hedefleyen bir program olarak alana önemli bir kaynak oluşturması da beklenmektedir.

1.4. Sayılılar

- Geliştirilmiş ortak dikkat öğretimi programında annelerin programdan en üst seviyede öğrenme gerçekleştireceği varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

- Bu çalışma tek-denekli araştırma modeli tasarlandığından 4 katılımcı çiftiyle sınırlıdır.
- Çalışmada sadece Edirne ilinde bulunan 3-7 yaş arası OSB'li çocuklar ve onların annelerinin katılımıyla sınırlıdır.
- Araştırma ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulaması ve ortak dikkat becerilerinin öğretimi ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB): Sosyal etkileşim ve sosyal iletişim yetersizliği ile yineleyici davranışlar ve sınırlı ilgi olmak üzere iki temel belirleyici özelliği olan gelişimsel bir yetersizlik türüdür (APA, 2013).

Ortak Dikkat Becerisi: Nesne ya da olaylara ilişkin farkındalık paylaşmak amacıyla, dikkatin iki kişi ile belli bir nesne ya da olay arasında koordine edilmesi sürecidir. Başkalarının ortak dikkat girişimine tepki verme ve ortak dikkat girişiminde bulunma şeklinde iki alt becerisi bulunur (Kırcaali-İftar ve diğ., 2014; MacDonald, 2008; Mundy, Sigman, Ungerer ve Shermon, 1986; Mundy, 2016).

İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretim Uygulaması: Bireyin doğru tepkide bulunmasını gerçekleştirecek en düşük düzeyde ipucu sunmasıyla öğretime başlanarak (doğal uyaran sunarak), gereklikçe ipucunun türünü ve yoğunluğunu değiştirerek bireyin bedeni üzerinde daha fazla etkisi olan ipucu düzeyine geçilmesidir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012).

Aile Koçluğu: Araştırmacı (koç) tarafından annelere sunulan aile koçluğunda önce annelere ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim uygulaması ve ortak dikkat becerisi konularında genel bilgiler sunulmuş; daha sonra anneler, ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulaması uygulama basamaklarını kullanarak ortak dikkat becerisini öğretmişler ve son olarak annelerin çocuklarına öğretim sunma sürecinde koç tarafından uygulamanın doğruluğu değerlendirilip annelere geri bildirimler verilmiştir.

1.7. Kısaltmalar

OSB: Otizm Spektrum Bozukluğu

GEÇDA: Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı

2. KURAMSAL BİLGİLER

2.1. Otizm Spektrum Bozukluğu

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) ilk olarak 1943 yılında Leo Kanner tarafından erken çocukluk çağında başlayan, insanlarla ilişki kurma güçlüğü, ekolali, zamirlerin tersten söylenmesi, tekrarlayıcı ve amaçsız davranışlar, değişime direnç ile alıcı ve ifade edici dili kullanmada ciddi yetersizlikler şeklinde ortaya çıkan nöro-gelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmıştır (Schreibman, 2005). OSB'nin tanımlanmasından sonra üzerinde pek çok çalışma yapılmış olmasına rağmen, sebeplerine yönelik (genetik, nörolojik ve çevresel faktörler) kesin yargıya varılamamış olup bilim dünyasının en tartışılan konuları arasında yer almaktadır (APA, 2013).

Çocuklarda otizmin en belirleyici özelliği olan ilk belirti sosyal etkileşim becerilerindeki bozulmalardır (Wolkmar ve Wiesner, 2004). Amerikan Psikiyatri Birliği (APA) tarafından yayımlanan DSM-5'e (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - DSM) göre sosyal etkileşim ile sosyal iletişim ve yineleyici davranışlar ile sınırlı ilgi OSB'nin iki temel özelliğidir (APA, 2013). İki temel özellik belirtilmiş olmasına rağmen OSB belirtilerinin şiddeti ve sayısı bireyler arasında farklılık gösterebilir ve hatta zaman içinde değişebilir (Bruey, 2004; Volkmar ve Wiesner, 2004).

Ulusal Otizm Merkezi (National Autism Center [NAC], 2015) raporları ve pek çok araştırma OSB'de erken tanı ve erken müdahalenin önemli olduğuna dikkat çekmektedir. OSB şüphesi olan çocukların tanı aşamasında öncelikle tıbbi ve nörolojik bir değerlendirmeden geçirilmeleri, gelişim testlerine tabi tutulmaları önerilmektedir (Schreibman, 2005).

OSB'nin tanımlanmasında ve sınıflandırılmasında güncel olarak kullanılan iki sistem vardır. İlki Amerikan Psikiyatri Birliği'nin yayınladığı DSM-5-TR'tir (APA,

2013). İkincisi ise Dünya Sağlık Örgütü 'nün (World Health Organization–WHO) yayınladığı Uluslararası Hastalık Sınıflama Kılavuzu'dur (International Classification of Disease- ICD11). Dünya Sağlık Örgütü üyesi olan Türkiye'de de Uluslararası Hastalık Sınıflama Kılavuzu temel alınarak sınıflama ve tanı koyma çocuk psikiyatrları ve çocuk nörologları tarafından yapılır (ICD11, 2017; WHO, 2007). Çocukta gözlenmiş olan sosyal etkileşim ve sosyal iletişim ile yineleyici davranışlar ve sınırlı ilgi davranışlarının kaynağının başka herhangi bir gelişimsel bozuklukla ilişkili olmadığına karar verildikten sonra tanılamaya yardımcı olan araçlar kullanılarak uzmanlar tarafından çocuk ile ilgili OSB konusunda daha ayrıntılı bilgi toplanır (Volkmar ve Wiesner, 2004).

OSB zihinsel yetersizlikten sonra en yaygın yetersizlik türü olarak açıklanmaktadır (CDC, 2014). Bu durum, otizmin nedenlerinin ortaya çıkartılmasının, olası önleme yollarının belirlenmesinin ve çocuk ile ailenin eğitilmesinin önem ve ihtiyacını açıkça ortaya koymaktadır. Bu ihtiyaçları karşılayabilmek için OSB'li bireyleri ve özelliklerini yakından tanımakta fayda olduğu söylenebilir (Tidmarsh ve Volkmar, 2003). Çoklu sorunların varlığı OSB'den etkilenmiş olan çocuklara sağaltım ve müdahale süreci, ailenin ve çocuğun ihtiyaç ve özelliklerine göre çeşitli uzmanların dahil olduğu bir ekip tarafından (örn., özel eğitim öğretmeni, çocuk psikiyatristi ve nöroloğu, fizyoterapist, dil-konuşma terapisti, sosyal hizmet uzmanı) disiplinler arası bir model ile yürütülmelidir (O'Brien ve Daggett, 2006).

2.1.1. OSB'li Çocuklar ve Özellikleri

Çocukluk ile yetişkinliği birbirinden ayıran en belirgin özellik sürekli bir büyüme ve gelişme durumudur (Yavuzer, 2002). Büyüme, bedende boy, kilo ve hacim gibi sayısal değişikliklerin olması şeklinde açıklanır; gelişme ise bireyin büyüme ve olgunlaşması sonucunda değişmesi, bedensel, zihinsel, dil, duygusal ve sosyal yönden kendisinden beklenen görevleri yapabilecek düzeye ulaşmasıdır (Aral, 2011; Fabes ve Martin, 2003; Howard, Williams ve Lepper, 2010). Gelişim bir bütündür ve vücudun tüm alanları birbiri ile ilişkilidir. Normal gelişim gösteren çocuklar gelişimin baştan ayağa, içten dışa ve genelden özele doğru olan sıralamasına ve kritik dönemlere uygun bir büyüme süreci geçirirler. Gelişimlerinde sapmalar olan gruplar arasındaki

OSB'li çocuklarda gelişim, büyüme ve olgunlaşma süreçlerinin takibi ilk üç yıl çok iyi yapılmalıdır. OSB çocuklarda psiko-motor gelişim, sosyal duygusal gelişim, dil gelişimi ve bilişsel gelişim gibi birden fazla gelişim alanını etkileyebilen bir bozukluktur (Koegel ve Koegel, 2005). Normalden sapmalar olduğu fark edildiğinde zaman kaybetmeden doktora başvurulmalıdır çünkü bu sapmalar OSB'li çocuğun tüm gelişim özelliklerinde ve öğrenme sürecinde gecikmelere sebep olabilir. Aşağıda OSB'li çocuğun bilişsel, sosyal, dil ve iletişimsel özellikleri açıklanmaktadır (Doğan ve Acar-Şengül, 2016; Howard ve diğ., 2010; Senemoğlu, 2005).

2.1.1.1. Bilişsel Gelişim

OSB'li bireylerin önemli bir bölümü, otizm tanısının yanında farklı düzeylerde yetersizlikler gösterebilmektedir (Doyle ve Illand, 2004). Chakrabarti ve Fombonne'a (2005) göre OSB'li bireylerin yarısının zeka düzeyi 70 ve üzeri; %25'inin ortalama ve ortalamanın üstünde; diğer %25'inin de 70 ve altı zeka bölümünde olduğu görülmektedir.

Bilişsel gelişimlerinde yaşlarına göre geride olmaları belirgin düzeyde normalin altında bir akademik performans sergilemelerine sebep olmaktadır. Okuma-yazma becerileri, okuduğunu anlama becerileri, matematik becerileri akranlarına oranla düşük bir performans sergilenen bazı temel bilişsel beceriler arasındadır (Williams, Goldstein, Kojkowski ve Minshew, 2008).

OSB tanısı olan bireyler bilişsel beceriler bakımından değerlendirildiğinde dikkat toplayamama ve günlük rutini devam ettirmede hafıza yetersizlikleri göze çarpar (Sprenger ve diğ., 2013). Bunun yanında empati becerisi, kendi duygu ve düşüncelerinin farkında olmama ve iyi ifade edememe; başkalarının duygu ve düşüncelerini anlayamama ve çevreye karşı ilgisiz olma gözlenebilmektedir (Webber ve Scheuermann, 2007).

2.1.1.2. Sosyal ve Duygusal Gelişim

OSB'li bireylerde gözlenen sosyal becerilerdeki sınırlılıklar, otizmin en belirgin özelliği olmakla birlikte tanı koymada da belirleyici etkenler arasında yer

almaktadır. Etkileşim sırasında OSB'li çocuklar duygu veren ifadeleri yorumlayabilir ve duygu ifadelerini gösteremeyebilirler (Volkmar, Cohen ve Paul, 1986).

Bebeklik döneminden itibaren göz kontağı kuramama, yönergeleri yerine getirememe, sese ve ismine cevap verememe, başkasının işaret ettiği yere bakamama ve başkasının dikkatini bir nesneye /olaya çekememe gibi yetersizlikler gözlenebilmektedir (Heward, 2007; Kırcaali-İftar, 2015).

OSB'li çocuklarda üç yaş sonrasında itibaren sıklıkla sohbet başlatma ve sohbeti sürdürme, teşekkür etme, verilen etkinliği tamamlama, sarılma veya dokunma davranışlarında sınırlılıklar görülebilmektedir (Dawson, Meltzoff, Osterling, Rinaldi ve Brown, 1998; Webber ve Scheuermann, 2007). Ayrıca OSB'li bireyler çevresindeki bireylerle etkileşim kurmaktan kaçınabilir, odalarında yalnız vakit geçirirken nesnelere meşgul olmayı tercih edebilirler (Kırcaali-İftar, 2015).

OSB'li bireylerde otizmden etkilenme düzeyi artarsa, sosyal becerilerde bireyin yetersizlikleri daha yoğun görülebilmektedir. Ancak özel eğitime erken başlayan ve erken çocukluk döneminde, sosyal beceri öğretim programları kendisine sunulan OSB'li bireylerin sosyal yetersizliklerine dayalı sergiledikleri problem davranışlarında, eğitime daha geç dönemde başlayan OSB'li bireylere göre azalma gözlenebilmektedir (Bellini ve Hopf, 2007).

2.1.1.3. Dil Gelişimi

OSB'li bireylerde dili kullanma becerisindeki yetersizlik bebeklik döneminde gözlenmeye başlamakta ve yaşam boyu sürebilmektedir. Dili kullanmadaki yetersizlikler hem dili anlamada (alıcı dil) hem de üretmede (ifade edici dil) gözlenebilir. Üç yaş öncesinde gözlenen dil gelişimindeki yetersizlikler tanı koymada belirgin bir ipucu olmaktadır (Landa, 2007; Tager-Flusberg ve diğ., 2009).

Dil ve iletişim yetersizliklerinin telafisi açısından erken müdahale ve destek son derece önemlidir. Bu yüzden eğer erken müdahale ve erken eğitimde geç kalınırsa bazı OSB'li bireyler, yaşadığı süre boyunca sözel iletişim kuramayabilir (Szatmari Bryson, Boyle, Streiner ve Duku, 2003).

OSB tanılı bireylerin bir kısmı dil gelişiminde gecikme, konuşmada zorluk ve sıra dışı konuşma özellikleri gösterirken (Kırcaali-İftar, 2015), bir kısmı da diğerlerinin konuşmalarını hemen tekrar etme olarak ortaya çıkan anında ekolali veya duyduklarını daha sonra tekrar etme olan gecikmiş ekolali gösterebilir (Heflin ve Alaimo, 2007; Tager-Flusberg ve diğ., 2009).

Dil öncesi dönemde jestleri ve sesleri kullanmada normal gelişim gösteren akranlarına göre sınırlılıklar gözlenmekte ve bu durum dil dönemine geçişi yavaşlatmaktadır. Dil döneminde ise dil sorunları çeşitlilik göstermektedir. Tek sözcük ve iki sözcük dönemlerinin ardından dilin biçim birim (kök-ek kullanımı), söz dizimi (cümle içi öge sıralama), anlam bilgisi (kelime bilgisi) ve pragmatik (dil bağlama uygun kullanımı) alanlarının tümünde anlama ve ifade soruları gözlenmektedir (Owens, 2012). Bazı OSB’li bireylerin biçim birimsel olarak zamir kullanımında ciddi hatalar yaptıkları ve kendisinden bahsederken kendi adlarını kullandıkları görülmektedir. Bazıları ise söz dizimsel açıdan cümle içi özne-yüklem sıralamalarında hatalar yaparken, bir kısmı da anlam bilimsel olarak soyut kavramları anlamada ve üretmede sorun yaşamaktadır. Ancak en çok zorluk pragmatik alanda yaşanmaktadır. Örneğin karşılıklı sohbet sırasında “merhaba”, “özür dilerim”, “teşekkür ederim” gibi kalıpları çoğunlukla uygun zamanda kullanamadıkları görülmektedir. Bir konuda sohbet başlatma, sürdürme, genişletme ve sonlandırma da OSB’li bireylerin en zorlandıkları alanlar arasındadır (Hedge ve Maul, 2006; Tager-Flusberg ve diğ., 2009).

OSB’li bireylerin sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinde sorun yaşamalarının en temel sebeplerinden birinin, ortak dikkat becerisini akranlarında olduğu gibi kendiliğinden kazanamıyor olmaları olduğu düşünülebilir. İzleyen bölümde ortak dikkat becerisine yönelik bilgiler aktarılmıştır.

2.2. Ortak Dikkat

Ortak dikkat, bireylerin nesne veya olayların farkındalığını paylaşmak için dikkati kurabilme ve koordine etme becerisidir (MacDonald, 2008). Alanyazında farklı tanımların bulunmasının yanında bir grup araştırmacı ortak dikkati paylaşan en az iki bireyin ve bir nesnenin bulunması gerektiğini (Carpenter ve Liebal, 2011;

Leavens ve Racine, 2009); iletişim ortağının aynı nesneye gösterdikleri ilginin mutlaka bilinçli ve birlikte olması gerektiğini düşünmektedirler (Hobson ve Hobson, 2007; Tomasello, 1995).

Başka bir grup araştırmacı ise bir nesneye yönelik olarak tek taraflı ortak ilgi gösterilmesinin ortak dikkati tanımlamaya yeterli olmadığını ileri sürmektedirler. Ortak dikkatin tanımlanması için “farkında olması” şarttır ve ortak dikkat kurulan nesneye her iki iletişim ortağının bakış kaydırması ve bunun bilinçli olarak eş zamanlı veya arka arkaya olması gerekmektedir. Bu gruptaki araştırmacılara göre, iki iletişim ortağının, ortak dikkat kurdukları nesneye bakış kaydırmalarından sonra o nesneye yönelik tecrübelerini sözel ya da sözel olmayan bir biçimde ifade etmesi de gerekmektedir (Carpenter ve Liebal, 2011).

Kırcaali-İftar ve diğerleri (2014) ise ortak dikkati “*belli nesne ya da olaylara ilişkin farkındalık paylaşmak amacıyla dikkati kişiler ve nesnelere/olaylar arasında koordine etmesidir.*” şeklinde tanımlamaktadır.

2.2.1. Ortak Dikkat Türleri

Çocuklar, ortak dikkat kurarken bakışlarını nesnelere-kişiler arasında kaydırarak ve sözlü ve sözsüz ifadeler kullanarak başkalarıyla etkileşim kurmaktadır. Ortak dikkat, alanyazında *ortak dikkat girişimine tepki vermek* ve *ortak dikkat girişiminde bulunmak* olmak üzere iki alt beceriden oluşmaktadır (Mundy ve Newell, 2007).

Ortak dikkat becerisinin her iki türü de erken çocukluk gelişimi ve sosyal öğrenme süreçlerinin önemli yapı taşlarıdır. Örneğin, çocuğun iki yaşına kadar öğrendiği sözcükler daha sonraki öğrenme süreçleri için temel oluşturacak öneme sahiptir. Eğer aile çocuğuna yeni nesne ve olaylara yönelik öğrenme fırsatları sunarsa ve bunu yeni sözcüklerle yaparsa, çocuğun ortak dikkat kurma girişimine tepki vermesi için uyarıyı ayırt edebilir olması gerekmektedir. Başka bir deyişle, çeşitli uyarıların arasından, asıl gösterilene seçebilmesi ve ortak dikkati kurabilmesi yeni

sözcük ve nesne arasında çağrışım kurabilmesine bağlıdır (Vaughan Van Hecke ve Mundy, 2007).

2.2.1.1. Ortak Dikkate Tepki Verme: Bir yetişkinin ya da akranın, ortak dikkat başlatma girişimine karşılık çocuğun verdiği tepki ortak dikkate tepki verme becerisidir. Çocuğun ortak dikkate tepki verme becerisini edinmesi için öncelikle iletişim ortağıyla göz teması kuruyor ve ismi söylendiğinde bakıyor olması gerekir (MacDonald, 2008).

Göz teması kurulan çocuğa, ona bir nesne sunulduğunda bu yeni nesneyi eline alması; uzaktaki bir nesne işaret edildiğinde veya bakış kaydırarak gösterildiğinde o nesneye bakması çocuğun ortak dikkate tepki verdiğini gösterir (Rocha ve diğ., 2007).

Çocuklarda ortak dikkate tepki verme alt becerisi, ortak dikkat başlatma alt becerisinden önce yani dokuz-on ay civarında edinilmektedir (Vaughan Van Hecke ve Mundy, 2007).

2.2.1.2. Ortak Dikkat Başlatma: İletişim ortağının dikkatini çekme, iletişim ortağının dikkatini bir nesneye/olaya yöneltme girişimidir. Diğer kişinin dikkatini çekme, sözlü veya jest ve mimiklerle yapılarak, dikkat ve bilgi paylaşımını amaçlamalıdır. Dikkat edilmesi gereken nokta, çocukların kendi temel ihtiyaçlarını gidermek için (örn., su istemek, tualete gitmek istemek) yetişkinlerin dikkatini çekmeye çalışmaları ortak dikkat başlatma olarak kabul edilmemesidir (Carpenter ve Liebal, 2011).

Ortak dikkat başlatma, ortak dikkate tepki verme alt becerisinin öğrenilmesinden hemen sonra 12 aylık civarında öğrenilmeye başlamaktadır. Çocuk, yetişkine bir nesneyi/olayı işaret etme davranışlarıyla ortak dikkat girişimlerini başlatmaktadır. Çocuk büyüdükçe ve sözel ifade becerisini geliştirdikçe sözsüz ortak dikkat başlatma girişimleri yerini sözel ifade kullanımına bırakmaktadır (Adamson ve Bakeman, 1985; Murray ve diğ., 2008).

2.2.2. Ortak Dikkatin İşlevi

Ortak dikkat iki kişi arasında, ilginin paylaşılması için dikkatin koordine edilmesidir (Adamson ve Bakeman, 1985). Ortak dikkatin tanımında üç önemli içerik bulunur:

a. Birinin dikkatini başka bir yere yöneltme yani ortak dikkat başlatma (Crais, Douglas, ve Campbell, 2004; Shin, 2012),

b. Dikkati yöneltilen nesneye/kişiye dikkatini geri vermesi yani ortak dikkate tepki verme (Mundy ve diğ., 2007),

c. Ortak dikkat başlatan kişinin, diğer kişiye gösterdiği nesne/kişidir. Kısaca ortak dikkatten bahsedilebilmesi için ortamda ortak dikkati başlatan bir kişi, ortak dikkat girişimine tepki veren bir kişi ve üzerinde ortak dikkat kurulan nesne/kişi olması gerekmektedir (Shin, 2012).

Ortak dikkat başlatma ve ortak dikkate tepki verme alt becerilerinin her ikisi de çocukların ileri yaştaki dil gelişimlerine katkıda bulunan beceriler arasında yer almaktadır. Başka bir deyişle, ortak dikkatin her iki alt becerisi de çocukların dil öğrenmelerinde çok önemli role sahiptir (Mundy ve diğ., 2007). Çocukların yaşamlarının ilk iki yılında öğrendikleri, işaret etme ve başka birinin işaretini takip etme olarak adlandırılan alt beceriler ortak dikkat ediminde önemli gelişim basamakları olarak kabul edilmektedir (Colonnesi, Stams, Koster ve Noom, 2010).

Ortak dikkatin ön koşul becerilerinden olan işaret etme ve bir başkasının işaretini anlama, takip ve taklit becerileri ile çok yakından ilişkilidir. Bu iki beceri mevcut dil becerisini, ileri yaşlardaki dil becerisini, düşünme becerisini ve bir başkasının niyetini anlama gibi empati becerilerinin ön koşullarıdır. Öte yandan çocuklar, işaret becerilerini sosyal-duygusal kavramları öğrenmenin yanında; konuşma becerisini edinirken de araç olarak kullanmaktadırlar (Kinard ve Watson, 2015).

Ortak dikkatin bilişsel becerilerin gelişimiyle yakından ilişkili olduğuna dair araştırmalar da bulunmaktadır. Ortak dikkat girişimine tepki verme, beynin arka dikkat sistemi ile ilişkili olabilir. Bu arka dikkat sistemi, çocukların bir yetişkinin ya da akranın ortak dikkat girişimini fark etmesine ve tepki vermesine olanak tanırken; ortak dikkat başlatma ise beynin ön dikkat sistemi ile ilişkilidir. Ön dikkat sistemi sayesinde çocuklar kendilerinin ve çevrelerindeki diğer kişilerin neden ve nasıl iletişim kurduğunun farkına varabilirler. Böylece çocukların sosyal etkileşim kurma becerilerinde gelişim kaydedilir (Mundy ve diğ., 2007).

Çocukların ortak dikkat becerisinin gelişimi sayesinde gelişen bir diğer konu, çocukların aileleriyle girdiği etkileşim ortamıdır. Aileler çocuklarıyla sosyal ve duygusal açıdan zengin bir bağlamda meşgul olduklarında bu kaliteli etkileşim taklit, ortak dikkat ve konuşma becerilerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır. Araştırmalara göre bu sosyal-duygusal etkileşim, çocukların ileri yaşlarındaki ortak dikkat becerilerinin gelişmesini desteklerken bir yandan da çocukların etrafındaki diğer bireylere de ilgi göstermesi ve dikkat etmesine olanak tanımaktadır (Farrant, Maybery ve Fletcher, 2011).

Ortak dikkat becerisinin ilişkili olduğu son beceri de oyun becerisidir. Ortak dikkat ve oyun becerisi ilişkisini açıklayan alanyazında çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Çocuklar ortak dikkat becerisini edindikçe daha fazla oyun oynamakta ve oyun becerileri gelişmektedir (Kasari ve diğ., 2000; Shin, 2012). Ortak dikkat becerisi, çocukların iletişim kurduğu kişiler ile paylaşımlarının artmasını ve böylece oyun becerilerinin gelişimi için temel oluşturmasını sağlamaktadır. Çocuklar iki yaşına geldiğinde, çevreleriyle olan sosyal etkileşimleri yoğunlaşmakta, dolayısıyla, karşılıklı ve tamamlayıcı oyun oynamaya hazır hale geldikleri gözlenmektedir. Ortak dikkat kurabilen çocuk, etkileşime dayanan oyunlar oynayabilmekte; sosyal oyuna katılmaya başlamakta ve böylece iletişim ve taklit becerileri gelişmektedir (Shin, 2012).

2.2.3. OSB’li Çocuklarda Ortak Dikkat

Normal gelişim gösteren çocuklar yetişkinleri gözlemleyerek ve taklit ederek gelişimin yapı taşındaki tüm evreleri tamamlamaktadırlar. Normal gelişim gösteren çocuklarda ortak dikkat becerisinin işlevinin, amaçlı paylaşım olduğu bilinmektedir. Dokuzuncu ayda ortak dikkate tepki vermeye başlayan bebek, 11. ayda yetişkinin gösterdiği yere bakarak ortak dikkate tepki verme becerisinde tecrübe kazanmaktadır. 12. ayda ise işaret etmeye başlamakta yani ortak dikkat başlatma girişiminde bulunmaktadır (Carpenter, Nagell ve Tomasello, 1998). Ancak gelişim yetersizliği gösteren çocuklarda durum biraz farklılaşmaktadır. Akranlarından farklı olarak, gelişim yetersizliği olan çocuklar, büyüme ve gelişimin basamaklarını zamanında ve eksiksiz olarak tamamlamakta zorlanmaktadırlar. Akranlarının normal gelişim sürecinde kendi kendine edindikleri becerilerden biri olan ortak dikkat becerisini, gelişim geriliği olan OSB’li çocukların yardımsız öğrenmesi mümkün olmayabilir (Howard ve diğ., 2010; Senemoğlu, 2005).

Ortak dikkat becerisindeki yetersizlikler, OSB’li çocuklara tanı koymaya yardımcı, en belirgin ipuçlarından birisidir. Bu becerinin edinimindeki güçlükler otizme özgüdür ve otizmin ayırt edici özellikleri arasında yer almaktadır (Rocha ve diğ., 2007).

DSM-5’e göre sosyal iletişim ve sosyal etkileşim ile sınırlı ve yineleyici davranışlar ve ilgiler otizmi tanımlayan iki temel alandır (APA, 2013). Tanımlamadaki ilk kriter olan sosyal iletişim ve sosyal etkileşimdeki yetersizlikler karşılıklı sosyal etkileşim; karşdakini anlama ve sözsüz iletişim kurma; iletişim başlatma ve iletişimi sürdürme alanlarını etkilemektedir. Tanılamadaki ikinci kriter olan sınırlı ilgi ve yineleyici davranışlar ise nesnelere etkileşim ve konuşma; rutinlerde ısrarcılık ve değişime direnç; ilgi alanında obsesyon; çevredeki duyuşal uyarılara anormal tepkiler alanlarında sorunlara sebep olmaktadır (Kinard ve Watson, 2015).

OSB’li çocukların yukarıda belirtilen davranışları sıklıkla sergiledikleri bilindiğine göre, ortak dikkat becerisini edinirken yaşadığı zorluklar şaşırıcı değildir (Crais ve diğ., 2004). Ortak dikkat sözsüz iletişim kurabilmeyi ve jest-mimik anlamayı

gerektiren bir beceridir ki, OSB’li çocuklarda sözsüz iletişim çoğunlukla eksiktir (Mundy ve diğ., 1986; Mundy ve diğ., 2017).

Öte yandan ortak dikkat becerisi, iletişim ortağı ile ilgi paylaşımını gerektirdiğinden OSB’li çocuklar sosyal etkileşim kurmada da ciddi sıkıntılar yaşamaktadırlar. Dolayısıyla, iletişim ortağı ile ilgi paylaşımını konusundaki isteksizlik durumu, OSB’li çocukların ortak dikkat becerisini edinmelerine ket vurmaktadır (Adamson, Bakeman, Deckner ve Ronski, 2009). Buna ek olarak, sınırlı ve yineleyici davranışlar, ortak dikkat becerisinin gelişimine engel olmaktadır. OSB’li çocuklar bir ilgi alanına karşı takıntılı davranışlar gösteriyorsa ve değişikliklere direniyorsa; dikkat kuran kişi ve üzerinde dikkat kurulan nesne/olay arasında dikkatini taşımada zorluk yaşayacaktır (Mundy ve diğ. 2017).

Paul ve Norbury’e (2012) göre uyarılara verilen sıra dışı tepkiler de ortak dikkat becerisinin gelişimini engellemektedir. Örneğin, çocuk uyarana karşı son derece yüksek hassasiyet gösterirse; uyarana takıldığı için o çocuğun dikkatini çekmeye çalışan birine tepki veremediği gözlenmektedir.

Ortak dikkat kurmayı OSB’li çocuklar için zor hale getiren bir başka unsur da OSB’li çocukların üçlü etkileşim (triadic: ortak dikkat başlatan, ortak dikkate tepki veren, ve üzerinde ortak dikkat kurulan) kuramayıp, sadece ikili (dyadic) etkileşim kurabilmesi ile dikkat koordinasyonunu yönetmede zorlanmasıdır (Watson, Crais, Baranek, Dykstra ve Wilson, 2013).

OSB’li çocuklarda, yukarıda belirtildiği gibi ortak dikkat becerisindeki ve ortak dikkatin her iki alt becerisindeki (ortak dikkat başlatma ve ortak dikkate tepki verme) yetersizliklerin erken dönem tanılama göstergelerinden olduğu çeşitli araştırmacılar tarafından ortaya koyulmaktadır (Dawson ve diğ., 2004; Mundy ve Markus, 1997; Shumway ve Wetherby, 2009; Sigman ve Ruskin, 1999; Thurm, Bishop ve Shumway, 2011; Tomasello, 1995). Bunun sebebini ortak dikkat becerisinin erken çocukluk döneminde edinilen bir sosyal iletişim becerisi olmasıyla ve ortak dikkatin dil gelişimiyle ilişkili olması ile açıklamak mümkün olabilmektedir. Ortak dikkat becerisi edinildiğinde dil edinimi ve iletişim becerilerinin gelişmesi için temel

oluşturulmaktadır. Ancak OSB'li çocuklarda ortak dikkatin kritik dönemde öğrenilmemiş olması, dil gelişimindeki ve akabinde iletişim becerisindeki yetersizliklerle sonuçlanmaktadır (Bono, Daley ve Sigman, 2004; Carpenter ve diğ., 1998; Mundy ve diğ., 2017).

Sosyal ve iletişim becerilerinin, OSB olan çocuklarda ortak dikkat eksikliğinden kaynaklandığını ortaya koyan pek çok araştırma bulunmaktadır (Bono ve diğ., 2004; Carpenter ve diğ., 1998; Paparella, Stickles, Freeman ve Kasari, 2011; Rocha ve diğ., 2007; Watson ve diğ., 2013). Ortak dikkat kuramayan, jest ve mimik kullanamayan OSB'li çocuklar, hem normal gelişim gösteren bireylerden hem de diğer gelişimsel yetersizlik gösteren bireylerden kolaylıkla ayırt edilebilmektedir (Adamson ve diğ., 2009; Paparella, Stickles, Freeman ve Kasari, 2011; Watson ve diğ., 2013).

OSB'li çocukların ortak dikkat gelişiminde, normal gelişim gösteren çocuklarda olduğu gibi, ailelerin ebeveynlik stilleri, çocuğa yönelik davranışları, ailenin sosyolojik alt yapısı ve ailede çocuğa birincil bakımı veren kişi çok büyük rol oynamaktadır. OSB'li çocukların aileleri, tıpkı normal gelişim gösteren çocuk aileleri gibi çocukların istek ve ihtiyaçlarına doğru şekilde ve zamanında cevap vermeli, çocukları dinlemeli ve onların davranışlarını doğru yorumlamalıdır (Siller ve Sigman, 2002). İzin verici tarz ebeveynlik stilini benimseyen ailelerde, büyük çoğunlukla çocuğun liderliği takip edilmekte, çocuktan beklenen davranış ve sorumluluğun az olduğu görülmektedir. Ailenin, çocuğun dikkatini çekmeye çalışmadığı ve çocuktan iletişim isteği gelmeden, çocukla iletişim kurmak için bir şey talep etmediği gözlenmektedir. Çocukları OSB'li olan ebeveynler bu stili tercih etmekte ve çocuklarından beklentilerinin az düzeyde olduğu görülmektedir. Bu durum, bu tür ailelerde yetişen OSB'li çocukların, sosyal ve iletişim becerilerinin (örn., ortak dikkat becerisi, dil gelişimi) gelişiminde geriliğe sebep olmaktadır (Kinard ve Watson, 2015; Siller ve Sigman, 2008; Tamis-LeMonda, Bornstein ve Baumwell, 2001).

Sonuç olarak, ortak dikkat, bebeklik döneminde gelişen ve erken çocukluk dönemi boyunca ilerleme kaydedilen; çocukların iletişim ortağı ile bakışlarını ve ilgilerini koordine etmesini sağlayan iletişim becerisidir (Mundy ve diğ., 2007). Erken çocukluk döneminde davranış düzenleme ve sosyal etkileşim amacıyla kurulan

iletişim, ortak dikkat becerisini edinebilmek için öncül bir beceridir ve ortak dikkat gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır (Kinard ve Watson, 2015). Gelişimin bireysel farklılıklara göre zamansal değişkenlikler gösterdiği bilinmektedir; ancak iletişim becerilerinin gelişimi sırasında sağlıklı bir edinim için mutlaka hiyerarşik olarak bir sıra takip edilmesi gerekmektedir. Jest ve mimikler, bakış kaydırma, sözel uyarılara maruz kalma ile sözcük kullanabilme becerisi yardımıyla kurulan ortak dikkat becerisini, iletişim becerisi pekiştirmektedir. Dil gelişimi, sosyal farkındalık, sosyal-duygusal paylaşım ve ortak oyun gibi gelişimsel alanlar ile sürekli ve eş zamanlı olarak ilişkili olan ortak dikkat becerisi, OSB'li çocuklara geç kalınmadan öğretilmesi gereken bir beceridir (Crais ve diğ., 2004; Kristen, Sodian, Thoermer ve Perst, 2011; Mundy ve diğ., 2017; Murray ve diğ., 2008; Paparella ve diğ., 2011; Rocha ve diğ., 2007; Shumway ve Wetherby, 2009; Siller ve Sigman, 2008; Watson ve diğ., 2013).

Tüm özel gereksinimli bireyler gibi OSB'li çocuklar da özel eğitime mümkün olan en erken dönemde başlamalı ve erken müdahaleden faydalanmalıdır. Erken müdahaleye ihtiyaç duyan çocukların eğitim sürecinde çocuk tek başına düşünülmemelidir. Tüm çocukların aileleri ile bir bütün oldukları tartışmasızdır ve bu bütünlük çocuk büyüyüp olgunlaştıkça azalacaktır (Cömert ve Erdem, 2016), ancak OSB'li çocukların aileleriyle olan bütünlük süreci gelişimsel geriliğe dayanan sürekli ve mecburi bir bütünlük ve ihtiyaç durumudur (Cavkaytar, 2013). OSB'li bir okul öncesi dönem çocuğunu ailesinden ayrı düşünmek neredeyse imkansızdır. OSB'li çocukların ailelerine olan gereksinimleri herkes tarafından bilinmektedir. Ancak aileler OSB'li çocuklarına nasıl yardım edecekleri konusunda çoğu zaman çaresiz hissetmektedirler ki bu çoğunlukla çocuğuna nasıl yardım edeceği konusundaki bilgi eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Uzmanlar, OSB'li çocukların eğitilmesi sürecinde çeşitli programlar ile aile katılımını sağlayarak ve ailelerin bilgi eksikliğini gidererek hem çocuklara hem de ailelere yol haritası çizmektedirler (Ersoy ve Çürük, 2009). Araştırmanın sıradaki bölümünde uzmanların ailelerin eğitilmesi sürecindeki programlar ve aile koçluğu açıklanmıştır.

2.3. Aile Eğitimi

Normal gelişim gösteren çocuğa sahip aileler ile diğer gelişim geriliği gösteren çocuğa sahip ailelerin çocuklarını yetiştirme sürecinde yaşadıkları stres düzeyi karşılaştırıldığında, OSB'li çocuğu olan ailelerin yaşadığı stresin belirgin derecede daha fazla olduğu görülmektedir (Boyd, 2002; Bristol ve Schopler, 1984; Mancil, Boyd ve Bederssem, 2009; McGrath, 2006; Sanders ve Morgan, 1997). Ailelerin yaşadığı stresin kaynağını anlamak ve aileleri çocuklarının erken müdahale sürecine katılımını sağlamak önemlidir. Ailelerin katılıma gönüllü olması ve aile-eğitmen işbirliğinin sağlıklı yürütülebilmesi için uzmanların OSB'li çocuğa sahip ailenin olası tepkilerini iyi bilmesi gerekmektedir. Aile tepkilerini açıklamaya çalışan modellerden en yaygın olanı Kubler-Ross (1997) Aşama Modelidir (akt: O'Shea, O'Shea, Algozzine ve Hammitte, 2001). Aşama modeli beş aşamadan oluşmaktadır: **a.** Şok, inkar ve yadsıma **b.** Öfke ve içleme **c.** Pazarlık **d.** Depresyon ve umutsuzluk **e.** Kabullenme. Son aşama olan kabullenme aşamasında, aileler yeni durumu hazmeder ve hayatın normal akışına dönebilecekleri bilincine erişerek, çocukları için bir şeyler yapmak, çaba göstermek ve yaşam biçimini düzenlemek gerektiğinin farkına varmış olurlar (Stein ve Thorkildsen, 1999). Ancak uzmanların, ailelerin önceki aşamalarda hissettikleri olumsuz duyguların hiçbir zaman tamamıyla yok olmadığını unutmamaları gerekmektedir. Bu süreçte aileler bu olumsuz duyguların üstesinden gelmeyi öğrenirken; kendilerini ve çocuklarını güçlü ve zayıf yanlarıyla kabul etmeyi de öğrenmektedirler. Kabul süreci, OSB'li çocuğu tanımayı, anlamayı, çocuğun büyüme sürecinde karşılaşılabilecek olası sorunlara karşı hazırlıklı olmayı gerektiren bir süreçtir (Rivera ve Smith, 1997). Bazı aileler uyum sürecine birkaç gün gibi kısa sürede ulaşırken, bazılarının ise yıllarını alabilmektedir. Ancak, ne kadar zor ve yorucu olursa olsun, uyum sürecine ulaşmak, ailelerin çocukları için uzman ve öğretmenlerle olan etkileşimini olumlu etkilemektedir. Öte yandan aile katılımında etkin rol alacak uzmanların aileyi anlaması, onların duygularına saygı duyması, aile-uzman arasındaki ilişkiyi, uzmana duyulan güven duygusunu ve ailenin çocuğunun eğitiminde başarılı olmasını etkilemektedir (Anstine-Templeton ve Johnston, 2004).

Aileleri eğitim sürecine dahil etmeye çalışırken aslında ailelerin, çocuklarına yeterli olamadıklarından ve eğitimlerine nasıl katkı sağlayacaklarını bilmediklerinden kaynaklanan ciddi bir stres yaşadıkları açıkça belirtilmektedir (Stein ve Thorkildsen, 1999). Çocukları konusunda bilgi sahibi olmak aileler için bir güç kaynağı ve stres azaltıcı bir kriterdir. Aileler çocukları ve onların eğitimi konusunda bilgi sahibi oldukça ruhsal yönden iyi durumda olacaktır ve üzerlerinde hissettikleri baskı azalmış olacaktır. Böylece, OSB'li çocuğa sahip aile olma rolünü daha kolay yerine getirecek, durumu daha kolay kabul edecek ve üzerine düşen görevleri sağlıklı bir şekilde yerine getirirken, çocuğuyla olan bağı kopmayacak, ona şefkat göstermeye devam etmiş olacaktır (Üstüner-Top, 2009).

Kısaca, aileler çocuklarına OSB tanısı koyulduktan sonra, çocuklarına nasıl yaklaşacaklarını, onları okul/kurum dışında eğitmeye devam etmeleri gerektiğini ve bu eğitimi çocuklarına sunarken kullanacakları yöntem ve teknikleri çeşitli aile eğitim modelleri sayesinde öğrenmektedirler. Böylece aile, bir yandan çocuğunun eğitim sürecinde aktif katılımcı ve öğreten aile rolüne kavuşurken, bir yandan da aile yaşantısına OSB'li çocukla yaşamının uyumunu sağlamaktadır (Ludlow, Skelly ve Rohleder, 2012).

2.3.1. Aile Eğitim Programları

Özel eğitim programları, aileler tarafından desteklendiğinde hem çocukta hem de ailelerde daha başarılı, etkili ve kalıcı kazanımlar elde edilmektedir. Başarılı bir özel eğitim programında çocuklar için belirlenen hedeflerin yanında mutlaka aileyi kapsayan amaçlar bulunmakta; aile katılımı için çalışmalar planlanmaktadır (McWilliam, 2010; Üstüner-Top, 2009). Çocuğu OSB tanısı alan aile, her geçen gün artan bir stres ile karşı karşıya kalmaktadır. Aileler çocukları ve kendileri için gelecek kaygısı duymaktadır (Gray, 2002; Minnes ve Woodford, 2005)

Ailelerin yaşadıkları bu stresi azaltmanın ve aile-çocuk etkileşiminin kalitesini artırmanın en etkili yolu ailelerin aktif katılımında olduğu otizm erken müdahale yöntemlerini kullanmaktır. OSB'li çocuklara verilecek en etkili müdahale,

ailelerin ve çocukların eş zamanlı eğitildiği ve desteklendiği programlardır (Lovaas, 1987; Mancil ve diğ., 2009).

Başarılı bir aile eğitim programı için etkili öğretim ve etkileşim stratejilerinde uyarılama yapmak önemlidir. Aile eğitimi, ailelerin kendi çocuklarıyla olan etkileşimlerinin sağlıklı olmasını sağlarken; ailelere, çocuklarının ihtiyaçlarını daha çabuk fark etme ve bu ihtiyaçlara ivedilikle cevap verebilme becerisi kazandırmaktadır. Yapılan çalışmalar ailelerin öz-yeterlik ve öz güven duygularının, başarılı bir aile katılımlı müdahale programının en yüksek düzeydeki yordayıcılarından olduğunu ortaya koymaktadır (Solish ve Perry, 2008).

Araştırmacılar aile eğitim programlarını, ailelerin ve çocukların ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak farklı kriterlere göre sınıflandırmışlardır. Kriterler arasında en yaygın kabul gören sınıflama uygulandıkları ortama göre düzenlenen aile eğitim programlarıdır ve *kurum/okul merkezli aile eğitim programları*, *uzaktan eğitime dayalı aile eğitim programları* ve *ev merkezli aile eğitimi programları* şeklinde gruplandırılabilir (Üstünoğlu, 1991).

Kurum/Okul Merkezli Aile Eğitim Programları: Bu programlar, ailelerin oluşturduğu grupların okul veya benzeri kurumlarda bir araya gelerek, genelde yapılandırılmış ve iyi planlanmış seminerler şeklindeki grup toplantıdır. Bu programlar ortak gereksinime sahip çocuk ve ailelerine yönelik olarak grup eğitimi yoluyla yapılmaktadır. Grup eğitimlerinde, ailelere çocuklarıyla ilgili bilgiler verilirken; aynı zamanda beceri öğretimi, kavram öğretimi, davranış yönetimi, yasa ve yönetmelikler ile kurumların işleyişi gibi çeşitli konularda da aileler eğitilmektedir. Grup eğitimleriyle kısa sürede pek çok aileye ulaşılmaktadır. Aileler, kendilerine benzer durumdaki ailelerle bu grup eğitimlerinde tanışmakta ve yalnız olmadıklarının farkına vararak, sosyal destek alma imkanı bulmaktadırlar (Yılmaz-Bolat ve Özgün, 2013).

Uzaktan Eğitime Dayalı Aile Eğitim Programları: Bu programlarda aile eğitimi, uzaktan öğretim süreçlerinden yararlanılarak uygulanır. Bunlar, görsel-işitsel programlar, kaynak araç gereçler, televizyon veya internet gibi kitle iletişim araçları

aracılığıyla öğretim şeklinde uygulanabilmektedir. Kitle iletişim araçları geniş kitlelere ulaşabilmelerinden dolayı önemli bir işleve sahiptir. Kitle iletişim araçlarıyla yapılan aile eğitim programlarında, hem ebeveynlere çocuk gelişimi ve özel eğitim hizmetleri gibi alanlarda rehberlik yapılmakta, hem de doğrudan çocukların özel gereksinimine yönelik eğitim programları hedeflenmektedir. Ayrıca basılmış bilgiler de düzenli aralıklara ailelere ulaştırılmaktadır (Kartal, 2008).

Ev Merkezli Aile Eğitimi Programları: Ev merkezli aile eğitim programında eğitimciler, ebeveynlerle ev ortamında çalışmaktadırlar. Eğitimci, öncelikle aileyle birlikte çocuğun gelişim düzeyini belirlemekte, sonrasında çocuğun ihtiyaçlarına yönelik program hazırlamaktadır. Ev merkezli aile eğitim programlarında öğrenme çocuğun doğal ortamında gerçekleşmektedir. Tüm aile bireyleri eğitim sürecine katılabilmekte, öğrenilen davranışların genellenmesi ve kalıcılığı daha kolay sağlanmakta, karar verme sürecine ebeveynler etkin bir şekilde katılmaktadırlar. Ebeveynlerin eğitilmesi yoluyla yapılan ev merkezli aile eğitim programları, çocuğun gelişiminde uzun süreli ve kalıcı bir etkinin oluşmasına ve ailenin ileride yaşanması muhtemel problem davranışlara müdahalesine olanak vermektedir. Türkiye’de uygulanan en yaygın ev merkezli eğitim programları Portage ve Küçük Adımlar erken eğitim programlarıdır (Koegel, Bimbela ve Schreibman, 1996; Özdemir, 2013; Varol, 2005).

Aileler ve uzmanlar, çocuğunun eğitimine ailenin evden katılımı konusunda bir araya gelerek, gereksinimlerini ve beklentilerini karşılıklı olarak paylaşmaktadırlar. Uzmanlar, ailelerin ev ortamındaki çalışmalara katılımını planlarken, öncelikle öğrencinin gelişim düzeyini, yapabildikleri ile yapamadıklarını ve ailenin demografik özelliklerini (örn., eğitim düzeyini, ekonomik koşulları, ev ortamının koşulları) göz önünde bulundurmalıdır. Aile eğitim programları bu doğrultuda eve dayalı olarak bireyselleştirilmiş şekilde hazırlanmalıdır (Ludlow ve diğ., 2012).

Ev ortamında aile katılımlı özel eğitim sırasında öğretilecek beceriler belirlenirken şunlara dikkat edilmelidir (Anstine-Templeton ve Johnston, 2004):

- Öğretilecek beceri basitten karmaşığa doğru zorluk düzeyine göre sıralanır.
- İpuçları kullanımı ve etkili pekiştireç belirlenmesi gibi basit öğretimsel teknikler gösterilir.
- Becerinin öğretileceği ortam düzenlenir.
- Belirli basamakların nasıl yapılacağı aileye gösterilir.
- Aileye belirli sürelerde ev ortamında izleme yapılır, sözlü ve yazılı geri bildirim verilir.

Aileler, günlük yaşamın getirdiği bir takım sorumluluklarla ev ortamında çocuklarının eğitimine katılmakta isteksiz olabilirler. Birçok aile, gün içerisinde çok fazla yorulduklarını, bu sebeple de çocuklarına yeterince zaman ayıramadıklarını itiraf etmektedirler (Stein ve Thorkildsen, 1999). Bu süreçte ailelerin isteksizliklerini yenmesi, yaşanan sıkıntıları aşması ve ailelerin çocuklarının eğitim süreçlerinde aktif öğretici rolünü almalarını sağlaması amaçlanarak, eğitimciler ve özel eğitim öğretmenleri ailelere rehberlik etmek durumundadırlar.

Araştırmacıların ailelerin rehberliğini hedefleyerek ortaya koyduğu ikinci aile eğitimi sınıflandırma şekli ise ailelerin farklı tekniklerle eğitildiği ve aktif öğreticilik becerilerini kazandıkları yetişkin öğrenme metotlarıdır. Trivette ve arkadaşlarına (2009) göre koçluk uygulaması en etkili aile eğitimi modelleri arasında yer almaktadır.

2.3.2. Aile Koçluğu

Koçluk uygulaması ailelerle birlikte çalışıldığında “Aile Koçluğu” adını almaktadır. Aile Koçluğu modelinde aile ve uzman arasında tecrübe ve bilgi alışverişi yapılmaktadır. Bu modelde süreç, danışmanlık alan ve koçluk yapan uzmanın ortak planlama yapması, ortak hedef belirlemesi, koçun bilgi sunması, danışanın uygulama pratiği ve koçun uygulama pratiklerine geri bildirim vermesi şeklinde ilerler (Leat, Lofthouse ve Wilcock, 2006). Koçluk uygulaması, alanyazında öğrencilerinin eğitim sürecine katılım sağlamak için öğretmenlere (Ledford, Zimmerman, Harbin ve Ward, 2017; Tekin-İftar, Collins, Spooner ve Olcay-Gul, 2017); kendi çocuklarının eğitim sürecinde aktif katılımında bulunabilmeleri amaçlanarak ailelere (Brown ve Woods

2016; Chen; 2014; Foster, Dunn ve Mische-Lawson, 2013; Ingersoll ve Dvortcsak, 2006; Meadan, Meyer, Snodgrass ve Halle, 2013) eğitimler verme ve rehberlik etme sırasında kullanılmış etkili bir uygulamadır.

Aileler, OSB’li çocuklar ile ilgili bilgi toplanacak en değerli kaynaklardır. OSB’li çocukların eğitimlerinde etkili ve verimli sonuçlara ulaşılabilmesi için aileler ile eğitimcilerin bilgi paylaşımında bulunmaları esastır. Kendine özgü özelliklere sahip her bir OSB’li bireyin en büyük tanıkları aileleridir. Aile Koçluğu, OSB’li çocukları olan ailelerle çalışılırken aile eğitimi için seçilecek en etkili yaklaşımlardan biridir. Aile Koçluğu, ailenin hali hazırda bildikleri ile bilmek istedikleri arasında bir köprü rolü görmektedir (Fixsen, Naoom, Blase, Friedman ve Wallace, 2005).

Günlük yaşamda, çocukların aileleriyle karşılıklı etkileşimleri, çocuklara öğrenme için temel fırsatlar sağlamak ve çocukların gelişimini desteklemektedir. Aslında, çocuğun gelişimi üzerinde ailenin etkisi hayati derecede önemlidir ve aileler çocuklarının yaşamını kolaylaştıran en temel kişilerdir (Powell ve Dunlap, 2010). Bu yüzden erken müdahalede, sadece çocuğa doğrudan özel eğitim hizmeti sağlamak yerine, çocuklarının ve ailelerin gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan aile koçluğu önemsenmeli ve buna odaklanılmalıdır. Aileye odaklanma, anlamlı ve işlevsel günlük rutin ve aktivitelerde çocuğun çoklu öğrenme ortamına ve zengin uyaranlara kavuşmasını keskinleştirmektedir (Jung, 2003).

McWilliam (2010) aileyi merkeze alan eğitim yaklaşımlarının, ailelerin çocuklarıyla yaşam kalitesini arttıran ve günlük rutin ve aktivitelerde aile-çocuk etkileşimin niteliğini yükselten uygulamalara ağırlık verdiğini ifade etmektedir. Koçluk uygulaması yetişkin eğitim modelleri arasında yer almakta ve çocukların gelişiminde çok önemli payı olan ailelerin, çocuklarını destekleme konusundaki pek çok becerisinin geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır (Kemp ve Turnbull, 2014).

