



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Özel Eğitim Anabilim Dalı

Özel Eğitim Bilim Dalı

Doktora Tezi

EBEVEYN EĞİTİM PROGRAMININ ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDEKİ OTİZMLİ
ÇOCUĞA SAHİP
EBEVEYNLERİN EĞİTSEL YETERLİKLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Muhammed Abdulbaki KARACA
ORCID: 0000-0002-4192-6307

Danışman
Prof. Dr. Hakan SARI
ORCID: 0000-0002-9730-3280

Konya – 2021

ÖN SÖZ

Türkiye’de araştırma bulguları göz önüne alınarak otizmlı çocukların ebeveynlerine yönelik eğitim programlarının geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırmada erken çocukluk döneminde otizmlı çocuklara sahip ebeveynler için geliştirilen “Otizmlı Çocuğa Sahip Ebeveynlere Yönelik Eğitim Programının (OÇEP)” ebeveynlerin eğitsel yeterliklerine etkisinin ortaya çıkartılması amaçlanmıştır.

Lisans, yüksek lisans ve doktora eğitim sürecimin her aşamasında bilimsel tecrübe ve deneyimleriyle desteğini hiç esirgemeyen, bu çalışmanın ortaya çıkması sürecinde beni daima motive eden çok değerli hocam Prof. Dr. Hakan SARI’ya

Uzman görüşleriyle veri toplama araçlarıma katkılar sunan Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ, Doç. Dr. Salih ÇAKMAK, Doç. Dr. Yusuf Ziya TAVİL, Dr. Öğretim Üyesi Süleyman ARSLANTAŞ ve Dr. Öğretim Üyesi Mustafa AYDIN hocalarıma,

Akademik bilgi, deneyim ve tecrübeleriyle yanımda olan Dr. Öğretim Üyesi Abdullah EKER ve Öğretim Görevlisi Hasan Hüseyin TOPRAK hocalarıma, araştırmanın gerçekleştirilmesi hususunda gönüllü ve istekli olan, araştırma sürecine katkılarını esirgemeyen, erken çocukluk döneminde otizmlı çocuklara sahip değerli ebeveynlerimize,

Zor ve yorucu bu yolculukta emek ve desteklerini esirgemeyen, hayatından tavizler vererek manevi desteğini ve yardımlarını her zaman yanımda hissettiğim, benim için çok özel bir yere sahip olan sevgili eşim Demet hanıma,

Ailemize katılarak evimize neşe katan, kendilerine ayırmam gereken zamanlardan fedakârlıklar gösteren, manevi desteklerini esirgemeyen biricik oğlum ve kızım Talha ve Sevede Nur’a,

Şefkatini ve desteğini her zaman üzerimde hissettiğim ilk öğretmenim olan sevgili annem Fahriye’ye, yine bu aşamaya gelmemde maddi ve manevi çok büyük katkısı olan sevgili babam Namık Kemal’e sonsuz teşekkürlerimi ve sevgilerimi sunuyorum.

M. Abdalbaki KARACA

2021

İÇİNDEKİLER

| | |
|--|------|
| ŞEKİLLER TABLOSU | VIII |
| TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU | IX |
| BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ..... | X |
| SİMGELER VE KISALTMALAR | XI |
| ÖZET | XIII |
| ABSTRACT..... | XIV |
| BÖLÜM I: GİRİŞ | 1 |
| I.1. Problem Durumu | 1 |
| I.2. Araştırmanın Amacı | 5 |
| I.3. Araştırmanın Önemi | 6 |
| I.4. Sayıtlar..... | 10 |
| I.5. Sınırlılıklar..... | 10 |
| I.6. Tanımlar..... | 11 |
| BÖLÜM II: ALANYAZINI | 13 |
| II.1. Otizm Spektrum Bozukluğu Tanımı, Belirtileri ve Düzeyleri | 13 |
| II.1.1. Otizm Spektrum Bozukluğunun Tanımı | 13 |
| II.1.2. Otizm Spektrum Bozukluğunun Belirtileri | 14 |
| II.1.3. Otizm Spektrum Bozukluğundan Etkilenmenin Üç Düzeyi (DSM-V).... | 19 |
| II.2. Otizm Spektrum Bozukluğunun Yaygınlığı..... | 21 |
| II.3. Otizm Spektrum Bozukluğu Tarama, Tanılama, Değerlendirme ve Yerleştirme Süreci | 22 |
| II.4. Ebeveyn Eğitsel Yeterliği..... | 35 |
| II.4.1. OSB’li Çocukların Sosyal ve Duygusal Becerilerinin Gelişimi ve Ebeveyn Eğitsel Yeterliği | 38 |
| II.4.2. OSB’li Çocukların Bilişsel Becerilerinin Gelişimi ve Ebeveyn Eğitsel Yeterliği | 44 |
| II.4.3. OSB’li Çocukların Dil ve İletişim Becerilerinin Gelişimi ve Ebeveyn Eğitsel Yeterliği | 48 |
| II.4.4. OSB’li Çocukların Özbakım Becerilerinin Gelişimi ve Ebeveyn Eğitsel Yeterliği | 55 |
| II.4.5. OSB’li Çocukların Problem Davranışlarıyla Baş Edebilme ve Ebeveyn Eğitsel Yeterliği | 58 |
| II.4.6. OSB’li Çocukların Psikomotor (İnce ve Kaba Motor) Becerilerinin Gelişimi ve Ebeveyn Eğitsel Yeterliği..... | 67 |
| II.5. Aile Eğitimi | 78 |
| II.5.1. Aile Eğitiminin Tanımı, Tarihçesi ve Önemi..... | 78 |

| | |
|--|------------|
| II.5.2. Aile Eğitim Modelleri | 83 |
| II.5.2.1.Ev Merkezli Aile Eğitim Modeli..... | 84 |
| II.5.2.2. Kurum Merkezli Aile Eğitim Modeli..... | 85 |
| II.5.2.3. Bütünleştirilmiş Aile Eğitim Modeli..... | 86 |
| II.5.2.4. Uzaktan Öğretim Yoluyla Aile Eğitim Modeli | 87 |
| II.6. İlgili Araştırmalar | 87 |
| II.6.1. Ülkemizde Yapılan Araştırmalar | 88 |
| II.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar | 91 |
| BÖLÜM III. YÖNTEM..... | 101 |
| III.1 Araştırmanın Modeli..... | 101 |
| III.2 Araştırmanın Katılımcıları | 105 |
| III.2.1. İhtiyaç Analizi Sürecinde Yer Alan Katılımcılar..... | 105 |
| III.2.2. OÇEP' in Uygulanması Sürecinde Yer Alan Katılımcılar | 106 |
| III.3 Veri Toplama Araçları | 107 |
| III.3.1. İhtiyaç Analizine İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu | 108 |
| III.3.2. Ebeveynlerin Eğitsel Yeterliklerine Yönelik Kontrol Listesi (EEYKL) | 108 |
| III.3.3. Otizmlı Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Eğitsel Becerilerine İlişkin Yeterlik Ölçeği (EEBYÖ)..... | 109 |
| III.3.4. Sosyal Geçerlik Formu | 124 |
| III.4.OÇEP'i Geliştirme ve Uygulama Süreci | 124 |
| III.5 Verilerin Toplanması | 138 |
| III.6. Verilerin Analizi | 141 |
| BÖLÜM IV: BULGULAR..... | 144 |
| IV.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formundan Elde Edilen Bulgular | 144 |
| IV.1.1. Sosyal ve Duygusal Beceriler Edinmeyle İlgili Eğitim Alma Gereksinimi..... | 144 |
| IV.1.2.Bilişsel Beceriler Edinmeyle İlgili Eğitim Alma Gereksinimi..... | 146 |
| IV.1.3. Dil ve İletişim Becerileri Edinmeyle İlgili Eğitim Alma Gereksinimi | 147 |
| IV.1.4. Özbakım Becerileri Edinmeyle İlgili Eğitim Alma Gereksinimi..... | 148 |
| IV.1.5. Problem Davranışlarla Baş Edebilmeye Yönelik Eğitim Alma Gereksinimi..... | 149 |
| IV.1.6.Psikomotor Beceriler Edinmeyle İlgili Eğitim Alma Gereksinimi ... | 150 |
| IV.2. OÇEP'e Katılan ve Katılmayan Ebeveyn Gruplarının EEBYÖ Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Anlamlılığa İlişkin t testi Bulguları..... | 152 |
| IV.3. OÇEP'e Katılan ve Katılmayan Ebeveynlerin Eğitsel Yeterlikleriyle İlgili OÇEP Öncesi ve Sonrası EEBYKL Gözlem Verileri | 155 |
| IV.3.1.Ebeveynlerin Problem Davranışlarla Baş Edebilmeye Yönelik Yeterlikleriyle İlgili EEBYKL Gözlem Verileri | 156 |
| IV.3.2.Ebeveynlerin Bilişsel Beceriler Edinmeyle Yönelik Yeterlikleriyle İlgili EEBYKL Gözlem Verileri..... | 157 |

| | |
|---|-----|
| IV.3.3. Ebeveynlerin Dil ve İletişim Becerileri Edindirebilmeye Yönelik Yeterlikleriyle İlgili EEEYKL Gözlem Verileri | 158 |
| IV.3.4.Ebeveynlerin Psikomotor Beceriler Edindirebilmeye Yönelik Yeterlikleriyle İlgili EEEYKL Gözlem Verileri | 159 |
| IV.3.5. Ebeveynlerin Sosyal ve Duygusal Beceriler Edindirebilmeye Yönelik Yeterlikleriyle İlgili EEEYKL Gözlem Verileri | 160 |
| IV.3.6.Ebeveynlerin Özbakım Becerileri Edindirebilmeye Yönelik Yeterlikleriyle İlgili EEEYKL Gözlem Verileri | 161 |
| IV.4 Sosyal Geçerlik Bulguları | 162 |
| IV.4.1.OÇEP'e Katılımla İlgili Ebeveyn Görüşleri | 162 |
| IV.4.2.OÇEP'in Çocuğun Gelişimine Etkisiyle İlgili Ebeveyn Görüşleri..... | 162 |
| IV.4.3.OÇEP İçeriğinin Yeterliliğiyle İlgili Ebeveyn Görüşleri..... | 163 |
| IV.4.4.OÇEP Amaçlarının, Ebeveynlerin İhtiyaçlarını Karşılama Düzeyiyle İlgili Ebeveyn Görüşleri..... | 164 |
| IV.4.5. OÇEP'in Otizmlili Çocuğa Sahip Ebeveynler Tarafından Uygulanılabilirliğiyle İlgili Ebeveyn Görüşleri | 165 |
| IV.4.6. OÇEP'e Katılımda Duyulan Memnuniyete İlişkin Ebeveyn Görüşleri | 166 |
| IV.4.7.OÇEP'in Anlaşılabilirliği ve Açıklığıyla İlgili Ebeveyn Görüşleri..... | 166 |
| BÖLÜM V: TARTIŞMA..... | 168 |
| BÖLÜM VI: SONUÇLAR VE ÖNERİLER..... | 179 |
| VI.1. Sonuçlar | 179 |
| VI.1.1. OÇEP'in Nicel Açıdan Etkililiğine Yönelik Sonuçlar | 179 |
| VI.1.2. Sosyal Geçerlik Bulgularına İlişkin Sonuçlar..... | 180 |
| VI.2. Öneriler | 181 |
| VI.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler..... | 181 |
| VI.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler | 181 |
| KAYNAKÇA..... | 183 |
| EKLER..... | 221 |
| EK 1: Otizmlili Çocuğa Sahip Ebeveynlere Yönelik Eğitim Programının (OÇEP) Hedef ve Kazanımlar Listesi..... | 222 |
| EK 2: Sosyal Geçerlik Formu | 230 |
| EK 3: Otizmlili Çocuğa Sahip Ebeveynlere Yönelik Eğitim Programının (OÇEP) İhtiyaç Analiziyle İlgili Görüşme Formu..... | 231 |
| EK 4: OÇEP Uygulama Gözlem Formu | 233 |
| EK 5: OÇEP Ünite 1 Kazanımlar Tablosu | 234 |
| EK 6: OÇEP Ünite 1 Kazanımlar Tablosu (devamı)..... | 235 |
| EK 7: OÇEP Ünite 2 Kazanımlar Tablosu | 236 |
| EK 8: OÇEP Ünite 2 Kazanımlar Tablosu (devamı)..... | 237 |
| EK 9: OÇEP Ünite 3 Kazanımlar Tablosu | 238 |
| EK 10: OÇEP Ünite 3 Kazanımlar Tablosu (devamı)..... | 239 |
| EK 11: OÇEP Ünite 4 Kazanımlar Tablosu | 240 |
| EK 12: OÇEP Ünite 4 Kazanımlar Tablosu (devamı)..... | 241 |

| | |
|---|-----|
| EK 13: OÇEP Ünite 5 Kazanımlar Tablosu | 242 |
| EK 14: OÇEP Ünite 5 Kazanımlar Tablosu (devamı) | 243 |
| EK 15: OÇEP Ünite 6 Kazanımlar Tablosu | 244 |
| EK 16: OÇEP Ünite 6 Kazanımlar Tablosu (devamı) | 245 |
| EK 17: Etik Kurul İzni | 246 |
| EK 18: Otizmlı Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Eğitsel Becerilerine İlişkin Yeterlik Ölçeği (EEBYÖ) | 247 |
| Ek 19: Ebeveynlerin Eğitsel Yeterliklerine Yönelik Kontrol Listesi (EEYKL) | 249 |



TABLolar LİSTESİ

| | |
|--|-----|
| Tablo 1. OSB'li 1-3 Yaş Arası Çocuklarda Görülen Bozukluklar..... | 18 |
| Tablo 2. OSB'li Bireylere Yönelik Bilimsel Temelli Uygulamalar Raporu..... | 34 |
| Tablo 3. Araştırma Modeli | 102 |
| Tablo 4. İhtiyaç Analizi Belirlemeye Yönelik Gerçekleştirilen Aşamalar | 103 |
| Tablo 5. Araştırmanın Deneysel Sürecinin Simgesel Görünümü | 105 |
| Tablo 6. İhtiyaç Analizine Katılan Ebeveynlerin Demografik Bilgileri | 106 |
| Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubundaki Katılımcıların Demografik Bilgileri.. | 107 |
| Tablo 8. Görüşme Formu Geliştirmede İzlenen Basamaklar | 108 |
| Tablo 9. Katılımcı Gruba İlişkin Demografik Bilgiler..... | 111 |
| Tablo 10. Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett Küresellik Testleri sonuçları..... | 112 |
| Tablo 11. Açımlayıcı Faktör Analizi Sonucu Açığa Çıkan Bileşenler Tablosu | 113 |
| Tablo 12. AFA'dan Elde Edilen Bulgular ve Madde Öz Değerleri | 115 |
| Tablo 13. Boyutların Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları | 117 |
| Tablo 14. Alt Grup-Üst Grup Bağımsız t Testi Bulguları-1..... | 118 |
| Tablo 15. Alt Grup-Üst Grup Bağımsız t Testi Bulguları-2..... | 119 |
| Tablo 16. Alt Boyutlar Arasında Korelasyon Analizi..... | 120 |
| Tablo 17. EEBYÖ Verilerinin Model-Veri Uyum Değerleri..... | 121 |
| Tablo 18. Sosyal Geçerlik Formu Geliştirmede İzlenen Basamaklar | 124 |
| Tablo 19. OÇEP'i Geliştirmede İzlenen Aşamalar | 126 |
| Tablo 20. OÇEP Üniteleri Hedef ve Kazanımlar Tablosu | 132 |
| Tablo 21. OÇEP Üniteleri Hedef ve Kazanımlar Tablosu | 135 |
| Tablo 22. Kontrol Listesi Kodlayıcılar Arası Güvenirlik Verileri | 141 |
| Tablo 23. OSB'li Çocuğu Olan Ebeveynlerin Eğitim Gereksinimleri..... | 144 |
| Tablo 24. Deney Grubu Öntest ve Sontest Arasındaki Anlamlılığa İlişkin Bağımlı Örneklem t Testi Bulguları | 152 |
| Tablo 25. Kontrol Grubu Öntest ve Sontest Arasındaki Anlamlılığa İlişkin Bağımlı Örneklem t Testi Bulguları | 154 |

ŞEKİLLER TABLOSU

| | |
|--|-----|
| Şekil 1.Değerlendirme Süreci | 24 |
| Şekil 2.Sönme Tekniği Uygulanırken Dikkat Edilmesi Gereken Kurallar..... | 63 |
| Şekil 3.Cezanın Yan etkileri | 65 |
| Şekil 4.Scree Plot Grafiği | 116 |
| Şekil 5.Doğrulamalı Faktör Analizine Göre Elde Edilen Faktör Yapıları..... | 123 |



TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Ebeveyn Eğitim Programının Erken Çocukluk Dönemindeki Otizmlı Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Eğitsel Yeterliklerine Etkisinin İncelenmesi başlıklı tez çalışmamın İç Kapak, Özetler, Ekler ve Ana Bölümlerden (Giriş, Alan Yazın, Yöntem, Bulgular, Tartışma, Sonuçlar ve Öneriler) oluşan toplam **188** sayfalık kısmına ilişkin, 2/12/2021 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%13** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez kabul sayfası hariç,
2. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç,
3. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç,
4. Önsöz hariç,
5. İçindekiler hariç,
6. Simgeler ve kısaltmalar hariç,
7. Kaynakça hariç
8. Özgeçmiş hariç,
9. Alıntılar dâhil,
10. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

13/12/2021

Muhammed Abdulbaki KARACA

Prof. Dr. Hakan SARI

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynakça listesine eklendiğini beyan ederim.

13/12/2021

Muhammed Abdulbaki KARACA

SİMGELER VE KISALTMALAR

- ADÖ:** Ayrık Denemelerle Öğretim
- APA:** American Psychological Association
- BEP:** Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
- CDC:** Centers for Disease Control and Prevention
- DIR:** Developmental, Individual Difference, Relationship-Based
- DSM V:** Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-V
- KAG:** Kodlayıcılar Arası Güvenirlik
- KTU:** Kanıt Temelli Uygulamalar
- ADI-R:** Autism Diagnostic Interview- Revised
- ÇODÖ:** Çocukluk Otizmi Derecelendirme Ölçeği
- AB Checklist:-** Autism Behavior Checklist-ABC
- ASIEP 2:** Autism Screening Instrument for Educational Planning
- CARS:** Childhood Autism Rating Scale
- M-CHAT:** Modified Checklist for Toddlers
- MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı
- NAEYC:** National Association for the Education of Young Children
- OÇİDEP:** Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı
- GEÇDA:** Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı
- AGTE:** Ankara Gelişim Tarama Envanteri
- EÇDOTÖ:** Erken Çocukluk Dönemi Otizm Tarama Ölçeği
- ESAT:** Early Screening of Autistic Traits Questionnaire
- CSBS:** Communication and Symbolic Behavior Scales
- SCQ:** Social Communication Questionnaire
- STAT:** Screening Tool for Autism in Two-Year-Olds
- PDDST:** Persasive Development Disorder Screening Test
- OSA-TR:** Otizm Spektrum Anketi Türkçe Formu

GARS-2: Gilliam Otistik Bozukluk Dereceleme Ölçeği-2

GOBDÖ-2: Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2

OSB: Otizm Spektrum Bozukluğu

ÖEHY: Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği

NICE: National Institute for Health and Care Excellence

YGB: Yaygın Gelişimsel Bozukluk

PECS: Picture Exchange Communication Sytem-Resim Değiş-Tokuş Sistemi

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences - Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı

UDA: Uygulamalı Davranış Analizi

RAM: Rehberlik Araştırma Merkezi

ÖZET

Özel Eğitim Anabilim Dalı
Özel Eğitim Bilim Dalı
Doktora Tezi

EBEVEYN EĞİTİM PROGRAMININ ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDEKİ OTİZMLİ ÇOCUĞA SAHİP EBEVEYNLERİN EĞİTSEL YETERLİKLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Muhammed Abdulbaki KARACA

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan öğrenciler için eğitim programlarının planlanması, gözden geçirilmesi gerekmekte ve ebeveynlerin tüm bu süreçlerde ortak olarak yer alması önerilmektedir (Cavkaytar, 2017). Ancak OSB’li bireylerin tanınması süreci sonrasında ebeveynlerin çocuklarının gelişimiyle ilgili neler yapabileceğine ve karşılaşılan güçlüklerle nasıl başa çıkabileceklerine yönelik formal ve informal eğitsel destek kaynaklarının yetersiz olduğu bilinmektedir (Sarı, Atbaşı & Çitil, 2017). Bununla birlikte, ebeveynlerin sorumluluklarının ve aile içi rollerin farklılaşması, henüz yeni tanı almış çocuklar için neler yapabileceğine ilişkin yetersizlik, ebeveynler için önemli derecede stres kaynakları haline gelmektedir (Ardıç, 2013). Yapılan yurt içi ve yurt dışı araştırmaların önemli kısmının ebeveynlerin depresyonla ve sosyal destek algılarıyla ilgili olduğu bilinmektedir (Gönen, Yıkılmış & Halil, 2020; Ludlow, Skelly & Rohleder, 2011; Özkubat Özdemir, Selimoğlu, & Töret, 2014). Erken çocukluk döneminde OSB’li çocuğu olan ebeveynlerin eğitsel gereksinimlerinin giderilmesine yönelik eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasına ilişkin çalışmaların ise ülkemizde sınırlı olduğu görülmektedir (Sarı ve Karaca, 2016). Whittingham, K., Sofronoff, K., Sheffield, J., & Sanders, M. R. (2009) ebeveyn yeterliğini ebeveynlerin, ebeveynlik becerileriyle ilgili eğitsel yeterliği olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla, bu araştırmanın amacı, “Otizmlili Çocuğu Olan Ebeveynlere Yönelik Eğitim Programının” (OÇEP) erken çocukluk dönemindeki otizmlili çocuğa sahip ebeveynlerin eğitsel yeterliklerine etkisinin incelenmesidir. Araştırmada nitel ve nicel araştırma deseninin birlikte yürütüldüğü sıralı karma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın birinci aşamasında, erken çocukluk döneminde otizmlili çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarının eğitimine yönelik eğitsel yeterliklerine ilişkin ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi içerisinde yer alan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmaya Konya ilinde ikamet eden 20 ebeveyn katılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz tekniğiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında OÇEP geliştirilmiştir. Bu aşamada Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Deneysel Model ile araştırma sürecinde geliştirilen veri toplama araçlarından “Otizmlili Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Eğitsel Becerilerine İlişkin Yeterlik Ölçeği” (EEBYÖ) ve “Ebeveynlerin Eğitsel Yeterliklerine Yönelik Kontrol Listesi” (EEYKL) kullanılmıştır. EEYKL aracılığıyla ebeveynlerin eğitsel becerilerine ilişkin yeterlikleri gözlenmiştir. EEYKL aracılığıyla elde edilen veriler grafiksel olarak analiz edilirken, EEBYÖ aracılığıyla elde edilen veriler t testi istatistik teknikleri aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında 25’i kontrol grubunda, 25’i ise deney grubunda olmak üzere, erken çocukluk döneminde otizmlili çocuğa sahip 50 ebeveyn yer almıştır. OÇEP sonrasında, deney grubunda yer alan 25 ebeveynin sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, 1) OÇEP’e katılan ve katılmayan ebeveynlerin EEBYÖ alt boyutlarından bilişsel beceriler, dil ve iletişim becerileri, özbakım becerileri sosyal ve duygusal beceriler, psikomotor beceriler ve problem davranışlarla baş edebilmelerine sağlamalarına ilişkin beceriler öğretebilmelerine yönelik öntest ve sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu ($p < 0,05$) bulunmuştur. OÇEP’e katılan ve katılmayan ebeveynlerin EEYKL aracılığıyla, eğitsel yeterlikleri incelendiğinde, yine tüm alt boyutlarda deney grubundaki ebeveyn yeterliğinde gelişim gözlemlenirken kontrol grubunda herhangi bir gelişim gözlenmemiştir. Dolayısıyla erken çocukluk döneminde OSB’li çocuğu olan ebeveynler için geliştirilen ebeveyn eğitim programının, ebeveynlerin eğitsel yeterliklerinin gelişiminde etkili program olduğu ortaya çıkmaktadır. 2) Araştırma sonucunda sosyal geçerlik bulguları incelendiğinde; ebeveynler eğitim programının süreci, amacı ve etkisine yönelik olumlu görüş bildirmişlerdir. Ayrıca otizmlili çocuklarının eğitimine yönelik kendi yeterliklerinin arttığını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: ebeveyn eğitim programı, otizm spektrum bozukluğu, erken çocukluk, özel eğitim, eğitsel yeterlik, karma yöntem, ölçek, kontrol listesi, gözlem, görüşme

ABSTRACT

Department of Special Education
Special Education Program
Doctoral Thesis

INVESTIGATION OF PARENT EDUCATION PROGRAM'S EFFECT ON EDUCATIONAL COMPETENCIES OF PARENTS WHO HAVE CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN EARLY CHILDHOOD Muhammed Abdulkaki KARACA

Educational programs for students with Autism Spectrum Disorders (ASD) should be planned and reviewed, and parents should be involved in all these processes (Cavkaytar, 2017). However, it is known that formal and informal educational support resources regarding what parents can do about their children's development and how they can cope with the difficulties encountered after the diagnosis/identification process of individuals with ASD are insufficient (Sarı, Atbaşı & Çitil, 2017). However, the differences of parents' responsibilities and roles within the family, and the inability to do what they can do for newly diagnosed/identified children, become significant sources of stress for parents (Ardıç, 2013). It is known that a significant part of the domestic and international researches are related to depression and social support perceptions of parents (Gönen, Yıkımlı & Halil, 2020; Ludlow, Skelly, & Rohleder, 2011; Özkubat Özdemir, Selimoğlu, & Töret, 2014). Studies on the development and implementation of educational programs aimed to meet the educational needs of parents with children with ASD in early childhood period seem to be limited in Turkey (Sarı and Karaca, 2016). Whittingham, K., Sofronoff, K., Sheffield, J., & Sanders, M. R. (2009) define parental competence as the educational competence of parents related to parenting skills. Therefore, the aim of this study is to examine the effects of the "Education Program for Parents who have Children with Autism Spectrum Disorders (ASD)" (EPAC) on the educational competencies of parents who have children with autism in early childhood period. Sequential mixed models, in which qualitative and quantitative research designs are carried out together, were used together in the research. In the first stage of the study, semi-structured interview technique, which is one of the qualitative research methods, was used in order to determine the needs of parents who have autistic children in early childhood regarding their children's educational competencies. 20 parents residing in Konya participated in the research. The obtained data were analyzed with descriptive analysis technique. In the second phase of the research, EPAC was developed. At this stage, with the Pretest-Posttest Experimental Model with Control Group, one of the quantitative data collection tools "Scale of Efficacy Perception of Educational Skills of Parents with Autistic Child" (SEPAC) which was developed at this research and one of the data collection tools "Parent Educational Skills Checklist" (PES-CL) used. While the data obtained through PES-CL were analyzed graphically, the data obtained through SEPAC were analyzed using t-test statistical techniques. In the second stage of the study, in the group, a total of 50 parents of the children with autism; 25 of them included in the experimental group and 25 of the parents included in the control group. At the end of the study, social validity data were collected from 25 parents in the experimental group. As a result of the research, 1) it was found that there was a significant difference ($p < 0.05$) in favor of the experimental group between the pre-test and post-test scores of the parents who participated and did not participate in the EPAC, in terms of being able to teach cognitive skills, language and communication skills, self-care skills, social and emotional skills and psychomotor skills and skills to help them cope with problem behaviors, which are sub-dimensions of SEPAC. When the educational competencies of the parents were examined, the development of parental competency was observed in the experimental group participating in the program, while there was no improvement in the control group. Therefore, the parent education program developed for parents who have children with ASD shows that it is an effective program for parents to teach these skills to children with ASD. 2) As a result of the research, when the social validity findings were examined, it was stated that the parents' positive opinions about the process, purpose and effect of the education program, and their educational competencies regarding the education of their children with autism increased.

Keywords: parent education program, autism spectrum disorder, early childhood, special education, educational competence, mixed method, scale, checklist, observation, interview

BÖLÜM I: GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde; problem durumuna, araştırmanın amacına, önemine, sayıtlara ve sınırlılıklara yer verilerek araştırmada kullanılan terimlerin tanımlarına değinilmiştir.

I.1. Problem Durumu

Otizm Spektrum Bozukluğu, çeşitli yetenek ve becerilerin gelişiminde yaşam boyu bir etkiye sahip olan karmaşık nörolojik bir bozukluktur. Yaşanılan güçlüklerin nedeni olarak nörolojik ve biyolojik bozukluklar birlikte gösterilmektedir. Bu sebeple otizmlili bireylerin %10'unda sağlık sorunları görülebilmektedir. Otizmin ortaya çıkış nedeni ve oluşum seyri kişiden kişiye farklılık gösterebilir (Harvey, Deckler, Jones, Jarskog, Penn & Pinkham, 2019). Otizmden şüphe duyulan bir bireyi tanılamak için birçok durum gözden geçirilmektedir. Ancak her belirti otizmlili bireyde mevcut olmayabilir ve aynı kişi için bu özellikler zamanla değışebilirler (Jones, Simonof, Baird, Pickles, Marsden, Tregay & Charman, 2018).

OSB'li bebeklerle normal gelişim gösteren bebeklerin gelişiminde farklılıklar gözlenmektedir. Normal gelişim gösteren bebeklerin davranışları, çeşitli bağlamsal uyarılara tepki vererek ortaya çıkmaktadır. Var olan tüm bu tepkilerin iletişimsel bir amaç içermediği söylenebilir (Owens, 2012). Normal gelişim gösteren bebeklerde, sekizinci aydan sonra iletişim amaçlı çeşitli davranışlar görülmeye başlar. 8. aydan sonra bebekler, anne ve babalarının dikkatini çekmek ve kendileri için istedikleri bir şeyi elde etmek amacıyla çeşitli iletişimsel davranışlar sergilemeye başlarlar. Bu iletişimsel davranışlar, 8 ve 10. aylar arasında başlamakla birlikte, belli bir amacı olan iletişim döneminin ilk belirtileri arasında yer almaktadır. Bu dönemde iletişim kurmak istediğinde, nesneyi annesine göstermesi, göreceği şekilde tutması, gibi çeşitli jestler kullanmaktadır (Paul, 2008). Otizmlili çocuklar ise, sosyal etkileşim ve iletişimde belirgin bir şekilde yavaş gelişim göstermektedirler. Kısıtlı ilgi alanlarına sahiptirler. Bu öğrenciler genellikle belli rutinelere ısrarlı bir şekilde bağlı olabilirler (Kırcaali-İftar, 2012). Bilişsel becerilerin gelişiminde, duruşlarında ve vücut hareketlerinde anormallikler bulunabilir. Bu bozulmalara sosyal etkileşim ve sosyal iletişimde dilin kullanımında güçlükler ya da üç yaşından önce sembolik, hayali oyunda gecikmeler eşlik edebilir (Traver, Powell, Klinger & Klinger, 2013).

OSB'li bireylerin tanılanması sonrasında ebeveynlerin çocuklarının gelişimiyle ilgili neler yapacağına, var olan güçlüklerle nasıl başa çıkacaklarına yönelik rehberlik sunacak formal ve informal eğitsel destek kaynaklarının yetersiz olduğu bilinmektedir. Bununla birlikte ebeveynlerin sorumluluklarının ve aile içi rollerin farklılaşması, henüz yeni tanı almış çocuklar için neler yapabilecekleriyle ilgili bilgi yetersizliği de ebeveynler için önemli derecede strese neden olmaktadır (Ardıç, 2013). Yapılan bir araştırmada anne-babaların otizmlili bir çocuk sahibi olmaları durumunda aile hayatına ilişkin büyük güçlükler yaşadıkları belirtilmektedir (Keenan, Dillenburger, Doherty, Byrne & Gallagher, 2007).

Her ne kadar OSB'li çocukları olan ebeveynler, çocuklarının gelişimine olumlu etki etmede önemli görülmüş olsa da, yaygın gelişimsel bir bozukluğu olan bir çocuğu büyütmenin stresini de taşımaktadır. Birçok ebeveyn, çocuklarının eğitimine yönelik yeterli destek sunulamadığını belirtmektedir (Stahmer & Gist 2001). OSB'li çocukların ebeveynleri, engelli olmayan çocukların ebeveynlerinden (Sander & Morgan, 1997) ve başka gelişimsel geriliğe sahip çocuğu olan ebeveynlerden (Hastings & Johnson, 2001) önemli ölçüde daha fazla kaygı ve stres yaşadıkları bilinmektedir. OSB'li çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarının eğitimiyle ilgili yaşadıkları güçlüklerin bu strese neden olduğu bilinmektedir. Çünkü yaşanan bu güçlükler ebeveynlerin fiziksel sağlığının daha kötü olmasına neden olmakta ve duygusal refahlarını tehdit etmektedir (Montes & Halterman, 2007; Dunn, Burbine, Bowers & Tantleff-Dunn 2001).

OSB'li bir çocuğun varlığı, aile sistemini bir bütün olarak ciddi şekilde etkilediğine ve olumlu etkilerden ziyade çoğunlukla olumsuz etkilere sahip olduğuna dair uluslararası düzeyde önemli bulgular vardır (Baker-Ericzen, Brookman-Fraze & Stahmer, 2005). Aileler kişisel, eğitsel, mesleki ve istihdama yönelik daha fazla desteğe ihtiyaç duymaktadır. Türkiye'de Otizm Spektrum Bozukluğu tanısı konulan çocuk sayısı artmaktadır ve bununla birlikte, tanılanmak için bekleyen çocukların sayısı da giderek artmaktadır. Çocuklarının bakımı için en büyük yükü taşıyan ebeveynler olmasına rağmen, etkili ebeveyn eğitime yeterince önem verilmediği görülmektedir (Sarı, Atbaşı & Çitil, 2017; Sarı & Karaca, 2016). Ebeveynler, kendi evlerinde çocuklarının ve ailelerinin yaşam kalitesini arttırmak için uygulayabilecekleri pratik becerileri öğrenmelerine ihtiyaç duymaktadır. Genel olarak, erken müdahalelerin otizmlili çocukların ihtiyaçlarını ele almak için gerekli olduğu kabul edilmektedir. Sınırlı

kaynaklar ve maliyetler göz önüne alındığında, ebeveynler OSB'li çocuklarının eğitiminde önemli kişiler olarak görülmektedir. Erken müdahalenin önemi ve tanı sürecinin tamamlanması için gereken süre göz önünde bulundurulduğunda, ebeveynlere mümkün olduğunca erken temel beceriler kazandırılmasıyla otizm ile ilgili sorunları giderebilir (Dunlap, 2019; Bayraklı & Sucuoğlu, 2017). Ebeveynler çeşitli güçlükler yaşadığı tanılama sürecinde ve sonrasında yeterli destek, öneri ve bilgiyi edinerek ihtiyaç alanları giderilebilir. Yapılan araştırmalarda ebeveynler, çeşitli sosyal ve psikolojik desteğe ihtiyaç duyan çocukları için uygun eğitim ortamları hakkında bilgi edinerek, eğitsel yeterliklerinin artmasını istemektedir (Keenan, Dillenburger, Doherty, Byrne & Gallagher, 2007).

OSB'li çocuklara sahip ebeveynler, OSB'li çocuklarıyla uyum sürecindeki karşılaştıkları güçlüklerin üstesinden gelebilmeleriyle bu süreci daha az güçlükle ve stresle geçirebilmektedir. OSB'li çocuğa sahip ebeveynlerin var olan problemleri ortadan kaldırılmadığı takdirde, OSB'li çocuğa verilecek eğitsel yaklaşımın niteliği de önemli ölçüde azalmaktadır. OSB'ye ilişkin ebeveynlerin var olan gereksinimlerinin anlaşılması ve detaylıca ortaya çıkartılması için yapılan araştırmalar sınırlı bulunmaktadır (Kenneth, Hodgson, McCammon, & Lamson, 2009; Beresford, 2009). OSB'li çocuğa sahip ebeveynlerin OSB ile ilgili güçlüklerinin, eğitsel gereksinimlerinin belirlenmesine ve buna uygun yaklaşımlarla gereksinimlerinin ortadan kaldırılmasına ilişkin araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Woodgate, Ateah, & Secco, 2008).

Otizimli öğrenciler genellikle edinilen bir beceriyi genelleştirebilme ve aktarmak konusunda güçlük çekmektedirler. Otizimli bir öğrenci için öğrenme süreci, hem ev hem de okul ortamlarında desteklenerek güçlendirildiğinde başarılı olabilir (Sarı, Kızılkaya & Karaca, 2018; Sarı, 2002). Çocukların eğitim programını planlarken aileleri dahil etmek ve eğitsel yeterliklerini artırmak, öğrencinin öğrenme yeteneğini geliştirmede yardımcı olabilir. Ancak aileler için öğrencinin becerilerini geliştirmelerine yönelik eğitsel uygulamalara ilişkin ek fırsatlar sınırlı bulunmaktadır (Higgins, Bailey, & Pearce, 2005). Otizimli bireyin aileler üzerindeki etkileri çeşitlilik göstermektedir. Bazı aileler OSB'den kaynaklı güçlüklerle başa çıkabilirken, bazıları çıkamamaktadır. Otizimli çocuğu olan ailelerin ihtiyaçları ve eğitimin içeriği aşağıdaki şekilde ifade edilmektedir (Perry & Condillac, 2003);

1. Çocuğun bireysel özellikleri,
2. Ebeveynlerin kendi yeterlikleri,
3. Destek hizmetlerin kullanılabilirliği,
4. Çocuğun gelişim durumu,
5. Öğrenciye verilen destek hizmetler,
6. Çocuğun sevdiği, hoşlanmadıkları, ilgi alanları ve duyuşal hassasiyetleri,
7. Çocuğun motivasyonunu artırmak için etkili eğitim yöntem ve teknikleri,
8. Öğrencilere evde nasıl beceriler kazandırılabilceği,
9. Evde ve diğer ortamlarda başarılı olan davranış ve iletişim stratejileri,
10. Farklı zaman aralıklarında öğrenci performansı olarak sıralanmaktadır (Demircan, 2018; Cavkaytar, 2017).

Ebeveyn girdisi olmadan müdahalelerde elde edilen kazanımlar zamanla korunmayacak ve edinilen beceriler yeni ortamlarda genelleştirilemeyecektir (Sarı & Pürsün, 2018). Her ailenin kendine özgü koşulları göz önüne alınarak (tam zamanlı istihdamda ebeveyn sayısı, kardeş sayısı, sosyo-ekonomik arka plan, belirtilerin şiddeti) çeşitli müdahale yöntemlerini uygulamak gerekebilir. Ancak formal ya da informal bir eğitim programının uygulanmadığı durumlarda, ebeveynlerin doğal olarak meydana gelen öğretim fırsatlarından yararlanabilmeleri için etkili öğretim yöntemlerinin ve programların kullanımı sınırlı olacaktır (White, 2020; Pierson & Ganz, 2019).

Otizm Spektrum Bozukluğu olan bireylerin en yüksek performans sergilemelerine ve en yüksek potansiyele ulaşmalarına yardımcı olmak için başarılı program planlamalarının yapılması gerekmektedir. Ancak var olan programların sınırlı olduğu görölmektedir. (Sarı & Pürsün, 2018; Güleç-Aslan, Kircaali-İftar & Uzuner 2009). Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklar için etkili programlar; eğitimin sadece bilgi ve beceri edinimini değil, aynı zamanda bireyin sosyalleşmesini, dil ve iletişim becerilerini geliştirmesini ve problem davranışlarının azaltılması gerektiğini vurgulamaktadır (Erşan, 2019; Turan & Ökçün-Akçamuş, 2013; Çopuroğlu & Mengi, 2014). Otizimli öğrenciler için etkili ebeveyn programlarının, ortak özellikleri veya uygulamada standartları belirleyen göstergeler, ebeveynler tarafından uygulanabilir olmalıdır.

Yapılan yurt içi ve yurt dışı araştırmaların önemli bir kısmının ebeveynlerin depresyonuyla ve sosyal destek algılarıyla ilgili olduğu görölmektedir (Gönen ve

diğerleri, 2020; Ludlow, Skelly & Rohleder, 2011; Özkubat ve diğerleri, 2014). OSB tanımlamaları, nedenleri, sosyal etkileşim, iletişim ve geçiş becerileri, spor, çocukların duygu temelli tepkilerine yönelik ebeveyn görüşleri (Mameghan, Gençoğlu, Ersanlı, & Dicle, 2019; İnce, 2017; Töret Özdemir & Bülbül, 2019; Töret, Özdemir, Selimoğlu & Özkubat, 2014; Hoppe, 2005), sosyal uyumları (Gray, 2002), ebeveyn-çocuk etkileşimleri (Töret, Özdemir & Özkubat, 2015), tanı süreci ve nedenlerine ilişkin algılarıyla (Skinner ve diğerleri, 2001; Mercer ve diğerleri, 2006; Alqahtani, 2012) ilgili çalışmalar bu problemleri vurgulamaktadır. Türkiye’de erken çocukluk döneminde OSB’li çocuğu olan ebeveynlerin eğitsel yeterliğine yönelik sınırlı çalışmalar yapıldığı bilinmektedir. Sarı ve Karaca (2016) tarafından yapılan araştırma sonucunda; özel eğitim okullarında aile eğitim programlarının yeterli düzeyde uygulanmadığı, aile eğitimiyle ilgili yapılan çalışmaların yeterli bulunmadığı, ebeveynlerin aile eğitim programlarına katılım düzeylerinin yeterli olmadığı belirtilmiştir.

Türkiye’de OSB’li çocuklara sahip ebeveynlere yönelik yapılandırılmış bir erken eğitim programı yeterince yürütülememektedir. Modern aile eğitimi programlarına bakıldığının ebeveynlere yönelik önemli katkılar sunduğu bilinmektedir. Türkiye’de OSB’li çocuğa sahip ebeveynlerin bilgi yetersizlikleri nedeniyle kamu kurumlarına ve sivil kurumlara ulaşmakta güçlükler çektiği açıkça görülmektedir (Sarı ve Karaca, 2016). Beresford (1995), özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinin bilgi gereksinimlerinin olduğunu ve eğitsel gereksinimlere yönelik yetersizliklerden dolayı güçlükler yaşadıklarını ifade etmektedir. Gerçekleştirilen eğitimlerin büyük bir kısmı teorik düzeyde kaldığı için ebeveynler bu eğitimlere sınırlı düzeyde katılmaktadır. Türkiye’de ve yurt dışındaki araştırma bulgularını ve en iyi uygulama modelleri gözden geçirilerek uygulama içerikli “Otizmlili Çocuklara Yönelik Ebeveyn Eğitim Programlarına” ihtiyaç duyulmaktadır. Yine Türkiye’de ebeveynlerin otizmlili çocuklarıyla ilgili eğitsel yeterliklerinin anlaşılmasına yönelik ölçme araçlarına ulaşılmakta güçlük çekilmektedir (Sarı & Karaca, 2016).

I.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, erken çocukluk döneminde otizmlili çocuklara sahip ebeveynler için geliştirilen “Otizmlili Çocuğa Sahip Ebeveynlere Yönelik Eğitim Programının (OÇEP)” ebeveynlerin eğitsel yeterliklerine etkisinin ortaya çıkartılmasıdır. Bu kapsamda aşağıdaki araştırma soruları cevaplandırılmıştır.

1. Ebeveyn eğitim programı aracılığıyla sunulan eğitim, ebeveynlerin erken çocukluk dönemindeki otizmlı çocuklarında görülen problem davranışlarla baş edebilmelerine yönelik yeterliklerine etkili midir?
2. Ebeveyn eğitim programı aracılığıyla sunulan eğitim, ebeveynlerin erken çocukluk dönemindeki otizmlı çocuklarının bilişsel beceriler edindirmeye yönelik yeterliklerine etkili midir?
3. Ebeveyn eğitim programı aracılığıyla sunulan eğitim, ebeveynlerin erken çocukluk dönemindeki otizmlı çocuklarına dil ve iletişim becerileri edindirmeye yönelik yeterliklerine etkili midir?
4. Ebeveyn eğitim programı aracılığıyla sunulan eğitim, ebeveynlerin erken çocukluk dönemindeki otizmlı çocuklarına özbakım becerilerini edindirmeye yönelik yeterliklerine etkili midir?
5. Ebeveyn eğitim programı aracılığıyla sunulan eğitim, ebeveynlerin erken çocukluk dönemindeki otizmlı çocuklarına sosyal ve duygusal beceriler edindirmeye yönelik yeterliklerine etkili midir?
6. Ebeveyn eğitim programı aracılığıyla sunulan eğitim, ebeveynlerin erken çocukluk dönemindeki otizmlı çocuklarına psikomotor becerilerini edindirmeye yönelik yeterliklerine etkili midir?
7. Ebeveyn eğitim programının içeriği, süreci ve ebeveynlerin eğitsel yeterliklerine etkisine yönelik ebeveyn görüşleri nelerdir?

I.3 Araştırmanın Önemi

Ebeveynlerin çocuklarının eğitiminde uygulamacı olarak yer alması 1980'lerden bu yana araştırmacıların dikkatini çekmektedir. Bu doğrultuda ebeveyn eğitimi geçmişten günümüze hız kazanmasıyla, konu hakkında çok sayıda uygulama ve araştırmanın yapıldığı anlaşılmaktadır. Geçmiş araştırmalarda OSB'li bireylerin; ortak dikkat becerileri (Schertz & Odom, 2007), sosyal ve duygusal gelişimleri (Kaiser, Hancock & Nietfeld, 2000), talep etme becerisi (Chaabane, Alber-Morgan & DeBar, 2009), dil ve iletişim becerisi (Gillett & LeBlanc, 2007), özbakım becerisi (Batu, Bozkurt ve Öncül, 2014), toplumsal yaşam becerisi (Tekin-İftar, 2008) gibi çeşitli becerilerle ilgili ebeveyn aracılığıyla çalışmaların yapılarak etkili sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Çünkü OSB'li çocuğu olan ebeveynler otizmle ilgili çeşitli güçlüklerle sürekli karşılaşmaktadır (Neece & Baker, 2008; Plant & Sanders, 2007). Yapılan araştırmalar ebeveynlerin OSB ile ilgili güç buldukları durum ve davranışları

daha iyi yönetmelerine yardımcı olan erken ve önleyici ebeveyn eğitim programlarına erişimin önemli olabileceğini ifade etmektedir. Böylelikle ebeveynlerin erken çocukluk dönemindeki otizmlili çocuklarıyla karşılaştıkları güçlükleri yeterliklerini geliştirmek suretiyle yönetebilmektedirler Tüm bu süreçte işbirliği içinde çalışarak, ebeveynlerin OSB'li çocuklarının eğitsel gelişimleri desteklenebilmektedir (Barlow, 2000; Davis & Day, 2010; Lindsay ve diğerleri, 2011).

Ebeveynler, çocuklarının birinci öğretmenleridir. Otizmlili öğrenciler için eğitim programlarının sürekli olarak planlanması ve gözden geçirilmesi sürecinde ailelerin ortak olarak yer alma fırsatı bulmaları önemlidir. Okullar ve aileler arasında güçlü bir ortaklık, öğrencinin okuldaki başarısını artırmada önemlidir (Demircan, 2018; Cavkaytar, 2017). Ailelerin uygun eğitim programlarına erişimi çocuklarının eğitsel açıdan olumlu yönde gelişimine katkı sağlayacaktır. Eğitim sürecindeki ortaklar olan veliler; eğitimcinin öğrenciyi anlamasını sağlayacak bakış açıları sunarak, bilgi sahibi olmalarını sağlayabilir. Veli katılımı; program planlamasını geliştirebilir, bir öğrenci için en uygun ve etkili olan eğitim hedeflerinin, yöntemlerin ve çeşitli stratejilerinin belirlenmesine yardımcı olabilir. Ev ve okul arasındaki kurulabilecek işbirliği ve iletişim; öğrencinin benzersiz öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaktadır. Ebeveynler ve eğitimciler arasında eğitim programına ilişkin düzenlemeler düzenli ve sık sık yapılan toplantılar aracılığıyla gelişmektedir (Sarı, 2003; Şahin & Özbey, 2007; Cavkaytar, Ceyhan, Adıgüzel, Uysal & Garan, 2012; Dunlap, 2019).

Ebeveynler kendi çocuklarını anlama konusunda uzmandırlar. Aynı zamanda çocukları ile en fazla zaman harcayan bireylerdir. Bu bakış açısıyla, ebeveynler çocuklarının eğitimi söz konusu olduğunda daha fazla hassasiyet göstermektedir. Schopler & Reichler (1971), otizmlili çocukların ebeveynlerini herhangi bir programın ayrılmaz bir parçası olarak eklemenin önemini vurgulamışlardır. Yine erken öğretim müdahaleleri ve programların ailenin OSB ile ilgili gereksinimlerini azalttığı bulunmuştur (Osborne, McHugh, Saunders & Reed, 2008). Khoshabi (2003), OSB'li çocukları olan annelerin psikolojik sağlıklarının daha kötü olduğunu ve normal gelişim gösteren çocukların annelerine göre güçlüklerle başa çıkma stratejilerine ve eğitim programlarına daha fazla güvendiklerini ifade etmektedir.

OSB'li çocuğu olan ebeveynlere yönelik aile eğitim programlarının hem teorik hem de uygulamaya yönelik olmasının önemi vurgulanmaktadır (Sarı & Karaca, 2016).

Araştırma kapsamında hazırlanan “Otizmli Çocuklara Yönelik Ebeveyn Eğitim Programının” ebeveynlerin OSB’li çocuklarının eğitimiyle ilgili eğitsel yeterliklerini geliştirmek üzere hazırlanmıştır. Araştırmada tüm öğretim oturumlarına ilişkin ebeveyn yeterlikleri EYYKL aracılığıyla gözlenerek kodlanmıştır. Bu şekilde doğrudan eğitsel becerilerine ilişkin yeterliklerin gelişimi doğrudan gözlenmiştir. “Otizmli Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Eğitsel Becerilerine İlişkin Yeterlik Ölçeği” ve “Ebeveynlerin Eğitsel Yeterliklerine Yönelik Kontrol Listesi” ebeveynlerin OSB’li çocuklarının eğitimine yönelik eğitsel yeterlikleri teorik ve uygulama açısından değerlendirilmesini mümkün kılmaktadır. Dolayısıyla araştırma ülkemizde OSB’li çocukları olan ebeveynlerin, çocuklarının eğitimine yönelik eğitsel ihtiyaçlarının gelişmesine katkı sağlayacak nitelikte olduğu görülmektedir.

Bu çalışma; erken çocukluk döneminde Otizm Spektrum Bozukluğu tanısı almış olan bireylerin eğitiminde etkili modellerin tanımlaması ve uygulanması açısından önemli görülmektedir. Eğitim programlarının kalitesi başarılı sonuçlarla bağlantılıdır. Bu çalışmanın özellikle otizmli erken çocukluk dönemindeki çocukların eğitsel ihtiyaçlarına cevap vermede ebeveynler açısından yararlı olacağı öngörülmektedir. (Beresford, 2009).

Bu araştırma erken çocukluk döneminde otizmle ilgili kanıt temelli uygulamalar (KTU) ve öğretim yöntemlerini açıklayarak ebeveynlerin bilgilendirilmesini sağlayacaktır. Ayrıca çalışma kapsamında hazırlanacak olan “Otizmli Çocuklara Yönelik Ebeveyn Eğitim Programı”, “Otizmli Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Eğitsel Becerilerine İlişkin Yeterlik Ölçeği” ve “Ebeveynlerin Eğitsel Yeterliklerine Yönelik Kontrol Listesi” ebeveynlerin otizmli çocuklarının eğitimine ilişkin ebeveynlik eğitsel yeterliklerini gözden geçirmelerine ve eğitim sürecine hazırlanmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. OÇEP aracılığıyla ebeveynlere, otizmli öğrencilere yönelik programlar uygulanırken öğretmenlere yardımcı olmaları, etkili işbirliği ve iletişim kurmaları ve eğitim sürecinde eğitsel destek sağlamalarına yönelik bilgi ve rehberlik sağlayacaktır.

Yapılan araştırmalarda, OSB’li bir çocuğa sahip ebeveynlerin eğitsel yeterliklerine ya da ebeveynlerin yaşadıkları durumla başa çıkmalarına nasıl yardımcı olunabileceğine dikkat çekilmiştir (Hastings, Allen, McDermott & Still 2002). Pakenham, Sofronoff, & Samios (2004) göre ebeveynler, çocuğun kendi dünyasını nasıl

algıladığını ya da nasıl öğrenebileceklerini anlamaya çalıştığında, bu ebeveyn-çocuk ilişkisinde önemli gelişmelere yol açabilmektedir. Ayrıca Wachtel ve Carter (2008), çocuklarının tanısının daha önce kabul eden ve ebeveynlik yeterliği edinen annelerin daha amaçlı oyun etkileşimleri içinde olduklarını ifade etmektedir. Bu çalışmada yer alan OÇEP programıyla ebeveynlerin “Otizmlili Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Eğitsel Becerilerine İlişkin Yeterlik Ölçeği” ve “Ebeveynlerin Eğitsel Yeterliklerine Yönelik Kontrol Listesi” aracılığıyla eğitsel yeterliklerinin gelişimini de ortaya çıkartılacak olması, ebeveyn-çocuk etkileşimine katkı sunması açısından önemli görülmektedir.

Ebeveynlere çocuklarına çeşitli beceriler öğretmek için etkili yollar sağlayan ve genellikle OSB ile ilişkili problem davranışları azaltan erken müdahale programları önerilmektedir (Moes, 1995). Örneğin, problem davranış, OSB'li bir çocuğa bakanlar için önemli bir güçlük kaynağı olduğundan, ebeveynlerin bu gibi davranışları nasıl yöneteceklerini öğreten programların, ebeveyn stresini ve anne depresyonunu azaltma potansiyeline sahip olduğu bilinmektedir (Bristol, Gallagher & Holt, 1993). Aile eğitim programlarında aile ve çocuğun birlikte katılacağı uygulamalara yer verilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Sarı ve Karaca, 2016). Araştırma sürecinde geliştirilen Otizmlili Çocuklara Sahip Ebeveynlere Yönelik Eğitim Programı (OÇEP) Türkiye’de erken çocukluk döneminde otizmlili çocuğu olan ebeveynlerin eğitsel becerileriyle ilgili yeterliklerine yönelik kazanımları detaylı olarak ele alan ilk programlar arasında yer almaktadır. Dolayısıyla, OÇEP’in alanda önemli bir ihtiyaca cevap vereceği düşünülmektedir. Bununla birlikte araştırma kapsamında geliştirilen “Otizmlili Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Eğitsel Becerilerine İlişkin Yeterlik Ölçeği ve “Ebeveynlerin Eğitsel Yeterliklerine Yönelik Kontrol Listesi” OSB’li bireylerin eğitimiyle ilgili gelecek uygulamalara ve araştırmalar için alanda duyulan ölçme ve değerlendirme gereksinimlerine yönelik ihtiyacı karşılayacak nitelikte olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma erken çocuklukta OSB’li çocuğu olan ebeveynlerin OSB’li çocuklarının eğitimiyle ilgili eğitsel gereksinimlerinin anlaşılması ve bu gereksinimlerini ortadan kaldırmak için etkili ebeveyn eğitim programının geliştirilmesi ve uygulanması açısından önem arz etmektedir. OÇEP’in erken çocukluk döneminden itibaren ebeveynlere sunulması sağlanarak, ebeveynler tarafından çocuğa verilecek destekte önemli ölçüde ilerlemeler sağlanacağı düşünülmektedir. OSB’li çocuğa sahip ebeveynlerin eğitime tam katılımı sağlanarak hem çocuğun gelişiminde önemli katkılar

sağlanacağı hem de aile içerisinde OSB'li çocukla ilgili oluşacak olumsuz durumların önlenmesi açısından önemli görülmektedir (Zengin-Akkuş, Bahtiyar Saygan, İltar Bahadır, Cak & Özmert, 2020). OSB'li çocuk nedeniyle aile içi gerilimler, şiddet ve boşanmaların önlenmesinin sağlanması ve ailenin OSB'li çocuklarını kabul etmeleri ve eğitsel açıdan desteklemeleri son derece önemlidir. Yine bu araştırma sonucunda elde edilecek sosyal geçerlik bulgularıyla, OÇEP'in içeriği, süreci ve etkisiyle ilgili ebeveyn görüşlerine de yer verilmiştir. Bu araştırma aynı zamanda eğitim programının ebeveynler tarafından kabul edilebilirliğinin anlaşılması açısından da önemli görülmektedir.

Ebeveyn eğitim programlarından grup eğitimlerinin, bireysel olarak sağlanan eğitimlere göre daha uygun maliyetli olmasından dolayı (NICE, 2006) grup ebeveyn eğitimi programları birçok gelişmiş ülke tarafından aile destek stratejilerine dahil edilmiştir (Lindsay ve diğerleri, 2008). Yine ebeveyn eğitim programlarının OSB'li çocukları ve ailelerini desteklemenin uygun maliyetli bir yolu olabileceğini göstermektedir (Anderson, Birkin, Seymour & Moore, 2005; Engwall & McPherson, 2003; Frea & Hepburn, 1999; Howlin, 1981). OÇEP'in erken çocukluk döneminde OSB'li çocuğa sahip ebeveynlerin eğitsel yeterliklerinin gelişimi deneysel olarak doğrulanarak, erken çocukluk döneminde OSB odaklı müdahale programı olarak ebeveynlere kazandırılacak olması önemli görülmektedir. Bu nedenle OÇEP grup eğitim programının maliyet açısından uygunluğu da göz önüne alındığında, OÇEP Türkiye'de erken çocukluk döneminde OSB'li çocuğu olan ebeveynlerin eğitsel yeterliklerinin gelişimini desteklemesi açısından önemi anlaşılmaktadır.

I.4. Sayıtlar

1. Çalışma grubunu oluşturan ebeveynlerin kendilerine yöneltilen soruları samimi ve içten yanıtladıklarına inanılmıştır.

2. Araştırmaya katılan deney grubuyla gerçekleşen 27 oturumluk eğitimin uygulama süreci, benzer araştırmalar ve uzman görüşleri doğrultusunda incelendiğinde yeterli olduğu varsayılmıştır.

I.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma Konya il merkezinde çocuğu 1-8 yaş aralığında Otizm Spektrum Bozukluğu tanısı almış ebeveynler ile sınırlıdır.

2. Otizmli Çocuğu Olan Ebeveynlere Yönelik Eğitim Programı (OÇEP) ile sınırlıdır.

I.6. Tanımlar

Ebeveyn Eğitsel Yeterliğı: Ebeveynlerin çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine, problem davranışlarla baş edebilmelerine (Johnston & Mash, 1989, Bolat, Gürsoy & Strom, 2016,), çocukların davranışlarını izlemelerine (Sanders, Markie-Dadds & Turner, 2003), çocuklarının eğitimine yönelik ebeveynlik davranışlarıyla ilgili beceriler edinmelerine, (Jones & Prinz, 2005) iletişim ve etkileşim becerileri (Abidin, 1995), özbakım becerileri (Booth & Booth, 1994), psikomotor, bilişsel becerileri çocuklarına edindirmeye ve başkalarıyla sosyal olarak etkileşime girmesine yardımcı olmadaki etkinlikleriyle ilgili beceriler edindirebilmedeki yetkinlikler olduğu vurgulanmaktadır (Blair ve diğerleri, 2011).

Özel Eğitim: Özel gereksinimli bireylerin sosyal ve eğitim ihtiyaçlarını giderebilmek için özel olarak yetiştirilmiş personelle birlikte, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri, bu bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterlilikleri dikkate alınarak uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğı, 2018).

Özel Gereksinimli Birey: Çeşitli sebeplerden dolayı bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri konusunda akranlarından beklenen düzeyde anlamlı farklılık gösteren bireylerdir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğı, 2018).

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB); American Psychological Association (APA), Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-V (DSM-V) Otizm Spektrum Bozukluğunu, sosyal iletişim ve etkileşim becerilerinde yetersizlik, sınırlı/yinelenen davranış örüntülerinin görüldüğü, rutinlere aşırı bağlılıkla birlikte duygusal uyaranlara yönelik normalin dışında tepkilerle gözlemlenen ve erken yaşta belirtileri ortaya çıkan nörogelişimsel bir yetersizlik olarak tanımlanmaktadır (American Psychological Association [APA], 2013).

Ebeveyn Eğitim Programı; Ailelerin ebeveyn olmadaki sorumluluklarının ediniminde yardımcı olmak, aile bağıını güçlendirmek, çocuklarının eğitimi ve gelişimiyle ilgili anneleri ve babaları bilgilendirmek, destek olmak ve çocuklarının eğitimini sağlamak için hazırlanan programlardır (Tezel-Şahin & Özbey, 2007)

Program Geliştirme: Eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak tanımlanan (Demirel, 2010) ve geri bildirim döngüsünü içeren programlardır (Sarı, 2015).



BÖLÜM II: ALANYAZINI

Araştırmanın bu bölümünde kuramsal temellerle ilgili açıklamalara yer verilerek alanyazına yönelik tarama çalışmaları yapılmıştır. Otizm Spektrum Bozukluğu tanımına, OSB'ye yönelik tarama, tanılama, değerlendirme ve yerleştirme sürecine OSB' ile ilgili eğitsel beceri gelişimine ve ebeveyn eğitsel yeterliğine, aile eğitimine, yurt içinde ve yurt dışında yapılan benzer araştırmalara yer verilmiştir.

II.1. Otizm Spektrum Bozukluğu Tanımı, Belirtileri ve Düzeyleri

Araştırmanın bu bölümünde Otizm Spektrum Bozukluğunun tanımıyla, belirtileriyle ve düzeyleriyle ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

II.1.1. Otizm Spektrum Bozukluğunun Tanımı

Otizm ilk olarak 1943'te Amerikalı bir psikolog olan Leo Kanner tarafından tanımlanmıştır (Kanner, 1943). Sonuç olarak, on yıllar boyunca bu bireyler otizmlili bireyler olarak adlandırılmıştır. Yaygın Gelişim Bozuklukları ilk olarak 1980 yılında Amerikan Psikiyatri Birliği (APA) tarafından Ruhsal Bozukluklarla İlgili El Kitabı'nda; bu bireylerin, sosyal etkileşimde güçlükler yaşadıkları, sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerinde yetersizlikleri olduğu ve tekrarlayan davranışlar sergiledikleri ifade edilmektedir. Son olarak Amerikan Psikiyatri Birliği'nin DSM- V tanı kitabında "Nörogelişimsel Bozukluklar" kısmında otizm açılımı kapsamındaki bozukluk alt başlığı altında tanı ölçütlerine yer verilmişti (DSM-V, 2013).

Otizm Spektrum Bozukluğu tanısı almış olan bireylerin büyük bir kısmının fiziksel görünüşleri normal gelişim gösteren çocuklardan farksızdır. Dolayısıyla bu çocukların fiziksel özelliklerinden yola çıkarak bir tanılama yapılması mümkün değildir. Korkmaz (2010), yapmış olduğu araştırmasında olabildiğince erken bir tanılama yapılarak özel eğitime erken başlatılmasının önemini vurgulamaktadır. Özellikle erken çocukluk dönemindeki bireylerin gelişim dönemleri dikkate alındığında eğitimden büyük ölçüde yarar görebileceklerini ifade etmektedir. Bu nedenle erken tanılama süreci sonrasında, OSB'li çocuğu olan ebeveynlerin de sürece daha uygun şekilde hazırlanmasına olanak tanıyarak çeşitli stratejiler belirlenerek ve ebeveyn eğitim programları aracılığıyla ailenin aktif katılımı sağlanmalıdır (Karakan, 2011).

OSB'nin tanılanmasında sosyal beceri yetersizliği görülmesiyle birlikte sıklıkla verilen yönergelere uymada güçlük çekme, kendini veya başkasını yaralayıcı ya da

saldırgan davranışların görülmesi, tanılamada ölçüt olarak değerlendirilmese de, Otizm Spektrum Bozukluğu tanısı almış çocuklarda sıklıkla görülmektedir. Bu tür problem davranışlar genellikle ebeveynler için zorlayıcı ve stres oluşturan durum olarak görülmektedir (Sucuoğlu, 2013).

OSB'li bireyler yakıt kokusunun çok yoğun olduğu ortamlarda uzun süre kalmak isteyebilirler. Vücut ter kokusu gibi çeşitli ağır kokuları fark etmekte güçlük yaşayabilirler. Belli başlı dokulardaki yiyecekleri yemek isteyebilirler. Sürekli aynı çeşit yiyecekleri yemek isteyebilirler, Özellikle katı yiyecekleri çiğnemekte zorlanabilirler. Aşırı soğuğu veya aşırı sıcaklığı hissetmeyebilirler. Köşeli, parlak simetrik ya da tırtıklı nesnelere temas kurmayı istemek gibi çeşitli dokunmayla ilgili hassasiyetlere sahip olabilirler. Yüksek düzeyde sesle karşılaştıkları zaman konuşma seslerini ayırt etmek de güçlük çekebilir ya da elleriyle kulaklarını kapatmaları gibi çeşitli duyuşsal özelliklere sahip olabilirler. Belleğin çalışma işleyişinde sınırlılıklar görülmektedir. Sosyal içeriğı olan masalarda dinlediğini anlamayla ilgili güçlükler yaşayabilirler. Rutinlerde ya da belli başlı etkinlik içerisinde dikkati sürdürme ve odaklanmayla ilgili güçlükler bulunabilir. Kendi zayıf ve güçlü yönlerinin farkında olmayabilir. Yine gerçekleştirmiş oldukları davranışlarının farkında olmayabilirler. Davranışlarını kontrol etme ya da izleme gibi üst bilişsel becerileri kullanmada güçlükler yaşamak gibi bilişsel becerilerde yetersizlikleri bulunabilir (Rakap, Birkan & Kalkan, 2017).

II.1.2. Otizm Spektrum Bozukluğunun Belirtileri

OSB'nin tanısı, bir çocuğun gözlenen ve rapor edilen davranışlarının yorumuna dayanmaktadır. Zeka seviyesinden bağımsız olarak otizmin ortaya çıkabileceğı kabul edilmekle birlikte, çocukların birçoğunun ayrıca genel bir öğrenme güçlüğü olabilir. Bu tip durumlar otizm tanısı konmasında güçlüklereden neden olmaktadır. Wing ve Gould (1979), otizmi olan çocukların yüzde 60'ının ciddi öğrenme güçlüğü, yüzde 25'inin orta düzeyde öğrenme güçlüğü ve yüzde 15'inin ortalama ve ortalamanın üstünde olduğunu belirtmektedir. Artık otizmin, sosyal etkileşim, sosyal iletişim, sosyal hayal gücü, esnek düşünceyle ilgili güçlüklerin birlikte ortaya çıkması ile ayırt edildiğı kabul edilmektedir. Tanı kriterleri 3 temelde kararlaştırılır. Uzmanlar tarafından kullanılan tanı kriterleri bu üç temel bozukluğa dayandırılmaktadır (DSM-V, 2013).

Otizm Spektrum Bozukluğu olan bireylerde; sosyal iletişim ve sosyal etkileşimde yetersizlik, yinelenen sınırlı ilgiler, aktivite ve davranış kalıpları görülmektedir. Aşağıda OSB ile ilgili göstergelere ayrıntılı şekilde yer verilmiştir.

II.1.2.1. Sosyal İletişim ve Sosyal Etkileşimde Yetersizlik

Otizmlili öğrenciler, sosyal etkileşim ve iletişimde belirgin bir şekilde yavaş gelişim göstermektedirler. Kısıtlı ilgi alanlarına sahiptirler. Bu öğrenciler genellikle belli rutinlere ısrarlı bir şekilde bağlı olabilirler. Bilişsel becerilerin gelişiminde, duruşlarında ve vücut hareketlerinde anormallikler bulunabilir. Bu bozulmalara sosyal etkileşim ve sosyal iletişimde dilin kullanımında güçlükler ya da üç yaşından önce sembolik, hayali oyunda gecikmeler eşlik edebilir. Otizm spektrum bozuklukları, çeşitli yetenek ve becerilerin gelişiminde yaşam boyu bir etkiye sahip olan karmaşık nörolojik bozukluklardır. Öğrencilerin en yüksek potansiyele ulaşmalarına yardımcı olmak, hem otizminin özelliklerinin anlaşılmasını hem de bunları ele almak için başarılı program planlamasını gerektirir. Dolayısıyla otizmlili öğrencilerin en yüksek performans sergilemelerine yardımcı olmak için özelliklerinin anlaşılmasını sağlamak gerekmektedir (APA, 2013; Köse Özbaran, Yazgan, Baytunca, Bildik, Erermiş & Aydın, 2017; Karaaslan, 2016).

Toplumsal iletişim ve etkileşim için kelimelerin, ses tonunun, yüz ifadesinin, duruşun, bakışların ve jestlerin kullanılması gerekmektedir (Brumback, Harper & Weinberg, 1996). Sadece birkaç günlük bebekler yüz ifadelerini taklit edebilir ve 2 aylıkken duygusal sinyalleri algılayabilir ve tepki verebilir (Tanguay, 1990). 3 yaşındaki bir çocuk, kelime dağarcıklarında çeşitli duygu yüklü ifadeleri kullanırlar ve farklı duygu durumları olmasına rağmen mutlu, öfkeli ve korkmuş yüzleri birbirlerinden ayırt edebilir ve bu duyguların neden ve sonuçlarını ayırt edebilirler (Stein & Levine, 1989). Çeşitli duygu durumları normal olarak 3 yaşındaki bir çocuğun mutluluğu anlaşılabilir (Harris, 1989). Arzuya dayalı duygu da genellikle 3 yaşından anlaşılmaktadır (Yuill, 1984). İnanç temelli duygular (fiziksel olaylardan ziyade düşüncelere dayalı olanlar) normal olarak 5 veya 6 yaşından anlaşılmaktadır (Hadwin & Perner, 1991; Harris, Andrews, & Cooke, 1989). Ancak otizmlili çocuklarda bu tip duygu durumlarının gelişimiyle ilgili güçlükler yaşanmaktadır (Töret, 2019; Dokur, 2014).

Özel gereksinimli bireylerle ebeveynler arasındaki iletişim, herhangi bir eğitsel müdahale sürecini sürdürmek için önemli görülmektedir. Novak ve Cusick (2006) iletişimi geliştirmek için; bir ilişki geliştirmek, karşılıklı olarak kararlaştırılan hedefler belirlemek, faaliyetleri seçmek, uygulamayı desteklemek ve müdahalenin sonucunu değerlendirme olmak üzere beş bileşeni vurgulamaktadır. Ebeveynler ile OSB'li bireyler arasındaki iletişim, çocukların güçlü yönlerini ve ihtiyaçlarını belirleme ve gelişimine yardımcı olacak stratejilerle meşgul olma fırsatları sunmaktadır. Wiart, Ray, Darrah & Magill-Evans, (2010), hedeflerinin, yönergelerin ve eğitime katılımın artması için ebeveyn çocuk arasındaki ilişki kurmanın önemini belirtmektedir. Yardımsız iletişim biçimleri, iletişim kurmaya yönelik herhangi bir harici ekipman gerektirmeyen bireyler içindir; seslendirmeler, mimik, vücut hareketleri yoğun etkileşim (Hewitt 2019) bunlara örnek olarak verilebilir. Yine gözle bakma, işaret dili, çocuğun kendi bireysel işaretleri, konuşma bunlar arasında yer almaktadır. Yardımlı iletişim biçimleri ise harici ekipman gerektiren iletişimdir. Örneğin; nesnelere, vücut işaretlerinde (Lee & MacWilliam 2008) fotoğraflar, çizgi çizimleri, semboller, PECS, elektronik aletler bunlardan bazılarıdır (Hong & Rumford, 2020).

İletişim, ihtiyaçlarımızı ve isteklerimizi başkalarıyla paylaşabilmemiz için temel bir beceridir. İletişim güçlüğü çeken çocuklar için alternatif iletişim biçimlerinin (yardımlı veya yardımsız olabilen) kullanılması gerekebilir (Da Fonte & Boesch 2019). Karşılıklı gelişen sosyal- duygusal sınırlılıklar şeklinde tanımlanan ve tek taraflı olan sosyal iletişim, bireyin yaşlıları ile iletişim kurmada yetersizlik, başkalarının duygularına yönelik uygun olmayan cevaplar vermesi, bireyin duygusal ifade edici jest ve mimiklerinde yetersizlikler, çevredeki bireylerin mutluluğunu ya da bireyin kendi ilgilerini paylaşmada güçlük çekilmesi şeklinde görülmektedir. Sosyal etkileşimde kullanılan sözel olmayan iletişim davranışlarında sınırlılıklar görülmektedir. Sözel olmayan iletişimin yetersiz olması ya da akranlarından farklı olması, yüz ifadelerini, el kol devinimlerini kullanmada ya da anlamada yetersizlik, karşıdakine kısa bakışlar yöneltme, beden dili kullanımında ve göz kontağı kurmada güçlük ile açıklanabilmektedir. Çevredeki bireylerle ilişkileri geliştirmede ve sürdürmede sınırlılıklar yaşanmaktadır. Hayali oyunlar oynamada güçlükler görülmektedir. Bununla birlikte arkadaş edinmede güçlükler yaşanmaktadır, -miş gibi oyunu oynayamama ve davranışları farklı sosyal bağlamlarda ayarlama güçlükler görülmektedir (DSM-V, 2013).

II.1.2.2. Yinelenen Sınırlı İlgiler, Aktivite ve Davranış Kalıplarının En Az İki Bağlamda Görülmesi

Duyusal uyaranlara yönelik aşırı düzeyde-düşük düzeyde tepki verilmesi veya çevreden gelen duyuşal uyaranlara yönelik olağandışı ilgi ve dikkatli olma şeklinde görölmektedir. İnsanlara ya da nesnelere dokunma ya da koklama, sıcak ya da acıya karşı duyarsızlık, belli başlı dokulara ya da seslere yönelik aşırı duyarlılık, hareket eden nesnelere ya da ışığa karşı aşırı ilgi olarak ifade edilmektedir. Yoğunluğu ya da odak noktası akranlarına göre olağandışı olan sınırlı ve değişkenlik göstermeyen belli başlı ilgi alanlarının bulunmasıdır. Çeşitli nesnelere aşırı bağlanma hissi ve bu tür nesnelere yönelik tekrarlayıcı ve sınırlı ilgiler görölmektedir. Rutinlere bağlılık, sözel ya da sözel olmayan davranışların ritüeleştirilmesi şeklinde görölmektedir. Bu tür çocukların aynılıkta direndiği görölmektedir. Küçük değişikliklerde aşırı stres duymaktadırlar. Etkinlik geçişlerinde güçlükler yaşanmaktadır. Belirli rutinlerde, yiyecek türlerinde, belirli çevrede, ya da mükemmellikte ısrarcı olabilirler. Konuşmalarda, nesnelere kullanımında, motor hareketlerde, tekrarlayan stereotipik davranışlar görölmektedir. Sallanma veya dönme davranışları, kolların ya da ellerin olağandışı hareketi, gibi belli başlı stereotipik hareketler görölmektedir. Bununla birlikte kendine özgü kalıplaşmış ifadelerin kullanımı, ekolali, objelerin tekrarlı ve aynı şekillerde kullanımı, konuşmada ses tonunun farklılığı gözlenmektedir (DSM-V, 2013).

Otizimli birçok küçük çocuk, öğrenmeyle, davranışla ve günlük hayat işleyişini etkileyen duyuşal işleme güçlükleri yaşarlar. Yedi farklı anlamda duyuşal bilgi alınmaktadır ve uygun davranışsal tepkiyi verebilmek için etkili duyuşal işlemlerin gerekli olduğu bilinmektedir. Otizmi olan bireylerin bazı durumlarda aşırı duyarlı ya da olması gerekenden çok az duyarlı olabilmektedir. Bu nedenle otizimli çocuklarda değişken hassasiyet durumları ortaya çıkmaktadır. Genellikle duyuşal farklılıkların olasılığına dikkatli olmak önemlidir. Duyusal konular; endişeli veya kaçınma davranışlarına, aynılıkta ısrarlılık, hareket ve koordinasyon güçlüklerine, öz bakım sorunlarına, aşırı aktif veya pasif davranışlara neden olabilir (Williams 1992; Lawson 2000; Grandin 1995).

Tablo 1. OSB'li 1-3 Yaş Arası Çocuklarda Görülen Bozukluklar

| Yaş | Sosyal İletişim | Sosyal Etkileşim | Stereotipik ve Tekrarlayıcı Davranışlar |
|--------------------|--|--|--|
| 1 Yaş | 1.Farklı bireyler tarafından elle tutulan nesneye karşı ilgisizlik | 1.Aile üyelerine yönelik sınırlı ilgi 2.Etkileşimli oyunlara karşı düşük ilgi 3.Yalnızlıktan memnun olma | 1.Sosyal temastan kaçınma 2.Anlamsız aşırı düzeyde yapılan ağız hareketleri |
| | 2.Adı söylendiğinde tepki vermeme | 4.Kucağa alınma isteğini bildirmede sınırlı düzeyde jest kullanımı | |
| | 3.Başkalarının bedenini araç olarak kullanma | 5.Sosyal referans kullanmada sınırlılık 6.Normal dışı göz kontağı | |
| | 4.Düşük ilgi paylaşımı | 7.Paylaşımdan ve etkileşimden sınırlı düzeyde hoşlanma 8.Motor taklitte sınırlılıklar 9.Diğer insanlara düşük sıklıkta bakma | |
| 2-3 yaş | 1.Sıra dışı sesler çıkarmak | 1.Yüz ifadelerinin çeşitliliğinde sınırlılık | 1.Uygun olmayan nesne kullanımı 2.Tekrarlanan ilgiler/oyun 3.Sıra dışı duyuşal davranışlar (seslere dokulara tatlara aşırı duyarlık) |
| | 2.İletişimsel jestleri yanıtlamada güçlük | 2.Diğer çocuklarla yönelik sınırlı ilgi paylaşımı 3.Etkileşimli oyunlara yönelik sınırlı düzeyde ilgi gösterme | 4.El ve parmaklarda yapmacık hareketler |
| | 3.Sözel ve sözel olmayan iletişim kurmada güçlük | 4.Amaçlı oyun oynamada sınırlılıklar 5.Mış gibi oyunlar oynayamama | |
| | 4.İsmi söylendiğinde tepkisiz kalma | 6.Anlamlı gülümsemelerdeki sınırlılık | |

Tablo 1’de Otizm Spektrum Bozukluğu olan 1-3 yaş arası çocuklarda normal gelişim gösteren akranlarından farklı olarak görülen bozukluklara yer verilmiştir (Chawarska & Volkmar, 2005). Otizm Spektrum Bozukluğundan etkilenmenin üç düzeyi (DSM-V; APA, 2013; Rakap, Birkan & Kalkan, 2017) olduğu belirtilmektedir.

II.1.3. Otizm Spektrum Bozukluğundan Etkilenmenin Üç Düzeyi (DSM-V)

Tanı kriterleri incelendiğinde Otizm Spektrum Bozukluğu tanılama kriterlerinde DSM-IV-R'ten DSM-V'e geçişle ilgili kısmen önemli değişikliklerin yer aldığı görülmektedir.

1. DSM-IV-R'de Otizm Spektrum Bozukluğunun üç yaşından önce bireylerde ortaya çıkmış olduğu ifade edilirken, DSM-V'te bu ifade erken çocukluk döneminde ortaya çıkabileceği vurgulanmıştır.
2. DSM-IV-R'de Yaygın Gelişimsel Bozukluklar (YGB) kavramı içerisinde Otistik Bozukluk, Asperger Sendromu, Rett Sendromu, Çocukluk Dezintegratif Bozukluğu ve Başka Türlü Adlandırılmayan Yaygın Gelişimsel Bozukluk olmak üzere beş farklı özel gereksinim grubunun yer aldığı görülmektedir. Ancak DSM-V'te tek bir özel gereksinim durumu Otizm Spektrum Bozukluğu başlığı altında yer aldığı görülmektedir.
3. DSM-IV-R'de Yaygın Gelişimsel Bozukluklar terimi içerisinde Otizm Spektrum terimi yerine "Otizm Spektrum Bozukluğu" terimi ifade edilmiştir.
4. DSM-IV-R'de 12 tanı kriterinin yer aldığı görülmektedir. DSM-V'te ise 7 adet kriter yer almaktadır.
5. DSM-IV-R'de Otizm Spektrum Bozukluğundan etkilenme düzeyiyle ilgili herhangi bir ifade bulunmazken, DSM-V'te; birinci düzey, ikinci düzey ve üçüncü düzey olmak üzere Otizm Spektrum Bozukluğunun üç düzeyde etkilenilebileceği ifade edilmiştir.
6. DSM-IV-R'de Otizm Spektrum Bozukluğa ait tanılama kriterleri; sınırlı iletişim, sınırlı etkileşim ve sınırlı, yineleyen ilgi olmak üzere üç ana başlık altında ifade edilirken, DSM-V'te bu kriterlerin iletişim ve sosyal etkileşim sınırlılıkları, sınırlı ilgi ve tekrarlayan davranışlar olmak üzere iki ana grup altında ifade edildiği görülmektedir (Rakap, Birkan & Kalkan, 2017; American Psychiatric Association [APA], 2013; American Psychiatric Association [APA], 2000; Volkmar & McPartland, 2014; Aksoy & Şahin, 2016).

DSM-V'e göre Otizm Spektrum Bozukluğundan etkilenmenin üç düzeyi bulunmaktadır. Bunlar; düzey 1, hafif düzey destek gereksinimi, düzey 2, orta düzey destek gereksinimi, düzey 3, ağır düzey destek gereksinimine aşağıda detaylı şekilde yer verilmektedir (DSM-V, 2013).

II.1.3.1.Düzye 1 Hafif Düzye Destek Gereksinimi

Sosyal iletişim alanıyla ilgili Otizm Spektrum Bozukluğu olan bireye destek eğitim sunulmadığı takdirde sosyal iletişiminde bozulmalar meydana gelebilir Birey sosyal etkileşimi başlatmada ve sürdürmede güçlük çeker. Sosyal açıdan tepkiler vermede ya da vermeme de bozukluklar görölmektedir. Bu açıdan bu tip çocuklarda çevrelerine yönelik sosyal etkileşimlerinde ilgisizlik görölebilir. Örneğin, fizyolojik açıdan iletişim kurma yeterliği açısından problemleri olmayan ve tam cümleler ile karşılarındaki bireylerle konuşabilen ve etkileşim kurabilen bu çocuklar karşılıklı iletişim ve etkileşim kurmada güçlükler yaşamaktadır. Bu nedenle özellikle arkadaşlık kurma girişimleri başarısızlıkla sonuçlanmaktadır (Volkmar & McPartland, 2014; APA, 2016) Sınırlı tekrarlayıcı davranışlarda esnekliğin olmaması çeşitli ortamlarda işlevselliği büyük ölçüde etkiler. Etkinliklerden bir başka etkinliğe geçişler de güçlükler yaşanır (APA, 2013).

II.1.3.2.Düzye 2 Orta Düzye Destek Gereksinimi

Sosyal iletişim alanında orta düzye destek gereksinimi olan bu bireyler sözel ve sözel olmayan iletişim kurma becerileriyle ilgili yetersizlikler görölmektedir. Sosyal etkileşimi sınırlı düzeyde başlatma; çevreden gelen sosyal etkileşim kurma girişimlerine yönelik tepkisiz kalma ya da anormal düzeyde tepkiler vermekteler. Örneğin, temel düzeyde basit cümleler kurabilen, ancak etkileşimleri büyük ölçüde dar, özel bazı ilgi alanlarıyla sınırlı kalmış olan ve önemli ölçüde garip, sözel olmayan bir iletişime sahip olma durumudur (APA, 2013; Aksoy & şahin, 2016). Sınırlı tekrarlayıcı davranışlarla ilgili olarak bu bireylerde esnekliğin gözlemlenmemesi ve değişikliğe uyum sağlamada güçlük ya da çevredeki bireyler tarafından gözlemlenen ve ortamlarda işlevselliği olumsuz açıdan etkileyebilecek kadar çok tekrarlayıcı/sınırlı davranışların görölmesi. Dikkatini, odak noktasını ya da meşgul olduğu eylemi değiştirmede önemli ölçüde güçlük ve stres gözlemlenmesidir (APA,2013; Volkmar & McPartland, 2014).

II.1.3.3.Düzye 3 Ağır Düzye Destek Gereksinimi

Sosyal iletişim alanında bu bireylerde sözel ya da sözel olmayan iletişimde aşırı düzeyde sınırlılık görölmektedir. Sosyal etkileşim düzeylerinde çok sınırlılık gözlemlenmektedir. İletişim başlatmada ve sürdürmede büyük ölçüde yetersizlik bulunmaktadır. Yalnızca birkaç anlaşılabilir kelime konuşabilen çok nadir düzeyde iletişim başlatan iletişimde sadece özel ihtiyaçlarının karşılanması için anormal bir

yaklaşım ortaya koyan ve sadece doğrudan sosyal yaklaşımlara yönelik tepkiler veren bireydir (Volkmar & McPartland, 2014; Aksoy & Şahin, 2016; APA, 2013).