Rush ve diğerleri (2003) koçluk uygulanmasında en uygun yerin ailelerin kendi evleri olduğunu öne sürmektedir. Evleri, ailelerin doğal ortamlarıdır ve ailelerin işbirliğine en açık olduğu yerlerdir. Koçluk uygulamalarında, uzman kişiler ailelere

sadece yol gösterici değil, aynı zamanda paylaşımların en yüksek seviyede olduğu tüme varım yöntemini benimseyerek çözümlere birlikte ulaşmışlardır.

Özel gereksinimli çocukların ailelerine sunulan koçluk uygulaması 2000’li yıllardan sonra alanyazında yaygınlaşmaya başlamıştır (Dunst ve diğ., 2008; Kaiser ve Hancock, 2003; Rush ve diğ., 2003; Wallace ve Rogers, 2010; Woods ve diğ., 2004). Ailelerle işbirliğine dayanan aile koçluğu 2000’li yıllardan sonra araştırmacılar tarafından dikkat çekici olmasına rağmen, 2010’dan sonra deneysel çalışmalarda aile koçluğunun etkililik ve verimliliği konusunda olumlu sonuçlara ulaşılmıştır (Campell ve Coletti, 2013; McWilliam, 2012; Salisbury ve Cushing, 2013, Woods ve diğ., 2011).

Ev ortamında aileye koçluk sunulurken kullanılacak bazı yöntemler konuşma ve bilgi paylaşımı, çocukla birlikte çalışırken ortak etkileşim kurma, gösterme ve rol model olma, geri bildirimlerle rehberlik uygulamalarını sürdürme ve annenin bilgi seviyesini artırma amaçlı doğrudan öğretimdir (Brown ve Woods, 2016). Rush ve Shelden (2011) ile Friedman, Woods ve Salisbury (2012) gibi araştırmacılar da bu stratejileri desteklemiş, bilgi paylaşımı, ortak planlama, gözlem, model olma, uygulama ve geri bildirim vermenin aile koçluğunda mutlaka olması gereken öğretim teknikleri olduğunu ortaya koymuşlardır.

Alanyazında iki temel aile koçluğu bulunmaktadır: *gözleme dayalı koçluk* (supervisory coaching) ve *yanyana koçluk modeli* (side-by-side coaching) (Kretlow ve Bartholomew, 2010). Gözleme dayalı koçluk türünde koç, ailenin eğitim sırasında öğrenmiş olduğu tekniği uygularken aileyi gözlemlemekte, gözlem sırasında aileye herhangi bir müdahalede bulunmamakta, sadece ailenin tekniği ne kadar uyguladığına dair kayıt tutmaktadır. Uygulama ve gözlem bittikten sonra koç, aileye uygulamasının içeriğine yönelik geri bildirim verip, yorumlar yapar ve uygulamanın zayıf ve güçlü yanlarına yönelik yorumlarını aileyle paylaşmaktadır (Joyce ve Showers, 1995).

Yan yana koçluk türünde ailelere kendi çocuklarıyla uygulamaları sırasında, eğitimde öğrenmiş oldukları tekniği nasıl kullandıklarına yönelik koç tarafından canlı ve anlık geri bildirimler ve yorumlar verilir. Bu modelde koç da aile de eğitim

sonrasındaki uygulama sırasında aktiftir. İlk koçluk türünde koç uygulama sırasında sadece gözlem yaparken, ikinci modelde ise uzman yani koç, aile uygulama yaparken gerektiğinde aileye rol model olmak için ailenin rolünü almaktadır ve çocukla birebir uygulama yapmaktadır. Aile, daha önceden eğitimini aldığı tekniğin uygulamasını yaparken hata yaparsa, koç hemen uygulamaya dahil olarak aileye doğru uygulamayı göstermekte ve hemen geri bildirim vermektedir. İkinci tür koçluk modelinin tercih edildiği çalışmalarda, danışanların öğrendikleri tekniği uygulama ve öğretme hızı ilkinde göre daha hızlı ve kalıcı olmaktadır (Blakely, 2001).

Aile koçluğunda ailelere koçluk yapıldığında uzman, ailenin talep ettiği bilgiyi vermekte ve sonrasında aileye öğretilmesi hedeflenen davranışlarla ilgili olarak rol model olmaktadır. Aile, doğru ve yanlış örnekleri rol modelde gözlemektedir. Bir sonraki aşamada uzman aileye uygulama yapması için destek sağlamakta ve bildirimler vererek ailenin o konuda uzmanlaşmasını sağlamaktadır. Koçluk yapan uzman aile ile paylaşımların az olduğu ast-üst ilişkisi gibi hiyerarşik bir ilişkiden kaçınmakta; aksine aile ile işbirliği içinde olmaya özen göstererek karşılıklı paylaşımların artmasını sağlamaktadır (Blamey, Meyer, ve Walpole, 2008; Mohler, Yun, Carter ve Kasak, 2009).

Sosyal rollerin gözlenmesi ve bir danışma-öğrenme sürecinde sosyal etkileşim, en önemli etkenler arasında yer almaktadır. Sosyal öğrenme kuramına göre, öğrenme en iyi aile, iş veya okul gibi sosyal ortamlarda model alma ve gözlem yoluyla gerçekleşir (Bandura, 1970). Bu yüzden aile koçluğu, ailelerin evlerinde, OSB tanısı almış çocuklar ile aileleri arasındaki etkileşimi artırmak ve doğal öğrenme ortamı yaratmak için tercih edilmelidir. Bu doğal ortamın içinde danışan ailelere, öğrendiği konuyu uygulamasına yönelik performansı için anlık geri bildirimler verilmesi, uygulama bittikten sonra geri bildirim alınmasıyla karşılaştırıldığında çok daha etkili olmaktadır (Coulter ve Grossen, 1997). Gecikmiş geri bildirimler, ailelerin yaptıkları hataların geç düzeltilmesine sebep olur ki bu süreçte yapılan hataların sayıları artabilir ve hatalar kalıcı davranışa dönüşebilir (Malott ve Suarez, 2004). Ailelerin OSB'li çocuklarıyla çalışırken hata yapmaları, çocukların problem davranış göstermeleri ya da öğrenmede gecikme yaşamasına sebep olacağından, koçluk uygulamasında aileye

eğitim verildikten ve aileler uygulama s¼recine girdikten sonra uzmanlar, koçluk yaptıkları aileye mutlaka anlık geri bildirim vermek durumundadır (Reinke, Lewis-Palmer ve Martin, 2007).

Sonuç olarak aile koçluğu uygulamasının, ailelerin OSB’li çocuklarına hedef becerileri edinmelerini sağlamak için sundukları öğretim uygulamalarında etkili olduğu çeşitli araştırmacılar tarafından ortaya koyulmuştur (Brown ve Woods, 2016; Chen, 2014; Dunn, Cox, Foster, Mische-Lawson ve Tanquary, 2012; Foster ve diğ., 2013; Kientz ve Dunn, 2012; Lane ve diğ., 2016; Ottley, 2015; Simpson, 2015; Suess ve diğ., 2014). Çalışmalarda aile koçluğu ile ailelere danışmanlık yapılan öncelikli konular, özel gereksinimli çocukların edinmekte zorlandığı *motor beceriler* (Blauw-Hospers, Dirks, Hulshof, Bos ve Hadders-Algra, 2011), *akademik beceriler* (Landry, Smith, Swank, Zucker, Crawford, ve Solari, 2012) ve *iletişim becerileri* (Baharav ve Reiser, 2010; Kaiser ve Roberts, 2013; Moore, Barton ve Chironis, 2014; Rocha ve diğ., 2007) ile çocukların gösterdiği *problem davranışların azaltılması* için uygulamalı davranış analizi teknikleridir (Chen, 2014; Lane ve diğ., 2016; Welterlin, Turner-Brown, Harris, Mesibov ve Delmolino, 2012). Bunların dışında aileler, iş-uğraş terapisi (Dunn ve diğ., 2012; Foster ve diğ., 2013; Kientz ve Dunn, 2012) konusunda da aile koçluğu ile danışmanlık alarak; etkili ve verimli sonuçlara ulaşmışlardır.

Aileye koçluk yapılarak, çeşitli öğretim yöntemleri (örn., yanlışsız öğretim yöntemleri) araştırmacılar tarafından öğretilmekte ve sonrasında, ailelerin OSB’li çocukların edinmekte zorlandıkları iletişim becerilerini çocuklarının edinmelerine yardımcı olmaları sağlanmaktadır (Rocha ve diğ., 2007; Vismara, McCormick, Young, Nadhan ve Monlux, 2013). İletişim becerilerinden biri olan ortak dikkat becerisi, aileler tarafından OSB’li çocuklarına ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim sunularak öğretilmektedir. Sıradaki bölümde yukarıda bahsedilen öğretim uygulaması ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

2.4. İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretim

Öğrenme, bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu meydana gelen kalıcı davranış değişikliğidir ve normal gelişim gösteren çocuklar birçoğ davranışı öğrenme yolu ile

kazanmaktadırlar (Dunlap, 2009; Fabes ve Martin, 2003). Sağlıklı gelişimin sağlanabilmesi için çocuğun çevresiyle etkileşime girmesi şarttır ve ancak çevresi tarafından uygun ortamlar sağlandıkça çocuk yeterince gelişebilmekte ve öğrenmeye hazır hale gelebilmektedir. OSB'li çocukların öğrenebilmesi için öncelikle anne, baba, öğretmen ve çevresindeki diğer yetişkinlerin çocuğun ihtiyaçlarına uygun çevre koşullarını hazırlamaları gerekmektedir. Sonrasında çocuk eğitime hazır hale gelmiş olacaktır (Doğan ve Acar-Şengül, 2016; Howard ve diğ., 2010).

Alanyazına bakıldığında, OSB tanılı bireylere çeşitli beceri veya davranış kazandırılmasına yönelik farklı müdahale yöntemleri ve özel eğitim uygulamaları bulunmaktadır. Birey üzerindeki olumlu etkileri bilimsel araştırmalarla ortaya koyulmuş ve etkili eğitsel yöntemler olarak bilinen bilimsel dayanaklı uygulamaları ortaya koyan iki kuruluş ABD'de Ulusal Otizm Merkezi (National Autism Center [NAC], 2015) ve Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi'dir (National Professional Development Center [NPDC], 2014).

Uzmanlar ve aileler bu yöntem ve uygulamalardan çocuk ve aile için en etkili olana karar vermektedirler. Seçilecek olan yöntem veya uygulamanın bilimsel dayanaklı bir uygulama olması önemle vurgulanmaktadır (Kurt, 2012a; Webber ve Scheuermann, 2007). Bilimsel dayanaklı uygulamalar, birey için etkili olan, iyi desenlenmiş ve deneysel kontrolün sağlandığı çalışmalarla ortaya koyulan uygulamalardır (NAC, 2015; Odom ve Connie, 2015). Öncelikle tıp alanındaki araştırmalarda gündeme gelen bilimsel dayanaklı uygulamalar psikoloji ve eğitim alanında da oldukça yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Yasası (No Child Left Behind-NCLB, 2001) ve Özürlü Bireylerin Eğitimi Yasası (Individuals with Disabilities Education Act-IDEA) ile ortaya koyulan gelişmeler bilimsel dayanaklı uygulamaların OSB'li bireyler üzerindeki olumlu etkilerinden dolayı öncelikli olarak tercih edilme sebebini ortaya koymuştur (Cook, Tankersley, Cook ve Landrum, 2008; Thompson, 2011).

Bilimsel dayanaklı uygulamalar incelendiğinde, birçok uygulamanın davranışsal öğeler içerdiği ve uygulamalı davranış analizine (UDA) dayalı olduğu görülmektedir (NAC, 2015; Odom ve Connie, 2015). OSB'li çocuklara yeni

davranışların kazandırılmasında yaygın olarak kullanılan tepki ipuçları sistemi güçlü bilimsel dayanaklı uygulamalar arasında yer almaktadır. Tepkide bulunmadan önce ipucu sunularak çocuğun doğru tepkide bulunması sağlanan bu sistemde ipuçları kurallara bağlı olarak silikleştirilmektedir (Akmanoğlu, 2012; Alberto ve Troutman, 2009; Tekin-İftar ve Kırcaali- İftar, 2012). Tepki ipucu yöntemlerinden olan ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim, ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretim, aşamalı yardımla öğretim, eş zamanlı ipucuyla öğretim ve bekleme süreli öğretim ipucu sistemlerini temel alan yöntemler arasında yer almakta ve OSB’li çocuklara yeni davranışların kazandırılmasında kullanılmaktadır.

İpucu (prompt), öğrenci tepkisinin kesinleşmesini sağlayan daha önceden planlanmış olarak uygulanan uygulamacı yardımı olarak tanımlanmaktadır (Heflin ve Alaimo, 2007; Matson, 2009). İpucunun kullanıldığı ipucunun giderek arttırılmasıyla (most-to-least prompting) öğretim uygulaması hedef uyarının sunulmasının ardından ipucu verilmeden önce çocuğun tepkisinin beklenmesi, çocuktan doğru tepki gelmezse daha önceden belirlenmiş olan ipuçlarının sırasıyla kullanılması olarak açıklanmaktadır (Alberto ve Troutman, 2009). Çocuğun doğru tepkide bulunmasını sağlamak için ipuçları sunulurken en ılımlı ipucundan, en az ılımlı ipucuna doğru bir sıra takip edilmektedir ve uygulamacı ipuçları arasında nasıl bir geçiş sırası olacağını önceden planlamaktadır (Cooper, Heron ve Heward, 2007).

İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulaması, çocukta hedef davranışın doğal olarak ortaya çıkmasına yol açtığından etkili bir öğretim uygulaması olarak kabul edilmektedir. Uygulamacıların bu öğretim uygulamasını sunarken dört noktaya dikkat etmeleri gerekmektedir. Bu önemli noktaların birincisi hedef uyarının her ipucu düzeyinde mutlaka ipucu ile birlikte sunulması gerektiğidir. İkinci önemli nokta uygulamacının çocuğa ihtiyaç duyduğu düzeyde ipucu sunması gerektiğidir. Bir diğer nokta çocuğa ipucu sunulmasının ardından mutlaka yanıt aralığının beklenmesi gerektiğidir. Dikkat edilmesi gereken son nokta ise doğru tepkilerin hangi ipucu düzeyinde verilmesine bakılmaksızın mutlaka pekiştirilmesi gerektiğidir (Tekin-İftar ve Kırcaali- İftar, 2012)

İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulaması sunan uygulamacıların dikkat etmesi gereken yöntemsel özelliklerin ilki bu öğretim uygulamasının en az üç düzey ipucu hiyerarşisinden oluşması gerekliliğidir. Birinci düzey ipucunda çocuğa ipucu sunulmadan doğal uyaran sunularak tepkide bulunma fırsatı verilir. İkinci düzey ipucu hiyerarşisinde çocuğun davranışı üzerinde en az kontrol edici ve en çok kontrol edici etkisi olan ipucu düzeyi belirlenir. Üçüncü düzey ipucu hiyerarşisinde çocuğun doğru tepkide bulunmasını kesinleştiren kontrol edici ipucu verilir. Dikkat edilmesi gereken yöntemsel özelliklerin ikincisi her ipucu düzeyinde beceri yönergesinin mutlaka sunulması gerektiridir. Üçüncü yöntemsel özellik ipucundan önce ve ipucundan sonra çocuğun tepkide bulunması için yanıt aralığı süresinin beklenmesidir. Son özellik ise çocuğun doğru tepkilerinin ipucundan önce veya sonra olup olmadığına bakılmaksızın mutlaka pekiştirilmesi gerektiridir (Alberto ve Troutman, 2009; Doyle, Schuster ve Meyer, 1996; Tekin-İftar ve Kırcaali- İftar, 2012).

Bir sonraki bölümde alanyazında yapılmış ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

2.5. İlgili Alanyazın

Araştırmanın bu bölümünde alanyazında OSB’li çocuklara ortak dikkatin öğretildiği çalışmalar ve OSB’li çocukların ailelerine koçluk uygulaması ile danışmanlık yapıldığı çalışmalar tanıtılmıştır.

2.5.1. OSB’li Çocuklara Ortak Dikkat Becerisinin Öğretildiği Çalışmalar

Whalen ve Schreibman (2003), çoklu başlama modeli ile tasarladıkları çalışmalarında ayırık denemelerle öğretim ve temel tepki öğretimi yöntemlerini kullanarak OSB’li çocukların ortak dikkat becerisini edinmelerini amaçlamışlardır. Beş OSB’li ve altı normal gelişim gösteren çocuk katılımcı olarak alınmıştır. Normal gelişim gösteren çocukların çalışmaya katılımcı olarak alınmalarının sebebi, bu yaş gruplarının sosyal davranışlarını belirlemektir. Araştırmacıların hazırladıkları müdahale programı ile öğretilcek bağımlı değişkenler; yetişkinin gösterme, işaret etme ve bakış kaydırma davranışlarına tepki verme; bakış kaydırmayı koordine etme; işaret etmedir (paylaşım amaçlı işaret etme, bir şey istemek amaçlı değil). Araştırmada,

farklı ortam ve farklı kişiler arasında genelleme ve izleme oturumları düzenlenmiştir. Bununla birlikte sosyal geçerlik verileri de toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, çalışmaya katılan OSB’li çocuklar bir yetişkinin ortak dikkat başlatma girişimine tepki verme becerisini edinmişlerdir. Ancak akranlarına göre bu beceriyi edinip kullanabilme oranlarının düşük olduğu belirlenmiştir.

Lifter, Ellis, Canon ve Anderson (2005), gelişim yetersizliği gösteren çocukların oyun davranışlarını Gelişimsel Oyun Ölçeği ile belirlemeyi, gelişim aktivitelerinin çocuklara öğretiminde doğrudan öğretimin etkililiğini incelemeyi ve ortak dikkat öğretimini amaçlamıştır. Bu araştırmaya yaygın gelişimsel bozukluk tanısı almış üç okul öncesi dönem çocuğu dahil edilmiştir. Davranışlar arası çoklu başlama modeli ile tasarlanmış olan çalışmanın bağımlı değişkeni, çocuklara öğretilmiş olan manipulatif oyun ve sembolik oyun davranışlarıdır; bağımsız değişkeni ise ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim programıdır. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında çalışmaya katılan çocukların 40 farklı oyun etkinliğindeki hedef davranışların %85’ini edinmiş oldukları görülmektedir.

Whalen ve diğerleri (2006), OSB’li 10 okul öncesi dönem çocuğuna ortak dikkate tepki verme ve ortak dikkat başlatma becerilerinin öğretilmesini amaçlamıştır. Ayrık denemelerle öğretim ve temel tepki öğretimi uygulamalarıyla tasarlanan 10 haftalık ortak dikkat eğitimi verilmiştir. Çalışma, katılımcılar arası çoklu başlama modeli ile tasarlanmıştır. Bunun dışında eğitim öncesinde ve sonrasında hedeflenmeyen ancak gelişimi ön test ve son test ile ölçülen davranışlar şunlardır: sosyal girişim, taklit, oyun ve spontane konuşma. Sonuçlar, araştırmanın hipotezini ve ilgili alanyazındaki araştırmaların sonuçlarını destekler niteliktedir. Araştırmanın sonucunda ortak dikkat becerisi öğretimi ile OSB’li çocukların sosyal girişim, taklit, oyun ve spontane konuşma gibi birçok davranışında gelişim gözlenmiştir.

Martins ve Harris (2006), denekler arası çoklu başlama modeli ile tasarladıkları çalışmalarında, OSB tanısı almış üç öğrenciye, bir yetişkinin ortak dikkat başlatma girişimine tepki verme becerisini öğretmek amacıyla bir eğitim programı hazırlamışlardır. Uygulamacının artan bekleme süreli öğretim uygulamasıyla ortak dikkat girişimine tepki verme becerisini OSB’li çocuklara öğrettiği bu çalışmada,

başlama düzeyinde çocukların ortak dikkate tepki verme becerisinin eksik olduğu gözlenmiştir. Uygulama sonrasında tüm katılımcılar hedef davranışı, yani bir yetişkinin ortak dikkat başlatma girişimine tepki verme becerisini edinmişlerdir. Bu sonuç, ilgili alanyazındaki diğer çalışmalar gibi uygulamalı davranış analizine dayanan müdahale programlarının ortak dikkat becerisinin edinilmesinde ve gelişmesinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Öte yandan bu araştırmada ortak dikkat becerisinin diğer alt becerisi olan ortak dikkat başlatma girişiminde ise hiçbir gelişme kaydedilmemiştir. Bu durum ortak dikkat becerisinin iki alt becerisi olan ortak dikkat girişimine tepki verme ve ortak dikkat başlatma davranışlarının ayrı ayrı öğretilmesi gerektiğini bir kez daha ortaya koymuştur.

Rocha ve diğerleri (2007), çalışmalarında ebeveynleri tarafından OSB’li çocuklara ortak dikkat girişimlerine tepki verme becerisinin öğretiminin etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmaya OSB’li tanısı almış üç çocuk ve üç ebeveyn katılmıştır. Denekler arası çoklu başlama modeli ile tasarlanmış olan çalışmada, ebeveynlere ortak dikkat başlatma girişimlerini artırmayı amaçlayan bir eğitim verilmiştir. Ebeveynler davranış analizi tekniğine dayanan bu eğitimin sonunda çocuklarının ortak dikkat girişimine tepki vermelerine nasıl yardımcı olacaklarını öğrenmişlerdir. Araştırma sonunda ebeveynlerin ortak dikkat başlatma girişimlerinde; çocuklarda ise ortak dikkate tepki verme becerilerinde artış gözlenmiştir. Çocuklarda ortak dikkat başlatma hedeflenmeyen beceri olmasına rağmen bu beceride de artış gözlenmiştir.

Jones ve Feeley (2007), araştırmalarında okul öncesi dönemdeki OSB’li çocuklara ortak dikkate tepki verme ve ortak dikkat başlatma becerilerinin öğretilmesini hedeflemişlerdir. Öncelikle OSB’li çocukların ebeveynlerine ayırık denemelerle öğretim ve temel tepki öğretimi yöntemleri öğretilmiş ve sonrasında ebeveynler bu yöntemleri kullanarak kendi çocuklarına ortak dikkat becerisini öğretmişlerdir. Ev ortamında gerçekleşen uygulamadan önce, ebeveynlere ortak dikkat becerilerine yönelik bir eğitim verilmiştir. Araştırmada denekler arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Ebeveynler tarafından sunulan ayırık denemelerle öğretim ve temel tepki öğretiminin, ortak dikkat becerilerinin öğretiminde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Taylor ve Hoch (2008) OSB'li çocuklara ortak dikkate tepki verme ve ortak dikkat başlatma davranışlarını öğretirken ipucunun ve sosyal pekiştirmenin etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmada ortak dikkate tepki verme ve ortak dikkat başlatma davranışlarının öğretimi için ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim yöntemi kullanılmış, araştırma katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modelini ile tasarlanmıştır. Araştırma 3-8 yaş arası OSB tanısı almış üç çocukla yürütülmüştür. Araştırmanın bağımlı değişkenleri ortak dikkat davranışlarının dört bileşeninden oluşmaktadır. Araştırmada başlama düzeyi yoklama oturumları, günlük yoklama oturumları, öğretim oturumları, genelleme ve izleme oturumları düzenlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, OSB'li çocuklara ortak dikkate tepki verme davranışlarından işaret edilen hedef nesneye bakma davranışı ve nesne hakkında yorum yapma davranışı öğretiminde ipucunun arttırılmasıyla öğretimin ve sosyal pekiştirmenin etkili olduğu belirlenmiştir.

Isaksen ve Holth'un (2009) çalışmasında, davranışsal yaklaşıma dayalı ortak dikkat müdahale programı hazırlanmıştır. Ortak dikkat becerilerini öğretmek için ipucunun giderek azaltılması yöntemi kullanılan eğitimin sonunda ulaşılmaması beklenen hedef davranışlar ortak dikkat girişimine tepki verme, ortak dikkat becerisine dayalı sıra alma aktivitelerine katılma, ortak dikkat başlatma davranışlarıdır. Denekler arası çoklu başlama modeline göre tasarlanmış olan çalışmaya 3,5-5,5 yaşları arasında OSB tanısı almış dört çocuk katılmıştır. Müdahale programının sonunda tüm çocuklar eğitim sürecini başarıyla tamamlamışlar ve ortak dikkat becerisini edinmişlerdir. Eğitimin tamamlanmasından bir ay sonra ailelerinden alınan bilgilere göre çocuklar bu becerileri farklı ortamlara da genellemişlerdir.

Ferraioli ve Harris'in (2011) çalışmalarında katılımcılar OSB tanılı çocuklar ve kardeşleridir. OSB tanılı çocukların kardeşleri ortak dikkat becerisi üzerine bireysel eğitim aldıktan sonra, ortak dikkate tepki verme ve ortak dikkat başlatma becerilerini OSB'li kardeşlerine öğretmişlerdir. Kardeşler eğitim sürecinde temel tepki öğretimi ve ayırık denemelerle öğretim yöntemlerini nasıl kullanacaklarını ayrıntılı bir şekilde öğrenmişlerdir. Dört katılımcı çiftinin bulunduğu ve denekler arası çoklu yoklama modeline göre tasarlanmış olan bu araştırmada; ortak dikkate tepki verme altı

basamaktan, ortak dikkat başlatma ise iki basamaktan oluşmaktadır. Araştırma sonucunda ortak dikkate tepki verme becerisi tüm katılımcılar tarafından edinilmiş, ortak dikkat başlatma becerisi ise yalnızca üç katılımcı çocuk tarafından edinilmiştir.

Bilmez ve diğerleri (2017), 5-7 yaş arası OSB tanısı almış olan dört erkek çocuğun katılımcı olduğu çalışmada, ipucunun giderek artırılmasıyla öğretimin OSB olan okulöncesi çocuklara ortak dikkate tepki verme becerisini öğretme üzerindeki etkilerini edinim, izleme ve genelleme açısından değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların hepsinin hedef davranışı edindikleri, bu beceriyi kişiler arası genelledikleri ve öğretim tamamlandıktan 4-6 hafta sonra da sürdürdükleri gözlemlenmiştir. Araştırmanın sosyal karşılaştırma ile toplanan sosyal geçerlik verileri, katılımcıların uygulama sonra erdikten sonra hedef davranışta normal gelişim gösteren akranları ile benzer performans sergiledikleri sonucuna ulaşıldığını ortaya koymuştur.

Ragusa'nın (2017) çalışmada, OSB tanısı almış olan okul öncesi çocukların oyun becerileri ve ortak dikkat becerilerinin edinilmesinde, "Sınıf Ortamında İletişim Terapisinin" etkisi incelenmiştir. Bu terapi, oyun temelli, doğal ve ortak dikkat başlatma girişimlerinin arttırılmasını sağlayan çocuk merkezli bir iletişim terapisisidir. Sekiz çocuğun katılımcı olduğu bu çalışma katılımcılar arası çoklu başlama modeli ile tasarlanmıştır. Veriler dil ölçeği, oyun ölçeği ve ortak dikkat beceri analizi formu ile toplanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre çocukların ortak dikkat başlatma girişimlerinde ve oyun seviyelerinde artış olmuştur.

Tunçel (2017) çalışmada nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunma becerisinin OSB'li çocuklara öğretiminde video modelle öğretimin etkililiğini incelemiştir. Bu çalışma, OSB tanısı almış 4-4,5 yaşları arasındaki üç erkek denek ile tamamlanmıştır. Araştırma, tek denekli araştırma modellerinden denekler arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli ile desenlenmiştir. Araştırmanın etkililik bulguları, video modelle öğretim uygulamasının deneklerin nesne göstererek ortak dikkat girişiminde bulunma becerisini edinmelerinde etkili olduğunu göstermektedir. Araştırmada becerinin öğretimi bittikten 7, 14 ve 28 gün sonra da deneklerin ortak dikkat girişiminde bulunma becerisini koruduklarını ve farklı ortam

ve kişilere genellediklerini göstermiştir. Ayrıca araştırmaya katılan deneklerin video modelle öğretim uygulamaları öncesi ve sonrasındaki performansları ölçülmüş ve normal gelişim gösteren akran grubu ile karşılaştırılarak sosyal geçerlik verisi toplanmış olup; deneklerin hedef beceriye ilişkin performanslarının akranları ile benzer düzeye ulaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yukarıda açıklanmış olan 12 çalışmada OSB'li çocuklara ortak dikkat becerisi bir yetişkin aracılığıyla öğretilmiştir. Tüm çalışmalarda yarı deneysel başka bir deyişle tek denekli araştırma yöntemi ile tasarlanmıştır. Çalışmalara katılan tüm çocuklar 3-7 yaş arasındadır. Yapılan çalışmalarda araştırmacıların öncelikli olarak tercih ettiği yöntemler ayırık denemelerle öğretim ile temel tepki öğretimidir. Bunların dışında, kullanılan yöntemler ipucunun giderek artırılması, artan bekleme süreli öğretim, ipucunun giderek azaltılması ve video modelle öğretim uygulamalarıdır. Yapılan çalışmaların dördünde izleme verisi, ikisinde genelleme ve sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Sonuç olarak, yapılan çalışmalar OSB'li çocukların ortak dikkat becerisini edinebildiklerini; ancak iki alt beceri olan ortak dikkat başlatma ve ortak dikkate tepki verme becerilerini aynı anda öğrenemediklerini göstermektedir.

2.5.2. Aile Koçluğu Çalışmaları

Ingersoll ve Dvortcsak'ın (2006) OSB'li çocukların erken çocukluk özel eğitim müfredatına aile eğitiminin dahil edilmesi konusunun işlendiği bu çalışmada, ailelere okul müfredatında kullanılan, öğretim teknik ve stratejileri öğretilmiştir. Dokuz ailenin katıldığı çalışmada, aile eğitim müfredatı araştırmacılar tarafından hazırlanmış olup; çocukların günlük aktiviteler ve rutinlerde kullandıkları sosyal ve iletişim becerilerini artırmak için ailelere doğal öğretim tekniklerinin kazandırılmasına odaklanılmıştır. Altı hafta grup, üç hafta bireysel (koçluk) olmak üzere toplam dokuz hafta süren eğitimlere aileler çocukları ile birlikte katılmışlardır. Çalışma başlamadan önce ailelere ön-test (çoktan seçmeli 10 bilgi sorusu); dokuz hafta sonra son test verilmiştir. Ailelerin hedef becerilere yönelik bilgileri %40 oranında artmıştır. Ayrıca ailelerin doldurduğu aile memnuniyet ölçeğinin sonuçlarına göre çocuklar sosyal ve iletişim becerilerini geliştirmiş, aileler de programın içeriğinden ve

çocuklarının davranışlarını anlamaya yönelik işlevsel bilgiler öğrendiklerinden ve rehberlik hizmeti almaktan oldukça memnun olmuşlardır.

Foster ve diğerleri (2013) tarafında yürütülen bu çalışmanın amacı, OSB tanısı almış çocukları olan annelerin, haftada birer saatlik 10 oturum şeklinde düzenlenen koçluk uygulamasına yönelik algılarını ortaya koymaktır. Koçluk, iş- uğraş terapisti ve anneler arasında gerçekleşmiş olup; bilgi paylaşımı, uygulama ile geri bildirimler verme süreçlerinden oluşmaktadır. Nitel araştırma olarak planlanan bu çalışmada araştırmacılar çalışmaya katılan 10 anneden altı açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veri toplamışlardır. Annelerin verdikleri cevaplar incelendikten sonra temalar oluşturulmuştur. Bu temalar, ilişki, analiz, geri bildirim, farkındalık ve öz-yeterlik başlıkları altında genellenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, anneler koçluk sürecindeki terapist ile anne arasındaki ilişkinin farkındalık ve öz-yeterlilik artışını sağlayan bir rolü olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, sonuçlar annelere uygulanan koçluk, müdahale programının anneler açısından olumlu çıktılar olduğunu da göstermektedir.

Meadan ve diğerleri (2013) internet temelli teknoloji kullanarak, kırsal kesimlerdeki OSB’li küçük çocukların ailelerine koçluk yapmayı amaçlayan pilot programını kullanmayı amaçlamıştır. ‘Ailelerin uyguladığı internet temelli iletişim stratejileri’ şeklinde tanımlanan programda aileler, çocuklarının sosyal ve iletişim becerilerini geliştirmek için bilimsel dayanaklı öğretim stratejilerini nasıl öğreteceklerini öğrenmektedirler. Bu programın sonucunda, kırsal kesimlerde ve özel eğitim hizmetlerinin verildiği merkezi yerlere çok uzak mesafelerde yaşayan OSB’li çocuğa sahip ailelerin bilimsel dayanaklı uygulamalara ve uzmanlara ulaşım imkanı buldukları ve çocuklarının sosyal-iletişim davranışlarını geliştirmek için bilgi düzeylerini artırdıkları belirlenmiştir.

Chen (2014) çalışmasında OSB’li çocukları olan ailelere çocuklarını eğitmek için koçluk uygulanmış ve aileler uygulamalı davranış analizi (UDA) tekniklerini öğrenmişlerdir. Bu araştırmanın amacı, ailelerin günlük işlevsel yaşamlarını daha yaşanılabilir ve huzurlu hale getirmek için çocuklarıyla etkileşimlerini iyileştirmelerini sağlamaktır. Çiftler arası çoklu başlama modeli ile tasarlanmış olan

bu çalışmada hem ailelerden hem de çocuklardan veri toplanmıştır. Bu çalışmada tek bağımsız değişken ancak iki farklı bağımlı değişken bulunmaktadır. Ailelerin bağımlı değişkenleri pekiştirici, ipucu ve silikleştirme kullanımlarını öğrenmek, çocukların bağımlı değişkenleri ise aileleri ile etkileşime katılma düzeyleri olarak belirlenmiştir. Araştırma süreci başlama düzeyi verileri toplama, aile eğitiminde koçluk 1 (uzmanın sunum yapması), aile eğitiminde koçluk 2 (model olma, rehberlik etme, uygulama), ile kalıcılık verileri toplama şeklinde toplam dört aşamada tamamlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ailelere verilen koçluk uygulamasının ailelerin UDA stratejilerini kullanarak çocuklarını etkileşime dahil etme konusunda etkili olduğu belirlenmiştir.

Lee ve diğerlerinin (2015) çalışmalarının amacı OSB tanısı almış çocuğu olan ailelere evlerinde işlevsel analiz ve işlevsel iletişim eğitimi konusunda koçluk yapılırken, tele sağlık hizmetleri geliştirmek ve tele sağlık teknolojisiyle ilgili yaşanan sorunları çözmektir. Çalışmaya katılan problem davranış gösteren OSB'li çocuk ailelerine, çocuklarının problem davranışlarına çözüm yolu bulmak için tele sağlık hizmeti ile uygulamalı davranış analizi konusunda danışmanlık verilmiştir. Aileler tüm değerlendirme ve uygulama süreçlerini kendi evlerinde yürütmüş olup, danışmanlığı ise evlerinden çok uzak mesafedeki uzmanlar tarafından almışlardır. Tele sağlık hizmeti için gerekli tüm teknik donanım ve yazılım sistemleri ailelerin evlerine araştırmacılar tarafından kurulmuştur. Araştırma sonucunda uzmanlar ve aileler arasında video-konferans aracılığıyla canlı gözlemler yapılmış; uygulamalı davranış ilkeleri temelinde her çocuğa uygun olarak hazırlanmış teknikler ailelere öğretilmiş, etkili ve verimli sonuçlara ulaşılmıştır.

Fettig, Schultz ve Sreckovic (2015), problem davranışları azaltmada işlevsel değerlendirmeye dayalı aile müdahale programlarının uygulanmasında koçluğun etkilerini araştırmayı amaçlayan bu çalışmasına, üç aile-çocuk çiftini katılımcı olarak dahil etmiştir. Çalışmaya katılan çocuklar okul öncesi dönemde OSB tanısı almış ve aynı zamanda farklı gelişim bozuklukları olan çocuklardır. Evde gerçekleşen koçluk süreci başlamadan önce, çocukların gösterdikleri problem davranışları belirlemek amacıyla çocuklar evdeki rutin yaşantılarında gözlemlenmişlerdir. Çiftler arası çoklu başlama modeli ile desenlenen bu çalışma dört aşamadan oluşmaktadır: başlama

düzeyi, müdahale, koçluk ve koçluğun geri çekilmesi. Çalışmanın sonucunda ailelerin problem davranışlarla baş etmeyi öğrenmiş oldukları, çocukların da problem davranışlarından uzaklaştıkları ve alternatif davranışlar geliştirdikleri belirlenmiştir.

Lane ve diğerlerinin (2016) çalışmasında ailelere koçluk uygulaması ile danışmanlık yapılarak, klinik ortamda oyun sırasında ailelerin doğal öğretim yöntemlerini kullanma becerilerini arttırmak amaçlanmıştır. İki aile-çocuk çiftinin katıldığı çalışma davranışlar arası çoklu başlama modeli ile tasarlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kısa süreli koçluk uygulaması, ailelerin OSB'li çocuklarına öğretim yapabilmesinde başarılı olduklarını gösterirken, eş zamanlı olarak çocuklarda da olumlu davranış değişiklikleri gözlenmiştir.

McKnight, O'Malley-Keighran ve Carroll (2016), aile eğitim programlarının, OSB'li çocuk ailelerine koçluk uygulaması ile yapılmasının, aile-çocuk etkileşiminin artmasına çocukların dil becerilerinin gelişmesine ve OSB'li çocuklarının sosyal etkileşim becerilerinin artmasına olanak sağladığını öne sürmektedir. Bu noktadan hareketle, araştırmacıların çalışmalarının konusu sağlık uzmanlarının ve dil-konuşma terapistlerinin, OSB'li çocuk ailelerine, çocukların dil gelişimlerine yardımcı olmaları konusunda koçluk uygulamasına göre aile eğitimi vermeleridir. Nitel ve nicel yöntemlere göre desenlenmiş olan bu çalışmanın katılımcıları sekiz OSB'li çocuk ailesidir. Aileler iki aşamalı eğitim programının ilkinde çocuklarıyla iletişimlerini nasıl arttıracaklarına dair stratejileri öğrendikleri yedi haftalık programa katılmışlardır. İkinci aşamada ise aile eğitimi programı süresince, koç ile birlikte uygulama videoları kaydedilmiştir. Çalışmanın sonucunda uzmanların verdiği koçluk uygulamasına dayalı aile eğitimi programının, çocukların iletişim becerilerini geliştirmelerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Meadan ve diğerlerinin (2016) çalışmalarının amacı tele-uygulama hizmet modeliyle, OSB'li çocuğu bulunan ailelere doğal öğretim yöntemlerini öğretmede kullanılan koçluk uygulamasının etkilerini incelemektir. Katılımcılarının üç anne-çocuk çiftinin olduğu bu çalışma, denekler arası çoklu başlama modeline göre desenlenmiştir. Koçluk uygulamasının tüm süreçleri ailenin evinde, video-konferans yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Ailelerle çalışan uzmanlar, ailenin evinde fiziksel

olarak hiç bulunmamışlardır. Çalışmanın bağımsız değişkeni, doğal öğretim yöntemlerinin stratejilerini ve bu stratejilerin kullanımını ailelere öğretmeyi planlayan iki süreçli (aile eğitimi ve aile koçluğu) müdahale programıdır. Bu çalışmanın bağımlı değişkenleri ailelerin doğal öğretim yöntemlerini kullanma kalitesi ve hızı ile OSB'li çocukların iletişim başlatma ve iletişime cevap verme becerileri olarak belirlenmiştir. Çalışmanın sonucunda video-konferans ile yapılan aile eğitimi ve aile koçluğu uygulamalarıyla uygulanmış aile müdahale programının, çocukların iletişim becerilerinde olumlu etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Brown ve Woods (2016) ailelere koçluk uygulaması sunularak ailelerin özel gereksinimli çocuklarının iletişim becerilerini destekleme stratejilerini öğrenmesini sağlamayı amaçlamıştır. Eğitimi sunan uzman *koç*, *aile* ve *çocukların* dahil edildiği bu çalışmada üçlü etkileşim kurularak koçluk uygulaması yürütülmüştür. Bu çalışmanın örneklemini iletişim becerilerinde yetersizliklere sahip Down Sendromu, Otizm Spektrum Bozukluğu ve gelişimsel geriliği olan çocuklar ve aileleri oluşturmaktadır. Çalışmanın sonucunda, ailelerin iletişim stratejilerini koçluk süreci devam ederken ve hemen akabinde çok iyi kullandıkları ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçlarına göre çocuklar ailelerin başlattıkları iletişim girişimlerine hedeflendiği gibi oldukça olumlu tepki vermişlerdir. Ayrıca bu çalışma şunu da göstermektedir ki aile temelli müdahale programları hazırlanmadan önce, aileler ile ön çalışmalar yapılarak hangi konularda koçluğa ihtiyaçları olduğu belirlenmeli ve sonrasında uygun koçluk uygulamalarıyla uzmanlarca desteklenmelidir.

Yukarıda açıklanan 10 çalışmada araştırmacılar OSB'li çocukların annelerine aile koçluğu sunmuşlardır. Annelere sunulan koçluk uygulamalarının bağımlı değişkenleri OSB'li çocukların sosyal ve iletişim becerilerini geliştirmek, karşılıklı etkileşime katılım düzeylerini arttırmak, iletişim başlatma ve iletişime cevap verme becerilerini iyileştirmek ve OSB'li çocukların problem davranışlarını azaltmaktır. Çalışmalar araştırmaya yöntemleri açısından değerlendirildiğinde biri deneysel tasarlanmış olan nicel, biri nitel ve diğerleri yarı deneysel olan tek denekli araştırma yöntemleriyle tasarlanmıştır. Açıklanmış olan çalışmalarda izleme ve

genelleme verilerini toplanmamış olup, üçünde sosyal geçerlik verilerine annelerle yapılan görüşmeler sonucunda ulaşılmıştır.

Alanyazındaki OSB’li çocuklara ortak dikkat becerisinin öğretildiği çalışmalar ve aile koçluğu çalışmaları incelendiğinde çalışmaların bulguları araştırmacıları ailenin, OSB’li çocuğun sahip olduğu en değerli ve en uzun süreli olarak yanında kalacak olan kaynak ve dayanak olduğu sonucuna ulaştırmaktadır. Koçluk uygulamaları ile ailelere eğitimler sunularak aile temelli müdahale programlarının uygulanmasına olanak sağlanmaktadır. Bu tür çalışmalarda ailelerin güçlü yanları ve desteğe ihtiyaç duydukları noktalar ortaya çıkmaktadır (Fettig ve diğ., 2015). Araştırmalara göre ailelere koçluk uygulandığında, yaşadıkları stres düzeyi azalmakta, OSB’li çocukların etkinliklere katılımı artmakta ve aile “ben çocuğuma yararlı olabiliyorum” duygusunu hissederek kendini yeterli ve güçlü görmektedir. Böylece aileler çocuğunun OSB tanısı almış olmasını kabullenme aşamasını hızlıca atlatarak, kendisinin ve çocuğunun yaşadığı sorunlara yönelik problem çözme becerisi kazanma yolunda adım atmış olmaktadır (Foster ve diğ., 2013). Çalışmalarda annelerin zaman açısından babalara göre daha uygun olmaları ve aile üyeleri içinde OSB’li çocuğun en çok annesi ile vakit geçirmesi nedeniyle koçluk uygulamasına katılacak aile üyesi olarak anneler seçilmektedir ve annelere, ihtiyaç duydukları eğitim programı (örn., koçluk programı) sunulduğunda öğretim uygulamalarını öğrenebilmekte ve güvenirliliği yüksek uygulamalar sunabilmekte oldukları belirlenmiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada yer alacak katılımcılar, ortam, araç-gereçler, bağımlı ve bağımsız değişkenler, araştırma modeli, uygulama süreci, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilecektir. Çalışma iki ayrı uygulamanın tasarlanmasından ötürü bu bölümde yer alan başlıklar olabildiğince anne katılımcılar ve çocuk katılımcılar şeklinde iki farklı başlıkta ele alınmıştır.

3.1. Katılımcılar

Bu araştırmada anneler ve çocukları olmak üzere iki katılımcı grubu (anne-çocuk çifti), koç ve gözlemci yer almaktadır. Sırasıyla katılımcılaa ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

3.1.1. Anne Katılımcılar

Araştırmanın anne katılımcıları (n=4) Edirne ilinde ikamet eden OSB’li çocuğa sahip olan annelerden oluşmaktadır. Anne katılımcılar için ön koşul beceriler aranmamış, ön-koşul becerileri karşılayan katılımcı çocukların annelerinin çalışmaya katılmaya gönüllü olması yeterli olmuştur. Annelere ait demografik özelliklere Tablo 3.1.’de yer verilmiştir.

Handan Hanım, 22 yaşında ortaokul mezunu bir ev hanımıdır. Normal gelişim gösteren 3,5 yaşında bir erkek çocuğu daha vardır. Burcu Hanım, 38 yaşında üniversite mezunu bir ev hanımıdır. Olcay Hanım, 35 yaşında ilkokul mezunu bir ev hanımıdır. Normal gelişim gösteren 3 yaşında bir erkek çocuğu daha vardır. Şengül Hanım, 36 yaşında yüksek lisans mezunudur. Yüksek gıda mühendisi olarak tam zamanlı çalışmaktadır.

Katılımcı anneler daha önce OSB ve OSB’li bireylerin eğitimine yönelik herhangi bir eğitim almamıştır. Çocuklar özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine düzenli olarak devam etmekte ve anneler özel eğitim öğretmenleriyle sürekli iletişim

halindedir. Araştırmacı, katılımcı annelerle bireysel görüşmeler yürütmüştür. Annelere araştırmanın amacı, araştırmada katılımcı annelerin rolü, araştırma süreci ve araştırma tamamlanincaya değin geçecek tahmini süre (3 ay) açıklanmıştır.

Araştırmaya katılım konusunda annelerin gönüllü olup olmadıkları sorulmuş ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan annelere “*Araştırmaya Gönüllü Katılım ve Veli Onam Formu*” verilmiştir (EK-1). İki kopya olarak hazırlanan bu form anne ve araştırmacı tarafından imzalandıktan sonra birer kopyası her iki tarafça saklanmıştır.

3.1.2. Çocuk Katılımcılar

Araştırmaya 4-7 yaş arasında olan dört çocuk katılmıştır. Çocuklara ilişkin demografik bilgilere Tablo 3.1.’de yer verilmiştir. Araştırmaya dahil edilen katılımcı çocukların sahip olması beklenen ön koşul özellik ve beceriler aşağıda belirtildiği gibidir:

a. Otizm Spektrum Bozukluğu ya da Yaygın Gelişimsel Bozukluk tanısı almış olma: Çocukların her biri hastanelerin Çocuk Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalından OSB ya da Yaygın Gelişimsel Bozukluk tanısı almış olmalıdır.

b. En az iki basamaklı sözel yönergeleri takip edebilme: Araştırmacı tarafından çocuklara, “topu at”, “arabayı ver” ve “bebeği getir” gibi iki basamaklı sözel yönergeler sunulmuş ve çocukların tepkileri kayıt altına alınmıştır. Çocuğun beceriyi sergileyebildiği düzeyi belirleyebilmek için, çocuğa beş deneme sunulmuş ve denemelerin hepsinde iki basamaklı yönergeyi doğru biçimde takip etmesi beklenmiştir.

Tablo 3.1. Katılımcıların demografik özellikleri

Çocuk katılımcı				Anne katılımcı		
Adı	Yaşı	Cinsiyeti	Tanısı	Adı	Yaşı	Öğrenim durumu
Ahmet	5 yaş	Erkek	OSB	Handan	22	Ortaokul
Çağan	5 yaş 5 ay	Erkek	OSB	Burcu	38	Üniversite
Yağız	6 yaş	Erkek	OSB	Olca	35	İlkokul
Efe*	5 yaş 5 ay	Erkek	OSB	Şengül*	36	Yüksek lisans

* Efe ve Şengül uygulamaları tamamlamadan araştırmadan kendi istekleriyle ayrılmışlardır.

c. *Göz teması kurabilme*: Araştırmacı, katılımcı çocuk ile masaya oturmuş ve araba sürme oyunu oynayarak çocuğun göz teması kurup kurmadığını değerlendirmiştir. Göz teması kurabilme becerisini değerlendirmek için parçalı zaman aralığı kaydı tekniği kullanılmış olup, 10 saniye süre ile çocuğun göz teması kurduğu anlar kayıt formuna doğru tepki olarak işaretlenmiştir.

d. *Görsel ve işitsel uyarılara 1-2 dk. süresince dikkatini yöneltebilme*: Katılımcı çocuğa arabayı sürme, topu atma ve boya yapma etkinlikleri verilmiş ve uygun yönerge ile etkinlik başlatılmıştır. Çocuğun etkinliğe 1-2 dk. boyunca dikkatini yöneltip yönelmediği gözlemlenerek kaydedilmiştir.

e. *Alıcı dil becerilerine sahip olma*: Çocuğa iki resim arasından “Hangisi araba, göster?”, “Hangisi mavi elbise, göster?” şeklinde yönergeler vererek, çocuğun cevapları “doğru-yanlış” şeklinde kaydedilmiştir. Çocuğun alıcı dil becerilerine sahip olma becerisinde kendisine sunulan 5 denemenin tamamına doğru tepkide bulunması ölçüt olarak alınmıştır.

Çocukların araştırmaya katılabilmesi için araştırmacı tarafından yapılan ön koşul beceri değerlendirmelerine göre, çocukların tümünün ön koşul becerilere sahip oldukları görülmüş ve çalışmaya dahil edilmişlerdir. Araştırma başlamadan önce kullanıcı sertifikalarına sahip olan araştırmacı tarafından, çocukların genel gelişim değerlendirmesini yapmak üzere Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA; Temel, Ersoy, Avcı, ve Turla, 2004) ve çocukların otizm derecesini belirlemek için Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği Türkçe Versiyonu (GOBDÖ-2-TV; Diken, Ardıç ve Diken, 2011) uygulanmıştır.

Ahmet 5 yaşında otistik özellikler gösteren erkek bir çocuktur. OSB tanısı 2 yaşında Devlet Hastanesinde Çocuk Psikiyatri Polikliniğinde uzman tarafından konulmuştur. GOBDÖ-2-TV’ye (Diken ve diğ., 2011) göre Ahmet’in otistik bozukluk gösterme olasılığı oldukça yüksek olup, sosyal etkileşim becerisi akranlarından oldukça düşüktür. Ahmet araştırma sırasında kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi olarak bir anaokuluna tam zamanlı olarak devam etmektedir. Aynı zamanda bir Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinden haftada üç saat bireysel eğitim ve bir saat grup

eğitimi almaktadır. Annesinden ve öğretmeninden alınan bilgilere göre, Ahmet basit yönergeleri anlayabilmekte ve “anne, gel, ver” gibi basit sözcükleri söyleyebilmektedir ancak kullandığı sözcük sayısı en fazla 10’dur. Bir şey istediğinde annesinin elini alıp istediğı nesneye/olaya doğru onu götürmektedir. Göz kontağı kurabilmekte ve adı söylendiğinde söyleyen kişiye doğru bakmaktadır. Ahmet, GEÇDA (Temel ve diğ., 2004) sonucuna göre *Psikomotor* alanından yetişkin sandalyesine çıkar ve oturur, çift ayak merdiven çıkar, çift ayak sıçrar, resim üzerinde bir vücut parçasını gösterir. *Bilişsel Gelişim* alanından arka arkaya yapılan iki hareketi taklit eder ve resim üzerinde bir vücut parçasını gösterir. *Sosyal Duygusal Gelişim* alanından basit ev işlerine yardım eder, acıktığında yemek, susadığında su ister. Ellerini yıkayıp kurulayabilir ve biraz yardımla giyinir. *Dil Gelişimi* alanından ilk bebeksi sözcükleri kullanır, anlaşılmaz kısa cümleler kurar ve basit emirleri yerine getirir. Özetle, Ahmet’in psikomotor, bilişsel ve sosyal- duygusal gelişimi 24. ay; dil gelişimi 12. ay gelişim döneminindedir. Araştırmacının yaptığı kaba değerlendirme formu ve aile ve öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sonucunda Ahmet’in iletişim becerilerinde alıcı ve ifade edici dil becerilerinde yaşıtlarına göre gelişimsel gerilik olduğu görülmektedir. Ortak dikkat becerileri açısından değerlendirildiğinde Ahmet’in adına tepki verdiği bilinmekte ancak yetişkinin başlattığı ortak dikkate tepki vermemektedir.