Sınırlı tekrarlayıcı davranışlar bu bireylerde gözlenmektedir. Bireylerin davranışlarında esnekliğin görülmemesi değişikliğe büyük ölçüde uyum göstermede güçlüğü yaşanması ve işlevselliğin çoğu alanlarını olumsuz yönde etkileyen sınırlı/tekrarlayan davranışlar görülmektedir. Dikkatini, odak noktasını ya da meşgul olduğu eylemi değiştirme de önemli ölçüde güçlük çekilmesi ve stres duyulmasıdır (Aksoy & Şahin, 2016; APA, 2013).

II.2. Otizm Spektrum Bozukluğunun Yaygınlığı

Otizm yaygınlığı dünyada her geçen gün artış göstermektedir. Geçmişte 10,000 çocuktan 4-5 çocuğun otizmlili olduğu ifade edilirken (% 0.04) (Fombonne, 1999), son çalışmalar bu oranın giderek arttığını ifade etmektedir. Örneğin, İzlanda'da çocukluk dönemindeki otizm yaygınlığı üzerine yapılan bir çalışmada, 1974-1983 arasında doğan bir grup çocuğun 10.000'de 3.8 oranında otizmlili olduğu, ancak 1984 ile 1993 arasında doğan bir grup çocuktan 10.000'de 8.6'lık bir oranda otizmlili olduğu belirtilmektedir (Magnusson & Saemundsen, 2001). Yukarıdan anlaşılacağı üzere otizm, bir zamanlar nadir görülen bir bozukluk olarak karşımıza çıkmaktadır, ancak yakın zamandaki çalışmalar, otizmin tüm formları için yaygınlık oranının daha önce düşünülenlerden çok daha yüksek olduğunu göstermektedir. Kanada ve Birleşik Krallıktaki çalışmalardan elde edilen en güncel tahminler otizmin her 10.000 çocuğun 60'ında veya 165 çocuktan birinde (Fombonne, 2006) ortaya çıkmış olmasıdır.

Otizm en yaygın nörolojik bozukluk olarak kabul edilmiştir (WHO, 2006) ve otizmin tüm etnik ve sosyal kökenden gelen ailelerde görülebildiği vurgulanmaktadır. Erkeklerde kadınlara göre daha sık rastlanmaktadır; Dünya çapında erkekler, kadınlardan dört kat daha fazla otizmden etkilenmektedir (Chakrabarti & Fombonne, 2005). Yaygın gelişimsel bozukluk tanısı artık günümüzde daha erken bir yaşlarda yapılmaktadır. Ayrıca, son yıllarda, otizm vakaları hakkında veri bulmak ve toplamak için anketlerde daha titiz yöntemler kullanılmaktadır. Yukarıda bahsedilen araştırma otizmin yaygın olduğunu göstermektedir çünkü çocuklarda otizm tanısı koymak için kullanılan araçlar geçmişten daha iyi düzeydedir (Fombonne, 2003).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2019-2020 eğitim-öğretim yılı verileri incelendiğinde Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklara yönelik açılmış Türkiye'de yaklaşık olarak 2.276 özel eğitim sınıfı bulunmaktadır. Otizmlilere yönelik özel eğitim sınıflarının, 859'u ortaokul ve 1.417'si ise ilkokul düzeyinde olduğu bilinmektedir. Otizmlilere yönelik açılan özel eğitim sınıflarının öğrenci sayıları incelendiğinde ise, ilkokulda 380 kız, 1.520 erkek olmak üzere toplamda 1.900 öğrenci bulunmaktadır. Ortaokulda 201 kız, 926 erkek olmak üzere toplamda 1.127 öğrencinin öğrenim gördüğü bilinmektedir. Yine 2015-2016 eğitim-öğretim yılı verilerine incelendiğinde, okulöncesi eğitim kurumlarında 16 kız, 73 erkek olmak üzere toplamda 89 otizmliler öğrenci kaynaştırma eğitim uygulamalarında yer almaktadır. İlkokul düzeyinde ise, 203 kız, 1.176 erkek olmak üzere toplam 1.379 otizmliler öğrenci yer alırken; ortaokul düzeyinde 129 kız, 724 erkek olmak üzere toplamda 853 otizmliler öğrenci yer almaktadır. Lise düzeyinde 36 kız, 139 erkek olmak üzere toplamda 175 Otizm Spektrum Bozukluğu olan öğrenci kaynaştırma eğitimiyle öğrenim görmektedir (Rakap, Birkan & Kalkan, 2017). Milli Eğitim Bakanlığı 2018-2019 eğitim-öğretim yılı verileri incelendiğinde 398.815 özel eğitim öğrencisinin bulunduğu bünyesinde anasınıfı olan özel eğitim okullarında 1351, okul öncesi kaynaştırma eğitimlerinde 1260, özel eğitim anaokullarında 2110, özel özel eğitim anaokullarında 50 özel eğitim öğrencisi olmak üzere toplamda 4771 öğrencinin yer aldığı bilinmektedir. Ancak ifade edilen veriler arasında Otizm Spektrum Bozukluğu olan öğrencilerin ne kadar olduğuna ilişkin 2018-2019 Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim Raporunda herhangi bir açıklamaya yer verilmemiştir (MEB, 2019).

II.3.Otizm Spektrum Bozukluğu Tarama, Tanılama, Değerlendirme ve Yerleştirme Süreci

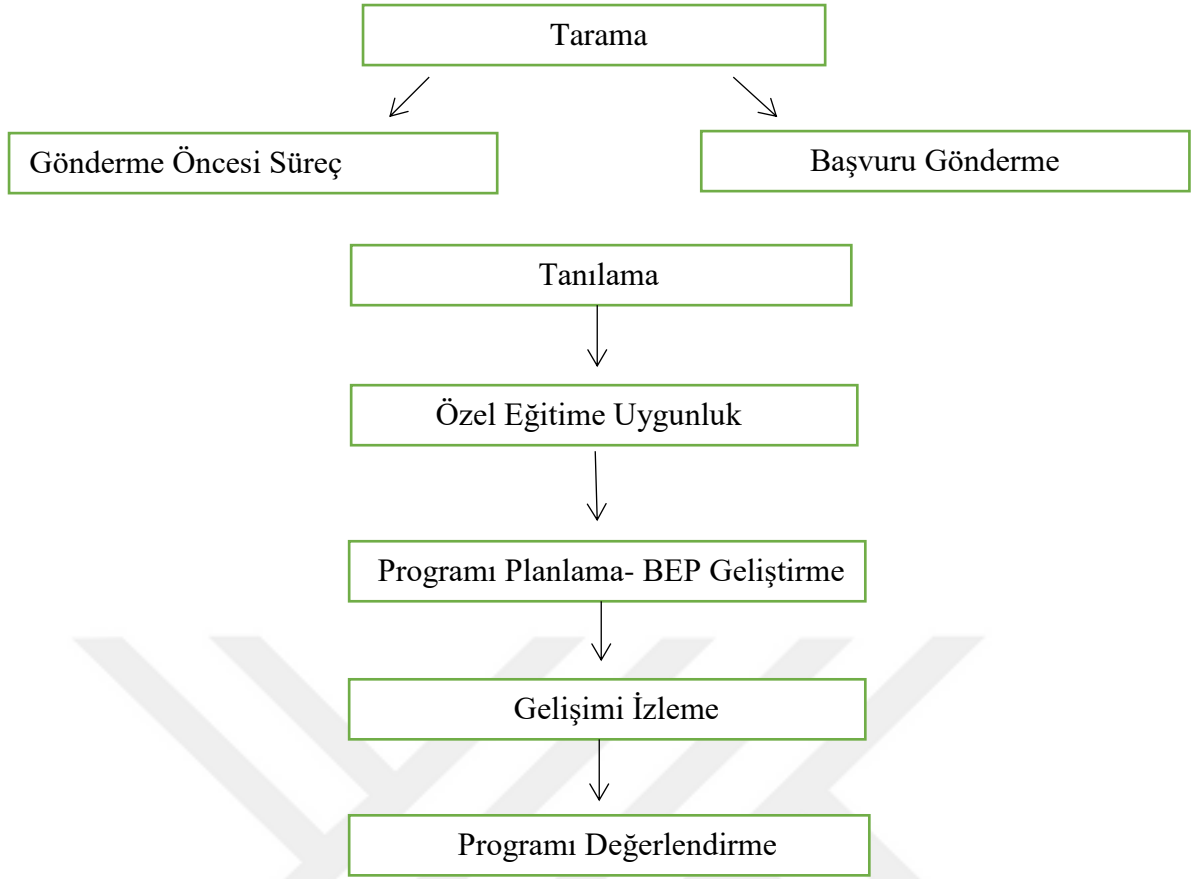
Bu bölümde Türkiye'de ve yurt dışında tarama, tanılama, değerlendirme ve yerleştirme sürecine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

II.3.1. Ülkemizde Tarama Süreci ve Araçlar

Otizm Spektrum Bozukluğunun tıbbi tanılmasının gerçekleştirilmesi için tarama uygulamalarını; dil ve konuşma terapisti, psikolog, çocuk doktoru, nörolog, psikiyatri uzmanı ve iş-uğraşı terapisti gibi çeşitli uzmanları içeren multi-disipliner çalışma ekibinin özel gereksinimli bireylerin davranışlarını farklı ortamlarda gözlemlenmelidir. Özel gereksinimli bireye yönelik birincil bakım sağlayan ebeveyn,

kardeş ya da bakıcılar ile uygun ortamlarda görüşmeler yapılarak çocukla ilgili yeterli bilgiler toplanmalıdır. Sosyal etkileşim güçlüğü olan, gelişimsel geriliği olan ve otizmlili bireylere yönelik etkili değerlendirme araçları bu süreçte kullanılmalıdır. Değerlendirmeler sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda çocuğun durumunu Ruhsal Bozukluklar Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabında (DSM-V; Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) belirtilen kriterler göz önüne alınarak tanı konulması sağlanmalıdır (Lord ve diğerleri, 2006; American Psychiatric Association, 2013).

Otizm Spektrum Bozukluğu tanılanmasında kullanılabilcek bir tıbbi test bulunmamaktadır. Doğru tanılama yalnızca çocuğun sosyal etkileşim ve iletişim becerileri ile ilgilerinin ve etkinliklerinin gözlemlenmesi yoluyla değerlendirmektir. Dolayısıyla tek bir ortamda gerçekleştirilen kısa bir gözlemin, çocuğun davranışları ve yeterlikleriyle ilgili bilgilere ulaşılması için yeterli olmayacağını unutmamak gerekir. Bireyin gelişimsel sürecinin çocuğu yakınları tarafından sağlanacak bilgiler doğrultusunda tanılamak önemli görülmektedir (Volkmar ve diğerleri, 2014a; Özdemir, Diken, Diken, & Şekercioğlu, 2013).



Şekil 1. Değerlendirme Süreci

Otizm Spektrum Bozukluğu şüphesi olan bir bireyde belirtilerden hangilerinin olduğuna doğru şekilde karar verebilmek oldukça karmaşık bir süreç olduğundan (Bruey, 2004; Schreibman, 2005 aktaran: Kırcaali-İftar, 2015) tanılama sürecinde ICD ve DSM sistemlerindeki belirtileri değerlendirerek tanı koyabilmeyi kolaylaştırmak için Otizm Tanılama Gözlemi Ölçeği (Autism Diagnostic Observation Scale; ADOS), Otizm Tanılama Görüşmesi (Revize edilmiş) (Autism Diagnostic Interview Revised; ADI-R) ve Çocukluk Dönemi Otizm Dereceleme Ölçeği (Childhood Autism Rating Scale; CARS) gibi çeşitli tarama araçlardan yararlanıldığı bilinmektedir (Aktaran: Kırcaali-İftar, 2015). Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların gelişimlerinin anlaşılabilmesi için tarama sürecinde dikkat edilmesi gereken ilkeler şu şekildedir.

1. Belirli amaca uygun değerlendirme aracı ve yönteminin belirlenmesi gerekmektedir.
2. En etkili ve kısa süreli değerlendirme yöntemi çocuklar için planlanmalıdır.
3. Çocuğun gelişimi için gereken özelleştirmelerin ve düzenlemelerin belli bir standarda sahip olmasına dikkat edilmelidir.
4. OSB'li çocuklara yönelik gerçekleştirilmesi öngörülen değerlendirmelerin belirli bir amaca dönük olması gerekmektedir.

- 5.Değerlendirme sürekli ve düzenli olarak programın kalitesinin artırılması sağlanmalıdır.
- 6.OSB’li çocukların değerlendirme sürecine aile dahil edilmelidir.
- 7.Doğru değerlendirme yapabilmek için çocukların değerlendirme süreçleri uygun koşullar göz önüne alınarak hazırlanmalıdır.
- 8.Değerlendirme araçları çocuğun yaşadığı dile ve kültüre uygun olmalıdır.
- 9.Değerlendirme araçları profesyonel olmalı bununla birlikte yasal ve etik açıdan uygun olmalıdır.
- 10.OSB’li çocuğun yaşına uygun, bireysel ve gelişimsel değerlendirmelere yer verilmelidir.
- 11.Değerlendirmelerde OSB’li çocuğun yararı ilkesi göz önüne alınmalıdır.
- 12.OSB’li çocukların değerlendirme sonuçları ve eğitimin kalitesini ilişkilendirmeye yardımcı olacak şekilde teorik alt yapı hazırlanmalıdır.
- 13.OSB’li çocuğa dair bilgiler çok yönlü kaynaklardan elde edilmelidir (Snow & Van Hemel, 2008; NAEYC, 2003; DEC, 2007)

Ülkemizde en yaygın olarak kullanılan “birinci düzey ve “ikinci düzey” tarama envanterlerine aşağıda yer verilmiştir;

II.3.1.1.Gazi Erken Gelişimi Değerlendirme Aracı

Gazi Erken Gelişim Değerlendirme Aracı (GEÇDA), 0-72 aylık bireylerin gelişimleriyle ilgili bilgiler vermektedir. Bebeklere ve çocuklara yönelik bir değerlendirme aracı olarak kullanılmaktadır. 0-72 ay arası bebeklik ve erken çocukluk döneminde gelişimsel geriliklerin anlaşılmasında kullanılmaktadır. Gazi Erken Gelişim Değerlendirme Aracında amaç, erken tanılanan gerilikler nedeni ile çocuğun daha ileri değerlendirmelere sevk edilmesinin sağlanmasıdır. GEÇDA için bebeğin 15 günü doldurmuş olması gerekir. Bununla birlikte GEÇDA uygulaması, bireylerde 72 aydan sonra kullanılmaz (Temel, Ersoy, Avcı & Turla, 2004).

II.3.1.2.Ankara Gelişim Tarama Envanteri

Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE), bireylerin gelişim düzeylerini doğru ve sağlıklı bir şekilde değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş bir araçtır. AGTE testinin uygulanma seviyesi 0-6 yaş çocuklarını kapsamaktadır. AGTE özellikle bireylerin 3 aylık oldukları dönemden itibaren 48 ve 72 ay arası dönemlere kadar aylık gelişimsel dönemler dikkate alınarak öz bakım becerileri, kas gelişimleri, dil gelişimi,

sosyal ilişkileri ve gelişimleri, zihinsel gelişimleriyle ilgili başlıklar altında incelenmektedir (Savaşır, Sezgin, & Erol, 2006).

II.3.1.3. Denver Gelişimsel Tarama Testi II

0-6 yaş bireylerin gelişimlerinin değerlendirilmesi açısından geliştirilen Denver II, bir tarama testidir. İlk kez 1967 yılında *Denver Gelişimsel Tarama Testi* adı Frankenburg ve Dodds tarafından yayınlanmıştır. 1992 yılında tekrar revize edilmiştir. Türkiye’de ise 2009 yılında standardize edilmiştir (Frankenburg & Dodds, 1967; Yalaz, Anlar & Bayoğlu, 2016). Denver II gelişimsel tarama testi, bireylerin genel gelişim alanlarını; kişisel ve sosyal gelişim, ince motor gelişimi, kaba motor gelişimi ve dil gelişimi olmak üzere 4 farklı alanda değerlendirmektedir. Gelişimsel tarama testi olan Denver II testi normal gelişim gösteren çocuklarda uygulanmak üzere tasarlanırsa da literatür incelendiğinde perinatal asfiksili yeni doğanların (Hızel, Tanyer, Serdaroğlu, Dallar & Genç, 1989) ve serebral palsili vakalar gibi özel gereksinimli çocukların değerlendirildiği araştırmalarda da kullanıldığı görülmektedir (Acunaş, Çelik, Garparıdıç & Karasalhoğlu, 1999).

II.3.1.4. Erken Çocukluk Dönemi Otizm Tarama Ölçeği (EÇDOTÖ/D-EÇDOTÖ)

Erken çocukluk dönemi Otizm Spektrum Bozukluğu tarama ölçeği (CHAT), 18 aylık bireyler için “mış gibi” oyunları ve ortak dikkat becerileri gösteremeyen çocukların bu becerileri yerine getirebilme yeterlikleri dikkate alınarak otizm tanısı alabilme riskleri değerlendirilmektedir (Tohum Proje Raporu, 2008). Erken Çocukluk Dönemi Otizm Tarama Ölçeğinin (EÇDOTÖ) Türkçe versiyonuna ilişkin geçerlik çalışmalarına yer verilmiştir. Değiştirilmiş Erken Çocukluk Dönemi Otizm Tarama Ölçeği (D-EÇDOTÖ), AGTE ve DSM-IV Otizm Spektrum Bozukluğu kriterleri kullanılarak değerlendirilmesi yapılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda EÇDOTÖ OSB’li çocuklarla OSB’li olmayan çocukları birbirinden ayırabildiği görülmüştür. EÇDOTÖ, özellikle 3 yaş altı bazı OSB’li çocukların tanılanmasında güçlükler yer almaktadır. EÇDOTÖ'den elde edilen sonuçlar D-EÇDOTÖ 'den elde edilenlerle karşılaştırılmıştır. Bu nedenle bu iki envanterin birlikte kullanılması gerektiği vurgulanmaktadır (Yıkgeç, 2005; Kabil, 2005).

II.2.2. Yurt Dışında En Sık Kullanılan İkinci Düzey Tarama Envanterleri

Early Screening of Autistic Traits Questionnaire (ESAT); Otistik Özellikleri Erken Tarama Soru Listesi küçük çocuklar için bir tarama aracının kullanılması

amacıyla geliştirilmiştir. Ölçekte tarama maddeleri ilk olarak 8-20 aylık bir çocuk popülasyonu ile test edilmiştir (n = 478). Daha sonra, klinik olarak OSB (n = 153, ortalama yaş 87 ay) veya DEHB (n = 76, ortalama 112 ay) tanısı almış çocukların ebeveynlerinden, çocukları 14 aylıkken geriye dönük olarak maddeleri puanlamaları istenmiştir. OSB için maksimum duyarlılık ve özgüllüğü olan 14 maddelik bir tarama aracı olan ESAT geliştirilmiştir (Swinkels ve diğerleri, 2006).

18 aylık çocuğu olan 12.948 anneyle M-CHAT ve ESAT'ın tarama sonucunda daha ileri değerlendirmeye gönderme süreci incelenmiştir. Bu araştırma sonucunda M-CHAT'ın ESAT'tan daha fazla OSB belirtilerini bulduğu, fakat ESAT'ın daha fazla klinik değerlendirmelerle ilişkilendirildiği ve dil, davranış ve tıbbi problemleri daha fazla belirlediği bildirilmiştir. Yapılan daha ayrıntılı analizler tek bir ölçek yerine iki ölçeğin kullanımının daha etkili olduğunu göstermiştir (Beuker ve diğerleri, 2014, Aktaran: Özkan, Ergenekon, Çolak, Kaya & Cavkaytar, 2015).

Communication and Symbolic Behavior Scales; İletişim ve Sembolik Davranış Ölçekleri - Gelişimsel Profili, iletişimde gecikmeler ve bozulmalara ilişkin risk altındaki küçük çocuklar için, önemli bilgileri toplamak için ebeveyn görüşmelerini ve doğrudan doğal oyun gözlemlerini kullanılarak güvenilir, derinlemesine bir araç olan İletişim ve Sembolik Davranış Ölçeği (CSBS) diğer dil değerlendirmelerinden farklı olarak, hem iletişim becerilerini hem de jestler, yüz ifadeleri ve oyun davranışları dahil olmak üzere sıklıkla gözden kaçan sembolik gelişim göstergelerini de incelemektedir (Wetherby & Prizant, 2003).

Social Communication Questionnaire (SCQ); daha önce Otizm Tarama Anketi (ASQ) olarak bilinen SCQ, OSB'li olan bir bireyin iletişim becerilerini ve sosyal etkileşimi değerlendirmeye yardımcı olan araçtır. Bireyin değerlendirmeye sevk edilip edilmeyeceğini hızlı bir şekilde belirlemeye yardımcı olur; Ölçme aracının yaşam boyu formu, çocuğun tüm gelişimsel alanlarına odaklanır ve toplam bir puan ortaya çıkarır. Mevcut Form, çocuğun en son 3 aylık dönemdeki davranışını inceler ve tedavi planlamasına, eğitim müdahalesine ve zaman içindeki gelişiminin ölçülmesine yardımcı olur (Lord & Rutter, 2003).

Screening Tool for Autism in Two-Year-Olds (STAT); STAT; İki yaş otizmi tarama testi, Otizm Spektrum Bozukluğunun temel eksiklik alanlarını temsil eden sosyal ve iletişimsel davranışları ortaya çıkarmak için 12 aktivite setini içeren etkileşimli bir

tarama aracıdır. Başlangıçta 24 ila 36 aylık çocuklar için geliştirilmiştir ve uygulanması yaklaşık 20 dakika sürmektedir. STAT'ın 24 ayın altındaki çocuklar için otizm taraması olarak kullanılıp kullanılmayacağını belirlenmesi incelenmiştir. Araştırma sonucunda orijinal STAT maddelerinin 2 yaşındaki çocuklar için geliştirilmiş olsa da 24 aylıktan küçük çocuklar için de etkili bir şekilde kullanılabilceğini göstermiştir (Stone, McMahon & Henderson, 2008).

Persasive Development Disorder Screening Test I and II (Siegel, 2004); Yaygın Gelişimsel Bozukluklar Tarama Testi (PDDST) testleri bir tanı aracı değil, bir tarama aracı olduğundan, esas kullanımı değerlendirmeye risk grubundaki bireyleri yönlendirmektir. Bununla birlikte kapsamlı bir değerlendirme aracının bir parçası olarak da kullanılabilir. Örneğin PDDST-II paketinde yer alan yanıt formları, aracın kullanılacağı klinik ya da eğitsel ortama göre değişir. 3 aşama içerir. Aşama 1; Birinci Basamak Tarayıcısı (Aşama 1-PCS), çocuk doktorları veya aile hekimleri tarafından kullanılmak üzere tasarlanmıştır. Bu formun amacı, OSB olasılığı yüksek olan çocukların diğer gelişimsel geriliği olan çocuklardan ayırt edilmesine yardımcı olmaktır. Bu tarayıcının şu soruyu yanıtlaması amaçlanmıştır: "Çocuk bir gelişim uzmanına yönlendirilmeli mi ve sevk sırasında olası otizmle ilgili önemli belirtiler taşıyor mu? Aşama 2: Gelişimsel Klinik Tarayıcısı (Aşama 2-DCS), OSB'li çocukların zihinsel gerilik veya iletişim bozuklukları varsa ancak otistik olmayan gelişimsel bozuklukları olanlardan ayırt edilmesi isteniyorsa, yardımcı olmak için tasarlanmıştır ve uzman erken çocukluk eğitimiyle ilgili bilgi sahibi olmalıdır. Bu test aracılığıyla OSB için yüksek risk altında olan çocuklar erken tespit edilebilir, böylece uygun tedavi ve eğitim planları mümkün olan en kısa sürede uygulamaya konulabilir. Bu tarayıcının şu soruyu yanıtlaması amaçlanmıştır: "Bu çocuk için otizme özgü ek değerlendirme yapılmalı mı?" Aşama 3: Otizm Tarayıcısı (Aşama 3-ACSS), otizmi diğer yaygın gelişimsel bozukluklardan ayırma sürecine yardımcı olmak için tasarlanmıştır. Otizmle ilgili birçok özellik gösteren bireylere yöneliktir. Şu soruyu yanıtlamayı amaçlanmak üzere tasarlanmıştır: "Gösterilen belirtiler göz önüne alındığında bu çocuk daha hafif veya daha belirgin bir OSB belirtisine sahip olabilir mi?" (Siegel, 2004; Montgomery, Duncan & Francis, 2007).

II.3.2. Ülkemizde Tanılama ve Değerlendirme Süreci

Otizm Spektrum Bozukluğu olan bireyler için kesin tanı koyma ölçütleriyle ilgili pek çok araştırma yapılmıştır. Bu amaçla yapılan röntgenler, EEG sonuçları, kan testleri, beyin taramaları ve çeşitli fiziksel muayeneler tanı koymak için yeterli görülmediğinden bireyler için erken tanı, çok erken dönemlerden itibaren var olan davranış modellerini göz önüne alınarak ICD ve DSM gibi kriterlerinin de yer aldığı tanı sistemleri; iletişim sosyal etkileşim ve hayal gücü bozuklukları ile yineleyen etkinliklerin varlığının tanıda çok önemli özellikler olduğu konusunda görüş birliği içindedir (Wing,2005). Ülkemizde, tanılama sürecinde kullanılmak üzere uluslararası düzeyde araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve Türkçeye uyarlanmış bazı değerlendirme araçları bulunmaktadır (Aksoy & Şahin, 2016). Bu araçların psikometrik özellikleri incelenmiştir (Köse, Bora, Eremiş & Aydın 2010).

Otizm Spektrum Anketi Türkçe Formu (Autism-Spectrum Quotient, AQ); OSB'li bireylerin sağlıklı akrabalarında eşik altı OSB özelliklerin daha sık görüldüğü bilinmektedir. Otizm Spektrum Anketi Türkçe Formunun amacı normal gelişim gösteren bireylerde eşik altı OSB özellikleri ölçmeye yönelik bir öz-bildirim ölçme aracı olarak geliştirilmiş ve 50 maddeden oluşmaktadır.

Gilliam Otistik Bozukluk Dereceleme Ölçeği-2; Gilliam Otizm Derecelendirme Ölçeği-2 (GARS-2), 3 ila 22 yaş arasındaki bireylere yönelik otizm spektrum bozuklukları için bir araçtır. Otizmi olanları şiddetli davranış bozukluğu olanlardan ayırmaktadır (Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı V, Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013) ve OSB'nin kavramsallaştırılmasını yansıtan norm referanslı bir araçtır. GARS-2, otizmin tanılanması için tamamlayıcı bir araç olarak tasarlanmıştır ve otizm için kapsamlı değerlendirme için çeşitli tanı araçları ve ilgili bilgilerle birlikte kullanılması amaçlanmıştır. Ayrıca, veri odaklı değerlendirme ve müdahale yaklaşımlarını kolaylaştırmayı amaçlamaktadır (Montgomery ve diğerleri, 2008). Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2 Türkçe Versiyonu'nun (GOBDÖ-2-TV) Türkçe standardizasyonu için GOBDÖ-2'nin psikometrik özelliklerinin araştırması yapılmıştır. Yapılan çalışmada 1191 Otizm Spektrum Bozukluğu tanılı bireyden veri toplanmıştır. Ortaya çıkan bulgular, GOBDÖ-2-TV'nin Türkiye'de OSB'li çocukların değerlendirmesinde kullanılması için geçerlik ve güvenirlik özelliklerine sahip olduğunu göstermiştir (Diken, Ardiç, Diken & Gilliam, 2012).

Çocukluk Otizmi Derecelendirme Ölçeği – CARS; Çocukluk Çağı Otizm Derecelendirme Ölçeği (CARS), Schopler, Reichler, DeVellis & Daly (1980) tarafından 18 aydan büyük çocuklarla OSB’li olmayan zihin engelli çocukları birbirinden ayırmak amacıyla geliştirilmiş davranışsal derecelendirme ölçeği olarak bilinmektedir. Çocukluk Otizmi Derecelendirme Ölçeği (CARS), kapsamlı Otizm Spektrum Bozukluğu tanısız değerlendirme ölçme araçlarından biridir ve günümüzde de kullanılmaktadır. Özellikle, OSB’li çocukları, eğitilebilir zihin güçlüğüne sahip çocukları birbirinden ayırmak için etkili bir araçtır. Ölçeğin 15 maddesi bulunmaktadır. Bunlar, bireylerle sosyal hayatta ilişki, duygusal yanıt, taklit, vücut dilini kullanma, nesne kullanımı, değişikliğe uyum, dinleme yanıtı, tat, koku, görsel yanıt, dokunma yanıtı, korku ve öfke hali, zihinsel tepkilerin düzeyi ve tutarlılığı, sözel olmayan iletişim, sözel iletişim, etkinlik düzeyi bireydeki genel izlenimdir. Ölçekteki, maddelerin puanlamasını ve tanımını bilen psikologlar, eğitimciler ve doktorlar tarafından çocuklara uygulanmaktadır. Klinik görüşme esnasında, ebeveynlerden alınan bilgilerle, sınıf içi gözlemler ve dosya kayıtları incelenir. Kalem kağıt testi, grup olarak ve bireysel olarak uygulanabilmektedir. Ölçek yaklaşık olarak 20-30 dakika arası sürmektedir. Maddelerin her biri 1’den 4’e kadar derecelendirilebilir. Ölçme esnasında buçuklu puanlar verilebilir. “1” çocuğun kendi yaş aralığı için normal sınırlarda davranışı, “2” hafif, “3” orta, “4” ağır düzeyde çocuğun anormal davranış gösterdiğini ifade etmektedir. CARS, ilk kez Sucuoğlu, Öktem, Akkök & Gökler (1996) tarafından Çocukluk Otizmi Derecelendirme Ölçeği (ÇODÖ) olarak Türkçeye çevirisi gerçekleştirilmiştir. CARS sonraki yıllarda, İncekaş (2009) tarafından Sucuoğlu, Öktem, Akkök & Gökler (1996) uyarlanmış ölçeğinden yararlanılarak geliştirilmiştir. 4-18 yaşlarında olan ve zihin engelli 48 çocuk ve yaygın gelişimsel bozukluk tanısı almış 48 çocuk için kesme puanları hesaplanmıştır. 13 yaş ve altındaki çocuklar için kesme puanı 30, 13 yaş ve üzeri çocuklarda kesme puanı 28, olduğu anlaşılmıştır (İncekaş, 2009).

Otizm Davranış Kontrol Listesi; Otistik Davranış Kontrol Listesi (Autism Behavior Checklist-ABC), Krug, Arick ve Almond (1980) tarafından OSB’li bireylerin taranması ve değerlendirilmesi için geliştirilmiştir. Otizm Spektrum Bozukluğu olan bireylerin uygulanan eğitimin etkisini belirlemede ve taranmalarında kullanılmaktadır. ABC, Eğitimsel Planlama için Otizm Tarama Aracının (ASIEP2) beş alt ölçeğinden birini oluşturmaktadır. ABC, ilişki kurma (12), duygusal (9), dil becerileri (13), beden ve nesne kullanımı (12), sosyal ve öz bakım becerileri(11) olmak üzere toplamda beş alt

ölçeğe ayrılmakta ve 57 maddeden oluşmaktadır. Ölçek öğretmenler ya da ebeveynler ile yapılabilir. Cevap seçeneklerini içeren çeşitli soru formları kullanılmaktadır. Her bir maddesinin karşısında, bu maddenin OSB ile ilişkisine göre 1-4 arasında derecelendirilmiş bir puan bulunmaktadır. Uygulamacı maddelerin birey için uygun olup olmadığına karar vermektedir. Uygun olduğu takdirde ilgili maddenin karşısındaki puan daire içerisinde alınarak işaretlenmektedir. Uygulamacı daire içine almış olduğu puanları toplayarak toplam puan elde etmektedir. ABC, Irmak, Sütçü, Aydın & Sorias (2007) Otistik Davranış Kontrol Listesi adıyla Türkçeye uyarlamıştır (Irmak ve diğerleri, 2007; Kılınç, Bağlama, & Akçamete, 2019).

Otizm Tanısal Gözlem Çizelgesi (ADOS-2); ADOS ve bebek modülünün eklendiği ADOS-2, OSB'li bireylerin tanınmasında en önemli araçlardan biri olarak kabul edilmektedir. ADOS, değerlendirmeyi yapan bireye standart bir ortam sağlamaktadır, Özellikle küçük çocukların OSB belirtilerinin saptanmasında çok önemli bir araç olarak düşünülmektedir. ADOS, 4 modülden oluşmaktadır; bireyin hangi modülü alacağı dil becerisinin düzeyine göre belirlenir. ADOS-2'de bunlara ek olarak bebek modülü de bulunmaktadır. Test yaklaşık olarak 45-60 dakika süren incelemeden sonra 15-20 dakikalık bir değerlendirmeyle son bulmaktadır. ADOS ile değerlendirmeyi yapan uzman standart oyunlarda, doğal gözlem ortamında, aktivitelerde bireyin sosyal durumunu inceler. Bu şekilde OSB'li bireyin standart belirtileri gözlenmiş olur. ADOS 3. ve 4. modüller ise ergenlik çağındaki gençler ve yetişkinler için uygun görülmektedir. Bu, özellikle yaşça büyük bireylerde standart değerlendirme açısından önemli görülmektedir. ADOS ve Autism Diagnostic Interview-Revised (ADI-R) bulgularının birlikte incelenmesi ve farklı değerlendirme araçlarıyla birlikte bulguların birleştirilmesi ile yapılan kapsamlı değerlendirmeler Otizm Spektrum Bozukluğu tanısı için önemli bir ölçüt olarak kabul edilmektedir (Sedgewick Kerr-Gaffney, Leppanen & Tchanturia, 2019; Rutter, DiLavore, Risi, Gotham & Bishop, 2012).

Otizm Tanı Görüşmesi (ADI-R); Otizm tanısında önemli bir yer tutan, altın standart olarak kabul edilen ve uygulanması en az 2,5 saat süren Otizm Tanı Görüşmesidir (Autism Diagnostic Interview- Revised, ADI-R) (Couteur, Lord & Rutter 2003). ADI-R, OSB şüphesi olan kişilere her yaşta uygulanabilir. Başlangıçta DSM-IV / ICD-10 ile tutarlı olarak kavramsallaştırılmış olsa da, ADI-R aynı zamanda büyük ölçüde DSM-V'in kriterlerine uygun olarak hazırlandığı görülmektedir (Huerta, Bishop,

Duncan, Hus, & Lord, 2012). ADI-R'de, DSM-IV / ICD-10'daki OSB'nin 12 davranışsal tanı kriterinin her bir madde için, 2 ile 5 madde arası madde sayısı ile açıklamaktadır. Bu da nispeten ADI-R'nin zaman açısından uzun sürdüğünün bir göstergesidir. Ancak testin sonu güvenilir bir ölçümle sonuçlanır (Rutter, Le Couteur & Lord, 2003). ADI-R sıklıkla çeşitli araştırmalarda incelenmektedir. Güvenilirliği ve geçerliliği bilimsel araştırmalarda açıklanmaktadır. ADI-R ayrıca çeşitli ulusal klinik kılavuz kitaplarına dahil edilmiştir Avrupa, Kuzey Amerika ve dünyanın diğer bölgelerinde OSB'nin klinik uygulamasında yaygın olarak uygulanmaktadır (NICE,2011; Volkmar ve diğerleri, 2014b).

II.3.3. Ülkemizde OSB'li Bireylerin Yönlendirme ve Yerleştirilme Süreci

OSB'li bireylerin yönlendirmesi, eğitsel tanılama ve değerlendirme sonucuna göre en az sınırlandırılmış eğitim ortamı olan kaynaştırma eğitimine ve OSB'li öğrenciler için özel eğitim hizmetlerine karar verilmektedir. Tüm bu süreçte özel eğitim değerlendirme kurul raporu ve eğitim planı ve hazırlanmasını içeren süreç yönlendirilme denmektedir. OSB'li bireylerin okul öncesi eğitim hizmeti veren okullara veya ilkokullara kayıtlarında ilçe veya il özel eğitim hizmetleri kurulu tarafından yerleştirme kararı alınmış olmasına bakılmamaktadır. Ancak bununla birlikte OSB'li bireylere yönelik yerleştirme kararı alınmasıyla ilgili okul yönetimini tüm gerekli işlemleri başlatması gerekmektedir. OSB'li bireyin kayıtlı olduğu okul eğer yerleştirme kararına uygun görülür ise OSB'li öğrenci bulunduğu okulda eğitime devamı sağlanır. Ancak OSB'li öğrencilerin farklı bir yerleştirme kararı olması durumunda öğrenci hangi okul için yerleştirmeye uygun görülmüşse o okula geçişi ya da nakli konusunda gerekli tüm işlemler yapılmaktadır. İlçe ya da il özel eğitim hizmetleri kurulu tarafından yerleştirmeye karar verilen OSB'li öğrencilerin gideceği okullarda Rehberlik Araştırma Merkezinin (RAM) planlama yapması yönünde rehberlik servisi ile işbirliği yapılmalıdır. OSB'li öğrencilerin eğitime erişimi ve okula uyumlarıyla ilgili tüm tedbirler alınmalı ve eğitim uygulamaları takip edilmelidir (MEB, 2018).

Özel gereksinimli bireylerden olan Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların ayrıntılı değerlendirme etkinlikleri nihayetinde elde edilen bilgiler anlaşıldıktan ve rapor edildikten sonra öğrencinin özel eğitim hizmetlerinden yararlanmasının gerekli olup olmadığına karar verilir. Bu kapsamda çocukların yetersizliği, davranışsal ve öğrenme

özellikleri, yasal düzenlemelerde açıkça belirtilen uygunluk halini karşılayıp karşılamadığı incelenir. Özel eğitime uygunluk durumu, çocuklarda görme, işitme, zihinsel engellilik, Otizm Spektrum Bozukluğu gibi yetersizlik kategorilerine göre yapılabilmektedir. Özel eğitim alması gerektiğinin anlaşılması durumunda Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların; OSB’li çocuk olarak kendi sınıfında akranlarıyla aynı ortamda eğitim alması ve OSB’li öğrenci için BEP hazırlanması ya da özel eğitim okullarında ya da sınıflarında BEP doğrultusunda OSB’li çocukların eğitime devam etmesi kararlarından biri alınmaktadır. Bireylerin özel eğitime uygunluğuna karar verebilme sürecinin bir başka yönü özel eğitim hizmetlerinin neler olabileceğini belirlemektir ve uygun yerleştirmeye karar verebilmektir. Otizm Spektrum Bozukluğu olan bireyler en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olan tam zamanlı kaynaştırma uygulamalarından, en çok kısıtlayıcı eğitim ortamlarında eğitim hizmetlerine doğru yerleştirme yerlerine karar verilir (Gürsel, 2017).

Yurt içinde ve yurt dışında Otizm Spektrum Bozukluğunun bilinen tek tedavisinin özel eğitim olduğu kabul edilen bir gerçektir. Bu durum Otizm Spektrum Bozukluğu tanısı alan çocukların kendileri için uygun eğitim ortamlarına yerleştirilmesini gerekli kılmaktadır. Türkiye’de Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu tarafından Otizm Spektrum Bozukluğu tanısı olan çocukların kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi veren okullara, özel eğitim sınıfına ya da özel eğitim okuluna yerleştirilmesi gibi çeşitli şekilde yerleştirmelere karar verilebilir (Olçay & Saral, 2020).

Yapılan araştırmada Türkiye’de özel gereksinimli çocukların yerleştirilme sürecinde çeşitli güçlüklerin yaşandığı bilinmektedir. Özellikle ilkokula yerleştirilme sürecinde yaşanan güçlükler göz önüne alındığında en çok ilköğretim okullarının özel gereksinimli çocukları aynı ortamda kabul etmediği veya özel eğitim okuluna yönlendirmek istediği anlaşılmaktadır. Özel gereksinimli bireylerin ilkokullara yerleştirilme süreci sonrasında ilişkin bulgular göz önüne alındığında ebeveynler öğretmenlerin özel çocuklarına karşı yetersiz ve ilgisiz olduğunu ve gerekli çabayı göstermediklerini belirtmektedirler. Bu tür güçlüklerin öğretmenin özel gereksinimli çocukla akademik çalışma yapmaması, sınıfta istememesi ve okul yönetiminin özel gereksinimli çocuk ve ebeveynlere yönelik özel bir destek hizmet sağlamaması gibi çeşitli güçlüklerden kaynaklı olduğu vurgulanmaktadır (Altın, 2014). Bu nedenle tüm özel gereksinimli bireylerde olduğu gibi OSB’li çocukların da yerleştirilme ve geçişlerle

İlgili önceki ve sonrası tüm bu süreçlerinin hassasiyetle yönetilmesi gerekmektedir (Van & Horn, 2011; Ramirez, 2006; Schmidt, Rozendal & Greenman, 2002; Villa, Thousand, Nevin & Liston, 2005; Killoran, 2002; Praiser, 2003; Ryndak ve diğerleri, 2007; Bakkaloğlu, 2013; Idol, 2006; Özengi, 2009).

OSB'li çocukların eğitimleri bilimsel temelli uygulamalar doğrultusunda gerçekleştirilmelidir. Ulusal Otizm Merkezi, OSB'li çocuklara yönelik bilimsel temelli uygulamalar raporunda; kapsamlı davranışsal uygulamalar, uygulamalı davranış analizi, bilişsel davranışçı uygulamalar, doğal öğretim yöntemleri, aile eğitim uygulamaları gibi 14 farklı uygulamayı bilimsel temelli uygulamalar başlığı altında toplamıştır. (NAC,2015), Aşağıdaki tabloda Ulusal Otizm Merkezi tarafından (National Autism Center-NAC, 2015) OSB'li çocuklara yönelik bilimsel uygulamalara yer verilmiştir.