Çağan 5 yaş 5 aylık, otistik özellikler gösteren bir erkek çocuktur. OSB tanısı 2 yaş 5 aylıkken Devlet Hastanesinde Çocuk Psikiyatri Polikliniğinde uzman tarafından konulmuştur. GOBDÖ-2-TV’ye (Diken ve diğ., 2011) göre Çağan’ın otistik bozukluk gösterme olasılığı vardır, sosyal etkileşim becerisi akranlarına göre destek gerektirmektedir. Çağan araştırma sırasında kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi olarak bir anaokuluna tam zamanlı olarak devam etmektedir. Aynı zamanda Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinden haftada üç saat bireysel eğitim ve bir saat grup eğitimi almaktadır. Annesinden ve öğretmeninden alınan bilgilere göre, Çağan basit yönergeleri anlayabilmekte ve “anne, gel, ver” gibi basit sözcükleri söyleyebilmektedir, ancak ifade edici dil becerileri çok sınırlıdır. Göz kontağı kurabilmekte ve adı söylendiğinde söyleyen kişiye doğru bakmaktadır. Çağan GEÇDA (Temel ve diğ., 2004) sonucuna göre *Psikomotor* alanından yuvarlanmakta

olan topa tekme atar, tek ayak üzerinde sıçrar, topuk ayak ucu teması ile yürür, atılan topu yakalar, çarpı (X) şeklini kopya eder, tek parçalı adam çizer. *Bilişsel Gelişim* alanından büyük –küçük, uzun-kısa nesneyi ayırt eder, küme eşleştirme yapar, dört parçalı yapbozu yapar, gösterildiğinde iki yarım daireyi birleştirip tam daire yapar. *Sosyal Duygusal Gelişim* alanından gece ve gündüz tuvalet eğitimini tamamlamıştır. Tuvalete gitmek istediğini yetişkine ifade eder, bir tek düğmesini ilikler, önü açık bir giysisini giyer. *Dil Gelişimi* alanından ilk bebeksi sözcükleri kullanır, anlaşılmaz kısa cümleler kurar ve basit emirleri yerine getirir. Özetle, Çağan'ın psikomotor ve bilişsel gelişimi 48. ay; sosyal-duygusal gelişimi 36. ay; dil gelişimi ise 12. ay gelişim döneminindedir. Araştırmacının yaptığı kaba değerlendirme formu ve aile ve öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sonucunda Ahmet'in iletişim becerilerinde alıcı ve ifade edici dil becerilerinde yaşıtlarına göre gelişimsel gerilik olduğu görülmektedir. Ortak dikkat becerileri açısından değerlendirildiğinde Çağan'ın adına tepki verebildiği ancak yetişkinin başlattığı ortak dikkat girişimine tepki veremediği görülmüştür.

Yağız 6 yaşında otistik özellikler gösteren bir erkek çocuktur. OSB tanısı 2 yaşında bir Üniversite Hastanesinde Çocuk Psikiyatri Polikliniğinde uzman tarafından konulmuştur. GOBDÖ-2-TV'ye (Diken ve diğ., 2011) göre Yağız'ın otistik bozukluk gösterme olasılığı oldukça yüksek olup, sosyal etkileşim becerisi akranlarından çok düşüktür. Yağız araştırma sırasında otistik çocuklar eğitim merkezine devam etmektedir. Aynı zamanda Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinden haftada dört saat bireysel eğitim almaktadır. Yağız söylenenleri anlamakta ancak sözel dili kullanarak cevap verememektedir. Başka bir deyişle alıcı dili vardır, ancak ifade edici dil becerileri gelişmemiştir. Göz kontağı kurabilmekte ve adı söylendiğinde söyleyen kişiye doğru bakmaktadır. Annesinden alınan bilgilere göre, acıkınca annesini mutfığa götürüp yiyecek göstermekte ve susadığında bardağı göstermektedir. Kapalı yerde kalmak istemediğinden okula gittiğinde ağlama nöbetleri geçirmektedir. Açık alanda bireysel olarak zaman geçirmektedir. Yağız GEÇDA (Temel ve diğ., 2004) sonucuna göre *Psikomotor* alanından dört küpten kule yapar, eline verilen topu havadan karşısındakine atar, çocuk kitabının sayfalarını kabaca çevirir, rahat bir şekilde koşar. *Sosyal Duygusal Gelişim* alanından tanıdığı kişileri öper, çok dökmeden bardaktan su

içer, çatal kaşık kullanır, isteklerini göstererek, bakarak ya da ses çıkararak belli eder. *Bilişsel Gelişim* alanından arka arkaya yapılan iki hareketi taklit eder ve resim üzerinde bir vücut parçası gösterir. *Dil Gelişimi* alanından ilk bebeksi sözcükleri kullanır, anlaşılmaz kısa cümleler kurar ve basit emirleri yerine getirir. Özetle Yağız'ın psikomotor ve sosyal duygusal gelişimi 21. ay; bilişsel gelişimi 24. ay; dil gelişimi ise 12. ay gelişim dönemindedir. Araştırmacının yaptığı kaba değerlendirme formu ve aile ve öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sonucunda Yağız'ın iletişim becerilerinde alıcı ve ifade edici dil becerilerinde yaşıtlarına göre gelişimsel gerilik olduğu görülmektedir. Ortak dikkat becerileri açısından değerlendirildiğinde Yağız'ın adına tepki verdiği bilinmekte ancak yetişkinin başlattığı ortak dikkate tepki vermemektedir.

Efe 5 yaş 5 aylık otistik özellikler gösteren bir erkek çocuktur. OSB tanısı 3 yaşında Devlet Hastanesinde Çocuk Psikiyatri Polikliniğinde uzman tarafından konulmuştur. GOBDÖ-2-TV'ye (Diken ve diğ., 2011) göre Efe'nin otistik bozukluk gösterme olasılığı oldukça yüksek olup, sosyal etkileşim becerisi akranlarından oldukça düşüktür. Efe araştırma sırasında gölge öğretmen yardımıyla özel bir anaokuluna tam zamanlı olarak devam etmektedir. Göz kontağı kurabilmekte ve adı söylendiğinde söyleyen kişiye doğru bakmaktadır. Efe yönergeleri anlayıp takip etmektedir, ancak ifade edici dil becerileri gelişmemiştir. Yüzmeyi çok sevmektedir. Yalnız kaldığında kendini uyarıcı davranışlar göstermekte ve stereotipik davranışları artmaktadır. Efe GEÇDA (Temel ve diğ., 2004) sonucuna göre *Psikomotor* alanından çift ayak merdiven çıkar, yetişkin sandalyesine çıkar ve oturur, dört küpten kule yapar, eline verilen topu havadan karşısındakine atar, çocuk kitabının sayfalarını kabaca çevirir, rahat bir şekilde koşar. *Sosyal Duygusal Gelişim* alanından işlevi söylenen vücut parçasını bilir, tanıdığı kişileri öper, çok dökmeden bardaktan su içer, çatal kaşık kullanır, isteklerini göstererek, bakarak ya da ses çıkararak belli eder. *Bilişsel Gelişim* alanından arka arkaya yapılan iki hareketi taklit eder ve resim üzerinde bir vücut parçası gösterir. *Dil Gelişimi* alanından ilk bebeksi sözcükleri kullanır, anlaşılmaz kısa cümleler kurar ve basit emirleri yerine getirir. Özetle Efe'nin psikomotor ve sosyal duygusal gelişimi 21. ay, bilişsel gelişimi 24. ay, dil gelişimi ise 12. ay gelişim dönemindedir. Araştırmacının yaptığı kaba değerlendirme formu ve aile ve öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sonucunda Efe'nin iletişim becerilerinde alıcı ve

ifade edici dil becerilerinde yaşıtlarına göre gelişimsel gerilik olduğu görülmektedir. Ortak dikkat becerileri açısından değerlendirildiğinde Efe'nin adına tepki verdiği ancak yetişkinin başlattığı ortak dikkate tepki veremediği görülmüştür.

Çocuk katılımcıların her birinin ortak özelliği dil gelişimlerinde akranlarına göre belirgin bir gerilik göstermeleridir. Dil gelişimi için ön koşul olan ortak dikkat OSB'li çocuğa mutlaka öğretilmesi gereken bir beceridir. Çocuklarda 9-18 aylarında edinilen ortak dikkat becerisi, bir bireyin hayatının ilk yıllarında bir yetişkin daha sonrasında ise bir sosyal partnerle jest ve mimiklerini kullanarak nesne ya da olaylara karşı farkındalıklarını paylaşmasıdır. Ortak dikkat becerisi olmayan çocuklar sosyal etkileşim içine girmekte zorlanmaktadır. Alıcı ve ifade edici dil becerilerini kullanma konusunda güçlük çekmektedirler. Çocuklarda gözlenen ortak dikkat becerisinin yetersizliği nedeniyle bu çalışmada çocuklara öğretilecek hedef beceri olarak araştırmacı, anneler ve öğretmenler tarafından ortak bir karara varılarak ortak dikkat becerisinin öğretilmesine karar verilmiştir.

3.1.3. Koç

Araştırmanın başlama düzeyi oturumları, annelerin eğitimi, uygulama, izleme ve genelleme oturumları olmak üzere tüm evreleri araştırmacının kendisi olan koç tarafından yürütülmüştür. Araştırmacı/koç, Trakya Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü'nde araştırma görevlisi ve Trakya Üniversitesi İnterdisiplinler Engelli Çalışmaları Anabilim Dalı Doktora Programı'nda öğrencidir. Ayrıca Trakya Üniversitesi Armağan Dönertaş Engelli Çocuklar Eğitim-Rehabilitasyon Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde çeşitli gözlem ve uygulamalar yürütmüştür. Ayrıca alanıyla ilgili kurs ve seminerlere katılmıştır.

3.1.4. Gözlemci

Bu araştırmanın güvenilirlik verileri için bağımsız gözlem yapan uzman Trakya Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır. Aynı zamanda Trakya Üniversitesi İnterdisiplinler Engelli Çalışmaları Anabilim Dalı Doktora Programı'nda öğrencidir. Gözlemciye annelerden ve çocuklardan beklenen

hedef davranışlar ve veri toplama süreci “Gözlemci Bilgilendirme Formu” nda (EK-2) açıklanmıştır. Gözlemciye, sürece başlamadan önce araştırmanın amaçları, öğretim ve yoklama oturumları, genelleme oturumları, deneklerin doğru ve yanlış tepkileri ve araştırmacının/koçun öğrencinin vereceği tepkilere karşı nasıl tepkiler vereceği hakkında bilgi sunulmuştur. Gözlemci güvenilirlik verilerini video kayıt üzerinden toplamıştır.

3.2. Ortam

Araştırmanın genelleme hariç tüm oturumları çalışmaya katılan anne-çocuk çiftinin kendi evlerinde gerçekleştirilmiştir. İzleyen bölümde anne ve çocuk katılımcılar için ortamlar ayrıntılarıyla açıklanmıştır.

3.2.1. Anne Katılımcılar İçin Ortam

Araştırmada anne katılımcılara sunulan “anne eğitimi” annelerin evinde araştırmacı/koç tarafından sunulmuştur. Anne katılımcılar için başlama düzeyi, uygulama ve izleme oturumları anne-çocuk çalışması sırasında yapılmış ve ortamda çocuk da bulunmuştur. Anne eğitimi verildiği sırada katılımcı çocukla ve ailedeki diğer kardeşlerle başka bir aile üyesi ilgilenmiş olup, bu oturumlarda sadece araştırmacı/koç ve anne bulunmuştur. Anne eğitim programı evde annenin gösterdiği bir odada gerçekleştirilmiştir. Eğitim araştırmacı/koç ve annenin oturduğu bir masa başında dizüstü bilgisayar aracılığıyla powerpoint sunusu kullanılarak bireysel olarak sunulmuştur. Odalar ortalama 10-15 m² büyüklüğünde olup, genellikle televizyon, büfe, koltuklar, halı ve masa bulunmaktadır. Anne eğitimi içeriğindeki temel bilgiler ve örnek videolar basamak basamak bilgisayar aracılığıyla sunulduktan sonra başlama düzeyi yoklama oturumlarındaki araç-gereçler kullanılarak aynı odada anneye uygulama yapma fırsatı sunulmuştur.

3.2.2. Çocuk Katılımcılar İçin Ortam

Araştırmada çocuk katılımcıların başlama düzeyi, uygulama ve izleme oturumları kendi evlerinde gerçekleştirilmiştir. Anne ve çocuğun uygulamaları evin en

küçük odası olarak seçilmiştir. Oda çocuğun dikkatini çekecek her türlü görsel ve işitsel materyalden arındırılmış olup koltuklar, halı, masa ve iki sandalyenin olacağı sade bir uygulama odasına dönüştürülmüştür. Kullanılacak araç gereçler anne tarafından her oturum öncesinde ortama getirilmiş ve oturumlardan önce çocuğun bu araç-gereçleri görmemesi için gerekli önlemler alınmıştır (örn., tüm araç-gereçler kutular veya poşetler içinde tutulmuştur). Bu odada yapılan uygulamalarda araştırmacı/koç, katılımcı anne ve çocuk her zaman bulunmuştur.

3.3. Araç-Gereçler

3.3.1. Anne Katılımcılar İçin Kullanılan Araç-Gereçler

Annelerin uygulama öncesinde hedef beceriye yönelik performansını belirlemek amacıyla başlama düzeyi oturumları düzenlenmiştir. Başlama düzeyi oturumlarında annelere araştırmacının/koçun yoklama oturumlarında kullanılmak üzere hazırlanmış olduğu araç-gereçler verilmiştir ve annelere “Şimdi bu araç gereçleri benim size söyleyeceğim sıraya göre çocuğunuza gösterin. Çocuğunuzla ortak dikkat kurun ve ardından birlikte oynayın” şeklinde yönerge verilmiştir. Anneler, çocuklarının başlama düzeyi verilerini “Ortak Dikkate Tepki Verme Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumu Veri Toplama Formu”nu (EK-3) doldurarak toplamışlardır. Başlama düzeyi verilerinde kararlılık elde edildikten sonra araştırmacı/koç tarafından annelere yine kendi evlerinde eğitim verilmiştir. Bu eğitim sırasında diz-üstü bilgisayar, örnek videolar, powerpoint sunusu, çeşitli oyuncaklar kullanılmıştır. Araştırmacı/koç annelerin ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasının uygulama basamaklarına yönelik performansını belirlemek için “İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretim Uygulaması Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu” (EK-4) kullanmıştır. Anne eğitimi sonrasında öğretim uygulamaları esnasında araştırmacı/koç annelerin hedef becerisindeki doğru ve yanlış tepkileri “İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretim Uygulaması Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu”na (EK-5) kayıt etmiştir. Anneler çocukların hedef becerisi olan ortak dikkate tepki vermenin öğretildiği öğretim oturumlarında ise kendi çocukları için hazırladıkları

Tablo 3.2. Çocuk katılımcılar için yoklama oturumlarında kullanılan araç-gereçler

Yoklama Oturumu Araç- Gereçleri			
	Ortak Dikkate Tepki Verme		Yoklama Oturumu Araç-Gereçleri
1.	Basamak	Eline verilerin nesneye tepki verme	Çıngırak, sulu boya, resimli çocuk kitabı, oyuncak araba, küçük hazine sandığı
2.	Basamak	Hafifçe vurularak ses çıkarılan nesneye tepki verme	Oyuncak tren, oyun hamuru kutusu, oyuncak plastik havuç, büyük tek parça mavi lego, orta boy kalemlik
3.	Basamak	Gösterilen bir nesneye tepki verme	Pembe fosforlu kalem, kırılmaz bardak, kırmızı çiçek şeklinde masa üstü notluk, pirinç yıkamada kullanılan küçük boy süzgeç, plastik aslan
4.	Basamak	İşareti takip etme	Orta boy sepet, kahverengi bir mumluk, oyuncak bebek, geyik şeklinde büyük bir mum, uğur böceği şeklinde büyük bir kapı süsü
5.	Basamak	Bakışı takip etme	Duvar saati, büyük kırmızı araba, dolgu koyun, vazo, duvarda asılı tablo

oyuncakları ve çocuklarının performanslarını ölçmek için “Ortak Dikkate Tepki Verme Öğretim Oturumu Veri Toplama Formu”nu (EK-6) kullanmışlardır. Tüm oturumlarda veri toplama işlemleri anneler tarafından yapılmıştır. Araştırmada tüm oturumlarda uygulama güvenilirliği ve gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin objektif bir şekilde toplanabilmesi için video kamera, üçayak, CD’ler, veri toplama formları ve kalemler kullanılmıştır. Son olarak anneler için araç gereçler, annelerden sosyal geçerlik verilerinin toplanması için sosyale geçerlik sorularıdır (EK-12).

3.3.2. Çocuk Katılımcılar İçin Kullanılan Araç-Gereçler

Araştırma sürecinde öğretim ve yoklama oturumlarında kullanılmış olan araç-gereçler farklılık göstermektedir. Araştırmanın yoklama oturumlarında kullanılan materyaller tüm katılımcı çocuklarda aynı olması için araştırmacı/koç tarafından belirlenmiş ve annelere verilmiştir. Dikkat çekici olmayan, günlük yaşamda karşılaşılma olasılığı yüksek olan yoklama araç-gereçleri tüm çocuklar için aynıdır. Bu araştırmada ortak dikkate tepki verme becerisi beş basamak olarak kabul edilmiş ve her basamağın öğretim ve yoklamaları farklı araç-gereçler ile yapılmıştır. Çocuk katılımcılar için tüm yoklama oturumu araçları Tablo 3.2’de belirtilmiştir. Başlama

düzeyi, yoklama ve izleme oturumlarında her bir basamak için beş deneme yapılmış ve her deneme için farklı (5 basamak x 5 deneme) araç-gereç olmak üzere toplam 25 araç-gereç kullanılmıştır. Beş basamaktan oluşan ortak dikkate tepki verme becerisinin ilk basamağı olan *eline verilen nesneye tepki verme* yoklama oturumunda kullanılan araç gereçler: çingirak, sulu boya, resimli çocuk kitabı, oyuncak araba, küçük hazine sandığıdır. İkinci basamak olan *hafifçe vurularak ses çıkarılan nesneye tepki verme* yoklama oturumunda kullanılan araç gereçler: oyuncak tren, oyun hamuru kutusu, oyuncak plastik havuç, büyük tek parça mavi lego, orta boy kalemliktir. Üçüncü basamak olan *gösterilen bir nesneye tepki verme* yoklama oturumunda kullanılan araç gereçler: pembe fosforlu kalem, kırılmaz bardak, kırmızı çiçek şeklinde masa üstü notluk, pirinç yıkamada kullanılan küçük boy süzgeç, plastik aslandır. Dördüncü basamak olan *işareti takip etme* yoklama oturumunda kullanılan araç gereçler: orta boy sepet, kahverengi bir mumluk, oyuncak bebek, geyik şeklinde büyük bir mum, uğur böceği şeklinde büyük bir kapı süsüdür. Beşinci ve son basamak olan *bakışı takip etme* yoklama oturumunda kullanılan araç gereçler: Duvar saati, büyük kırmızı araba, dolgu koyun, vazo, duvarda asılı tablodur. Araştırmanın öğretim sürecinde kullanılan araç-gereçler ise anneler tarafından çocuklarının ilgilerine göre belirlenmiştir. Anneler 10 tane ilgi çekici araç-gereci (örn., üç tekerlekli bisiklet, dolgu oyuncaklar, farklı büyüklükteki oyuncak arabalar, evdeki evcil hayvan, sırt çantası) öğretim oturumları başlamadan önce hazırlamışlardır.

Ayrıca tüm oturumlarda uygulama güvenilirliği ve gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin objektif bir şekilde toplanabilmesi için video kamera, uçayak, CD'ler, veri toplama formları ve kalemler kullanılmıştır.

3.4. Araştırma Modeli

Araştırmada annelere sunulan koçluk uygulamasının annelerin OSB'li çocuklarına ortak dikkate tepki verme becerisini öğretmek üzere ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasının uygulama basamaklarını edinmeleri ve anneler tarafından sunulan ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasının çocukların ortak dikkate tepki verme becerisini edinme düzeyi üzerindeki etkilerini sınamak üzere

çiftler arası çoklu başlama düzeyi kullanılmıştır. Araştırma iki adet çoklu başlama düzeyi modelinin iç içe tasarlanmasıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada ilk olarak tüm katılımcılar ile eşzamanlı olacak şekilde başlama düzeyi yoklama verisi toplanmıştır. Birinci anne-çocuk çiftinde en az beş oturum kararlı veri elde edildikten sonra uygulamaya geçilmiştir. Birinci anne katılımcı, anne eğitimi sonrasında ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulaması basamaklarını edinme ölçütünü karşılama düzeyine yaklaşıncaya kadar diğer tüm katılımcı anne-çocuk çiftlerinden başlama düzeyi yoklama verisi alınmaya devam edilmiştir. Bu sırada birinci anne-çocuk çiftinin ölçütü kararlı bir şekilde karşılamalarına kadar birinci anne-çocuk çifti ile uygulamaya devam edilmiştir. Bu durumda, birinci anne katılımcı ölçütü karşılamış ve kararlı veri göstermiş olmasına rağmen uygulama bitirilmemiş; anne, çocuğu da ölçütü kararlı bir şekilde karşılar duruma gelinceye kadar öğretim sunmaya devam etmiştir. Birinci anne-çocuk çiftinde uygulamanın etkili olmaya başladığı noktada ikinci anne-çocuk çiftindeki annenin eğitimine başlanmıştır. İkinci anne-çocuk çifti uygulamaya devam ediyorken bu sırada üçüncü ve dördüncü katılımcı çiftlerde başlama düzeyi yoklama verileri toplanmaya devam edilmiştir. İkinci anne ölçütü karşılayana kadar üçüncü katılımcı anne ve çocuk ile başlama düzeyi verileri toplanmaya devam edilmiştir. Bu sırada birinci ve ikinci katılımcı çiftinde yer alan katılımcılar ölçütü kararlı bir şekilde karşılayıncaya kadar uygulamaya devam edilmiştir. Üçüncü anne-çocuk çiftinde başlama düzeyinde kararlı veri elde edildiğinde uygulamaya geçilmiştir ve dördüncü anne-çocuk çifti ile başlama düzeyi yoklama verileri toplanmaya devam edilmiştir. Üçüncü anne uygulama evresinde edinim göstermeye başlayana kadar dördüncü anne-çocuk çiftiyle başlama düzeyi verisi toplamaya devam edilmiştir. Ancak dördüncü anne çalışmadan ayrılmak istediği için, başlama düzeyi oturumları tamamlanamadan dördüncü anne-çocuk çifti ile çalışma sonlandırılmıştır. Bu sırada ikinci ve üçüncü katılımcı çiftinde yer alan katılımcılar ölçütü kararlı bir şekilde karşılayıncaya kadar uygulama devam etmiştir. Tüm katılımcılarda uygulama evresi tamamlandıktan sonra birinci, üçüncü ve beşinci haftalarda uygulamanın kalıcılık etkisinin ölçülmesi için izleme oturumları düzenlenmiştir.

Bir öğretim ya da davranış değiştirme programının etkililiğini birden fazla bağımlı değişken üzerinde değerlendirmeyi amaçlayan çoklu başlama düzeyi modelinde uygulama etkisi bağımsız değişkenin farklı bağımlı değişkenler üzerinde ve farklı zamanlarda uygulanmasıyla belirlenmektedir. Her bağımlı değişkene bağımsız değişken uygulandıkça istendik değişiklik gerçekleşiyorsa ve söz konusu etki sırasıyla tüm bağımlı değişkenlerde görülüyorsa görülen bu etkinin bağımsız değişkenden kaynaklandığı söylenmektedir (Tekin-İftar, 2012). İç geçerlik, modelin hem katılımcı içi hem de katılımcılar arasında çok sayıda yinelemeyi barındırması nedeniyle oldukça güçlü bir biçimde kontrol altına alınmaktadır. Özellikle dış etmenler, olgunlaşma, ölçme gibi iç geçerliği tehdit eden etmenler modelde uygulamanın art-zamanlılık ilkesine göre kurulması nedeniyle kolayca fark edilip kontrol altına alınabilmektedir. Dış geçerlik açısından değerlendirildiğinde ise, modelde çok sayıda yinelemenin olması, araştırmaya dahil edilen katılımcıların özelliklerinin farklı olması gibi etmenler modelin dış geçerliğini artırmaktadır.

Çoklu başlama düzeyi modellerinde deneysel kontrol, yalnızca uygulamaya başlanan durumun (bağımlı değişkenin) veri düzey ya da eğiliminde değişiklik olması, henüz uygulamaya başlanmamış olan durumların (bağımlı değişkenlerin) veri düzey ya da eğilimlerinde değişiklik olmaması ve bu etkinin diğer durumlarda da ard-zamanlı olarak uygulama gerçekleştirildikçe aynı şekilde gerçekleşmesi ile kurulmaktadır (Tekin-İftar, 2012).

3.5. Bağımlı Değişken

Bu araştırmada iki bağımlı değişken bulunmaktadır. Anne katılımcılar için bağımlı değişken ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasının uygulama basamakları; çocuk katılımcılar için ise ortak dikkate tepki verme becerisidir.

3.5.1. Anne Katılımcılar İçin Bağımlı Değişken

Anne katılımcılar için bağımlı değişken, annelerin kendi çocuklarına hedeflenen davranışı kazandırmak için ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim

uygulamasının uygulama basamaklarını edinme düzeyidir. Araştırmacı/koç annelerden beklenen öğretim davranışlarını tüm deneysel oturumlar sürecinde kaydetmiştir. İpucunu giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasının uygulama basamaklarına Tablo 3.3.'de yer verilmiştir.

İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasına yönelik annelerden beklenen her bir davranış doğru tepki, yanlış tepki ve tepkide bulunmama olarak değerlendirilmiş olup veri toplama formuna araştırmacı/koç tarafından kaydedilmiştir. Annelerin her denemede basamakları gerçekleştirilmesi doğru tepki; sergilemesi beklenen hedef öğretim davranışını gerçekleştirmemesi ya da farklı bir davranış sergilemesi yanlış tepki; öğretim davranışını yerine getirmemesi tepkide bulunmama olarak değerlendirilmiştir. Annelerin doğru tepkileri veri toplama formuna “+”, yanlış tepkileri ve tepkide bulunmama “-“ işareti konularak kayıt edilmiştir. Anne katılımcıların bağımlı değişkene yönelik öğrenme ölçütü tüm basamakları %100 doğru yerine getirmesidir.

Tablo 3.3. İpucunu giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasının uygulama basamakları

Öğretim oturumları
1. Araç-gereç hazırlama
2. Dikkat çekme
3. Beceri yönergesi sunma
4. Kontrol edici ipucu sunma
5. Uygun süreyi bekleme
6. Katılımcıya uygun tepkide bulunma
7. Gerekliyse 2.düzye ipucu sunma
8. Uygun süreyi bekleme
9. Katılımcıya uygun tepkide bulunma
10. Gerekliyse 3.düzye ipucu sunma
11. Uygun süreyi bekleme
12. Katılımcıya uygun tepkide bulunma
13. Davranışı veri toplama formuna kaydetme
14. İşbirliğini pekiştirme ve oturumu bitirme

3.5.2. Çocuk Katılımcılar İçin Bağımlı Değişken

Çocuk katılımcılar için bağımlı değişken çocukların kendi annelerinin ortak dikkat başlatma girişimlerine tepkide bulunma becerisini edinme düzeyidir. Anneler çocuklardan beklenen ortak dikkate tepki verme davranışlarını tüm deneysel oturumlar sürecinde kaydetmiştir. Çocuklara kazandırılması hedeflenen ortak dikkate tepki verme davranışlarına Tablo 3.4.'de yer verilmiştir. Tablo 3.4.'de belirtilen basamaklardan oluşan ortak dikkate tepki verme becerisinin basamakları Yapılandırılmamış *Ortak Dikkat Değerlendirme Aracı*'ndan (Unstructured Joint Attention Assessment Tool; Loveland ve Landry, 1986) uyarlanmıştır. Bu aracın kullanımını için, araç sahiplerinden gerekli izinler alınmıştır (EK-7). Araç ortak dikkat becerilerinin ölçülmesi için hazırlanmış olup, bu araştırmada ortak dikkat becerilerinden biri olan ortak dikkate tepki verme becerisinin beş alt basamağı kullanılmıştır. Bu basamaklar nesnelere çocuğa yakınlığı açısından hiyerarşik bir sıra izlemektedir. İlk basamakta çocuğun eline değecek kadar yakın olan nesnelere her bir basamakta aşamalı olarak çocuğun vücudundan uzaklaştırılarak çocuğa sunulur. Çocuk katılımcılar için bağımlı değişken olan ortak dikkate tepki verme becerisinin ilk üç basamağı için öğrenme ölçütü %100, son iki basamak için %80 olarak belirlenmiştir.

Ortak dikkate tepki verme becerisinin basamakları şöyle tanımlanmıştır:

1. Basamak: Eline Verilen Nesneye Tepki Vermek: Çocuk bir oyuncakla oynarken, anne çocuğun elindeki oyuncuğı yenisi ile değiştirmesi için, çocuğun görebileceğı ve elinin değeceğı yakınlığa yeni oyuncuğı koyar. Çocuk yeni oyuncakla meşgul olmak üzere, yeni oyuncuğı eline alarak en az 5 sn. boyunca elinde tuttuğunda doğru tepki; oyuncuğı 5 sn. boyunca elinde tutmazsa veya hiç eline almazsa yanlış tepki olarak kabul edilmiştir.

Tablo 3.4. Çocuklara kazandırılması hedeflenen davranış basamakları

Ortak dikkate tepki verme basamakları
1. Eline verilen nesneye tepki verme
2. Hafifçe vurularak ses çıkartılan nesneye tepki verme
3. Gösterilen bir nesneye tepki verme
4. İşareti takip etme
5. Bakışı takip etme

2. Basamak: Hafifçe Vurularak Ses Çıkarılan Nesneye Tepki Vermek:

Anne çocuğa yeni bir oyuncak sunar. Çocuğun eline veya vücuduna değmeyecek uzaklıkta ancak çocuğun görebileceği bir yakınlığa anne yeni oyuncuğu koyar ve hafifçe yeni oyuncuğa vurarak ses çıkartır. Çocuk yeni oyuncakla meşgul olmak üzere, yeni oyuncuğu eline alarak en az 5 sn. boyunca elinde tuttuğunda doğru tepki; oyuncuğu 5 sn. boyunca elinde tutmazsa veya hiç eline almazsa yanlış tepki olarak kabul edilmiştir.

3. Basamak: Gösterilen Bir Nesneye Tepki Vermek:

Çocuk başka bir aktivite ile meşgulken, anne çocuğa yeni bir oyuncak sunar. Ancak bu kez birinci basamaktaki gibi çocuğun eline degecek kadar yakın bir yere koymaz ve ikinci basamaktaki gibi oyuncuğu fark ettirmek için oyuncaktan ses çıkartmaz. Anne yeni oyuncuğu sadece çocuğun görüş alanına yerleştirir ve çocuğun görmesi için oyuncuğu ortama bırakır. Çocuk yeni oyuncakla meşgul olmak üzere, yeni oyuncuğu eline alarak en az 5 sn. boyunca elinde tuttuğunda doğru tepki; oyuncuğu 5 sn. boyunca elinde tutmazsa veya hiç eline almazsa yanlış tepki olarak kabul edilmiştir.

4. Basamak: İşareti Takip Etmek:

Çocuk bir nesneyle meşgulken, anne çocukla göz teması kurar. Göz teması kurulduğunda, anne başını ortama önceden yerleştirilmiş yeni oyuncuğa doğru çevirir ve parmağıyla bu yeni nesneyi gösterir. Çocuk annesinin parmağıyla işaret ettiği yeni oyuncuğa doğru başını çevirdiğinde doğru tepki; başını farklı yöne çevirir ya da tepkisiz kalırsa yanlış tepki olarak kabul edilmiştir.

5. Basamak: Bakışı Takip Etmek:

Çocuk bir nesneyle meşgulken, anne çocukla göz teması kurar. Göz teması kurulduğunda, anne başını ortama önceden yerleştirilmiş yeni oyuncuğa doğru çevirir ve sadece bakışlarıyla bu yeni nesneyi gösterir.

Çocuk annesinin bakışlarıyla işaret ettiği yeni oyuncuğa doğru başını çevirdiğinde doğru tepki, başını farklı yöne çevirir ya da tepkisiz kalırsa yanlış tepki olarak kabul edilmiştir. Çocuklar için bağımlı değişken olan ortak dikkate tepki verme

becerisinde çocuklardan yoklama, genelleme ve izleme oturumlarında **üç tür** tepki beklenmektedir. Araştırmanın tüm evrelerinde tepkide bulunmama yanlış tepki olarak ele alınmıştır.

a. Doğru tepki: Çocuğun kendisine oyuncak sunulmasından sonra 5 sn. bekleme süresinde ortak dikkate tepki verme basamaklarının her birisini gerçekleştirmesi “doğru tepki” olarak kabul edilir.

b. Yanlış tepki: Çocuğun kendisine oyuncak sunulmasından sonra 5 sn. bekleme süresinde ortak dikkate tepki verme basamaklarını gerçekleştirmemesi “yanlış tepki” olarak kabul edilir.

c. Tepkide bulunmama: Çocuğun kendisine oyuncak sunulmasından sonra 5 sn. bekleme süresinde ortak dikkate tepki verme basamaklarında hiçbir tepkide bulunmaması “tepkide bulunmama” olarak değerlendirilir. Çocuğun tepkide bulunmadığı durumlar yanlış tepki olarak kabul edilir.

Çocuk katılımcılar için bağımlı değişken olan ortak dikkate tepki verme becerisi için çocuklardan öğretim oturumunda beş tür tepki beklenmektedir. Ortak dikkate tepki vermeye yönelik çocuklardan beklenen **beş tür** tepki şu şekildedir:

a. İpucundan önce doğru tepki: Çocuğun kendisine oyuncak sunulmasından sonra ve ipucu verilmeden önceki 5 sn. bekleme süresinde ortak dikkate tepki verme basamaklarının her birisini gerçekleştirmesi *ipucundan önce doğru tepki* olarak kabul edilir. İpucundan önceki doğru tepkilere sözel pekiştireç ve birincil pekiştireç (yiyecek) ile birlikte sunulmuştur.

b. İpucundan sonra doğru tepki: Çocuğun kendisine oyuncak sunulmasından ve ipucu verilmesinden sonraki 5 sn. bekleme süresinde ortak dikkate tepki verme basamaklarının her birisini gerçekleştirmesi *ipucundan sonra doğru tepki* olarak kabul edilir. İpucundan sonraki doğru tepkilere sadece sözel pekiştireç sunulmuştur.

c. İpucundan önce yanlış tepki: Çocuğun kendisine oyuncak sunulmasından sonra ve ipucu verilmeden önceki 5 sn. bekleme süresinde ortak dikkate tepki verme basamaklarını gerçekleştirmemesi *ipucundan önce yanlış tepki* olarak kabul edilir. Yanlış tepkinin ardından tekrar oyuncak ve ilk ipucu (sözel ipucu) sunulmuştur.

d. İpucundan sonra yanlış tepki: Çocuğun kendisine oyuncak sunulmasından ve ipucu verilmesinden sonraki 5 sn. bekleme süresinde ortak dikkate tepki verme basamaklarını gerçekleştirmemesi *ipucundan sonra yanlış tepki* olarak kabul edilir. Bu yanlış tepkiden sonra tekrar oyuncak ve ikinci ipucu (sözel + fiziksel ipucu) sunulmuştur.

e. Tepkide bulunmama: Çocuğun ipucu sunulduktan önce veya sonra hiçbir tepkide bulunmaması *tepkide bulunmama* olarak kabul edilir. Tepkide bulunmadığı durumlar yanlış tepki olarak kayıt altına alınmıştır.

3.6. Bağımsız Değişken

Bu araştırmada iki bağımsız değişken bulunmaktadır. Anne katılımcılar için bağımsız değişken koçluk uygulaması, çocuk katılımcılar için ise anneleri tarafından sunulan ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasıdır.

3.6.1. Anne Katılımcılar İçin Bağımsız Değişken

Anne katılımcılar için bağımsız değişken annelerin OSB tanısı almış çocuklarına hedeflenen davranışı kazandırmada ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasının uygulama basamaklarını edinmeleri için araştırmacı/koç tarafından sunulan yan yana koçluk uygulamasıdır (EK-8). Koçluk uygulaması dahilinde annelere sunulan anne eğitim programı (EK-8), araştırmacı/koç tarafından hazırlanmış olup, annelerin ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasını gerçekleştirebilmesi için gerekli tüm temel becerileri annelerin edinmesine fırsat sunan bir programdır. Araştırmacı/koç tarafından annelerden başlama düzeyi verileri toplandıktan ve kararlı veri elde edildikten sonra aile eğitim programı dahilinde anne eğitimine başlanmıştır. Anne eğitimi kuramsal ve yönetsel bilgilerin ailelere tanıtılması, model olma, rol oynama (canlandırma) ve geri bildirim sunma olarak dört bölümden oluşmuştur. Aşağıda sırasıyla bu bölümler açıklanmıştır.

Tanıtım: Araştırmacı/koç tarafından hazırlanmış olan tanıtım içeriği annelerin evinde, sadece anne ve uygulamacının olduğu bir ortamda dizüstü bir

bilgisayardan Microsoft powerpoint programı kullanılarak slayt şeklinde anneye sunulmuştur. İçerik teknik olmayan bir dil kullanılarak anneler için anlaşılır bir dille yazılmıştır. Bu aşamada annelere öncelikle OSB'nin tanımı, OSB'li çocukların özellikleri, ortak dikkat becerisinin ne olduğu ve neden gerekli olduğu bilgileri sunulmuştur. Bu temel bilgilerden sonra ipucun giderek artırılmasıyla öğretim uygulamasında yer alan ipucu, pekiştirme, yönerge, yanıt aralığı gibi kavramlar teknik olmayan bir dil kullanılarak tanıtılmıştır. Ardından annelerin çocuklarına öğretecekleri hedef beceri olan ortak dikkate tepki verme davranışının basamaklarının tanımları sunulmuş ve bu kapsamda uygulamayı çocuklarına nasıl sunacakları basamaklarla açıklanmıştır. Son olarak, yoklamalar sırasında kullanılacak olan araç-gereçler tanıtılmış, öğretim uygulamaları sırasında annelerin araç-gereç seçiminde nelere dikkat edileceği açıklanmış ve veri toplama formları tanıtılmıştır. Tanıtım oturumları başlamadan önce annelere sunumların takibini kolayca yapabilmesi için bilgilerin yazılı olduğu eğitim paketi verilmiştir.

Model Olma: Anne katılımcılar, araştırmacı/koç tarafından sunulan bilgileri ve uygulamaların tanıtımını öğrendikten sonra, hedef becerinin beş basamağının öğretilmesi sürecini örneklendiren videolar izlemişlerdir. Videolarda ortak dikkate tepki vermenin her basamağında çocuktan gelebilecek olası doğru ve yanlış tepkilere model olunmuştur. Videolar araştırmacı/koç ve bir yetişkin tarafından ev ortamında, çeşitli oyuncaklar kullanılarak çekilmiştir. Bu videolar annelere dizüstü bilgisayardan izletilmiştir. Videolar izlenirken araştırmacı/koç anneye yoklama ve öğretim sırasında kullanılacak veri toplama formlarını nasıl dolduracağı konusunda da model olmuştur. Örnek videoları izlerken araştırmacı/koç formları kendisi doldurmuş ve anneye formları nasıl doldurduğunu ve nelere dikkat ettiğini açıklayarak model olmuştur.

Rol Oynama: Anneler, hedef becerinin nasıl öğretileceğini örnek videolardan model alarak öğrenmiştir. Rol oynama aşamasında anneler uygulamacı, araştırmacı/koç da çocuk rolüne girmiş ve birlikte öğretim denemeleri gerçekleştirmişlerdir. Bu denemeler video kamera yardımıyla kayıt altına alınmıştır. Anneler araştırmacıya/koça hedef becerinin beş basamağı için öğretim denemeleri ve yoklamalar uygulamış ve bu oturumların verilerini kayıt altına almıştır.

Geri bildirim: Annelerin canlandırma olarak gerçekleştirdiği tüm öğretim ve yoklama oturumlarının videoları koç ile anne tarafından birlikte izlenmiştir ve koç

eş zamanlı olarak geri bildirim sunmuştur. Öncelikle annelerin katılımı ve emeği için teşekkür edilmiştir. Koç, annelerin doğru uyguladığı basamaklar için anneyi tebrik etmiş ve olumlu geri bildirim sunarak anneyi pekiştirmiştir. Koç, anneye geri bildirimlerini şu şekilde sunmuştur: “Sevgili Handan Hanım, ortak dikkatin ilk basamağı için beceri yönergesini ve ikinci düzey ipucunu doğru şekilde sundunuz. Çok iyi gidiyorsunuz.” Videolar birlikte izlenirken annelerin hatalı uygulama yapması halinde video durdurulmuş ve düzeltici geri bildirimler “Handan Hanım, ikinci basamağın bir sonraki öğretim oturumundaki beceri yönergesini verirken oyuncuğa vurarak ses çıkartmayı unutmayın!” ya da “dördüncü basamağın ikinci düzey ipucunu sunarken aynı zamanda beceri yönergesini de sunmayı unutmayın!” şeklinde koç tarafından sunulmuştur. Düzeltici geri bildirimler sunulduktan ve motive edici ifadelerden sonra annelerin tüm uygulamaları koç ile birlikte izlenmiştir. Anneler, koçun sözel geri bildirimlerinin yanında, koçun annenin uygulama performansına yönelik doldurduğu veri formlarına bakmış ve kendi performanslarına yönelik bilgi toplamışlardır. Anneler, öğretim ve yoklama oturumlarında %100 doğruluk düzeyinde performans sergilediklerinde geri bildirim oturumu sonlandırılmış ve öğretim uygulamalarına başlanmıştır.

3.6.2. Çocuk Katılımcılar İçin Bağımsız Değişken

Çocuk katılımcılar için bağımsız değişken, çocuklar için hedeflenen ortak dikkat davranışını kazandırmak üzere anneler tarafından sunulan ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasıdır.

İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasında bireyin doğru tepkide bulunması için en düşük düzeyde ipucu sunularak öğretime başlanır ve gerek görüldüğünde ipucunun türü ve yoğunluğu değiştirilir. Bireyin davranışları üzerinde daha az etkili olan ipucundan (en az kısıtlayıcı ipucu) daha etkili olan ipucuna (en çok kısıtlayıcı ipucu) doğru bir ipucu dizisi kullanılır. Kullanılacak ipucu türleri, yoğunlukları ve sırası öğretimden önce planlanır. Bireyin doğru tepkide bulunması için doğru tepki belirlenir. Birey belirlenen yanıt aralığında tepkide bulunmazsa ipucunun türü ve yoğunluğu bir üst seviyeye çıkartılır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012). Koçun anneler ile yürüttüğü anne eğitimi tamamlandıktan ve anneler ipucunun giderek

arttırılmasıyla öğretim uygulamasını öğrendikten sonra çocuklarına ortak dikkate tepki verme becerisini öğrettiği öğretim uygulamalarına ve bu beceriyi ne kadar öğrendiğini ölçtüğü yoklama oturumlarına başlanmıştır. Öğretim oturumları haftada beş gün birer oturum ve her oturumda 10 deneme olacak şekilde planlanmıştır. Yoklama oturumları ise her iki öğretim oturumu sonrasında uygulanmıştır.

3.7. Uygulama Süreci

Araştırmanın genel uygulama süreci pilot uygulama, başlama düzeyi yoklama oturumları, öğretim oturumları, aralıklı yoklama oturumları, genelleme oturumları ve izleme oturumları sürecinden oluşmuştur. Pilot uygulama tamamlandıktan sonra, araştırmaya katılacak olan anne ve çocuk çiftleri belirlenmiş ve uygulama sürecine geçilmiştir.

3.7.1. Pilot Uygulama

Annelere ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasını kullanmayı öğretmek için hazırlanmış olan uygulamanın uygulanabilirliğini sınamak, gerekli değişiklik ve düzeltmeleri yapmak için bir anne-çocuk katılımcı çifti ile pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışmaya katılan çocuk beş yaşındadır. Trakya Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Psikiyatri Polikliniğinde OSB tanısı koyulmuştur. Çocuk ile başlama düzeyi alınmamış, pilot uygulamaya, anneye eğitim sunularak başlanmıştır. İki hafta süren koçluk uygulamasında anneye otizm, ortak dikkat ve ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasına ilişkin bilgiler verilmiş ve hedef davranışın her bir basamağı uygulama örnekleri ile sunulmuştur. Öğretim sonrası anneye her basamağı araştırmacı/koç (çocuk rolünde) ile deneme fırsatı sunulmuştur. Tüm oturumlar tamamlandıktan sonra anneye kendi çocuğu üzerinde bir öğretim ve bir de yoklama oturumu uygulaması için fırsat verilmiştir.

Pilot uygulama sırasında anneden alınan dönütler ve uygulama sırasındaki performansı doğrultusunda koçluk uygulaması içeriğinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Öncelikle annelere sunulan kuramsal bilgilerin kapsamı daraltılmıştır.

Pilot çalışmada anneye otizmin tanımı, nedenleri, OSB'li bireylerin özellikleri ve otizmde uygulanan müdahale programları, ortak dikkat ve türleri ile bilimsel dayanaklı uygulamalar, uygulamalı davranış analizi gibi ayrıntılı bilgiler sunulmuştur. Ancak annelerden öğrenmesi beklenen ipucunun gidere arttırılmasıyla öğretim uygulamasını kullanması ve ortak dikkate tepki verme becerisini çocuklarına kazandırmasıdır. Dolayısıyla anneye sunulmuş olan ayrıntılı bilgiler, annenin öğrenmesi beklenen becerilere odaklanamamasına sebep olmuştur. Bu sebepten dolayı anneye sunulan kuramsal bilgiler sınırlandırılmıştır ve Anne Eğitimi EK-8'deki gibi son halini almıştır. Bunun dışında pilot uygulama sırasında çocuğa doğru tepki vermesi için 3 sn. bekleme süresi verilmiş olması ve bu süreçte çocuktan yanlış tepkiler gelmesi; 4 ve 5. sn. de doğru tepki gözlenmesi çocukların doğru tepkide bulunmak için daha uzun yanıt aralığına ihtiyaç duyduğunu göstermiştir. Bu sebepten dolayı pilot uygulama sonrasında yanıt aralığı 5 sn. olarak düzenlenmiştir.

3.7.2. Başlama Düzeyi Yoklama Oturumları

Bu araştırmada iki tür başlama düzeyi verisi toplanmıştır. İzleyen bölümde anne katılımcılar ve çocuk katılımcılar için başlama düzeyi oturumlarına yönelik bilgi verilmiştir.

3.7.2.1. Anne Katılımcılar İçin Başlama Düzeyi Oturumları

Anne katılımcılar için başlama düzeyi oturumları anne-çocuk çiftlerinin kendi evlerinde gerçekleştirilmiştir. Başlama düzeyi oturumlarında annelerin çocuklarına öğretim sunarken ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulaması basamaklarına ne kadar yer verdiği araştırmacı/koç tarafından değerlendirilmiştir. Araştırmanın tüm deneysel oturumlarında anne ve çocuklardan eşzamanlı olarak veri toplanmıştır. Bu aşamada annelere “çocuklarınızla oyun kurun veya ortak dikkat kurun” şeklinde yönerge verilmiştir. Tüm annelerle eşzamanlı olarak başlama düzeyi oturumları başlatılmıştır ve bu oturumlar video kamera ile kaydedilmiştir. Araştırmacı/koç bu videoları izleyerek annelerin “İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretim Uygulaması Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Uygulama

Güvenirligi Veri Toplama Formu'nda (EK-4) yer alan basamaklara ilişkin veri toplamıştır. Bu amaçla annelere çocuklarıyla birlikte vakit geçirmeleri söylenmiş ve bu sürede annelerin ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasının uygulama basamaklarını sergileyip sergilemediklerine ilişkin araştırmacı tarafından kayıt tutulmuştur. Anneler veri toplama formundaki her hangi bir basamağı doğru bir şekilde uyguladıklarında "+", doğru uygulamadıklarında ya da tepkide bulunmadıklarında ise "-" işareti konularak kayıt edilmiştir.

Başlama düzeyi oturumlarında anneler ile en az beş oturum kararlı veri elde edildikten sonra birinci anne ile aile eğitim programına geçilmiştir. Diğer anneler ile başlama düzeyi oturumları düzenlenmeye ve başlama düzeyi verileri toplanmaya devam edilmiştir.

3.7.2.2. Çocuk Katılımcılar İçin Başlama Düzeyi Oturumları

Anneler ve çocuklardan eş zamanlı olarak başlama düzeyi verileri toplanmıştır. Başlama düzeyi oturumlarında, anneler çocuklarının ortak dikkate tepki verme davranışını ne düzeyde gösterdiklerini değerlendirmişlerdir. Anneler başlama düzeyi oturumlarında veri toplamak için "Ortak Dikkate Tepki Verme Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Veri Toplama Formu" nu kullanmışlardır (EK-3).

Başlama düzeyi oturumları en az beş oturum üst üste kararlı veri elde edinceye değin sürdürülmüştür. Her bir başlama oturumunda her basamak için beş denemeye yer verilmiştir. Başlama düzeyi yoklama oturumları şu şekilde uygulanmıştır:

Anne, ortak dikkatin **birinci basamağı** için yönerge sunduktan sonra ("Ahmet, haydi oyun oynayalım" diyerek çocuğun eline degecek kadar yakın bir yere oyuncacı koyar) 5 sn. yanıt aralığı süresi içinde çocuğun tepkide bulunmasını beklemiştir. Çocuğun 5 sn içinde doğru tepkide (oyuncacı eline alıp 5 sn. boyunca oyuncakla meşgul olmak) bulunması halinde anne sözel pekiştreç ("Süpersin Ahmet, oyuncacı çok güzel eline aldın") sunmuştur. Çocuk yanlış tepkide bulunur ya da tepkide bulunmaz ise bu durum yanlış tepki olarak kabul edilmiştir. Bu durumda anne herhangi bir ipucu vermemiş ve anne denemeyi sonlandırmıştır ("Ahmet çok güzel oynadın, teşekkür ederim!").

Anne, ortak dikkatin **ikinci basamağı** için yönerge sunduktan sonra (“Çağan hazır mısın?” diyerek oyuncağa hafifçe vurarak ses çıkartır) 5 sn. yanıt aralığı süresini beklemiştir. Çocuk yanıt aralığı süresince doğru tepkide (oyuncağı eline alıp 5 sn. boyunca oyuncakla meşgul olmak) bulunduğu anda anne sözel olarak çocuğu pekiştirmiştir (“Çağan aferin sana, oyuncağı çok güzel eline aldın”). Çocuk yanlış tepkide bulunur ya da tepkide bulunmaz ise bu durum yanlış tepki olarak kabul edilmiştir. Anne denemeyi sonlandırmıştır (“Çağan çok güzel oynadın, teşekkürler”).

Anne, ortak dikkatin **üçüncü basamağı** için yönerge sunduktan sonra (“Yağız hazır mısın?” diyerek çocuğun görebileceği ancak dokunamayacağı bir yere oyuncağı koyar) 5 sn. yanıt aralığı süresini beklemiştir. Çocuk bu süre içinde doğru tepkide bulunursa (oyuncağı eline alıp 5 sn boyunca oyuncakla meşgul olmak) anne sözel olarak çocuğu pekiştirmiştir (Süper! Yağız oyuncakla çok güzel oynadın). Çocuk yanlış tepkide bulunur ya da tepkide bulunmaz ise bu durum yanlış tepki olarak kabul edilmiş ve anne denemeyi sonlandırmıştır (Yağız, katıldığın için teşekkürler, oyunumuz bitti).