Tablo 2.OSB'li Bireylere Yönelik Bilimsel Temelli Uygulamalar Raporu

| Ulusal Otizm Merkezi (Natioanal Autism Merkezi-NAC) |
|---|
| 1. Küçük çocuklar için Kapsamlı Davranışsal Uygulamalar - EYDE: Erken Yoğun Davranışsal Eğitim |
| 2. Bilişsel Davranışçı Uygulamalar |
| 3.Uygulamalı Davranış Analizindeki Yöntemlerin uygulandığı; Davranışsal Müdahaleler |
| 4.Model olma uygulamaları |
| 5.Aile eğitim uygulamaları |
| 6.Doğal öğretim yöntemleri |
| 7.Akran öğretim uygulamaları |
| 8.Dil Eğitimi |
| 9.Çizelgeler |
| 10.Replikli Öğretim Uygulamaları |
| 11.Temel tepki öğretim uygulamaları |
| 12Kendini yönetme strateji uygulamaları |
| 13.Öykü temelli uygulamalar |
| 14.Sosyal Beceriler Öğretim Paketi |

NAC (2009) raporunda OSB'li çocuklara yönelik bilimsel temelli uygulamalar başlığı altında ortak dikkat geliştirmeye yönelik uygulamalar, öncüllere dayalı uygulamalar olmak üzere 9 farklı uygulamanın yer verilirken,2015 raporunda 14 farklı uygulamadan bahsedilmiştir. Aşağıda erken çocukluk döneminde OSB'li bireylerin sosyal ve duygusal gelişimleri, bilişsel becerilerinin gelişimi, dil ve iletişim becerilerinin gelişimi, özbakım becerilerinin gelişimi, problem davranışlarla baş

edebilme ve psikomotor (ince ve kaba motor) becerileri gelişimine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

II.4. Ebeveyn Eğitsel Yeterliği

Ebeveyn eğitsel yeterliği; ebeveynlerin çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine, problem davranışlarla baş edebilmelerine (Johnston & Mash, 1989, Bolat, Gürsoy & Strom, 2016,), çocukların davranışlarını izlemelerine (Sanders, Markie-Dadds & Turner, 2003), çocuklarının eğitimine yönelik ebeveynlik davranışları, becerileri edinmelerine, (Jones & Prinz, 2005) iletişim ve etkileşim becerileri (Abidin, 1995), özbakım becerileri (Booth & Booth, 1994), psikomotor, bilişsel becerileri çocuklarına edindirmeye ve başkalarıyla sosyal olarak etkileşime girmesine yardımcı olmadaki etkinlikleriyle ilgili beceriler edindirebilmedeki yetkinlikler olduğu vurgulanmaktadır (Blair ve diğerleri, 2011).

Tüm ebeveynlerin, bebeklerinin gelişimine dair umutları vardır. Bir çocuk doğduğunda, bazı ebeveynlerin çocuklarının doğumu esnasında çeşitli endişeler hissederler, çocuk özel gereksinimli doğduğunda bu endişeler daha da güçlenir, çünkü bu özel gereksinim durumunun gelecek için ne anlama geldiğini bilemeyebilirler. (Seligman & Darling, 2007). Beighton & Wills (2016) özel gereksinimli bir çocuğa ebeveynlik yapmanın çeşitli gereksinimlerini araştırmıştır ve ebeveynler tarafından en yaygın kullanılan kelimelerin "neşe", "umut" ve "gurur" olduğunu belirtmiştir. Bavin & Bower (2008), ebeveynlerin çocuklarının özel gereksinimli olduğunda yaşadıkları çeşitli güçlükleri tanımlamaktadırlar. Bunlar, çocuğun özel gereksinimin kabul edilmesi, yardımın kabul edilmesine doğru değişmektedir. McConnell ve diğerleri. (2015), çocuklarının özel gereksinimli olması durumunda ebeveynlerin yaşadığı güçlükleri belirtmektedir. Ancak ebeveynler çocuklarının eğitime yönelik sorumlulukları yerine getirdiği takdirde özel gereksinimli çocukların öğrenebildiği ve bağımsızlık becerileri kazanabildiği görülmektedir.

Ebeveyn bireylerin ilk öğretmenleridir ve ebeveynin çocuk eğitimi konusunda yeterliklere sahiplik düzeyleri çok önemlidir. Bu süreçte, ebeveynlerin çocuklarına yardımcı olmaları ve onları gerektiği şekilde eğitebilmeleri için eğitsel gelişimlerine yönelik rehberliğe ihtiyaç duyabilecekleri belirtilmektedir. Başka bir ifade ile ebeveynlerin çocuk eğitimi konusundaki yeterliklere sahiplik düzeyleri önemli görülmektedir. Nitekim ebeveynlere çocuklara yönelik eğitsel; yani eğitimleriyle ilgili

yeterliklerinin kazandırılması amacıyla Avrupa’da özellikle 1964’ten itibaren “Ana Baba Okulu” uygulamaları ile ebeveyn eğitimine özel bir önem verilmeye başlandığı görülmektedir (Özel & Zelyurt, 2016). Anne ve babaların kendi çocuklarının eğitimiyle ilgili yetersizlikleri çocukların gelişimleri, eğitimleri ve doğru yönlendirilmesi konusunda önemli güçlükleri ortaya çıkarmaktadır. Ebeveynlerin yeterlikleri ve davranışlarının çocukların gelişimleri ve eğitimleri açısından oldukça önemli olduğunu ifade eden pek çok araştırma da bulunmaktadır (Şahan, 2011; Babadoğan, 2003; Strom, Strom, Strom, & Collinsworth, 1995).

Bu çerçevede birçok çalışmada da çocuk gelişiminde ve eğitiminde ailenin, özellikle de anne ve babaların yeterliklerinin önemine sıklıkla vurgu yapılmaktadır (Bronfenbrenner, 1986; Mei-Ju, Chen-Hsin, & Pin-Chen, 2014). Ebeveyn öz yeterliği ve ebeveynlik öz yeterliği başlığı altında pek çok çalışma bulunmaktadır (Elibol, 2007; Aksoy & Diken, 2009; Bağatarhan & Nazlı, 2013; Topaloğlu, 2013; Telef, 2013; Cavkaytar, Aksoy & Ardiç, 2014; Ogelman & Topaloğlu, 2014; Cindioğlu, 2015; Ogurlu, 2016; Özdemir, 2019; Kuzu & Kısa, 2019; Ceran, 2020; Işıkol, 2019). Ebeveyn yeterliğiyle ilgili Türkiye’de sınırlı çalışmalar olmakla birlikte (Gül, 2019) yurt dışında pek çok çalışmanın yapılmış olduğu görülmektedir (Jacobsen & Wigram, 2007; Graf, Grumm, Hein & Fingerle, 2014; Cook & Gordon, 2012; Resnick, 1985; Martín Quintana, Alemán Falcón, Calcines Piñero & Izquierdo Clemente, 2018; Yuwono, Hermawan, Martika & Anggrellanggi, 2020).

Yapılan araştırmalarda ebeveyn yeterliğinin, ebeveynlik becerileriyle doğrudan ilişkili olduğu vurgulanmaktadır. Jones & Prinz (2005) ebeveyn yeterliliğini 'olumlu ve uyumlu çocuk gelişimi için ebeveynlik davranışları, becerileri ve stratejileri' olarak tanımlamaktadır. Sanders, Markie-Dadds & Turner (2003) ebeveyn yetkinliğini, ebeveyn kapasitesindeki merkezi beceri olan öz-düzenleme ile güçlü bir şekilde bağlantılı olarak görmektedir. Bu durumda ebeveynlerin; hedeflerin seçilmesi kendilerinin ve çocuklarının davranışlarını izleme stratejileri uygulama ve ebeveynliklerinin etkinliğini değerlendirmenin önemi anlaşılmaktadır. Sabatelli & Waldron (1995), ebeveyn yeterliliğinin, ebeveynlik davranışlarının toplumsal normlar ve beklentilerle tutarlı olup olmadığına dair bir yargı içermesi bakımından nesnel olduğunu düşünmektedir. Dolayısıyla yetkinlik yargısı, ebeveynin beklentilerine göre ebeveynlik rollerinde ne kadar iyi performans gösterdiğine bakmaktadır.

Bir diğerk ilgili kavram, “ebeveynlik rolünde ebeveynin yeterlilik duygusu” olarak tanımlanan ebeveyn güvenidir (Črnćec, Barnett & Matthey, 2008). De Montigny & Lacharité (2005), ebeveyn güveninin bir inancın gücünü veya kesinliğini temsil ettiğini, ancak kesinliğin neyle ilgili olduğunu belirtmediğini ifade etmektedir. Örneğin, bir ebeveyn özgüvenini yüksek olarak tanımlayabilir, ancak çocuklarını banyo yaparken endişeli olabilir. Ebeveyn öz yeterliliği bu durumu açıklamaktadır. Yine bu örnekte ebeveyn çocuklarını banyo yaparken düşük yeterliliğe sahip olabilir, ancak onları beslerken, disipline ederken ve onlarla oynarken yüksek yeterliliğe sahip olabilir. Bir ebeveyn, öz yeterliliğini yüksek olarak tanımlayabilir, bu nedenle çocuklarıyla birlikte gerçekleştirdikleri etkinlik düzeylerindeki farklılıklara dikkat edilmelidir.

Ebeveyn yeterliliğine ilişkin ölçme araçları geliştirilirken, çocuğun yaşına ve gelişim aşamasına uygunluğu ve ebeveynlik davranışlarını ölçüp ölçmediğine bakılmaktadır. Ölçme aracı ya genel ebeveynlik yeterliliğini ölçmektedir ya da belirli sorumluluklara ve özel ebeveynlik yeterliliğine odaklanmaktadır. Ancak Banduraya göre ebeveyn davranışlarının gerçek performansın anlaşılmasında daha öngörülü olabileceğini savunulmaktadır (Sanders & Woolley, 2005). Whittingham ve diğerkleri (2009) ebeveyn yeterliliğini ebeveynlerin ebeveynlik becerileriyle ilgili eğitsel yeterliliği olarak tanımlamaktadır. Yetkinlikler, etkin işleyişin yapı taşları olarak kavramsallaştırmış ve standartlara göre gözlemlenebilen ve değerlendirilebilen becerilerin etkili performansı için gerekli olan yetenekler olarak tanımlanmaktadır. Bilgi, beceriler veya yetenekler, kişisel özellikler, tutumlar veya bu özelliklerin bir kümesi olarak değerlendirilmektedir (Leigh ve diğerkleri, 2007).

Çocuklarının eğitimiyle ilgili ebeveynlerin daha yeterli ve etkin hale gelebilmesi için ebeveynlerin eğitsel yeterliklerinin gelişimine yönelik eğitim çalışmalarının önem verilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Bu açıdan öncelikle yapılması gereken, ebeveynlerin çocuk eğitimi yeterlikleri konusundaki eksik ve hatalarının giderilmesi ve uygun eğitsel yaklaşımların kazandırılması olmalıdır (Yeşil, Şahan & Aslanderen, 2018). Ebeveynlerin çocuklarla sağlıklı bir gelecek kurmaları, çocuklarını toplumsal hayata hazırlamaları ve uygun şekilde yönlendirmelerinde yeterli olmaları önem arz ettiği görülmektedir. Bu nedenle çocuklarının eğitim ihtiyaçlarının ortaya çıkartılarak bu ihtiyaçlarının ebeveynler aracılığıyla giderilmesi gerektiği söylenebilir. Geçmiş araştırmalarda elde edilen sonuçlar, Anne ve babaların çocuk eğitimi konusundaki

eğitsel yeterlikleri açısından önemli eksiklerinin bulunduğu ve ebeveyn eğitimi süreçleriyle eğitsel ihtiyaçların düzenli olarak giderilmesinin gerektiği vurgulanmaktadır (Yeşil, Şahan & Aslander, 2018).

Yine ülkemizde ebeveyn eğitiminin önemini anlaşıldığı görülmektedir ve çocuklarda görülen problem davranışların ortadan kaldırılmasında, özbakım becerilerin edinimi gibi pek çok beceri öğretiminde ebeveyn yeterliklerinin artırılması vurgulanmaktadır. Eğitim kurumlarında ebeveyn eğitiminin önemine değinerek ebeveynlerin çocuklarıyla sağlıklı etkileşim ve iletişim kurmalarını sağlayabilmeleri için ebeveynlere yönelik etkili eğitim programlarında da önemli artışlar görülmektedir (Çağdaş & Seçer, 2005).

II.4.1. OSB’li Çocukların Sosyal ve Duygusal Becerilerinin Gelişimi ve Ebeveyn Eğitsel Yeterliği

Ebeveyn ve çocuk ilişkisini inceleyen araştırmacılar, ebeveynlerin çocukların sosyal gelişiminde önemli rol oynadıklarını ifade etmektedir. Dolayısıyla ailesel faktörlerin, ebeveynlerin eğitsel yeterliklerinin ve tutumlarının çocukların sosyal becerileri ile yakından ilişkili olduğu bilinmektedir (Özyürek, 2015; Wang, 2014; Aktaş-Özkafacı, 2012; Rinaldi & Howe, 2012 Seven, 2007). OSB’de sosyal etkileşim güçlükleriyle ilgili ebeveyn görüşleri (Mameghan, Gençoğlu, Ersanlı, & Dicle, 2019; İnce, 2017; Töret Özdemir & Bülbül, 2019; Töret, Özdemir, Selimoğlu & Özkub2014; Hoppe, 2005) incelendiğinde, ebeveynlerin çocuklarına sosyal beceriler öğretebilmeleriyle ilgili gereksinimlerinin olduğu anlaşılmaktadır

Ülkemizde OSB’li çocukların sosyal ve duygusal becerilerinin gelişimiyle ilgili ebeveyn eğitiminin önemini anlaşıldığı görülmektedir. Çocukların sosyal, duygusal ve kişilik gelişiminin sağlıklı sürdürülmesinde ebeveyn yeterliklerinin artırılmasının gerekliliği vurgulanmaktadır. Eğitim kurumlarında ebeveyn eğitiminin önemine değinerek ebeveynlerin çocuklarıyla sağlıklı etkileşim ve iletişim kurmalarını sağlayabilmeleri için ebeveynlere yönelik etkili eğitim programlarında da önemli artışlar görülmektedir (Çağdaş & Seçer, 2005).

Yapılan araştırmada ebeveynlerin OSB’li çocuklarına duyarlılık ve duygularla ilgili sosyal beceriler edindirmede eğitsel gereksinimlerinin olduğu görülmüştür. Dolayısıyla buna yönelik eğitimler gerçekleştirilmiştir. Duyarlılık ve duygular boyutları

için etki büyüklüğü karşılaştırılmıştır. Grup ortalamaları arasındaki farkların büyüklüğünün önemli ölçüde eğitim alanlar yönünde anlamlı olduğunu anlaşılmıştır (Wang, 2008). OSB'li ebeveynlerin çocuklarına sosyal öyküler aracılığıyla beceriler öğretmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Ailelere sunulan sosyal öyküler aracılığıyla OSB'li çocukların sosyal becerilerinde ilerlemeler sağlandığı görülmüştür. Ailelerin sosyal öykülerle aynı zamanda doğru yazma ve uygulama becerisi edindikleri ortaya çıkmıştır. OSB'li bireylerde aile eğitimi sonrası hedef davranışları uygun şekilde edindikleri gözlenmiştir (Olçay-Gül,2012). Tolmie, Bruck ve Kerlake (2016) tarafından Avustralya'da yapılan araştırmada Autism Spectrum Australia (Aspect) tarafından geliştirilen bir aile destek programı açıklanmaktadır. Erken Müdahale Hazırlık Programı (EIRP) OSB tanısı sonrası dönemde verilmektedir. Program katılımı sırasında ailelere OSB ile ilişkili sosyal beceriler sağlanmakta ve destek sunulmaktadır. EIRP, aile güvenini güçlendirmeyi ve uygun erken müdahale hizmetlerine sorunsuz bir geçişi kolaylaştırmayı amaçlamaktadır. Araştırma sonucunda, katılımcıların OSB ile ilgili temel anlayışlarının geliştiği, sosyal beceriler edindirmeyle ilgili yeterliklerinin arttığı ve OSB'li çocukların bağımsız olarak karar verme becerileriyle ilgili sosyal becerilerinde önemli bir artışlar görüldüğü vurgulanmaktadır.

Ebeveyn eğitimi programı aracılığıyla ebeveynlerin psikolojik iyilik halini koruyamamadan kaynaklı, OSB ile ilgili sosyal etkileşimle ilgili güçlükler başta olmak üzere çeşitli güçlüklerle başa çıkılması gerektiği vurgulanmaktadır. Çocuğun davranışını iyileştirmek amacıyla, çocuklarının OSB tanısı almasından hemen sonra ebeveynlere yönelik eğitsel destek sunulması önerilmektedir. Örneğin EarlyBird Plus Programı hakkındaki ebeveyn görüşleri incelendiğinde, 120 katılımcı, OSB ile ilişkili bilgilerinin arttığını, çocuklarıyla sosyal ilişkilerde ve çocuklarının davranışını yönetme yeteneklerinde ve yeterliklerinde iyileşmeler olduğu ifade edilmiştir (Cutress & Muncer, 2014). OSB'li çocukların davranışları anlaşıldığı takdirde, ebeveynler çocuklarına sosyal becerileri öğretebilmektedir. Bu kapsamda Al-Khalaf, Dempsey, & Dally (2013) yapmış oldukları araştırmada Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların annelerine yönelik bir eğitim programının sağlanmasının annelerin çocuklarının davranışlarını anlamalarını artırıp artırmadığını ve bu yolla OSB'li çocukların sosyal becerilerini ne derece geliştirebildiği araştırılmıştır. Araştırma sonucunda anneler, başa çıkma becerilerinde artış ve ana-çocuk arası sosyal etkileşim düzeyinde gelişme olduğunu ifade etmişlerdir.

Ebeveynlerin OSB’li çocuklarına sosyal beceriler öğretebilmesi ve bu alanla ilgili eğitsel yeterliklerinin gelişimi için etkileşim temelli erken çocuklukta müdahale programlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Yapılan bir araştırmada üç OSB’li çocuk ve anneleri ile gerçekleştirilen araştırmanın uygulamaları 4 aşamada tamamlanmıştır. Bu aşamalar, katılımcıların başlama düzeylerinin belirlenmesi, ETEÇOM programı'nın uygulanması, ETEÇOM programı sonu değerlendirme ve izlemedir. Araştırma bulguları incelendiğinde etkileşimi başlatma sayı ve yüzdesinde, etkileşime yanıt verme sayı ve yüzdesinde, etkileşimi sürdürme sayı ve yüzdesinde gelişmeler olduğu dolayısıyla OSB’li çocukların sosyal etkileşim becerilerinde olumlu yönde ilerlemeler kaydedildiği ifade edilmektedir (Selimoğlu & Özdemir, 2018). Anne-Babaların çocuk eğitimi ve gelişimi konusundaki yeterliklerinin önemli görülmesi, bu alanda eğitsel yeterliklerinin gelişim olmasını da zorunlu hale getirmektedir. Yapılan araştırmalar ebeveynlere yönelik eğitimler verildiğinde ebeveynlerin çocuklarıyla olan iletişim ve etkileşimlerinin geliştiği, ebeveyn-çocuk iletişiminin daha etkili ve uygun olduğu; eğer eğitsel yeterlikleri iyi değilse, çocuklarda olumsuz kimlik ve kişilik problemlerinin olduğu ifade edilmektedir (Özel & Zelyurt, 2016).

Ebeveynler çocuğun nasıl hissettiğinden makul ölçüde emin olduğunda ve çocuğun ne hissettiği algıladığında ifade etmek için yansıtıcı cümleler kullanmalıdır. Bir pekiştirici için çalışmak genellikle güçlü bir motivasyon kaynağıdır. Duygu kartları, daha karmaşık duyguları ayırabilmek için oyun etkinlikleri düzenlenmelidir. Bir duyguyu ifade eden popüler karakterlerin veya hayvanların resimleri etkinliklerde kullanılmalıdır. Çocuğun parçaları yeniden bir araya getirmesi sağlanmalıdır. Duygular ve duygular hakkında hikaye kitapları sıklıkla OSB’li çocukların gelişimi göz önüne alınarak okunmalı ya da etkinlik aracı olarak kullanılmalıdır. Yüz ifadelerini veya duygusal anlamı olan çocuğun en sevdiği karakterlerin hikayelerini gösteren elektronik uygulamalar edinilmelidir (Turhan & Vuran, 2015; Hong & Rumford,2020).

Ebeveynler, nasıl hissettiğini sözle ifade edebilen bir OSB’li çocuk için, hissettiklerini anlatmak yerine, duygularını yansıtması teşvik edilmelidir. Örneğin, arkadaşın oyuncağını aldı. Bu durumun, seni nasıl hissettirdiğini merak ediyorum? Her duygu için bölümlere ayrılmış bir kaynak kitap veya dosya oluşturulmalı ve yaşanmış deneyimlerin fotoğrafları eklenmelidir. Öfke, korku ve üzüntü için, fotoğraflar çocuğun yüzünden ziyade bu duyguları gösteren yerlere ait olabilir (örneğin, korkuyu göstermek

için havai fişek resimleri). Bu duygu kaynağı aynı zamanda bir elektronik fotoğraf albümünde veya tablette de saklanabilir ancak OSB'li çocuğun bireysel ihtiyaçlarına en uygun olan haliyle kullanılmalıdır. Hangi yönteme karar verilirse verilsin, OSB'li çocukların duyguları tekrar ederek öğrenmelerine yardımcı olmak için duygulara kaynaklık eden kitabın sık sık paylaşılması gerekecektir (Hong & Rumford,2020).

Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklar farklı hızlarda gelişim göstermektedir. Erken çocukluk döneminde olan bu bireylerin becerileri normal gelişim gösteren çocuklar ile aynı sırada edinmeyebilirler (Sacrey ve diğerleri, 2017). Sosyal etkileşim ve iletişim alanında var olan sınırlılıklar ile sahip oldukları çeşitli davranışsal özellikler erken çocukluk döneminde Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların öğrenmelerini ve gelişimlerini olumsuz açıdan etkileyebilmektedir (Kurt, 2009). Otizm Spektrum Bozukluğu olan bireylerde sosyal yeterlik edinimi büyük önem taşımaktadır. Sosyal yeterlik, bireylerde var olması gereken temel yeterliklerin başında görülmektedir. Yine sosyal yeterlik bireyin içinde yaşadığı sosyal çevre tarafından ortaya konan ölçütlere göre davranıp davranmadığını temel alan bir terim olarak düşünülmektedir. Sosyal beceriler de sosyal yeterliğin parçası olarak görülmektedir. Bu açıdan sosyal yeterlik kavramı genel bir kavram olarak değerlendirilmiştir ve sosyal becerileri içine alan bir terimdir. Dolayısıyla bireyler günlük yaşamda uygun şekilde sosyal beceriler öğrendiklerinde sosyal yeterlik kazanım olmaktadır (Ergenekon, 2012).

Sosyal yeterliğin bir parçası olan sosyal beceri; yardım isteme, teşekkür etme, özür dileme, herhangi bir etkileşimi başlatma, sürdürme ve sonlandırma, işbirliği yapma, kurallara uyma, sıra bekleme gibi çeşitli beceriler olarak ifade edilmektedir. Sosyal beceriler bireyin çevresindeki insanlarla etkileşim kurmasına yardımcı olması bakımından önem arz etmektedir (Çiftçi & Sucuoğlu, 2010). Erken çocukluk döneminde otizmlili bireylerdeki sosyal iletişimdeki ebeveynlerin karşılaştıkları güçlükler; karşılıklı sosyal iletişim güçlüklerini, sözel olmayan sosyal davranışları ve akranlarıyla sosyal iletişim ve etkileşimin kurulmasını içermektedir. Sınırlı ve tekrarlayıcı davranış kalıpları da; stereotipik davranışları ya da sözel ifadeleri, çeşitli rutinlere aşırı bağlılığı ve takıntılı ilgileri kapsamaktadır. Otizmlili bireylerin davranışlarında görülen bu farklılıklar erken çocukluk döneminde ortaya çıkabilmektedir (Kanner, 1943, Wong ve diğerleri, 2015).

Ruhsal Bozukluklara İlişkin Tanı ve İstatistik El Kitabı V (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders V, DSM V) Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından 2013'de yayınlanmıştır. DSM-V tek bir Otizm Spektrum Bozukluğu kategorisi yer almaktadır. DSM V'te Otizm Spektrum Bozukluğu kategorisi;

1. Çeşitli durumlarda gözlenen sürekli olarak sosyal iletişim ve sosyal etkileşim güçlüğü,
2. Sınırlı ve tekrarlayıcı ilgi, etkinlikler ve davranış kalıpları, olmak üzere iki temel özellik yer almaktadır. Bu özelliklere ek olarak gözlenen belirtilerin bireylerde erken çocukluk döneminde ortaya çıkması ve rutin yaşamda aksamaların görülebileceği ifade edilmektedir (DSM V, 2013).

Otizm Spektrum Bozukluğu gösteren çocuklar çevrelerinde var olan sosyal uyaranlara dikkat etmede güçlükler yaşamaktadır. Özellikle çocuklarda otizmden etkilenme düzeyi ile sosyal beceriler arasında yakın ilişki olduğu bilinmektedir (Demir, 2014). Çevrede var olan uyaranlara yönelik dikkat becerileri normal gelişim gösteren çocuklarda ilk aylarda gözlenen bir beceridir. Çevrede meydana gelen sosyal uyaranlara yönelik dikkatini verememek sosyal iletişimde önemli bozulmalara sebep olabilmektedir (Luiselli, Russo, Christian & Wilczynski, 2008). Ayrıca Otizm Spektrum Bozukluğu gösteren çocuklar çevrelerindeki bireyleri anlamakta ve onlarla etkileşim kurmakta güçlükler yaşamaktadırlar. Dolayısıyla bu bireylerin insanlardan çok nesnelere ilgi gösterdikleri vurgulanmaktadır (Webber & Scheuermann, 2008). Geçmiş araştırmalarda erken çocukluk döneminde Otizm Spektrum Bozukluğu tanısı almış çocukların başkalarıyla göz kontağı kurmada, mimiklerde ve yüz ifadelerinin kullanımında, sosyal uyaranları yorumlamada, vücut dilini uygun şekilde kullanmada çeşitli yetersizliklerin bulunduğu; bu güçlükler sebebiyle problem davranışlar görüldüğü belirtilmektedir (Keller, Ramisch & Carolan, 2014; Adams, Gouvousis, VanLue & Waldron, 2004). Otizm Spektrum Bozukluğu görülen erken çocukluk dönemindeki bireylerin sosyal becerilerinde yaşanan güçlükler, sosyal dışlanma ve akranlar tarafından soyutlanma ile sonuçlanabilmektedir. Bu açıdan OSB'li bireylerde sosyal becerileri arttırmak büyük önem arz etmektedir. Dolayısıyla eğitsel ortamlarda sosyal amacı olan etkinliklere sıklıkla yer vermek gerekmektedir (Scheuermann & Webber, 2002).

Sembolik ya da senaryolu oyunlar oynamada güçlükler yaşamaktadırlar. Bununla birlikte sosyal oyunlara yönelik ilgisizdirler ve katılmak istemezler. Yapboz parçalarının ön yüzlerine ya da arka yüzlerine anlamsız şekilde sürekli dokunmak gibi oyuncakları amaçlarından farklı şekilde kullanılmaktadırlar (Rakap, Birkan & Kalkan, 2017). Erken çocukluk döneminde Otizm Spektrum Bozukluğu olan bireyler akranları arasında çok az sayıda arkadaşına sahip olmaktadır veya hiç arkadaş edinemedikleri görülmektedir. Özellikleriyle kendi yaşındaki akranlarıyla oyunlar oynamada, iletişim kurmada çok isteksiz davranabilmektedirler. Otizm Spektrum Bozukluğu olan erken çocukluk dönemindeki çocuklar belirli kişilerle kendilerinden büyük veya küçük bireylerle etkileşime daha kolaylıkla girmeleri, yalnızca özel ilgilere yönelik olarak etkileşim kurmaları ve akran grupları içerisinde etkileşimden kaçındıkları gözlenmektedir. Aynı yaş grubunda yer alan akranlarının genellikle arkadaşlarıyla ya da aile üyeleriyle birlikte oyun oynama, yemek yeme gibi gerçekleştirdikleri çeşitli etkinliği, Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklar yalnız başlarına yapmayı tercih etmektedirler. Belirli durumlarda ya da olaylarda çevresindeki bireylerin dikkatini çekmeye çalışmada sınırlılık görülmektedir. Heyecan verici bir durumu ailesiyle paylaşan normal gelişim gösteren çocuklara nispeten Otizm Spektrum Bozukluğu olan bireyler bu tip davranışlar sergilemede yetersiz kalmaktadır. Bununla birlikte sözel övgü karşısında tepki vermeyebilirler ya da başkalarıyla başarı, zevk ya da ilgilerini paylaşmada yetersizlik gösterebilmektedirler. OSB tanılı bireylerin sosyal etkileşimde ve iletişimde karşılaştıkları bu güçlükler çevreleri ile etkileşimini olumsuz yönde etkilemekte ve ihtiyaç duydukları konuyu ve tercihlerini ifade etmelerini güçleştirmektedir. Dolayısıyla OSB'li çocukların hayatlarında karşılaştıkları çeşitli sorunlar onları uygun olmayan davranış problemleri göstermelerine de neden olmaktadır (Webber & Scheuermann, 2008; Alzayer, Banda & Koul, 2014; Ramdoss ve diğerleri, 2011; Matson, Hess & Mahan, 2013).

Otizm Spektrum Bozukluğu olan bireyler, çevrenin kendilerine yönelik ilgisi karşısında tepkisiz kalmaktadır. Herhangi biri kendisine doğru seslendiğinde veya etkileşim kurmaya çalıştığında tepki vermeyebilir. Böyle bir durumda fark etmiyormuş ya da duymuyormuş gibi davranabilir. Bulunduğu ortama herhangi birisinin girmesi, birinin konuşmaya başlaması, birinin çıkması gibi, erken çocuk döneminde normal gelişim gösteren çocukların çok ilgisini çeken durumlar ya da olaylar karşısında ilgisiz kalabilir. Bu gibi gülümseme, ağlama veya hoşnutluk gibi çeşitli ifadeleri sergilemede

sınırlılık, üzgün kızgın, mutlu olma gibi temel duygu durumlarına yönelik çevresindeki bireylere sergilemiş olduğu vücut hareketlerini ve yüz ifadelerini anlamlandırmada, yorumlamada ve duygularını başkalarına açıklamada sınırlılıklara sahip olmaktadır. İstek, inanç, bilgi, niyet gibi çeşitli zihinsel aktiviteleri başkalarıyla ya da kendisiyle ilişkilendirmede ve çevresindeki bireylerin farklı istek, inanç ve niyetlerine sahip olabileceğini düşünebilme becerisini edinme olarak ifade edilen zihin kuramıyla (Kana ve diğerleri, 2014; Kaysılı, 2013) ilgili çocukların gelişiminde sınırlılıkların olmasıdır.

OSB’li çocukların sosyal becerilerindeki var olan güçlükler ve yetersizliklerin, OSB’yle ilgili davranış problemlerine ve uyku sorunlarının ebeveynlerin en fazla güçlük yaşadıkları konular arasında olduğu bilinmektedir (Bilgin & Küçük, 2010). OSB’li çocukların duygusal gelişimlerini desteklemek için fotoğraflar veya çeşitli semboller kullanılabilir. Günlük program, çocuğun duygusal gelişimini destekleyecek nitelikte olmalıdır. OSB’li çocukla her sabah günlük program sonucunda, anladıklarını düşünmese bile neler hissettiği sorulmalıdır. OSB’li çocuk cevap olarak bir sembol seçer, bir anahtar düğmesine dokunur, bir işaret kullanır veya nasıl hissettiğini sözle ifade eder. Çizim yapabilen OSB’li çocuklar için boş yüz hatları verilmelidir. Bu şekilde kendilerini nasıl hissettiklerini işaretlemeleri sağlanmalıdır. Günlük işlerde nasıl hissettiği sorulmalıdır. Sorular yüz ifadeleriyle dikkat çekecek nitelikte olmalıdır. Örneğin, "Gülümsüyorum çünkü yüzün parladığı için mutluyum". OSB’li çocuğun beden dili izlenmelidir ve çocuğun hayatındaki önemli kişilerle belli bir duyguya işaret edebilecek vücut hareketlerini ve seslendirmeler yapılmalıdır (Akgün-Giray, 2015; Ökcün-Akçamuş, 2016; Diken & Güven, 2014; Hong & Rumford,2020).

II.4.2.OSB’li Çocukların Bilişsel Becerilerinin Gelişimi ve Ebeveyn Eğitsel Yeterliği

Erken çocukluk döneminde öğrenme süreci araştırma yoluyla olmaktadır. Bilişsel olarak da aktarılan bilginin kazanımı, bebeklerin, çocukların ve yetişkinlerin çevreleriyle ilgili durumları tutarlı olarak öğreniyor olması karmaşık bir olgu olarak değerlendirilmektedir. Ebeveynler çocuklarının bilişsel gelişimine; somut ve soyut açıdan olayların nedenlerini öğretmeleri, aile ilişkilerindeki, çevredeki bilgileri örgütlemeyi ve mantıklı düşünme becerisi edindirmeleriyle destek olabilmektedir (Kürkcüoğlu, 2010). Bilişsel gelişimle ilgili araştırmalar göz önüne alındığında özellikle Vygotsky Piaget, Bruner’in erken çocukluk dönemindeki bireylerin

çevresindeki dünyayı; nasıl ve niçin gördüğünü ve algılayıp yorumladıklarını anlamaya çalıştıkları görülmektedir (Senemoğlu, 2007).

Ebeveynlerin OSB'li çocuklarına bilişsel beceriler öğretebilmesi için ebeveyn yeterliğinin geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Örneğin ebeveynlerin OSB'li çocuklarla birlikte oyun etkileşimlerini ne şekilde gerçekleştireceğini bilmesi OSB'li çocukların bilişsel gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir (Hong & Rumford,2020). Ailelerin uygun eğitim programlarına erişimiyle, OSB'li çocuklarının bilişsel becerilerinin gelişiminde eğitsel açıdan olumlu yönde katkılar sağlanacaktır. Eğitim sürecindeki ortaklar olan veliler; eğitimcinin öğrenciyi anlamasını sağlayarak bakış açıları ve bilgi sahibi olmaları sağlanabilir. Veli katılımı, program planlamasını geliştirecek ve bir öğrenci için en uygun ve etkili olan eğitim hedeflerinin, yöntemlerin ve çeşitli stratejilerinin belirlenmesine yardımcı olabilir. Ev ve okul arasındaki kurulabilecek işbirliği ve iletişim; öğrencinin bilişsel becerileriyle ilgili benzersiz öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaktadır. Ebeveynler ve eğitimciler arasında eğitim programına ilişkin düzenlemeler düzenli ve sık sık yapılan toplantılar aracılığıyla gelişmektedir (Sarı, 2003; Şahin & Özbey, 2007; Cavkaytar, Ceyhan, Adıgüzel, Uysal & Garan, 2012; Dunlap, 2019).

Ebeveynler, kendi evlerinde OSB'li çocuklarına bilişsel beceriler öğretmek, çocuklarının ve ailelerinin yaşam kalitesini arttırmak için uygulayabilecekleri pratik becerileri öğrenmelerine ihtiyaç duymaktadır. Genel olarak, erken müdahaleler otizmlili çocukların ihtiyaçlarını ele almak için gerekli olduğu kabul edilmektedir. Sınırlı kaynaklar ve maliyetler göz önüne alındığında, ebeveynlerin çocuklarının eğitim ve sağlık gelişiminde önemli kişiler olarak eğitilmelerinin gerektiği vurgulanmaktadır. Yine araştırmalar, otizmlili çocuğu olan ebeveynler için kanıta dayalı uygulamada uygun ebeveyn eğitiminin çocukların gelişimine fayda sağladığını ve aile stresini azalttığını göstermiştir. Ayrıca erken müdahalenin önemi ve tanı sürecinin tamamlanması için gereken süre göz önünde bulundurulduğunda, ebeveynlere mümkün olduğunca bilişsel becerilerle ilgili erken temel beceriler kazandırılmasıyla otizm ile ilgili sorunları giderebilir (Dunlap, 2019; Bayraklı & Sucuoğlu, 2017). Birçok ebeveyn, çocuklarının bilişsel becerilerine yönelik eğitime ilişkin yeterli destek sunulamadığını belirtmektedir (Stahmer & Gist 2001). Bu nedenle anne-babaların otizmlili bir çocuk

sahibi olmaları durumunda aile hayatına ilişkin büyük güçlükler yaşadıkları görülmüştür (Keenan, Dillenburg, Doherty, Byrne & Gallagher, 2007).

OSB'li çocuklara sahip ebeveynler, çocuklarıyla uyum sürecindeki karşılaştıkları güçlüklerin üstesinden gelmeleriyle bu süreci daha az güçle ve stresle geçirebilmektedir. Bu açıdan OSB'li çocuklara ebeveynlerin bilişsel beceriler kazandırması önemli görülmektedir. OSB'li çocuğa sahip ebeveynlerin var olan eğitsel gereksinimleri ortadan kaldırılmasa OSB'li çocuğa verilecek eğitsel yaklaşımın niteliği de önemli ölçüde azalmaktadır. OSB'ye ilişkin ebeveynlerin var olan gereksinimlerinin anlaşılması açısından ve detaylıca ortaya çıkartılması için araştırmalar sınırlı bulunmaktadır (Kenneth, Hodgson, McCammon, & Lamson, 2009; Beresford, 2009). OSB'li çocuğa sahip ebeveynlerin OSB ile ilgili güçlüklerinin, eğitsel gereksinimlerinin belirlenmesine ve buna uygun yaklaşımlarla gereksinimlerinin ortadan kaldırılmasına ilişkin araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Woodgate, Ateah, & Secco, 2008).

Meggitt (2012) tanıma, akıl yürütme, bilme ve anlamının bilişsel becerilerle oluştuğunu belirtmektedir. OSB'li çocukların çevreden anlamlı bilgiler edinebilmesi için duyu ve beden bilinci çok önemlidir. Çünkü bireyde elde edilen bilgiler duyu düzeyinde yorumlanır. Çocuğun temel duyuları - görme, duyma, koku alma, tatma, dokunma ve hareket etme - bu bilginin içinden geçip bireysel uyaranları tanımlayabileceği kanallar aracılığıyla hizmet eder. Bu, benlik bilgisi veya kişinin bedeninin bilinci olan beden imajının gelişmesine yol açar (Penso 1987). Lynch & Cooper (1991), iletişim, sosyal, akademik becerilerin inşa edileceği bir temel oluşturmak için konuşma öncesi becerilerin gerekli olduğunu öne sürmektedirler. Göz teması, dikkat, nefes kontrolü, kopyalama, sıra alma ve oyun bunlar arasında yer almaktadır. Bununla birlikte ebeveynler OSB'li çocuklarda dil becerilerini geliştirmek için bir şeyler yapma, eylemleri taklit, sesleri taklit, oyuna katılma, dinleme, tatma, koklama bakma, hissetme, hareket etme, uzanma ve kavrama, bir şeyler bulma, gibi becerilerle ilişkili yeterlikleri edindirmeleri gerekmektedir. Bu becerilerin geliştirilmesi, OSB'li çocuğun bilişsel yeteneğini geliştirmesine yardımcı olacaktır (MacKay & Dunn 1989).

Hem normal gelişim gösteren çocuklarda hem de gelişimsel geriliği olan bireylerde, uyum becerileri büyük ölçüde bilişsel yeteneklerle orantılıdır. Bununla birlikte, Otizm Spektrum Bozukluğu olan bireyler, yalnızca kronolojik yaşlarına kıyasla

değil, aynı zamanda zihinsel yaşlarına kıyasla da uyum becerilerinde önemli gecikmeler sergilerler. Bu durum OSB'li çocukların bilişsel yeteneklerini gerçek hayatta etkili şekilde kullanamadıklarını göstermektedir. Çeşitli çalışmalarda, bilişsel beceriler ve uyumsal becerileri arasındaki fark gözlenmiştir ve özellikle ileriki yaşlarda okul dönemindeki çocuklarda, küçük çocuklara göre bu farkın daha büyük olduğu görülmektedir (Kanne, Gerber, Quirnbach, Sparrow & Cicchetti, 2011; Klin ve diğerleri, 2007; Saulnier & Klin, 2007).

Bununla birlikte, uyumsal beceriler ve bilişsel beceriler arasındaki anlamlı farkın yalnızca bilişsel bozukluğu olmayan OSB'li bireylerde gözlemlendiğini gösteren bulgular da vardır (Fenton ve diğerleri, 2003; Kanne, Gerber, Quirnbach, Sparrow, & Cicchetti 2011; Perry, Flanagan, Geier, & Freeman, 2009). OSB'li yeni yürümeye başlayan çocuklarla ilgili çeşitli çalışmalarda, sosyal uyum becerilerinin, özellikle ortalama bilişsel yeterliğe sahip yeni yürümeye başlayan normal gelişim gösteren çocuklara göre daha yetersiz olduğunu göstermektedir (Perry, Flanagan, Geier & Freeman, 2009; Ventola, Saulnier, Steinberg, Chawarska, & Klin 2014).

Salomone Shephard, Milosavljevic, Johnson, & Charman. (2018) tarafından yapılan araştırmada bebeklikten erken çocukluk dönemine kadar bilişsel becerilerin gelişimi araştırılmıştır. Çalışmada, tanı sonucuna bakılmaksızın yüksek riskli OSB'li çocukların, düşük riskli OSB'li çocuklara kıyasla daha düşük bilişsel becerilere sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu bulgu, hem OSB'li hem de OSB'li olmayan gelişimsel geriliği olan çocuklar için 3 yaşından sonra bilişsel ve uyumsal becerilerle ilgili önemli düzeyde güçlükler olabileceğine ilişkin göstergeler sunmaktadır. OSB'li olan bilişsel beceriler açısından daha gelişmiş çocuklar, erken dönemde gelişim becerileri nedeniyle tipik olarak daha geç OSB tanısı alabilirler (Chawarska ve diğerleri, 2014). Bu bağlamda, yaşamın ilk 3 yılında ortalama bilişsel becerilerin ışığında uyumsal davranışta ortaya çıkan gecikmelerin belirlenmesi, bu grubun daha erken ve daha doğru tanılanmasına yol açabilir (Bradshaw ve arkadaşları, 2019).

Zihinde ortaya çıkan deneyimlenmiş duygu durumunu anlamak ve sınıflandırmak çok önemlidir (Bird & Viding, 2014). Otizmlili bireyler, zihinsel durumları hayal etmede güçlük yaşayabilir ve bu nedenle çeşitli sosyal ilişkilerde güçlüklerle karşılaşabilirler (Luyten & Fonagy, 2015; Taubner, 2015). Bu nedenle kısmen empati kurabilmek bilişsel açıdan önem arz etmektedir. Bireylerdeki bilişsel gelişimin

karmaşık ağı, çoklu sistemleri tarafından desteklenir (Baars & Gage, 2010). Genel olarak, niyetler, inançlar ve bilişsel gerçekler, yan kortekslere bağlı görünürken, duygusal değerler ve sosyal anlamlar büyük olasılıkla alt fonksiyonların yardımıyla işlenmektedir. Örneğin, bireylerin kendi sorumlulukları yapabilmeleri bilişsel gelişimlerini gerekli kılmaktadır (Heberlein & Adolphs, 2005). Empati kurabilmek, akranların bakış açısını anlamak için bilişsel esnekliğe sahip olmak gerekmektedir. Çünkü bireyler bu şekilde kendisi ile başkaları tarafından ifade edilen; paylaşılan duyguları anlamlandırabilir. Bireylerle ilgili bu temel ilkelerden sadece birinin zarar görmesi, bilişsel gelişimi etkiler ve nihayetinde doğru bir empatik anlayışın oluşabilmesini güçleştirir (Hartmann, 2018).

Bilişsel gelişim dil ve özbakım, psikoloji, sosyal gelişim ve daha fazlasını içerisine alan tüm becerilerin gelişimi için önemli görülmektedir. Gözlem, herhangi bir şeyi anlamamanın ilk adımıdır. “Beş duyu aracılığıyla toplanan bilgiye odaklanma, ilgi ve merak” temeline dayanan bir beceri olarak tanımlanmaktadır (Mishra, Koehler & Henriksen, 2011). Örneğin, bir kuş türlerini sesle tanımlanabilir ve aşçılar baharatları veya tatları koku alma duyusuna göre belirleyebilir. Teknisyenler, alet ve makinelerle uygulamalı bir gözlem sonucu bir parçanın ne derece sıkılması gerektiğini bilebilir. Tüm bu beceriler bilişsel gelişimle doğrudan ilişkilidir. Yaşadığımız çevreyi yapısal olarak kalıplar şeklinde algılarız. Bu tür kalıpları çocuklar arkadaş çevresinde tanıyabilir ve hatta bir hedefe ulaşmasına yardımcı olacak seçenekleri belirleyebilir. Öte yandan çevreyi tanımlayarak belirli kalıp oluşturma bilişsel becerilerle ilgili bir durumdur. Bilişsel bir beceri olarak, örüntü oluşturma; tanıma ve seçimden biraz daha güçtür. Çünkü örüntü tanıma ve örüntü seçimi belirli amaçlar doğrultusunda seçilir. İnsanlar bilinçsizce kendi davranış kalıplarını oluşturabilirler ancak amaçlı kalıp oluşturma, tanıma ve seçme bilişsel becerinin güçlü yönlerine dayanmaktadır (Henriksen, D., & Deep-Play Research Group, 2018).

II.4.3. OSB’li Çocukların Dil ve İletişim Becerilerinin Gelişimi ve Ebeveyn Eğitsel Yeterliği

OSB’li çocuklara sahip ebeveynlerin çocuklarının dil ve iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik yeterliklerinin sınırlı olduğu bilinmektedir (Sarı & Karaca, 2016). Ebeveynler geçmiş yıllarda çocuklarının eğitim ve öğretimine yardımcı olmalarına ilişkin dil ve iletişim becerilerin öğretimiyle ilgili yeteneklerden yoksun olduklarına

inandıkları ifade edilmektedir. Örneğin Headstart gibi ulusal erken çocukluk projeleri, bazı çocukların aile etkisinden kurtarmaya yönelik olarak hazırlandığı belirtilmektedir. Ancak 1971'den itibaren, ebeveynlerin çocuklarının dil gelişimi üzerindeki etkisini doğrulayan çalışmalar sonrasında, Headstart'tan Homestart'a geçiş yapılarak, ebeveynlerden eğitsel açıdan destek alınması gerektiği vurgulanmaktadır. Eğitimciler açısından duruma bakıldığında, ebeveynlerin çocuklarına çeşitli beceriler öğretebilecekleri kabulü de sonradan oluşmuştur. Ebeveynlerin çocuklara öğretme yükümlülüğü varsa, okulların da ebeveynlerin bunu nasıl etkili bir şekilde yapacaklarını öğrenmelerine yardımcı olma sorumluluğu bulunmaktadır (Zigler, 1971; Strom, 1973).

OSB'li çocukların dil ve iletişim becerileriyle ilgili ebeveynlerin yaşamış oldukları güçlükler dikkate alınarak ebeveyn eğitimlerinin de gerçekleştirilmiş (Aktaş, 2015, Mukaddes, Kaynak, Kınalı & Beşikci, 2004; McDuffie, Machalicek, Oakes, Haebig, Weismer, & Abbeduto, 2013) olduğu görülmektedir. Örneğin, Aktaş (2015) tarafından gerçekleştirilen aile eğitim programı OSB'li çocuğu olan annelere yönelik hazırlanmıştır. Çalışmada yer alan annelere, çocuklarına iletişim becerileri öğretebilmek için tepki isteme-model olma tekniği öğretilmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde Milieu öğretim tekniklerinden tepki isteme - model olma tekniğinin öğretimine yönelik hazırlanan ebeveyn eğitim programının etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda anneler tarafından uygulanan teknik ile OSB'li çocuklara yeni kelimeler öğrendikleri görülmüştür. OSB'li çocuklarda kısa süreli psikoeğitimin OSB'li çocuklarda dil-bilişsel alt boyutta ve sosyal becerilerin gelişiminde ve özbakım becerilerinin gelişimiyle ilgili yeteneklerinde olumlu yönde önemli değişiklikler görülmüştür (Mukaddes, Kaynak, Kınalı, Beşikci, 2004). McDuffie, Machalicek, Oakes, Haebig, Weismer, & Abbeduto (2013) tarafından yapılan araştırmada Otizm Spektrum Bozukluğu olan sekiz küçük çocuğun annelerine belirli dil destek stratejilerinin kullanımı üzerindeki doğal dil müdahalesinin etkilerini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. OSB'li küçük çocukların annelerine sağlanan doğal dil müdahalesinin çocuğun dil gelişimine etkililiği değerlendirilmiştir. Sağlanan eğitim programının ebeveynlerin etkili stratejileri kullanabilmeyeyle ilgili eğitsel becerilerine ilişkin yeterliklerin geliştiği gözlenmiştir.

Anne ve babaların kendi çocuklarının dil ve iletişim becerilerine yönelik eğitimiyle ilgili yetersizlikleri çocukların gelişimleri, eğitimleri ve doğru

yönlendirilmesi konusunda önemli güçlükleri ortaya çıkarmaktadır. Ebeveynlerin yeterlikleri ve davranışlarının çocukların gelişimleri ve eğitimleri açısından oldukça önemli olduğunu ifade eden pek çok araştırma da bulunmaktadır (Şahan, 2011; Babadoğan, 2003; Strom, Strom, Strom, & Collinsworth, 1995).

Otizmli çocukların ebeveynlerine yönelik gerçekleştirilen bir araştırmada, otizmli çocuğa sahip ebeveynlerin %90'ı çocuklarının dil ve iletişim becerilerini geliştirmek için ebeveyn eğitim programına katılmak istedikleri görülmüştür. Ebeveynler; çocuğun iletişimini geliştirmeye yönelik stratejiler, çocuğun diğer çocuklarla etkileşimini kolaylaştırmaya yönelik stratejiler olmak üzere çeşitli konularda eğitim almak istemiştir (Preece, Symeoub, Stošić & Troshanskad, 2017). Yine, OSB'li çocukların ebeveynlerinin çocuklarının dil ve iletişim becerilerini desteklemeye yönelik eğitsel gereksinimlerinin olduğu gözlemlenerek, Otizm Spektrum Bozukluğu olan sekiz küçük çocuğun annelerine belirli dil destek stratejilerinin kullanımı üzerindeki doğal dil müdahalesinin etkilerini incelemek amacıyla araştırma gerçekleştirilmiştir. OSB'li küçük çocukların annelerine sağlanan doğal dil müdahalesinin çocuğun dil gelişimine etkililiğini değerlendirilmiştir. Sağlanan eğitim programının ebeveynlerin etkili stratejileri kullanabilmeye ilgili eğitsel becerilerine ilişkin yeterliklerin geliştiği gözlenmiştir (McDuffie, Machalicek, Oakes, Haebig, Weismer, & Abbeduto, 2013).

Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların annelerine yönelik bir eğitim programının sağlanmasının annelerin eğitsel gelişimine etkisi, çocukların dil ve iletişim becerilerini, anne-çocuk etkileşimini geliştirip geliştirmediğiyle ilgili pek çok araştırma yer almaktadır. Araştırma sonuçlarında anneler güçlüklerle başa çıkma becerilerinde artış ve ana-çocuk etkileşiminde ve iletişimde gelişmeler olduğu ifade edilmiştir (Al-Khalaf, Dempsey, & Dally, 2013). Murphy, Trembath, Arciuli & Roberts (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı, Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların ebeveynlerine konuşma patolojisi hizmetleriyle ilgili bir müdahale programının etkinliğinin anlaşılmasıdır. Program, etkileşimli bir atölye çalışmasından ve katılımcıların kanıta dayalı uygulama (EBP) ilkeleri hakkındaki bilgilerden oluşmaktadır. Öntest ve sontest teknikleriyle verilerden elde edilen sonuçlar, katılımcıların programa katılmalarının ardından bilgi ve güvenlerinin arttığını göstermektedir. Araştırmada yer alan nitel analiz, ebeveynlerin hangi bileşenin en çok yardımcı olduğu konusunda algılarında farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. OSB'li

çocukların ebeveynlerinin kanıta dayalı konuşma patolojisi hizmetleriyle ilgili müdahale programlarının daha fazla geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

İnsanlarda görülen iletişimsel davranışlar, yeryüzünde yaşayan diğer canlılarla karşılaştırıldığında farklı ve üst düzey özellikler yer almaktadır. Dil aracılığıyla iletişim kurma becerileri bireylerde dilin ortak semboller aracılığıyla bir sistem olmasından ötürü bireye özgü özellikler arasında yer almaktadır (Tomasello, Carpenter & Liszkowski, 2007). Dil ve iletişim çoğunlukla günlük iletişimlerde çoğunlukla birbirinin yerine kullanılabilen farklı iki kelimedir. İletişim ve dil arasındaki farklılığı kavramak özellikle bireylerde iletişim bozuklukları söz konusu olduğunda önemli görülmektedir. Dil, bireylerin birbirlerine istek, düşünce ve duygularını ayrıntılarıyla karşıdaki bireylere aktarabildiği semboller ya da kod sistemidir. Bununla birlikte bireylerin fikirlerini anlatabilmelerini ve karşıya duygularını açıklayabilmelerini sağlamaktadır. Dilin anlatma ve anlama olarak iki temel fonksiyonu bulunmaktadır. Bireylerin dili iyi kullanıyor olması bu iki temel fonksiyona sahip olma becerisini gerektirmektedir. Özellikle dinleyerek kelimeleri anlamlandırıp iletişim kurularak ifade edilen dil, okuma ve yazma gibi çeşitli yollarla da ifade edilebilir. Bu nedenle iletişim dilin motor üretim yönünü açıklamaktadır ve insanların kendilerini karşıdaki bireylere sözel olarak ifade edebilmesinin öncüllerini oluşturmaktır. Bireylerin hayatı boyunca öğrenmiş olduğu bilgi, düşünce ve görüşlerini karşıdaki bireylere sözel olarak aktarması sözel iletişim kurabilmeyi yani konuşmayı tanımlamaktadır (Maguire, Yeh & Ito, 2012).

Bireyler arası iletişimi gerçekleştirme yollarından biri sözel dil kullanımındır. Erken çocukluk döneminde kendilerini sözcüklerle ifade etmeye başlayan çocuklar, kendilerini bireysel özelliklerini farkına varmaya başlamaktadır. Birinci yaşın son dönemlerine kadar bebeklerin ilk sözcükleri ifade edememelerine rağmen, bebekler doğumdan sonra ağlamalar, yüz ifadeleri ve diğer seslerle sözel olmayan şekilde iletişim sağlamaktadır (Bayhan & Artan, 2007). Sayıların, kelimelerin, sembollerin edinimi sağlanmalı ve dilin kurallarına uygun şekilde kullanılması gerekmektedir. Dilin kendine özgü olan yapıları, kuralları ve bu kurallar doğrultusunda gelişen bir sistemi bulunmaktadır. Bununla ilgili olarak var olan görüşlerden bir kısmı dil gelişiminde çevrenin diğerleri de kalıtımla ilgili etkenlerin daha etkili olduğunu vurgulamaktadır (Senemoğlu, 1989). Normal gelişim gösteren erken çocukluk dönemindeki bireylerin dil ile ilgili ve bilişsel gelişimlerini önemli ölçüde tamamladıkları görülmektedir.

Normal gelişim gösteren çocuklar 5 yaşında yaklaşık olarak 2000 kelime ile dillerini kullanabilir (Erden & Akman, 1997). Bununla birlikte iki yaşına kadar bilişsel gelişim normal gelişim gösteren bireylerin sosyal çevrelerini tanımalarını ve onlarla etkileşim kurmalarını sağlamaktadır.

Sözel dil aracılığıyla normal gelişim gösteren bebeklerde iletişim kurma becerisi ortalama on ikinci aydan sonra ilk sözcüklerin kullanılmasıyla başlamaktadır. Yine normal gelişim gösteren bebekler doğumdan itibaren çeşitli iletişim davranışı ve sosyal etkileşim görülebilmektedir. Bu tür davranışlar sözel dil gelişimi için gerekli öncüller olarak değerlendirilmektedir (Owens, 2012). Dil ve iletişim becerilerinde görülen güçlükler ve bozukluklar OSB’li bireylerde en önemli güçlükler arasında yer almaktadır (American Psychiatric Association [APA], 2013). Otizm Spektrum Bozukluğu tanı ölçütleri otizmin ilk tanılanmasından (Kanner, 1943) günümüze kadar farklılaşırken iletişim ve dilde görülen ve normal gelişim gösteren akranlarından farklı olarak meydana gelen bozukluklar zamanla tanı ölçütlerinde yer almıştır (Volkmar, Chawarska, & Klin, 2008).

Kanner (1943) tarafından Otizm Spektrum Bozukluğuyla ilgili yapılan ilk çalışmada, üç ve dört yaşları arasında değişen on bir çocuğun gelişimsel özellikleri incelenmiştir. Araştırma sürecinde incelenen tüm çocukların çevresindeki bireylerle ve akranlarıyla ilişki kurmada ve onlara ilgi göstermede sınırlılıklar olduğunu ifade edilmiştir. Yapılan çalışmada Kanner bu tür davranışsal bozukluklar gösteren çocukları “duygusal ilişkide otistik bozukluğu olan çocuklar” olarak tanımlar. Yapmış olduğu çalışmada Kanner; çocukların tamamının iletişim ve dil becerilerinde güçlükler yaşadıklarını belirtmektedir. Çocuklardan bazılarının gelişim sürecinde sözel dil becerilerini hiç edinmemiş olduklarını ve bazılarının ise yalnızca renkleri ve rakamları ifade etme gibi basit dil becerilerine sahip olduğunu vurgulamaktadır.

Bununla birlikte araştırmaya katılan çocuklar arasında kendisini ifade edebilen ve cümle kurabilen çocuklarda ekolali görülmüştür. Bununla birlikte bu çocukların zamirleri karıştırabildiğini belirtmiştir. Leo Kanner’ın yapmış olduğu bu çalışmada Otizm Spektrum Bozukluğunun belirgin davranışsal özelliklerinin belirlenmesi açısından önem arz etmektedir. Aynı dönemlerde küçük çocuk gruplarıyla araştırma yapılmıştır ve sonuç olarak Kanner tarafından tanımlanmış olan özelliklere benzer bulguların yer aldığını gözlemlemiştir. Araştırmaya katılan çocukların sosyal iletişim

becerilerinde güçlükler yaşadıkları gözlemlenmiştir (Asperger, 1944: Akt., Bernier & Gerds, 2010). 1970'li yılların sonrasında yapılan araştırmalarla otizmin ebeveyn çocuk etkileşimi sonucunda görülen bozukluğun neticesi olarak ortaya çıkmadığı anlaşılmıştır. Nörolojik bir bozukluk olarak tanımlanmıştır. Sonrasında Otizm Spektrum Bozukluğunun tanı ölçütlerinde; sosyal iletişimde, etkileşimde ve dilin doğru kullanımında meydana gelen bozulmalar yer almıştır (Volkmar, Chawarska & Klin, 2008).

Dikkat; bir bebeğin veya çocuğun dış dünyadaki olaylara, nesnelere, görevlere, sorunlara yön vermesi, bunlar arasında geçiş yapması ve odaklanmayı sürdürme becerisidir (Van de Weijer-Bergsma, Wijnroks, & Jongmans, 2008). İletişim becerilerinin edinimi için önkoşul beceriler arasında yer almaktadır. Çocukların dikkat ve dinleme becerileri, gelişim aşamalarında ilerler. 0-1 yaş çocuk bir aktiviteden diğerine geçebilir. İletişimi sürdürmek için çocuklara yönelik motive edici bir aktivite seçilmelidir. 1-2 yaş çocuk kendi seçtiği bir faaliyete odaklanabilir. OSB'li çocuğun neyle uğraştığı konusunda oyun içerisinde diyaloglar kurmaya çalışılmalı ve yorumlar yapılmalıdır. Tüm bu süreçte dikkati odaklamak için yetişkin desteğine ihtiyaçları vardır. 2-3 yaş çocuk bir seferde yalnızca bir faaliyete odaklanabilir. İletişim sürecinde sıklıkla pekiştireçler kullanılması önemlidir. "Çok güzel, oyuncuğa bakıyorsun!" 3-4 yaş arası çocuklar bir aktiviteye odaklanabilir, ancak bununla birlikte artık dikkatini aktiviteden bir yetişkine doğru çevirebilmektedir. Özellikle OSB'li çocuklar artan bağımsızlık sağlandığında övülmelidir. 4-5 yaş çocuklar aktiviteye odaklanabilir ve aynı zamanda yetişkini dinleyebilir. Eğer OSB'li çocuk aktiviteye odaklandığı sürece pekiştireçler aracılığıyla desteklenmelidir (Cooper, Moodley, & Reynell, 1978; Sharma & Cockerill, 2014).

Ortak dikkat başlatma, farklı bağlamlara sosyal uyum sağlamada ve iletişim sürecinde yanıtlamada güçlükler, iletişim amaçlı bakış, ses ve jest kullanımında güçlükler, özellikle sembol oyunlarında olmak üzere nesnelere oyun davranışlarında güçlükler, gelişimin erken dönemlerinde ortaya çıkan taklit becerilerinde güçlüklerin yaşanması diğer davranışsal özellikler arasında yer almaktadır (Ökcün-Akçamuş, 2016). Erken çocukluk döneminde Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklarda; hiç göz kontağı kurmamak ya da kısa sürede alışılmadık biçimde göz kontağı kurmak, iletişim sürecinde jest ve mimikleri hiç kullanmamak ya da çok az düzeyde kullanmak, iletişim

sürecinde başkalarına çok yakın durmak ya da çok uzak durmak şeklinde durumlar gözlenmektedir. Dolayısıyla sosyal ortamlarda gerektiği ölçüde sosyal mesafeyi ayarlayamamak ve konuşurken alışılmadık ses tonu, vurgu özellikleri göstermesi gibi çeşitli sosyal etkileşim açısından önemli ölçüde gerekli sözel olmayan davranışlarda sınırlılıklar bulunmaktadır (Kana ve diğerleri, 2014; Kaysılı, 2013).

Erken çocukluk dönemindeki otizmlili bireyler jest ve mimiklerini işlevine uygun kullanmada güçlük yaşamaktadırlar. Dolayısıyla nadiren ya da sınırlı sayıda jestlerini kullanmaktadırlar. Bu çocuklar seslerini iletişimi amaçlı kullanmalarında ve cümlelerin ya da sözcüklerin konuşmaya uygun biçiminde üretilmesinde akranlarına göre gecikmeler görülmektedir. Çevresindeki bireylerle karşılıklı konuşmayı başlatmasında, sürdürmesinde ve iletişimi sonlandırmasında çeşitli sınırlılıklar görülmektedir. Konuşma sürecinde belli konularda seçici davranıldığı görülmektedir. Bu yüzden otizmlili çocuklar belli başlı özel ilgi alanları dışındaki konular üzerinde ya konuşmamaktadır ya da isteksiz olarak konuşmaktadır. Verilen herhangi bir yönergeyi yerine getirmeleri, göz kontağı kurmaları, ya da kendilerine verilen bir görevi ya da etkinliği başarıyla sonlandırmaları gibi çeşitli becerilerde güçlükler bulunmaktadır (Ökcün-Akçamuş, 2016).

Kendi ihtiyaçlarını ifade ederken adını kullanmak yerine şahıs zamirlerini hatalı olarak kullandıkları görülmüştür. Örneğin “su istiyorum” yerine “Ahmet su istiyor” demektedirler. Kendisine söylenen ifadeleri tekrarlamaları, kitaplardan okudukları ya da televizyondan duyulan cümleleri, bağlam dışı olarak ilişkisiz zamanlarda tekrar etmektedirler. Kendisi için anlam ifade eden veya kendisi tarafından uydurulan sözleri tekrarlamaktadırlar. Bununla birlikte iletişim kurarken resmi ve ciddi konuşma gibi farklı bir dil kullanmaktadırlar. Bir konu hakkında iletişimi başlatmaları, sürdürmeleri ve bitirmeleriyle ilgili güçlükler yaşarlar. İletişim sürecinde karşıdaki bireyin söylediği cümleleri ya da kelimeleri tekrar etmektedirler. Özellikle erken çocukluk döneminde iki yaşından büyük olmasına rağmen tek bir sözcük bile söylememesi, üç yaşından büyük olmasına rağmen de iki sözcüklü basit cümleler kullanmaması gibi sınırlılıklar görülmektedir. Yine otizmlili çocukların iletişim becerileri incelendiğinde konuşma becerisi edinmeye başladıktan sonra basit dilbilgisi yapılarını kullanmalarında veya konuşurken belli başlı hataları tekrarladıkları görülmektedir. Bu tip durumlar otizmlili çocukların dil gelişiminde gecikmelere neden olmaktadır. Anlamlı sözcük, hece, ses

üretim sıklığında veya çeşitliğinde sınırlılıklar görülmektedir. Özellikle erken çocukluk döneminde otizmliler çocukların dil becerileri incelendiğinde bu çocuklar ünsüz sesleri ünlü seslere oranla daha az kalitede ve sıklıkta çıkarabildikleri dolayısıyla sesbilgisiyle ilgili gelişimlerinde gecikmeler ve güçlükler görüldüğü (Rakap, Birkan & Kalkan, 2017) ifade edilmektedir. Otizm Spektrum Bozukluğunda anlamlı alıcı dil ve iletişimde bir dizi güçlükler olabilir. Otizmliler kişilerin %50'sinin fonksiyonel konuşma geliştiremediği tahmin edilmektedir. Otizmliler bireylerin sosyal etkileşime girme ve uygun davranışlar sergilemeyle ilgili güçlükler yaşamaktadır. Ancak yaşanan bu güçlükler derecesi ve türü bakımından değişiklik gösterebilir (Bristol, Cohen, Costello, Denckla, Eckberg, Kallen & Minshew 1996).

II.4.4. OSB'li Çocukların Özbakım Becerilerinin Gelişimi ve Ebeveyn Eğitsel Yeterliği

Erken çocukluk döneminde özbakım becerilerinin edinimiyle ilgili ebeveynlerin güçlükler yaşadıkları ve eğitim almak istedikleri bilinmektedir (Sarı, Karaca, Kılıç, 2021). Ancak özellikle erken çocukluk döneminde var olan bu güçlüklerin giderilmesiyle ilgili ebeveyn eğitim programlarının da sınırlı olduğu bilinmektedir (Birkin, Anderson, Seymour & Moore, 2008; Tonge, Brereton, Kiomall, Mackinnon & Rinehart, 2014). Yapılan sınırlı çalışmalar incelendiğinde, Tele-Sağlık Ebeveyn Eğitim Programıyla tüm ebeveynler çocuklarının önemli görülen öz bakım becerilerini bağımsız olarak önemli ölçüde tamamlamışlardır. Araştırmada yer alan bulgular, tele-sağlık ebeveyn eğitimi programlarının ebeveynlere çocuklarına yönelik özbakım becerilerinde etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca ebeveyn tarafından uygulanan davranışsal müdahalelerin OSB'li çocuk davranışında anlamlı değişiklikler meydana getirmiştir (Boutain, Sheldon & Sherman, 2020).

Özbakım becerileri OSB'li çocuğun bağımsız olarak yaşam sürmesi, özbakım açısından görünüşünü koruması için önemli görülen beceriler arasında yer almaktadır. Bu açıdan OSB'li bireylere ebeveynlerin özbakım becerileri öğretebilmeleriyle ilgili yeterlikleri önemli görülmektedir. Özbakım becerilerini öğrenmiş olmak, OSB'li çocuğu sosyal açıdan kabul edilmesi, hayatının devamı için önemli yer tutan meslek edinerek geçimini sağlama açısından önemli görülmektedir. OSB'li bireylerin özbakım becerilerini edinmesi okuma-yazma, matematik ve farklı disiplinlerde başarılı olmasını ve gerekli becerilerin edinmesini kolaylaştıracak önkoşul niteliğindedir. Ayrıca OSB'li

bireylerin özbakım becerilerini edinimleri davranış problemlerinin ortadan kaldırılmasında etkili olduğu bilinmektedir (Varol, 2005). Örneğin yeme-içme becerileri önemli özbakım becerileri arasında yer almaktadır. DSM-V'te "beslenme problemleri ve sıra dışı yeme davranışları" olarak belirlenen durumlar otizmin tanı kriteri arasında yer almasa da otizmden etkilenmiş çocuklarda yaygın olarak görülebildiği belirtilmektedir (Kodak & Piazza, 2008). OSB'li çocuklara özbakım becerileri erken yaştan itibaren kazandırılması gerekmektedir (Browder & Bambara, 2000). Yapılan araştırmalarda Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklarda seçici yeme olarak tanımlanan davranışlar oldukça görüldüğü ifade edilmektedir (Twachtman-Reilly, Amaral & Zebrowski, 2008; Ahearn, Castine, Nault, & Green, 2001). Otizmlili çocuklarda, sınırlı sayıda yiyecek yemeleri, yemek yemeyi reddetmeleri, belirli bazı dokudaki ya da renkteki yiyecekleri yemek istemeyebilirler. Devamlı aynı kaşık, tabakla ya da çatala yemek yeme eğilimi göstermek gibi çeşitli güçlükler yaşanabilir (Rakap, Birkan & Kalkan, 2017). Yine özbakım becerilerinin edinimi, OSB'li çocukların sosyal bağımsızlığı kazanmalarına çevrelerine bağımlı olmadan yaşamlarını sürdürmelerine ve en az sınırlandırılmış ortamlarda mümkün mertebe topluma katkı sağlamalarını gerçekleştirecektir (Sucuoğlu & Kuloğlu-Aksaz, 1992).

OSB'li çocuklar, özbakım becerileri öğrenirken ne yaptıklarına dikkat edilmesi gerekmektedir. Çoğunlukla, bir çocuk herhangi bir beceri edinmede çekiniyorsa veya öğrenmesi yavaşsa etkili stratejiler kullanılmalıdır. OSB'li çocukların büyük bir kısmı ileri düzeyde zihinsel işlevlerinde problem olmadığı takdirde "günlük yaşam becerileri" veya "öz bakım becerileri" dediğimiz tüm sorumlulukları yerine getirme yeteneğine sahiptir. Ancak tüm bu becerileri daha yavaş bir hızda öğrenmeleri gerekir, Ancak tüm bu süreçte uzmanların hata yapmaması gerekmektedir. OSB'li çocukların özbakım becerileri edinmesi toplum içerisinde daha bağımsız olarak yaşam sürmelerine yarar sağlayacak ve önemli ölçüde hareket özgürlüğü getirecektir. Tüm bu durumlar OSB'li çocukların kaliteli yaşam sürmeleri için önemli görülmektedir. Ayrıca OSB'li çocuklara özbakım becerilerini edindirmek toplumsal açıdan bu çocukların sosyal yönden kabul edilmelerini kolaylaştırmaktadır (Jacobs & Betts, 2012; Browder & Bambara, 2000).

Beceri öğretimi sürecinde her beceriyi çok küçük adıma bölmek, karmaşık, çok adımlı rutinleri öğretmek için çok etkili bir yöntemdir. OSB'li çocuğun özellikle önemli bağımsız becerileri öğrenmesine yardımcı olmak için kullanabilecek çeşitli yöntemlerin

öğrenilmesi gerekmektedir. Tüm becerilerde olduğu gibi, öğretime OSB'li çocuğun güçlü yönlerinden başlamak iyi bir adımdır. OSB'li çocuklar, çeşitli programlar ile gelişir ve kuralları takip etme konusunda çok ciddi bir tutum sergilerler. Bu güçlü yönler, günlük yaşam becerilerini öğretirken çok işe yarar. Öngörülebilir bir rutin sağlamak ve sürdürmek çocuğun sakin kalmasına yardımcı olabilir. Özellikle OSB'li çocuklar faaliyetlerin gerçekleştiği sırayı bilmesi beceri kazandırılması açısından önem arz etmektedir. Evde veya okulda günün doğal seyri bir program kullanmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Özbakım becerilerine ilişkin programlar yalnızca bir kılavuz olarak kullanılmalıdır. Bu programlar değişkenlik gösterebilir. Burada ele alınan faaliyetlerin öncelikli gereksinimler doğrultusunda belirlenmelidir. Ancak program uygulanma sürecinde her gün farklı ve öngörülemeyen durumlar ortaya çıkabilir. Bu açıdan hazırlanan programların esnek olmasına özen gösterilmelidir (Jacobs & Betts, 2012).

Her ailenin belirli bir düzen içerisinde yenen kendine özgü bir yiyecek menüsü vardır. OSB'li çocuklar, belirli yiyeceklerde ısrar edebilir, ya da yiyecekler belirli bir şekilde sunulabilir. Bu nedenle OSB'li çocuklara öğretilen her şeyde olduğu gibi, neyi başarması gerektiğini anlamasını sağlamak önemlidir. OSB'li çocuğun yemek yerken başkalarıyla sessizce oturmasını ve sadece denemeye dirençli olduğu sağlıklı yiyecekler vermeye çalışmak rahatsız edici olabilir. OSB'li çocuklara değişkenliği öğretebilmek için farklı tabaklar, bardaklar veya mutfak eşyaları kullanılmalıdır. Çocuğu, farklı boyutlarda olabilen farklı renk, desenlere sahip tabaklar kullanmasına yönelik çalışmalara yer verilmelidir. Saplı veya sapsız bardaklar, küçük veya daha büyük bardaklar, pipet kullanarak değişkenlik öğretilmelidir. Yiyeceklerin birbirine değmesine izin verilmelidir. Yemek tabağı belirli bir sırayla yerleştirilmezse veya iki yiyecek temas ettiği takdirde OSB'li çocuklar zor anlar yaşayabilir. OSB'li çocuğa bunun bir sorun olmadığına dair güvence verilmelidir. OSB'li çocuklar yeterince büyüdüğünde ve üç yaşını doldurduğunda; kaşık ve çatal kullanımı öğretilmelidir. OSB'li küçük çocuklar birçok elle yenen yiyecekleri yemeye devam edeceklerdir ancak makarna, peynir, yoğurt ve puding gibi diğer yiyecekler çatal veya kaşıkla yenmesi teşvik edilmelidir. Günlük yaşam becerileri içerisinde yer alan özbakım becerileri de akademik beceriler kadar önemli bulunmaktadır (Tuncer, 2003). Özbakım becerileri özel gereksinimli çocukların bağımsız yaşama becerileri edinebilmesi gerekli görülmektedir. Yine özbakım becerileri çocukların yaşamlarını bağımsız şekilde sergilemesi açısından

önemlidir. Özbakım becerilerini edinmesi bireylerin bağımsız olmasını sağlaması ve ebeveynler açısından da enerji ve ek zaman tasarrufu sağlamaktadır. Bu şekilde ailelerin üzerindeki yük önemli ölçüde azalmaktadır (Shiple-Benamou, Lutzker & Taubman, 2002). Ayrıca günlük yaşam becerileri okula başlamak açısından gerekli beceriler arasında yer almaktadır. Bu nedenle erken çocukluk döneminde OSB tanılı çocukların özbakım becerilerini edinmesi önemli görülmektedir (Jasmin, Couture, McKinley, Reid, Fombonne, & Erika Gisel, 2009; Jacobs & Betts, 2012).

II.4.5. OSB’li Çocukların Problem Davranışlarıyla Baş Edebilme ve Ebeveyn Eğitsel Yeterliği

OSB’li çocuğu olan ebeveynler problem davranışlarla ilgili güçlüklerle sürekli karşılaşmaktadır (Neece & Baker, 2008; Plant & Sanders, 2007). Yapılan araştırmalar ebeveynlerin OSB ile ilgili güç buldukları durum ve davranışları daha iyi yönetmelerine yardımcı olan erken ve önleyici ebeveyn eğitim programlarına erişimin önemli olabileceğini ifade etmektedir. Böylelikle ebeveynlerin erken çocukluk dönemindeki otizmlili çocuklarıyla karşılaştıkları problem davranışlarla ilgili güçlükleri yeterliklerini geliştirmek suretiyle yönetebilmektedirler Tüm bu süreçte işbirliği içinde çalışılarak, ebeveynlerin OSB’li çocuklarının eğitsel gelişimleri desteklenebilmektedir (Barlow, 2000; Davis & Day, 2010; Lindsay ve diğerleri, 2011).

OSB’li çocuğu olan ebeveynler çoğunlukla, çocuklarının davranışsal problemlerini nasıl ortadan kaldıracaklarını bilememektedir. Bu durum ebeveynlerin evdeki rollerin farklılaşmasına neden olabilmektedir. Otizmlili çocuğun gösterdiği problem davranışlar, ailede stres gibi pek çok güçlükler neden olabilmektedir (ör. uyku problemleri, toplum içinde uygunsuz davranışlar göstermesi, yemekte seçicilik). Ebeveynler, OSB’li çocuklarının problem davranışlarıyla baş edebilmesi için eğitim gereksinimleri bulunmaktadır (Degangi vd. 2000). Bu nedenle ebeveynlere bilgilendirici eğitimlerin yapılması gerekmektedir (Vardarcı, 2011).

Ebeveynlerin gereksinimlerinin anlaşılması, davranışın şekli ve işlevi gibi davranışla ilgili temel gerçekleri anlamanın, ebeveynlere çocuğun davranışını analiz etmede, ortaya çıkan davranışın temel nedenini incelemeye ve dolayısıyla sonuçları daha iyi yönetmede yardımcı olduğu düşünülmektedir (Gaad & Thabet, 2016). OSB’li çocuklarda davranış problemlerini önlemek veya ele almak için ebeveynlere yönelik sağlanan aile eğitim müdahalelerinin etkinliğine dair sağlam kanıtlara ihtiyaç duyulduğu

(NICE/SCIE, 2013) bilinmektedir. Yapılan araştırmalar ebeveynlerin OSB ile ilgili güç buldukları durum ve davranışları daha iyi yönetmelerine yardımcı olan erken ve önleyici ebeveyn eğitim programlarına erişimin önemli olabileceğini ifade etmektedir. Böylelikle ebeveynlerin erken çocukluk dönemindeki otizmlı çocuklarıyla karşılaştıkları güçlükleri yeterliklerini geliştirmek suretiyle yönetebilmektedirler Tüm bu süreçte işbirliği içinde çalışılarak ve ebeveynlere eğitim verilerek ebeveynlerin OSB’li çocuklarının eğitsel gelişimleri desteklenebilmektedir (Barlow, 2000; Davis & Day, 2010; Lindsay ve diğerleri, 2011).

Otizmlı çocuğun problem davranışlarının giderilmesi, yeni davranışların öğretilmesi, var olan güçlüklerin ortadan kaldırılması ve çocuğun problem davranışlarıyla baş edilmesi için uzun yıllardan beri ebeveynlerin eğitildiği bilinmektedir (Girli, 2004). Alan yazında bu alanda hem yurt içinde hem de yurt dışında pekçok araştırma yer almaktadır (Koegel, Bimbela ve Schreibman, 1996; Kravetz, Katz ve Katz, 1990; Matson, Mahan ve Matson, 2009).

Gökçe (2017) tarafından yapılan araştırmada bulguları incelendiğinde aileler genel olarak OSB’li çocuklarında problem davranışlar gözlemlediklerini ve bu davranışlarla baş edebilmekle ilgili çeşitli güçlükler yaşadıklarından ötürü eğitim gereksinimlerinin olduğu anlaşılmaktadır. Yapılan araştırmalar OSB’li çocukların ebeveynlerinin çocuklarının eğitimiyle ilgili eğitsel gereksinimlerini ortaya koymaktadır. Nitekim Gaad ve Thabet (2016) tarafından yapılan araştırmada Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklara yönelik ebeveyn ihtiyaçları incelenmiştir. Araştırma sonucunda ebeveynlerin OSB’li çocukların problem davranışlarını gidermeye yönelik eğitsel gereksinimlerinin olduğu dolayısıyla daha fazla eğitim programına ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir. Çünkü ebeveynler özellikle erken çocukluk döneminde OSB’li çocuklarına yönelik daha küçük yaşlarda davranış stratejileriyle ilgili eğitsel becerileri öğretmeye yönelik yüksek düzeyde istekleri olduklarını ve çocuklarına yardım etmek için daha fazla destek ve araçlara ihtiyaç duyduklarını dile getirmişlerdir (Blake ve diğerleri, 2017).

OSB’li çocuğu olan ailelere yönelik uygulanan aile eğitim programının annelerin evlilik uyumunu, problem çözme becerilerini ve aile içi iletişimini önemli ölçüde olumlu düzeyde geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Yine aile eğitim programı sonrasında OSB’li çocuğu olan annelerin çocukların gösterdiği bazı semptomlara yönelik stres

belirtilerinde dolayısıyla problem davranışlarda azalmalar gözlenmiştir (Vardarcı, 2011). Ebeveynlerin OSB'li çocuklarının problem davranışlarıyla baş edebilmelerine yönelik yeterlikleri önemli görülmektedir. Aile eğitim programının uygulanması sonrasında ebeveynlerin çocuklarına uyuşmayan davranışların ayrımlı pekiştirilmesi işlem sürecini uygulamalarının, uygun olan uyuşmayan davranışların artmasına ve uygun olmayan farklı davranışların azaltılmışını sağlamış olduğu görülmüştür (Gültekin,1999). Bengladeş'de ebeveynlerin davranışsal stratejileri kullanmasını desteklemek için müdahale materyalleri hazırlanmış ve OSB'li çocukların sergilediği problem davranışlar için bireyselleştirilmiş stratejileri uygulamak açısından her aile ile bire bir eğitimler gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar OSB'li çocukların problem davranışlarını gidermek için ebeveynlere yönelik birebir sağlanan eğitsel yaklaşımların ebeveynlerin problem davranışları gidermeye yönelik yeterliklerinin önemini göstermektedir (Blake ve diğerleri, 2017).

OSB'li çocukların olumlu davranışlar edinmesinde ebeveyn eğitsel yeterliklerinin artırılmasına yönelik farklı aile eğitim çalışmaları yürütülmektedir. Örneğin Cygnet ebeveyn destek programı OSB'li çocuğu olan ebeveynler için geliştirilmiştir. Program aracılığıyla OSB'li çocuklara olumlu davranışlar edindirme ve programın değerlendirmesi amaçlanmıştır. Cygnet, ebeveynlerin OSB ile ilgili güçlüklerini çözmelerine yardımcı olmayı ve dolayısıyla ebeveynlik güvenini artırmayı amaçlayan bir ebeveynlik müdahalesi olduğu ifade edilmektedir. Bu müdahalenin İngiltere'de yaygın olarak kullanıldığı vurgulanmaktadır. Ancak tüm bunlara rağmen çok az değerlendirme yapıldığı görülmektedir. Cygnet'e katılan ebeveynlerin eğitsel yeterliklerinde artış gözlenmiştir. Çocukların hedeflenen belirli davranışlarında önemli gelişmelerle görülmüştür (Stuttard ve diğerleri, 2016) .

Aile eğitim programlarına katılan ebeveynlerin OSB'li küçük çocuklarda sınırlı ve tekrarlayıcı davranışlar gibi çeşitli problem davranışları yönetmede etkili olduğuna yönelik daha pek çok araştırma bulguları yer almaktadır (Stuttard ve diğerleri, 2014; Grahame ve diğerleri, 2015). OSB'li olan bir çocuğun ebeveynleri için özel olarak geliştirilmiş, grup halinde gerçekleştirilen bir müdahale (Riding the Rapids) değerlendirilmiştir. Ebeveyn tarafından belirlenen hedefler için Eyberg Çocuk Davranışı Envanteri ve müdahale sonrası ve altı aylık takipte ebeveynlik etkililiği ve memnuniyetini anlamak için Ebeveyn Yetkinlik Duygusu Ölçeği araştırmada

kullanılmıştır. Ebeveyn programı sonrasında, ebeveynlerin eğitsel yeterlikleri artmış, ebeveyn tarafından bildirilen davranış problemlerinde önemli azalmalar ve ebeveynlik etkinliği ve memnuniyetinde önemli gelişmeler olduğu görülmüştür (Stuttard ve diğerleri, 2014).

Özel eğitime erken çocukluk döneminde başlanmasına rağmen, çocuğun uyum süreci oyun grupları ile başlanmaktadır. Oyun ortamlarında çocukların akranlarıyla etkileşim kurma, kurallara uyma ve arkadaşlarıyla iş birliği yapma gibi sosyal becerilerin görülmesiyle birlikte, erken çocukluk döneminde Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların iletişim ve sosyal becerilerinin yetersizliğiyle birlikte çeşitli problem davranışlar da normal gelişim gösteren çocuklardan farklılaşmaktadır (Erşan, 2019).

Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklarda görülen problem davranış, öğrenmelerini ve gelişimlerini engelleyebilmektedir. Yineleyici ve tekrarlayıcı problem davranışlar ya da bağırma ve vurma gibi çevreye yönelik yıkıcı davranışlar bu çocukların sosyal etkileşimlerini ve öğrenme aktiviteleri sırasında meydana gelmektedir. Bu nedenle Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların iletişim, akademik ve sosyal becerilerindeki öğrenmelerini geciktirmekte ve sınırlamaktadır (Nietzel,2010).