Anne, ortak dikkatin **dördüncü basamağına** yönelik başlama düzeyi oturumuna yönerge sunarak başlamıştır (“Ahmet, bana bak! Evet çok güzel baktın”) diyerek göz göze geldikten hemen sonra anne işaret parmağıyla yeni nesneyi gösterir. Yönergeden sonra çocuğun tepki vermesi için 5 sn beklemiştir. Çocuk yanıt aralığı süresi içinde doğru tepki verirse (annesinin parmağıyla işaret ettiği yöne doğru bakarsa) anne çocuğu sözel olarak pekiştirmiştir (“Aferin Ahmet, arabaya çok güzel baktın”). Çocuk yanlış tepkide bulunur ya da tepkide bulunmaz ise bu durum yanlış tepki olarak kabul edilmiş ve anne denemeyi sonlandırmıştır (“Ahmet çok güzel katıldın, teşekkür ederim”).

Anne, ortak dikkatin **beşinci basamağı** için yönerge sunduktan sonra (“Çağan, bana bak! Evet çok güzel baktın”) dedikten hemen sonra bakışlarını göstermek istediği nesneye doğru kaydırmıştır. Yönergeden sonra çocuğun tepki vermesi için 5 sn beklemiştir. Çocuk yanıt aralığı süresi içinde doğru tepki verirse (annesinin bakışıyla işaret ettiği yöne doğru bakarsa) anne çocuğu sözel olarak pekiştirmiştir (“Çağan aferin sana, duvardaki resme çok güzel baktın”). Çocuk yanlış tepkide bulunur ya da tepkide bulunmaz ise bu durum yanlış tepki olarak kabul edilmiş ve anne denemeyi sonlandırmıştır (“Çağan teşekkür ederim, çok güzel katıldın”).

Anneler çocukların doğru tepkilerini yoklama oturumu veri kayıt formuna (EK-3) “+” olarak, yanlış tepkileri ise “-” işareti koyarak kayıt etmiştir. Yoklama oturumlarında denemeler arası sabit bir süre bulunmamaktadır. Uygulama oturumları sırasında çocuk ona sunulan oyuncaklarla en fazla beş dk. oynamıştır. Anne çocuğun mevcut oyuncuğa ilgisinin dağıldığını fark ettiğinde yeni bir oyuncakla deneme gerçekleştirmiştir.

3.7.3. Öğretim Oturumları

Bu araştırmada iki tür öğretim oturumu düzenlenmiştir. İzleyen bölümde anne katılımcılar ve çocuk katılımcılar için öğretim oturumlarına yönelik bilgi verilmiştir.

3.7.3.1. Anne Katılımcılar İçin Öğretim Oturumları

Anne katılımcılara eğitim sürecinde ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim uygulamasını nasıl sunacakları araştırmacı/koç tarafından kazandırılmıştır. Ardından annelerden çocuklarına kendi evlerinde ortak dikkate tepki verme becerisini öğretmeleri istenmiştir. Bu amaçla araştırmacı/koç, anne-çocuk çiftinin evine giderek anneye sırasıyla ortak dikkate tepki verme becerisinin beş basamağını kazandırmasını söylemiştir. Öğretim oturumuna başlamadan önce anne her basamağın öğretiminde kullanacağı araç-gereci kendi çocuğunun ilgisine göre hazırlamıştır ve çocuğun bu araç-gereçleri oturum öncesinde görmemesi konusunda gerekli önlemleri almıştır. Öğretim oturumu başlamadan önce anne çocuğun dikkatini çekmiştir (“Ahmet gel oyun oynayalım”) ve beceri yönergesini sunmuştur. Bu araştırmada beceri yönergesi “oyuncağı ortama koy” dur; ancak, ortak dikkatin her basamağında oyuncuğun ortama koyulma yani çocuğa gösterilme şekli değişmektedir. Oyuncağı çocuğa gösterdikten sonra anne 5 sn. yanıt aralığını beklemiş ve çocuktan gelen tepkiye göre çocuğa uygun tepkide bulunmuştur. Çocuk ipucunda önce doğru tepki verirse yiyecek pekiştireci ve sözel olarak pekiştirilmiştir (“Aferin sana Ahmet, harika oynadın, al bakalım bu fıncığı”). Yanlış tepki gelirse ya da tepkide bulunmazsa anne çocuğa ikinci düzey ipucu olan sözel ipucu sunmuştur (“Aaa bak oyuncak” gibi çocuğun ilgisini çekecek bir ifade kullanmıştır). Anne ikinci düzey ipucunu sunduktan sonra 5 sn yanıt aralığı süresini beklemiştir. Çocuktan doğru tepki geldiğinde, ipucu sonrası doğru tepki

olduğu için anne çocuğu sadece sözel olarak pekiştirmiştir. Yanlış tepki gelirse veya çocuk tepkide bulunmazsa anne üçüncü düzey ipucu olarak belirlenen sözel ve fiziksel ipucunu birlikte sunmuştur (“Aaa bak oyuncak” diyen anne aynı zamanda çocuğun elini nesnenin üzerinde 5 sn boyunca tutmuştur). Üçüncü düzey ipucundan sonra çocuk doğru tepkide bulunmuştur. Ardından işbirliğini pekiştirerek denemeyi sonlandırmıştır. Bir öğretim denemesi tamamlandıktan sonra anne “Ortak Dikkate Tepki Verme Öğretim Oturumları Veri Toplama Formu”nu (EK-6) kullanarak çocuğun davranışlarına kaydetmiştir. Anne her bir öğretim oturumunda 10 deneme gerçekleştirmiştir ve her denemede farklı araç-gereç kullanmıştır.

Araştırmacı/koç annenin ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulaması sunma sürecini video kamera ile kaydetmiş ve oturumun hemen ardından kayıtları izleyerek “İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretim Uygulaması Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu”nu (EK-5) doldurmuştur. Böylece araştırmacı/koç tarafından annenin öğretim oturumunda ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulaması basamaklarını uygulamasına yönelik performansı alınmıştır. Araştırmacı/koç annenin yanlış uyguladığı basamaklar üzerine bir sonraki öğretim oturumunu düzenlemeden önce anne ile kısa toplantılar yapmış ve anneye geri bildirimler vermiştir. Aşağıda örnek geri bildirim bulunmaktadır:

- *Handan Hanım, seçtiğiniz araç-gereçler çocuğunuzla ortak dikkat kurmanızı sağlamış, doğru seçimler yapmışsınız tebrik ederim. Ancak oyuncacı çocuğa sunduğunuz mesafe ile ilgili bir düzeltme yapalım. Oyuncacı çocuğunuza daha yakın bir mesafeye koyarak çocuğunuzun oyuncacı daha kolay fark etmesini sağlayabilirsiniz. Bunun dışında çocuğunuz yanlış tepki verdiğinde yani oyuncacı eline almadığında yüzünüzde olumsuz bir ifade belirmiş ve “Yaa almadı” gibi hayal kırıklığı ifadesini sözel olarak ifade ettiniz. Siz tepkisiz kalmalısınız. Yanıt aralığını bekledikten ve yanlış tepki gelmesinden hemen sonra hiç beklemeden ikinci düzey ipucunu hemen vermelisiniz. Bunun dışında doğru tepkiden sonra verdiğiniz pekiştireçler çok etkiliydi. Verimli bir öğretim oturumuydu. Teşekkür ederim.*

Öğretim oturumlarından elde edilen veriler grafiğe işlenmemiş olup, sadece annelerin uygulama konusundaki performanslarına yönelik düzeltme ya da geri bildirim ihtiyacı olup olmadığı konusunda koça ışık tutması amacıyla kullanılmıştır.

3.7.3.2. Çocuk Katılımcılar İçin Öğretim Oturumları

Öğretim oturumlarında anneler çocukların davranışa yönelik performanslarını “Ortak Dikkate Tepki Verme Öğretim Oturumları Veri Toplama Formu”nu (EK-6) kullanarak ölçmüştür. Ancak bu veriler grafiğe işlenmemiş, sadece aralıklı yoklama oturumları araştırmacı/koç tarafından grafiğe işlenmiştir. Başlama düzeyi yoklama oturumlarında ilk katılımcının performansında en az 5 oturum kararlı veri elde edildikten sonra ilk katılımcı çiftinde uygulamaya geçilmiştir. Hedef beceri olan ortak dikkate tepki verme becerisi beş basamaktan oluşmaktadır. Öğretim oturumlarında anne çocuğa önce ilk basamağı öğretmiştir. İlk basamağı öğrenen çocuk sırasıyla ikinci; ikinci basamağı da öğrenince sırasıyla üçüncü, dördüncü ve beşinci basamakları öğrenmiştir. Haftada beş gün birer oturum ve her oturumda 10 deneme gerçekleştirilmiştir. Denemeler arası bekleme süresi en fazla 5 dakika olmuş ve sonrasında yeni bir denemeye geçilmiştir. Hedef uyaran sunulduktan sonra hedef davranışı göstermesi için çocuğa 5 saniye yanıt aralığı verilmiştir. Öğretim oturumlarında kullanılan hedef davranışlar için belirlenen ipucu türleri ve ipucu hiyerarşisi Tablo 3.5.’de ve ayrıntılı olarak EK-9’da sunulmuştur.

Öğretim oturumlarının nasıl yapıldığı ortak dikkate tepki verme becerisinin beş basamağı için sırasıyla açıklanmıştır.

1. basamak: *Eline verilen nesneye tepki vermek:* Öğretim oturumu başlamadan önce anne öğretim yaparken kullanacağı 10 adet araç-gereci hazırlamıştır. Öğretim oturumu için anne “Ahmet haydi gel, oyun oynayalım” diyerek çocuğun dikkatini çekmiştir. Çocuk öğretime hazır olduğunda, anne hedef uyaran olarak oyuncu çocuğun eline çok yakın bir yere koymuş ve hiçbir şey söylemeden yanıt aralığı olan beş saniyeyi beklemiştir. Çocuk 5 sn. içinde doğru tepkide bulunursa yani oyuncu eline alıp en az 5 sn. boyunca oyuncakla meşgul olursa anne çocuğa doğru tepkinin hemen ardından “Aferin Ahmet, oyuncu çok güzel eline aldın. Al bakalım fındığını” diyerek çocuğun doğru tepkisini hem sözel olarak hem de yiyecek pekiştireci vererek pekiştirmiştir.

Tablo 3.5. İpucu türleri ve ipucu hiyerarşisi

Yapılandırılmamış Ortak Dikkat Değerlendirme Aracı	İpucu Düzeyleri		
	Hedef Davranışlar	1.Düzye (Hedef Uyaran)	2. Düzey
1. Eline verilen nesneye (oyuncağa) tepki vermek	Çocuğun eline degecek şekilde yeni oyuncacı ortama koymak.	Sözel İpucu	Sözel + Fiziksel İpucu
2. Ses çıkartılan nesneye tepki vermek	Yeni nesnenin üzerine vurarak ses çıkarmak.	Sözel ipucu	Sözel + Fiziksel İpucu
3. Gösterilen bir nesneye tepki vermek	Yeni nesnenin kendisini göstermek	Sözel ipucu	Sözel + Fiziksel İpucu
4. İşareti takip etmek	Annenin parmağıyla yeni nesneyi işaret etmesi	Sözel ipucu+ işaret ipucu	Sözel + Fiziksel İpucu
5. Bakışı takip etmek	Annenin yeni nesneye doğru bakışlarını kaydırması	Sözel ipucu	Sözel + Fiziksel İpucu

Çocuğun yiyeceğini bitirmesini bekledikten sonra anne, ikinci deneme için çocuğun dikkatini çeker ve ikinci oyuncacı çocuğun eline degecek yakınlığa koymuştur. Yanıt aralığı olan 5 sn. beklerken hiç konuşmamıştır. Çocuktan doğru tepki gelirse pekiştirmiş ve üçüncü denemeye geçmiştir. Çocuk annesinin gösterdiği oyuncacı yanıt aralığı süresince fark edip eline alarak en az 5 sn. oyuncakla meşgul olmazsa ya da oyuncacı fark etse bile eline almazsa çocuğun bu tepkisi yanlış tepki olarak kabul etmiştir. Bu durumda anne ikinci düzey ipucunu sunmuştur. “Aaa oyuncak” diyerek sözel ipucu vermiş ve aynı zamanda çocuğun eline degecek kadar yakınlığa oyuncacı koymuştur. Anne yanıt aralığını beklerken hiç konuşmamıştır. Anne çocuğun doğru tepkisini “Ahmet, arabayı çok güzel eline aldın, aferin sana” diyerek sözel olarak pekiştirmiştir ve birlikte araba ile oynamışlardır. Anne çocuğun oyuncaktan sıkıldığını fark ettiği anda (en fazla 5 dk. oynayabilir) hemen yeni bir denemeye geçmiştir. Ancak çocuk ikinci düzey ipucu olan sözel ipucundan sonra

yanlış tepkide bulundaysa bu kez anne beceri yönergesi ile birlikte üçüncü düzey ipucu sunmuştur. Bu ipucu düzeyinde sözel ve fiziksel ipucu birlikte sunulmuştur ve doğru tepkinin gelmesini kesinleştirmiştir. Anne “Aa Ahmet bak top” demiş ve aynı zamanda da çocuğun elini alıp oyuncağın üzerine koyarak en az 5 sn. bu şekilde tutmuştur ve beş sn. sonrasında oyuncakla birlikte oynamışlardır. Anne çocuğun doğru tepkisini doğru davranışın hemen arkasından sözel olarak pekiştirmiştir ve yeni bir denemeye geçmiştir.

Günde bir öğretim oturumu ve bir öğretim oturumunda toplam 10 deneme gerçekleştirilmiştir. Denemeler bitince anne çocuğun davranışlarını “Ortak Dikkate Tepki Verme Öğretim Oturumları Veri Toplama Formu”na (EK-6) işlemiştir. Çocuk birinci basamağı öğrenene kadar öğretim oturumları devam etmiştir ve sonrasında anne ikinci basamağın öğretim oturumlarını uygulayarak uygulamalara devam etmiştir.

2. basamak: Hafifçe vurularak ses çıkartılan nesneye tepki vermek: Anne ikinci basamağın öğretimine başlamadan önce bu basamakta kullanacağı 10 araç-gereci hazırlamıştır. Öğretim oturumunu başlamadan önce anne “Ahmet, haydi gel oynayalım” gibi ilgi çekici bir cümle ile çocuğun dikkatini çekmiştir. Çocuk öğretime hazır olduğunda anne, hedef uyaran olarak oyuncağı çocuğun görebileceği ancak dokunamayacağı uzaklığa koymuş ve oyuncağın üzerine vurarak ses çıkartmıştır. Anne 5 sn. boyunca çocuğun tepkisini beklemiştir. Doğru tepki verirse yani annenin ortama koyduğu oyuncağı çocuk eline alıp 5 sn. boyunca meşgul olursa annesi çocuğa sözel pekiştireci ve yiyecek pekiştirecini aynı anda vermiş ve “Aferin oğlum, uçakla çok güzel oynadın! Al bakalım fıstık.” diyerek çocuğun doğru tepkisini pekiştirmiştir. Çocuk yanlış tepkide bulunursa, anne ikinci düzey ipucunu vermiştir. Anne aynı oyuncağın üzerine hafifçe vurarak ses çıkartırken “Aa ne güzel araba” demiştir. Çocuk arabayı alır ve elinde 5 sn. arabayla meşgul olursa anne çocuğun doğru tepkisini bu kez sadece sözel olarak pekiştirmiştir. İkinci düzey ipucundan sonra yanlış tepki gelirse, anne üçüncü düzey ipucu olan sözel ve fiziksel ipucunu aynı anda vermiştir. “Aaa ne güzel araba” der ve eş zamanlı olarak çocuğun elini aynı oyuncağın üzerinde 5 sn. boyunca tutarak çocuğun doğru tepkide bulunmasını sağlamıştır ve hemen

ardından çocuğun doğru davranışını sözel olarak pekiştirmiştir. Çocuğun oyuncakla 5 dk. oynamasına izin verdikten sonra anne ikinci basamağın öğretimi için yeni bir oyuncakla ikinci bir denemeye geçmiştir.

Bir öğretim oturumunda toplam 10 deneme gerçekleştirilmiştir. Denemeler bitince anne çocuğun davranışlarını “Ortak Dikkate Tepki Verme Öğretim Oturumları Veri Toplama Formu”na (EK-6) işlemiştir. Çocuk ikinci basamağı öğrendiğinde anne üçüncü basamağın öğretim uygulamalarına başlamıştır.

3. basamak: Gösterilen nesneye tepki vermek: Anne üçüncü basamağın öğretimine başlamadan önce bu basamağın öğretiminde kullanacağı 10 araç-gereci hazırlamıştır. “Çağan haydi oyun oynayalım” diyerek çocuğun dikkatini çekmiştir. Çocuk öğretme hazır olduğunda anne çocuğun görebileceği kadar yakın ancak dokunamayacağı kadar uzak bir mesafeye oyuncuğu koymuştur. Anne yanıt aralığı boyunca sessizce beklemiştir. Çocuğun doğru tepkisini (oyuncuğu eline alıp en az 5 sn. boyunca meşgul olmak) hem sözel olarak hem de yiyecek pekiştireci vererek pekiştirmiştir. Yanlış tepki gelirse anne ikinci düzey ipucu sunmuştur. “Aa ne güzel bir at!” diyerek oyuncuğu çocuğun yakınına koymuş ve 5 sn. beklemiştir. Çocuğun doğru tepkisini sadece sözel olarak “Atı çok güzel eline aldın, bravo!” diyerek pekiştirmiştir. Çocuk yanlış tepki verirse anne üçüncü düzey ipucu olan hem sözel hem de fiziksel ipucu sunmuştur. “Aa ne güzel bir at” diyerek çocuğun elini atın üzerinde 5 sn. boyunca tutmuştur. Anne çocuğun doğru tepkisini sadece sözel olarak pekiştirmiştir ve eğer çocuk isterse ve oyuncakla oynamışlardır. Daha sonra anne yeni bir oyuncakla ikinci denemeye geçmiştir.

Bir öğretim oturumunda toplam 10 deneme gerçekleştirilmiştir. Denemeler bitince anne çocuğun davranışlarını “Ortak Dikkate Tepki Verme Öğretim Oturumları Veri Toplama Formu”na (EK-6) işlemiştir. Çocuk üçüncü basamağı öğrendiğinde anne dördüncü basamağın öğretim uygulamasına başlamıştır.

4. basamak: İşareti takip etmek: Anne dördüncü basamağın öğretimine başlamadan önce bu basamağın öğretiminde kullanacağı 10 araç-gereci kendisi belirlemiş ve evin farklı yerlerine yerleştirmiştir. Öğretim oturumuna başlamak için

“Yağız, haydi gel biraz dolaşalım ve oyun oynayalım” diyerek çocuğun dikkatini çekmiştir. Çocuğun elinden tutarak evin içinde dolaşmaya başlamıştır. Anne, göstereceği oyuncağın yakınına geldiğinde “Yağız, bana bak” demiş ve çocukla göz teması kurmuştur. Göz temasının hemen ardından parmağıyla oyuncağı işaret etmiştir. Yanıt aralığı olan beş sn. boyunca bu şekilde beklemiş ve konuşmamıştır. Çocuk annesinin işaret ederek gösterdiği nesneye bakarsa bu davranış doğru tepki olarak kabul edilmiştir. Doğru tepkinin hemen ardında anne çocuğa “Aferin, bisiklete çok güzel baktın. Al bakalım üzümünü” diyerek çocuğun doğru davranışını sözel olarak ve yiyecek vererek pekiştirmiştir. Çocuk annesinin gösterdiği oyuncağa 5 sn. içinde bakmazsa veya hiç tepki vermezse anne bu davranışı yanlış tepki olarak kabul etmiştir. Yanlış tepki sonrasında anne ikinci düzey ipucu olan sözel ipucunu sunar. Anne ve çocuk göz göze geldikten sonra “Aaa bak şurada ne var” diyerek parmağıyla oyuncağı işaret etmiştir, sonrasında yanıt aralığını beklemiştir. İkinci düzey ipucundan sonra gelmiş olan doğru tepkiyi anne sadece sözlü olarak pekiştirmiştir ve bir sonraki denemeye geçmiştir. İkinci düzey ipucundan sonra gelmiş olan yanlış tepki karşısında anne üçüncü düzey ipucu olan sözel ve fiziksel ipucunu aynı anda sunmuştur. “Aaa bak şurada ne var” dediği anda parmağıyla oyuncağı göstermiş ve diğer eliyle de çocuğun omzuna hafifçe dokunarak çocuğu oyuncağa doğru yöneltmiştir. Böylece çocuğun oyuncağa bakmasını yani doğru tepki vermesini sağlamıştır. Doğru tepkiden hemen sonra anne çocuğu sadece sözel olarak pekiştirmiştir ve bir sonraki denemeye geçmiştir.

Bir öğretim oturumunda toplam 10 deneme gerçekleştirilmiştir. Denemeler bitince anne çocuğun davranışlarını “Ortak Dikkate Tepki Verme Öğretim Oturumları Veri Toplama Formu”na (EK-6) işlemiştir. Çocuk dördüncü basamağı öğrendiğinde anne beşinci basamağın öğretim uygulamasına başlamıştır.

5. basamak: Bakışı takip etmek: Anne beşinci basamağın öğretimine başlamadan önce bu basamağın öğretiminde kullanacağı 10 araç-gereci hazırlamış ve evin farklı yerlerine yerleştirmiştir. Öğretim oturumuna başlamak için “Çağan, haydi gel biraz dolaşalım ve oyun oynayalım” diyerek çocuğun dikkatini çekmiştir. Çocuğun elinden tutarak evin içinde dolaşmaya başlamıştır. Anne, göstereceği oyuncağın

yakınına geldiğinde “Yağız, bana bak” demiş ve çocukla göz teması kurmuştur. Göz temasının hemen ardından bakışlarını göstereceği oyuncuğa doğru kaydırmıştır. Yanıt aralığı olan 5 sn. boyunca beklemiştir. Çocuk annesinin bakış kaydırarak gösterdiği oyuncuğa bakarsa bu davranış doğru tepkidir. Anne çocuğun doğru tepkisini hemen sözel olarak ve yiyecek pekiştireci vererek pekiştirmiştir. “Oyuncak ayıya çok güzel baktın Yağız, aferin sana. Al bakalım üzümünü” demiştir. Eğer çocuk annesinin bakış kaydırma ile gösterdiği yöne 5 sn. içinde bakmaz veya hiç tepki vermez ise bu davranış yanlış tepkidir. Bu durumda anne ikinci düzey ipucu olan sözel ipucunu sunmuştur. Anne çocukla göz göze geldiğinde “Aaa bak şurada ne var!” diyerek ve bakışlarını oyuncuğa doğru kaydırarak ikinci düzey ipucu vererek yanıt aralığı süresini beklemiştir. Çocuğun doğru tepkisi sadece sözel olarak pekiştirilmiştir ve bir sonraki denemeye geçilmiştir. Çocuk yanlış tepkide bulunursa, anne üçüncü düzey ipucunu sunmuştur. “Aaa bak şurada ne var!” diyerek bakışını oyuncuğa doğru yöneltirken bir yandan da çocuğun omzuna hafifçe dokunarak çocuğu oyuncuğa doğru yöneltmiştir. Böylece çocuk annenin bakış kaydıracağı oyuncuğa doğru baktığı için annesi tarafından sözel olarak pekiştirilmiştir. Bu doğru tepkiden hemen sonra eğer isterse çocuk annesiyle birlikte en fazla 5 dk. boyunca oyuncakla oynamıştır. Sonrasında anne yeni bir denemeye geçmiştir.

Bir öğretim oturumunda toplam 10 deneme gerçekleştirilmiştir. Denemeler bitince anne çocuğun davranışlarını “Ortak Dikkate Tepki Verme Öğretim Oturumları Veri Toplama Formu”na (EK-6) işlemiştir. Çocuk beşinci ve son basamağı öğrendiğinde anne öğretim uygulamalarını sonlandırmıştır.

3.7.4. Aralıklı Yoklama Oturumları

Bu çalışmada öğretim uygulamaları sürecinde katılımcıların hedef beceriye yönelik performanslarını belirleyebilmek için her iki öğretim sonrasında bir aralıklı yoklama oturumu düzenlenmiştir. Anne katılımcılar ve çocuk katılımcılar için aralıklı yoklama oturumları süreci aşağıda belirtildiği gibi uygulanmıştır.

3.7.4.1. Anne Katılımcılar İçin Aralıklı Yoklama Oturumları

Annelerin ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasının uygulama basamaklarını öğrenme ölçütü %100 olarak belirlenmiştir. Aralıklı yoklama oturumlarında beş denemeye yer verilmiştir. Aralıklı yoklama oturumları anne katılımcılar için başlama düzeyi yoklama oturumunda uygulanan süreç ile aynı şekilde uygulanmıştır. Araştırmacı/koç, aralıklı yoklama oturumlarında annelerin ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasının uygulama basamaklarına yönelik performanslarını “İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretim Uygulaması Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu” nu (EK-4) kullanarak ölçmüştür. Annelerin doğru tepkileri “+”, yanlış tepkileri ise “-“ işareti konularak veri toplama formuna kayıt edilmiştir. Bu veriler araştırmacı/koç tarafından grafiğe işlenmiştir. Annelerin ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasını sunmadaki performansı yoklama oturumlarında %100’e ulaşip ulaşmadığı araştırma için veri kabul edilmiş ve grafiğe işlenmiştir. Anneler ölçütü karşılamış olsalar dahi katılımcı çocuklar için hedef beceri kazanılana kadar öğretim oturumlarına devam edilmiştir.

3.7.4.2. Çocuk Katılımcılar İçin Aralıklı Yoklama Oturumları

Çocukların ortak dikkate tepki verme becerisinin aralıklı yoklama oturumları, uygulama sürecinde bu beceriye ilişkin çocukların performansını belirlemek için planlanmıştır ve başlama düzeyi yoklama oturumlarında uygulanan süreç aynen uygulanmıştır. Yoklama oturumu 2 öğretim oturumundan sonra uygulanmış ve o öğretim oturumunda çalışılmış olan ortak dikkate tepki verme alt basamağı için 5 deneme şeklinde gerçekleştirilmiştir. Yoklama oturumlarında anneler “Ortak Dikkate Tepki Verme Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Veri Toplama Formu” nu (EK-3) kullanarak veri toplamışlardır. Çocuğun o alt basamağa yönelik doğru tepkileri yoklama oturumu veri kayıt formuna “+” olarak; yanlış tepkileri ise “-” işareti konularak kayıt edilmiştir. Aralıklı yoklama oturumlarında, çocuk ilk üç basamakta %100, son iki basamakta %80 doğru performans sergilemesi beklenmiştir. Katılımcı çocuk ile aralıklı yoklama oturumlarında elde edilen verilere bakılmış ve ortak dikkate tepki verme becerisinin ilk basamağı için ölçüt karşılandıktan sonra anne ikinci

basamağın öğretimine geçmiştir. Çocuk tüm basamakları öğreninceye değin anne öğretim uygulamalarına devam etmiştir.

3.7.5. İzleme Oturumları

Bu araştırmada iki tür izleme oturumu düzenlenmiştir. İzleyen bölümde anne katılımcılar ve çocuk katılımcılar için izleme oturumlarına yönelik bilgi verilmiştir.

3.7.5.1. Anne Katılımcılar İçin İzleme Oturumları

Anne katılımcıların izleme oturumları öğretim oturumları tamamlandıktan bir, üç ve beş hafta sonra çocuk katılımcılarla eş zamanlı olarak uygulanmıştır. İzleme oturumları katılımcı çiftinin kendi evinde başlama düzeyi ve aralıklı yoklama oturumlarındaki süreçle aynı şekilde gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumlarına yönelik verileri araştırmacı/koç “İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretim Uygulaması Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu” nu (EK-4) kullanarak toplamış ve grafiğe işlemiştir.

3.7.5.2. Çocuk Katılımcılar İçin İzleme Oturumları

Çocuk katılımcıların izleme oturumları, öğretim oturumlarında ortak dikkate tepki verme becerisinin tüm basamaklarının kazandırılmasından bir, üç ve beş hafta sonra öğretim oturumlarının gerçekleştiği ortamda uygulanmıştır. İzleme oturumları katılımcı çiftinin kendi evinde başlama düzeyi ve aralıklı yoklama oturumlarındaki süreçle aynı şekilde gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumlarına yönelik verileri anne katılımcılar “Ortak Dikkate Tepki Verme Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Veri Toplama Formu” nu (EK-3) kullanarak toplamış ve araştırmacı/koç grafiğe işlemiştir.

3.7.6. Genelleme Oturumları

Bu araştırmada iki tür genelleme oturumu düzenlenmiştir. İzleyen bölümde anne katılımcılar ve çocuk katılımcılar için genelleme oturumlarına yönelik bilgi verilmiştir.

3.7.6.1. Anne Katılımcılar İçin Genelleme Oturumları

Anne katılımcılar ile genelleme oturumları öntest-sontest biçiminde düzenlenmiştir. Tüm genelleme oturumları başlama düzeyi yoklama oturumları gibi gerçekleştirilmiştir. Genelleme öntest oturumu, başlama düzeyi yoklama oturumlarında kararlı veri elde edildikten sonra öğretim oturumlarına başlamadan önce gerçekleştirilmiştir. Genelleme sontest verileri ise öğretim oturumları sona erdikten bir hafta sonra yapılmıştır. Genelleme oturumlarında anneler başka bir ev ortamında başka bir çocuk ile genelleme oturumlarına katılmışlardır. Genelleme oturumlarına yönelik verileri anne “İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretim Uygulaması Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu”nu (EK-4) kullanarak kaydetmiş ve araştırmacı/koç tarafından grafiğe işlemiştir.

3.7.6.2. Çocuk Katılımcılar İçin Genelleme Oturumları

Çocuklar ile genelleme oturumları öntest-sontest biçiminde kişiler ve ortamlar arası genellemenin ne düzeyde gerçekleştiğini sınamak amacıyla düzenlenmiştir. Tüm genelleme oturumları ortak dikkate tepki verme becerisinin tüm basamakları için başlama düzeyi yoklama oturumları, aralıklı yoklama oturumları ve izleme oturumları ile aynı süreçlerin takip edilmesiyle tamamlanmıştır. Genelleme öntest oturumu, başlama düzeyi yoklama oturumlarında kararlı veri elde edildikten sonra öğretim oturumlarına başlamadan önce gerçekleştirilmiştir. Genelleme sontest verileri ise öğretim oturumları sona erdikten bir hafta sonra yapılmıştır. Genelleme oturumlarında çocuklar başka bir ev ortamında başka bir anneyle çalışmışlardır. Anne katılımcılar genelleme oturumlarına yönelik verileri “Ortak Dikkate Tepki Verme Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Veri Toplama Formu” nu (EK-3) kullanarak toplamış ve araştırmacı/koç tarafından ortak dikkate tepki verme becerisi için verilerin ortalaması grafiğe işlemiştir.

3.8. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada etkililik (anneler ve çocuklar için başlama düzeyi, öğretim, aralıklı yoklama, izleme ve genelleme), güvenilirlik (gözlemciler arası ve uygulama güvenilirliği verileri) ve sosyal geçerlik verileri olmak üzere üç tür veri toplanmıştır.

Verilerin toplanması için Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan izin alınmıştır (EK-10) Bu bölümde verilerin nasıl toplandığına yönelik bilgi verilmiştir.

3.8.1. Etkililik Verilerinin Toplanması

Etkililik verileri anne katılımcılar ve çocuk katılımcıların doğru ve yanlış tepkilerinden yola çıkılarak hesaplanan doğru tepki yüzdesi ile ortaya konmuştur. Bu araştırmada anne katılımcılar için ve çocuk katılımcılar için olmak üzere iki tür etkililik verisi toplanmıştır.

3.8.1.1. Anne Katılımcılar İçin Etkililik Verilerinin Toplanması

Araştırmada başlama düzeyi, izleme ve genelleme oturumlarında annelerin öğretim davranışlarına ilişkin verilerin toplanmasında “İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretim Uygulaması Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu” (EK-4) kullanılmıştır. Bu formda annelerin sergiledikleri doğru tepkilere “+”, yanlış tepkilere veya tepkide bulunmadıkları durumlarda ise “-” konularak kayıt edilmiştir. Anne katılımcılar için etkililik verileri araştırmacı/koç tarafından toplanmıştır.

3.8.1.2. Çocuk Katılımcılar İçin Etkililik Verilerinin Toplanması

Araştırmada başlama düzeyi, izleme ve genelleme oturumlarında çocukların hedef davranışlarına ilişkin verilerinin toplanmasında “Ortak Dikkate Tepki Verme Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Veri Toplama Formu” nu (EK-3) kullanılmıştır. Bu formda annelerin sergiledikleri doğru tepkilere “+”, yanlış tepkilere veya tepkide bulunmadıklarında ise “-” işareti konularak kayıt edilmiştir. Çocuk katılımcılar için etkililik verileri anneler tarafından toplanmıştır.

3.8.2. Güvenirlik Verilerinin Toplanması

Bu araştırmada gözlemcilerarası güvenirlik verisi ve uygulama güvenirliği verileri olmak üzere iki tür güvenirlik verisi toplanmıştır. Katılımcı anne ve çocuklar ile gerçekteştirilen deneysel oturumlar yansız olarak seçilmiş ve tüm oturumların her birinin %33'ünden güvenirlik verileri toplanmıştır.

3.8.2.1. Gözlemcilerarası Güvenirlik Verilerinin Toplanması

Gözlemciler arası güvenirlik, iki bağımsız gözlemcinin birbirinden bağımsız ancak eşzamanlı olarak hedef davranışın olup olmadığına dair yaptıkları değerlendirmenin karşılaştırılmasıdır. Gözlemcilerarası güvenirlik katsayısının hesaplanmasında $[Görüş\ birliği / (Görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı)] \times 100$ formülü kullanılmıştır (Tekin-İftar, 2012). Araştırmanın gözlemciler arası güvenirlik verileri Trakya Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünde araştırma görevlisi olarak çalışmakta olan ve aynı zamanda Sosyal Bilimler Enstitüsü İnterdisiplinler Engelli Çalışmaları Anabilim Dalı'nda Doktora Programı öğrencisi olan bağımsız bir gözlemci tarafından toplanmıştır. Gözlemcinin izlediği videodan başlama düzeyi, aralıklı yoklama oturumları ve izleme oturumlarında toplanan veriler gözlemcilerarası güvenirlik verileri olarak kullanılmıştır. Bu araştırmada ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulaması uygulama basamaklarına yönelik ve ortak dikkate tepki verme becerisine yönelik olmak üzere iki tür gözlemcilerarası güvenirlik verisi toplanmıştır:

a. İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulaması uygulama basamakları gözlemcilerarası güvenirlik verilerinin toplanması: Gözlemci, kazandırılması hedeflenmiş olan anne davranışlarının yani ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulaması uygulama basamaklarının anneler tarafından öğrenilip öğrenilmediğine ilişkin gözlemciler arası güvenirlik verilerini "İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretim Uygulaması Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu" (EK-4) ile toplamıştır.

b. Ortak dikkate tepki verme becerisi gözlemcilerarası güvenirlik verilerinin toplanması: Gözlemci, kazandırılması hedeflenmiş olan çocuk

davranışlarının yani ortak dikkate tepki verme becerisinin çocuklar tarafından öğrenilip öğrenilmediğine ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik verilerini “Ortak Dikkate Tepki Verme Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Veri Toplama Formu”nu (EK-3) kullanarak toplamıştır.

3.8.2.2. Uygulama Güvenirliği Verilerinin Toplanması

Uygulama güvenirligi, araştırmada planlanan uygulamanın ne kadar doğru uygulandığına bakılmasıdır Araştırmada uygulama güvenirligi verileri uygulamayı ne kadar doğru uygulandığını ortaya çıkarmak adına, yansız atamayla seçilen kayıtların gözlemci tarafından değerlendirilmesi ile toplanmıştır. Uygulama güvenirligi katsayısının hesaplanmasında [Gözlenen uygulamacı davranışı / Planlanan uygulamacı davranışı x 100] formülü kullanılmıştır (Tekin-İftar, 2012). Bu araştırmada araştırmacının/koçun koçluk uygulamasını güvenilir biçimde uygulayıp uygulamadığını ve annelerin ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasını güvenilir bir şekilde uygulayıp uygulamadıklarını değerlendirmek üzere iki tür uygulama güvenirligi toplanmıştır:

a. Koçluk uygulamasının uygulama güvenirligi verilerinin toplanması:

Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden ilki olan koçluk uygulamasının uygulanmasına yönelik güvenilirlik verileri bağımsız gözlemci tarafından “Koçluk Uygulaması Uygulama Güvenirligi Veri Toplama Formu” (EK-11) doldurularak toplanmıştır.

b. İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulaması uygulama güvenirligi verilerinin toplanması:

Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden ikincisi olan ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulaması araştırmada aynı zamanda anne katılımcılar için bağımlı değişkendir. İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasının uygulama güvenirligi verileri başlama düzeyi oturumları, öğretim oturumları, aralıklı yoklama oturumları ve izleme oturumları izlenerek ve “İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretim Uygulaması Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirligi Veri Toplama Formu” (EK-4) ile “İpucunun

Giderek Arttırılmasıyla Öğretim Uygulaması Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu” (EK-5) kullanılarak toplanmıştır.

3.8.3. Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması

Araştırmada katılımcı annelerle yapılmış yarı yapılandırılmış görüşmeler ile çalışmanın öncesinde, sırasında ve sonrasında sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Görüşme soruları uzman görüşü alınarak son halini almıştır. Görüşmelerde annelerle ortak dikkat öğretim sürecine ve annelerin sunacağı ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasının etkililiğine dair daha önceden hazırlanmış sorular sorulmuştur ve veriler analiz edilmiştir. Sosyal geçerlik verilerini elde etmek için hazırlanan görüşme soruları EK-12’de verilmiştir.

3.9. Verilerin Analizi

3.9.1. Etkililik Verilerinin Analizi

Araştırmada toplanan veriler deneysel ölçüt dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Deneysel ölçüt ile yapılan değerlendirmede, uygulanmış olan koçluk uygulamasının ve ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasının katılımcılara öğretilmesi hedeflenmiş olan becerilerin katılımcılar üzerinde etkili olup olmadığı değerlendirilmiştir. Bu iki uygulamanın katılımcılar üzerindeki etkililiğine ilişkin veriler görsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Görsel analizde elde edilen veriler sayısallaştırılarak grafiğe işlenmiştir. Grafikte yatay eksene araştırmada düzenlenen oturum sayıları, düşey eksene katılımcı anne ve çocukların gösterdiği doğru tepki yüzdeleri işlenmiştir. Etkililik verilerinin ayrıntılarına araştırmanın bir sonraki bölümü olan bulgular kısmında ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

3.9.2. Güvenirlik Verilerinin Analizi

Bu araştırmada gözlemcilerarası güvenirlilik ve uygulama güvenirliliği olmak üzere iki tür güvenirlilik verisi toplanarak güvenirlilik analizleri yapılmıştır.

3.9.2.1. Gözlemcilerarası Güvenirlik Verilerinin Analizi

Araştırmanın bağımlı değişkenlerine yönelik elde edilen güvenilirlik bulguları gözlemcilerarası güvenilirlik verileri olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın katılımcı anneleri için bağımlı değişken olan ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulaması uygulama basamakları ve araştırmanın katılımcı çocukları için bağımlı değişken olan ortak dikkate tepki verme becerisine yönelik toplanan gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin sonuçları aşağıda ayrı başlıklar altında sırasıyla açıklanmıştır.

a. İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulaması uygulama basamakları gözlemcilerarası güvenilirlik verilerinin analizi: Anne katılımcılara kazandırılması hedeflenmiş olan ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulaması uygulama basamaklarının gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğine ilişkin güvenilirlik verileri tüm oturumların %33'ünden toplanmıştır. Tablo 3.6.'da belirtilen katılımcı anneler için bağımlı değişkenin gözlemcilerarası güvenilirlik verilerine bakıldığında Handan için başlama düzeyi yoklama oturumlarında ortalama %96 (ranj=%94-%100), aralıklı yoklama oturumlarında %98 (ranj=%95-%100), izleme ve genelleme oturumlarında %100 güvenilirlik katsayısı elde edilmiştir.

Burcu için başlama düzeyi yoklama oturumlarında ortalama %97 (ranj=%96-%100), aralıklı yoklama oturumlarında %99 (ranj=%98-%100), izleme ve genelleme oturumlarında %100 güvenilirlik katsayısı elde edilmiştir. Olcay için başlama düzeyi yoklama oturumlarında ortalama %90 (ranj=%85-%100), aralıklı yoklama oturumlarında %97 (ranj=%95-%100), izleme ve genelleme oturumlarında %100 güvenilirlik katsayısı elde edilmiştir.

Tablo 3.6. İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulaması uygulama basamakları gözlemcilerarası güvenilirlik bulguları

Oturumlar	Katılımcı anneler		
	Handan	Burcu	Olcay
Başlama düzeyi yoklama oturumları	%96	%97	%90
Aralıklı yoklama oturumları	%98	%99	%97
İzleme oturumları	%100	%100	%100
Genelleme oturumları	%100	%100	%100

b. Ortak dikkate tepki verme becerisi gözlemcilerarası güvenilirlik verilerinin analizi: Çocuklara kazandırılması hedeflenmiş olan ortak dikkate tepki verme becerisinin çocuklar tarafından gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğine ilişkin güvenilirlik verileri tüm oturumların %33'ünden toplanmıştır. Tablo 3.7.'de belirtilen çocuklar için bağımlı değişkenin gözlemcilerarası güvenilirlik verilerine bakıldığında Ahmet için başlama düzeyi yoklama oturumlarında ortalama %98 (ranj=%95-%100), aralıklı yoklama oturumlarında %99 (ranj=%97-%100), izleme ve genelleme oturumlarında %100 güvenilirlik katsayısı elde edilmiştir. Çağan için başlama düzeyi yoklama oturumlarında ortalama %99 (ranj=%98-%100), aralıklı yoklama oturumları, izleme ve genelleme oturumlarında %100 güvenilirlik katsayısı elde edilmiştir. Yağız için başlama düzeyi yoklama oturumlarında ortalama %95 (ranj=%93-%100), aralıklı yoklama oturumlarında %97 (ranj=%95-%100), izleme ve genelleme oturumlarında %100 güvenilirlik katsayısı elde edilmiştir.

3.9.2.2. Uygulama Güvenirliği Verilerinin Analizi

Araştırmada her iki uygulamanın da güvenilir olarak uygulanıp uygulanmadığını sınamak üzere uygulama güvenirligi analizleri yapılmıştır.

Araştırmacının/koçun uyguladığı koçluk uygulamasının ve katılımcı annelerin uyguladığı ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim uygulamasının uygulama güvenirligi analizlerinin sonuçları aşağıda sırasıyla verilmiştir.

a.Koçluk uygulamasının uygulama güvenirligi verilerinin analizi:

Araştırmacının bağımsız değişkenlerinden ilki olan koçluk uygulamasının uygulanmasına yönelik güvenilirlik verileri bağımsız gözlemci tarafından “Koçluk Uygulaması Uygulama Güvenirligi Veri Toplama Formu”nda (EK-11) yer alan basamaklar için toplanmış“Gözlenen uygulamacı davranışı / Planlanan uygulamacı davranışı x 100” formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Koçluk uygulamasının uygulama güvenirligi %100 olarak sonuçlandırılmıştır.

Tablo 3.7. Ortak dikkate tepki verme becerisi gözlemcilerarası güvenilirlik bulguları

Oturumlar	Katılımcı çocuklar		
	Ahmet	Çağan	Yağız
Başlama düzeyi yoklama oturumları	%98	%99	%95
Aralıklı yoklama oturumları	%99	%100	%97
İzleme oturumları	%100	%100	%100
Genelleme oturumları	%100	%100	%100

b. İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulaması uygulama güvenilirliği verilerinin analizi: Annelerin ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasını ne derecede güvenilir kullandığını ortaya koymak için yapılmış olan uygulama güvenilirliğinin sonuçları Tablo 3.8.'de verilmiştir. Handan ve Burcu'nun başlama düzeyi yoklama oturumları, öğretim oturumları, aralıklı yoklama oturumları, izleme ve genelleme oturumlarında %100 güvenilirlik katsayısı elde edilmiştir. Olcay'ın öğretim oturumlarında %95 (ranj=%90-%100); başlama düzeyi yoklama oturumları, aralıklı yoklama oturumları, izleme ve genelleme oturumlarında %100 güvenilirlik katsayısı elde edilmiştir.

Tablo 3.8. İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulaması uygulama güvenilirliği bulguları

Oturumlar	Katılımcı anneler		
	Handan	Burcu	Olcay
Başlama düzeyi yoklama oturumları	%100	%100	%100
Öğretim oturumları	%100	%100	%95
Aralıklı yoklama oturumları	%100	%100	%100
İzleme oturumları	%100	%100	%100
Genelleme oturumları	%100	%100	%100

3.9.3. Sosyal Geçerlik Verilerinin Analizi

Bu araştırmada, sosyal geçerliği belirlemek için öznel değerlendirme yapılmıştır. Araştırmaya katılan annelerden araştırma öncesinde, araştırma sırasında ve araştırma sonrasında yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla veri toplanmış ve

analiz edilerek annelerin görüşleri değerlendirilmiştir. Araştırma öncesinde ortak dikkat becerisinin önemi, ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasının yararı, aile eğitim programının yararlı olup olmayacağı gibi konularda annelerin görüşleri alınmıştır. Uygulama evresinde öğretimler devam ederken (çocuklar hedef becerinin ikinci basamağını edindikten sonra) annelere çocuklarında değişiklik gözleyip gözlemedikleri, uygulamalar sırasında zorluk yaşayıp yaşamadıkları ve aile koçluğu sırasında verilen geri bildirimlerin yararları gibi sorular sorulmuştur. Araştırma tamamlandıktan sonra annelere yöneltilen sorular, araştırmanın anne ve çocuk açısından önemi, yararları, koçluk uygulamasının yararları ve olumsuz yanları gibi temel konulardadır. Annelerle yapılan görüşmeler annelerin izniyle ses kaydı ile kayıt edilmiştir. Annelere yöneltilen tüm sorular EK-12’de bulunmaktadır.

4. BULGULAR

Bu bölümde, annelere ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulaması kullanmayı öğretmek üzere sunulan koçluk uygulamasının etkililiğine ve annelerin OSB’li çocuklarına ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulaması ile ortak dikkate tepki verme becerisinin öğretimine ilişkin edinim, izleme ve genelleme bulgularına yer verilmiştir. Ayrıca, çalışmanın sosyal geçerliğine ilişkin bulgulara da bu bölümde yer verilmiştir. İzleyen bölümlerde sırasıyla önce annelerle, sonrasında çocuklarla yürütülen çalışmalardan elde edilen bulgular açıklanacaktır.

4.1. Koçluk Uygulamasının Anneler Üzerindeki Etkililik Bulguları

Araştırmacı tarafından sunulan koçluk uygulamasının, annelerin ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim sunma becerisinin etkililik bulguları Şekil 4.1.’de yer almaktadır. Grafikte yatay eksen, uygulama evresinde gerçekleştirilen oturum sayısını, dişey eksen ise katılımcıların bu oturumlarda hedef becerilerine ilişkin sergiledikleri doğru tepki yüzdelerini ifade eder. Grafikte tüm katılımcılar için başlama düzeyi, uygulama evresi, izleme ve genellemeye yönelik veriler bulunmaktadır.

4.1.1. Handan’ın Etkililik Bulguları: Edinim ve İzleme

Handan başlama düzeyi evresinde hedef beceri olan ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulama becerisini, Şekil 4.1.’deki grafikte görüldüğü gibi ortalama %46,2 (ranj= %51-%42) düzeyinde sergilemektedir. Handan, uygulama evresinde, hedef becerinin ilk aşamasında ortalama %97,3 (ranj=%100-%93,3) düzeyinde performans sergileyip %100’lük ölçüte üçüncü yoklama oturumunda ulaşmış ve kararlı veri elde edinceye değin öğretim uygulama oturumları ve yoklama oturumları devam etmiştir. Hedef becerinin ilk aşamasının uygulamasında toplam 10 öğretim oturumu ve beş yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir. Handan’ın üç oturum ard arda %100 düzeyinde hedef beceriye yönelik doğru tepkide bulunması üzerine hedef becerinin ilk aşamasının öğretimi tamamlanmıştır.

Handan, uygulama evresinde, hedef becerinin ikinci aşamasında ortalama %96 (ranj=%100-%90) düzeyinde performans sergileyip %100'lük ölçüte üçüncü yoklama oturumunda ulaşmış ve kararlı veri elde edinceye değin öğretim uygulama oturumları ve yoklama oturumları devam etmiştir. Hedef becerinin ikinci aşamasının uygulamasında toplam 10 öğretim oturumu ve beş yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir. Handan'ın üç oturum ard arda %100'lük düzeyinde hedef beceriye yönelik doğru tepkide bulunması üzerine hedef becerinin ikinci aşamasının öğretimi tamamlanmıştır.

Handan, uygulama evresinde, hedef becerinin üçüncü aşamasında ortalama % 97,5 (ranj=%100-%90) düzeyinde performans sergileyip %100'lük ölçüte ikinci yoklama oturumunda ulaşmış ve kararlı veri elde edinceye değin öğretim uygulama oturumları ve yoklama oturumları devam etmiştir. Hedef becerinin üçüncü aşamasının uygulamasında toplam sekiz öğretim oturumu ve dört yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir. Handan'ın üç oturum ard arda %100'lük düzeyinde hedef beceriye yönelik doğru tepkide bulunması üzerine hedef becerinin üçüncü aşamasının öğretimi tamamlanmıştır.

Handan, uygulama evresinde, hedef becerinin dördüncü aşamasında ortalama % 95,3 (ranj=%100-%86) düzeyinde performans sergileyip %100'lük ölçüte dördüncü yoklama oturumunda ulaşmış ve kararlı veri elde edinceye değin öğretim uygulama oturumları ve yoklama oturumları devam etmiştir. Hedef becerinin dördüncü aşamasının uygulamasında toplam 12 öğretim oturumu ve altı yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir. Handan'ın üç oturum ard arda %100'lük düzeyinde hedef beceriye yönelik doğru tepkide bulunması üzerine hedef becerinin dördüncü aşamasının öğretimi tamamlanmıştır.

Handan, uygulama evresinde, hedef becerinin beşinci aşamasında ortalama % 95,7 (ranj=%100-%80) düzeyinde performans sergileyip %100'lük ölçüte dördüncü yoklama oturumunda ulaşmıştır. Dört, beş ve altıncı yoklama oturumlarında kararlı veri elde edilmiş olmasına rağmen çocukta kararlı veri elde edilene kadar öğretim ve yoklama oturumları devam etmiştir Hedef becerinin beşinci aşamasının uygulamasında toplam 16 öğretim oturumu ve sekiz yoklama oturumu

gerçekleştirilmiştir. Handan'ın üç oturum ard arda %100'lük düzeyinde hedef beceriye yönelik doğru tepkide bulunması üzerine hedef becerinin dördüncü aşamasının öğretimi tamamlanmıştır. Tablo 4.1.'de Handan'ın öğretim ve aralıklı uygulama oturumlarının toplam sayısı belirtilmiştir.

Handan'ın ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulama becerisinin öğretiminde ölçütü karşılamasının ardından bir, üç ve beşinci haftalarda izleme oturumları gerçekleştirilmiştir. Handan'ın izleme evresinde edindiği beceriye ilişkin performansını birinci, üçüncü ve beşinci haftalarda %100 oranında koruduğu görülmektedir.

Etki büyüklüğü bağımlı ve bağımsız değişkenin işlevsel ilişkisinin büyüklüğü olarak tanımlanır. Tek denekli araştırmalarda, etki büyüklüğü başlama düzeyi evresi ve uygulama evresi arasında karşılaştırma yapılarak belirlenmektedir (Karasu, 2009). Tek denekli araştırmalarda etki büyüklüğü hesaplamaları arasından sıklıkla tercih edilen hesaplama örtüşmeyen veri yüzdesi hesaplamasıdır. Örtüşmeyen veri yüzdesi hesaplaması bağımlı değişkenin artırılmak istendiği durumlarda kullanılır ve başlama düzeyi ve uygulama evresi süreçlerinin arasındaki farkın sayısal ifade edilmiş şekli olarak açıklanmaktadır (Karasu, 2009). Başlama düzeyi ve uygulama evresi arasında örtüşmeyen veri yüzdesi (örtüşmeme yüzdesi) ne kadar büyük olursa uygulamanın bağımlı değişken üzerindeki etkisi o kadar güçlüdür. Örtüşmeyen veri yüzdesi şöyle hesaplanır: Öncelikle birinci evrenin (başlama düzeyi evresi) veri aralığı (ranjı) belirlenir. Sonra takip eden evrede (Öğretim uygulamaları) birinci evrenin veri aralığı dışında kalan veri noktası belirlenir.

Tablo 4.1. Handan-Ahmet çiftinin öğretim ve aralıklı yoklama oturumları

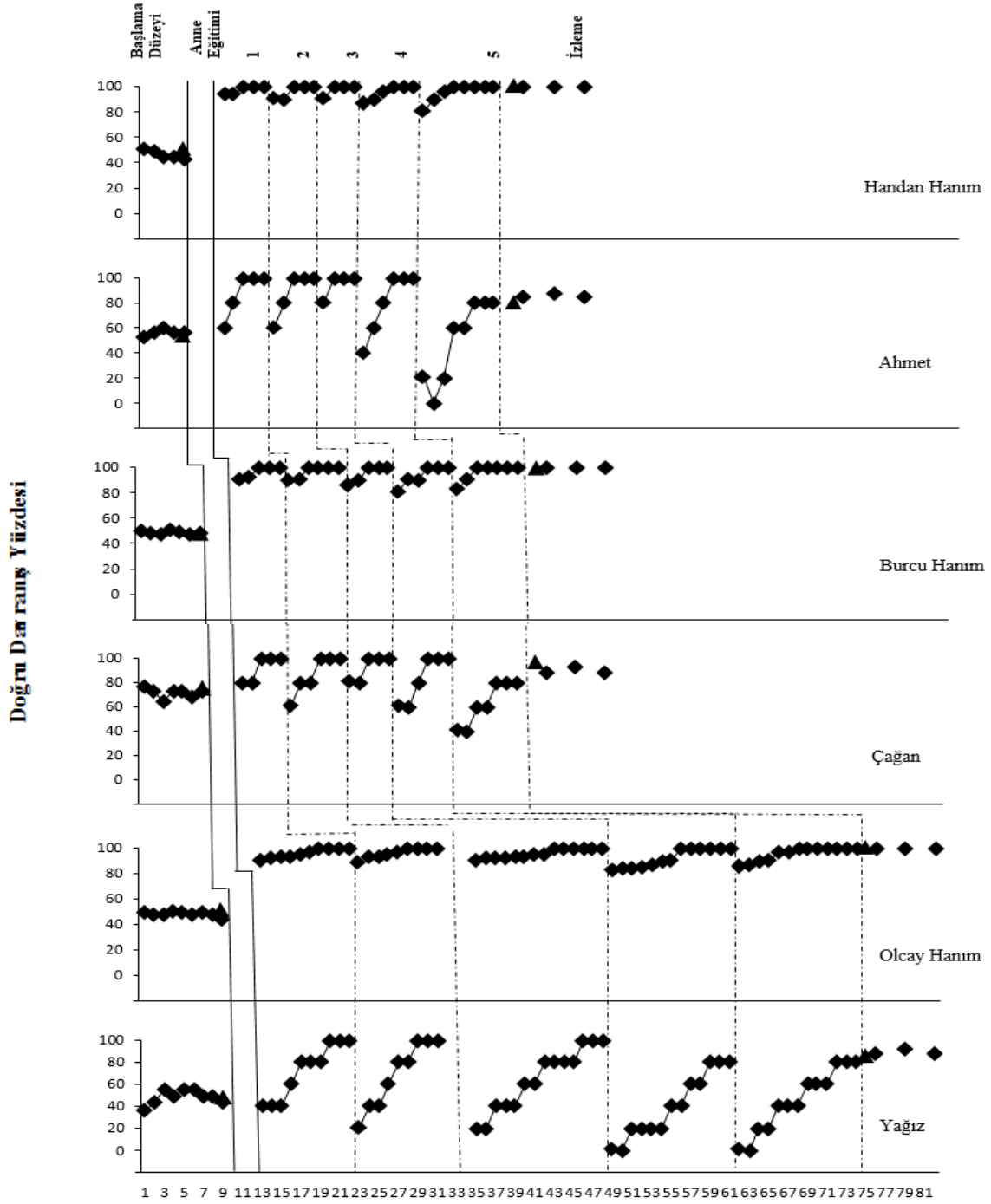
Ortak dikkate tepki verme beceri basamakları	Öğretim Oturumları		Aralıklı Yoklama Oturumları	
	Toplam oturum sayısı	Toplam deneme sayısı	Toplam oturum sayısı	Toplam deneme sayısı
1. Basamak	10	100	5	25
2. Basamak	10	100	5	25
3. Basamak	8	80	4	20
4. Basamak	12	120	6	30
5. Basamak	16	160	8	40

Daha sonra ikinci evredeki veri nokta sayısı belirlenir. Son olarak ikinci evrede birinci evrenin veri aralığı dışında yer alan veri nokta sayısı ikinci evredeki toplam veri nokta sayısına bölünerek 100 ile çarpılır (Tekin-İftar, 2014). Bu puanlara göre başlama düzeyi ve uygulama verilerinin örtüşmeme oranı %90 veya üzeri ise “yüksek etkili bir müdahale”, %70 ile %90 arasında ise “etkili bir müdahale”, %50 ile %70 arasında ise “şüphe uyandıran müdahale” ve %50 veya daha az bir örtüşmeme oranı varsa “etkili olmayan bir müdahale” olarak değerlendirilmiştir (Scruggs ve Mastropieri, 2001).

Koçluk uygulamasının Handan hedef beceriyi öğrenme üzerindeki etkililiğine ilişkin örtüşmeyen veri yüzdesi hesaplanmıştır. Handan’ın başlama düzeyi ile uygulama evresindeki tüm basamaklardaki veriler %100 oranında örtüşmüyor (benzeşmiyor) olarak hesaplanmıştır. Bu bulgudan yola çıkılarak araştırmacı tarafından sunulan koçluk uygulamasının Handan’ın ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulaması basamaklarını uygulama becerisini edinmesinde oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

4.1.2. Burcu’nun Etkililik Bulguları: Edinim ve İzleme

Burcu başlama düzeyi evresinde hedef beceri olan ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulama becerisini, Şekil 4.1.’deki grafikte görüldüğü gibi ortalama %49 (ranj= %50-%47,3) düzeyinde sergilemektedir. Burcu, uygulama evresinde, hedef becerinin ilk aşamasında ortalama %96,2 (ranj=%100-%90,6) düzeyinde performans sergileyip %100’lük ölçüte üçüncü yoklama oturumunda ulaşmış ve kararlı veri elde edinceye değin öğretim uygulama oturumları ve yoklama oturumları devam etmiştir. Hedef becerinin ilk aşamasının uygulamasında toplam 10 öğretim oturumu ve beş yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir. Burcu’nun üç oturum ard arda %100’lük düzeyinde hedef beceriye yönelik doğru tepkide bulunması üzerine hedef becerinin ilk aşamasının öğretimi tamamlanmıştır.



Şekil 4.1. Katılımcı çiftlerinin başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerindeki hedef becerileri öğrenme düzeyleri

Burcu, uygulama evresinde, hedef becerinin ikinci aşamasında ortalama %96,5 (ranj=%100-%89) düzeyinde performans sergileyip %100'lük ölçüte üçüncü yoklama oturumunda ulaşmıştır. Ancak üç, dört ve beşinci oturumlarda ölçüt sağlanmış ve kararlı veri elde edilmiş olmasına rağmen çocuğun kararlı veri elde etmesi beklendiğinden yoklama ve öğretim oturumları devam etmiştir. Hedef becerinin ikinci aşamasının uygulamasında toplam 12 öğretim oturumu ve altı yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir. Çocukta da kararlı veri elde edilince altıncı yoklamadan sonra hedef becerinin ikinci aşamasının öğretimi tamamlanmıştır.

Burcu, uygulama evresinde, hedef becerinin üçüncü aşamasında ortalama %94,8 (ranj=%100-%85) düzeyinde performans sergileyip %100'lük ölçüte üçüncü yoklama oturumunda ulaşmış ve kararlı veri elde edinceye değin öğretim uygulama oturumları ve yoklama oturumları devam etmiştir. Hedef becerinin üçüncü aşamasının uygulamasında toplam 10 öğretim oturumu ve beş yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir. Burcu'nun üç oturum ard arda %100'lük düzeyinde hedef beceriye yönelik doğru tepkide bulunması üzerine hedef becerinin üçüncü aşamasının öğretimi tamamlanmıştır.

Burcu, uygulama evresinde, hedef becerinin dördüncü aşamasında ortalama %93,1 (ranj=%100-%80) düzeyinde performans sergileyip %100'lük ölçüte dördüncü yoklama oturumunda ulaşmış ve kararlı veri elde edinceye değin öğretim uygulama oturumları ve yoklama oturumları devam etmiştir. Hedef becerinin dördüncü aşamasının uygulamasında toplam 12 öğretim oturumu ve altı yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir. Burcu'nun üç oturum ard arda %100'lük düzeyinde hedef beceriye yönelik doğru tepkide bulunması üzerine hedef becerinin dördüncü aşamasının öğretimi tamamlanmıştır.

Burcu, uygulama evresinde, hedef becerinin beşinci aşamasında ortalama %96 (ranj=%100-%82) düzeyinde performans sergileyip %100'lük ölçüte üçüncü yoklama oturumunda ulaşmış ve dört, beş, altı ve yedinci yoklama oturumlarında kararlı veri elde edilmiş olmasına rağmen çocukta kararlı veri elde edilene kadar öğretim ve yoklama oturumları devam etmiştir. Hedef becerinin beşinci aşamasının uygulamasında toplam 14 öğretim oturumu ve yedi yoklama oturumu

Tablo 4.2. Burcu-Çağın çiftinin öğretim ve aralıklı yoklama oturumları

Ortak dikkate tepki verme beceri basamakları	Öğretim Oturumları		Aralıklı Yoklama Oturumları	
	Toplam oturum sayısı	Toplam deneme sayısı	Toplam oturum sayısı	Toplam deneme sayısı
1. Basamak	10	100	5	25
2. Basamak	12	120	6	30
3. Basamak	10	100	5	25
4. Basamak	12	120	6	30
5. Basamak	14	140	7	35

gerçekleştirilmiştir. Burcu'nun üç oturum ard arda %100'lük düzeyinde hedef beceriye yönelik doğru tepkide bulunması üzerine hedef becerinin beşinci aşamasının öğretimi tamamlanmıştır. Tablo 4.2.'de Burcu'nun öğretim ve aralıklı uygulama oturumlarının toplam sayısı belirtilmiştir.

Burcu'nun ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim uygulama becerisinin öğretiminde ölçütü karşılamasının ardından bir, üç ve beşinci haftalarda izleme oturumları gerçekleştirilmiştir. Burcu'nun izleme evresinde edindiği beceriye ilişkin performansını birinci, üçüncü ve beşinci haftalarda %100 oranında koruduğu görülmektedir.

Burcu için bağımsız değişken olan koçluk uygulamasının etkililiğine ilişkin örtüşmeyen veri yüzdesi hesaplanmıştır. Burcu'nun başlama düzeyi ile uygulama evresindeki tüm basamaklardaki veriler %100 oranında örtüşmüyor (benzeşmiyor) olarak hesaplanmıştır. Bu bulgudan yola çıkılarak araştırmacı tarafından sunulan koçluk uygulamasının Burcu'nun ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim uygulaması basamaklarını uygulama becerisini edinmesinde oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşılır.

4.1.3. Olcay'ın Etkililik Bulguları: Edinim ve İzleme

Olcay başlama düzeyi evresinde hedef beceri olan ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim uygulama becerisini, Şekil 4.1.'deki grafikte görüldüğü gibi ortalama %48 (ranj= %50,6-%44) düzeyinde sergilemektedir. Olcay, uygulama evresinde, hedef becerinin ilk aşamasında ortalama %95,8 (ranj=%100-%90,3)

düzeyinde performans sergileyip %100'lük ölçüte yedinci yoklama oturumunda ulaşmıştır ancak yedi, sekiz ve dokuzuncu yoklama oturumlarında kararlı veri elde edilmiş olmasına rağmen, çocuktan da kararlı veri elde edilene kadar öğretim ve yoklama oturumları devam etmiştir. Hedef becerinin ilk aşamasının uygulamasında toplam 20 öğretim oturumu ve 10 yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir. Çocuğun üç oturum ard arda kararlı veri elde edilmesi üzerine 10. yoklama oturumundan sonra hedef becerinin ilk aşamasının öğretimi tamamlanmıştır.

Olca, uygulama evresinde, hedef becerinin ikinci aşamasında ortalama %96,1 (ranj=%100-%88) düzeyinde performans sergileyip %100'lük ölçüte altıncı yoklama oturumunda ulaşmıştır ancak altı, yedi, sekizinci yoklama oturumlarında kararlı veri elde edilmiş olmasına rağmen, çocuktan da kararlı veri elde edilene kadar öğretim ve yoklama oturumları devam etmiştir. Hedef becerinin ikinci aşamasının uygulamasında toplam 18 öğretim oturumu ve dokuz yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir. Çocuğun üç oturum ard arda kararlı veri elde edilmesi üzerine dokuzuncu yoklama oturumundan sonra hedef becerinin ikinci aşamasının öğretimi tamamlanmıştır.

Üçüncü aşamanın öğretimine başlamadan önce çocuğun sağlık probleminden dolayı veri toplama sürecine iki hafta ara verilmiştir. Olca, uygulama evresinde, hedef becerinin üçüncü aşamasında ortalama %95 (ranj=%100-%90) düzeyinde performans sergileyip %100'lük ölçüte 11. yoklama oturumunda ulaşmıştır ancak 11. 12. ve 13. yoklama oturumlarında kararlı veri elde edilmiş olmasına rağmen, çocuktan da kararlı veri elde edilene kadar öğretim ve yoklama oturumları devam etmiştir. Hedef becerinin üçüncü aşamasının uygulamasında toplam 28 öğretim oturumu ve 14 yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir. Çocuğun üç oturum ard arda kararlı veri elde edilmesi üzerine 14. yoklama oturumundan sonra hedef becerinin üçüncü aşamasının öğretimi tamamlanmıştır.

Olca, uygulama evresinde, hedef becerinin dördüncü aşamasında ortalama %92,3 (ranj=%100-%82) düzeyinde performans sergileyip %100'lük ölçüte sekizinci yoklama oturumunda ulaşmıştır ancak sekizinci, dokuzuncu ve 10. yoklama oturumlarında kararlı veri elde edilmiş olmasına rağmen, çocuktan da kararlı veri elde

edilene kadar öğretim ve yoklama oturumları devam etmiştir. Hedef becerinin dördüncü aşamasının uygulamasında toplam 26 öğretim oturumu ve 13 yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir. Çocuğun üç oturum ard arda kararlı veri elde edilmesi üzerine 13. yoklama oturumundan sonra hedef becerinin dördüncü aşamasının öğretimi tamamlanmıştır.

Olca, uygulama evresinde, hedef becerinin beşinci aşamasında ortalama %95 (ranj=%100-%85) düzeyinde performans sergileyip %100'lük ölçüte yedinci yoklama oturumunda ulaşmıştır ancak yedinci, sekizinci, dokuzuncu ve yoklama oturumlarında kararlı veri elde edilmiş olmasına rağmen, çocuktan da kararlı veri elde edilene kadar öğretim ve yoklama oturumları devam etmiştir.

Hedef becerinin beşinci aşamasının uygulamasında toplam 26 öğretim oturumu ve 13 yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir. Çocuğun üç oturum ard arda kararlı veri elde edilmesi üzerine 13. yoklama oturumundan sonra hedef becerinin beşinci aşamasının öğretimi tamamlanmıştır. Olca'nın öğretim ve aralıklı uygulama oturumlarının toplam sayısı Tablo 4.3.'de belirtilmiştir.

Olca'nın ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulama becerisinin öğretiminde ölçütü karşılamasının ardından bir, üç ve beşinci haftalarda izleme oturumları gerçekleştirilmiştir. Olca'nın izleme evresinde edindiği beceriye ilişkin performansını birinci, üçüncü ve beşinci haftalarda %100 oranında koruduğu görülmektedir. Olca için bağımsız değişken olan koçluk uygulamasının etkililiğine ilişkin örtüşmeyen veri yüzdesi hesaplanmıştır. Olca'nın başlama düzeyi ile uygulama evresindeki tüm basamaklardaki veriler %100 oranında örtüşmüyor (benzeşmiyor) olarak hesaplanmıştır. Bu bulgudan yola çıkılarak araştırmacı tarafından sunulan koçluk uygulamasının Olca'nın ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulaması basamaklarını uygulama becerisini edinmesinde oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşılır.

Tablo 4.3. Olcay-Yağız çiftinin öğretim ve aralıklı yoklama oturumları

Ortak dikkate tepki verme beceri basamakları	Öğretim Oturumları		Aralıklı Yoklama Oturumları	
	Toplam oturum sayısı	Toplam deneme sayısı	Toplam oturum sayısı	Toplam deneme sayısı
1. Basamak	20	200	10	50
2. Basamak	18	180	9	45
3. Basamak	28	280	14	70
4. Basamak	26	260	13	65
5. Basamak	26	260	13	65

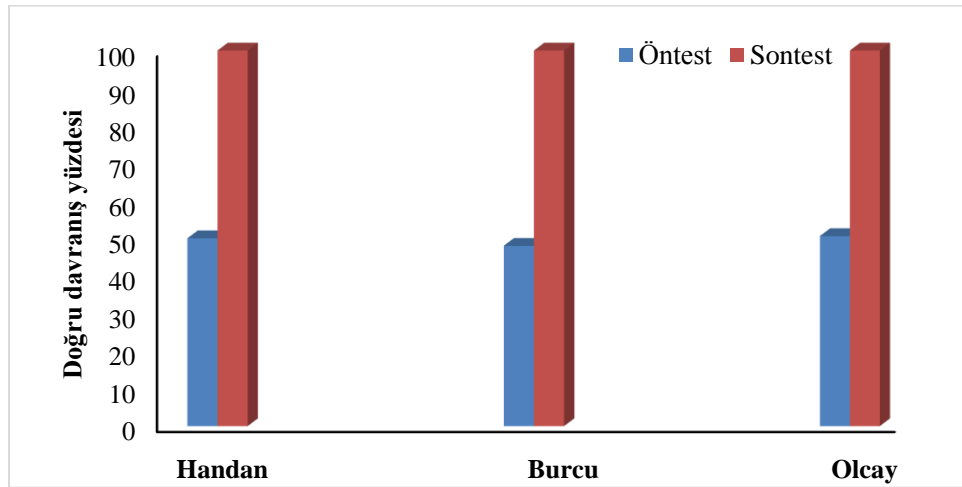
4.1.4. Şengül'ün Etkililik Bulguları: Edinim ve İzleme

Şengül, altı başlama düzeyi yoklama oturumuna katıldıktan ve veri toplandıktan sonra kendi isteğiyle çalışmadan ayrılmıştır. Şengül ayrılma sebebi olarak tam zamanlı bir işte çalıştığını, akşam ve hafta sonu tatil günlerinin çalışma için yeterli olmayacağını ve bu durumda kendisine vakit ayıramayacağını belirtmiştir.

4.1.5. Annelerin Etkililik Bulguları: Genelleme

Anneler için kişiler ve ortamlar arası genelleme verileri öntest-sontest oturumlarında toplanmıştır. Annelerin genelleme verilerine bakıldığında koçluk uygulamasının, ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulaması sunma becerisinin kişiler ve ortamlar arası genelleme sonuçları Şekil 4.2.'de gösterilmiştir.

Öntest-Sontest genelleme yoklama oturumlarında Handan'ın uygulama öncesinde %50, uygulama sonrasında %100'lük doğruluk düzeyinde; Burcu'nun uygulama öncesinde %48, uygulama sonrasında %100'lük doğruluk düzeyinde; Olcay'ın uygulama öncesinde %50, uygulama sonrasında %100'lük doğruluk düzeyine performans sergiledikleri görülmüştür.



Şekil 4.2. Annelerin öntest-sontest genelleme verileri

4.2. İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretim Uygulamasının OSB'li Çocuklar Üzerindeki Etkililik Bulguları

Çocukların ortak dikkate tepki verme becerisinin edinim, izleme ve genellemesi üzerinde annelerin sunduğu ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasının etkilerine ilişkin bulgular Şekil 4.1.'de grafiksel analiz yoluyla yer almaktadır.

4.2.1. Ahmet'in Etkililik Bulguları: Edinim ve İzleme

Ahmet başlama düzeyi evresinde hedef beceri olan ortak dikkate tepki verme becerisini ortalama %56 (ranj= %60-%52) düzeyinde sergilemektedir (bkz. Şekil 4.1.). Ahmet, uygulama evresinde, hedef becerinin ilk aşamasında ortalama %88 (ranj=%100-%60) düzeyinde performans sergileyip %100'lük ölçüte üçüncü yoklama oturumunda ulaşmış ve kararlı veri elde edinceye değin öğretim uygulama oturumları ve yoklama oturumları devam etmiştir. Hedef becerinin ilk aşamasının uygulamasında toplam 10 öğretim oturumu ve beş yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir. Ahmet'in üç oturum ard arda %100'lük düzeyinde hedef beceriye yönelik doğru tepkide bulunması üzerine hedef becerinin ilk aşamasının öğretimi tamamlanmıştır.

Ahmet, uygulama evresinde, hedef becerinin ikinci aşamasında ortalama %88 (ranj=%100-%60) düzeyinde performans sergileyip %100'lük ölçüte üçüncü yoklama oturumunda ulaşmış ve kararlı veri elde edinceye değin öğretim uygulama oturumları ve yoklama oturumları devam etmiştir. Hedef becerinin ikinci aşamasının uygulamasında toplam 10 öğretim oturumu ve beş yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir. Ahmet'in üç oturum ard arda %100'lük düzeyinde hedef beceriye yönelik doğru tepkide bulunması üzerine hedef becerinin ikinci aşamasının öğretimi tamamlanmıştır.

Ahmet, uygulama evresinde, hedef becerinin üçüncü aşamasında ortalama %95 (ranj=%100-%80) düzeyinde performans sergileyip %100'lük ölçüte ikinci yoklama oturumunda ulaşmış ve kararlı veri elde edinceye değin öğretim uygulama oturumları ve yoklama oturumları devam etmiştir. Hedef becerinin üçüncü aşamasının uygulamasında toplam sekiz öğretim oturumu ve dört yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir. Ahmet'in üç oturum ard arda %100'lük düzeyinde hedef beceriye yönelik doğru tepkide bulunması üzerine hedef becerinin üçüncü aşamasının öğretimi tamamlanmıştır.

Ahmet, uygulama evresinde, hedef becerinin dördüncü aşamasında ortalama %80 (ranj=%100-%40) düzeyinde performans sergileyip %80'lik ölçüte üçüncü yoklama oturumunda ulaşmış ve ancak dört, beş ve altıncı yoklama oturumlarında kararlı veri elde edinceye değin öğretim uygulama oturumları ve yoklama oturumları devam etmiştir. Hedef becerinin dördüncü aşamasının uygulamasında toplam 12 öğretim oturumu ve altı yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir. Ahmet'in üç oturum ard arda %100'lük düzeyinde hedef beceriye yönelik doğru tepkide bulunması üzerine hedef becerinin dördüncü aşamasının öğretimi tamamlanmıştır.

Ahmet, uygulama evresinde, hedef becerinin beşinci aşamasında ortalama %50 (ranj=%80-%0) düzeyinde performans sergileyip %80'lik ölçüte altıncı yoklama oturumunda ulaşmış ve ancak kararlı veri elde edinceye değin öğretim uygulama oturumları ve yoklama oturumları devam etmiştir. Hedef becerinin beşinci aşamasının uygulamasında toplam 16 öğretim oturumu ve sekiz yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir. Ahmet'in üç oturum ard arda %80'lik düzeyinde hedef beceriye

yönelik doğru tepkide bulunması üzerine hedef becerinin beşinci aşamasının öğretimi tamamlanmıştır. Ahmet'in öğretim ve aralıklı uygulama oturumlarının toplam sayısı Tablo 4.1.'de belirtilmiştir.

Ahmet'in ortak dikkate tepki verme becerisinin öğretiminde ölçütü karşılamasının ardından bir, üç ve beşinci haftalarda izleme oturumları gerçekleştirilmiştir. Ahmet'in izleme evresinde edindiği beceriye ilişkin performansını ilk hafta %84, üçüncü hafta %88 ve beşinci hafta % 84 oranında koruduğu görülmektedir.

İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasının Ahmet üzerindeki etkililiğine ilişkin örtüşmeyen veri yüzdesi hesaplanmıştır. Tablo 4.4.'de görüldüğü gibi başlama düzeyi ile ilk ve ikinci uygulama evresindeki veriler %80 oranında örtüşmüyor; başlama düzeyi ile üçüncü uygulama evresindeki veriler %100 oranında örtüşmüyor; başlama düzeyi ile dördüncü uygulama evresindeki veriler %83 oranında örtüşmüyor; başlama düzeyi ile son uygulama evresindeki veriler %75 oranında örtüşmüyor başka bir deyişle benzerlik göstermiyor. Bu bulgudan yola çıkarak anneler tarafından sunulan ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasının OSB çocuklarda ortak dikkat becerileri edinmesinde etkili olduğu örtüşmeyen veri yüzdelerinin %75 ve üstünde çıkması sonucu olarak açıklanabilir.

4.2.2. Çağan'ın Etkililik Bulguları: Edinim ve İzleme

Çağan başlama düzeyi evresinde hedef beceri olan ortak dikkate tepki verme becerisini, ortalama %70 (ranj=%76-%64) düzeyinde sergilemektedir (bkz. Şekil 4.1.).

Tablo 4.4. Ahmet'in örtüşmeyen veri yüzdeleri

Öğretim basamakları	Örtüşmeme
1. Basamak öğretimi	80
2. Basamak öğretimi	80
3. Basamak öğretimi	100
4. Basamak öğretimi	83
5. Basamak öğretimi	75

Çağan, uygulama evresinde, hedef becerinin ilk aşamasında ortalama %92 (ranj=%100-%80) düzeyinde performans sergileyip %100'lük ölçüte üçüncü yoklama oturumunda ulaşmış ve kararlı veri elde edinceye değin öğretim uygulama oturumları ve yoklama oturumları devam etmiştir. Hedef becerinin ilk aşamasının uygulamasında toplam 10 öğretim oturumu ve beş yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir. Çağan'ın üç oturum ard arda %100'lük düzeyinde hedef beceriye yönelik doğru tepkide bulunması üzerine hedef becerinin ilk aşamasının öğretimi tamamlanmıştır.

Çağan, uygulama evresinde, hedef becerinin ikinci aşamasında ortalama %86,6 (ranj=%100-%60) düzeyinde performans sergileyip %100'lük ölçüte dördüncü yoklama oturumunda ulaşmış ve kararlı veri elde edinceye değin öğretim uygulama oturumları ve yoklama oturumları devam etmiştir. Hedef becerinin ikinci aşamasının uygulamasında toplam 12 öğretim oturumu ve altı yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir. Çağan'ın üç oturum ard arda %100'lük düzeyinde hedef beceriye yönelik doğru tepkide bulunması üzerine hedef becerinin ikinci aşamasının öğretimi tamamlanmıştır.

Çağan, uygulama evresinde, hedef becerinin üçüncü aşamasında ortalama %92 (ranj=%100-%80) düzeyinde performans sergileyip %100'lük ölçüte üçüncü yoklama oturumunda ulaşmış ve kararlı veri elde edinceye değin öğretim uygulama oturumları ve yoklama oturumları devam etmiştir. Hedef becerinin üçüncü aşamasının uygulamasında toplam 10 öğretim oturumu ve beş yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir. Çağan'ın üç oturum ard arda %100'lük düzeyinde hedef beceriye yönelik doğru tepkide bulunması üzerine hedef becerinin üçüncü aşamasının öğretimi tamamlanmıştır.

Çağan, uygulama evresinde, hedef becerinin dördüncü aşamasında ortalama %83,3 (ranj=%100-%60) düzeyinde performans sergileyip en az %80'lik ölçüte üçüncü yoklama oturumunda ulaşmış ve kararlı veri elde edinceye değin öğretim uygulama oturumları ve yoklama oturumları devam etmiştir. Ancak dört, beş ve altıncı yoklama oturumlarında kararlı veri elde edilmiştir Hedef becerinin dördüncü aşamasının uygulamasında toplam 12 öğretim oturumu ve altı yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir. Çağan'ın üç oturum ard arda %100'lük düzeyinde hedef beceriye

yönelik doğru tepkide bulunması üzerine hedef becerinin dördüncü aşamasının öğretimi tamamlanmıştır.

Çağan, uygulama evresinde, hedef becerinin beşinci aşamasında ortalama %62,8 (ranj=%80-%40) düzeyinde performans sergileyip en az %80'lik ölçüte beşinci yoklama oturumunda ulaşmış ve kararlı veri elde edinceye değin öğretim uygulama oturumları ve yoklama oturumları devam etmiştir. Hedef becerinin son aşamasının uygulamasında toplam 14 öğretim oturumu ve yedi yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir. Çağan'ın üç oturum ard arda %100'lük düzeyinde hedef beceriye yönelik doğru tepkide bulunması üzerine hedef becerinin son aşamasının öğretimi tamamlanmıştır. Tablo 4.2.'de Çağan'ın öğretim ve aralıklı uygulama oturumlarının toplam sayısı belirtilmiştir.

Çağan'ın ortak dikkate tepki verme becerisinin öğretiminde ölçütü karşılamasının ardından bir, üç ve beşinci haftalarda izleme oturumları gerçekleştirilmiştir. Çağan'ın izleme evresinde edindiği beceriye ilişkin performansını ilk hafta %88, üçüncü hafta %92 ve beşinci hafta % 88 oranında koruduğu görülmektedir.

Çağan üzerinde bağımsız değişken olan ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim uygulamasının etkililiğine ilişkin örtüşmeyen veri yüzdesi hesaplanmıştır. Çağan'ın ardışık evrelerde verilerin örtüşme (benzeşme) yüzdesini belirlemek üzere örtüşmeyen veri yüzdesi hesaplanmıştır. Tüm uygulama evrelerindeki veriler %100 oranında örtüşmüyor başka bir deyişle benzerlik göstermiyor. Bu bulgudan yola çıkarak anneler tarafından sunulan ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim uygulamasının OSB'li çocuklarda ortak dikkat becerileri edinmesinde oldukça etkili olduğu ortaya koyulur.

4.2.3. Yağız'ın Etkililik Bulguları: Edinim ve İzleme

Yağız başlama düzeyi evresinde hedef beceri olan ortak dikkate tepki verme becerisini ortalama %48,4 (ranj=%56-%36) düzeyinde sergilemektedir (bkz. Şekil 4.1.). Yağız, uygulama evresinde, hedef becerinin ilk aşamasında ortalama %72

(ranj=%100-%40) düzeyinde performans sergileyip %100'lük ölçüte sekizinci yoklama oturumunda ulaşmış ve kararlı veri elde edinceye değin öğretim uygulama oturumları ve yoklama oturumları devam etmiştir. Hedef becerinin ilk aşamasının uygulamasında toplam 20 öğretim oturumu ve 10 yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir. Yağız'ın üç oturum ard arda %100'lük düzeyinde hedef beceriye yönelik doğru tepkide bulunması üzerine hedef becerinin ilk aşamasının öğretimi tamamlanmıştır.

Yağız, uygulama evresinde, hedef becerinin ikinci aşamasında ortalama %68,8 (ranj=%100-%20) düzeyinde performans sergileyip %100'lük ölçüte yedinci yoklama oturumunda ulaşmış ve kararlı veri elde edinceye değin öğretim uygulama oturumları ve yoklama oturumları devam etmiştir. Hedef becerinin ikinci aşamasının uygulamasında toplam 18 öğretim oturumu ve dokuz yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir. Yağız'ın üç oturum ard arda %100'lük düzeyinde hedef beceriye yönelik doğru tepkide bulunması üzerine hedef becerinin ikinci aşamasının öğretimi tamamlanmıştır.

Üçüncü aşamanın öğretimine başlamadan önce Yağız'ın sağlık probleminden dolayı veri toplama sürecine iki hafta ara verilmiştir. Yağız, uygulama evresinde, hedef becerinin üçüncü aşamasında ortalama %64,2 (ranj=%100-%20) düzeyinde performans sergileyip %100'lük ölçüte 12. yoklama oturumunda ulaşmış ve kararlı veri elde edinceye değin öğretim uygulama oturumları ve yoklama oturumları devam etmiştir. Hedef becerinin üçüncü aşamasının uygulamasında toplam 28 öğretim oturumu ve 14 yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir. Yağız'ın üç oturum ard arda %100'lük düzeyinde hedef beceriye yönelik doğru tepkide bulunması üzerine hedef becerinin üçüncü aşamasının öğretimi tamamlanmıştır.

Yağız, uygulama evresinde, hedef becerinin dördüncü aşamasında ortalama %40 (ranj=%80-%0) düzeyinde performans sergileyip en az %80'lik ölçüte 11. yoklama oturumunda ulaşmış ve kararlı veri elde edinceye değin öğretim uygulama oturumları ve yoklama oturumları devam etmiştir. Hedef becerinin dördüncü aşamasının uygulamasında toplam 26 öğretim oturumu ve 13 yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir. Yağız'ın üç oturum ard arda %100'lük düzeyinde hedef beceriye

yönelik doğru tepkide bulunması üzerine hedef becerinin dördüncü aşamasının öğretimi tamamlanmıştır.

Yağız, uygulama evresinde, hedef becerinin beşinci aşamasında ortalama %44,6 (ranj=%80-%0) düzeyinde performans sergileyip en az %80'lik ölçüte 11. yoklama oturumunda ulaşmış ve kararlı veri elde edinceye değin öğretim uygulama oturumları ve yoklama oturumları devam etmiştir. Hedef becerinin son aşamasının uygulamasında toplam 26 öğretim oturumu ve 13 yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir. Yağız'ın üç oturum ard arda %100'lük düzeyinde hedef beceriye yönelik doğru tepkide bulunması üzerine hedef becerinin son aşamasının öğretimi tamamlanmıştır. Tablo 4.3.'de Yağız'ın öğretim ve aralıklı uygulama oturumlarının toplam sayısı belirtilmiştir.

Yağız'ın ortak dikkate tepki verme becerisinin öğretiminde ölçütü karşılamasının ardından bir, üç ve beşinci haftalarda izleme oturumları gerçekleştirilmiştir. Yağız'ın izleme evresinde edindiği beceriye ilişkin performansını ilk hafta %88, üçüncü hafta %92 ve beşinci hafta % 88 oranında koruduğu görülmektedir.

İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasının Yağız üzerindeki etkililiğine ilişkin örtüşmeyen veri yüzdesi hesaplanmıştır. Tablo 4.5.'de görüldüğü gibi başlama düzeyi ile uygulama evresindeki veriler ilk uygulama evresinden başlayarak sırasıyla %70, %77, %78, %84 ve % 76 oranında örtüşmüyor başka bir deyişle benzerlik göstermiyor. Bu bulgudan yola çıkarak anneler tarafından sunulan ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasının OSB'li çocuklarda ortak dikkat becerileri edinmesinde etkili olduğu örtüşmeyen veri yüzdelerinin %70 ve üstünde çıkması sonucu olarak açıklanabilir.

Tablo 4.5. Yağız'ın örtüşmeyen veri yüzdeleri

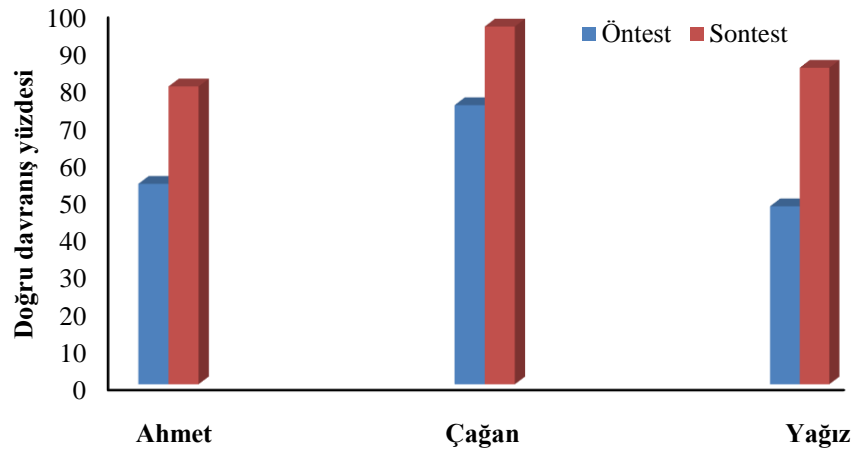
Öğretim basamakları	Örtüşmeme
1. Basamak öğretimi	%70
2. Basamak öğretimi	%77
3. Basamak öğretimi	%78
4. Basamak öğretimi	%84
5. Basamak öğretimi	%76

4.2.4. Efe'nin Etkililik Bulguları: Edinim ve İzleme

Efe, altı başlama düzeyi yoklama oturumuna katıldıktan ve veri toplandıktan sonra annesi Şengül'ün isteğiyle çalışmadan ayrılmıştır.

4.2.5. Çocukların Etkililik Bulguları: Genelleme

Çocukların genelleme verileri kişiler ve ortamlar arası olarak öntest-sontest oturumlarında toplanmıştır. Veriler incelendiğinde çocukların ortak dikkate tepki verme becerisinin kişiler ve ortamlar arası genelleme sonuçları Şekil 4.3.'deki sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Genelleme oturumlarında Ahmet'in uygulama öncesinde ortak dikkate tepki verme becerisi ortalaması %54, uygulama sonrasında son test yoklama oturumundaki ortalaması %80'lik doğruluk düzeyinde; Çağan'ın uygulama öncesinde %75, uygulama sonrasında %96'lık doğruluk düzeyinde; Yağız'ın uygulama öncesinde %48, uygulama sonrasında %85'lik doğruluk düzeyinde performans sergiledikleri görülmüştür.



Şekil 4. 3. Çocukların öntest-sontest genelleme verileri

4.3. Sosyal Geçerlik Bulguları

Araştırmanın sosyal geçerlik verileri annelerden, öznel değerlendirme yaklaşımı kullanılarak toplanmıştır. Annelerle bire-bir yarı yapılandırılmış görüşmeler

gerçekleştirilmiş ve elde edilen veriler analiz edilmiştir. Annelerle yapılan görüşmeler ses kaydına alınmış ve daha sonra izlenerek görüşme formlarına dökümleri yapılmıştır. Bu bulgulara bağlı olarak özetle annelerin araştırmaya başlamadan önce çocuklarına bir beceri öğretecek olmanın heyecanını taşıdıkları, araştırma sırasında uygulamayı doğru yapıp yapmadıklarının endişesini duydukları ve araştırma sonrasında bu çalışmanın kendileri ve çocuklarına yönelik olumlu sonuçları olduğu görüşünde oldukları konularında sosyal geçerlik verilerine ulaşılmıştır.

Araştırma başlamadan önce annelere toplam sekiz soru sorulmuştur. İlk soru ortak dikkat becerisinin öğretilmesinin gerekliliği konusundadır. Handan: “*..Ortak dikkat becerisini öğrenmesi şart, oyun oynamıyor..*”. Olcay: “*..Evet ortak dikkat becerisi mutlaka öğretilmeli..*”. şeklinde cevaplar vermişler ve araştırmaya katılan üç anne bu becerinin çocuklarına mutlaka öğretilmesi gerektiğini söylemiştir. Araştırma öncesinde annelere yöneltilen ikinci soru anneler tarafından öğretilmesi planlanan ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasının, ortak dikkate tepki verme becerisinin öğretimi için uygunluğu olmuştur. Çalışmaya katılmış olan üç anne bu öğretim uygulamasının uygun olduğunu belirtmiştir. Burcu: “*..İpucu kullanmak işe yarar bence, ipucuyla ortak dikkat kurmayı öğretebilirim..*”. şeklinde kendilerini ifade etmişlerdir. Araştırma öncesindeki üçüncü soru anneler tarafından öğretilmesi planlanan ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasının, çocuk ve anne için uygunluğudur. Anneler ipucu kullanmanın çocukları için yararlı olacağını şöyle ifade etmişlerdir. Handan: “*..Benim oğlum zaten yavaş öğreniyor. İpucu vererek öğretirim ben ona. Okuldaki özel eğitim öğretmeni de ipucu ve pekiştireç kullanıyor. Çok işe yarıyor..*”. Araştırma öncesinde annelere sorulan bir sonraki soru çocuklarının ortak dikkate tepki verme davranışını öğrenmesi halinde, çocuğun yaşamında olumlu değişikliklere yol açıp açmayacağıdır. Anneler çocuklarının hayatlarında ortak dikkate tepki verme davranışının olumlu değişikliklere yol açacağını, okulda yaşamlarını kolaylaştıracağını belirtmişlerdir ve şu ifadeleri kullanmışlardır. Olcay: “*..Oğlum kardeşiyle oynamıyor, konuşmuyor. Ortak dikkat kurmayı öğrenirse hem yaşlılarıyla okulda hem kardeşiyle evde oynar. Ne güzel olur..*”. Annelere yöneltilen beşinci soru çalışmada kullanacakları öğretim uygulamasını çocuklarının diğer becerilerin öğretiminde de kullanıp kullanmayacaklarıdır. Anneler ipucunun giderek

arttırılmasıyla öğretim uygulamasının çok yararlı olacağını, çocuklarına başka beceri öğretirken kesinlikle bunu kullanacaklarını, ipucunun öğrenmede çok işe yarayacağını şöyle ifade etmişlerdir. Burcu: “*..İpucunu nasıl kullanacağımı sizden öğrendikten sonra, başka şeyler de öğretirim oğluma. Hem ben öğreniyorum, hem de oğluma öğretmiş oluyorum..*”. Annelere yöneltilen altıncı soru öğretim tamamlanınca çocuklarınızda meydana gelecek olan değişikliklerin çocuklarınızın çevresindeki kişileri memnun edeceğini düşünüp düşünmedikleridir. Anneler çocuklarının ortak dikkate tepki verme becerisini öğrendiklerinde okulda aldıkları özel eğitimin daha verimli geçeceğini ve akranlarıyla daha kolay iletişim kurup oyun oynayabileceklerini ifade ederek düşüncelerini şu şekilde belirtmişlerdir. Handan: “*..En çok kardeşi ve öğretmeni sevinecek. Bol bol oynarlar. Belki konuşmasına da yardım eder..*”. Annelere bir sonraki soru kapsamında anne eğitiminde yer almanın önemi sorulmuştur. Annelerden Handan: “*..Ben ilkokuldan sonra okuyamadım. Çok erken evlendim. Ama çocuğum için öğrenirim. Okulda da hep sorular soruyorum öğretmene. O da bana hep anlatıyor. Sizden de öğreneceğim çok şey var. Çocuğuma bir şey öğretebilirim çok mutlu olurum. Diğer oğluma da faydası olur belki..*”, Burcu: “*..Üniversiteden mezun oldum ama oğlum otizmli olunca onun için çalışmayı bıraktım. Tüm zamanımı onunla geçiriyorum. Anneler eğitilirse annelerin çocuklarla geçirdiği bu vakit de sadece ihtiyaç gidermek için, özel eğitime gidip-gelmek için olmaz. Kaliteli zaman geçirmiş olurum. Oğluma bir şey öğretmek için öğrenmeye hazırım..*” gibi ifadelerle anne eğitiminin onlar için ne kadar önemi olduğunu ve kendilerini geliştirmek için bir fırsat olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Araştırma öncesinde sosyal geçerlik verisi kapsamında annelere yöneltilen son soru annelerin anne eğitimi sonrasında çocuklarıyla etkileşimlerinde değişiklik yaşayıp yaşamayacaklarına yönelik görüşlerini almak amacıyla ifade edilmiştir. Anneler aile eğitim programından sonra çocuklarıyla daha kaliteli vakit geçireceklerini düşünmektedirler. Handan: “*..Ne güzel ki oğlumla daha çok şey paylaşacağız. Elbette ki etkileşimimiz artar bence..*”. Burcu: “*..Böyle bir fırsatım olduğu için yani bir şeyler öğrenip çocuğuma da öğreteceğim için çok mutluyum. Keşke annelere daha çok şey öğretseler de biz de çocuklarımıza yanlış davranmasak. Biz onlarla etkili vakit geçirdikçe onlar da daha olumlu olacaktır bence..*”. Ancak annelerden bir tanesi çocuğunun öğretmeni olduğunda kendisi ve çocuğu arasındaki ilişkinin olumsuz yöne doğru gitme kaygısı taşıdığını ifade etmiştir.

Olca: “*..Şimdi benim oğlum bazen okulda öğretmenine zorluk çıkartıyor. Öğretmeni ona kurallar koyuyor diye pek sınıfta kalmak istemiyor onunla. Ben de onunla çalışırken bana da öğretmen mi diyecek. Biraz endişeliyim. Annesini yani beni öğretmen gibi görmesini istemem açıkçası..*”.

Uygulama evresinde çocuklar ortak dikkate tepki verme becerisinin ikinci basamağını edindikten sonra sosyal geçerlik kapsamında annelere 10 soru sorulmuştur. Araştırma sırasında toplanan sosyal geçerlik verileri kapsamında annelere yöneltilen ilk soru çocukların ortak dikkate tepki verme becerisini öğrenip öğrenmediklerine yönelik görüşlerinin ne olduğudur. Yine aynı soru kapsamında bu beceriyi öğrenmesi çocuklarının yaşamında ne tür olumlu değişikliklere yol açtığıdır. Anneler çocuklarının bu becerinin ilk iki basamağını öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Burcu: “*..Çocuğumla daha kolay oyun oynuyoruz. Arabayı veriyorum, eline alıyor. Birlikte sürüyoruz. Kısa süre de olsa birlikte oyun oynamış oluyoruz.*” Araştırma sırasında annelere yöneltilen ikinci soru bu çalışmada kullanıyor oldukları ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasının, ortak dikkate tepki verme becerisinin öğretimi için etkili olup olmadığı konusundaki görüşleri konusundadır. Anneler yöntemin etkili olduğunu şu ifadeleriyle belirtmişlerdir. Handan: “*..Ne güzel yöntemler varmış. İpucu nedir diye bilmek yeterli değilmiş. İpucunu nasıl kullanacağımızı öğrendik. Çocuğun ihtiyacı kadar ipucu vermek daha etkili oluyormuş. Öğrettiğiniz için teşekkürler..*”. Annelere yöneltilen bir sonraki soru ise ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimi uygularken zorluklar yaşayıp yaşamadıklarıdır. Olca: “*.. Ne yalan söyleyeyim, başta zorlandım. İpucu kullanmanın nesi zor ki diye düşünmüştüm, anne eğitiminde ne anlatılacak diye merak etmiştim. Ama sırası varmış. İpuçlarını belli bir sıraya göre veriyorum. İlk derslerde zorlandım. İpuçlarını karıştırdım. Bir yandan da oğlumun davranışlarını not almaya çalışıyordum. Ama siz anlattınız. Kendimi izlemek yararlı oldu..*” ifadeleriyle zorluk yaşadıklarını ancak koçun yardımıyla uygulamada yaşadıkları zorlukların üstesinden gelebildiklerini açıklamışlardır. Araştırma sırasında annelere bu çalışmanın en beğendiği yanları sıralamaları istenmiştir. Annelerden Handan: “*..Bitirmedik henüz ama iyi gidiyor. Hep bize uygun zamanı ayarlıyorsunuz. Bir de bizim evimize geliyorsunuz. Daha ne isteyelim..*”, Burcu: “*.. Hem oğlumun hem de benim öğrenmem*

için evimize kadar geliyorsunuz. Sanırım çalışmanın en güzel yanı bu..” gibi ifadelerle henüz tamamlanmamış olan bu çalışmaya yönelik olarak görüşlerini açıklamışlardır. Ayrıca annelere koçluk uygulamasını yararlı bulup bulmadıklarına yönelik görüşleri sorulmuştur. Çalışmaya katılmış olan annelerin ortak görüşü koçluk uygulamasının annelerin sorularına koç tarafından hemen cevaplandırıldığı ve annelerin yanlışlarının ivedilikle düzeltildiği için çok yararlı olduğu noktasındadır. Olcay: “..Siz hep bizimlesiniz. Yanlış yaparım diye korktum ama size sordum hep. Yararlı bir program tabi ki..”. Annelere araştırma sırasında yöneltilen altıncı soru ortak dikkate tepki verme becerisini öğretirken kullandıkları ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasını çocuklarına başka becerilerin öğretimi sırasında da kullanıp kullanmayacakları konusundaki görüşleridir. Anneler araştırma öncesinde de yöneltilmiş olan bu soruya yine benzer cevaplar vermişler ve öğretim uygulamasını kullanmak istediklerini belirtmişlerdir. Burcu: “..Evet işe yarayan bir programmış. Tabi ki kullanmak isterim. Öğrenmeye de başladım. Mutlaka kullanırım ipucunu artık..”. Annelere “Bu öğretim uygulamasını ve anne eğitimi çalışmalarına katılmalarını diğer annelere de önerir misiniz? şeklindeki yedinci soruya kesinlikle evet cevabını vermişler ve görüşlerini Handan: “.. Tabi ki katılınsınlar, ne güzel yeni bilgiler öğrenecekler, hem kendileri hem çocukları öğrenecek..”, Burcu: “..Kesinlikle öneriyorum. Biz otizmli çocuk annelerinin yaşam boyu öğrenmeye ihtiyacı var. Otizmli anne okulları olsun hatta. Tüm anneler katılınsın..” şeklinde belirtmişlerdir. Araştırma sırasında annelere yöneltilen sekizinci soru annelerin çalışma sırasında kendilerine geri bildirim sunulmasından memnuniyet duyup duymadıklarıdır. Bu soruya yönelik anneler fikirlerinin son derece olumlu olduğunu belirtmişler ve şu görüşleri belirtmişlerdir. Olcay: “..Siz bize doğru ya da yanlış yapıyorsun dediniz ve bizi düzelttiniz. Benim de kendime güvenim geldi. Öğrenince yapabiliyordum..”. Bir önceki soruya bağlı olarak geri bildirim sunma ile ilgili en çok hoşlandıkları ve hoşlanmadıkları noktaları paylaşmaları istenmiştir. Bu konuda annelerin fikirleri şu şekildedir Handan: “..Doğru yaptığımda onay alıyorum, yanlış yaptığımda düzeltiyorsunuz ne güzel. Hoşlanmadığım bir şey yok..”. Araştırma sırasında annelere sosyal geçerlik verileri kapsamında yöneltilen son soru çocuklarıyla etkileşim kuran kişilere, onlar çocuğunuzla çalışırken ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasını kullanmalarını önerip önermeyecekleri sorulmuştur. Anneler bu

uygulamayı babalara da anlatacaklarını ve çocuklarla uygulamalarını isteyeceklerini belirtmişler ve şu ifadeleri eklemişlerdir. Burcu: *“..Oğlum en çok benimle vakit geçiriyor. Benden sonra da babasıyla. Eşime de anlatacağım. Hatta her dersten sonra ona neler yaptığımızı anlatıyorum zaten. Öğretmeni biliyordur diye düşünüyorum. Ona anlatsam ayıp olur sanırım..”*.