Problem davranışların üstesinde gelinmesinde işlevsel değerlendirmeler kullanılır. Problem davranışlar ile bu davranışları sürdüren; davranışa neden olan olaylar, öncüller ve sonuçlar gibi çevresel değişkenler arasında bağıntısal ilişkiler kurup problem davranışların işlevlerine ilişkin denencelerin geliştirildiği süreçlere işlevsel analiz ya da betimsel analiz denmektedir. İşlevsel değerlendirmeye ilişkin bilgiler toplamak yoluyla dolaylı ve doğrudan değerlendirmeler sağlanabilir. Bu açıdan iki farklı veri toplama tekniği bulunmaktadır Dolaylı değerlendirme problem davranış gösteren OSB’li bireyler için genellikle belli başlı bağlamlarla ilişkili olarak problem davranış gösterirler. Bu nedenle bu davranışları meydana getiren ya da devam etmesini sağlayan değişkenleri her durumda doğrudan değerlendirme tekniklerini kullanarak anlamak mümkün olmayabilir. Örnek vermek gerekirse; okul servisinde akranlarıyla tartışan bir öğrenci ilk derste öğretmeni “tahtaya kalk” yönergesiyle öfke nöbeti geçirebilir. Doğrudan gözlemlerle öğrencinin serviste arkadaşlarıyla tartışıp tartışmadığını anlamamız mümkün değildir. Bununla birlikte bireylerin bazı davranışları çok ileri düzeyde sorunlu olmasına rağmen sıklığı daha az olabilir, sınıf ortamında ise

hiç gözlenmeyebilir. Bu gibi durumlarda dolaylı değerlendirme teknikleri kullanılmalıdır. Dolaylı değerlendirme teknikleri içerisinde derecelendirme ölçekleri, anketler ve görüşmeler yer almaktadır (Tooper-Korkmaz, 2017; Erbaş, Kırcaali-İftar, Tekin-İftar, 2005). İşlevsel analizin amacı problemlili davranışı belirlemek ve daha sonra ona aynı amaca ya da amaçlara hizmet etmek için uygun bir davranış kullanmayı öğretmektir (Carr & Durand, 1985; Car & diğerleri, 1994). Tek bir davranışın birden fazla işlevi yerine getirmesi veya iki davranışın aynı işlevi görmesi alışılmadık bir durum değildir (LaBelle & Charlop-Christy, 2002).

Problem davranışların giderilmesine yönelik alan yazında çeşitli önerilere yer verilmiştir. Örneğin bireyde beyin gelişimi ve uyku arasında iki karmaşık ve çift yönlü bir ilişki olduğu bilinmektedir. Beyin gelişiminin uyku üzerine, uykunun da beyin gelişimi üzerine etkili olduğunu ifade eden araştırma bulguları yer almaktadır. Uyku-uyanıklığın düzenlenmesi ile davranışsal-duygusal işlevler arasında nedensel ve etiyolojik bağlantılar bulunduğu bildirilmiştir. Yetersiz ve bölünmüş uyku problem davranışlara neden olabilmektedir (Lundh, & Broman, 2000; Van Dongen, & Dinges, 2003).

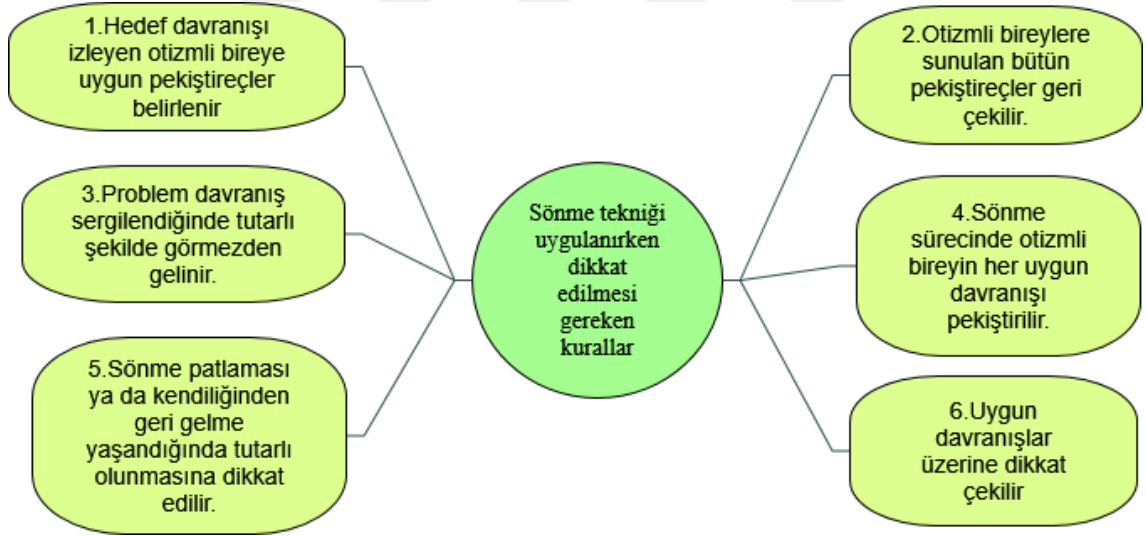
Özellikle erken çocukluk döneminde yer alan otizmlili bireylerde uyku süresinin az olması ya da çok olması, uyku kaygısı sürekli gece uyanmaları görülmektedir. Yine erken çocukluk döneminde önemli görülen gündüz uykusunun hiç olmadığı ya da çok kısa olması gibi çeşitli uyku bozukluklarıyla karşılaşmaktadır. Uyku bozuklukları ise uyanık kalan vakitlerde otizmlili bireylerin davranışları olumsuz olarak etkileyebilmekte ve problem davranışlara neden olabilmektedir (Lundh, & Broman, 2000; Van Dongen, Dinges, 2003).

Problem davranışların giderilmesinde ya da azaltılmasında geçmişte ılımlı olmayan davranış değiştirme uygulamalarını kullanılırken, olumlu ve uygun davranış kazandırılması ya da geliştirilmesine ilişkin yeterince uygulamalara yer verilmiştir (Sprague & Walker, 2000). Ancak ılımlı olmayan davranış değiştirme yollarının kullanımına yönelik etik problemler ve yasal düzenlemeler nedeniyle ılımlı davranış değiştirme uygulamalarına gidilmiştir (Erbaş, 2005; Nelson, 2000). Geçmiş araştırma sonuçları incelendiğinde, şok (Baumeister & Forehand, 1972), hata düzeltilmesi (Foxx ve Azrin, 1973), mola (Sachs, 1973), fiziksel egzersiz (Kern, Koegel & Dunlap, 1984) diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi (Harris & Wolchick, 1979) ayrı denemelerle

öğretim (ADÖ) (Dib & Sturmey, 2007), olumlu davranışsal destek (Erbaş, 2005) eşlenmiş uyaran (Rapp, 2007), bağımsız pekiştirme ve tepkinin bedeli (Falcomata, Roane, Hovanetz ve Kettering, 2004), tepkiyi yarıda kesme ve yönlendirme (Ahearn, Clark, MacDonald & Chung 2007) gibi cezalandırıcı ya da pekiştirmeye dayalı farklı stratejilerle problem davranışların azaltılmasına gidilmiştir.

II.4.5.1.1. Sönme

Problem davranışlara yönelik pekiştireç tarifeleri uygulandıktan sonra sönme tekniği uygulanırken dikkat edilmesi gereken kurallar bulunmaktadır. Sönme sürecinde uygun olmayan davranış her tekrar edildiğinde görmezden gelinmelidir. Özellikle eğitmen ve ailelerin tüm bu süreçte tutarlı olmalarına dikkat edilmelidir. Uygun olmayan davranışlar sönme sürecinde görmezden gelinirken uygun davranışların pekiştirilmesine dikkat edilir (Vuran & Gül, 2017). Aşağıda (şekil-2) Vuran ve Gül'e (2007) göre sönme tekniği uygulanırken dikkat edilmesi gereken kurallara yer verilmiştir



Şekil 2. Sönme Tekniği Uygulanırken Dikkat Edilmesi Gereken Kurallar

II.4.5.1.2. Tepkinin Bedeli

Tepkinin bedeli evde ya da okulda kolayca uygulanabilmektedir. Uygulama sürecinde hızlı etki gösterebilmekte ve etkisi uzun sürebilmektedir. Değişmesi öngörülen davranışlara odaklanılmaktadır. Uygun olmayan davranış sergilendikten sonra pekiştireç geri çekilmektedir (Falcomata, Roane, Hovanetz & Kettering, 2004), Uygun olmayan davranışla pekiştirecin geri alınması arasında küçük bir gecikme vardır.

Otizimli öğrencilere yönelik uygulanan tepkinin bedeli, uygun olmayan davranışı izleyen biçimde, örneğin belli sayıda sembol pekiştireçlerin (yıldız, gülen yüz, para gibi...) sistematik olarak geri çekilmesidir. Tepkinin bedelinin otizimli bireylerde davranışları azaltmak amacıyla kullanılabilmesi için birey daha önce belirli sayıda sembol pekiştirece sahip olması gerekmektedir. Tepkinin bedelinde uygun olmayan davranışın boyutu ile bağlantılı olarak geri alınacak sembol sayısına önceden karar verilir ve öğrenciye bildirilir (Sarı, 2015; Falcomata, Roane, Hovanetz & Kettering, 2004; Walker, Shea, & Bauer, 2007; Vuran & Gül, 2017).

II.4.5.1.3. Mola

Otizimli bireyin sergilediği uygun olmayan davranışlar sonrasında belirli süre pekiştireç kaynaklarından uzak tutulmasıdır. Otizimli bireyin pekiştireç kaynaklarından uzaklaştırılmasıyla pekiştireçlerin bireyden uzaklaştırılması olmak üzere 2 şekilde olmaktadır. Mola yöntemi kullanılarak otizimli bireyin uygun olmayan davranışıyla karşılaşıldığında içinde bulunduğu pekiştirici ya da haz verici durumdan çabucak uzaklaştırılıp, birey açısından, hoşlanılmayan, sakin ve pekiştireç özelliği taşımayan bir ortama yönlendirilir. Mola süresi uygulamacı tarafından uzatılarak mola uygulaması yersiz kullanılmamalıdır. Mola sürecinde otizimli birey başka uygun olmayan davranışlar sergiliyor mu incelenmelidir. Eğitim ortamından uzaklaştırılması akademik ve sosyal performansını etkilememelidir (Vuran & Gül, 2017; Sarı, 2015).

II.4.5.1.4. Düzeltme (Onarma)

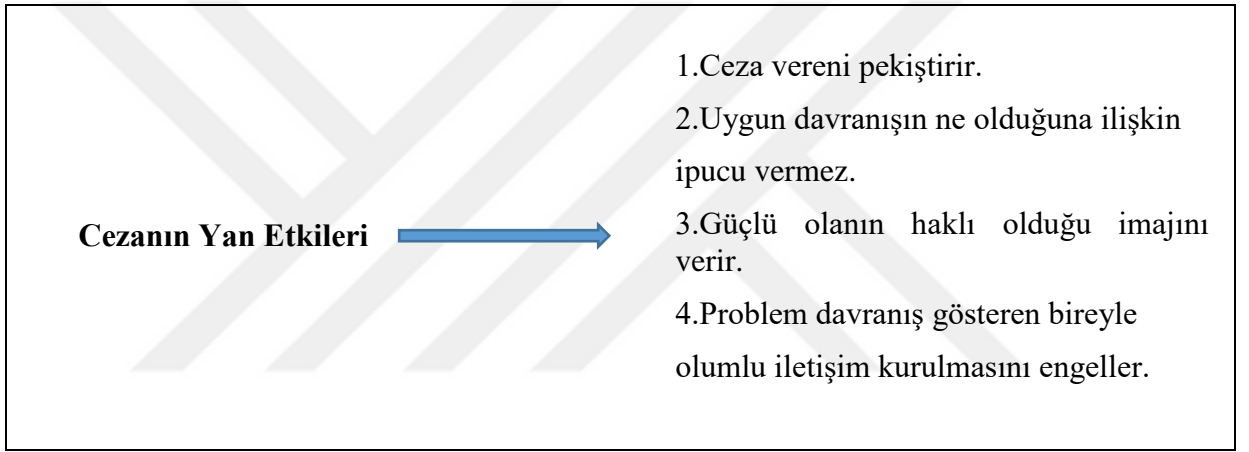
Otizimli birey uygun olmayan davranış sergilediğinde çevrenin davranış öncesi duruma getirilmesidir. Onarıcı aşırı düzeltme otizimli birey problem davranış sergiledikten sonra ortam düzeltilir bununla birlikte bireye daha fazla sorumluluk verilerek ortam daha iyi duruma getirilir. Örneği yere tükürme davranışı sergileyen bireye tükürmüş olduğu alanla birlikte tüm sınıf ortamı temizletilir (Vuran & Gül, 2017; Kerr & Nelson, 1998).

II.4.5.1.5. Olumlu Aşırı Düzeltme

Problem davranışın o ortam içerisindeki olması gereken şeklinin bireye yaptırılması şeklindedir. Örneğin parkeyi çizen otizimli bireye kağıt kalem vererek parkedeki şekilleri kağıda çizmesini sağlamaktır (Sucuoğlu & Kanık, 1993; Vuran & Gül, 2017).

II.4.5.1.6. Bedensel Ceza

Bedensel ceza bireye acı vermek amacıyla bedenine bir nesneyle ya da elle baskı uygulanması ya da vurulmasıdır. Bedensel ceza kabul edilebilir değildir. Ancak eğitim ortamlarında uygun olmayan davranışları azaltmak için uygulanabilmektedir. Uygun olmayan davranışı azaltmak için yukarıda bahsedilen birçok uygulama varken bedensel cezaya başvurulması son derece üzücüdür. Hiçbir yararlı özelliğe sahip olmayan bedensel cezanın pek çok olumsuz yan etkisi olduğu bilinmektedir (Küçük-Biçer, Özcebe, Köse & Ünlü, 2017). Örneğin; Vuran ve Gül'e (2017) göre cezanın yan etkilerine aşağıda yer alan Şekil-3'de yer verilmiştir.



Şekil 3.Cezanın Yan etkileri

II.4.5.1.7. Uygun Davranışları Artırma-Pekiştirme

Hedef davranış, pekiştirme kullanılarak artırılır. Davranışın tekrar oluşma olasılığını artırmak için hedef davranıştan sonra pekiştirme sağlanır. Pekiştirmeçer şunlar olabilir:

1. Somut (etiketler gibi);
2. Aktiviteye dayalı (öğrenci tercih edilen aktiviteye katılabilir);
3. Sosyal (övgü veya beğenme işareti). Olumlu davranışları sergilemek - Bu davranışları devam ettirmek için - veya olumsuz davranışlardan kaçınmak ya da oluşumunu azaltmak için pekiştirme sağlanabilir. Sağlanan bir şey (övgü) veya ortamdaki kaldırılan bir şey (öğrenci uygun bir şekilde sorduğunda tercih edilmeyen bir faaliyetin kaldırılması gibi) olabilir.

Pekiştiriciler bireysel öğrenci için motive edici olmalıdır. Bir öğrenciyi motive eden şey diğerini motive etmeyebilir. Benzer şekilde, bir öğrenciyi motive eden şey zamanla değişebilir. Pekiştiricinin etkin kalmasını sağlamak için izlemenin kullanılması önemlidir. Bazı durumlarda, pekiştiricilerden oluşan bir “liste” geliştirmek, öğrencilerin birkaç seçenekten birini seçebilmesi için yardımcı olabilir. Öğrencileri olabildiğince bağımsız olmaya teşvik etmek için, pekiştiricileri yavaş yavaş daha doğal pekiştiricilere, örneğin bir görevi tamamladıktan sonra somut pekiştiricilerden sosyal pekiştiricilere yönelmek önemlidir (Ela-Kızılkaya, 2016; Sutton & Barto, 2012; Ho, Littman, Cushman, & Austerweil 2015; Ashford & LeCroy, 2009).

Pekiştiriciler, övgüden, öğrencinin öğrenmesi gereken davranışı artıran somut nesnelere kadar her şey olabilir. Otizmli öğrenciler, normal gelişim gösteren öğrenciler için kullanılan benzer pekiştiricilerle motive olmayabilirler. Örneğin akranlarıyla konuşmaları, öğretmenleri ile konuşmaları, kafeteryaya gitmeleri, egzersiz yapmaları (yürüyüşe çıkmak gibi) bir pekiştiriciler olmayabilir. Bir şeyin pekiştiriciler olması bireyden bireye değişkenlik göstermektedir. Bu açıdan her çocuk için neyin pekiştiriciler olarak işe yaradığını bilmek önemlidir. Öğrenci tarafından tercih edilen aktivitelerin ya da farklı somut pekiştiricilerin yer aldığı bir pekiştiriciler listesi oluşturulmalıdır. Bu tercih listesine “beğenme ve beğenmeme” durumları eklenerek liste ailenin yardımıyla geliştirilebilir ve birey için doğru olan pekiştiricilere ulaşılabilir (Flora, 2004; Lane, Kalberg, Bruhn, Mahoney, & Driscoll, 2008).

Çevresel değişiklikler yapmanın ve işlevsel beceriler öğretmenin yanı sıra, bazı etkili, davranış azaltma stratejileri de olumlu davranışsal destekler bağlamında kullanılır. Problem davranışla ilişkili hale gelen önceden var olan bir pekiştiricinin durdurulmasını içeren bir davranış azaltma stratejisi de kullanılabilir. Problem davranışın önceki pekiştirici ile ilişkisi ortadan kaldırılır ve sonuçta problem davranış da azalma sağlanabilir. Örneğin, işlevsel bir analiz, bir çocuğun öfke nöbetlerinin tipik olarak artan dikkatle sonuçlandığını ortaya çıkarırsa, planlı görmezden gelme (öfke nöbetlerine yanıt vermeme) işlevsel analizin bir örneği olacaktır. Böyle bir durumda öfke patlamaları yaşanabilir. Pekiştiricinin verilmediği ilk durumların başında meydana gelir. Örneğin, çocuğun öfke nöbetini ilk kez görmezden gelmeye başladığımızda, çocuk daha yüksek sesle çığlık atmaya ve bacaklarını daha sert tekmelemeye başlayabilir. Bir öfke patlamasını önlemek veya en aza indirmek için, farklı pekiştirme

stratejileri birlikte kullanılabilir. Bu stratejiler, problem davranışın yokluğunda, başka herhangi bir davranışın varlığında veya alternatif veya uyumsuz davranışın varlığında pekiştirmeyi içerir. Örneğin, çocuk sinir krizi geçirmediği sürece çocuğa her 30 saniyede bir ilgi gösteririz (diğer davranışların farklı pekiştirilmesi). Çocuk öfke nöbeti geçirdiyse, yanıt vermeyiz. Bu yolla çocuk, dikkat çekmenin diğer uygun yollarını çabucak öğrenebilir. Araştırmacılar, işlevsel analizlerin sonuçlarına dayalı uygulamaların, otizmlili ve gelişimsel geriliği olan bireyler için diğer tedavilerden en az iki kat daha etkili olduğunu (Carr, Horner, Turnbull, Marquis & Magito-McLaughlin, 1999) ve diğer yöntemler kullanılarak geliştirilen müdahalelerden daha az müdahaleci olduğunu bulmuşlardır (Freeman, 1993).

II.4.6. OSB’li Çocukların Psikomotor (İnce ve Kaba Motor) Becerilerinin Gelişimi ve Ebeveyn Eğitsel Yeterliği

Çocukların keşif ve gözlem yoluyla çevrelerindeki dünyayı öğrendikleri belirtilmektedir. Bu açıdan ebeveynlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Ebeveynler çocuklarının psikomotor becerilerinin gelişimini desteklemelidir. Çünkü çocukların dünya hakkındaki bilgileri ve anlayışları; çevrelerindeki canlıları, nesnelere ve olayları oynadıkça ve fark ettikçe gelişmektedir. Çevrede var olan nesnelere benzerliklerini ve farklılıklarını, kalıpları fark ederler (Johnston, 2001). Örneğin spor eğitiminin OSB’li çocukların psikomotor becerilerinde etkili olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla ebeveynlere bu yönde bir eğitim sağlanması, temel motor becerisinde yetersiz kalan OSB’li çocukların gelişimine katkı sunarak psikomotor becerilerinde olumlu yönde ilerlemeler kaydedilebilir. Bu durumda OSB’li çocuklar günlük hayatta bu becerilerini genellenmesiyle bağımsız yaşam becerileri edinimi sağlanabilir (Elaltunkara, 2017).

Duyusal motor güçlükleri olan çocukların gelişimini desteklemek için çeşitli yaklaşımlar kullanılmaktadır. Özellikle ebeveynlerin psikomotor becerileri öğretmeyle ilgili eğitsel yeterliklerine odaklanılmaktadır. Özel eğitim öğretmenlerinin büyük bir kısmı, OSB’li çocuklarla ilgili ebeveynlerin müdahalelerine rehberlik etmek için çeşitli yaklaşımlar kullanır. Reynolds ve diğerleri. (2017), her çocuğun benzersiz bir birey olduğunu ifade etmektedir. Sonuç olarak, OSB’li çocukların psikomotor becerilerinin gelişimi için erken çocukluk döneminde OSB’li çocuğun ve ailesinin değerlerine, ihtiyaçlarına ve hedeflerine hitap eden çok yönlü bir yaklaşımın benimsenmesi gerekmektedir. OSB’li çocuk ister evde ister bireysel veya grup çalışmasına katılsın,

psikomotor yeni bir beceriyi öğretmek için ebeveynler tarafından kullanılan çeşitli teknikler bulunmaktadır.

1. Öğrenmeyi geliştirmek için görsel, işitsel veya kinestetik stratejiler kullanmak.
2. Yönlendirme: sözlü - çocuğa ondan ne istediğini söylemeyi içerir (örneğin, "Tuğlayı kutuya koy"); jest - çocuğa ne yapacağını belirtmek (örneğin, tuğladan kutuya işaret etmek); veya fiziksel - aktiviteyi gerçekleştirme için çocuğu ellerinizle yönlendirmek (örneğin, dört tuğladan bir kule inşa etmek için tuğlayı kavramasına yardımcı olmak için çocuğun elini tutmak)
3. Zincirleme, becerileri küçük adımlara bölmeyi içerir. İleri zincirlemede, sıradaki ilk adım ilk olarak öğretilirken, geriye doğru zincirlemede ilk önce sıradaki son adım öğretilir. Geriye doğru zincirlemede çocuk görevi bitirmenin başarısını daha çabuk hissetmektedir.
4. Gösterme; çocuğa yapması gerekenin öğretileceği gibi neye benzediği ve sorumluluk tamamlandıktan sonra nesnenin nasıl görüneceği fikrini göstermektir.
5. Çocuk yeni beceriyi öğrenmeye başladıkça yönlendirme miktarını azaltılır (Peck & Hong, 1997).

OSB'li çocuklara ebeveynler tarafından çeşitli deneyimler sunulmalıdır. Ebeveynler çocuğun vücudunun nasıl çalıştığını öğrenmesine ve anlamasına yardımcı olmalıdır. Bu şekilde OSB'li çocuklar etrafındaki bireylerin ve nesnelerin nasıl hareket edeceği hakkında daha iyi bir anlayış kazanmasına sebep olacaktır. Çocuklar bir bedene sahip olduğunu, bedende yer alan uzuvların ne yaptığını ve bu uzuvların nasıl hareket ettiğini zamanla öğrenmektedir. Daha çok küçük yaşlardaki bebekler kendilerinin dünyanın geri kalanından ayrı olduklarını öğrenmektedirler. Normal gelişim gösteren çocuklar bunu doğal olarak oyun yoluyla yapabilmektedir. OSB'li olan bir bebek, bu duyuları geliştirmek için ebeveynlerin kurmuş oldukları oyun faaliyetlerine katılmayabilir. Dolayısıyla böyle bir konuda ebeveynler yardıma ve cesaretlendirmeye ihtiyacı duymaktadır. Bebeğin gün içerisinde farklı pozisyonlara geçmesi çok önemlidir. OSB'li bir bebek çok sessiz olabilir ve zamanının büyük bir kısmını sağlam bir bebek ya da araba koltuğunda uyanık olarak geçirmekten memnun olabilir. Bu açıdan bir yere ulaşıldığında ebeveynin bebeği araba koltuğundan çıkartması önemlidir. Bebek koltuğunun tamamını arabadan kaldırıp bir alışveriş arabasına koymak çok uygun olsa da, OSB'li olabilecek bir bebek için bu önerilmemektedir. Bu açıdan bebeği kaldırmanın

ve yeni pozisyona alıştırmanın psikomotor becerilerin gelişmesine, boyun ve göz kaslarının çalıştırmasına yardımcı olacağı bilinmektedir. Bu gibi pratik bilgiler ebeveynlerin OSB'li çocuklarına psikomotor becerileri öğretebilmesiyle ilgili yeterliklerinin gelişimiyle mümkündür (Jacobs & Betts, 2012).

Algılar veya dünyayı anlama yolları, hareket ve deneyimlerin bir sonucudur. Harekete dış faktörlerde neden olabilir ya da istemsiz bir şekilde de olabilir. Bazen hareketler düşünmeden veya planlamadan yapılmaktadır. Ya da çeşitli zamanlarda herhangi bir hareket yapılmadan önce çok fazla düşünmek gerekebilir. Dengeyi korumak veya başka bir kişinin alanını işgal etmekten kaçınmak için küçük ayarlamalarla hareketler gerçekleştirilebilir. OSB'li çocuklar dünyayı normal gelişim gösteren çocuklarla aynı şekilde deneyimlemezler. Bedenlerinin hareketinden edindikleri bilgilerle çevrelerini anlamak için gereken beden farkındalığını ve iç görülerini geliştiremeyebilirler. Bu doğuştan gelen bilişsel anlayışları geliştirecek hareket deneyimlerini teşvik ederek OSB'li çocuklara yardımcı olunmalıdır.

Alanyazını incelendiğinde fiziksel egzersiz, aktivite ve spor faaliyetlerine katılımın, OSB'li bireylerin ince ve kaba motor gelişimlerine, fiziksel gelişimlere (Pitetti, Rendoff, Grover & Beets, 2007), bilişsel gelişimlere (Anderson-Hanley, Turek & Schneiderman, 2011), davranışsal ya da sözel stereotipik davranışlara (Bahrami, Movahedi, Marandi ve Abedi, 2012) ve akademik beceriler üzerinde (Nicholson, Kehle, Bray & Van Heest, 2011) olumlu etki göstermesinden dolayı son derece önemli bulunmaktadır. Çünkü öğrenme; hareket etme ve tepki verme yoluyla gerçekleşmektedir (Jacobs & Betts, 2012).

Mental Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabının 5. Baskısı incelendiğinde (DSM-V; APA 2013) OSB' de üç ana eksiklik alanı vardır, bunlar “sosyal etkileşimler”, “sınırlı, tekrarlayan davranış kalıpları”, ve “sosyal iletişimsizlik”. Ancak DSM-V kısıtlı, tekrarlayan davranış kalıpları altında yer alan duyuşal girdi olarak bilinen hiper veya hipo aktivite ya da çevrenin duyuşal yönlerine olağandışı ilgi OSB'li bireylerde semptom olarak yer almaktadır. Dolayısıyla araştırmacılar, OSB'li çocuklarla, duyuşal profil, sosyal iletişim ve etkileşim ve davranışlar açısından daha heterojen olan çocuklarla karşılaşmışlardır. Duyuşal aktivite, sadece sözel ve sözel olmayan dili koordine etme, duruş, yüz hareketi, göz teması, başkalarının davranışlarını yorumlama ve uygun şekilde yanıt verme vb. gibi çeşitli beceriler için gerekli olan

sosyal iletişim işlevleriyle değil, aynı zamanda motor beceriler ve koordinasyonla da ilişkili bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır (Hannant, Tavassoli & Cassidy, 2016).

Psikomotor bozukluklar OSB'nin temel güçlüklerden biri olarak kabul edilmemektedir (Fournier, Hass, Naik, Lodha, & Cauraugh, 2010; Hilton, Zhang, Whilte, Klohr & Constantino, 2012; Mosconi & Sweeney, 2015; Staples & Reid, 2010). Ancak geçmiş araştırmalar incelendiğinde OSB'li çocukların temel motor becerilerinde bazı eksiklikler ve bozukluklar görülmektedir (Matson, Mahan, Fodstad, Hess ve Neal, 2010; Leonard ve diğerleri, 2014; Doyle & Illand, 2004). Yine OSB tanısı alan çocuklar kas gelişiminde tutarsızlık, motor işlevlerde sınırlılığın ve hareket yeteneği açısından yetersizliğin görülebileceği (Landa, 2007) ifade edilmektedir.

Hareketin becerilerinin temelini motor becerileri oluşturmaktadır. Motor becerileri ise 2 başlık altında toplanmaktadır. Bunlar kaba motor beceriler ve ince motor becerileridir. Kaba motor beceriler çocuklardaki büyük kasları içeren motor becerileri olarak kategorize edilmektedir ve kaba motor becerilerde amaç ince motor becerilerde olduğu gibi hareket etmek ya da hassas bir şekilde bir işi yapmak değildir. Zıplamak, yürümek sıçramak ve fırlatmak gibi çeşitli motor beceriler bu grupta incelenmektedir. Herhangi bir sorumluluğu yerine getirirken hareketin düzgün ve koordineli olması ancak aktivitelerde hassaslık o kadar dikkat edilmeyebilir. İnce motor beceriler ise bir aktiviteyi sonuçlandırmaya çalışırken küçük kasların kontrollü kullanımını gerektiren beceriler olarak düşünülmektedir. Genellikle ince motor becerileri el-göz koordinasyonu ve performansta, hareket ederken yüksek derecede hassasiyet gerektiren becerileri kapsar Dikiş yapma ve düğmeye basma, resim yapma, yazma gibi etkinlikler ince motor becerilere arasında yer almaktadır (Magill, 1993).

Normal gelişim gösteren yeni doğan bir çocuk 20-40 cm (8-15 inç) uzaklıktan bazı işitsel ve görsel girdileri fark edebilir. 3. ayda dokunsal açıdan ilkel el kavramaları yapabilir. 2-4 ay içerisinde gözleriyle bir nesneye odaklanabilir. 6. ayda dokunma ve bakışı birlikte sergileyebilir. Yine 6. ayda oturma becerisi edinir, 7-10 ay aralığında görsel detaylara daha yakından dikkat etme becerisine sahiptir. 8.-10. ay aralığında vestibüler ve görsel girdilerin entegrasyonu ile daha hareketli hale gelir. 12.-24. ay aralığında daha akıcı hareketler geliştirir. 24-36 ay aralığında sıralı ve planlı hareketler geliştirmeye başlar. 3. yaşta psikomotor beceriler planlama, tırmanma ve sallanma ile oyun ekipmanı kullanma becerisine sahiptir. 4. yaşta iki elin entegrasyonun gelişmesi

ile vücudun her iki tarafı da aktif çalışabilir. El hakimiyeti güçlenir. 7. yaşta zıplama, seksek gibi becerilerle daha karmaşık motor beceriler koordine edebilir (Hong & Rumford, 2020).

Hareket sergileme sürecinde fikir, planlama ve organizasyon gerekirken motor beceri sergilemek için duyuşal işlevler de gereklidir (Hannant, Tavassoli & Cassidy, 2016). Bununla birlikte çeşitli kaba ve ince motor beceriler, istemli bir hareketin başlama, zamanlama, yön ve hızında ayarlamalar yapabilmek için iç ve dış bedenden gelen duyuşal bilgilere ihtiyaç duyulmaktadır (Rinner, 2002). Okul öncesi dönemde motor işlev bozukluğu giderilmez ise, bu sorunlar ergenlik ve yetişkinlik döneminde devam edeceği ve OSB'li bireylerde kronik hareket işlev bozukluğu, bağımsızlık eksikliği ve davranış sorunları ile sonuçlanacağı araştırmalarda bildirilmektedir (Bo, J. Lee, Colbert & Shen, 2016; Downey & Rapport, 2012; Mattard-Labrecque, Ben Amor & Couture, 2013; Van Waelvelde, Oostra, Dewitte, Van Den Broeck & Jongmans, 2010).

Motor gelişimin yaşamın ilk yıllarında sosyal, iletişim ve bilişsel alanlarla ilgili görülürken, çeşitli çalışmalar motor gecikmeyle ilgili (Dziuk ve diğerleri, 2007; Leonard ve diğerleri, 2014) olduğu görülmektedir. Okul öncesi yaşlarda, DSM-V, motor bozukluk kriterlerinin olmaması nedeniyle OSB'li çocuklarda motor becerilerine yönelik eksikliklerle ilgili durumlar vurgulanmamaktadır Bu durum uzmanların OSB'li çocuklar için erken motor müdahalenin gerekliliği konusundaki farkındalığı azaltmaktadır (Bo.J. Lee, Colbert & Shen, 2016).

Geçmişte yapılan bir meta-analiz araştırmasında (Fournier, Hass, Naik, Lodha & Cauraugh, 2010), OSB'li bireylerin kontrol gruplarıyla karşılaştırıldığında motor bozukluk gösterdiğini ve tanı grubunun kötü koordine olduğunu ve motor becerileri açısından daha az motor yetenek sergilediğini bildirmiştir. Hareket hazırlığı, üst ekstremite motor fonksiyonu, yürüyüş ve denge bunlar arasında yer almaktadır. Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezi'ne (CDC) göre, OSB'li çocukların %31,6'sı ($IQ \leq 70$) zihinsel yetersizlik aralığında sınıflandırılmıştır (CDC, 2016) ve OSB'deki düşük bilişsel ve duyuşal performans, kaba ve ince motor becerilerini etkileyebildiğini vurgulamaktadır (Green ve diğerleri, 2009; Whyatt & Craig, 2013).

Bireylerde doğumdan itibaren, merkezi sinir sistemi geliştikçe, bir çocuğun hareket becerileri, refleksleri, fiziksel olarak olgun bir yetişkinin çeşitli hareketlerine doğru kademeli olarak gelişmektedir. Sharma & Cockerill (2014) nörolojik olgunlaşma sağlandıkça, birey etkileşime girmeye motive olduğunu ileri sürmektedir. Bu da bireyin duruş ve hareket kontrolünü kolaylaştırmaktadır Olgunlaştıkça, bu refleksler çocuğun vücut duruşunu korumasına, yani kolları ile faaliyette bulunurken başını, gövdesini ve bacaklarını dengelemesini sağlayacak şekilde kullanabilir. Bu tür becerilerin gelişimiyle, başın kontrolünden bacaklara ve ayaklara ve ayakta durmadan yürümeye kadar iyi düzenlenmiş bir kalıp dizisi ile elde edilir (Meggitt 2012). Sharma & Cockerill (2014), çocuk bakımı uygulamalarındaki değişikliklerin, bazı bebeklerin oturma, emekleme, yürüme ve üst kata çıkma gibi gelişimsel dönüm noktalarından bazılarını farklı hızlarda ya da çok daha sonraki bir aşamada elde ettiklerini vurgulamaktadır. Hong & Rumford'a (2020) göre erken çocukluk dönemindeki OSB'li çocukların psikomotor gelişimleriyle ilgili aşağıdaki sorulara yanıt aranması gerekmektedir;

- 1.Çocuk simetrik bir duruş sergiliyor mu?
2. Başını ve gövdesini kontrol edebilir mi?
- 3.Bir pozisyondan diğerine, örneğin sırtüstü pozisyondan yüzüstü pozisyona kontrollü ve koordineli bir şekilde hareket edebilir mi?
- 4.Oturma pozisyonundayken oyuncaklarla oynayabilir mi?
- 5.Evde veya toplum içinde hareket becerisi var mı?
- 6.Yavaş ve hızlı hareketlere nasıl tepki veriyor?

Sinir kas işlevlerinde ve fiziksel yapıdaki psikomotor gelişim değişim sürecini kapsamaktadır. Erken çocukluk dönemindeki psiko-motor gelişim çocukların organlarının işleyişini, kontrol altına alabilme becerilerinin artmasıdır (Başaran, 2005). Bu durum, sinir sisteminin olgunlaşmasına bağlı olarak düşünülmektedir. Psiko-motor gelişim terimi ile motor gelişim terimi sık sık birbirinin yerine kullanılır. Psiko-motor gelişim, yaşam boyu devam eden bir süreç olarak motor becerilerde yeni bir becerinin kazanılması ya da azalması gibi çeşitli fiziksel değişmelerle ilgili bir durum olarak görülmektedir. Erken çocuk dönemindeki motor gelişimi, fiziksel yeteneklerin

gelişimini ve hareket yeteneklerinin gelişimini kapsamaktadır (Özer & Özer, 2007; Bayhan, 2004).

OSB'li bir çocuk için oyunu sürdürmek çeşitli sebeplerden dolayı güçleşebilir. OSB'li çocuklara yönelik oyunu kolaylaştırmak için oyun ekipmanlarına ihtiyaç duyulabilir (Runswick-Col, Curran & Liddiard). Encarnação, Ray-Kaeser, & Bianquin (2018), çocuklarla oyun kullanımını geliştirmek için yardımcı teknoloji, oyuncaklara ve dijital ürünlere ihtiyaç duyulabileceğini vurgulamaktadır. Skard & Bundy'e (2008) göre çocuğun oyunla meşgul olmaya karar verdiği ve bunu yaparken kendini güvende hissettiği yer olarak görmesi gerekmektedir. Çocuğun sadece bir ödül ya da pekiştirici için değil, kendi iyiliği için oynaması gerektiğini, çocuğun oyunu kendi yöntemleriyle uyarlamasına izin verilerek, çocuğun farklı roller oynuyormuş gibi yapabileceği veya oyuncakları amaçlanandan farklı amaçlarla kullanabilmesi gerektiğini ve çocuğun oyun sürecinde sosyal ipuçlarını anlayabilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

İnsan vücudu kendini dengesiz hissettiğinde, insula'dan gelen mesajlar vücudu dengeli bir duruma getirmek için bir şeyler yapması gerektiğini söyler. Örneğin, tuvalete git, bir şeyler ye, stresli bir durumdan uzaklaş ve sakinleştirici bir strateji uygula şeklinde yönlendirmeler yapar. Herhangi bir duyu sisteminde duyuşal işleme güçlükleri olan OSB'li bir çocuk, duyuşal girdiye aşırı tepki ya da yetersiz tepki verebilir. Aşırı duyarlılık, duyuşal girdinin farkında olduğu anlamına gelir. Böylesi bir durumda sıklıkla tuvalete ihtiyaç duyduklarını hissetme gibi vücudun iç organlarından gelen hislerin daha fazla farkında olabilirler. Ya da bunun aksine OSB'li bir çocuk duyuşal girdiye yeterince duyarlı olmayabilir, burada duyuşal girdiden daha az haberdar olunur ve beyin daha fazla girdiye ihtiyaç duyar. Örneğin, ne zaman doyduklarının farkına varamayabilirler ve yemeye devam edebilirler. OSB'li bir çocuk günün farklı zamanlarında veya farklı ortamlarda aşırı veya yetersiz tepkiler verebilir. OSB ile ilgili tanı kriterleri için Tanısal ve İstatistiksel El Kitabında (DSM-V) konuyla ilgili detaylı açıklamalara yer verilmiştir. OSB'li bir çocuk içsel duyumlarından net mesajlar alamıyorsa, hangi eylemi yapacağını bilemeyebilir. Sonuç olarak, vücut daha dengesiz hale gelmektedir. Bu, OSB'li bir çocuğun nihayetinde kavga, kaçınma veya çevresine karşı kapanma durumuna girmesine neden olabilir. Aynı şekilde, eğer çocuk bedeninin içsel uyarımlarla ilgili yoğun mesajlar alıyorsa, bu krizlere neden olabilir, bir kavgaya veya kaçma tepkisine yol açabilir. Beynin kavga et ya da kaç tepkisi, algılanan bir

tehdide karşı doğuştan gelen bir insan tepkisidir. Otonom sinir sisteminden vücudun strese verdiği tepkidir. Otonom sinir sistemi iki bölümden oluşur: parasempatik (örneğin bizim sindirim sistemimiz) ve diğeri çatışmalara ya da kaçmalara neden olan sempatik sinir sistemimizdir (Hong & Rumford,2020).

Erken çocukluk döneminde motor becerilerin genetik bir temele dayanan vücudun fonksiyonları aracılığıyla meydana gelmesinde kalıtımın önemli faktör olduğu bilinmektedir. Bununla birlikte her çocuğun büyüme ve olgunlaşma hızı genlerle ilgili bir durumdur. Kalıtım, becerilerin kazanılması için gerekli temeli hazırlamaktadır. (Sarı, 2001). Erken çocukluk ve bebeklik döneminde hareket koordinasyonunda dışsal olarak çevrenin etkileri kabul edilmektedir. Hareket sürecinin kontrol sisteminde çevresel faktörler bilgi girişini sağlamaktadır. Hareket sistemin sorumluluklarını yerine getirirken meydana gelen çevresel sınırlamalar, devimsel hareketteki dış etkiden daha ziyade, motor sisteminin kendi kontrol yapısından kaynaklanmaktadır. Örneğin konuşma davranışı sergilerken çevresel sınırlama var olan sınırlayıcıların bir tanesini oluşturmaktadır. Dolayısıyla devimsel olan yapılar hem hareket unsurunu hem de çevresel özellikleri kapsamaktadır (Zelaznik, 1996).

OSB'li çocukların psikomotor gelişimine ilişkin programlar, duyuşal işleme güçlüklerinin değerlendirilmesine dayalı olarak, bir çocuk için bireyselleştirilmiş eğitim programı yazabilen, duyuşal bütünleme konusunda eğitim almış bir uzman aracılığıyla sürdürülebilir. Program bir dizi uyarıcı Psikomotor becerilere ilişkin programlar bir ebeveyn veya özel eğitim uzmanı tarafından sürdürülebilir ancak tüm bu çalışmalar uzmanlar tarafından düzenli olarak izlenir ve uyarlanır. Duyuşal motor programının amacı, bir çocuğun duyuşal motor becerilerini geliştirmektir ve bir çocuğa duyuşal girdinin düzenlenmesine yardımcı olabilir. Case-Smith & Exner, (2015), duyuşal stratejilerin duyuşal temelli müdahalelerin bir parçası olması gerektiğini ve çeşitli fiziksel ortamlarda kullanılması gerektiği vurgulamaktadır. Uzman gözetiminde öğretmenler veya ebeveynler tarafından uygulanabilir olduğunu ifade etmektedir. Duyuları uyaran motor aktiviteler sağlamak için bu stratejiler geliştirilmiştir. Programların amacı duyuşal farkındalığı artırmak, aktivite seviyesini artırmak, grup etkileşimini teşvik etmek, OSB'li çocuğu sakinleştirmek ve her çocuk için fiziksel uyarım sağlamaktır (Chu, 1990). Ball (2018), çocukların farklı duyuları kullanarak oynamalarını, hidroterapi havuzunda iletişim kurmalarını sağlayan, hareketli

deneyimleri içeren programda düzenlemiştir. Araştırma sonucunda programın ebeveynler için terapötik bir ortam ve özel gereksinimli çocuklar için oyuna olumlu odaklanmalarını sağlayarak ailelere fayda sağladığını ortaya çıkarmıştır (Smith, 2019).

OSB'li çocuğa psikomotor beceriler edindirmek için şu tür uygulamalara yer verilebilir; Çekme ve itme hareketleriyle vücut kaslarını çalıştırmak gerekmektedir. Giyinme gibi günlük aktiviteleri desteklerken, kollar ve bacakları, uzatarak, kasları çalıştıran egzersizler yapılarak psikomotor beceriler geliştirilebilir. OSB'li çocuğa bir eşya verirken, biraz daha uzakta durmaya çalışılmalıdır, böylece kol kaslarını germeleri sağlanır. Ağız kaslarını çalıştırmak için gevrek veya çiğneme gerektiren yiyecekler verilmelidir. Otizmlili çocuğun açması için yiyecekler kapaklı kaplarda saklanmalıdır. Ağız hareketi oyunları oynanabilir: üfleme baloncukları, müzik aletleri, ıslık çalma, pinpon toplarına üfleme bunlardan bazılarıdır. Öğeleri çekip itmeyi içeren oyunlar oynanabilir. Kağıt parçalanır ve belirli bir hedefe fırlatmadan önce bir top haline getirilerek oynanır. El kaslarını çalıştıran, köpüklü ambalajı patlatan veya oyun hamuruyla oynanabilir. Tahta blokları OSB'li çocuğun ayırmasını sağlanabilir. OSB'li Çocuk renkleri eşleştirebiliyorsa, mandalları koymak için renkli bir tahta yapılabilir. OSB'li Çocuk ev işlerine yardım etmesi için cesaretlendirilmelidir ve eğlenceli hale getirilmelidir. Nevresim veya çarşafın her iki ucunu tutabil ve üstüne küçük yumuşak oyuncaklar yerleştirebilir. Çarşafı bir ucundan yukarı kaldırabilir ve yumuşak oyuncakların çocuğa doğru yuvarlanmasını izlenebilir. Alışveriş yapmaya yardımcı olmak, konserve yiyecekleri dolaplara koymak, çamaşır makinesine çamaşır koymak gibi günlük işler teşvik edilebilir. Kordonlu banyo oyuncakları veya banyonun yan tarafına yapışan ve çıkarılabilen oyuncaklar da eğlencelidir. Sürahilerden veya kaplardan su kaldırmayı ve bardağa dökmesi teşvik edilmelidir (Schoen, Lane, Mailloux, May-Benson, Parham, Smith Roley, & Schaaf, 2019; Smith, 2019). Tüm bunlarla birlikte Hong ve Rumford'a (2020) göre OSB'li çocuğun hareket beceriler edinebilmesine yönelik cesaretlenmesi gerekmektedir. Bu nedenle;

1. OSB'li çocuğun uzuvlarını normal hareket aralığında nazikçe hareket ettirilebilir.
2. Dirseklerini bükülüp ve düzeltilebilir.
3. Ayaklarını tutarak kalçalarını ve dizlerini bükebilir.
4. Ayak tabanlarını çırpılabilir.

5. Dizlerini göğsüne doğru bükülebilir.
6. Elleri tutularak ve yüzünüzün veya kolyenizin hissetmesi için OSB’li çocuk cesaretlendirilebilir.
7. Dizleri bükülmüş olarak, çocuğun ayaklar yerde düz tutulabilir.
8. Ayaklarını köprü şeklinde yapması istenerek altından oyuncak araba geçirilebilir.
9. Çocuğu yatar pozisyondan kaldırmadan önce her iki eli de yüzünüze dokundurmalıdır.

II.4.6.1.Oyun Etkinlikleri

Erken çocukluk döneminde oyun; zihinsel ve fiziksel yeteneklerle duygusal olgunluğun ve sosyal uyumu geliştirmek için, gerçek hayattan farklı koşullarda yapılan sonunda maddi bir çıkarı olmayan, belirli kurallara sahip, kendine özgün, sınırlandırılmış yer ve zaman içinde sürebilen, toplumsal grupların gönüllü katılım yoluyla oluşan ve katılanları tümü ile etkisi altına alan bir etkinliktir (Hazar, 2005). OSB’li çocuklarda psikomotor becerilerin gelişimi için oyun etkinliklerine önem verilmesi gerekmektedir. Oyun, çocuklar için Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi veya Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi gibi uluslararası sözleşmelerde yer alan bir haktır. Ancak OSB’li çocuklar, sosyokültürel çevrede farklı değer ve tutumlar nedeniyle oyun oynamada güçlükler yaşayabilmektedir (Encarnaçao Ray-Kaeser & Bianquin, 2018).

Kuhaneck, Spitzer, & Miller, (2010), olumlu duygusal ifadeleri abartmak, eğlenceli bir ton kullanmak veya değişen ritim kullanmak gibi oyun süreci için stratejiler önermektedir. OSB’li, çocuk, problemlerin çözülmesinin ve kendini ifade etmenin gerçekleşebileceği oyundan zevk almasını kolaylaştırabilir ve oyun ortamında kendini güvende hissedebilir, bu da psikomotor beceri gelişimine, nesnelere kontrol edebilmesine veya duygu farkındalığına yol açabilir (Stagnitti & Cooper 2009).

II.4.6.2.Duyusal Motor Yaklaşımı (Sensory Motor Approach)

Floortime modelinin ilişki temelli olması nedeniyle çocukların gereksinimleri sosyal etkileşimler yoluyla karşılanmaya çalışılmaktadır. Bu nedenle kurulan etkileşimlerin zaman ve ortamlar açısından oyuna ayrılan zamanı; problem çözme becerisi; duysal bütünleştirme, duysal motor, ve görsel uzamsal etkinlikler, akranla oyun zamanı olarak sıralanır (Wieder & Greenspan, 2003). Bunların arasında yer alan

Duyusal motor yaklaşımı vücuttan ve çevreden gelen duyu bilgileri nörolojik ve gelişimsel düzeyde nasıl işlediğimizi, bütünleştirdiğimizi ve düzenlediğimizi ele alan “Duyu Bütünleme Teorisinin” ilkelerine dayanmaktadır (Ayres 1972; Schaaf & Mailloux 2015). Ancak, duyu motor aktiviteler Beş temel duyuya, yani görme, işitme, tat, dokunma ve kokuya ek olarak, duyu bütünleşme iki ek duyu sistemini dahil etmektedir. Bunlar kas duyu (proprioseptif duyu sistemi) ve denge duyusudur (vestibüler duyu sistemi). Ayres'in (1972) çalışmasında adı verilmemiş olsa da, içsel duyu sistem (iç vücut durumu farkındalığı) artık duyu yaklaşımlarda önemli bir sistem olarak kabul edilmektedir. Duyu bilgileri entegre etme güçlükleri, öğrenme yeteneği, davranışlar ve günlük görevleri yerine getirme becerisi üzerinde etkili olabilir. Bu nedenle, duyu motor aktiviteler yoluyla artan duyu uyarım üzerinde çalışmak, işlevi iyileştirmeye yardımcı olabilir (Hong & Rumford,2020).

II.4.6.3.Bobath Motor Öğrenme Yaklaşımları

Otizmlili çocuklar daha az hareket ve duruş çeşitliliğine sahip olabilir. Yaklaşımın temel amacı, çocuğun kendi hareketini ve işlevsel belli başlı yollarla teşvik etmek ve artırmaktır. Bu yaklaşımla otizmlili çocuklar çevrelerine uyum sağlamalarına ve daha kaliteli bir hareket ve daha geniş bir işlevsel beceriler geliştirmelerine yardımcı olur. Çocuk gelişiminin birçok yönünü ele alan bu yaklaşım; mesleki terapi, fizyoterapi ve konuşma ve dil terapisi disiplinlerini birleştirmektedir ve her çocuğun dünyayı keşfetme, ihtiyaçlarını iletme ve hayatlarının her yönüne mümkün olduğunca çok katılmasının sağlanmasına yönelik beceriler kazanmasına yardımcı olur. Aile merkezlidir (Carlsson 2002; Hong & Rumford,2020; Chelms & Rata, 2008).

Bobath yaklaşımına göre uygun çalışma ortamında, çocukla iletişim kurmak çok önemlidir. Yaklaşım çocuk ve uzman arasında yakın, sıcak bir iletişimle iki yönlü gerçekleşmelidir. Dolayısıyla Bobath yaklaşımı, anormal gelişimin anlaşılması için normal gelişimin anlaşılması sayesinde gerçekleşmektedir. Anormal ve normal gelişimle ilgili iyi bir çalışma bilgisi, vücut görünümü konusunda vücut farkındalığının etkisinin bilinmesi uzmanların en önemli becerilerinden biri olduğunu savunmaktadır (Velickovic & Velickovic, 2005). Bu yaklaşımla birlikte yürüme becerisi ediniminde etkili olduğu bilinmektedir. Bireylere yönelik Bobath yaklaşımı uygulandığında yürüme-koşma-sıçrama fonksiyonlarında emekleme ve diz üstü, ayakta durmaya kadar anlamlı düzelmeler elde edildiği bilinmektedir (Türker, 2009).

Bu yaklaşıma göre ince ve kaba motor beceriler ediniminde değerlendirmeler, uygulamanın ayrılmaz bir bileşenini oluşturmaktadır. Duyusal Bütünleme ve Praxis Testi (Ayres 1989) gibi bazı değerlendirmeler bir yaklaşımın (duyusal bütünleşme) parçası olarak düşünülmektedir. Bir değerlendirme genellikle görüşme, gözlem ve yaşa uygun sorumlulukların ne derece tamamlandığına ilişkin bilgiler edinmeyi içermektedir. Örneğin OSB'li çocuğa yeme becerisi edindirmek için bir kaşık kullanımı öğretilmektedir. Ebeveynle görüşmeler yoluyla çeşitli testler aracılığıyla değerlendirmeler alınabilir. Diğer bir yaygın değerlendirme yöntemi, gözlemleri kullanmaktır. Ebeveyn anketleri veya kontrol listeleri gibi standartlaştırılmamış değerlendirmeler de kullanılabilir. Çocuğun psikomotor becerileriyle ilgili işlevsel yeteneklerini, performansının niteliksel yönlerini, çocuğun ve ebeveyn yeterliklerini ele almak için değerlendirmeler gerçekleştirilmektedir. Dolayısıyla Baboth motor öğrenme yaklaşımının otizmlili çocukların duyu motor gelişimlerinde etkili olduğu bildirilmektedir (Chelms & Rata, 2008). Ebeveynler çocuklarının psikomotor becerilerine yönelik eğitimiyle ilgili sorumluluklarını yerine getirdiği takdirde OSB'li çocukların bağımsızlık becerileri kazanabildiği görülmektedir (Sarı ve Karaca, 2016).

II.5. Aile Eğitimi

Bu bölümde aile eğitim programlarının tarihçesine, tanımına, önemine ve aile eğitim modelleriyle ilgili açıklamalara yer verilecektir.

II.5.1. Aile Eğitiminin Tanımı, Tarihçesi ve Önemi

Ebeveynlerin çocuklarının sosyal, bilişsel ve duygusal gelişimleri üzerindeki olumlu yöndeki etkileri 1970'li ve 80'li yıllardan itibaren gözlenmeye başlanmıştır. Özellikle özel gereksinimli çocukların eğitiminde ebeveyn eğitiminin olumlu yönlerinin anlaşılmasıyla birlikte, aileler çocuklarıyla ilgili programlara katılmaya başlamıştır. 1990'lı yıllarda ebeveynler çocuklarının eğitimleriyle ilgili söz sahibi olmaya başlamalarıyla özel gereksinimli çocuk ebeveynleri de kendileri ve çocukları için eşit haklar, farklı hizmet seçeneklerine ve beklentilerine girmişlerdir (Girli, 2004). Böylelikle aileler ile uzmanlar arasında ilişki farklılaşarak ailelerin çocuklarının tedavisinde ve eğitiminde sorumlulukları artarak aile merkezli yaklaşımların gelişmeye başladığı görülmektedir. Böylelikle ailelerin gereksinimleri anlaşılmalı ve gerekli çalışmalar yapılmaya başlanmıştır (Girli, 2004; Greenspan & Wieder, 2004; Matson, Mahan & Matson, 2009; Tobing, 2010).

Aile katılımı, okul ile ebeveynlerin etkileşiminin sağlanması amacıyla gerekli, iletişim defterleri, telefon görüşmeleri, haber bültenleri, yazılı materyaller, bilgi verici broşürlerin kitap haline getirilmesiyle ebeveynlere gönderilmesi, ebeveynlere verilen ev etkinlikleri, sınıf ziyaretlerinin gerçekleştirilmesi ve ebeveyn eğitimi sürecinde aile katılımı toplantıları gibi çeşitli etkinlikleri kapsamaktadır (Kocabaş,2006). Aile eğitimi ise aile yaşam dinamiklerinin sağlıklı şekilde yürütülmesinin sağlanması için, aile bireylerine bilgilerin, becerilerin, tutumların ve davranışların kazandırılması için sistemli gerçekleştirilen eğitim çalışmaları olarak tanımlanmaktadır. Alanyazın incelendiğinde, aile eğitimi ile ilgili çeşitli tanımların yer aldığı görülmektedir. Ayrıca aile eğitimi tanımlarının ortak noktası incelendiğinde, “ailenin kendisini yetiştirilmesi, gelişimini sağlamasına yönelik planlanan sistemli bir süreç” olduğuyla ilgili tanımlarda yer almaktadır.

Aile eğitimi, en genel anlamda ebeveynlerin veya aileyi oluşturan bireylerin desteklenmesine yönelik eğitsek aktivite ve çabalar olduğu düşünülmektedir (Ünal, 2015). Yine aile eğitimi; yalnızca aile üyelerinin, eğitime katılımıyla, ihtiyaç duyulan alanlarda bilgilendirilmesi ve ebeveynlerin birbirlerinin tecrübelerini paylaşmalarının sağlanması açısından uygun ortamlar hazırlamak anlamına gelmemektedir. Bu açıdan aile eğitimi programlı bir süreçtir. Ayrıca aile eğitimi programları farklı eğitim programlarında yer alan yaklaşımlarda olduğu gibi içeriği ve amaçları olan, öğretme-öğrenme süreçlerinin -açık olarak tanımlanarak değerlendirmelerin yapıldığı programlardır (Cavkaytar, 2010). Özel eğitim alanında yaygın olarak kullanılan aile eğitim programları ebeveynlerin, kardeşlerin, öğretmenlerin, uzmanların, gönüllülerin eğitilmesini ve yetiştirilmesini hedefleyen aile eğitim programlarıdır (Berger, 2008). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde ise (2012) aile eğitimi, tüm eğitim kademelerinde bireylerin eğitimine yarar sağlamak amacıyla aileye sunulacak her türlü rehberlik ve danışmanlık hizmetleri şeklinde tanımlanmaktadır.

Otizm Spektrum Bozukluğu olan bireylere uygun davranışların kazandırılması, dil ve iletişim becerilerinin ediniminin sağlanması sosyal beceriler, özbakım becerileri ve bağımsız yaşam becerilerini kazandırmak amacıyla eğitim ortamlarında uzmanlar aracılığıyla sunulan uygulamalara yaygın olarak yer verildiği görülmektedir. Ancak gerçekleştirilen bu uygulamaların etkililiğinin kalıcı olmadığı, ev ortamında ve sosyal ortamlarda genellenemediği anlaşılmıştır (Lovaas, Koegel, Simmons, & Long, 1973).

Bu kapsamda aile eğitim uygulamalarının önemi anlaşılabilir olarak aile üyeleri tarafından sunulan uygulamaların etkililiğini inceleyen araştırmalara başlanmıştır. Türkiye ve yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde aile katılımıyla gerçekleştirilen aile eğitim programlarının özellikle okulöncesi ve ilköğretim döneminde yer alan çocuklara yönelik olarak gerçekleştirildiği ve yürütüldüğü görülmektedir. Yapılan tüm bu çalışmalarda çocukların ve anne-babaların gelişimi açısından önemli sonuçlar elde edildiği görülmektedir (Kocabaş, 2006). Asıl amaç aile eğitimi olmamakla birlikte, ailelerin aile yaşamıyla ilgili yeterliklerini geliştirebilmek için ilk eğitimlerin 1928-1935 yılları arasında Millet Mektepleri aracılığıyla sağlanmaya çalışıldığı görülmektedir. Program içeriğinde sağlık bilgileri dersi başlığı altında insan vücudu, bulaşıcı hastalıklarla mücadele ve çocuk bakımına yer verildiği belirtilmektedir (Albayrak, 1994). Sonrasında Türkiye’de ilk kez aile katılımına yönelik açıklamaların Milli Eğitim Bakanlığı 1952 programında yer aldığı görülmektedir (Arabacı, 2015).

İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü tarafından 1989 yılında başlatılan Ana-Baba Okulu projesinin aile eğitim uygulamaları açısından önemli gelişmelerden biri olduğu söylenebilir. Çocukların ihtiyaçları, gelişim özellikleri, iletişim, okul, çocukta uyum ve davranış bozuklukları, genel eğitimi ve cinsel eğitimi konularının yer aldığı belirtilmektedir (Aydoğmuş ve diğerleri, 1999). Sonrasında yine İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde 1998 yılında ‘Evlilik Okulu’ projesinin başlatılmasıyla, evlilik öncesi gençlerle evli kişilere yönelik aile içi ebeveynlerin kendi aralarındaki ilişkiler ve çocukla ilişkiler ilgili farkındalık oluşturulmak istenmiştir. Bu kapsamda yapılan çalışmaların, Türkiye’de aile eğitimiyle ilgili doğrudan evli çiftleri ilgilendiren uygulamalar arasında yer aldığı görülmektedir (Ateş ve diğerleri, 2004). Türkiye’de yapılan tüm bu çalışmalar sonrasında, sonraki yıllarda aile eğitiminin ilköğretimin tüm kademelerinde yaygınlaştırıldığı görülmektedir. Yine tüm bu çalışmalarda ebeveynlerin okulla ve çocuklarıyla etkileşiminde artışlar meydana geldiği gözlenmiştir.

Aile üyelerinin otizmlili çocuklarına yönelik başarılı öğretimler gerçekleştirebildikleri ve uzmanlar tarafından aktarılan becerileri de öğrenebildikleri anlaşılmıştır (Becker-Cottrill, McFarland & Anderson, 2003; Johnson ve diğerleri, 2007; Tekin-İftar, 2008). Dolayısıyla OSB’li bireylerin ailelerine eğitim sağlanarak, ebeveynleri aracılığıyla sunulan eğitim ve öğretimin daha etkili olabileceği

anlaşılmasıdır. Yapılan araştırmalar eğitim alan ebeveynler aracılığıyla OSB'li çocuklara sağlanan eğitimin daha kalıcı, etkili ve genellenebilir olduğunu göstermektedir (Koegel, Schreibman, Britten, Burke & O'Neill, 1982). Aile eğitimleri uzmanla birlikte ebeveyn çocuğun hayatında daimi olduğu (Kravetz, Katz & Katz, 1990) ve ebeveyn kendi çocuğun gelişimini ve gereksinimlerini belirleyebilecek yakın bir pozisyonda yer aldığı için önemli görülmektedir.

Uzmanlar ve öğretmenler çocuklarla günün belli vakitlerinde birlikte bulunmaktadır. Bu nedenle çocuklara yönelik gözlemler ve eğitimler gerçekleştirmek istediklerinde bu belli bir ortamda yapabilirler. Bununla birlikte özel gereksinimli çocukların okul ortamında edindikleri bilgi ve becerileri ev ortamında pekiştirmesinin sağlanabilmesi için ebeveyn eğitimlerine yer verilmesi gerekmektedir. Bir diğer husus; çocuğa yönelik verilen eğitimin başarısının artması ailelerinde desteklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Böyle bir desteğin sağlıklı şekilde verilebilmesi için toplum içerisindeki ailenin yeri ve var olan gereksinimlerin anlaşılması gerekmektedir. Son olarak, ebeveynlere yönelik gerçekleştirilen hizmetlerde ailenin yer alması, istek ve düşüncelerinin önemsenmesi, seçim hakkı verilmesi, onlara saygı duyulması ve onların güçlü yanlarından yararlanılması ve ailelerle öğretmenlerin kendi aralarında iş birliğini sağlaması önemi görülmüştür (Dempsey & Keen, 2008). Otizmli çocuklara sahip ebeveynlere sunulan destek çalışmaları; bireysel hizmet, aileyi eğitici uygulamalar, psikolojik danışmanlık, sosyal destek uygulamaları, finansal açıdan destek sunmak ve aile terapisi (Küçük, 1993; Girli, 2004; Tobing, 2010). Yetişkinlere yönelik gerçekleştirilen aile eğitim programlarında göz önüne alınması gereken temel ilkeler yer almaktadır. Bu ilkeler planlılık ilkesi, bilimsellik ilkesi, uygunluk ilkesi, yararlılık ilkesi, süreklilik ilkesi, açıklık ilkesi, etkileşimcilik ilkesi, gönüllülük ilkesi, katılımcılık ilkesi, ulaşılabilirlik ilkesi, zamanındalık ilkesi, eşitlik ilkesi, işbirliği ilkesi, yaygınlık ilkesi ve gizlilik ilkesidir (Ünal, 2015).

Ebeveynlerin anne-babalık açısından eğitilmesini hedefleyen programlarda, ebeveynlerin çocuklarının karşılaştığı güçlüklerle uyum süreci, kardeşlerle akranlarla ilişkileri, çocuğun sosyalleşmesi yasal işlemler ve vasilikle ilgili destek, bilgi ve kaynakların sağlanmasıdır (Cavkayar, 1998). Geçmişte ebeveynler, yalnızca çocukların bakımından sorumlu kişiler olarak düşünölmüştür. Günümüzde ise aileler, geleneksel ebeveynlik rolleri ve sorumlulukları dışında çocuklarının haklarını bilen, savunan,

öğreten ve değerlendirmesini yapan, eğitim haklarıyla ilgili çeşitli kararlar veren bireyler olmuşlardır (Berger, 2008). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (2012) aile eğitimiyle ilgili faaliyetler sürdürülürken dikkat edilecek gereken hususlar; aile eğitim programlarının aile eğitimiyle ilgili genel ilke ve amaçlar göz önüne alınarak bireylerin yetersizliği, ihtiyaçları, gelişim özellikleri ve ebeveynlerin ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanması gerektiği belirtilmektedir. Aile eğitimi hizmetlerinin, özel gereksinimli çocuğu olan bireyin ve ailenin ihtiyaçları dikkate alınarak bireysel, grup ya da uzaktan aile eğitim şeklinde gerçekleştirilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Yine aile eğitim programları özel gereksinimli çocuğa sahip ailenin katılımıyla planlanarak gerçekleştirilmesi gerektiği ve aile ile bireyin eğitim ihtiyaçları doğrultusunda var olan eksikliklerin göz önüne alınması gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 2012). Özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlere yönelik hizmet sunan öğretmenler ve uzmanlar ailelerle çalışırken, bu durumları göz önüne alarak ailenin katılımını sağlamalıdır. Çünkü öğretmenler, uzmanlar ve aileler arasındaki ilişki ebeveynlere tavsiyelerde bulunmaktan, okul ile aile arasında üst düzey bir ilişkinin kurulmasına kadar değişkenlik göstermektedir (Becker-Cottrill, McFarland & Anderson, 2003).

Ebeveynler, sosyal gelişimin desteklenmesi, bireyselleştirilmiş eğitim programının geliştirilmesi, davranış değiştirme programların hazırlanması ve uygulanması, geçiş planlarının yapılması, doğrudan öğretim sunulması gibi pek çok eğitim uygulamasında aktif olarak yer alabilir. Bu açıdan aile eğitim uygulamaları katılım sağlayan ebeveyn sayıları çok da gözetilmeden gerçekleştirilmelidir. Çünkü aile eğitim uygulamalarına düşük düzeyde katılımın olması hiç katılımın olmamasından iyi olduğu düşünülmektedir (Smith, Gartin, Murdick & Hilton, 2006).

Özel gereksinimli çocukların gelişiminde önemli bir yere sahip olan ebeveynlerin eğitime katılması pek çok faktörden etkilenebilmektedir. Bu etkenler ebeveynlerin önceki deneyimleri, ailenin kültürel özellikleri ve aile yapısı olarak ifade edilebilir (Carlisle, Stanley, & Kampe, 2005). Tüm bunlarla birlikte aile katılımında çeşitli güçlükler yaşandığı ifade edilmektedir. Okul idareleri hazırladıkları seminer ve toplantılara ebeveynlerin ilgi göstermediklerini söylerken; ebeveynlerde de ailelere yönelik yeterli desteğin olmamasından şikayet etmektedirler (Cavkaytar, 2013). Dolayısıyla var olan güçlüklerin giderilmesi için özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarını giderecek, güçlükleri ortadan kaldıracak ve öğrencilerin olumlu davranış

edinimini sağlanmasına yardımcı olacak aile eğitim programlarına ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir (Sarı & Karaca, 2017).

Ebeveynlere yönelik sunulan aile eğitim çalışmalarının önleyici ve gelişimsel yönden hedeflerin gerçekleştirilmesi için, programlar şu amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilmelidir; Ebeveynler çocuklarının içerisinde buldukları dönemin özellikleri doğrultusunda değerlendirmelerini sağlayacak eğitsel ortamlar hazırlanmalıdır. Ebeveynler çocuk gelişimi ve eğitimiyle bilgilendirilmeli ve yeterlikleri geliştirilmelidir. Ebeveynler çocuklarının problem davranışlarını nasıl giderebileceklerini ve olumlu davranışları nasıl edindirebilecekleriyle ilgili rehberlik edilmelidir. Aile eğitim sürecine kadar çocuklarına ilişkin ortaya koydukları uygulama ve davranışlardan başarısız olunanlar varsa neden başarısız olduğunu anlamalarını sağlayacak eğitim oturumları gerçekleştirilmelidir. Ebeveynlerin kendi aralarında sağlıklı iletişim kurmaya yönelik bilgi verilerek uygulamalı olarak gösterilmesi önemli görülmüştür (Ceyhan 2004; Corey 1996; Nazlı 2000).

II.5.2. Aile Eğitim Modelleri

Aile eğitim programla çeşitli yaklaşımlarla geliştirilmektedir. Aile eğitim programlarının yaklaşımları genel olarak anne-babayı anne-baba olarak, savunucular olarak, öğretmenler olarak, kaynaklar olarak, gönüllüler olarak eğiterek yetiştirmeyi hedeflemektedir (Berger, 2008). Ailenin, geniş aile yapısından çekirdek aile yapısına doğru değişmesiyle birlikte ailelerin çocuklarının eğitimiyle ilgili destek alabilecekleri informal kaynaklara ulaşımın güçleştiği görülmektedir. Geçmiş zamanlara bakıldığında, ebeveynlikle ilgili bilgi ve inançların karmaşıklığının da var olması sebebiyle ebeveynlerin çocuklarının eğitimine yönelik ilgilerinde artış meydana gelmiştir. Bu sebeple ebeveynler çocuklarının gereksinimleri doğrultusunda ne yapacaklarıyla ve ne şekilde eğitimlerini destekleyecekleriyle ilgili çeşitli kaynaklara ihtiyaç duymaktadırlar (Kılıç, 2010). Ebeveynlerin var olan güçlüklerini giderebilmeleri, ilgi ve ihtiyaçların karşılanması amacıyla uzmanlar tarafından hazırlanan aile eğitim programlarının; hedefleri, içeriği, yer alan materyaller, eğitim süresi, yöntem ve teknikler, programı yürüten eğitimcinin özellikleri ve katılımcıların özellikleri farklılıklar gösterebilir. Aile eğitimi kurumda, evde, bireysel veya grup olarak gerçekleştirilebilmektedir (Myser, 1996).

II.5.2.1.Ev Merkezli Aile Eğitim Modeli

Ev merkezli aile eğitimi uygulamaları daha çok özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarını gidererek gelişimlerine katkıda sunmak maksadıyla ebeveyn ve varsa diğer aile bireylerinin ihtiyaç duydukları eğitsel desteklerin ev ortamında sunulmasıdır (Aral, Kandır, & Yaşar, 2002). Ev ziyaretleri sürecinde ebeveynlerin eğitimcileri tarafından aileye kazandırılmak istenen çeşitli beceriler, eğitimden sonra ebeveynler tarafından çocuğa uygulanmaktadır, dolayısıyla ebeveynler bu programın en temel unsurları olmaktadır (Varol, 2006). Ev merkezli düzenlenen bu program içeriklerinin eğitimin doğal ortamda gerçekleşmesi maksadıyla, bireyselleştirilmiş olarak öğrenme ortamlarının sağlanması, bununla birlikte tüm aile fertlerinin doğrudan eğitime katılımlarının sağlanmasıyla mümkün olmaktadır. Bu şekilde uzmanlar ebeveyn-çocuk etkileşimini doğrudan gözlenmesi mümkün olmaktadır. Ev merkezli uygulanan aile eğitim programlarının aile ilişkilerinde ortaya çıkması muhtemel olan güçlükleri ortadan kaldırdığı, ev ortamının çocuğun gelişimini destekleyecek şekilde düzenlenmesine imkan sağladığı bilinmektedir. Bununla birlikte bu tür programlarda aile eğitiminin etkileri kurumsal yolla sağlanan eğitime kıyasla daha kısa sürede daha fazla kişiye ulaşabilmesi açısından önemli görülmektedir (Temel, 2003). Ev merkezli aile eğitim programlarının çeşitli olumlu özellikleri bulunmaktadır. Öğrenmenin çocuğun doğal çevresinde olduğu bilinmektedir. Edinilen beceriler çocuğun doğal ortamına aktarılması ve genellenmesi bu şekilde daha kolay olmaktadır (Rickards, Walstab, Wright-Ross, Simpson & Reddihough, 2009). Gerçekleştirilen eğitimler sonrası uygulama deneyimi edinen ailelerin kendilerine güvenleri ve yeterlikleri artmaktadır Evde merkezli programlarda aile ortamında çocuğun çeşitli davranışlarını gözleme durumları olabilir. Çocuğun kapasitesi ve gelişimi doğrultusunda bilgi edinimini kolaylaştırmaktadır. Ailenin eğitime ihtiyaç duyan çocukların gelişimiyle ilgili önemli davranışların gelişimi sağlanır (Ketelaar, Vermeer, Helders & Hart, 1998).

Ev merkezli sağlanan aile eğitim programlarında temel amaç; iyi beslenmesine, çocuğun sağlıklı olmasına, ihtiyaç duyulan alanlardaki gelişimlerine katkı sağlamasına, ev ortamını oluşturabilmeleri için ebeveyn ve çocuğa bireylerin eğitimlerinin gerçekleştirilmesidir. Ayrıca çocuklar ev ortamında ayrıca desteklendiklerinde, ev ve kurum ortamı arasındaki farklılıklar giderilebilmektedir. Bununla birlikte ev merkezli eğitim kurumsal hizmete uygun olarak daha ekonomik olması, daha fazla çocuklara

hizmet vermesi, topluma daha kolay mal edilebilmesi açısından oldukça fazla avantaja sahip olabilmektedir (Bekman 1990; Aksoy ve diğeri, 1995).

Ev merkezli aile eğitim programlarında eğitimlerin evde gerçekleşmesiyle aile bireylerinin eğitim sürecine katılma durumları artmaktadır (Varel, 2006). Bu şekilde Tüm aile üyeleri ile beceri edindirmek istenen özel gereksinimli çocukları arasındaki etkileşimlerinde önemli ölçüde arttığı bilinmektedir (Rickards, Walstab, Wright-Ross, Simpson & Reddihough, 2009). Ancak ev merkezli aile eğitimlerinin olumsuz yönleri de bulunmaktadır. Evde uzman ve ebeveynlerin çocukla çalışma yapmaları için uygun ve sessiz ortamların olmaması, ebeveynlerin evde buldukları zamanların sınırlı olması, çalışma koşulları açısından uzmanla yeterli vakit geçirememeleri, ailenin daha fazla emek harcamasının gerekliliği, uygulamayı gerçekleştiren uzmanların ev ziyaretleri yapmasının yoruculuğu gibi çeşitli olumsuz özellikleri bulunabilir (Birkan, 2002).

II.5.2.2. Kurum Merkezli Aile Eğitim Modeli

Kurum merkezli aile eğitimi; ebeveyn-eğitimi etkileşimiyle gerçekleşmektedir. Kurum merkezli aile eğitim programlarında temel amaç, ebeveynlerin imkanları doğrultusunda olabildiğince düşük maliyetle, erken çocukluk döneminde çocuğun gelişimi ve bakımıyla ilgili bilgilendirmelerin sağlanmasıdır (Myers, 1996; Üstünoğlu, 1991, Çağdaş & Seçer, 2006). Ailelerin kurumlara gelmeleriyle, mümkün olduğu kadar kısa sürede oldukça fazla bireye ulaşmayı sağlamaktadır. Yine çeşitli yaş gruplarındaki çocuklara sahip ebeveynler, birbirleriyle bilgi ve tecrübelerini paylaşabilirler. Ancak katılımcı olan ebeveyn sayısını artırarak sürekliliğin sağlanması oldukça güç olmaktadır. Türkiye’de daha çok kurum merkezli aile eğitim modellerinin benimsendiği bilinmektedir (Şahin & Özyürek 2010).

Kuruma dayalı gerçekleştirilen aile eğitim modeli, çeşitli tedavi gereksinimleri sebebiyle bir kurumda kalması ya da sürekli o kuruma devam etmesi gerekli olan özel gereksinimli çocuklar ve aileleri için uygulanabilmektedir. Merkezde, okulda ya da kurumda düzenlenen çalışma toplantıları, konferanslar, seminerler kuruma dayalı gerçekleştirilen aile eğitim programının olumlu ya da olumsuz tarafları bulunmaktadır. Örneğin; ailelerin gruplar halinde eğitime katılmasına olanak sunulması ve ev ziyaretlerinin gerçekleştirilmemesi sebebiyle maliyet ve zaman açısından ekonomik programlardır (Birkan, 2002). Ailelere özel gereksinimli çocuklarının gelişimini

izlemelerine, kurumlarda da bu çocuklarının farklı alanlardaki çeşitli becerilerinin gelişimlerinin desteklenmesi ve ilerlemelerine katkı sunulması açısından önemli görülmektedir (Özdoğan, 2006; akt. Cavkaytar, Ceyhan, Adıgüzel, Uysal & Garan,2013). Kuruma dayalı aile eğitim programlarında birden fazla ailenin katılımı mümkündür. Bu şekilde özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin birbirleriyle tanışmalarına, etkileşime girmelerine fırsatlar sunmaktadır (Dale, 1996). Ancak sunulan hizmetlerin ailelere gruplar halinde verilmesi nedeniyle bireyselleştirilmesi güçleştirilmesi gibi kuruma dayalı aile eğitim programlarının olumsuz yönleri de bulunmaktadır (Rickards vd., 2009).

II.5.2.3. Bütünleştirilmiş Aile Eğitim Modeli

Eve ve kuruma dayalı olarak birlikte sürdürülen aile eğitim programları, bir eğitim kurumuna devam eden özel gereksinimli çocukların okulda kazandıkları becerileri, ev ortamlarında ya da yakın çevrelerinde de sürdürmeleri, edindikleri bu becerilerin genellenmesi ya da kurumda yeterince edinilmeyen bu becerilerin evde de kazandırılmasını amaçlayan aile eğitim programlarıdır (Varol, 2006). Bütünleştirilmiş aile eğitim modeli, eğitim kurumlarıyla bütünleşmiş şekilde sunulmaktadır. Başta okul öncesi eğitimde yer alan çocukların ebeveynlerine yönelik olmak üzere çeşitli tür ve kademedeki eğitim kurumlarına devam eden çocukların ebeveynlerine yönelik evlerinde ve buldukları kurumda eğitimler gerçekleştirilmektedir.

Eve ve kuruma dayalı programlar; amaçların özelleştirilmesi, genişletilmesi, genelleştirilmesi ve davranış yöntemleri şeklinde dört gruba ayrılmaktadır. Bütünleştirilmiş aile eğitim modelinin çeşitli olumlu özellikleri bulunmaktadır (Dale, 1996). Ailenin eğitim almasına olanak tanımaktadır. Ailenin okuldaki etkinlikleri izlemesine olanak sunmaktadır. Danışmanlık hizmetinin sunulabilmektedir. Aileler tarafından evde yürütülen çalışmaların uzmanlar tarafından izlenerek takibinin sağlanmasına imkan tanımaktadır (Cavkaytar ve arkadaşları, 2013). Bu şekilde çocuklara sunulan eğitim programıyla birlikte ebeveyn programı birlikte sunulmaktadır. Bu şekilde, aileler çocuk eğitimi ve gelişimi konusunda eğitici rol üstlenebilmekte ve çocuklarının eğitimine katılımlarını sağlamak suretiyle kurumsal ve sistematik eğitimler verilmektedir. Evde ki eğitimin birlikte sunulduğu yaklaşım uygulanmaktadır. Böyle bir yaklaşımın temel amacı çocuğun okul başarısını artırmak ve gelişiminin desteklenmesidir. Çocuklara uygulanan eğitim programı ile birlikte ev

ziyaretleri, eğitim toplantıları, bilgilendirici broşürler, bireysel görüşmeler gibi çeşitli çalışmalar yapılmasıyla ailelerin katılımının sağlanmasına çalışılmaktadır (Çağdaş & Seçer, 2006, Ömeroğlu, Can & Yaşar, 2005).

II.5.2.4. Uzaktan Öğretim Yoluyla Aile Eğitim Modeli

Uzaktan eğitim aracılığıyla sunulan aile eğitim programları zaman, mekan, aile zorunlulukları, mali sebepler ve iş gerekleri yönüyle, çeşitli güçlükler nedeniyle geleneksel eğitim programlarına katılmakta güçlük çeken ailelere TV, interaktif video, audioteyp, videoteyp, uydu, CD-ROM audio konferans ve artan bir şekilde bilgisayar ağları, çeşitli programları, e-mail ve internet gibi teknolojilerle aracılığıyla sunulan bir eğitim programıdır (Alkan, Genç & Tekeder, 2003). Uzaktan eğitim aracılığıyla aile eğitimi uygulamaları yoluyla; anne babaları çocuk eğitimi ve gelişimiyle ilgili bilgilendirmeye yönelik yazılı, basılı, metinler, broşürler, kitapçıklar aracılığıyla düzenli aralıklarla ebeveynlere aile eğitimi sağlanmaktadır. Ayrıca uzaktan öğretim yoluyla aile eğitim modeli, radyo ve televizyon gibi iletişim aralarıyla da sunulabilmektedir (Şahin & Özyürek, 2010). Uzaktan eğitim aracılığıyla sunulan aile eğitim yöntemi, doğrudan ebeveynlerin çocuklarının gelişiminin sağlanmasıyla ilgili yeterliklerini odaklanan rehber programlar üretilmektedir. Düzenli ve sürekli şekilde sağlanan bilgilendirmeler posta ya da e posta yoluyla ailelere ulaştırılabilmekte ve internet ortamında eğitim ve bilgilendirme amacıyla sunulabilmektedir (Çağdaş & Seçer, 2006). Uzaktan eğitimin çeşitli olumlu özellikleri bulunmaktadır. Örneğin; kurumlara devam edemeyen ailelerin ihtiyacını karşılamaya yönelik olması açısından önemli bulunmaktadır. Uzaktan eğitim aracılığıyla sağlanan aile eğitimlerinde oldukça kapsamlı veli kitlesine ulaşma imkanı bulunmaktadır Farklı sosyal, kültürel ve ekonomik duruma sahip olan ebeveynleri bir araya getirerek öğrenme ortamları oluşturulmasına imkan tanınması açısından önemli görülmektedir. Gerekli durumlarda belli başlı eğitimler vermek üzere dışarıdan konuşmacılar dahil edilebilir. Yüz yüze etkileşimde imkan olunan çeşitli ortam ve olanakların uzaktan eğitim programları aracılığıyla sunulamaması ise bu programların en önemli olumsuz özellikleri arasında yer almaktadır (Gülbahar, 2009).

II.6. İlgili Araştırmalar

Özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynler ile yapılan araştırmalarda, ebeveynlerin çocuklarının özel gereksinimlerinden etkilendiklerini ortaya koymaktadır.

Bununla birlikte ebeveyn yaşantılarının çeşitli açılardan özel gereksinimli çocukları etkilediği bilinmektedir (Kars, 2017; Yassıbaş & Çolak, 2015; Civick, 2008; Hall, 2008) Çalışmanın bu bölümünde Otizm Spektrum Bozukluğu tanılı çocuğu olan ailelere yönelik sağlanan aile eğitim programlarıyla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

II.6.1. Ülkemizde Yapılan Araştırmalar

Aydın & Cavkaytar (2020) tarafından yapılan araştırmada baba eğitim programına katılan ve bir baba tarafından verilen öğretimin OSB'li çocuğun temel düzeydeki matematik becerilerini kazanması üzerindeki etkisini incelemesi amaçlanmıştır. Bir baba ve OSB tanılı çocuğu araştırmada katılımcı olarak yer almıştır. Araştırmada davranışlar arası çoklu yoklama modeline göre desenlenmiştir. Araştırma kapsamında eğitimlerden sonra ayrıca babaya çocuğuna öğreteceği ilk iki becerinin öğretiminde model olabilecek video modellerin verildiği görülmektedir. Araştırmanın sonucu, babanın vermiş olduğu eşzamanlı ipucuyla öğretimin OSB'li çocuğun temel matematik becerileri öğrenmesinde etkili olduğu anlaşılmıştır. Araştırma sonucunda son beceri öğretiminde ipucu ve dönüt sağlamadan eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını yüksek düzeyde güvenilirlik gösterdiği ayrıca vurgulanmaktadır.

Kaya & Yöndem (2020) tarafından yapılan araştırmada psikoeğitim grup programının OSB'li çocuğu olan annelerin algılanan stres düzeyine etkisinin ortaya çıkartılması amaçlanmıştır. Yapılan araştırma deneysel bir modelle desenlenmiştir. Araştırmada, OSB'li çocuğu olan ayrıca Rehberlik ve Araştırma Merkezi tarafından özel eğitim uygulama okuluna yönlendirilen çocukların anneleri katılımcı olarak yer almıştır. Stres puanı yüksek olan bireylerle yapılan görüşmelerde çalışmaya katılım, gönüllülük ve devamlılık koşullarına razı olan 20 anne belirlenmiş ve iki grup halinde deney ya da kontrol grubu olarak çalışmada yer almışlardır. Çalışma sonucunda psikoeğitim grup programının OSB'li çocuğu olan annelerin algılanan stres düzeylerini azaltmada etkili bir araç olduğu gözlenmiştir.