Uygulama evresi tamamlandıktan sonra başka bir deyişle çocuklar ortak dikkate tepki verme becerisini edindikten sonra sosyal geçerlik kapsamında annelere 15 soru sorulmuştur. Araştırma öncesinde ve sırasında sorulan bir takım benzer sorular araştırma sonrasına annelerin görüşlerinde değişiklik olup olmadığı gözlenebilmesi açısından annelere tekrar yöneltilmiştir. Araştırma sonrasında toplanan sosyal geçerlik verileri kapsamında annelere yöneltilen ilk soru bu çalışmada öğrettikleri ortak dikkate tepki verme becerisinin çocukları açısından önemli olup olmadığı konusundadır. Anneler bu becerinin çok önemli olduğunu, bu beceriyi öğrenen çocukları ile birlikte daha uzun ve etkili zaman geçirdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca annelerden bir tanesi çocuğuyla oyun oynamaya başladığını ve bu süreçte çocuğun kullandığı sözcük sayısının arttığını ifade etmiştir. Handan: *“..Ortak dikkat, tabii, çok önemli. Her şey dikkatle başlıyor. Benim de onunla iletişim kurmam için gerekli. Bilmesi çok önemli..”*. Araştırma sonrasında annelere ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasını öğrenmiş olmanın onlar için önemli olup olmadığı sorulmuştur. Anneler özel eğitim uygulamalarında kullanılan etkili bir uygulamayı öğrenmiş olmanın onları mutlu ettiğini, bu uygulamayı günlük yaşamda da kullanabileceklerini, ipucu kullanmayı bilmenin önemli olduğunu açıklamışlardır. Burcu: *“..İpucu kullanmayı öğrenmek çok önemliydi. Hangi durumda arttıracam ya da azaltacağım bilmiyordum. Öğrendim ve bundan sonra da yine kullanacağım..”* Annelere yöneltilen bir sonraki soru ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin, ortak dikkate tepki verme becerisinin öğretiminde çocukları için uygun bir öğretim uygulaması olup olmadığıdır. Tüm anneler bu konuda olumlu görüşlerini başka bir deyişle uygun bir öğretim uygulaması olduğunu belirtmişlerdir. Olcay: *“..İpucu kullanımı çok uygundu benim çocuğum için, çünkü oğlum kolay öğrenemiyor. Bizler de öyle, yeni bir şeyi kolay öğrenemeyiz. Ama oğlum için çok önemliydi. Basamak basamak ipucu vermek çok önemli ve yararlıydı..”*. Araştırma sonrasında annelere sorulan dördüncü soru aile eğitim programının

annelerin günlük hayatındaki işlerini yürütmesini engelleyecek kadar yoğun olup olmadığıdır. Anneler bu programın yoğun olmadığını, günlük rutinlerini kesinlikle bozmadığını ve bu programın kısa ancak bir o kadar da bilgi verici olduğunu ifade etmişlerdir. Burcu: “*..Yok, hayır hiç yoğun değildi. Zaten hep siz eve geldiniz ve bize uygun bir zamanda geldiniz..*”. Araştırma sonrasındaki beşinci soru çocuklara öğretilen ortak dikkate tepki verme becerisinin farklı ortam ve farklı kişilere genellenebilirliğine annelerin şahit olup olmamasıdır. Anneler çocukların babaları ya da evde çocukların bakımına yardım eden aile büyükleriyle vakit geçirirken ortak dikkate tepki verdiklerini; parkta akranlarıyla vakit geçirirken ortak dikkate tepki verdiğini gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Burcu: “*..Evet, okulda gölge öğretmeni ona bir şeyler göstermek için işaret parmağını kullanmıştı, oğlum da o yöne baktı. Okul farklı ortam, gölge öğretmeni de farklı kişi sonuçta. Evet şahit oluyorum..*”. Araştırma sonrasında annelere sorulan altıncı soru ortak dikkate tepki vermeyi öğrenmek çocuğunuzun yaşamında olumlu değişikliğe yol açtı mı? şeklindedir. Annelerin verdikleri cevaba göre çocukların yaşamında olumlu değişiklikler oluşmasına olanak sağlamıştır. Çocuklar evde, okulda ve oyun alanında yetişkin ve akranlarının başlattıkları ortak dikkat girişimine tepki vermişlerdir. Handan: “*..Oğlum artık buraya bak dediğimde bakıyor. Öğretmeni de fark etmiş ne güzel, öğretmenine de bakıyormuş..*”. Araştırma sonrasında başka bir soru kapsamında annelere öğretim tamamlanınca çocuklarında meydana gelen davranış değişikliği çocukların çevresindeki kişileri memnun edip etmediği sorulmuştur. Olcay bu soruya “*..Eveet, kardeşiyle çok güzel oyun kurmaya başladılar. Oyuncakları severdi zaten ama arkadaşlarıyla ya da kardeşiyle oyun kurmazdı. Süre az da olsa, oyun kuruyor böylece hem ben hem kardeşi, arkadaşları ve öğretmeni bu durumdan memnun oluyor..*” ifadeleri ile cevap vermiştir. Araştırma sonrasında annelere sekizinci soru olarak çalışmada kullanmış oldukları ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim uygulamasını çocuklarının diğer becerilerinin öğretiminde de kullanmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Anneler bu öğretim uygulamasını kesinlikle kullanmak istediklerini ifade etmişler ve şu yorumları eklemişlerdir. Handan: “*..Diş fırçalamayı öğretirken kullanabilirim aslında..*”. Çalışma tamamlandıktan sonra annelerden, anne eğitimine katılmış olmak ve bu uygulamayı yürütmüş olmak çocuklarıyla anneleri arasındaki etkileşimde değişikliğe yol açıp açmadığı konusunda fikir alınmıştır. Anneler,

çocuklarıyla aralarında olumlu bir etkileşim olduğunu ifade etmişlerdir. Olcay: “..Öğretim yapıldığı sırada evde çocuğumla bire bir çalışma yapmak durumunda kaldık. Siz eve geleceğiniz için sözleştiğimiz saatte hep verimli etkinlik yapmış olduk. En az yarım saat birlikte oynadık. Siz gelmeseydiniz, ben mutfakta iş yapardım, o da telefondan video izlerdi. Siz gelince mecburen oynadık. İyi ki geldiniz..”. Burcu: “..Evet olumlu etkileşimimizi arttırdı. Bol bol göz kontağı kurduk. Ne güzel..”. Handan: “..Oğlum zaten bana sarılmayı, öpmeyi severdi. Şimdi daha çok fiziksel temasta bulunduk. Ders gibiydi ama ikimiz de zevk aldığımız için çok keyifliydi. Etkileşimimiz olumlu etkilendi..”. Araştırma sonrası sosyal geçerlik soruları kapsamında başka bir soruda çalışmanın annelerde ve çocuklarında ne tür değişikliklere yol açtığı sorulmuştur. Anneler çocuklarının olumsuz davranışlarının azaldığını bildirmişlerdir. Handan: “..Ben onunla ilgilenmeyince yaramazlık yapardı. Şimdi onunla oynuyorum, ilgileniyorum diye daha iyi. Pek yaramazlık yapmıyor. Ben de ona kızmıyorum, böylece iyi anlaşıyoruz. Bu eğitim oğluma da bana da iyi geldi..”. Burcu: “..Oğlumun bana bakma süresini uzattı. Eskiden adını söyleyince başını bana çevirip hemen ger dönerdi. Şimdi bana bak diyorum. Bakıyor ve bir şey söyleyeceğimi biliyor ya da istememi bekliyor. Dikkat süresini uzattı bu çalışma. Ben de bu durumdan çok memnunum elbette..”. Olcay: “..Oğlum artık oyuncaklarla oynuyor. Mesela sizin burada kullandığınız bardağa benzeyen bir bardak varmış okulda, onu almış hemen su içer gibi yapmış. Bende de çok şey değiştirdi. Ben öğrendim ona öğrettim. Oğluma destek verebildim..”. Araştırma sonrasında 12. soru kapsamında annelere bu çalışmanın en beğendikleri yönü sorulmuştur. Annelerin bu konudaki ortak görüşü; çocuklarına yardım edebilecekleri bir konuda eğitim aldıklarını ve çocuklarının öğretmenleri olma şansını elde ettiklerini ifade etmişleridir. Ayrıca anneler, uygulama esnasında geri bildirim almış olmayı çalışmanın en beğendikleri yönü olarak belirtmişlerdir. Burcu: “..Çalışmanın en beğendiğim yönü sizin bizim evimize gelmeniz ve hani genelleme için başka bir eve gittik ya, orada nasıl davranacağını gördüm. Ben normalde ev gezmesine gitmiyorum. Siz bize gelince değişiklik oldu evde. Kameraya alıştı..”. Handan: “..Çalışmadaki en beğendiğim yön oğlumla oynadım. Bir de oğlumun alıcı dili gelişti. Dinliyor artık. Bu yüzden çok verimli geçti..”. Annelere bu çalışmada onları hoşnut etmeyen bir nokta var mı diye sorulmuş ve anneler bu çalışmada beğenmedikleri hiçbir yön olmadığını ifade etmişlerdir. Bir sonraki soru kapsamında

annelere araştırma sonrasında çocuklarına bir şey öğretmenin onlara ne hissettirdiği sorulmuştur. Anneler hissettiklerini Burcu: “*..Ben çocuğuma bir şeyler öğretiyordum ama bu kadar sistemli değildi. Şimdi anladım ki bir düzen gerekiyormuş. Mutluyum..*”, Olcay: “*..Ben çok mutlu oldum. Öğretince alabildiğini gördüm ve özel eğitimin önemini bir kez daha anladım. Öğretmek çok güzel. Artık daha fazla öğrenmek ve daha çok öğretmek istiyorum..*” cümleleriyle açıklamışlardır. Araştırma sonrasında sosyal geçerlik kapsamında annelere sorulan son soru; annelerin ileride bu çalışmaya benzer bir çalışmaya tekrar katılmayı isteyip istemeyecekleri sorusuydu. Annelerin hepsi kesinlikle tekrar böyle bir çalışmaya katılmak istediklerini ve bu konuda son derece istekli olduklarını ifade etmişlerdir. Olcay: “*..Evet isterim, sonuçta sizlerden bir şeyler öğrenmek çok güzel. Öğreneyim, çocuğuma da öğreteyim..*”.

Araştırmanın sıradaki bölümünde tartışma, sonuç ve öneriler bölümüne yer verilmiştir.

5. TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı araştırmacı tarafından OSB’li çocuğu olan annelere sunulan koçluk uygulamalarının annelerin öğretim becerilerini ve çocukların ortak dikkate tepki verme becerilerini edinmeleri üzerindeki etkilerini edinim, izleme ve genelleme açısından incelemektir. Ayrıca anne katılımcılardan öznel değerlendirme yaklaşımıyla sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. İzleyen satırlarda araştırma sorularına paralel olarak bulgular sunulmuş ve bulgular ışığında tartışmalar yürütülmüştür.

Araştırmada annelere sunulan bulguları koçluk uygulamasının, annelerin ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasının uygulama basamaklarını kazanmalarında etkili olduğu görülmüştür. Alanyazında annelere koçluk uygulaması ile ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasının öğretimini amaçlayan başka bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu yönüyle bir ilk olduğu düşünülen bu çalışmanın koçluk uygulamaları ve ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulaması ile ilgili alanyazına katkı getirdiği ifade edilebilir. Koçluk uygulamasının farklı bir becerilerin üzerindeki etkililiğinin incelendiği çalışmalar mevcuttur. Araştırmacıların, doğal öğretim yöntemleri (Ingersoll ve Dvortcsak, 2006; Lane ve diğ., 2016; Meadan ve diğ. 2016), ipucu ve pekiştireç kullanım yöntemleri (Chen, 2014), davranış müdahale programları (örn., problem davranışların azaltılması; Fettig ve diğ., 2015; Lee ve diğ., 2015), etkili iletişim yöntemleri (McKnight ve diğ., 2016), temel tepki öğretimi ve ayrık denemelerle öğretim (Jones ve Feeley, 2007; Rocha ve diğ., 2007; Whalen ve Schreibman, 2003; Whalen ve diğ., 2006) gibi yöntemleri ailelere öğretirken koçluk uygulamasını kullandıkları görülmektedir. Koçluk uygulamalarının etkili olduğunu ortaya koyan çalışmaların bulguları ile bu çalışmanın bulgularının tutarlı olduğu görülmektedir. Yapılan bu araştırmanın bilimsel-dayanaklı öğretim uygulamalarının annelere öğretilmesinde koçluk uygulamalarının etkililiği ile ilgili bulgularının alanyazını desteklemesi açısından oldukça önemli olduğu sonucuna varılabilmektedir. Araştırmanın etkililik bulguları, araştırmacıların koçluk uygulamasını sunduğu kişiler açısından da ayrıca değerlendirilmiştir. Bu çalışmada anneler üzerinde koçluk uygulamaları oldukça etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Alanyazındaki pek çok çalışma, koçluk uygulamalarının (Brown ve Woods, 2016;

Chen, 2014; Fettig ve diğ., 2015; Foster ve diğ., 2013; Ingersoll ve Dvortcsak, 2006; Lane ve diğ., 2016; Lee ve diğ. 2015; McKnight ve diğ., 2016; Meadan ve diğ. 2013; Meadan ve diğ., 2016) annelerin araştırmalarda belirlenen hedef becerileri edinmelerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çalışmada ulaşılan bulgular, alanyazındaki koçluk uygulamasının annelere beceri ğretiminde etkili olduğu bulgusunu desteklemektedir.

Araştırmanın izleme bulguları annelerin koçluk uygulamasıyla edindikleri ipucunun giderek arttırılmasıyla ğretim uygulamasını koçluk uygulaması tamamlandıktan bir, üç ve beş hafta sonra %100 doğruluk düzeyinde koruduklarını göstermiştir. Koçluk uygulamasının, ailelere öğretilen farklı hedef beceriler üzerindeki etkisinin kalıcılığına bakılan çalışmalar ile bu çalışmanın kalıcılık sonuçları karşılaştırıldığında çalışma sonuçlarının tutarlı olduğu; tüm çalışmalarda koçluk uygulamasının katılımcılar üzerinde ğretim sona erdikten sonra da etkili olduğu görölmektedir (Chen, 2014; Fettig ve diğ., 2015; Lane ve diğ., 2016; Meadan ve diğ., 2016; Rocha ve diğ., 2007; Whalen ve Schreibman, 2003; Whalen ve diğ., 2006). Böylece annelerin koçluk uygulamasıyla edindikleri becerileri kalıcı olarak sunabildikleri sonucuna varılabilmektedir. Bu bulgu annelerin koçluk uygulamasıyla edindikleri becerileri kalıcı olarak öğrendikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu çalışmanın diğer koçluk uygulamalarının sunulduğu çalışmalardaki gibi ailelerin edinilen beceriyi kalıcı olarak uygulayabildikleri bulgusunun alanyazını zenginleştirdiği düşünölmektedir.

Araştırmanın anne katılımcılar için genelleme bulgularına göre, anneler edindikleri ipucunun giderek arttırılmasıyla ğretim uygulaması basamaklarını uygulama becerisini, farklı kişi ve ortamlara genelledebilmektedirler. Annelerin genelleme verileri öntest-sontest yoklama oturumları şeklinde düzenlenerek sınanmıştır ve bulgulara göre annelerin farklı bir ev ortamında kendi çocuğu dışında farklı bir OSB’li ocuk ile çalışarak edindiği beceriyi %100 doğruluk düzeyinde genelledikleri belirlenmiştir. Bu çalışmadaki gibi koçluk uygulaması ile annelere ğretim uygulaması edindirmeyi hedefleyen ve genelleme bulgularına yönelik veri toplanan tek çalışmaya rastlanmıştır (Rocha ve diğ., 2007). Rocha ve diğerlerinin

(2007) çalışmasında ailelere öğretilen ayırık denemelerle öğretim ve temel tepki öğretim yöntemleri, koçluk uygulamalarıyla sunulmuştur. Aileler klinik uygulama ortamında uyguladıkları bu beceriyi, ev ortamına genellemişlerdir. Bu çalışmalar ailelerin koçluk uygulamasıyla edindikleri becerileri farklı ortama ve farklı kişilere genellebildiklerini göstermektedir. Ancak genelleme verilerinin sınındığı araştırmaların sayısının arttırılması gerekliliği göz önünde bulundurulduğunda, bu çalışmanın genelleme ile ilgili bulgularının alanyazına önemli bir katkı sağladığı söylenebilir.

Çocuklara ilişkin araştırma sorularına yönelik bulgular incelendiğinde ilk olarak anneler tarafından sunulan ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasının OSB’li çocukların ortak dikkate tepki verme becerisini kazanmalarında etkili olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasının OSB’li çocukların ortak dikkate tepki verme becerisini kazanmalarında etkili olduğu sonucuna ulaşmış olan iki çalışma bulunmaktadır (Bilmez ve diğ., 2017; Taylor ve Hoch, 2008). Taylor ve Hoch (2008) ortak dikkate tepki verme ve ortak dikkat başlatma davranışlarının öğretiminde yetişkin tarafından sunulan ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasının etkililiğini incelemişler ve hedef becerilerin çocuklar tarafından öğrenildiği sonucuna ulaşmışlardır. Bilmez ve diğerleri (2017) çalışmalarında ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin otizm spektrum bozukluğu olan okulöncesi çocuklara ortak dikkate tepki verme becerisini öğretme üzerindeki etkilerini değerlendirmişlerdir. Bu iki araştırma sonucunda tüm katılımcıların hedef davranışı edindikleri gözlenmiş; yetişkin tarafından sunulan yöntemin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu çalışmaların sonuçları ile bu çalışmada ulaşılan etkililik bulguları tutarlılık göstermektedir. Çocukların ortak dikkate tepki verme becerisini, ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulaması ile edindikleri bu çalışmanın bulguları ortak dikkat becerisinin bir yetişkin tarafından sunulan bilimsel-dayanaklı uygulama ile öğrenebildiği alanyazını destekleyerek zenginleştirmiş olduğu sonucuna ulaşılabilir. Öte yandan ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasının etkililiğinin OSB’li çocukların farklı beceriler (örn., akademik beceriler, motor beceriler) ediniminde etkili olduğu çalışmalar da bulunmaktadır. İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasının etkili olduğu

sonucuna ulaşıldığı diğer çalışmaların ve bu çalışmanın bulguları tutarlılık göstermektedir (Ergin, 2017; Lifter ve diğ., 2005; Murzynski ve Bourret, 2007; Yanardağ ve diğ., 2011; West ve Billingsley, 2005).

Araştırmanın izleme bulgularına göre çocukların edindikleri ortak dikkate tepki verme becerisini uygulama sona erdikten bir, üç ve beşinci haftalarda da korumuş oldukları belirlenmiştir. İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulaması sunularak ortak dikkat becerisinin kazandırıldığı, Bilmez ve diğerlerinin (2017) ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin OSB’li çocukların ortak dikkate tepki verme becerisini edinmeleri üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmalarında uygulama sonrasında çocukların dört ve altıncı haftalarda da edinilen beceriyi korunmuş olduğu belirtilmektedir. Bu yönden iki araştırmanın bulguları birbiriyle tutarlılık göstermektedir. Ancak, Taylor ve Hoch’un (2008) ortak dikkate tepki verme ve ortak dikkat başlatma davranışlarının öğretiminde ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasının etkililiğini inceledikleri araştırmalarında izleme verisi toplanmamıştır. Bu açıdan bu araştırmada elde edilen izleme bulguları yapılan çalışma ile tutarlı sonuçlara ulaşmasının yanında, izleme bulgularına yönelik az sayıda yapılmış olan ve izleme verisi toplanmış olan ilgili alanyazına önemli bir katkı sağlamış bulunmaktadır

Çocukların ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulaması kullanılarak edindikleri ortak dikkate tepki verme becerisinin genelleme verileri, öntest-sontest yoklama oturumları biçiminde düzenlenerek sınanmış ve bulgulara göre farklı kişilere ve farklı ortamlara genelleymiş oldukları görülmüştür. Bilmez ve diğerlerinin (2017) ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin OSB’li çocukların ortak dikkate tepki verme becerisini öğrenme üzerindeki etkilerini inceledikleri çalışmada kişiler arası genelleme etkisi sınanmış ve çocukların bu beceriyi genelleyebildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Martins ve Harris’in (2006) bir yetişkin tarafından OSB’li çocuklara verilen ortak dikkat eğitiminin çocukların ortak dikkate tepki verme becerisi üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla yürüttükleri çalışmada kişiler ve ortamlar arası genelleme verisi toplanmıştır. Bu araştırmanın genelleme bulguları, yukarıdaki iki çalışmanın genelleme bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Ortak dikkat becerisinin edinildiği ve bu becerinin genelleme verilerinin toplandığı çalışmalarda yoğun olarak

ortamlar arası, araç-gereçler arası veya kişiler arası genelleme oturumlarına tek tek yer verildiği düşünüldüğünde (Isaksen ve Holth, 2009; Jones ve Feeley, 2006; Jones, 2009; MacDuff ve diğ., 2007; Rocha ve diğ., 2007; Tunçel, 2017; Whalen ve Schreibman, 2003), bu araştırmanın hem ortamlar arası hem de kişiler arası genelleme verisinin birlikte toplanması yönüyle diğer çalışmalardan farklı olduğu ve güçlü bir genelleme bulgusuna ulaşıldığı öne sürülebilir.

Araştırmanın sosyal geçerlik ile ilgili araştırma sorusuna yönelik öznel değerlendirme yaklaşımıyla annelerden yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla veri toplanmış ve annelerin verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Sosyal geçerlik verisi çalışmanın üç farklı zamanında (uygulama öncesi-sırası-sonrası) annelerden toplanmıştır. Annelerin görüşme sorularına verdikleri cevaplar ışığında, annelerin uygulamanın ne olduğunu ve nasıl uygulandığına, çocuklarını ne öğrettiklerine dair farkındalıklarının değişim süreci gözlenmiştir. Öte yandan üç farklı zamanda veri toplanması çalışmaya katılan annelerin görüşlerinin daha objektif sonuçlar vermesi açısından çalışmayı önemli kılmıştır. Bu çalışma deneysel olarak planlanmış uzun süreli bir çalışmadır ve uygulamacılar annelerdir. Annelere sorulan üç zamanlı sosyal geçerlik soruları sayesinde anne-çocuk çiftinin bu uzun süreçteki değişimlerine ve öğrenme süreci ile ilgili olarak annelerin farkındalığını arttırılmaya çalışılmıştır. Çalışma öncesinde sorulan sosyal geçerlik sorularına verilen cevaplar incelendiğinde annelerin uygulamaya başlamadan önce sürece yönelik kaygıları ve başarısız olma endişesi bulunmaktadır. Çocuklarıyla çalışacak olmaları onları bir yandan mutlu etmiş bir yandan da öğrenecekleri ve çocuklarına öğretecekleri becerilere yönelik yeterli bilgileri olmamasından dolayı korku duymalarına sebep olmuştur. Anneler, ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasını “anne eğitimi” sürecine katılana kadar sadece “ipucu verme” olarak; ortak dikkate tepki verme becerisini de oyun oynamak için gerekli olduğunu düşünmüşlerdir, ancak uygulama esnasında annelerle yapılan görüşmelerde annelerin görüşlerinin değiştiği görülmüştür. Uygulama esnasındaki yöneltilen soruların cevapları, annelerin çocuklarıyla çalışıyor olmalarının heyecanını henüz atamamış oldukları ancak koçluk uygulamasının özü gereği koçun tüm uygulamalar esnasında anne-çocuk çifti ile bir arada olmalarından ve uygulamada yaşadıkları sorunlara anlık çözümler bulabilmelerinden dolayı biraz daha rahatlamış

hissettikleri şekilde yorumlanabilmektedir. Araştırma sonrasındaki sorular, annelerin tüm süreci değerlendirebilmeleri ve kendi duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edebilmelerine yönelik sorular olmuştur. Anneler öğrendikleri yöntemin sistematik olarak uygulanmasının çocuğun üzerindeki yararlarını (örn., gereğinden fazla ipucu vermeden çocuğun öğrenebiliyor olması) gördüklerinden memnuniyet duyduklarını belirtmişlerdir. Sistematik olarak uygulanan bilimsel bir yöntemi öğrenmek, uygulamak ve çocuk üzerindeki etkilerinin farkına varabilmek annelerin bu çalışma sonucundaki en büyük kazançlarından biri olarak düşünülebilmektedir. Annelerin çalışmanın beğenmedikleri bir yönü olmadığını ve yine böyle bir çalışmanın içinde bulunmayı istekli bir şekilde ifade etmeleri, araştırmanın sosyal geçerlik bulgularına yönelik güçlü sonuçlar elde edildiği yönünde düşünülebilir. Özetle sosyal geçerlik sonuçları, annelerin koçluk uygulaması ile ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasını öğrenmelerinde uygulama öncesinde, sürecinde ve sonrasındaki görüşlerinin olumlu olduğunu ve annelerin bu çalışmaya katılmış olmaktan memnuniyet duyduklarını göstermiştir. Çalışmada toplanan sosyal geçerlik bulguları ilgili alanyazına önemli katkılar sağlamış olduğu düşünülmektedir. Koçluk uygulamalarıyla yürütülen diğer çalışmaların bulgularına göre anneler katılımcı olarak çalışmaların içinde olmaktan ve otizm konusunda kendilerini geliştiriyor olmaktan memnuniyet duyduklarını ifade etmişlerdir ki bu sonuçlar bu araştırmanın sosyal geçerlik bulgularıyla da tutarlılık göstermektedir (Chen, 2014; Fettig ve diğ., 2015; Foster ve diğ., 2013; Ingeroll ve Dvortcsak, 2006; Lane ve diğ., 2016; Meadan ve diğ., 2016). OSB'li çocuğu olan ailelerle yapılan aile temelli uygulama çalışmalarında sosyal geçerlik verilerinin toplanma yöntemleri incelendiğinde, bu çalışmadaki gibi öznel değerlendirme yoluyla üç farklı zamanda (öncesi-sırası-sonrası) annelerden veri toplanarak sosyal geçerlik verisi alınan benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak, ortak dikkat becerisinin araştırmacı dışındaki başka bir yetişkin tarafından çocuklara öğretildiği çalışmalarda farklı sosyal geçerlik toplama yolları da kullanılmıştır. Çocukların akranlarıyla sosyal karşılaştırma yapılması (Bilmez ve diğ., 2017; MacDonald ve diğ., 2006; Tunçel, 2017; Whalen ve Schreibman, 2003) ve çocukların çevresindeki kişilerle (örn., öğretmen, anne, baba) görüşme yapılarak öznel değerlendirme yapılması (Rocha ve diğ. 2007) araştırmacıların tercih ettikleri diğer sosyal geçerlik verisi toplama yollarıdır. Tüm çalışmaların sonuçları incelendiğinde,

çocuklarının ortak dikkat becerisini öğrenmeleri ve kendilerinin de uygulamaların içinde aktif olarak katılımcı olmaları aileleri oldukça memnun eden durumlar olarak yorumlanabilir.

Koçluk uygulamaları yetişkinlerin öğrenmesinde etkili bir şekilde kullanılan bilimsel- dayanaklı bir uygulamadır (Dunn, 2011). Koçluğun aileye uygulanmasının amacı ailenin OSB’li çocuklarıyla ilgili olarak günlük yaşamında ihtiyaç duyabileceği bilgi, beceri ve yeteneklerinin kazandırılmasıdır (Foster ve diğ., 2013). Koçluk uygulamasının ailelere çeşitli becerilerinin öğretilmesinde etkili olduğu bilinmektedir. Aileler birçok beceriyi öğrenebilmekte ve yüksek uygulama güvenilirliği ile sunabilmektedir (Chen, 2014; Fettig ve diğ., 2015; Lane ve diğ., 2016). Ailelerin koçluk uygulamaları sayesinde bilimsel-dayanaklı uygulamaları başarılı bir şekilde sunabilmelerinin ve çocuklarına öğretim yapabiliyor olmalarının, yetişkin eğitiminde önemli bir başarı göstergesi olduğu düşünülmektedir. Ancak bu başarıya rağmen, özel eğitim uygulamalarına aile katılımını sağlayabilmek açısından aile koçluğu uygulamalarına uluslararası ve ulusal alanyazında gereken önem verilmediği ve bu anlamda aile koçluğunun etkililiğini ortaya koyan yeterli sayıda çalışma yapılmadığı düşünülmektedir (Chen, 2014 McWilliam, 2010; Schultz ve diğ., 2011). Bu çalışmada uygulanan aile koçluğu uygulamalarının, aileler ve OSB’li çocukların kazanımları göz önünde bulundurularak çalışmanın olumlu ve güçlü yanlarının aşağıdaki paragraflarda tartışılmasının önemli olduğu düşünülmektedir

Boyd ve diğerleri (2010) araştırmalarında OSB’li çocukların sayısının artması sebebiyle otizmde etkili olan müdahale programlarının arttırılmasının ve bu ailelerin bu programlara kolay ulaşılabilirliğini sağlamanın gerekliliğini ifade etmişlerdir. Küçük çocukların aileleriyle geçirdikleri sürenin oldukça uzun olduğu düşünüldüğünde, aile temelli müdahalelerin arttırılması ve çeşitlenmesi ivedi bir ihtiyaç olmaktadır (Meadan ve diğ., 2016). Ailelerin sunduğu müdahalelerde çocuklar gün boyunca sık sık aile üyesi tarafından verilen yönerge ve eğitime maruz kalmaktadır. Roberts ve Kaiser’e (2011) göre aileler bilimsel-dayanaklı uygulamaları yetişkin eğitim programlarıyla öğrenebilmekte ve çocuklarına güvenilir olarak uygulayabilmektedir. Ailelerin yetişkin eğitimi sonrasında uygulamacı olduğu

çalışmalarda anneler çalışmanın sadece uygulamacısı, çocuklar denek olarak belirlenmişlerdir. Başka bir deyişle, uygulama öncesinde, sırasında ve sonrasında çocukların performanslarından edinim, izleme, genellemeye ilişkin veriler toplanmakta; eğitimi sunan annelerden veri toplanmamaktadır (Ingersoll ve Dvortcsak, 2006; Lee ve diğ., 2015). Aile koçluğu yapılan bu çalışmada çocuklarına ortak dikkate tepki verme becerisini, ipucunun giderek arttırılmasıyla ğretim uygulamasının sunulmasıyla öğreten anneler uygulamanın tüm sürecini kendileri planlamış ve yürütmüşlerdir. Bu çalışmanın annelere koçluk uygulanan alanyazındaki diğer çalışmalardan farkı, hem annelerin hem de çocukların çalışmanın katılımcıları olarak kabul edilmesi ve koçluğu sadece anne davranışları üzerindeki etkilerine değil, aynı zamanda ocuk davranışlarındaki etkileri de ölçülmüştür. Her iki katılımcı grubu için bağımlı ve bağımsız değişkenler tanımlanarak; edinim, izleme ve genelleme verilerinin toplanmıştır. Bu araştırma çiftler arası çoklu başlama modeli ile tasarlanmış olup alanyazında bu şekilde tasarlanmış az sayıda çalışmadan birisidir (Chen, 2014; Fettig ve diğ., 2015). Öte yandan, bu çalışma iki adet çoklu başlama düzeyi modelinin i içe ve ard zamanlı olarak tasarlanmasıyla gerçekleştirilmiştir. Alanyazındaki anne ve çocukların katılımcı olarak alındığı ve müdahale programlarının her iki katılımcı grubunun davranışları üzerindeki etkililiğinin incelendiği az çalışmanın olması bir eksikliktir. Dolayısıyla bu çalışma, hem annelerden hem de çocuklardan veri toplanmış olması açısından bu eksikliğe katkı sağlaması açısından oldukça önemlidir.

Araştırmanın güvenirlik bulguları değerlendirildiğinde araştırmacı tarafından yüksek düzeyde güvenilir (%100) olarak uygulanan koçluk uygulaması sayesinde annelerin, ipucunun giderek arttırılmasıyla ğretim uygulamasını öğrenmiş ve öğrendikleri ipucunun giderek arttırılmasıyla ğretim uygulamasının uygulama basamaklarını oldukça güvenilir (ranj=%100-%90) olarak çocuklarına ortak dikkate tepki verme becerisinin ediniminde uygulamış oldukları görülmektedir. Araştırmadaki uygulamaların yüksek güvenirlikte uygulanmış olması oldukça önemlidir. Annelerin, çocuklarıyla çalıştığı uygulama düşünüldüğünde, araştırmada uzman olmayan uygulamacılar yer aldığı için araştırmanın tüm katılımcıları ve tüm evrelerinin en az %30'u için güvenirlik verileri toplanması (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012) bu araştırmanın diğer gtl yanını ortaya koymaktadır. Öte yandan, araştırmanın

gözlemciler arası güvenilirlik bulguları araştırma sürecinde katılımcı tepkilerinin yüksek düzeyde güvenilir olarak kaydedildiğini göstermektedir. Araştırmanın güvenilirlik bulguları etkililik araştırmaları için ideal aralık olarak ifade edilen (%90 ve üzeri) aralıktadır (Wolery, Bailey, ve Sugai, 1988). Bu bulgular bir öğretim uygulamasının anneler tarafından güvenilir olarak uygulanabildiğini gösteren diğer araştırma (Chen, 2014; Rocha ve diğ., 2007; Taylor ve Hoch, 2008) bulguları ile tutarlıdır. Dolayısıyla, araştırmanın bu açıdan var olan alanyazını güçlendirdiği ifade edilebilir.

Alanyazında koçluk uygulanarak ailelere eğitim sunulan pek çok çalışmada (Ingersoll ve Dvortcsak, 2006; Lane ve diğ., 2016) aileler ve çocuklar düzenli olarak klinik ve okul ortamlarına çağırılmakta ve bu durum anne ve çocuk için zaman ve enerji kaybına yol açmaktadır. Bu çalışmanın genelleme oturumları hariç diğer tüm oturumları anne-çocuk çiftinin evinde yani doğal ortamda gerçekleştirildiğinden ve bunun da anne ve çocuğun birbirlerine daha kaliteli vakit ayırabilmesini sağlaması nedeniyle çalışmanın güçlü yanlarından biri olduğu ifade edilebilir. Sadece genelleme oturumlarında anne-çocuk çifti doğal ortamın dışında gerçekleştirilmiştir, ancak bu oturumlar için ailelerin farklı ortamlara ulaşımı araştırmacı tarafından bizzat sağlanarak zaman ve enerji kaybı yaşanmaması adına önlem alınmıştır. Katılımcı annelerin tümü uygulamaların tamamının anne-çocuk çiftinin evlerinde gerçekleşmiş olmasından dolayı koçluk uygulamalarının günlük yaşamlarını etkilemediğini; bu durumdan memnuniyet duyduklarını belirtmişlerdir. Anneler ayrıca okul uygulamalarında sınıfın düzenini bozmaktan; yanlış uygulama yapmaktan; bu yanlış uygulamalarının öğretmenler ve başka veliler tarafından gözlenmesinden tedirginlik duydukları yorumunu yapmışlardır. Alanyazında ev ortamında uygulanan aile koçluğu çalışmalarının sonuçlarına (Fettig ve diğ., 2015; Lee ve diğ., 2015) ve bu çalışmanın sonuçlarına göre anne ve çocuk kendi doğal ortamlarında eğitim alarak, okul ortamının sınırlılığını hissetmemektedir. Koegel ve diğerlerine (1996) göre aileler uygulamalar sırasında ev ortamında karşılaştıkları problem davranışlarla baş etmede kendilerini daha güvenli, güçlü ve yeterli hissetmektedir. Araştırmadaki uygulamaların anne ve çocuk katılımcıların günlük rutin hayatlarının içinde doğal ortamında gerçekleştirilmiş olması ve sonrasında katılımcıların kazandıkları becerileri farklı kişi ve ortamlara

genelleyebilmeleri sayesinde bu araştırmanın genellemesi yüksek bir araştırma olduğu sonucunu göstermektedir. Son olarak katılımcı annelerin evde çocuklarıyla tüm oturumları yürütebilmek üzere ortam, zaman ve araç-gereçlerde yapmaları beklenen düzenlemeler ve uyarlamalar gösterilmiş ve anneler uygulamaları ev ortamında gerçekleştirmişlerdir. Böylece anneler kendi doğal ortamlarında çocuklarının eğitiminde görev alarak, ileriki araştırmalara katılmak için hem kendilerine hem de diğer aile üyelerine cesaret verici sonuçlar ortaya koymuşlardır.

Ortak dikkat becerisi normal gelişim gösteren çocuklarda 9-12 ay arasında gelişmektedir OSB'li çocuklara yetişkin tarafından bilimsel-dayanaklı uygulamalar kullanılarak mutlaka öğretilmesi gerekli bir beceri olan ortak dikkat becerisi, OSB'li çocukların sosyal iletişim becerileri ve dil temel oluşturmasından dolayı oldukça önemlidir (Adamson ve diğ., 2009). Ortak dikkat becerilerinin OSB'li çocuklara kazandırılmasında bilimsel müdahalelerin etkili olduğu bilinmektedir. Bu çalışmada OSB'li çocuklara bilimsel dayanağı olan ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulaması kullanılarak ortak dikkate tepki verme becerisi öğretilmiştir. Bu uygulamadan farklı olarak ortak dikkat becerilerinin öğretilmesinde etkili olduğu alanyazında ortaya konulmuş olan diğer bilimsel-dayanaklı uygulamalar; ayırt etme öğretimi (Jones, 2009), ayırık denemelerle öğretim (Jones, Carr ve Feeley, 2006), ayırık denemelerle öğretim ve temel tepki öğretimi (Ferraioli ve Harris, 2011; Jones ve Feeley, 2007; Rocha ve diğ., 2007; Whalen ve Schreibman, 2003; Whalen ve diğ., 2006), replik silikleştirme (MacDuff ve diğ., 2007), sabit bekleme süreli öğretim (Martins ve Harris, 2006), sosyal pekiştirme (Isaksen ve Holth, 2009) ve video modelle öğretim (Tunçel, 2017) uygulamalarıdır. Tüm bu çalışmalar bilimsel-dayanaklı uygulamalar ile ortak dikkat becerisinin öğretilbildiğini göstermektedir. Bu araştırmanın bulguları, ortak dikkat becerisinin öğretildiği ve farklı öğretim uygulamasının kullanıldığı diğer çalışmalardaki bulgular ile tutarlılık göstermektedir. Ortak dikkat becerisinin öğretilmesi üzerine çalışacak araştırmacılar ve öğretmenlere yönelik heyecan verici sonuçlara ulaşılması açısından bu çalışmalar alanyazına zenginlik katmaktadır.

Koçluk uygulamaları sürecinin tamamı göz önüne alındığında uygulamalara başlanmadan önce, araştırmacıların ailelere öğretim yöntemlerini sunması, model olma, rol oynama ve geri bildirim verme basamaklarının tümüne ayırdığı sürenin fazla olmaması hem aile hem de araştırmacı yönünden zaman tasarrufu ve verimlilik açısından son derece önemlidir. Moore ve diğerleri (2014) araştırmalarında ailelere bir buçuk-iki saatlik; Lane ve diğerleri (2016) üç saatlik; Patterson, Smith ve Mirenda (2012) 16 saatlik; Brown ve Woods (2016) 24 saatlik eğitim programları sundukları görülmektedir. Bu çalışmalardan çıkan ortak eleştiri, anne eğitimine ayrılan ortalama sürenin zaman açısından ekonomik olmaması ve ailelerden çalışmalara katılım için ayırmaları beklenen toplam sürenin fazla olmasından dolayı tutarlılık göstermemesidir. Böylece ailelerin çalışmaya katılım konusundaki isteğini azaltması ve bu durumun çalışmanın etkililiğini olumsuz yönde etkilemesi yönünden anne eğitimine ayrılmış olan sürenin fazla olması açısından eleştirilebilmektedir. Bu çalışmada bir ailenin (annenin) eğitimine ayrılan süre toplam dört saattir. Bu süre alanyazındaki çalışmaların sonuç ve tartışma bölümlerindeki önerilen ortalama süreler düşünüldüğünde uygun bir eğitim süresi olduğu şeklinde yorumlanabilir. Annelerin sosyal geçerlik sorularına verdiği cevaplar anne eğitimi için ayrılan toplam sürenin yeterli olduğu görüşünde olduklarını ifade etmişlerdir. Bu çalışmada olduğu gibi anne eğitimi süresini kısa tutup uygulamaya geçildiğinde, anneler çocuklarıyla öğretim sürecine bir an önce başlamış ve bu süreçte aileye koçluk uygulanmaya devam edildiği için, ailenin geri bildirim almış olup doğru uygulamalar gerçekleştirmiş olması bu çalışmanın güçlü bir yönünü daha ortaya koymaktadır.

Ailelere uygulanan koçluk uygulamaları iki tür olarak ortaya çıkmaktadır: gözlemci koçluk ve yan yana koçluk modeli (Kretlow ve Bartholomew, 2010). Bu çalışmada yan yana koçluk kullanılmıştır. Koçluk yapan araştırmacı anne-çocuk uygulamaları sırasında katılımcı çiftiyle aynı ortamda bulunmuş ve böylece annenin acil müdahale edilmesi gereken hatalı uygulamalarını yan yana oldukları ortamda düzeltmiştir. Coulter ve Grossen (1997) ile Reinke ve diğerlerinin (2007) çalışma sonuçlarında anlık geri bildirim öğretim sunan kişiler üzerinde etkili olduğu vurgulanmaktadır. Ingersoll ve Dvortcsak (2006) araştırmalarında ailelerle çalışmışlar ve eğitim sonrası onlara çocuklarıyla uygulama yapmaları için ev ödevi vermişlerdir.

Bu tarz uygulamalarda ailelerin çocuklara sundukları öğretim uygulamalarında hata bulunduğu, bir sonraki geri bildirim oturumlarında ailelerin hatalı davranışları düzeltilmekte; ailenin hatalı uygulamasının düzeltilmesi gecikmeli olarak yapılmaktadır. Oysaki bu çalışmada tercih edilen yan yana koçluk uygulaması sayesinde annelerin çocuklarda olumsuzluk yaratabilecek yanlış uygulama sunmalarına fırsat verilmemiş olması, çocukların hatalı uygulamaya maruz kalmasını engelleyerek, çalışmanın bulgularını güçlendirirken aynı zamanda koçluk uygulamasının etkililiğine yönelik güçlü bir bulgu ortaya koymuştur.

Koçluk uygulaması gibi alanyazındaki pek çok aile eğitimi yöntemleri sayesinde anne-çocuk etkileşimi verimli olmakta ve bunun sonucundaki kaliteli etkileşim, anne ve OSB'li çocuk arasındaki paylaşımları artırmaktadır. Öte yandan, annelerinin öğrendikleri öğretim uygulamaları sayesinde, bilimsel-dayanaklı uygulamalarla sadece klinik ve okul ortamında karşılaşılabilen çocukların, ev ortamında annesiyle vakit geçirirken de bu uygulamalara ulaşabildikleri süre artarken; bir yandan da çocuklar, mutlaka yetişkin tarafından öğretilmesi gereken çeşitli becerileri kazanabilmektedir. Yapılan çalışmalarda ailelere sunulan koçluk uygulamaları ile çocukların iletişim ve dil becerilerinde de önemli düzeyde artış olduğu görülmektedir (Lane ve diğ., 2016; McKnight ve diğ., 2016). Brookman-Fraze, Stahmer, Baker-Ericzen ve Tsai'nin (2006) yaptıkları çalışmalar sonucunda da erken çocukluk dönemindeki OSB'li çocuklardaki problem davranışları azaltmada aile eğitiminin oldukça önemli olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmadaki annelere sunulan koçluk uygulaması ile anneler öğrendikleri öğretim uygulaması ile OSB'li çocukların bebeklik döneminde edinmeleri gereken ancak sadece yetişkin yardımıyla edinebildikleri (Mundy, 2016), dil öncesi mutlaka kazanılması gereken bir beceri olan ortak dikkat becerilerinin alt basamağı olan ortak dikkate tepki verme becerisini öğretmişlerdir. Alanyazındaki sonuçlarla tutarlı olan bu çalışmanın sonucu koçluk uygulamalarının aile ve çocuk üzerindeki olumlu etkilerinin alanyazına ciddi katkılar sunduğunu göstermektedir.

Tartışma bölümünde değinilecek son nokta annelerin başlama düzeyi verilerinin yüksek olması başka bir deyişle ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim

uygulamasının basamaklarını uygulamaya başlamadan önce yüksek performansta uygulamış olmalarıdır. Bu araştırmada yer alan çocuklar için ön koşul beceriler çalışma başlamadan önce belirlenmiş ve ön koşul becerileri sağlayan çocuklar çalışmaya dahil edilmişlerdir. Ancak katılımcı anneler için her hangi bir ön koşul belirlenmemiş; ön koşul becerileri karşılayan çocukların anneleri arasından gönüllü olanlar çalışmanın katılımcı anneleri olarak belirlenmiştir. Araştırma öncesinde annelere hedef beceriye yönelik bir bilgi testi veya anne-çocuk etkileşimini ölçmeye dayalı bir ölçek uygulanmamıştır. Annelerle yapılan ön görüşmelerde annelerin pekiştireç ve ipucu gibi kavramlara aşına oldukları fark edilmiş ancak öğretim uygulamasının etkililiğini belirlemeye engel bir yetkinlik düzeyine sahip olmadıkları görüşüne varılmıştır. Çalışmanın başlama düzeyi verileri incelendiğinde annelerin ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasını oldukça yüksek düzey (ranj=%50-%44) bir performansla sergiledikleri gözlenmektedir. Aile koçluğu yapılan çalışmalarda annelerin başlama düzeyi performansları genel olarak düşük çıkmaktadır (Lane ve diğ., 2016; Moore ve diğ., 2014; Rocha ve diğ., 2007). Bu çalışmanın bulguları ile alanyazında yapılan çalışmaların bulguları ile tutarlılık göstermemektedir. Annelerin ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasının başlama düzeyi verilerinin yüksek düzeyde olmasının sebebi çocukların erken dönemde tanı alarak özel eğitim ve rehabilitasyon hizmetlerinden yararlanmaya başlamaları ve bu süreçte ilgili alan uzmanlarıyla çalışmaları nedeniyle ailelerin çocuklarına yaklaşım ve çocuklarının eğitimi konusunda donanıma (örn., doğru etkileşim, kaliteli zaman geçirme, farklı eğitim yaklaşımları) sahip olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu araştırmanın, diğer çalışmaların bulgularıyla olan tutarsızlığının sebepleri göz önünde bulundurulduğunda araştırmada yer verilmeyen değişkenlerin incelenmesinin yerinde olacağı düşünülmektedir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, anneler koçluk uygulamalarıyla ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulama becerisini edinebilir ve edindikleri bu beceriyi sürdürebilirken; bu beceriyi farklı kişi ve ortamlara genelledebilirler. Araştırmadan elde edilen diğer sonuçlar göstermektedir ki anneleri tarafından ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulaması sunulan çocuklar ortak dikkate tepki verme becerisini edinebilir, bu beceriyi sürdürebilir ve farklı kişi ve ortamlara genelledebilirler.

Araştırmanın başlama düzeyi, anne eğitimi ve öğretim uygulamaları, izleme ve genelleme oturum süreçlerinin tümü göz önüne alındığında Handan ve Ahmet çifti ile beş başlama düzeyi oturumu, 56 öğretim oturumu ve 28 aralıklı yoklama oturumu uygulandığı görülmektedir. Burcu ve Çağan çifti ile yedi başlama düzeyi, 58 öğretim oturumu ve 29 aralıklı yoklama oturumu uygulanırken; son çift olan Olcay ve Yağız çiftinin başlama düzeyi oturumunun dokuz, öğretim oturumlarının 118 ve aralıklı yoklama oturumlarının 59 olduğu belirtilmiştir. Bu sonuçlar incelendiğinde ve tüm annelerin başlama düzeyi performanslarının benzer olduğu bilindiğinden dolayı ölçüt karşılanıncaya değin uygulanan öğretim sürecinin uzunluğunun çocukların ortak dikkate tepki verme becerisini öğrenme performansına bağlı olduğu sonucuna varılmaktadır. Her üç katılımcı çocukta, ortak dikkate tepki verme becerisini edinme ölçütü karşılanıncaya değin gerçekleşen oturum sayıları göstermektedir ki Ahmet ve Çağan'ın ortak dikkate tepki verme becerisini öğrenme süreleri üzerinde ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasının etkisinin benzer olduğu belirlenmiştir. Ancak üçüncü katılımcı olan Olcay'ın ortak dikkate tepki verme becerisini edinim süresinin, diğer iki çocuğun hedef beceriyi öğrenme süresinden iki kat daha uzun sürdüğü görülmektedir. İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasının Olcay'ın ortak dikkate tepki verme becerisi üzerinde etkili olduğu; ancak diğer çocuklara göre Olcay'ın hedef beceriyi edinmesi için uygulamaya oldukça uzun bir süre maruz kalması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya ilişkin annelerin görüşleri incelendiğinde sonuç olarak anneler koçluk uygulamasına dahil olmaktan keyif aldıklarını ve zevkle çalıştıklarını; ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasını öğrenerek çocuklarına bu uygulamayı kullanarak ortak dikkate tepki verme becerisini öğretebilmekten memnuniyet duyduklarını belirtmişler ve tekrar böyle bir uygulamada çalışmak istediklerini eklemiştir. Ayrıca anneler bu çalışmaya katılmanın onlara herhangi bir maliyet getirmediğini ve uygulamaların ev ortamında gerçekleşmesinin onlara zaman açısından tasarruf sağladıklarını ifade etmişlerdir. Bu uygulama sayesinde, uygulamadaki diğer anne-çocuk çiftleriyle buluştuklarında annelerle paylaşımlarda bulduklarını ve kendi çocuklarıyla aralarındaki etkileşimin oldukça olumlu bir şekilde geliştiğini ifade etmişlerdir.

6.1. Öneriler

Bu bölümde, uygulamaya ve ileriki araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Uygulamaya yönelik öneriler:

- ✓ Annelerin OSB tanısı konmuş olan çocuklarına ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim sunmada yeterli olabilmeleri için koçluk uygulamaları yaygınlaştırılabilir.
- ✓ Ailelerin diğer üyelerine ve öğretmenlere ortak dikkat becerilerinin öğretiminde ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasına yer verebilmeleri için eğitim programları/koçluk uygulamaları düzenlenebilir.
- ✓ Annelerin koçluk uygulamaları ile OSB’li çocuklarının öğretmenleri olarak yetiştirilmesinin yaygınlaştırılması sayesinde çocukların ortak dikkat becerilerinin öğretimine sadece okul ortamında maruz kalması önlenerek, annelerin ev ortamında öğretime dahil edilmesi ile öğrenme hızlanabilir; kalıcılık ve genellenebilirlik arttırabilir.

İleriki araştırmalara yönelik öneriler:

✓ Bu alışmada OSB tanısı olan çocuklara beceri öğretiminde ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasının etkililiğine bakılmıştır. Farklı tanı almış olan çocukların davranış kazanımlarında ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasının etkililiği incelenebilir.

✓ Ortak dikkat becerilerinin benzer özellikler gösteren katılımcı grubuna farklı ortamlarda (örn., okul, klinik ortam) ve farklı kişilerle (örn., diğer aile üyeleri, öğretmen) öğretmesinin etkililikleri incelenebilir.

✓ Koçluk uygulamasının, annelerin farklı öğretim uygulamalarını öğrenmeleri üzerindeki etkililiği sınanabilir.

✓ İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasının çocukların farklı becerileri öğrenmeleri üzerindeki etkililiğine bakılabilir.

✓ Bu çalışmada ortak dikkate tepki verme becerisinin öğretmesinde ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulaması kullanılmıştır. Ortak dikkat becerilerinin öğretiminde farklı öğretim uygulamalarının ve/veya diğer yanlışsız öğretim yöntemlerinin etkililikleri sınanabilir; bu farklı öğretim uygulamalarının/yöntemlerin etkililik ve verimlilikleri karşılaştırılabilir.

✓ Bu alışma katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli ile tasarlanmıştır. İleriki çalışmaların farklı bir tek denekli araştırma yöntemlerinden biri ile tasarlanması önerilebilir.

✓ Koçluk uygulamalarının sunulacağı ve/veya ortak dikkat becerilerinin öğretileceği ileriki çalışmalarda, annelerin iletişim ve etkileşim becerileri, annelerin problem davranışlarla baş etme becerileri, annelerin stres düzeyleri, çocukların dil gelişimleri, çocukların iletişim ve etkileşim becerileri ile çocukların oyun becerilerine yönelik uygun ölçme araçlarıyla öntest-sontest şeklinde bu becerilerin uygulama süresi öncesinde ve sonrasında farklılaşıp farklılaşmadığı incelenebilir.

✓ Bu alışmada OSB'li çocuklara ortak dikkate tepki verme becerisi kazandırılmıştır. Bundan sonraki aşamada boylamsal çalışmalar planlanarak aynı çocuklara ortak dikkat başlatma becerisi öğretilebilir. Sonrasında ortak dikkat becerisini kazanmış olan bu çocuklarla dil gelişimi ve iletişim becerilerinin kazandırılması ile oyun becerilerinin edinimi çalışılabilir.

✓ Bu çalışmada annelere koçluk uygulamaları ile ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasının uygulama basamakları öğretilmiştir. İleriki araştırmalarda koçluk uygulaması dışında farklı bir aile eğitim/yetişkin eğitim modeli kullanılarak ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulaması ailelere öğretilerek; bu farklı uygulamalar etkililik ve verimlilik açısından karşılaştırılabilir.

✓ Bu çalışmada koçluk uygulamaları esnasında yan yana koçluk modeli kullanıldığından ailelere anlık geri bildirimler sunulmuştur. Ancak araştırmacı uygulama ortamının tüm oturumlarında bulunmuştur. Anneler uygulama yaparken araştırmacının ortamda bulunmasından dolayı çocuğun ve annenin uygulama performansının olası olumsuz etkilerini ortadan kaldırmak adına bundan sonraki çalışmalarda tele-koçluk (kulaklık yardımıyla geri bildirim) yapılarak geri bildirim sunma uygulanabilir. Ayrıca iki farklı koçluk uygulaması etkililik ve verimlilik açısından karşılaştırılabilir.

✓ Bu çalışmanın sosyal geçerlik verileri öznel değerlendirme yoluyla toplanmıştır. Koçluk uygulamalarının sunulduğu ve ortak dikkat becerilerinin öğretileceği ileriki çalışmalarda farklı sosyal geçerlik verisi toplama yolları birlikte kullanılabilir.

KAYNAKÇA

Acarlar, F. (2001). Sembolik oyunun dil gelişimi ve dil bozukluklarıyla ilişkisi. *Özel Eğitim Dergisi*, 3(1), 25-33. doi: 10.1501/Ozlegt_0000000059

Adamson, L. B. ve Bakeman, R. (1985). Affect and attention: Infants observed with mothers and peers. *Child Development*, 56(3) , 582-593. doi: 10.2307/1129748

Adamson, L. ve McArthur, D. (1995). Joint attention, affect, and culture. In C. Moore & P. Dunham (Ed.), *Joint attention: Its origins and role in development* (pp. 205-221). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

Adamson, L.B., Bakeman, R., Deckner, D.F. ve Ronski, M. (2009). Joint engagement and the emergence of language in children with autism and Down syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(1), 84-96. doi: 10.1007/s10803-008-0601-7.

Akmanoğlu, N. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara uygun ve yeni davranışların kazandırılması ve arttırılması. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri içinde* (s. 121-182). Ankara: Vize Yayınları.

Alberto, P.A. ve Troutman, A.C. (2009). *Applied behavior analysis for teachers*. New Jersey: Pearson.

Anstine-Templeton, R. ve Johnston, M.A. (2004). Helping children with learning disabilities succeed: The family-school connection. In D. B. Hiatt-Michael (Ed.). *Promising practices connecting schools to families of children with special needs* (pp. 57-78). USA: Information Age Publishing Inc.

Aral, N. (2011). Bilişsel gelişim. N. Aral ve G. Baran (Ed.), *Çocuk gelişimi içinde* (s. 99-162). İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama Sanayi ve Tic. A.Ş.

APA-American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Association.

Artman-Meeker, K., Fetting, A., Barton, E., Penney, A., ve Zeng, S. (2015). Applying an evidence-based framework to the early childhood coaching literature. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(3), 183-196. doi: 10.1177/0271121415595550

Baharav, E. ve Reiser, C. (2010). Using telepractice in parent training in early autism. *Telemedicine and e-Health*, 16(6), 727–731. doi: 10.1089/tmj.2010.0029.

Baio J., Wiggins L., Christensen D.L., Maenner, M.J., Daniels, J., Warren, Z. ... ve Dowling, N.F. (2018). Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years- Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2014. *MMWR Surveill Summ*, 67(No.SS-6):1–23. doi: 10.15585/mmwr.ss6706a1

Bandura, A. (1970). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bellini, S. ve Hopf, A. (2007). The development of the Autism Social Skill Profile: A preliminary analysis of psychometric properties. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22(2), 80-87. doi: 10.1177/10883576070220020801

Berger, H. E. (2008). *Parents as parents in education: Families and school working together*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall

Bilmez, H., Tekin-Iftar, E. ve Kircaali-Iftar, E. (2017). Teaching responding to joint attention skills to children with ASD. *AUTISM: Recent advances*.

Birkan, B. (2009). Otizmi olan çocuklar ve eğitimi. A. G. Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (s. 503-529). Ankara: Kök Yayıncılık.

Blakely, M.R. (2001). A survey of levels of supervisory support and maintenance of effects reported by educators involved in direct instruction implementation. *Journal of Direct Instruction*, 1(2), 73-83.

Blamey, K. L., Meyer, C. K. ve Walpole, S. (2008). Middle and high school literacy coaches: A national survey. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(4), 310–323. doi: 10.1598/JAAL.52.4.4

Blauw-Hospers, C. H., Dirks, T., Hulshof, L. J., Bos, A.F. ve Hadders-Algra, M. (2011). Pediatric physical therapy in infancy: From nightmare to dream? A two armed randomized trial. *Physical Therapy*, 91(9), 1323–1338. doi: 10.2522/ptj.20100205

Bono, M.A., Daley, T. ve Sigman, M. (2004). Relations among joint attention amount of intervention and language gain in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(5), 495- 505. doi: 10.1007/s10803-004-2545-x

Boyd, B. A. (2002). Examining the relationship between stress and lack of social support in mothers of children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17(4), 208-215. doi: 10.1177/10883576020170040301

Boyd, B. A., Odom, S. L., Humphreys, B. P. ve Sam, A. M. (2010). Infants and toddlers with autism spectrum disorder: Early identification and early intervention. *Journal of Early Intervention*, 32(2), 75-98. doi: 10.1177/1053815110362690

Bristol, M. M. ve Schopler, E. (1984). A development perspective on stress and coping in families of autistic children. In J. Blancher (Ed.), *Severely*

handicapped children and their families (pp. 91-141). New York: Academic Press.

Brookman-Fraze, L., Stahmer, A., Baker-Ericzen, M. J. ve Tsai, K. (2006). Parenting interventions for children with autism spectrum and disruptive behavior disorders: Opportunities for cross fertilization. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 9(3-4), 181–200. doi: 10.1007/s10567-006-0010-4

Brown, J.A. ve Woods, J.J. (2016) Parent-Implemented communication intervention: sequential analysis of triadic relationships. *Topics in Early Childhood Special Education*, 36(2), 115-124. doi: 10.1177/0271121416628200

Bruey, C.T. (2004). Demystifying autism spectrum disorders: A guide to diagnosis for parents and professionals. Bethesda, MD: Woodbine House.

Campbell, P. H. ve Coletti, C. E. (2013). Early intervention provider use of child caregiver-teaching strategies. *Infants & Young Children*, 26(3), 235-248. doi: 10.1097/IYC.0b013e318299918f

Carpenter, M., Nagell, K., ve Tomasello, M. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63(4), 1-174. doi: 10.2307/1166214

Carpenter, M. ve Liebal, K. (2011). Joint attention, communication, and knowing together in infancy. In A. Seemann (Ed.), *Joint attention new developments in psychology, philosophy of mind, and social neuroscience* (pp. 159-181). Cambridge: the MIT Press.

Cavkaytar, A. (2013). Toplum ve aile. A. Cavkaytar (Ed.), *Özel Eğitimde aile eğitimi ve rehberliği içinde* (s. 3-18). Ankara: Vize Basın Yayın.

CDC- Centers for Disease Control and Prevention. (2014). Autism spectrum disorders: Data and statistics. <http://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html> (Erişim Tarihi: 02.06.2018).

Charman, T. (2003). Why is joint attention a pivotal skill in autism? *Philosophical Transactions: Biological Sciences*, 358(1430), 315-324. doi: 10.1098/rstb.2002.1199

Chakrabarti, S. ve Fombonne, E. (2005). Pervasive developmental disorders in preschool children: Confirmation of high prevalence. *American Journal of Psychiatry*, 162(6), 1133-1141. doi: 10.1176/appi.ajp.162.6.1133

Chen, L. (2014). *The impact of model-lead-test coaching on parents' implementation of reinforcement, prompting, and fading with their children with autism spectrum disorder*. Unpublished PhD Dissertation, Morgantown, West Virginia: West Virginia University.

Coleman, P.K. ve Karraker, K.H. (2000). Parenting self-efficacy among mothers of school-age children: conceptualization, measurement, and correlates. *Family Relations*, 49(1), 13-24. doi: 10.1111/j.1741-3729.2000.00013.x

Colonnesi, C., Stams, G.J.J.M., Koster, I. ve Noom, M.J. (2010). The relation between pointing and language development: a meta-analysis. *Developmental Review*, 30(4), 352–366. doi: 10.1016/j.dr.2010.10.001

Cook, B. G., Tankersley, M., Cook, L. ve Landrum, J. T. (2008). Evidence-based practices in special education: Some practical considerations. *Intervention in School and Clinic*, 44(2), 69-75. doi: 10.1177/1053451208321452

Cooper, J. O., Heron, T.E. ve Heward, W.L. (2007). *Applied behavior analysis*. Pearson Education Limited: New Jersey.

Coulter, G. A. ve Grossen, B. (1997). The effectiveness of in-class instructive feedback versus after-class instructive feedback for teachers learning Direct Instruction teaching behaviors. *Effective School Practices*, 16(4), 21-34.

Cömert, D. ve Erdem, E. (2016). *Erken çocukluk döneminde aile eğitimi*. Ankara: Eğiten Kitap

Crais, E., Douglas, D.D. ve Campbell, C.C. (2004). The intersection of the development of gestures and intentionality. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(3), 678–694. doi: 10.1044/1092-4388(2004/052)

Dawson, G., Meltzoff, A. N., Osterling, J., Rinaldi, J. ve Brown, E. (1998). Children with autism fail to Orient to naturally occurring social stimuli. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28, 479-485.

Dawson, G., Toth, K., Abbott, R., Osterling, J., Munson, J., Estes, A. ve Liaw, J. (2004). Early social attention impairments in autism: Social orienting, joint attention, and attention to distress. *Developmental Psychology*, 40(2), 271-283. doi: 10.1037/0012-1649.40.2.271

Dawson, G., Rogers, S., Munson, J., Smith, M., Winter, J., Greenson, J. ... Varley, J. (2010). Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: the Early Start Denver Model. *Pediatrics*. 125(1), 17-23. doi: 10.1542/peds.2009-0958

Diken, İ.H., Ardiç, A. ve Diken, Ö. (2011). *Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği – 2 Türkçe versiyonu*. Ankara: Maya Akademi.

Doğan, Ö. ve Acar-Şengül, E. (2016). Büyüme ve gelişme. E.N. Baysal-Metin (Ed.), *Doğum öncesinden ergenliğe çocuk gelişimi içinde* (s.1-22). Ankara: Pegem Akademi.

Doyle, P. M., Schuster, J. W. ve Meyer, S. (1996). Embedding extra stimuli in the task direction: Effects on learning of students with moderate mental retardation. *The Journal of Special Education*, 29(4), 381-399.

Doyle, B.T. ve Illand, E.D. (2004). *Autism spectrum disorders from A to Z*. USA: Future Horizons.

Dunlap, L.D. (2009). *An introduction to early childhood special education*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.

Dunn, W. (2011). *Best practice occupational therapy for children and families in community settings*. Thorofare, NJ: SLACK Inc.

Dunn, W., Cox, J., Foster, L., Mische-Lawson, L. ve Tanquary, J. (2012). Impact of a contextual intervention on child participation and parent competence among children with autism spectrum disorders: A pretest-posttest repeated-measures design. *American Journal of Occupational Therapy*, 66(5), 520–528. doi:10.5014/ajot.2012.004119.

Dunst, C. J., Trivette, C., Raab, M. ve Masiello, T. L. (2008). Caregiver-mediated everyday language learning practices: Background and foundations. *Practically Speaking*, 1, 1–7.

Ergin, G. (2017). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların hayali oyun davranışlarının çeşitlendirilmesinde ipucunun giderek artırılmasıyla öğretimin etkililiği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Ersoy, Ö. ve Çürük, N. (2009). Özel gereksinimli çocuğa sahip annelerde sosyal desteğin önemi. *Aile ve Toplum*, 11(5), 104-110.

Fabes, R. ve Martin, C.L. (2003). *Exploring child development*. Boston: Pearson education.

Farrant, B.M., Maybery, M.T. ve Fletcher, J. (2011). Socio-emotional engagement, joint attention, imitation, and conversation skill: analysis in typical development and specific language impairment. *First Language*, 31(1), 23–46. doi: 10.1177/0142723710365431

Ferraioli, S.J. ve Harris, S. L. (2011). Teaching joint attention to children with autism through a sibling-mediated behavioral intervention. *Behavioral Interventions*, 26(4), 261-281. doi: 10.1002/bin.336

Fettig, A., Schultz, T. R. ve Sreckovic, M.A. (2015). Effects of coaching on the implementation of functional assessment-based parent intervention in reducing challenging behaviors. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 17(3), 170-180. doi: 10.1177/1098300714564164

Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M. ve Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. Tampa, FL: University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network (FMHI Publication #231).

Foster, L., Dunn, W. ve Mische-Lawson, L. (2013). Coaching mothers of children with autism: A qualitative study for occupational therapy practice. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 33(2), 253–263. doi:10.3109/01942638.2012.747581.

Friedman, M., Woods, J. ve Salisbury, C. (2012). Caregiver coaching strategies for early intervention providers: Moving toward operational definitions. *Infants & Young Children*, 25(1), 62–82. doi: 10.1097/IYC.0b013e31823d8f12

Gray, D. E. (2002). Ten years on: A longitudinal study of families of children with autism. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 27(3), 215-222. doi: 10.1080/1366825021000008639

Hedge, M. N. ve Maul, C. A. (2006). *Language disorders in children: An evidence-based approach to assessment and treatment*. Boston: Pearson Education.

Heflin, L.J. ve Alaimo, D.F. (2007). *Students with autism spectrum disorders: Effective instructional practices*. Upper Saddle River, NJ: Pearson and Merrill/Hall.

Heward, W. L. (2007). *Exceptional children: An introduction to special education*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.

Hobson, J. A. ve Hobson, R. P. (2007). Identification: The missing link between joint attention and imitation? *Development and Psychopathology*, 19(2), 411-431. doi: 10.1017/S0954579407070204

Howard, V.K., Williams, B. F. ve Lepper, C. (2010). *Very young children with special needs: Formative approach for today's children*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.

ICD-11- The International Classification of Diseases. (2017). <http://www.who.int/classifications/icd/revision/en/> (Erişim Tarihi: 02.06.2018)

IDEA- Individual with Disabilities Education Act (2004). Pub. L. No. 108-446, § 631 (a)

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

Isaksen, J. ve Holth, P. (2009). An operant approach to teaching joint attention skills to children with autism. *Behavioral Intervention*, 24(4), 215-236. doi: 10.1002/bin.292

Jones, E.A., Carr, E.G. ve Feeley, K.M. (2006). Multiple effects of joint attention intervention for children with autism. *Behavior Modification*, 30(6),782-834 doi: 10.1177/0145445506289392

Jones, E. A. ve Feeley, K.M. (2007). Parent implemented joint attention intervention for preschoolers with autism. *Journal of Speech-Language Pathology and Applied Behavior Analysis*, 2 (3), 253-268.

Joyce, B. ve Showers, B. (1995). *Student achievement through staff development: Fundamentals of school renewal*. NewYork, NY: Longman.

Jung, L. A. (2003). More is better: Maximizing natural learning opportunities. *Young Exceptional Children*, 6(3), 21–26. doi: 10.1177/109625060300600303

Kaiser, A. P. ve Hancock, T. B. (2003). Teaching parents new skills to support their young children's development. *Infants & Young Children*, 16(1), 9–21. doi: 10.1097/00001163-200301000-00003

Kaiser, A. P. ve Roberts, M. Y. (2013). Parent-implemented enhanced milieu teaching with preschool children with intellectual disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56(1), 295–309. doi: 10.1044/1092-4388(2012/11-0231)

Kartal, H. (2008). *Geçmişten günümüze erken çocukluk eğitimi uygulamaları*. Bursa, Ezgi Yayınevi.

Kasari, C., Freeman, S. ve Paparella, T. (2000). Early intervention in autism: Joint attention and symbolic play. *International Review of Research in Mental Retardation*, 23, 207–237. doi: 10.1016/S0074-7750(00)80012-9

Kemp, P. ve Turnbull, A. (2014). Coaching with parents in early intervention: An interdisciplinary research synthesis. *Infants & Young Children*, 27(4), 305- 324. doi: 10.1097/IYC.0000000000000018

Kırcaali-İftar, G. (2012). Otizm spektrum bozukluğuna genel bakış. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri içinde* (s. 17-46). Ankara: Vize Yayıncılık.

Kırcaali-İftar, G. ve Odluyurt, S. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere iletişim becerilerinin kazandırılması. E. Tekin-İftar, (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri içinde* (s. 329-367). Ankara: Vize Yayıncılık.

Kırcaali-İftar, G. ve Tekin-İftar, E. (2012). Otizm spektrum bozukluklarına yönelik program örnekleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi içinde* (s.239-266). Ankara: Vize Yayıncılık.

Kırcaali-İftar, G., Ülke-Kürkçüoğlu, B. ve Kurt, O. (2014). *Otistik çocuklar için davranışsal eğitim programı (OÇİDEP)*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kırcaali-İftar, G. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu*. (2. Baskı). İstanbul: Daktylos.

Kientz, M. ve Dunn, W. (2012). Evaluating the effectiveness of contextual intervention for adolescents with autism spectrum disorders. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 5(3-4), 196–208. doi: 10/1080/19411243.2012.737271.

Kinard, J.L. ve Watson, L.R. (2015). Joint attention during infancy and early childhood across cultures. In J. D. Wright (Ed.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (pp. 844–850). Oxford: Elsevier.

Koegel, R. L., Bimbela, A. ve Schreibman, L. (1996). Collateral effects of parent training on family interactions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26, 347-359.

Koegel, L.K., Koegel, R. L., Harrower, J.K. ve Carter, C. M. (1999). Pivotal response intervention I: Overview of approach. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 24(3), 174-185.

Koegel, R.L. ve Koegel, L.K. (2005). *Pivotal response treatment for autism: Communication, social, and academic development*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Kretlow, A.G. ve Bartholomew, C.C. (2010). Using coaching to improve fidelity of evidence-based practices: A review of studies. *Teacher Education and Special Education*, 33(4), 279-299. doi: 10.1177/0888406410371643

Kristen, S., Sodian, B., Thoermer, C. ve Perst, H. (2011). Infants' joint attention skills predict toddlers' emerging mental state language. *Developmental Psychology*, 47(5), 1207-1219. doi: 10.1037/a0024808

Kurt, O. (2012a). Otizm spektrum bozukluğu ve bilimsel dayanaklı uygulamalar. E.Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* içinde (s. 83-118). Ankara: Vize Yayınları.

Kurt, O. (2012b). Sosyal geçerlik. E. Tekin-İftar (Ed.), *Davranış ve eğitim bilimlerinde tek denekli araştırmalar* içinde (s.375-402). Ankara: Türk Psikologlar Derneği

Landa, R. (2007). Early communication development and intervention for children with autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(1), 16-25. doi: 10.1002/mrdd.20134

Landry, S. H., Smith, K. E., Swank, P. R., Zucker, T., Crawford, A. D. ve Solari, E. F. (2012). The effects of a responsive parenting intervention on parent-child interactions during shared book reading. *Developmental Psychology*, 48(4), 969-986. doi: 10.1037/a0026400

Lane, J. D., Ledford, J.R., Shepley, C., Mataras, T.K., Ayres, K.M. ve Davis, A.B. (2016). A brief coaching intervention for teaching naturalistic strategies to parents. *Journal of Early Intervention*, 38 (3), 135-150. doi: 10.1177/1053815116663178

Leavens, D.A. ve Racine, T.P. (2009). Joint attention in apes and humans: Are humans unique? *Journal of Consciousness Studies*, 16(6-8), 240-267.

Leat, D., Lofthouse, R. ve Wilcock, A. (2006). Teacher coaching: Connecting research and practice. *Teaching Education*, 17(4), 329-339. doi: 10.1080/10476210601017477

Lee, J.F., Schieltz, K.M., Suess, A.N., Wacker, D.P., Romani, P.W., Lindgren, S.D., ... Padilla-Dalmau, Y.C. (2015). Guidelines for developing telehealth services and troubleshooting problems with telehealth technology when coaching parents to conduct functional analyses and functional communication training in their homes. *Behavior Analysis in Practice*, 8, 190–200. doi: 10.1007/s40617-014-0031-2

Ledford, J. R., Zimmerman, K. N., Harbin, E. R. ve Ward, S. E. (2017). Improving the use of evidence-based instructional practices for paraprofessionals. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 00(0), 0-0. doi.10.1177/1088357617699178

Lifter, K., Ellis, J., Cannon, B. ve Anderson, S. R. (2005). Developmental specificity in targeting and teaching play activities to children with pervasive developmental disorders. *Journal of Early Intervention*, 27(4), 247-267. doi: 10.1177/105381510502700405

Lord, C. ve McGee, J. P. (2001). *Educating children with autism*. Washington DC: National Academy Press.

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.

Loveland, K.A. ve Landry, S.H. (1986). Joint attention and language in autism and language delay. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 16* (3), 335-349. doi: 10.1007/BF01531663

Ludlow, A., Skelly, C. ve Rohleder, P. (2012). Challenges faced by parents of children diagnosed with autism spectrum disorder. *Journal of Health Psychology, 17*(5), 702- 711. doi: 10.1177/1359105311422955

MacDonald, R., Anderson, J., Dube, V.W., Geckeler, A., Green, G., Holcomb, W., ... Sanchez, J. (2006). Behavioral assessment of joint attention: A methodological report. *Research in Developmental Disabilities, 27*(2), 138–150. doi: 10.1016/j.ridd.2004.09.006

MacDonald, R.F. (2008). Hey, look, it's a train! In E. Cipani (Ed.), *Triumphs in early autism treatment* (pp. 55-69). New York: Springer Publishing Company.

MacDuff, J.L., Ledo, R., McClannahan, L.E. ve Krantz, P.J. (2007). Using scripts and script-fading procedures to promote bids for joint attention by young children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders, 1*(4), 281–290. doi: 10.1016/j.rasd.2006.11.003

Malott, R. W. ve Suarez, E. T. (2004). *Principles of behavior*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Mancil, G. R., Boyd, B.A. ve Bederssem, P. (2009). Parental stress and autism: Are there useful coping strategies? *Education and Training in Developmental Disabilities, 44*(4), 523-537.

Martins, M.P. ve Harris, S. L. (2006) Teaching children with autism to respond to joint attention initiations. *Child & Family Behavior Therapy*, 28(1), 51-68.

Matson, J.L. (2009). *Applied behavior analysis for children with autism spectrum disorders*. New York, NY: Springer.

McGrath, P. (2006). Psychosocial issues in childhood autism rehabilitation: A review. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 11(1), 29-36.

McKnight, M. L., O'Malley-Keighran, M.P. ve Carroll, C. (2016). 'Just wait then and see what he does?': a speech act analysis of healthcare professionals' interaction coaching with parents of children with autism spectrum disorders. *International Journal of Language and Communication and Disorder*, 51(6), 757-768. doi: 10.1111/1460-6984.12246

McWilliam, R. A. (2010). *Routines based intervention: Supporting young children and their families*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

McWilliam, R. A. (2012). Implementing and preparing for home visits. *Topics in Early Childhood Education*, 31(4), 224–231. doi: 10.1177/0271121411426488

Meadan, H., Meyer, L.E., Snodgrass, M.R. ve Halle, J. W. (2013). Coaching Parents of Young Children with Autism in Rural Areas Using Internet-Based Technologies: A Pilot Program. *Rural Special Education Quarterly*, 32(3), 3-10. doi: 10.1177/875687051303200302

Meadan, H., Snodgrass, M.R., Meyer, L.E., Fisher, K.W., Chung, M.Y. ve Halle, J. W. (2016). Internet-based parent-implemented intervention for young children with autism: a pilot study. *Journal of Early Intervention*, 38(1), 3–23. doi: 10.1177/1053815116630327

Minnes, P. ve Woodford, L. (2005). Well-being in aging parents caring for an adult with a developmental disability. *Journal on Developmental Disabilities, 11*(1), 47–66.

Moes, D.R. ve Frea, W.D. (2000). Using family context to inform intervention planning for the treatment of a child with autism. *Journal of Positive Behavior Intervention, 2* (1), 40-46.

Mohler, G. M., Yun, K. A., Carter, A. ve Kasak, D. (2009). The effect of curriculum, coaching, and professional development on prekindergarten children's literacy achievement. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 30*(1), 49–68. Doi: 10.1080/10901020802668068

Moore, H. W., Barton, E. E. ve Chironis, M. (2014). A program for improving toddler communication through parent coaching. *Topics in Early Childhood Special Education, 33*(4), 212-224. doi:10.1177/0271121413497520

Morales, M., Mundy, P. ve Rojas, J. (1998). Following the direction of gaze and language development in 6-month olds. *Infant Behavior & Development, 21*(2), 373-377. doi: 10.1016/S0163-6383(98)90014-5

Mundy, P., Sigman, M. Ungerer, J., ve Shermon, T. (1986). Defining the social deficits of autism: the contribution of non-verbal communication measures. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 27*(5), 657-669. doi: 10.1111/j.1469-7610.1986.tb00190.x

Mundy, P. (1995). Joint attention and social-emotional approach behavior in children with autism. *Development and Psychopathology, 7*(1), 63-82. Doi: 10.1017/S0954579400006349

Mundy, P. ve Markus, J. (1997). On the nature of communication and language impairment in autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 3*(4), 343-349. doi: 10.1002/(SICI)1098-2779

Mundy, P., Block, J., Delgado, C., Pomares, Y., Vaughan Van Hecke, A. ve Venezia Parlade, M. (2007). Individual differences and the development of joint attention in infancy. *Child Development*, 78(3), 938–854. doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.01042.x

Mundy, P. ve Newell, L. (2007). Attention, joint attention, and social cognition. *Current Directions in Psychological Science*, 16(5), 269-274. doi: 10.1111/j.1467-8721.2007.00518.x

Mundy, P.C. (2016). *Autism and joint attention: Development, neuroscience, and clinical fundamentals*. NewYork: Guilford Publications. ISBN: 9781462525096

Mundy, P., Novotny, S., Swain-Lerro, L., McIntyre, N., Zajic, M., ve Oswald, T. (2017). Joint-attention and the social phenotype of school-aged. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 47(5), 1423–1435. doi: 10.1007/s10803-017-3061-0

Murray, D. S., Creaghead, N. A., Manning-Courtney, P., Shear, P. K., Bean, J., ve Prendeville, J. (2008). The relationship between joint attention and language in children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 23 (1), 5-14. doi: 10.1177/1088357607311443

Murzynski, N.T. ve Bourret, J. C. (2007). Combining video modeling and least-to-most prompting for establishing response chains. *Behavioral Interventions*, 22(2), 147-152. doi: 10.1002/bin.224

NCLB- No Child Left Behind Act. (2001). Pub. L. No. 107-110, 115 Stat. 1425.

NAC- National Autism Center. (2015). National Standards Report 2. Randolph, Massachusetts: National Autism Center. <http://www.nationalautismcenter.org/> (Erişim Tarihi: 02.06.2018).

NPDC- National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders. (2014). <http://autismpdc.fpg.unc.edu> (Erişim Tarihi: 02.06.2018).

O'Brien, M. ve Daggett, J.A. (2006). *Beyond the autism diagnosis: A professional's guide to helping families*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Odom, S. L. ve Connie, W. (2015). Connecting the dots: Supporting students with Autism Spectrum Disorder. *American Educator*, 39(2), 12-19.

O'Shea, D.J., O'Shea, L.J., Algozzine, R. ve Hammitte, D.J. (2001). *Families and teachers of individuals with disabilities*. Boston: Allyn and Bacon.

Ottley, J.R. (2015). *Real-time coaching with bug-in-ear technology: a practical approach to support families in their child's development*. Crane Center for Early Childhood Research and Policy, The Ohio State University: Columbus, Ohio, United States. doi:10.1177/1096250615576806

Owens, R. E. (2012). *Language development: an introduction*. New Jersey: Pearson.

Özdemir, O. (2013). Ailelerin danışmanlık, rehberlik ve eğitim gereksinimlerinin karşılanması. A. Cavkaytar (Ed.), *Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği* içinde (s. 178-214). Ankara: Vize Yayıncılık.

Paparella, T., Stickles, G.K., Freeman, S. ve Kasari, C. (2001). The emergence of nonverbal joint attention and requesting skills in young children with autism. *Journal of Communication Disorders*, 44(6), 569-583. doi: 10.1016/j.jcomdis.2011.08.002

Paparella, T. ve Freeman, S. F. N. (2015). Methods to improve joint attention in young children with autism: A review. *Pediatric Health, Medicine and Therapeutics*, 6, 65–78. doi: 10.2147/PHMT.S41921

Paul, R. ve Norbury, C. (2012). *Language disorders from infancy through adolescence: Listening, speaking, reading, writing, and communicating*. Louis MO: Elsevier Mosby.

Patterson, S. Y., Smith, V. ve Mirenda, P. (2012). A systematic review of training programs for parents of children with autism spectrum disorders: Single subject contributions. *Autism, 16*(5), 498-522. doi: 10.1177/1362361311413398

Powell, D. ve Dunlap, G. (2010). *Family-focused interventions for promoting social-emotional development in infants and toddlers with or at risk for disabilities*. Roadmap to Effective Intervention Practices #5. Tampa: University of South Florida, Technical Assistance Center on Social Emotional Intervention for Young Children.

Ragusa, A. H. (2017). *Effects of classroom Milieu Communication Therapy on prelinguistic and play skills of preschoolers with autism spectrum disorder*. Unpublished PhD thesis, Hempstead, NY: Hofstra University.

Reinke, W. M., Lewis-Palmer, T. ve Martin, E. (2007). The effect of visual performance feedback on teacher use of behavior-specific praise. *Behavior Modification, 31*(3), 247-263. doi: 10.1177/0145445506288967

Rivera, D.P. ve Smith, D.D. (1997). *Teaching students with learning and behavior problems*. Boston: Allyn & Bacon.

Roberts, M. Y. ve Kaiser, A. P. (2011). The effectiveness of parent-implemented language interventions: A meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology, 20*, 180-199. doi: 10.1044/1058-0360(2011/10-0055)

Rocha, M.L., Schreibman, L. ve Stahmer, A.C. (2007). Effectiveness of training parents to teach joint attention in children with autism. *Journal of Early Intervention, 29*(2), 154-172. Doi: 10.1177/105381510702900207

Rush, D. D., Shelden, M. L. ve Hanft, B. E. (2003). Coaching families and colleagues: A process or collaboration in natural settings. *Infants & Young Children, 16*, 33–47.

Rush, D. D. ve Shelden, M. L. (2011). *The early childhood coaching handbook*. Baltimore, MD: Brookes.

Salisbury, C. L. ve Cushing, L. S. (2013). Comparison of triadic and provider-led intervention practices in early intervention home visits. *Infants & Young Children, 26*(1), 28–41. doi: 10.1097/IYC.0b013e3182736fc0

Sanders, J. L. ve Morgan, S. B. (1997). Family stress and adjustment as perceived by parents of children with autism or Down syndrome: For intervention. *Child and Family Behavior Therapy, 19*, 15-32.

Schreibman, L. ve Koegel, R. L. (1996). Fostering self-management: Parent-delivered pivotal response training for children with autistic disorder. In E. D. Hibbs & P.S. Jensen (Ed.), *Psychosocial treatments for child and adolescent disorders: Empirically based strategies for clinical practice* (pp. 525-552). Washington DC, US: American Psychological Association.

Schreibman, L. (2005). *The science and fiction of autism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Schultz, T. R., Schmidt, C. T. ve Stichter, J. P. (2011). A review of parent education programs for parents of children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 26*(2), 96–104. doi: 10.1177/1088357610397346

Schultz, T.R., Stichter, J.P., Herzog, M.J., Mcghee, S.D., ve Lierheimer, K. (2012). Social competence intervention for parents (SCI-P): comparing outcomes for a parent education programme targeting adolescents with ASD. *Autism Research and Treatment, 1*-10. doi:10.1155/2012/681465

Scruggs, T. E. ve Mastropieri, M. A. (2001). How to summarize single-participant research: Ideas and applications. *Exceptionality*, 9(4), 227–244. doi: 10.1207/S15327035EX0904_5

Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (11. baskı). Ankara: Gazi Yayıncılık.

Sevinç, M. (2004). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.

Shin, M. (2012). The role of joint attention in social communication and play among infants. *Journal of Early Childhood Research*, 10 (3), 309-317. doi: 10.1177/1476718X12443023

Shumway, S. ve Wetherby, A. M. (2009). Communicative acts of children with autism spectrum disorders in the second year of life. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 52(5), 1139-1156. doi: 10.1044/1092-4388(2009/07-0280)

Sigman, M. ve Ruskin, E. (1999). Continuity and change in the social competence of children with autism, Down syndrome, and developmental delays. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 64(1) Serial no. 256

Siller, M. ve Sigman, M. (2002). The behaviors of parents of children with autism predict the subsequent development of their children's communication. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(2), 77- 89. doi: 10.1023/A:1014884404276

Siller, M. ve Sigman, M. (2008). Modeling longitudinal change in the language abilities of children with autism: parent behaviors and child characteristics as predictors of change. *Developmental Psychology*, 44(6), 1691-1704. doi: 10.1037/a0013771

Simpson, D.B.S. (2015). Coaching as a family as a family-centred, occupational therapy intervention for autism: A literature review. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 8(2), 109-125. doi:10.1080/19411243.2015.1040941

Solish A. ve Perry A. (2008). Parents' involvement in their children's behavioral intervention programs: Parent and therapist perspectives. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2 (4), 728-738. doi: 10.1016/j.rasd.2008.03.001

Stein, M.R.S. ve Thorkildsen, R. J. (1999). *Parent involvement in education: Insights and applications from the research*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Inc.

Suess, A.N., Romani, P.W., Wacker, D.P., Dyson, S.M., Kuhle, J.L., Lee, J.F., ... Waldron, D.B. (2014). Evaluating the treatment fidelity of parents who conduct in-home functional communication training with coaching via telehealth. *Journal of Behavioral Education*, 23(1), 34-59. doi: 10.1007/s10864-013-9183-3

Szatmari, P., Bryson, S.E., Boyle, M.H., Streiner, D.L. ve Duku,E. (2003). Predictors of outcome among high functioning children with autism and Asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(4), 520-528. doi: 10.1111/1469-7610.00141

Tager-Flusberg, H., Rogers S., Cooper, J., Landa, R., Lord, C., Paul, R., ... Yoder, P. (2009). Defining spoken language benchmarks and selecting measures of expressive language development for young children with autism spectrum disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52(3), 643-652. doi: 10.1044/1092-4388(2009/08-0136)

Tamis-LeMonda, C.S., Bornstein, M.H. ve Baumwell, L. (2001). Maternal responsiveness and children's achievement of language milestones. *Child Development*, 72(3), 748- 767. doi: 10.1111/1467-8624.00313

Taylor, B.A. ve Hoch, H. (2008). Teaching children with autism to respond to and initiate bids for joint attention. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 41(3), 377–391. doi: 10.1901/jaba.2008.41-377

Temel, F., Ersoy, Ö., Avcı, N. ve Turla, A. (2004). Gazi erken çocukluk değerlendirme aracı. Ankara: Rekmay Ltd. Şti.

Tekin-İftar, E. (2012). Çoklu başlama modelleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar* içinde (s. 181-216). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Tekin-İftar, E. ve Kırcaali- İftar, G. (2012). İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretim. E. Tekin-İftar ve G. Kırcaali-İftar (Ed.), *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri* içinde (s. 203-217). Ankara: Vize Yayıncılık.

Tekin-İftar, E. (2014). Uygulamalı davranış analizi. E. Tekin-İftar (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi* içinde (s. 1-40). Ankara: Vize Yayıncılık.

Tekin-Iftar, E., Collins, B., Spooner, F., ve Olcay-Gul, S. (2017). Coaching teachers to use simultaneous prompting procedure to teach core content to students with autism. *Teacher Education and Special Education*, 40 (3) 225-245. doi: 10.1177/0888406417703751

Thompson, T. (2011). *Individualized autism intervention for young children*. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co.

Thurm, A., Bishop, S. ve Shumway, S. (2011). Developmental issues and milestones. In J. L. Matson & P. Sturmey (Eds.), *International handbook of autism and pervasive developmental disorders* (pp. 159-173). New York: Springer.

Tidmarsh, L. ve Volkmar, F.R. (2003). Diagnosis and epidemiology of autism spectrum disorders. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48(8), 517-525. Doi: 10.1177/070674370304800803

Tomasello, M. (1995). Joint attention as social cognition. In C. Moore & P. J. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development* (pp. 103-130). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

Töret, G. (2016). *Karşılıklı taklit eğitiminin otizm spektrum bozukluğu olan çocukların taklit becerileri üzerinde etkililiğinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.

Trivette, C. M., Dunst, C. J., Hamby, D. W. ve O'Herin, C. E. (2009). Characteristics and consequences of adult learning methods and strategies. *Winterberry Research Syntheses*, 2, 1-3.

Tunçel, E. (2017). *Nesne göstererek ortak dikkat başlatmanın otizmlili çocuklara öğretiminde video modelle öğretimin etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Üstüner-Top, F. (2009). Otistik çocuğa sahip ailelerin yaşadıkları sorunlar ile ruhsal durumlarının değerlendirilmesi: Niteliksel araştırma. *Çocuk Dergisi*, 9(1), 34-42.

Üstünoğlu, Ü. (1991). Okulöncesi dönemdeki aile eğitiminde benimsenebilecek farklı yaklaşımlar. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1-2), 121-130.

Varol, N. (2005). *Aile eğitimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Vaughan Van Hecke, A. ve Mundy, P. (2007). Neural systems and the development of gaze following and related joint attention skills. In R. Flom, K. Lee, & D. Muir (Eds.), *Gaze following: Its development and significance* (pp. 17- 51). Mahwah, N. J. : Lawrence Erlbaum Associates.

Vismara LA, McCormick C, Young GS, Nadhan A. ve Monlux K. (2013). Preliminary findings of a telehealth approach to parent training in autism.

Journal of Autism and Developmental Disorders, 43(12), 2953-2969. doi: 10.1007/s10803-013-1841-8.

Volkmar, F.R., Cohen, D.J. ve Paul, R. (1986). An evaluation of DSM-III criteria for infantile autism. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 25, 190-197. doi: 10.1016/S0002-7138(09)60226-0

Volkmar, F.R. ve Wiesner, L.A. (2004). *Health-care for children on the autism spectrum: A guide to medical nutritional, and behavioral issues*. Bethesda, MD: Woodbine House.

Wallace, K. S. ve Rogers, S. J. (2010). Intervening in infancy: Implications for autism spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(12), 1300–1320. doi: 10.1111/j.1469-7610.2010.02308.x

Ward, B., Tanner, B. S., Mandleco, B., Dyches, T. T. ve Freeborn, D. (2016). Sibling experiences: Living with young persons with autism spectrum disorders. *Pediatric Nursing*, 42(2), 69-76.

Watson, L. R., Crais, E.R., Baranek, G.T., Dykstra, J.R., ve Wilson, K. P. (2013). Communicative gesture use in infants with and without autism: a retrospective home video study. *American Journal of Speech- Language Pathology*, 22, 25-39

Webber, J. ve Scheuermann, B. (2007). *Educating students with autism*. USA: Pro-ed.

Welterlin, A., Turner-Brown, L. M., Harris, S., Mesibov, G. ve Delmolino, L. (2012). The home TEACCHing program for toddlers with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 42(9), 1827-1835. doi: 10.1007/s10803-011-1419-2.

West, E. A. ve Billingsley, F. (2005). Improving the system of least prompts: A comparison of procedural variations. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40(2), 131-144.

Williams, D. L., Goldstein, G., Kojkowski, N., ve Minshew, N. J. (2008). Do individuals with high functioning autism have the IQ profile associated with nonverbal learning disability? *Research in Autism Spectrum Disorder*, 2(2), 353-361. doi: 10.1016/j.rasd.2007.08.005

WHO-World Health Organization. (2007). <http://www.who.int/whr/2007/en/> (Erişim Tarihi: 02.06.2018)

Whalen, C. ve Schreibman, L. (2003). Joint attention training for children with autism using behavior modification procedures. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(3), 456-468. doi: 10.1111/1469-7610.00135

Whalen, C., Schreibman, L. ve Ingersoll, B. (2006). The collateral effects of joint attention training on social initiations, positive affect, imitation, and spontaneous speech for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 36(5), 655-664. doi: 10.1007/s10803-006-0108-z

Wolery, M. ve Gast, D. L. (1984). Effective and efficient procedure for transfer of stimulus control. *Topics in Early Childhood Special Education*, 4(3), 52-77. doi: 10.1177/027112148400400305

Wolery, M., Bailey, D. B., ve Sugai, G. M. (1988). *Effective teaching: Principles and procedures of applied behavior analysis with exceptional students*. Boston: Allyn & Bacon.

Woods, J., Kashinath, S. ve Goldstein, H. (2004). Effects of embedding caregiver-implemented teaching strategies in daily routines on children's communication outcomes. *Journal of Early Intervention*, 26(3), 175 - 193. doi: 10.1177/105381510402600302

Woods, J., Wilcox, M. J., Friedman, M. ve Murch, T. (2011). Collaborative consultation in natural environments: Strategies to enhance family-centered supports and services. *Language, Speech, and Hearing Services to Schools*, 42(3), 379–392. doi: 10.1044/0161-1461(2011/10-0016).

Yanardağ, M., Birkan, B., Yılmaz, I., Konukman, F., Agbuga, B., ve Lieberman, L. (2011). The effects of least-to-most prompting procedure in teaching basic tennis skills to children with autism. *International Journal of Fundamental and Applied Kinesiology*, 43(1), 44-55.

Yavuzer, H. (2002). Eğitim ve gelişim özellikleriyle okul çağı çocuğu. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yılmaz-Bolat, E. ve Özgün, Ö. (2013). Erken çocukluta aile eğitimi ve aile eğitimine yönelik uygulanan programlar. Y. Aktaş-Arnas (Ed.), *Aile eğitimi ve okul öncesinde aile katılımı* içinde (s. 21-52). Ankara: Vize Yayıncılık.

EKLER

EK - 1**TRAKYA ÜNİVERSİTESİ****EDİRNE-TÜRKİYE****ARAŞTIRMAYA GÖNÜLLÜ KATILIM ve VELİ ONAY FORMU**

Sevgili Veliler,

Bu araştırma Trakya Üniversitesi Engelli Çalışmaları Anabilim Dalın Doktora Öğrencisi Aynur GICI-VATANSEVER tarafından, Prof. Dr. Emine AHMETOĞLU ve Prof. Dr. Elif TEKİN-İFTAR danışmanlığındaki doktora tezi kapsamında yürütülmektedir. Bu form sizi araştırma hakkında bilgilendirmek amacıyla hazırlanmıştır.

Çalışmanın Amacı Nedir?

Bu araştırmanın amacı, araştırmacı tarafından annelere sunulan koçluk programının, annelerin Otizm Spektrum Bozukluğu tanısı bulunan çocuklarına ipucunun giderek arttırılması yöntemine dayalı olarak Ortak Dikkate Tepki Verme Becerisini öğretmesindeki etkisini incelemektir.

Bize Nasıl Yardımcı Olmanızı İsteyeceğiz?

Araştırmada öncelikle annelere yani sizlere yaklaşık 2 hafta sürecek olan araştırmacının hazırladığı koçluk sistemine dayalı bir anne eğitim programı uygulanacaktır. Bu eğitim sırasında sizlerle ortak dikkatin ne olduğu, neden önemli olduğu, hangi yöntemle öğretileceği gibi bilgiler paylaşılacak olup; eğitim sürecinde araştırmacı bire-bir sizlerle ilgilenecek ve size öğrendiklerinizi uygulama fırsatı sunacaktır. Sizler bu eğitim sürecini başarılı bir şekilde tamamladığınızda sıra artık sizlerin öğretici olmasına gelecektir. Çocuğunuza günlük hayatta ve oyunlar oynarken kurulması gereken ortak dikkat becerisini siz, ipucunun giderek arttırılması yöntemi ile öğreteceksiniz.

Sizden Topladığımız Bilgileri Nasıl Kullanacağız?

Araştırmaya katılımınız tamamen gönüllülük temelinde olmalıdır. Çalışmanın raporlaştırılması ve doktora tezi olarak yazılması sırasında gizlilik esasına dayalı olarak sizin ve çocuğunuzun gerçek kimlik bilgileri kullanılmayacak olup,

takma isimler tercih edilecektir. Cevaplarınız tamamen gizli tutulacak ve araştırmacı tarafından değerlendirilecektir.

Katılımnız İle İlgili Bilmeniz Gerekenler

Bu araştırmada izniniz olursa, veri kaybı olmadan verilerin toplanması ve uygulamaya müdahale edilmeden analiz edilmesi için tüm oturumların video kaydı yapılacaktır. Ayrıca sizlerle sosyal geçerlilik verilerinin toplanması için de sizlerle yapılacak olan görüşmelerin ses kaydının da alınması gereklidir. Araştırmada gizlilik çok önemlidir bu yüzden tüm bu kayıtlar araştırmacı, araştırmacının danışmanları ve güvenilirlik analizlerini gerçekleştirecek olan uzmanlar dışında kimse izlemeyecektir ve bu kayıtlar adı geçen kişiler dışında kimseyle paylaşılmayacaktır.

Araştırmaya başlamak ve herhangi bir sebepten dolayı araştırmadan çıkmak tamamen sizin tercihinize bağlıdır. İstediginiz zaman siz ve çocuğunuz çalışmadan ayrılabilirsiniz. Ancak bu çalışmaya başladığınız takdirde, bu araştırma süresince başka bir araştırmaya **dahil olmamanız** gerektiğini yapılacak olan çalışmaların güvenilirliklerini etkilememesi adına önemle hatırlatmak isterim.

Araştırmayla ilgili daha fazla bilgi almak isterseniz;

Bu araştırmaya katıldığınız için size ve çocuğunuza şimdiden teşekkür ederiz. Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak için Trakya Üniversitesi Eğitim Fakóltesi araştırma görevlisi Aynur GICI-VATANSEVER (E-posta: aynurgvatansever@trakya.edu.tr, Tel: 0284 212 08 08/1270) ile iletişime geçebilirsiniz.

Bu araştırmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve çocuğum'nın da katılımcı olmasına izin veriyorum. Araştırmada toplanan verilerin bilimsel amaçlı olarak kullanılmasına onay veriyorum.

..../..../2017

Katılımcı Anne

Adı Soyadı

İmza

Adres

Telefon

EK- 2**GÖZLEMÇİ BİLGİLENDİRME FORMU**

Sayın Uzman,

Bu araştırma Trakya Üniversitesi Engelli Çalışmaları Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi Aynur GICI-VATANSEVER tarafından, Prof. Dr. Emine AHMETOĞLU ve Prof. Dr. Elif TEKİN-İFTAR danışmanlığındaki doktora tezi kapsamında yürütülmektedir. Bu form sizi araştırma hakkında bilgilendirmek amacıyla hazırlanmıştır.

Çalışmaya 5-7 yaş arası, otizm spektrum bozukluğu tanısı olan dört erkek çocuk katılmıştır. Araştırmanın genel uygulama süreci pilot uygulama, başlama düzeyi yoklama oturumları, öğretim oturumları, aralıklı yoklama oturumları, genelleme oturumları ve izleme oturumları sürecinden oluşmuştur. İzleme oturumları uygulama oturumlarından 1, 3 ve 5. haftalardan sonra katılımcıların beceriyi koruyup korumadıklarını belirlemek için düzenlenmiştir. Ayrıca kişiler ve ortamlar arası ön test-son test genelleme oturumları düzenlenmiştir.. Araştırmanın uygulama videolarını izlerken size verilen formlarda uygun yerlere “+” ve “-“ işaretlerini koyunuz.

Çalışmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı araştırmacı tarafından OSB’li çocuğu olan annelere sunulan koçluk uygulamalarının annelerin öğretim becerilerini ve çocukların ortak dikkate tepki verme becerilerini edinmeleri üzerindeki etkileri incelemektir. Bu amaca yönelik çalışmada anne ve çocuk davranışlarına ilişkin aşağıda sıralanan sorulara yanıt aranmıştır.

Annelere ilişkin sorular:

1. Koçluk programı, OSB’li çocuğu olan annelere çocuklarına ortak dikkate tepki verme becerisini öğretirken, ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim uygulamasının uygulama basamaklarını kazandırmakta etkili midir?

2. Koçluk programı, OSB’li çocuğu olan annelere çocuklarına ortak dikkate tepki verme becerisini öğretirken, ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasına ilişkin edindikleri uygulama basamaklarını, uygulama sona erdikten 1, 3 ve 5 hafta sonrasında sürdürmelerinde etkili midir?

3. Koçluk programı, OSB’li çocuğu olan annelere çocuklarına ortak dikkate tepki verme becerisini öğretirken, ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasının edindikleri uygulama basamaklarını farklı çocuklarla ve farklı ortamlarda kullanabilmelerinde etkili midir?

4. Koçluk programına katılan annelerin çalışma öncesinde, sırasında ve sonrasında çalışmanın sosyal geçerliğine ilişkin görüşleri nasıldır?

Çocuklara ilişkin sorular:

5. Anneler tarafından sunulan ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulaması, OSB’li çocukların ortak dikkate tepki verme becerisini edinmelerinde etkili midir?

6. Anneler tarafından sunulan ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulaması OSB’li çocukların edindikleri ortak dikkate tepki verme becerisini uygulama sona erdikten 1, 3 ve 5 hafta sürdürmelerinde etkili midir?

7. Anneler tarafından sunulan ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulaması OSB’li çocukların edindikleri ortak dikkate tepki verme becerisini farklı annelerle ve farklı ortamlarda kullanabilmelerinde etkili midir?

Çalışmanın Yöntemi

Araştırmada annelerinin ortak dikkat girişimlerine tepki verme becerilerinin öğretilmesinde ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin etkililiğini belirlemek için tek denekli araştırma modellerinden çiftler arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Bu araştırmada iki bağımlı değişken bulunmaktadır. Anne katılımcılar için bağımlı değişken, annelerin kendi çocuklarına hedeflenen davranışı kazandırmak

için ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasını uygulama becerisinin edinim düzeyidir. Çocuk katılımcılar için bağımlı değişken çocukların kendi annelerinin ortak dikkat başlatma girişimlerine tepkide bulunma becerisinin edinim düzeyidir.

Bu araştırmada iki bağımsız değişken bulunmaktadır. Anne katılımcılar için bağımsız değişken annelerin OSB tanısı almış çocuklarına hedeflenen davranışı kazandırmada ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasını kullanabilmeleri için araştırmacı tarafından sunulan **koçluk uygulamasıdır**. Çocuk katılımcılar için bağımsız değişken, çocuklar için hedeflenen ortak dikkat davranışını kazandırmak için anneler tarafından sunulan **ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasıdır**.

Annelere kazandırılması hedeflenen öğretim davranışlar aşağıdaki gibidir:

İpucunu giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasının uygulama basamakları

Öğretim oturumları

1. Araç-gereç hazırlama
2. Dikkat çekme
3. Beceri yönergesi sunma
4. Kontrol edici ipucu sunma
5. Uygun süreyi bekleme
6. Katılımcıya uygun tepkide bulunma
7. Gerekliyse 2.düzey ipucu sunma
8. Uygun süreyi bekleme
9. Katılımcıya uygun tepkide bulunma
10. Gerekliyse 3.düzey ipucu sunma
11. Uygun süreyi bekleme
12. Katılımcıya uygun tepkide bulunma
13. Davranışı veri toplama formuna kaydetme
14. İşbirliğini pekiştirme ve oturumu bitirme

Çocuklara kazandırılması hedeflenen davranış basamakları

Ortak dikkate tepki verme basamakları

1. Eline verilen nesneye tepki verme
 2. Hafifçe vurularak ses çıkartılan nesneye tepki verme
 3. Gösterilen bir nesneye tepki verme
 4. İşareti takip etme
 5. Bakışı takip etme
-

Çocuklar için bağımlı değişken olan ortak dikkate tepki verme becerisi için çocuklardan yoklama, genelleme ve izleme oturumları için **üç tür** tepki beklenmektedir. Araştırmanın tüm evrelerinde tepkide bulunmama yanlış tepki olarak ele alınır

a.Doğru tepki: Çocuğun kendisine hedef uyaran sunulmasından sonra 5 sn bekleme süresinde ortak dikkate tepki verme basamaklarının her birisini gerçekleştirmesidir.

b.Yanlış tepki: Çocuğun kendisine hedef uyaran sunulmasından sonra 5 sn bekleme süresinde ortak dikkate tepki verme basamaklarını gerçekleştirmemesi yanlış tepki olarak değerlendirilir.

c.Tepkide bulunmama: Çocuğun kendisine hedef uyaran sunulmasından sonra 5 sn bekleme süresinde ortak dikkate tepki verme basamaklarında hiçbir tepkide bulunmamasıdır. Tepkide bulunmadığı durumlar yanlış tepki olarak kabul edilir.

EK-3

Ortak Dikkate Tepki Verme Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Veri Toplama Formu					
Çocuğun Adı-Soyadı:			Uygulamacı:		
Tarih:			Oturum:		
Deneme Sayısı	Çocuklar İçin Hedef Davranış Basamakları				
	1. Eline verilen nesneye tepki vermek	2. Hafifçe vurularak ses çıkartılan nesneye tepki vermek	3. Gösterilen bir nesneye tepki vermek	4. İşareti takip etmek	5. Bakışı takip etmek
1. deneme					
2. deneme					
3. deneme					
4. deneme					
5. deneme					
Doğru tepki sayısı					
Doğru tepki yüzdesi					
Yanlış tepki sayısı					
Yanlış tepki yüzdesi					
+ : doğru tepki: - : yanlış tepki:					

EK- 4

**İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Öğretim Uygulaması Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları
Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu**

Uygulamacı Anne Adı –Soyadı:
Gözlemci:

Tarih:
Oturum:

	Araç-gereç hazırlama					Dikkat çekme					Beceri yönergesi sunma					Uygun süreyi bekleme (5 sn)					Katılımcıya uygun tepkide bulunma					İşbirliğini pekiştirme ve oturumu bitirme									
	Ortak dikkat basamakları					Ortak dikkat basamakları					Ortak dikkat basamakları					Ortak dikkat basamakları					Ortak dikkat basamakları					Ortak dikkat basamakları									
Denemeler	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1																																			
2																																			
3																																			
4																																			
5																																			
Doğru tepki sayısı																																			
Toplam doğru tepki sayısı/150																																		
Doğru tepki yüzdesi																																		

EK -6

Ortak Dikkate Tepki Verme Öğretim Oturumları Veri Toplama Formu

1. <u>Eline Verilen Nesneye Tepki Verme</u> Öğretim Oturumu Veri Kayıt Formu			
Adı- Soyadı:		Uygulamacı:	
Tarih:		Öğretim Oturumu:	
1. Eline verilen nesneye tepki vermek	İpucu düzeyleri		
	1.Düzye (Hedef Uyararı)	2.Düzye	3. Düzye
Denemeler	Çocuğun eline çok yakın bir şekilde nesneyi koymak	<u>Sözel İpucu</u> Çocuğun eline değecek şekilde nesneyi koymak ve “Aaa oyuncak” gibi ilgi çekici ifade kullanmak.	<u>Sözel + Fiziksel İpucu</u> “Aaa oyuncak” gibi ilgi çekici bir ifade kullanarak çocuğun elini nesnenin üzerinde beş saniye boyunca tutmak.
1. Deneme			
2. Deneme			
3. Deneme			
4. Deneme			
5. Deneme			
6. Deneme			
7. Deneme			
8. Deneme			
9. Deneme			
10. Deneme			
+ : Doğru tepki - : Yanlış tepki			

2. Hafifçe Vurularak Ses Çıkarılan Nesneye Tepki Vermek Öğretim Oturumu Veri Kayıt Formu

Adı- Soyadı:

Uygulamacı:

Tarih:

Öğretim Oturumu:

2. Hafifçe vurularak ses çıkarılan nesneye tepki vermek	İpucu düzeyleri		
	1.Düzy (Hedef Uyararı)	2.Düzy	3. Düzy
Denemeler	Yeni nesnenin üzerine vurarak ses çıkarmak.	Sözel İpucu Nesneye hafifçe vurarak ses çıkarmak ve "Aaa oyuncak" gibi ilgi çekici ifade kullanmak.	Sözel + Fiziksel İpucu "Aaa oyuncak" gibi ilgi çekici bir ifade kullanarak çocuğun elini nesnenin üzerinde beş saniye boyunca tutmak.
1. Deneme			
2. Deneme			
3. Deneme			
4. Deneme			
5. Deneme			
6. Deneme			
7. Deneme			
8. Deneme			
9. Deneme			
10. Deneme			
+ : Doğru tepki - : Yanlış tepki			

3. Gösterilen Nesneye Tepki vermek Öğretim Oturumu Veri Kayıt Formu			
Adı- Soyadı:		Uygulamacı:	
Tarih:		Öğretim Oturumu:	
3. Gösterilen Nesneye tepki Vermek	İpucu düzeyleri		
	1.Düzye (Hedef Uyararı)	2.Düzye	3. Düzye
Denemeler	Yeni nesnenin kendisini göstermek.	Sözel ipucu “Aa oyuncak” diyerek yeni oyuncacı çocuğun görebileceği yere koymak.”	Sözel + Fiziksel İpucu “Aa oyuncak” diyerek çocuğun elini nesnenin üstüne koymak.
1. Deneme			
2. Deneme			
3. Deneme			
4. Deneme			
5. Deneme			
6. Deneme			
7. Deneme			
8. Deneme			
9. Deneme			
10. Deneme			
+ : Doğru tepki - : Yanlış tepki			

4. İşareti Takip Etmek Öğretim Oturumu Veri Kayıt Formu			
Adı- Soyadı:		Uygulamacı:	
Tarih:		Öğretim Oturumu:	
4. İşareti Takip Etmek	İpucu düzeyleri		
	1.Düzy (Hedef Uyararı)	2.Düzy	3. Düzy
Denemeler	Annenin parmağıyla yeni nesneyi işaret etmesi	Sözel ipucu+ işaret ipucu “Aaa bak şurada ne var” diyerek nesneyi işaret etmek.	Sözel + Fiziksel İpucu “Aaa bak şurada ne var” demek ve aynı zamanda çocuğun omzuna hafifçe dokunarak çocuğu nesneye doğru yöneltip işaret edilen nesneye doğru bakmasını sağlamak.
1. Deneme			
2. Deneme			
3. Deneme			
4. Deneme			
5. Deneme			
6. Deneme			
7. Deneme			
8. Deneme			
9. Deneme			
10. Deneme			
+ : Doğru tepki - : Yanlış tepki			

5. Bakışı Takip Etmek Öğretim Oturumu Veri Kayıt Formu			
Adı- Soyadı:		Uygulamacı:	
Tarih:		Öğretim Oturumu:	
5. Bakışı Takip Etmek	İpucu düzeyleri		
	1.Düzyey (Hedef Uyararı)	2.Düzyey	3. Düzyey
Denemeler	Annenin yeni nesneye doğru bakışlarını kaydırması.	Sözel ipucu “Aaa bak şurada ne var” diyerek nesneye doğru bakış kaydırmak.	Sözel + Fiziksel İpucu “Aaa bak şurada ne var” demek ve aynı zamanda çocuğun omzuna hafifçe dokunarak çocuğu nesneye doğru yöneltip bakış yöneltilen nesneye doğru bakmasını sağlamak.
1. Deneme			
2. Deneme			
3. Deneme			
4. Deneme			
5. Deneme			
6. Deneme			
7. Deneme			
8. Deneme			
9. Deneme			
10. Deneme			
+ : Doğru tepki - : Yanlış tepki			

EK- 7

ÖLÇEK KULLANIM İZİNİ

Loveland, Katherine A Katherine.A.Loveland@uth.tmc.edu 8.11.2016

Alici: Aynur Gıcı Vatansever <aynurgici@gmail.com>

Please use anything from that article that is helpful to you. I appreciate your asking me, and I will also appreciate your citing this paper.

Kate Loveland

----- Original Message -----

Subject: about the article: "Joint attention and language in autism and" (1986)

From: Aynur Gıcı Vatansever <aynurgici@gmail.com>

Date: Nov 8, 2016, 2:16 PM

To: "Loveland, Katherine A" <Katherine.A.Loveland@uth.tmc.edu>

Dear Loveland and Landry,

I am a PHD student at Trakya University, Turkey.

I would like to study on joint attention in children with ASD and their families in my PhD Thesis.

If you do not mind, can I use your 5-step joint attention behaviors by referencing your article:

Loveland, K.A. & Landry, S.H. (1986). Joint attention and language in autism and language delay. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 16 (3), 335-349. DOI: 10.1007/BF01531663

I am planning to coach mothers to teach joint attention behaviors thier children with autism.

I am looking forward to hearing from you soon,

Sincerely,

Research Assistant Aynur GICI VATANSEVER

Trakya University - Faculty of Education

Department of Special Education

EK - 8**ANNE EĞİTİM PROGRAMI**

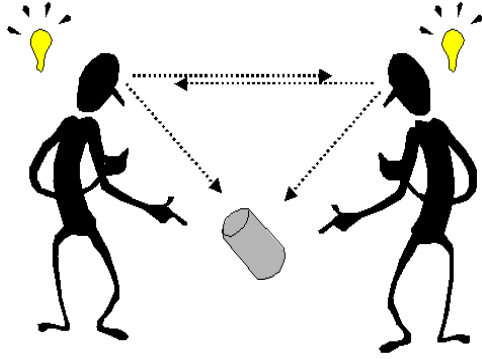
Merhaba Hanım. Bugünden itibaren sizinle bir eğitim programı yürüteceğiz. Öncelikle bu eğitim programı sürecinde çocuğunuzla ilgili bazı temel bilgiler öğreneceksiniz. Sizinle çalışırken önce bazı temel kavramların anlamlarını, sonrasında ortak dikkatin nasıl öğretileceğini adım adım öğreneceksiniz. Son olarak, ortak dikkatin tüm adımlarının sergilendiği örnek çalışmalar size gösterilecek, uygun modeller izlemeniz sağlanacak ve size uygulama fırsatı vereceğiz. Birlikte yürüteceğimiz bu etkinliklerden sonra, bu bilgileri kullanarak çocuğunuzla birlikte ortak oyunlar oynarken paylaşımlarınızı arttırabilmenizi; çocuğunuza seslendiğinizde size dönüp bakmasını, sizin gösterdiğiniz nesnelere ya da oyuncaklara bakmasını ve oynamasını sağlayabilmenizi hedefliyoruz.

Hazırsanız başlayalım.

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), nörogelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanır. OSB'li çocukların iki temel özelliği vardır:

- a. Sosyal etkileşim ve sosyal iletişim yetersizliği
- b. Yineleyici davranışlar ve sınırlı ilgi





- OSB'li çocuklar iletişim ve sosyal etkileşim davranışlarında örneğin dil, taklit, oyun ve ortak dikkat becerilerinde sınırlılık yaşarlar. Örneğin hiç konuşmama,

konuşmada zorluk, konuşmada gecikme veya sıra dışı konuşma özellikleri gösterir; anında ekolali ya da gecikmiş ekolali görülebilir. Göz kontağı kuramama, sese ve adına tepkide bulunmama ve gülümsemeye karşılık verememe davranışları gözlenebilir.

- Ortak dikkat davranışları sosyal etkileşim/iletişim becerilerinin **ön koşuludur**. Bu yüzden, OSB'li çocuğa **mutlaka öğretilmesi gereken bir beceridir**.

- Çocuklarda 9-18 aylarında edinilen ortak dikkat becerisi, bir bireyin hayatının ilk yıllarında bir yetişkin daha sonrasında ise bir sosyal partnerle jest ve mimiklerini kullanarak nesne ya da olaylara karşı farkındalıklarını paylaşmasıdır.

- Ortak dikkat becerisi olmayan çocuklar kendilerine adlarıyla seslenildiklerinde veya "Aaa bak kuş" diyerek kuşu gösterdiğinizde çoğunlukla bakmaz.

- Ortak dikkat başlatma ve ortak dikkat girişimine tepki verme şeklinde iki alt becerisi vardır.

$$\begin{array}{c}
 \text{Ortak} \\
 \text{dikkate tepki} \\
 \text{verme}
 \end{array}
 +
 \begin{array}{c}
 \text{Ortak dikkat} \\
 \text{başlatma}
 \end{array}
 =
 \begin{array}{c}
 \text{ORTAK} \\
 \text{DİKKAT}
 \end{array}$$

Ortak dikkate tepki verme alt becerisi, ortak dikkat başlatma alt becerisinden önce öğrenilmektedir. Bu eğitim programında sizler, çocuğunuza **ortak dikkate tepki verme** becerisini nasıl öğreteceğinizi öğreneceksiniz.

Öncelikle bazı terimleri öğreneceğiz:

Yönerge Sunma: Çocuğa yanıt vermesi ya da tepkide bulunması gerektiğini anımsatmak üzere kullanılan soru ya da ifadedir. Çocuğun tepkide bulunmasını yani yapmasını istediğimiz beceriyi yapmasını sağlamak üzere kullanılır. Örneğin, çocuğa "tavşan" teriminin öğretildiği bir çalışmada masadaki üç resim arasından "Tavşanı göster" veya "Hangisi tavşan?" gibi ifadeler hedef uyarana örnek olarak gösterilebilir.

İpucu: Çocuğa tepkide bulunmasından önce doğru tepkide bulunmasını sağlamak için sunulan yardımdır.

Doğru tepkide bulunmayı kesinleştiren ipuçlarına kontrol edici ipucu denirken; doğru tepkide bulunmayı kesinleştirmeyen ancak doğru tepkide bulunma olasılığını arttıran ipuçlarına ise kontrol edici olmayan ipucu denir.

Örnekler:

1. durum: Mert'e mavi renk öğretirken, babası "**Bu ne renk? Mavi**" der. Bu durumda "**Bu ne renk**": yönergedir. "**Mavi**": ipucudur. Babası mavi diyerek çocuğun mavi demesi için kontrol edici ipucu vermiş oluyor ve çocuğun vereceği cevabın doğru olmasını kesinleştiriyor.

2. durum: Annesi Kaan'a mutfak malzemelerinden kaşığı öğretirken "**Bu nedir? Ka...**" der. Bu durumda "**Bu nedir**": yönergedir. "**ka..**": ipucudur. Annesi "ka.." diyerek çocuğun kaşık demesi için kontrol edici

olmayan ipucu vermiş oluyor ve çocuğun vereceği cevabın doğru olma ihtimalini arttırıyor.

Çocukların doğru tepkide bulunmalarını arttırmak için çeşitli ipuçları kullanabiliriz. Sizler de ortak dikkate tepki verme becerisini öğretirken bu yöntem gereği çeşitli ipuçlarını kullanacaksınız. İpuçları en ılımlıdan en az ılımlıya doğru hiyerarşik olarak sıralanır. En ılımlı ipucu çocuğun vücudunda en az etkisi olan ipucu (ör. sözel ipucu:), en az ılımlı ipucu ise çocuğun vücudunda en çok etkisi olan (ör: fiziksel ipucu: çocuğa dokunarak sunulduğu için) ipucudur. İpuçları hiyerarşik olarak şu şekilde sıralanır: mimik (jestsel ipucu), sözel ipucu, görsel ipucu, model ipucu, kısmi fiziksel ipucu ve tam fiziksel ipucu. Bir çocuk herhangi bir davranışı sergilemesi için sözel ipucuna gereksinim duyarken bir başka çocuk aynı davranışı sergilemek için fiziksel ipucunun sunulmasına gereksinim duyabilir. Dolayısıyla, bir ipucunun kontrol edici olup olmaması çocuğun gereksinim duyduğu yardım ile çok yakından ilgilidir.

Deneme: Tepki öncesinde uyarının sunulması, çocuğun verdiği tepki (doğru tepki ya da yanlış tepki) ve davranış sonrası uyarın sürecinin hepsi bir denemeyi oluşturur. Bir deneme örneği verelim: "Hangisi top? Bana göster?" şeklinde yönerge sunulur. Ardından "Bu top" diyerek ipucu verilir. Çocuğun yanıtı (örn. "bu top") ve davranış sonrasında uyarın olan "Aferin doğru" şeklinde çocuğun davranışına pekiştireç sunarak bir deneme oturumunu sonlandırırız.

Bir deneme örneği:

1. Hedef uyarın	2. Davranış öncesi uyarın: İpucu	3.Çocuğun Yanıtı	4. Davranış sonrası uyarın: pekiştireç
Anne: Hangisi kaşık göster?	Anne: Bu kaşık	Çocuk: Bu kaşık	Anne: Aferin doğru söyledin.

Yanıt Aralığı: Hedef uyarın ve ipucu sunulduktan sonra çocuğun yanıt vermesini beklediğimiz süreye yanıt aralığı denir.

Bir deneme örneği

1. Hedef uyarın	2. İpucu	Yanıt Aralığı	3. Çocuğun Yanıtı	4. Davranış sonrası uyarın (pekiştireç)
Anne: Bunun adı nedir?	Anne: Ayna	3-5 saniye bekle	Çocuk: bu ayna	Anne: Aferin doğru bildin, Çak!

İpucunun arttırılması: Çocuğa verilen ipucunun arttırılması uygulamacı (öğretmen, anne, akran vb.) tarafından ipucunun sunuluş sırasının belirlenmesine karar verilmesidir. İpucunun arttırılmasında, uygulamacı öğretime en ılımlı ipucu ile başlar. Çocuk hedef beceriyi öğrenemezse en ılımlı ipucundan en az ılımlı ipucuna doğru bir sıra takip eder.

İpucunu silikleştirmek: Çocuğun öğretim sırasında ipucu bağımlılığı yaşamaması için öğretimde ilerleme sağlandıkça ya da ölçüt karşılandıkça ipucunun aşamalı ve planlı olarak kaldırılmasıdır.

Tepki türleri: Yönerge ve ipucu sunulduktan sonra çocuğun vereceği üç tür tepki vardır: *doğru tepki*, *yanlış tepki*, *tepkide bulunmama*. Çocuğa öğretim ya da yoklama sırasında yönerge verildikten ya da ipucu sunulduktan sonra bekleme süresi içinde kendisinden beklenileni (hedef davranışı) yerine getirmesine doğru tepki denir. Bekleme süresi içinde çocuk kendisinden beklenen davranışı göstermezse yanlış tepki; hiç tepki vermezse tepkide bulunmama olarak değerlendirilir.

İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretim: Bu çalışmada öğretim sunarken ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasıyla öğretim sunmayı öğreneceğiz.

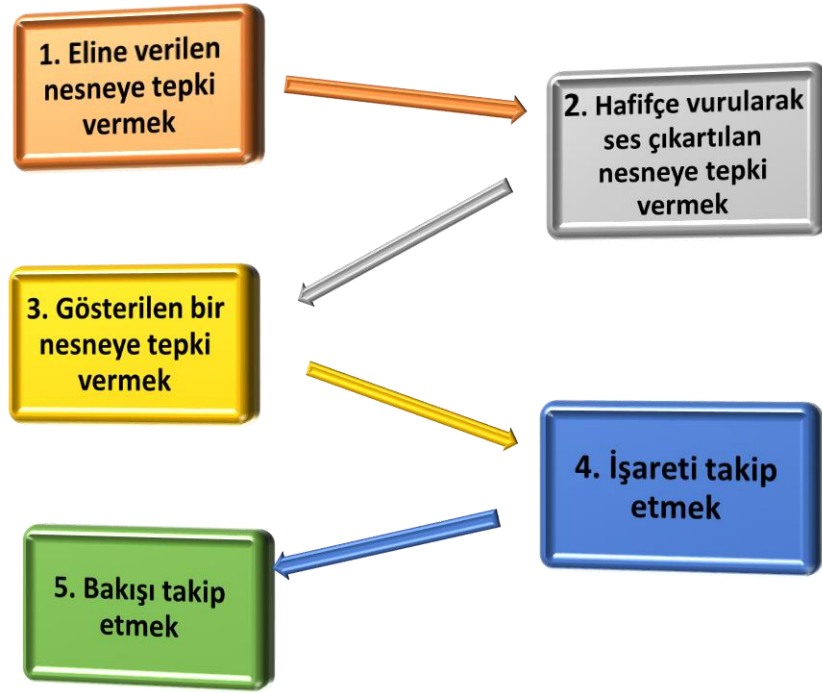
İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulaması, otizimli çocuklara çeşitli becerilerin öğretiminde kullanılan bir öğretim uygulamasıdır.

Bu uygulama sırasında ortak dikkate tepki verme becerisini öğretebilmek için çocuğunuza aşamalı olarak ipuçları vereceksiniz. Önce çocuğunuz için en ılımlı ipucunu sunarak öğrenme fırsatı sunacaksınız. Öğrenemediği durumda ipuçlarını arttıracaksınız.

İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasında, çocuğunuza ortak dikkate tepki verme davranışını öğrettikten sonra artık başka davranışları da öğretirken bu yöntemi kullanabileceksiniz. Örneğin, çocuğunuzun iletişim becerilerini, günlük yaşam becerilerini, oyun oynama becerilerini, özbakım becerilerini, toplumsal yaşam becerilerini, alış-veriş becerilerini, boş zaman etkinliklerini uygulama becerisini, nesne tanıma becerisini, büyük kas becerilerini geliştirmek için de kullanabileceksiniz.

Şimdi ortak dikkate tepki verme becerisinin 5 adımını birlikte çalışacağız ve daha sonra siz bu aşamaları deneme fırsatı bulacaksınız.

ORTAK DİKKATE TEPKİ VERME BASAMAKLARI



Birinci adım: Eline verilen nesneye tepki vermek

Çocuğunuza öğreteceğiniz ortak dikkate tepki verme becerisinin birinci adımı *eline verilen nesneye tepki vermektir*.

✓ Öncelikle çocuğunuzla birlikte çalışacağınız araç gereçlerinizi hazırlayın. Çocuğunuz hangi oyuncaklarla oynamayı seviyor ise onları tercih etmelisiniz.

✓ Araç gereçlerinizi hazırladıktan sonra çalışma yapmak için çocuğun dikkatini çekmelisiniz. Örneğin: En sevdiği oyuncaklarından birini alıp onun yanına giderek "Ayşe, gel kızım. Seninle oyun oynayalım." gibi dikkat çekici cümlelerle çocuğu etkinliğe hazırlayın.

✓ Eline verilen nesneye tepki verme becerisini çocuğun yapmasını isteyin. "**Çocuğun eline çok az değecek şekilde çocuğun görebileceği bir yakınlığa oyuncacı koyun.**"

✓ Oyuncacı çocuğun eline değecek şekilde ortaya koyduktan sonra **beş saniye** (içinizden 1001, 1002, 1003, 1004, 1005 diye sayarak) bekleyin.

✓ Çocuğunuz doğru tepki verirse yani oyuncacı eline alır ve en az beş sn oyuncacı elinde tutarsa (bunun için çocuğunuz o nesneyi eline aldığı anda içinizden 1001, 1002, 1003, 1004, 1005 diye sayarak beş saniye geçmesini bekleyin) onu **yiyecek vererek** ve "**Aferin**" diyerek ödüllendirin ve bunu **oldukça coşkulu diğer bir deyişle abartılı** bir şekilde yapın.

✓ Çocuğunuz oyuncacı onun eline değecek şekilde ortaya koyduktan sonra en az beş saniye elinde tutmaz ya da hiç eline almazsa **yanlış tepki** vermiş olur. Yanlış tepki verdiği anda "**Aaa oyuncak**" gibi ilgi çekici bir ifade kullanın ve aynı zamanda çocuğunuzun eline çok az değecek şekilde çocuğun görebileceği bir yakınlığa oyuncacı koyun.

✓ Tekrar içinizden 1001, 1002, 1003, 1004, 1005 diye sayarak **beş sn** bekleyin.

✓ Çocuğunuz oyuncacı eline alır ve en az beş sn oyuncacı elinde tutarsa doğru tepki vermiş olur. Doğru tepkiyi "**Aferin sana**" gibi sözel ifadeler kullanarak pekiştirin. Bu kez ifadeniz **daha az coşkulu** olmalıdır.

✓ Çocuğunuz oyuncacı en az beş sn boyunca elinde tutmaz ya da hiç eline almazsa bu yanlış tepkidir. Bu kez "**Bak oyuncak**" gibi ilgi çekici bir ifade kullanın ve hemen çocuğunuzun elini alın ve nesnenin üzerine koyup beş saniye boyunca tutun. Böylece çocuğunuz doğru tepki vermiş olacak.

✓ Hemen ardından "**Aferin**" deyin. Oynamak isterse oyuncakla oynamasına izin verin ve siz de onunla oynamaya devam edin.

Şimdi size bu basamağın uygulandığı örnek bir video göstereceğim ve birlikte denemeler yapacağız. Videoyu izlerken sizinle birlikte uygulayan kişinin her adımı nasıl uyguladığını ya da uygulamadığını ayrıntılarıyla konuşacağız.

İkinci Adım: Hafifçe vurularak ses çıkartılan nesneye tepki vermek

Çocuğunuza öğreteceğiniz ortak dikkate tepki verme becerisinin ikinci adımı *hafifçe vurularak ses çıkartılan nesneye tepki vermektir*.

✓ Öncelikle çocuğunuzla birlikte çalışacağınız araç gereçlerinizi hazırlayın. Sonra çocuğunuzun dikkatini çekerek aşağıdaki sıra ile ikinci adımın öğretimine başlayın.

✓ Çocuğunuzun eline veya vücuduna değmeyecek uzaklıkta ancak **çocuğun görebileceği bir yakınlığa yeni oyuncacı koyun ve hafifçe oyuncaca vurarak ses çıkartın**.

✓ Oyuncaca vurarak ses çıkardıktan sonra **beş sn** (içinizden 1001, 1002, 1003, 1004, 1005 diye sayarak) bekleyin.

✓ Eğer çocuğunuz doğru tepki verirse yani oyuncacı eline alır ve en az beş sn oyuncacı elinde tutarsa (içinizden 1001, 1002, 1003, 1004, 1005 diye sayın) onu **yiyecek vererek ve "Aferin" diyerek ödüllendirin** ve bunu **oldukça coşkulu** bir şekilde yapın.

✓ Çocuğunuz, siz oyuncaca vurduktan sonra en az beş saniye elinde tutmaz ya da hiç eline almazsa **yanlış tepki** vermiş olur. Yanlış tepki verdiğinde "**Aaa nasıl bir oyuncak bu böyle**" gibi ilgi çekici bir ifade kullanın ve aynı zamanda oyuncaca vurarak hafifçe ses çıkartın.

✓ Tekrar içinizden 1001, 1002, 1003, 1004, 1005 diye sayarak **beş sn** bekleyin.

✓ Çocuğunuz oyuncacı eline alır ve en az beş sn oyuncacı elinde tutarsa doğru tepki vermiş olur. Doğru tepkiyi "**Aferin sana**" gibi sözel ifadeler kullanarak pekiştirin. Bu kez ifadeniz **daha az coşkulu** olmalıdır.

✓ Çocuğunuz oyuncacı en az beş sn boyunca elinde tutmazsa ya da hiç eline almazsa bu yanlış tepkidir. Bu kez "**Aa oyuncak**" diyerek hemen çocuğunuzun elini alın ve nesnenin üzerine koyup beş saniye boyunca tutun. Böylece çocuğunuz doğru tepki vermiş olacak.

✓ Hemen ardından "**Aferin**" deyin. Oynamak isterse oyuncakla oynamasına izin verin ve siz de onunla oynamaya devam edin.

Şimdi size bu basamağın uygulandığı örnek bir video göstereceğim ve birlikte denemeler yapacağız. Videoyu izlerken sizinle birlikte uygulayan kişinin her adımı nasıl uyguladığını ya da uygulamadığını ayrıntılarıyla konuşacağız.

Üçüncü Adım: Gösterilen bir nesneye tepki vermek

Çocuğunuza öğreteceğiniz ortak dikkate tepki verme becerisinin üçüncü adımı *gösterilen bir nesneye tepki vermektir*.

✓ Öncelikle çocuğunuzla birlikte çalışacağınız araç gereçlerinizi hazırlayın. Sonra çocuğunuzun dikkatini çekerek aşağıdaki sıra ile üçüncü adımın öğretimine başlayın.

✓ Çocuğunuz başka bir aktivite ile meşgulken, **yeni bir oyuncacı** çocuğunuzun **görebileceği yere koyun** (Oyuncağı çocuğunuzun eline degecek kadar yakın bir yere koymayın ve oyuncacı fark ettirmek için oyuncaktan ses çıkartmayın!).

✓ Oyunağı çocuğunuzun görebileceği bir yere koyduktan sonra **beş sn** (içinizden 1001, 1002, 1003, 1004, 1005 diye sayarak) bekleyin.

✓ Çocuğunuz doğru tepki verirse yani oyunağı eline alır ve en az beş sn oyunağı elinde tutarsa (içinizden 1001, 1002, 1003, 1004, 1005 diye sayın) onu **yiyecek vererek ve "Aferin" diyerek ödüllendirin** ve bunu **oldukça coşkulu** bir şekilde yapın.

✓ Çocuğunuz, siz ona oyunağı gösterdikten sonra en az beş sn elinde tutmaz ya da hiç eline almazsa **yanlış tepki** vermiş olur. Yanlış tepki verdiğinde **"Aaa oyuncak"** gibi ilgi çekici bir ifade kullanarak oyunağı tekrar gösterin.

✓ Tekrar içinizden 1001, 1002, 1003, 1004, 1005 diye sayarak **beş saniye** bekleyin.

✓ Çocuğunuz oyunağı eline alır ve en az beş sn oyunağı elinde tutarsa doğru tepki vermiş olur. Doğru tepkiyi **"Aferin sana"** gibi sözel ifadeler kullanarak pekiştirin. Bu kez ifadeniz **daha az coşkulu** olmalıdır.

✓ Çocuğunuz oyunağı en az beş sn boyunca elinde tutmaz ya da hiç eline almazsa bu yanlış tepkidir. Bu kez **"Aa oyuncak"** diyerek hemen çocuğunuzun elini alın ve nesnenin üzerine koyup beş saniye boyunca tutun. Böylece çocuğunuz doğru tepki vermiş olacak.

✓ Hemen ardından **çok az coşkulu hatta silik** bir **"Aferin"** deyin. Oynamak isterse oyuncakla oynamasına izin verin ve siz de onunla oynamaya devam edin.

Şimdi size bu basamağın uygulandığı örnek bir video göstereceğim ve denemeler yapacağız. Videoyu izlerken sizinle birlikte uygulayan kişinin her adımı nasıl uyguladığını ya da uygulamadığını ayrıntılarıyla konuşacağız.

Dördüncü Adım: İşareti takip etmek

Çocuğunuza öğreteceğiniz ortak dikkate tepki verme becerisinin dördüncü adımı *işareti takip etmektir*.

✓ Öncelikle çocuğunuzla birlikte çalışacağınız araç gereçlerinizi hazırlayın. Sonra çocuğunuzun dikkatini çekerek aşağıdaki sıra ile dördüncü adımın öğretimine başlayın.

✓ Çocuğunuz bir nesneyle meşgulken, onunla göz teması kurun.

✓ Göz teması kurduktan sonra, başınızı çocuğunuza göstermek istediğiniz yeni oyuncuğa doğru çevirin ve işaret parmağınızla bu oyuncuğu gösterin.

✓ Parmağınızla gösterdikten sonra içinizden 1001, 1002, 1003, 1004, 1005 diye sayarak **beş sn** bekleyin.

✓ Çocuğunuz doğru tepki verirse diğer bir deyişle sizinle aynı yöne doğru başını çevirip sizin parmağınızla gösterdiğiniz yöne bakarsa ona **yiyecek vererek ve "Aferin" diyerek ödüllendirin** ve bunu **oldukça coşkulu** bir şekilde yapın.

✓ Çocuğunuz, siz ona parmağınızla oyuncuğu gösterdikten sonra başını farklı bir yöne çevirir ya da tepkisiz kalırsa **yanlış tepki** vermiş olur. Yanlış tepki verdiğiğinde, önce göz göze gelin ve **"Aaa bak şurada ne var"** diyerek oyuncuğu işaret parmağınızla gösterin.

✓ Tekrar içinizden 1001, 1002, 1003, 1004, 1005 diye sayarak **beş sn** bekleyin.

✓ Çocuğunuz sizinle aynı yöne doğru başını çevirip parmağınızla gösterdiğiniz yöne bakarsa doğru tepki vermiş olur. Doğru tepkiyi **"Aferin sana"** gibi sözel ifadeler kullanarak pekiştirin. Bu kez ifadeniz **daha az coşkulu** olmalıdır.

✓ Çocuğunuz başını farklı bir yöne çevirir ya da tepkisiz kalırsa bu yanlış tepkidir. Bu kez **"Aa bak şurada ne var"** deyin ve aynı zamanda çocuğunuzun omzuna hafifçe dokunarak onu nesneye doğru yöneltip işaret edilen nesneye doğru bakmasını sağlayın. Böylece çocuğunuz doğru tepki vermiş olacak.

✓ Hemen ardından **"Aferin"** deyin. Oynamak isterse oyuncakla oynamasına izin verin ve siz de onunla oynamaya devam edin.

Şimdi size bu basamağın uygulandığı örnek bir video göstereceğim ve birlikte denemeler yapacağız. Videoyu izlerken sizinle birlikte uygulayan kişinin her adımı nasıl uyguladığını ya da uygulamadığını ayrıntılarıyla konuşacağız.

Beşinci Adım: Bakışı takip etmek

Çocuğunuza öğreteceğiniz ortak dikkate tepki verme becerisinin beşinci adımı *bakışı takip etmektir*.

✓ Öncelikle çocuğunuzla birlikte çalışacağınız araç gereçlerinizi hazırlayın. Sonra çocuğunuzun dikkatini çekerek aşağıdaki sıra ile beşinci adımın öğretimine başlayın.

✓ Çocuğunuz bir nesneyle meşgulken, onunla göz teması kurun.

✓ Göz teması kurduktan sonra, sadece bakışınızı yeni oyuncuğa doğru kaydırarak oyuncuğı gösterin.

✓ Bakışınızı kaydırıdıktan sonra içinizden 1001, 1002, 1003, 1004, 1005 diye sayarak **beş sn** bekleyin.

✓ Çocuğunuz doğru tepki verirse başka bir ifadeyle sizin bakışınızı yönelttiğiniz yöne doğru bakarsa ona **yiyecek vererek ve "Aferin" diyerek ödüllendirin** ve bunu oldukça coşkulu bir şekilde yapın.

✓ Çocuğunuz, siz ona bakışınızla oyuncuğı gösterdikten sonra başını farklı bir yöne çevirir ya da tepkisiz kalırsa **yanlış tepki** vermiş olur. Yanlış tepki verdiğinde, önce göz göze gelin ve "**Aaa bak şurada ne var**" diyerek oyuncuğı bakışınızı kaydırarak gösterin.

✓ Tekrar içinizden 1001, 1002, 1003, 1004, 1005 diye sayarak **beş saniye** bekleyin.

✓ Çocuğunuz sizin bakışınızı çevirdiğiniz yöne doğru başını çevirip bakışınızla gösterdiğiniz oyuncuğa bakarsa doğru tepki vermiş olur. Doğru tepkiyi "**Aferin sana**" gibi sözel ifadeler kullanarak pekiştirin. Bu kez ifadeniz **daha az coşkulu** olmalıdır.

✓ Çocuğunuz farklı bir yöne bakar ya da tepkisiz kalırsa bu yanlış tepkidir. Bu kez "**Aa bak şurada ne var**" deyin ve aynı zamanda çocuğunuzun omzuna hafifçe dokunarak onu nesneye doğru yöneltip bakışınızı kaydardığınız nesneye doğru bakmasını sağlayın. Böylece çocuğunuz doğru tepki vermiş olacak.

✓ Hemen ardından **çok az coşkulu hatta silik** bir "**Aferin**" deyin. Oynamak isterse oyuncakla oynamasına izin verin ve siz de onunla oynamaya devam edin.

Şimdi size bu basamağın uygulandığı örnek bir video göstereceğim ve birlikte denemeler yapacağız. Videoyu izlerken sizinle birlikte uygulayan kişinin her adımı nasıl uyguladığını ya da uygulamadığını ayrıntılarıyla konuşacağız.

Bu aşamaya kadar sizlere ortak dikkate tepki verme becerisinin öğretiminin ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasıyla ve nasıl yapacağınız **tanıtıldı ve** her bir adımdan sonra örnek videolar gösterilerek **model olma** aşaması tamamlandı.

Canlandırma ve Alıştırma: Bu aşamaya kadar sizler öğrenmiş olduğunuz bilgilerin nasıl uygulandığını örnek videolarda gördünüz. Canlandırma aşamasında, ben, bir çocuk rolündeki size (anneye) her basamağı öğretmeye çalışacağım. Bu süreçte siz, olumlu ve olumsuz örnekler gözlemleyeceksiniz. Canlandırma uygulamaları sırasında benim (uygulamacının) ipuçları sunma veya pekiştireç verme gibi çeşitli hatalarımı da göreceksiniz. Daha sonrasında sizler (anneler) uygulamacı olacak, ben (uygulamacı) ise çocuk rolüne gireceğim ve birlikte alışırmalar yapacağız.

Geri bildirim: Tanıtım, model olma, canlandırma ve alışırma yapma aşamalarının hepsi video kaydına alındığından, sizlerin uygulamacı olduğunuz videolarınızı birlikte izleyeceğiz. Video üzerinden doğru ve yanlış uygulamaları yönünde sizlere geri bildirimler yapacağım. Doğru uygulamalarınızı pekiştireceğim, yanlış uygulamalarınızı ise düzelteceğim. Böylece sizlerin, ipucunun giderek artırılması yöntemini tam olarak öğrendiğiniz konusunda karar vereceğiz ve eğitiminiz tamamlanacak.

EK- 9

İpucu Türleri ve İpucu Hiyerarşisi

Yapılandırılmamış Ortak Dikkat Değerlendirme Aracı	İpucu Düzeyleri		
Hedef Davranışlar	3. Düzey (Hedef Uyararı)	4. Düzey	5. Düzey
1. Eline verilen nesneye (oyuncağı) tepki vermek	Çocuğun eline degecek şekilde yeni oyuncacı ortama koymak.	Sözel İpucu Çocuğun eline degecek şekilde nesneyi koymak ve "Aaa oyuncak" gibi ilgi çekici ifade kullanmak.	Sözel + Fiziksel İpucu "Aaa oyuncak" gibi ilgi çekici bir ifade kullanarak çocuğun elini nesnenin üzerinde beş saniye boyunca tutmak.
2. Ses çıkartılan nesneye tepki vermek	Yeni nesnenin üzerine vurarak ses çıkarmak.	Sözel İpucu "Aaa nasıl bir oyuncak bu böyle" gibi ilgi çekici bir ifade kullanmak.	Sözel + Fiziksel İpucu "Aaa oyuncak" diyerek çocuğun elini nesnenin üstüne koymak.
3. Gösterilen bir nesneye tepki vermek	Yeni nesnenin kendisini göstermek	Sözel İpucu "Aa oyuncak" diyerek yeni oyuncacı çocuğun görebileceğı yere koymak."	Sözel + Fiziksel İpucu "Aa oyuncak" diyerek çocuğun elini nesnenin üstüne koymak.
4. İşareti takip etmek	Annenin parmağıyla yeni nesneyi işaret etmesi	Sözel İpucu+ İşaret İpucu "Aa bak şurada ne var" diyerek nesneyi işaret etmek.	Sözel + Fiziksel İpucu "Aa bak şurada ne var" demek ve aynı zamanda çocuğun omzuna hafifçe dokunarak çocuğu nesneye doğru yöneltip işaret edilen nesneye doğru bakmasını sağlamak.
5. Bakışı takip etmek	Annenin yeni nesneye doğru bakışlarını kaydırması	Sözel İpucu "Aa bak şurada ne var" diyerek nesneye doğru bakış kaydırmak.	Sözel + Fiziksel İpucu "Aa bak şurada ne var" demek ve aynı zamanda çocuğun omzuna hafifçe dokunarak çocuğu nesneye doğru yöneltip bakış yöneltilen nesneye doğru bakmasını sağlamak.

EK-10

ETİK KURUL İZİNİ

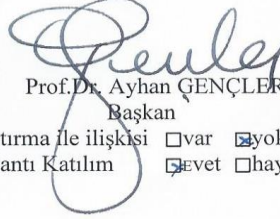


T.C
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK
KURULU

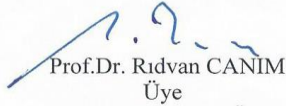
Oturum Sayısı: 2017/12
KARAR NO: 2017.12.07

Karar Tarihi: 07.12.2017

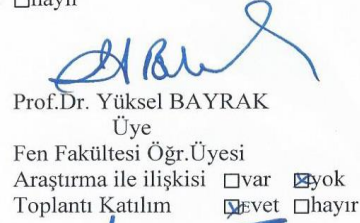
Akademik danışmanlığımı Üniversitemiz Eğitim Fakültesi öğretim üyesi Doç.Dr. Emine AHMETOĞLU 'nun yaptığı Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Engelli Çalışmaları Anabilim Dalı Doktora Programı Öğrencisi Aynur GICI VATANSEVER tarafından Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunda değerlendirilmek üzere gönderilen "Annelere Sunulan Koçluk Programı'nın Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarına Ortak Dikkate Tepki Verme Becerisini Kazandırma Üzerindeki Etkileri" başlıklı araştırma dosyası incelenmiştir. Araştırmanın; gerçekleştirilmesinde etik bilimsel standartlar açısından sakınca bulunmadığına mevcudun oy birliği ile karar verilmiştir.


Prof.Dr. Ayhan GENÇLER
Başkan

Araştırma ile ilişkisi var yok
Toplantı Katılım evet hayır


Prof.Dr. Rıdvan CANIM
Üye

Edebiyat Fakültesi Öğretim Üyesi
Araştırma ile ilişkisi var yok
Toplantı Katılım evet hayır


Prof.Dr. Yüksel BAYRAK
Üye

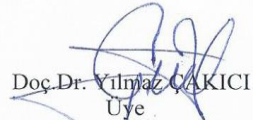
Fen Fakültesi Öğr.Üyesi
Araştırma ile ilişkisi var yok
Toplantı Katılım evet hayır

Prof.Dr. Ali Muhammet BAYRAKTAROĞLU
Üye

Güzel Sanatlar Fak. Öğretim Üyesi
Araştırma ile ilişkisi var yok
Toplantı Katılım Evet hayır

Doç. Ahmet Hamdi ZAFER
Üye

Devlet Konservatuarı Öğr.Üyesi
Araştırma ile ilişkisi var yok
Toplantı Katılım Evet hayır


Doç.Dr. Yılmaz ÇAKICI
Üye


Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi.
Araştırma ile ilişkisi var yok
Toplantı Katılım Evet hayır


Yrd.Doç.Dr. Ayşegül KILIÇ
Üye


Balkan Araştırma Enst. Öğr.Üyesi
Araştırma ile ilişkisi var yok
Toplantı Katılım Evet hayır


Doç.Dr. Ahmet Emre DAĞTAŞOĞLU
Üye
İlahiyat Fakültesi Öğr. Üyesi
Araştırma ile ilişkisi var yok
Toplantı Katılım Evet hayır

Doç.Dr. Emre ATILGAN
Üye
Sağlık Bilimler Fak. Öğr.Üyesi
Araştırma ile ilişkisi var yok
Toplantı Katılım Evet hayır


Yrd.Doç.Dr. Levent DOĞAN
Üye
Edebiyat Fakültesi Öğretim.Üyesi
Araştırma ile ilişkisi var yok
Toplantı Katılım Evet hayır


Yrd.Doç.Dr. Özcan AYGÜN
Üye
Edebiyat Fakültesi Öğretim.Üyesi
Araştırma ile ilişkisi var yok
Toplantı Katılım Evet hayır


Yrd.Doç.Dr. Esmâ MİHLAYANLAR
Üye
Mimarlık Fakültesi Öğretim.Üyesi
Araştırma ile ilişkisi var yok
Toplantı Katılım Evet hayır

EK- 11**Koçluk Uygulaması Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu**

Araştırmacı aile koçluğu programını uygulama sürecinde,	Evet	Hayır
1. Anne eğitimi öncesinde kazandırılması hedeflenen davranışa yönelik annelerden performans alımı yapmıştır.		
2. Anne eğitimi sırasında annelere öğretim uygulaması ile ilgili gerekli ön bilgiler vermiştir.		
3. Annelere ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasının uygulama basamaklarını öğretmiştir.		
4. Anne eğitimi sırasında sunum, model olma, rol yapma ve değerlendirme aşamalarını gerçekleştirmiştir.		
5. Annelerin uygulamayı doğru bir şekilde öğrenip öğrenmediklerine yönelik değerlendirmeler yapmıştır.		
6. Değerlendirmeler sırasında annelerin uygulamalarında gerekli düzeltmeleri yapmıştır.		
7. Anne eğitimi sonrasında uygulama oturumlarında annenin tüm öğretim ve yoklama uygulamalarını gözlemlemiştir.		
8. Öğretim uygulamaları sürecinde annenin doğru olmayan uygulamalarına yönelik uygun geri bildirimler vermiştir.		
9. Anne ve çocuk hedeflenen davranışları edindikleri zaman aile koçluğu programını sonlandırmıştır.		

EK-12**ANNELERE YÖNELİK SOSYAL GEÇERLİK VERİ TOPLAMA FORMU
(ÖNCESİ)**

Sevgili Anne,

Bu sosyal geçerlik veri toplama formu ile sizin ve çocuğunuzun katılacağı ortak dikkate tepki verme becerisinin öğretiminin yapıldığı çalışmaya yönelik görüşlerinizi belirlemek amaçlanmaktadır. Soruları size sözlü olarak ifade edeceğim ve cevaplarınızı izniniz olursa ses kayıt cihazına kayıt edeceğim. Değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Arş. Gör. Aynur GICI VATANSEVER

1. Ortak dikkate tepki verme sizce öncelikli olarak öğretilmesi gereken bir beceri midir?
2. Bu çalışmada sizin tarafınızdan öğretilmesi planlanan ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasının, ortak dikkate tepki verme becerisinin öğretimi için uygun olduğunu düşünüyor musunuz?
3. Sizin tarafınızdan öğretilmesi planlanan ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasının, çocuğunuz ve sizin için uygun bir uygulama olduğunu düşünüyor musunuz?
4. Çocuğunuzun ortak dikkate tepki verme davranışını öğrenmesi, çocuğunuzun yaşamında sizce olumlu değişikliklere yol açacak mı?
5. Bu çalışmada kullanacağınız öğretim uygulamasını çocuğunuza diğer becerilerin öğretiminde de kullanmayı düşünür müsünüz?
6. Öğretim tamamlanınca çocuğunuzda meydana gelecek olan değişikliklerin çocuğunuzun çevresindeki kişileri memnun edeceğini düşünüyor musunuz?
7. Anne eğitimi programında yer almanın sizin için önemi nedir?
8. Anne eğitimi programından sonra çocuğunuzla olan etkileşiminizde değişiklik olacağını düşünüyor musunuz?

**ANNELERE YÖNELİK SOSYAL GEÇERLİK VERİ TOPLAMA FORMU
(SIRASI)**

Sevgili Anne,

Bu sosyal geçerlik veri toplama formu ile sizin ve çocuğunuzun şunda uygulamasını yapmakta olduğunuz, ortak dikkate tepki verme becerisinin öğretimine yönelik görüşlerinizi belirlemek amaçlanmaktadır. Soruları size sözlü olarak ifade edeceğim ve cevaplarınızı izniniz olursa ses kayıt cihazına kayıt edeceğim. Değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Arş. Gör. Aynur GICI VATANSEVER

1. Sizce çocuğunuz bu çalışmada sizin ona öğretmekte olduğunuz ortak dikkate tepki verme becerisini öğreniyor mu? Eğer öyleyse bu beceriyi öğrenmesi çocuğunuzun yaşamında sizce olumlu değişikliklere yol açıyor mu?
2. Bu çalışmada kullanıyor olduğunuz ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulaması, ortak dikkate tepki verme becerisinin öğretimi için etkili oluyor mu?
3. İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretimi uygularken zorluklar yaşıyor musunuz?
4. Bu çalışmanın en beğendiğiniz yanlarını sıralar mısınız?
5. Uygulamacının koçluk programını yararlı buluyor musunuz?
6. Ortak dikkate tepki verme becerisini öğretirken kullandığımız ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasını çocuğunuza başka becerilerin öğretimi sırasında da kullanmayı düşünüyor musunuz?
7. Diğer annelere bu öğretim uygulamasını ve anne eğitimi çalışmalarına katılmalarını önerir misiniz?
8. Çalışma sırasında size geri bildirim sunulmasından hoşnut oldunuz mu?
9. Geri bildirim sunma ile ilgili en çok hoşlandığınız ve hiç hoşlanmadığınız noktaları paylaşır mısınız?
10. Çocuğunuzla etkileşim kuran kimselere, onlar çocuğunuzla çalışırken ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasını kullanmalarını önerir misiniz?

**ANNELERE YÖNELİK SOSYAL GEÇERLİK VERİ TOPLAMA FORMU
(SONRASI)**

Sevgili Anne,

Bu sosyal geçerlik veri toplama formu ile sizin ve çocuğunuzun katıldığı ortak dikkate tepki verme becerisinin öğretiminin yapıldığı çalışmaya yönelik görüşlerinizi belirlemek amaçlanmaktadır. Soruları size sözlü olarak ifade edeceğim ve cevaplarınızı izniniz olursa ses kayıt cihazına kayıt edeceğim. Değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Arş. Gör. Aynur GICI VATANSEVER

1. Bu çalışmada öğrettiğiniz ortak dikkate tepki verme becerisinin çocuğunuz açısından önemli olduğunu düşünüyor musunuz?
2. Bu çalışmada ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasını öğrenmiş olmak sizin için önemli mi?
3. Size göre, ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim, ortak dikkate tepki verme becerisinin öğretiminde çocuğunuz için uygun bir öğretim uygulaması mıdır?
4. Aile eğitim programı günlük hayatınızdaki işlerinizi yürütmenizi engelleyecek kadar yoğun muydu?
5. Bu çalışmada çocuğunuza öğrettiğiniz ortak dikkate tepki verme becerisini, farklı ortamlarda ve farklı kişilerle sergilediğine şahit oluyor musunuz?
6. Ortak dikkate tepki vermeyi öğrenmek çocuğunuzun yaşamında (örn: okul yaşamı, ev yaşamı vb.) olumlu değişikliğe yol açtı mı?
7. Öğretim tamamlanınca çocuğunuzda meydana gelen davranış değişikliği çocuğunuzun çevresindeki kişileri (örn: diğer aile bireyleri, öğretmen, arkadaş vb.) memnun etti mi?
8. Bu çalışmada kullanılan ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamasını çocuğunuza diğer becerilerin öğretiminde de kullanacak mısınız?
9. Anne eğitimine katılmış olmak ve bu uygulamayı yürütmüş olmak çocuğunuzla olan etkileşiminizde değişikliklere yol açtı mı?
10. Bu çalışma çocuğunuzda ne tür değişikliklere yol açmıştır?
11. Bu çalışma sizde ne tür değişikliklere yol açmıştır?

12. Bu çalışmanın en beğendiğiniz yönü nedir?
13. Bu çalışmada sizi hoşnut etmeyen yönler nelerdir?
14. Bu çalışmada çocuğunuza bir şeyler öğretmek size ne hissettirdi?
15. İleride bu çalışmaya benzer bir çalışmaya tekrar katılmak ister misiniz?