Gökçe (2017) tarafından yapılan araştırmada aile eğitim programlarına katılan ebeveynlerin OSB'li çocuklarına, toplumsal ve aile içi etkileşimlerine ve katıldıkları ebeveyn eğitim programıyla ilgili görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubu OSB'li çocuğa sahip altı iki baba ve altı anneden oluşmaktadır. Fenomenolojik desenle desenlenen araştırmanın verileri, nitel veri toplama

tekniklerinden yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda sekiz tema elde edilmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde aileler genel olarak OSB'li çocuklarında problem davranışlar gözlemlediklerini ifade etmektedir. Ebeveynler aile eğitim programlarına dahil olmadan önce kullandıkları davranış problemleri ile başa çıkma yöntemlerinin katıldıkları ebeveyn eğitim programı sonrasında önemli derecede farklılaştığını ayrıca belirtmişlerdir. Yine ebeveynler katıldıkları aile eğitimi programı hakkında yüksek düzeyde yarar sağladıklarını genel görüşlerinin olumlu yönde olduğunu ancak ebeveyn eğitim programlarının daha uzun ve kapsamlı planlanması gerektiğini ifade etmektedirler.

Aktaş (2015) tarafından yapılan araştırmada OSB'li çocuğu olan annelere yönelik hazırlanan ebeveyn eğitim programının, annelerin çocuklara hedeflenen iletişim becerilerini edindirmedeki etkililiğini incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada katılımcı grup olarak OSB tanısı almış 3 erkek çocuk ve anneleri yer almıştır. Çalışmada yer alan annelere, milieu öğretim tekniklerinden tepki isteme – model olma tekniği öğretilmiştir. Çalışmada yöntem olarak, tek denekli araştırma desenlerinden denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama deseninin kullanıldığı görülmektedir. Araştırma sonucunda Milieu öğretim tekniklerinden tepki isteme - model olma tekniğinin öğretilmesine yönelik hazırlanan ebeveyn eğitim programının etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda anneler tarafından uygulanan teknik ile OSB'li çocuklara yeni kelimeler öğrendikleri görülmüştür.

Olçay-Gül (2012) tarafından yapılan araştırmada ailelere sunulan sosyal öykülerin OSB'li ergenlerin sosyal becerilerine etkilerinin ortaya çıkartılması amaçlanmıştır. Araştırmada OSB tanısı bulunan on iki ile on altı yaşları arasında üç ergen birey ile bu ergenlerden ikisinin annesi ve birinin ablası katılımcı olarak yer almıştır. Araştırmada karışık desen kullanılmıştır. Araştırmanın birinci aşamasında tek denekli araştırma modeli ikinci kısmında ise betimsel modele yer verilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde aileler sosyal öyküleri doğru yazma ve uygulama becerisi edindikleri ortaya çıkmıştır. OSB'li bireyler ise aile eğitimi sonrası hedef davranışları uygun şekilde edindikleri gözlenmiştir.

Vardarcı (2011) tarafından yapılan araştırmada OSB'li çocuğu olan ailelere uygulanan aile eğitim programının, ailenin problem çözme becerilerine, aile içi ilişkilerine ve OSB'li çocuklarıyla ilgili algılarına etkisini incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. bilişsel temelli olan aile eğitim programı 10 oturumdan oluşmaktadır, yaşları 3 ile 15 aralığında OSB tanısı almış çocuğu olan 16 anne yer almıştır. Araştırma grubu olarak; bir deney, bir kontrol grubundan oluşan 2 grup yer almıştır. Ailelerin otizmlili çocuklarıyla ilgili algıları, OSB semptomlarıyla ilgili kontrol listesi kullanılarak ve ailelerin bu semptomlara yönelik stres belirti yüzdeleriyle değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda OSB'li çocuğu annelere yönelik sağlanan aile eğitim programının annelerin evlilik uyumunu, problem çözme becerilerini ve aile içi iletişimini önemli ölçüde olumlu düzeyde geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Yine aile eğitim programı sonrasında OSB'li çocuğu olan annelerin çocukların gösterdiği bazı semptomlara yönelik stres belirtilerini azalttığı gözlenmiştir.

Yücel & Cavkaytar (2007) tarafından yapılan çalışmanın amacı, bir ebeveyn eğitim programının ebeveynlerin Bağımsız Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi (ACEC: Türkçe OÇEM) hakkındaki farkındalıkları üzerindeki etkililiğini belirlemektir. Program bir uzaktan eğitim programı aracılığıyla sunulmuştur. Çalışmanın katılımcıları, İstanbul'daki ACEC'lerden birinde eğitim gören OSB'li 72 çocuğun ebeveynlerini kapsamaktadır. Çalışma, 2005-2006 öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırma programın etkinliğini belirlemek için öntest-sontest içeren deneysel desendir. Deney ve kontrol gruplarındaki katılımcılar rastgele seçilmiştir. Deney grubu beş haftalık bir eğitim alırken, kontrol grubu herhangi bir eğitim almamıştır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen ACEC Bilgi Testi ile toplanmıştır. Sonuçlar, deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçları incelendiğinde Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi ile ilgili uzaktan eğitim yoluyla sunulan ebeveyn eğitimi programının önemli ölçüde etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Mukaddes, Kaynak, Kınalı & Beşikci (2004) tarafından yapılan çalışmanın amacı, OSB'li ve reaktif bağlanma bozukluğu olan çocuklarda kısa süreli psikoeğitimin etkililiğini değerlendirmek ve karşılaştırmak amaçlanmıştır. Çalışmaya 24-66 aylık OSB'li 10 erkek çocuk ve 30-70 aylık RAD'li 11 çocuk (dokuz erkek ve iki kız) dahil edilmiştir. Ankara Gelişim Tarama Envanteri, 14 oturumluk bir psikoeğitim programının ardından ilerlemeyi izlemek için kullanılmıştır. Bu, çocuklar ve bakıcıları arasında etkileşim kurulması amaçlanmıştır. Aynı zamanda duygusal, sosyal ve dil

gelişimi için bir eğitim programı sağlanmıştır. Her iki grup da olumlu yönde önemli değişiklikler görülmesine rağmen, RAD'li çocuklar toplam gelişim puanlarında, dil-bilişsel alt boyutta ve sosyal / öz bakım yeteneklerinde OSB'li çocuk grubuna göre daha fazla gelişme göstermişlerdir.

Gültekin (1999) tarafından yapılan araştırmanın amacı, aile eğitim programının uygulanması sonrası, ailelerin çocuklarının kontrolsüz gezinme-yönergeye karşı koyma gibi uygun olmayan davranışların uyuşmayan davranışlarını ayrımlı pekiştirmesinin, bireylerin uygun olmayan davranışlarının azalmasına neden olup olmadığını, ikincisi ailelerin çocuklarının uygun olmayan davranışlarının yönergeyi yerine getirme-bir etkinlikle meşgul olma gibi uyuşmayan davranışlarını ayrımlı pekiştirmelerinin, çocuklarının uygun olmayan davranışının uyuşmayan davranışlarının artmasına yol açıp açmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma deseni tek denekli desenlerden AB desenidir. Araştırmanın katılımcı grubu 21 öğrenciden 2 öğrenci ve anneleri oluşmaktadır. Araştırma verilerinin toplanabilmesi için video player, video kaset, video kamera, televizyon, saat ve hedef davranış kayıt formları kullanılmıştır. Aile eğitim programının uygulanması sonrasında ebeveynlerin çocuklarına uyuşmayan davranışların ayrımlı pekiştirilmesi işlem sürecini uygulamalarının, uygun olan uyuşmayan davranışların artmasına ve uygun olmayan farklı davranışların azaltılmış olduğunu göstermektedir.

II.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Boutain, Sheldon & Sherman (2020) tarafından yapılan araştırmada Tele-Sağlık Ebeveyn Eğitim Programıyla tüm ebeveynler çocuklarının önemli görülen öz bakım becerilerini bağımsız olarak önemli ölçüde tamamlamışlardır. Araştırmaya 4 ile 5 yaş aralığında iki erkek ve bir kız OSB'li çocukla ebeveynleri katılmıştır. En az 1 ebeveyn çalışma sürecinde 20-30 dakikalık en az 2 ya da 3 oturuma katılmıştır. Araştırmada yer alan sonuçlar, tele-sağlık ebeveyn eğitimi programlarının ebeveynlere OSB'li çocuklarına yönelik özbakım becerileriyle ilgili yeni müdahaleler uygulamayı başarıyla öğretebileceğini göstermiştir. Ayrıca ebeveyn tarafından uygulanan davranışsal müdahalelerin OSB'li çocuk davranışında anlamlı değişiklikler meydana getirmiştir.

McDuffie, Machalicek, Oakes, Haebig, Weismer, & Abbeduto (2013) tarafından yapılan araştırmada Otizm Spektrum Bozukluğu olan sekiz küçük çocuğun annelerine belirli dil destek stratejilerinin kullanımı üzerindeki doğal dil müdahalesinin etkilerini

incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. OSB'li küçük çocukların annelerine sağlanan doğal dil müdahalesinin çocuğun dil gelişimine etkililiğini değerlendirilmiştir. Müdahale, her biri oyun temelli ebeveyn-çocuk etkileşimine yönelik dört aylık ebeveyn eğitimi dersinden oluşmaktadır. 12 seanstan oluşan uzaktan eğitim aracılığıyla da sağlanan eğitim programının ebeveynlerin etkili stratejileri kullanabilmeye ilgili yeterliklerin geliştiği gözlenmiştir.

Preece, Symeoub, Stošić & Troshanskad, (2017) tarafından yapılan araştırma güneydoğu Avrupa'da OSB'li çocuğu olan ebeveyn eğitime yönelik ebeveyn algılarının anlaşılması amaçlanmıştır. Araştırma; Hırvatistan, Kıbrıs ve Makedonya Cumhuriyeti'ndeki otizmli çocukların ebeveynlerine yönelik 148 katılımcının yer aldığı araştırmada otizmli çocuğa sahip ebeveynlerin %90'ının önemli ölçüde ebeveyn eğitim programının katılmak istedikleri görülmüştür. Her 3 ülkede de ebeveynler; çocuğun iletişimini geliştirmeye yönelik stratejiler, çocuğun diğer çocuklarla etkileşimini kolaylaştırmaya yönelik stratejiler, duyuşsal bütünleme ve gelişim, davranışsal yönetim stratejileri hakkında genel bilgiler, sosyalleşme fırsatlarını tanımlama ve ve geliştirme olmak üzere 5 konuya öncelik verildiği anlaşılmiştir.

Preece & Trajkovski (2017) tarafından Hırvatistan, Kıbrıs ve Makedonya Cumhuriyeti'nde yapılan araştırmada OSB'li ebeveynlere yönelik ebeveyn eğitim programına ilişkin literatür incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında 16 araştırma incelenmiştir. Doküman analizi yöntemiyle desenlenen araştırma sonucunda; OSB'li çocuğu olan ebeveyne yönelik hazırlanan ebeveyn eğitim programlarının ebeveynlerin stres ve kaygıda azalmalara, OSB'li çocuklarıyla ilgili güçlüklerle daha iyi başa çıkmaya, ebeveyn-çocuk etkileşimi ve iletişimde iyileşmeye, OSB'nin daha iyi anlaşılmasına, ebeveyn özgüvenine ve ebeveyn yaşam kalitesinde iyileşmeye yol açabilen olumlu müdahalelere yer verildiği gözlenmiştir.

Blake ve diğerleri (2017) tarafından Bangladeş'de yapılan çalışmada, müdahale materyalleri geliştirmek ve uyarlamak ve Bangladeş'in Gaibandha kırsalında toplum temelli ebeveyn aracılığıyla davranışsal müdahaleyi uygulamak amaçlanmıştır. Ebeveynlerin davranışsal stratejileri kullanmasını desteklemek için müdahale materyalleri, ABD davranışsal müdahale uzmanları ve Bangladeş alan uzmanları tarafından geliştirilmiştir. Araştırmacılar, yerli bir çocuk psikologunu bu kapsamda eğitir. Otizm Spektrum Bozukluğu olan 7-9 yaş arası 10 çocuk ebeveyninin katıldığı 1

günlük bir grup eğitimi verdi ve ardından, hedeflenen problem davranışlar için bireyselleştirilmiş stratejileri eğitmek ve uygulamak için her aile ile bire bir eğitim verilmiştir. Sonuçlar, kültürel olarak uygun ve kaliteli olan materyallerin önemini göstermektedir. Tüm aileler, OSB'li çocuklarının daha küçük yaşlarda davranış stratejilerini öğrenmeye yönelik yüksek düzeyde isteklerini ifade etmişlerdir ve çocuklarına yardım etmek için daha fazla destek ve araçlara ihtiyaç duyduklarını dile getirmişlerdir.

Tolmie, Bruck & Kerslake (2016) tarafından Avustralya'da yapılan araştırmada Autism Spectrum Australia (Aspect) tarafından geliştirilen bir aile destek programı açıklanması amaçlanmıştır. Erken Müdahale Hazırlık Programı (EIRP) OSB tanısı sonrası dönemde verilmektedir. Program katılımı sırasında ailelere OSB ile ilişkili davranışlara yönelik bilgi ve yönetim stratejileri sağlanmakta ve destek sunulmaktadır. EIRP, aile güvenini güçlendirmeyi ve uygun erken müdahale hizmetlerine sorunsuz bir geçişi kolaylaştırmayı amaçlamaktadır. Programın ön değerlendirmesine Avustralya, New South Wales'in Hunter Bölgesi'nden 135 ebeveyn katılmıştır. Araştırma sonucunda, katılımcıların OSB ile ilgili temel anlayışlarının geliştiği ve bağımsız olarak karar verme becerilerinde önemli bir artış görüldüğü vurgulanmıştır.

Stuttard, Breresford, Clarke, Beecham, & Morris (2016) tarafından İngiltere'de yapılan araştırmada OSB'li çocuğu olan ebeveynleri için Cygnet ebeveyn destek programının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Cygnet, ebeveynlerin OSB ile ilgili güçlüklerini çözmelerine yardımcı olmayı ve dolayısıyla ebeveynlik güvenini artırmayı amaçlayan bir ebeveynlik müdahalesidir. İngiltere'de yaygın olarak kullanıldığı vurgulanmaktadır. Buna rağmen çok az değerlendirme yapıldığı görülmektedir. Araştırmada, İngiltere'nin iki şehrinde rutin olarak dağıtılan Cygnet'in küçük ölçekli bir değerlendirmesi açıklanmıştır. Ebeveynler ve çocuklara yönelik bir araştırmaya yer verilmiştir. Kontrol grubunda 32 deney grubunda ise 35 katılımcı olmak üzere araştırmada 67 ebeveyn yer almıştır. Cygnet'e katılan ebeveynlerin memnuniyetlerinde artış gözlenmiştir. Çocukların hedeflenen belirli davranışlarında önemli gelişmelerle görülmüştür.

Niinomi ve diğerleri (2016) tarafından Japonya'da yapılan araştırmada "Skippu-Mama" akran destek programı, Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların annelerinde yaşam kalitesini iyileştirmek ve ebeveyn stresini azaltmak amacıyla geliştirilmiştir.

Program, katılımcıların zihinlerini ve bedenlerini iyileştirmek üzere tasarlanmıştır. Japonya'da OSB tanısı alan 26 çocuğun 24 annesi çalışmaya dahil edilmiş ve Skippu-Mama programına katılım öncesinde, sırasında ve sonrasında yaşam kalitesi ve ebeveyn stresi ölçümlerini tamamlamıştır. Sonuçlar, zamanın önemli bir ana etki olduğunu göstermiştir.. Ayrıca, Bonferroni düzeltmeleriyle yapılan çoklu karşılaştırmalar, Yaşam kalitesi açısından programın başlangıcından altı ay sonra önemli bir artış olduğunu göstermiştir. Genel olarak, Skippu-Mama programı OSB'li çocukların annelerinin yaşam kalitesini iyileştirmiştir ve müdahalenin hem bireysel OSB'li bireylere yönelik hem de aile değişkenlerine odaklanmasının gerekliliği vurgulanmıştır.

Gaad & Thabet (2016) tarafından Birleşik Arap Emirliklerinde yapılan araştırma ebeveyn davranış destek programlarının, katılımcıların OSB'li çocuklarının ihtiyaçlarına yönelik tutumları ve tepkileri üzerindeki etkisini ölçmeyi amaçlamıştır. Bu etkiyi belirlemek için karma bir yöntem yaklaşımı seçilmiştir. Katılımcılarla aralıklı olarak mülakatlar yapılmış ayrıca kurs öncesi, ortası ve sonrası kurs anketlerini doldurmaları istenmiştir. Grup görüşmeleri analiz edilmiş ve anketlerden çıkarılan bulgular ışığında ebeveynlerin belirttiği ana temalar tutarlılık açısından incelenmiştir. Araştırma sonucu hem görüşme hem de anketin bulguları karşılaştırıldığında, programın katılımcılar üzerinde büyük bir etkisi olduğu ve bu etkinin ebeveynlerin çocuklarına yönelik tutumundaki olumlu değişimde açıkça fark edildiği görülmüştür. Katılımcıların geri gönderilen anketlerden elde edilen görüşler daha fazla eğitim programına ihtiyaç duyulduğunu vurgulamaktadır. Yu, Lam, Au, Chan, Chan, & Li (2015) tarafından yapılan araştırmada Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklarda genişletilmiş ebeveyn temelli davranış eğitimi çalışmasının uyku üzerindeki etkileri araştırılmıştır.

Yu ve diğerleri (2015) tarafından Çin'de yapılan araştırmada Ebeveyn Temelli Davranışsal Eğitimin OSB'li çocukların uyku düzenleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Otizm Spektrum Bozukluğu ve uyku sorunları tanısı alan 6 yaşından küçük çocukları olan aileler çalışmaya katılmıştır. Çalışmaya 13 hafta üç ebeveyn uyku temelli davranış eğitimi atölye çalışmasına katılmıştır. 17. haftadan itibaren haftalık telefon görüşmesi yapılmıştır. Uyku, davranış ve ebeveyn stresi, program öncesi ve 3, 7. ve 11. haftalarda anketlerle değerlendirilmiştir. Bulgular: Çocukların Uyku Alışkanlıkları Anketi ve Çocuk Davranış Kontrol Listesi kullanılarak yapılan değerlendirmeler uyku süresinin arttığını göstermiştir. Araştırma sonucunda

ebeveyn temelli davranış eğitimi, Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların uykusunu ve ebeveynlerinin uyku ve gündüz işleyişini iyileştirmede yardımcı olduğu gözlenmiştir.

Patra, Arun & Chavan (2015) tarafından Hindistan'da yapılan araştırmada Hindistan'da Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların ebeveynlerine yönelik bir psiko-eğitim müdahale modülü geliştirmek ve bunun ebeveyn stresi ve bilgisi üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. İki aşamalı çalışmaya toplam 18 katılımcı katılmıştır. Aşama I, dört aşamalı bir süreç yoluyla bir ebeveyn eğitim modülünün hazırlanmasını içermektedir ve II. Aşama, modülün son versiyonunun ebeveyn stresi ve bilgisi üzerindeki etkisinin değerlendirilmesidir. Araştırma sonucunda ebeveynlik stresi ve bilgisinin tüm alanlarında bir gelişmeler gözlenmiştir. Sosyal stres puanı ve toplam stres puanında anlamlı iyileşmeler görülmüştür. Sonuçlar: OSB ile ilgili ebeveyn psiko-eğitim müdahale modülünün ebeveynlik stresini azalttığı ve OSB hakkındaki bilgileri edindirdiği anlaşılmıştır. Dolayısıyla Psiko-eğitim müdahale modülünün, OSB'li çocuğu olan ebeveynlerin yeterliğini artıran uygulanabilir ve kabul edilebilir bir yol olduğu vurgulanmaktadır.

Grahame ve diğerleri (2015) tarafından İngiltere'de yapılan araştırmada OSB'li küçük çocuklarda tekrarlayan davranışları yönetmeye yönelik eğitim programının etkililiğinin anlaşılması amaçlanmıştır. Otizm Spektrum Bozukluğuna erken müdahale programı, OSB'li çocukları sosyal iletişim becerilerini geliştirme odaklıdır. 3-7 yaşındaki OSB'li küçük çocuklarda kısıtlı ve tekrarlayan davranışları yönetmek için 8 haftalık ebeveyn grubu müdahalesinin kabul edilebilirliğini, uygulanabilirliğini ve çocuğun işleyiş üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmaya kırk beş aile katılmıştır. Araştırmada başlangıçta 10, 18 ve 24 hafta birincil ve ikincil sonuçlar toplanmıştır. Araştırma sonucunda eğitim programının Ebeveyn katılımıyla OSB'li küçük çocuklarda sınırlı ve tekrarlayıcı davranışları yönetmede etkili olduğu anlaşılmıştır.

Tonge, Brereton, Kiomall, Mackinnon & Rinehart (2014) tarafından Avustralya'da yapılan araştırmada bireysel ve grup ebeveyn eğitiminin OSB'li küçük çocukların uyumsal davranış, OSB belirtileri ve bilişsel ve dil becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Deney grubunda 70 kontrol grubunda 35 toplamda 105 ebeveyn araştırmaya katılmıştır. Araştırma sonucunda ebeveyn eğitimi ve davranış yönetimi ile OSB semptomlarında önemli iyileşme sağlandığı vurgulanmaktadır. OSB'li

olan küçük çocukların ebeveynlerine yönelik beceri eğitimini de içeren 20 haftalık bir ebeveyn eğitim programının, düşük işlevli çocuklar için uyumsal davranışlarında ve OSB semptomlarında önemli gelişmeler sağlandığı sonucuna varılmıştır.

Tellegen & Sanders (2014) tarafından Avustralya’da yapılan araştırmada OSB’li çocukları olan ebeveynlerinden oluşan bir örnekleme, kısa bir bireyselleştirilmiş ebeveynlik programı olan Primary Care Stepping Stones Triple P’nin etkinliğinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya OSB tanısı alan 2–9 yaş arası çocukların 64 ebeveyni katılmıştır. Çocukların yüzde seksen altısı erkektir. Araştırmada ebeveynler müdahale öncesi, müdahale sonrası ve 6 aylık takipte olmak üzere toplamda 3 kez değerlendirilmiştir. Ebeveynler, çocuk davranışındaki (Eyberg Çocuk Davranışı Envanteri) ve ebeveyn sonuçlarındaki (Ebeveynlik Ölçeği, Depresyon Kaygısı Stres Ölçeği-21, Ebeveyn Problem Kontrol Listesi, İlişki Kalitesi Envanteri, Ebeveyn Stres Ölçeği) ve 30 dakikalık ev gözlemlerindeki değişiklikleri değerlendirmek için bir dizi anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kontrol grubuna göre, deney grubunda ebeveyn tarafından bildirilen problem davranışlar, ebeveyn stresi, ebeveyn çatışması ve ebeveynlerin mutluluğuna ilişkin konularda önemli gelişmeler görülmüştür. Ancak programın ebeveyn depresyonu veya anksiyete düzeyleri üzerinde önemli müdahale etkileri bulunamamıştır. Sonuçlar Stepping Stones Triple P’in kısa ve düşük yoğunluklu olan versiyonun OSB’li çocukların ebeveynleri için etkili bir müdahale olduğunu göstermektedir.

Stuttard ve diğerleri (2014) tarafından İngiltere’de yapılan çalışmanın amacı, engelli veya OSB’li olan bir çocuğun ebeveynleri için özel olarak geliştirilmiş, grup halinde gerçekleştirilen bir müdahaleyi (Riding the Rapids) değerlendirmektir. Bu program, birkaç yıldır kentsel, çok etnikli bir bölgede toplum temelli yararına bir ekibi tarafından rutin olarak uygulanmaktadır. Müdahalenin çocuk davranışı üzerindeki etkilerini değerlendirmek için bir deney grubu 48 ve kontrol grubunu 28 olmak üzere toplamda 76 ebeveynin katılımını içeren kontrol gruplu deneysel bir çalışmadır. Ebeveyn tarafından belirlenen hedefler için Eyberg Çocuk Davranışı Envanteri ve müdahale sonrası ve altı aylık takipte ebeveynlik etkililiği ve memnuniyetini anlamak için Ebeveyn Yetkinlik Duygusu Ölçeği araştırmada kullanılmıştır. Ebeveyn programı sonrasında, ebeveyn tarafından bildirilen davranış problemlerinde önemli azalmalar ve ebeveynlik etkinliği ve memnuniyetinde önemli gelişmeler olduğu görülmüştür.

Araştırma sonucunda OSB'li çocuğu olan ebeveynler için umut verici bir müdahale olduğu vurgulanmaktadır.

Ji, San, Yi & Tang (2014) tarafından Çin'de gerçekleştirilen yarı deneysel çalışmada, Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların 1. derecede bakıcıları için sağlıkla ilişkili yaşam kalitesini (HRQOL) iyileştirmeye odaklanan multidisipliner bir ebeveyn eğitimi programının etkililiğini belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışma, OSB'li çocukların esas bakıcısı olan 22 deney grubu 20 kontrol grubundan olmak üzere 42 katılımcıyı içermektedir. Veriler başlangıçta ve program sonrasında toplanmıştır. Multidisipliner ebeveyn eğitimi programının sonunda, zihinsel HRQOL, aile işlevselliği, öz yeterlik ve güçlüklerle başa çıkma stilinde önemli gelişmeler gözlemlenmiştir. Sonuçlar, OSB'li çocukların bakıcıları için tasarlanmış multidisipliner bir ebeveyn eğitimi programının, bakım verenlerin ruh sağlığı ile ilgili yaşam kaliteleri üzerinde olumlu etkileri olabileceği ve onların fiziksel sağlıkla ilgili yaşam kaliteleri üzerinde çok az etkisi olabileceğini göstermektedir.

Cutress & Muncer (2014) tarafından İngiltere'de yapılan araştırmada ebeveynlerin Ulusal Otistik Derneği Early Bird Plus Programı hakkındaki görüşlerinin ortaya çıkartılması amaçlanmıştır. Ebeveyn eğitimi programı, ebeveynlerin psikolojik iyilik halini, OSB ile ilgili güçlüklerle başa çıkmasını ve çocuğun davranışını iyileştirmek amacıyla, çocuklarının OSB tanısı almasından hemen sonra ebeveynlere yönelik önerilmektedir. Araştırmada yer alan, program sonrası anketten elde edine veriler aracılığıyla ebeveynlerin Early Bird Plus Programı hakkındaki görüşlerine yer verilmiştir. Ebeveynlerden program sürecinde fark ettikleri değişimleriyle ilgili soruların yer aldığı 10 soru veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bunlardan 8'i 5 puanlık evet ve hayır yanıtlarını içeren likert tipi ölçek olarak hazırlanmıştır. 120 katılımcı, OSB ile ilişkili bilgilerinin arttığını, çocuklarıyla iletişimlerinde ve çocuklarının davranışını yönetme yeteneklerinde iyileşmeler olduğunu ifade etmiştir.

Samadi, McConkey & Kelly (2012) Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların ebeveynleri genellikle yüksek düzeyde stres yaşadıklarını ve diğer engelli çocukların ebeveynlerine kıyasla daha kötü duygusal iyilik hali ve aile işleyişlerinin olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca problem odaklı başa çıkma stratejilerinden çok duygusal yönden güvenme eğiliminde olduklarını ifade etmektedir. Araştırmalarında OSB'li çocukları olan İranlı ebeveynler için aile merkezli eğitim programı aracılığıyla

ebeveynlerin refahını artırmak ve OSB ile ilgili güçlüklerle başa çıkmalarını sağlamaları amaçlanmaktadır. Bu sebeple araştırmasında İran'da 37 OSB'li çocukların ebeveynlerine grup temelli oturumlar sunmuştur. Programın belirli etkisini değerlendirmek için öntest sontest kullanılmıştır. Kurs bittikten sonra değişiklikler 15 haftaya kadar sürdürdüğü vurgulanmaktadır. Araştırma sonucunda ebeveynler arasında farklılıklar olmasına rağmen, genel olarak kendilerini daha az stres hissettiklerini, daha iyi duygusal iyilik ve aile işlevlerine sahip olduklarını ve problem odaklı başa çıkma stratejilerini daha çok kullandıklarını ifade etmişlerdir. Grup oturumlarının kolayca tekrarlanmasını sağlamak için bir kaynak paketi geliştirilmiştir.

Farmer & Reupert (2013) tarafından yapılan çalışmada Avustralya kırsalında OSB'li çocukların ebeveynlerine sağlanan altı oturumluk bir programın değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Program, ebeveynlerin OSB hakkındaki bilgilerini ve anlayışını geliştirmek, çocuklarını yönlendirme konusundaki güvenlerini artırmak ve ebeveyn kaygısını azaltmak için planlanmıştır. Eğitim programından ölçek aracılığıyla öntest ve sontest uygulanarak değerlendirme yapılmıştır. OSB tanısı konan, çoğunlukla 2-6 yaş arası küçük çocukların 98 ebeveyni çalışmada katılımcı olarak yer almıştır. Ebeveyn eğitimi "çok yönlü içerik" şeklinde sunulmuştur. Araştırma sonucunda altı haftalık program, amaçları açısından başarılı olduğu görülmüştür.

Connolly & Gersch (2013) Otizm Spektrum Bozukluğu için tanısal değerlendirme bekleyen çocukların ebeveynleri beklerken sıkıntı ve kaygı yaşadıklarını vurgulamaktadır. Bu nedenle araştırmalarında OSB tanılama süreci öncesinde bekleme grubunda yer alan ebeveynler için ebeveyn destek eğitim programının hazırlanması amaçlanmıştır. İrlanda'da OSB'li çocuklar için çok disiplinli bir hizmet gerçekleştirilmiştir. Araştırmaları Nisan ve Eylül 2011 arasında yürütülmüştür. Araştırmaya 5 ebeveyn katılmıştır. Araştırma sonucunda ebeveynlerin OSB ve tanı süreci hakkında bilgi istedikleri vurgulanmaktadır. Ebeveynler, değerlendirmeye katılan uzmanlarla tanışmak istemektedir. Ayrıca diğer ebeveynler tarafından desteklenmek ve çocuklarına yardım etmek için öğrenme stratejileri öğrenmek istemektedirler

Al-Khalaf, Dempsey, & Dally (2014) Ürdün'de özel gereksinimli çocukların ebeveynleri için çok az destek hizmeti olduğu vurgulanmaktadır. Bu nedenle yapmış oldukları çalışmada Ürdün'de Otizm Spektrum Bozukluğu çocuğu olan annelere yönelik eğitim programının etkisinin ortaya çıkartılması amaçlanmaktadır. Ürdün'de

Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların annelerine yönelik bir eğitim programının sağlanması annelerin çocuklarının davranışlarını anlamalarını artırıp artırmadığını, annelerin başa çıkma becerilerini geliştirip geliştirmediği araştırılmıştır. Araştırma sonucunda anneler, başa çıkma becerilerinde artış ve ana-çocuk etkileşiminde gelişme olduğunu ifade etmişlerdir.

Murphy, Trembath, Arciuli & Roberts (2011) tarafından yapılan araştırmanın amacı, Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların ebeveynlerine konuşma patolojisi hizmetleriyle ilgili bir müdahale programının etkinliğini değerlendirmektir. Araştırmaya 28 ebeveyn katılmıştır. Program, etkileşimli bir atölye çalışmasından ve katılımcıların kanıta dayalı uygulama (EBP) ilkeleri hakkındaki bilgilerden oluşmaktadır öntest ve sontest teknikleriyle verilerden elde edilen sonuçlar, katılımcıların programa katılmalarının ardından bilgi ve güvenlerinin arttığını göstermektedir. Araştırmada yer alan nitel analiz, ebeveynlerin hangi bileşenin (atölye çalışması veya yazılı bilgi) en çok yardımcı olduğu konusunda algılarında farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. OSB'li çocukların ebeveynlerinin kanıta dayalı konuşma patolojisi hizmetleriyle ilgili müdahale programlarının daha fazla geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Birkin, Anderson, Seymour & Mour (2008) tarafından Yeni Zelanda'da yapılan araştırmada OSB ebeveyn odaklı bir erken müdahale programı incelenmiştir. EarlyBird programı, OSB'li olan çocukların ebeveynleri için bir psiko-eğitsel erken müdahale programıdır. Ebeveynlere, çocuklarının iletişimlerini artırma ve davranış tekniklerini kullanarak problem davranışları yönetme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Araştırmaya 59 ebeveyn katılmıştır. Araştırmanın birinci aşamasında EarlyBird programına kimin erişebildiği ve bu seçimi hangi faktörlerin etkilediği araştırılmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında, Yeni Zelanda'daki etnik azınlık gruplarının programı kabulünün önündeki engellere odaklanan niteliksel bir araştırmadır. Araştırma sonucunda, programa uygun ailelerin yaklaşık% 85'inin programa katılmadığını göstermiştir. Yeni Zelanda program için bekleme süresinin uzunluğu katılım için önemli faktörler arasında yer almıştır.

Wang (2008) tarafından Çin Halk Cumhuriyeti'ndeki OSB'li çocukların ebeveynlerinin çocuklarıyla etkileşim becerilerini geliştirmek amacıyla bir ebeveyn eğitim programının etkilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çin'in kuzeydoğusundaki bir şehirde OSB'li yirmi yedi çocuk ebeveyni rastgele olarak deney

veya kontrol grubunda yer almıştır. Ebeveynler, hem grup hem de bireysel oturumları içeren bir formatta toplam 20 saat eğitim almıştır. Ebeveynlerin OSB'li çocuklarıyla serbest oyun sırasında etkileşim becerileri, evlerinde videoya kaydedilmiş gözlemler kullanılarak incelenmiştir. Anne Davranışı Derecelendirme Ölçekleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda deney grubundaki ebeveynlerin, eğitimin ardından kontrol grubundakilere kıyasla çocuklarının ilgilerine daha duyarlı olduklarını, çocuklarının davranışlarına daha uygun yanıt verdiklerini, çocuklarını daha çok kabul ettiklerini göstermiştir. Ebeveynler çocuklarıyla etkileşime girmekten daha fazla zevk aldıklarını ve serbest oyun etkileşimleri boyunca çocuklarına karşı daha fazla sıcak davrandıkları anlaşılmıştır.



BÖLÜM III. YÖNTEM

Ebeveyn eğitim programının erken çocukluk dönemindeki otizmlili çocuğa sahip ebeveynlerin eğitsel yeterliklerine etkisinin incelendiği araştırmanın bu bölümünde; araştırma modeline, araştırmanın evrenine ve örneklemine, veri toplama aracına, verilerin toplanmasına ve analizine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

III.1 Araştırmanın Modeli

Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntemle desenlenen araştırmalar, araştırmacı ya da araştırma ekibinin derinlemesine ve kapsamlı bir doğruluk ve anlayışla veriler elde etmek amacıyla nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarının (nicel ve nitel bakış açılarını kullanma, veri toplama, analiz, yorumlama teknikleri gibi) yöntemsel öğelerini birleştirdiği bir araştırma türü olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2017). Karma yöntemler, içerisinde yer alan sıralı karma yöntem bu araştırmada kullanılmıştır. Birinci aşamada ihtiyaç analizine dayalı geliştirilen programın etkililiğini değerlendirmek amacıyla nitel, ikinci aşamada nicel analizlere, üçüncü aşamada nitel araştırma yöntemine yer verildiğinden dolayı sıralı karma yönteminin kullanımı tercih edilmiştir (Creswell, 2007).

Karma modelde nicel yöntem aracılığıyla elde edilen veriler çok daha fazla sayıda katılımcıya ulaşmayı sağlamaktadır. Yine nitel yöntem aracılığıyla elde edilen veriler ise araştırma kapsamının daha derinlemesine incelenmesini sağlamaktadır. Bununla birlikte derinlemesine veri elde edilerek araştırma sonuçlarının gücünü artırabilmek için nitel ve nicel veri araçlarının oluşturulmasında “çeşitleme” (triangulation) yoluna gidilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2012; Creswell, 2009; Merriam, 2009). Bu araştırmada da öncelikli olarak ebeveynlerin eğitsel becerilerine ilişkin yeterliklerine yönelik eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla nitel çalışma yapılması daha sonra bu çalışmada elde edilen sonuçlar göz önüne alınarak etkililiği test edilen programın geliştirilmesi ve ikinci aşamada nicel araştırma modeli yer alması, üçüncü aşamada deney grubunda yer alan katılımcılara programın etkililiğine ilişkin görüşlerine başvurularak nitel çalışma yapılmasından dolayı sıralı karma modeli tercih edilmiştir. Araştırma modeliyle ilgili aşamalara Tablo-3’ de yer verilmiştir.

Tablo 3.Araştırma Modeli

| Nitel | Nicel | Nitel |
|--|---|--|
| Erken çocukluk döneminde Otizmlili çocuğu olan ebeveynlerin eğitsel yeterlikleriyle ilgili görüşleri alınarak ihtiyaçların belirlenmesi ve değerlendirilmesi | Ebeveynlerin Eğitsel yeterlikleriyle ilgili eğitim programı, yeterlik ölçeği geliştirme, uygulama ve deney/kontrol grubu verilerinin istatistiksel analizi, | Uygulanan eğitim programının etkililiğine yönelik ebeveyn görüşlerinin değerlendirilmesi ve programın sosyal geçerliğinin belirlenmesi |
| Ebeveynlerin eğitsel yeterliği kontrol listesinin geliştirilmesi, gözlemlerin gerçekleştirilmesi ve deney/kontrol grubu verilerinin grafiksel analizi | | |

Araştırmanın birinci aşamasında ihtiyaç analizi gerçekleştirilmiştir. Alan yazını incelendiğinde; ihtiyaç kavramıyla birlikte ihtiyaç analizleri ve ihtiyaç belirleme (assessment) gibi çeşitli kavramların olduğu görülmektedir. Bu tür kavramlar zaman zaman eş anlamlı olarak da kullanıldığı bilinmektedir. Demirel'e göre (2002) ihtiyaç belirleme beklenen durum ile mevcut durum arasındaki farkın anlaşılması amacıyla izlenen bir süreçtir. İhtiyaç analizine ilişkin sürece tablo-4'de yer verilmiştir. Erken çocukluk döneminde otizmlili çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarının eğitimine ilişkin eğitsel gereksinimlerine yönelik görüşlerinin anlaşılması için Nitel Araştırma Yönteminden Görüşme Yöntemi içerisinde yer alan "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tekniği" kullanılmıştır. Bu tekniğin kullanılma nedeni görüşülenlerden elde edilen verilerin daha zengin ve derinlemesine incelenmesinin sağlanabilmesidir (Karasar, 2014). Ebeveynlerin ihtiyaçları belirlendikten sonra uzman görüşlerinden yararlanılarak Otizmlili Çocuğa Sahip Ebeveynlere Yönelik Eğitim Programı (OÇEP) geliştirilmiştir.

Tablo 4.İhtiyaç Analizi Belirlemeye Yönelik Gerçekleştirilen Aşamalar

| Aşama-1 | Aşama-2 | Aşama-3 |
|--|--|--|
| Ön-belirleme | Belirleme | Son-Belirleme |
| 1.İhtiyaç belirleme için öncelikli etkili planların yapılması | 1.İhtiyaç belirlemenin sınırlarının, amaçlarının, içeriğin belirlenme | 1.Uygulanabilir seviyelerde öncelikli ihtiyaçların oluşturulması |
| 2.İhtiyaç belirlemeyle ilgili öncelikli hedefleri tanımlama | 2.İhtiyaçlarla ilgili veri toplama | 2.Farklı çözümler düşünme |
| 3.Öncelikli ihtiyaçlar alanının veya konuların tanımlanması | 3.Öncelikli ihtiyaçları belirleme | 3.Çözümlerin uygulanması için eylem planı geliştirme |
| 4.İhtiyaç alanı ile ilgili var olan bilgilerin anlaşılması | 4.Aşama 1, 2 ve 3'teki analizleri yapmak | 4.İhtiyaç belirlemeyle ilgili değerlendirme |
| 5.Belirleme 5.1) Veri toplama 5.2) Kaynaklar 5.3) Metot 5.4) Verilerin kullanımı | 5.Elde edilen verilerin analiz ve sentezlerinin gerçekleştirilmesi | 5.Sonuçları birleştirme |
| 6.Çıktılar: Aşama 2 ve 3'te yer alan öncelikli plan oluşturma ve değerlendirmeleri planlama | 6.Çıktılar: Öncelikli ihtiyaçlar temelli eylemler için kriter belirleme | 6.Çıktılar: Raporlaştırma |

Araştırmanın ikinci aşamasında Nicel Araştırma Yöntemlerinden öntest ve sontest kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Müdahale öncesinde deney ve kontrol gruplarının ölçülmek istenen özellikler belirlendikten sonra uygulamaya geçilmekte ve müdahale sonrasında deney grubunda oluşan değişikliklerin kontrol grubu ile karşılaştırılması sağlanmıştır (Sönmez & Alacapınar, 2011). Bu modelde, deney grubundaki değişimin kontrol grubundaki değişime göre farklılık durumu ortaya çıkartılarak uygulamanın etkileri ortaya çıkmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2014). Deneysel desenler, katılımcıların gruplara seçkisiz olarak yerleştirildiği çalışmaları içerir. Seçkisiz atama ise bir deneye katılacak olan her bireyin deney ve kontrol koşullarının herhangi birine yerleştirilmesinde eşit olasılığa sahip olmasıdır (Büyüköztürk vd. 2014; Tabachnick ve Fidell, 2007; Fraenkel ve Wallen, 2009; Sönmez ve Alacapınar, 2011). Bu çalışmada eşit olasılığa sahip olarak katılımcıların deney ve kontrol grubuna dağılımları gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla deneysel koşullar sağlanmıştır. Deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların deneysel çalışma sürecini terk etme durumu göz önüne alınarak yedek katılımcı grup belirlenerek risk durumu ortadan kaldırılmıştır.

Çalışmaya başlamadan önce süreç hakkında deney ve kontrol grubu bilgilendirilmiş ve çalışmanın bilimsel açıdan tehlikeye girmemesi için araştırma kapsamında yer alan konularla ilgili ek çalışmalar yapmamaları gerektiği konusunda uyarılmıştır. Bununla birlikte deneysel süreç tamamen sona erdiğinde, süreçten ve çıktılardan memnun kaldıkları takdirde uygulama güvenilirliği yüksek bir öğretim için kontrol grubuna eğitim verilebileceği söylenerek uygulamanın geçerlik ve güvenilirliği güvence altına alınmıştır. Araştırmanın bu aşamasına ilişkin uygulama öncesi ve sonrasında ölçüm gerçekleştirilerek desenin simgesel görünümü Tablo-5’de yer almaktadır.

Araştırmanın ikinci aşamasında eğitim programının, ebeveynlerin eğitsel becerileriyle ilgili yeterliklerine etkisinin gözlenebilmesi için yapılandırılmış gözlem tekniği kullanılmış ve veriler grafiksel olarak analiz edilmiştir. Bu modelin bu çalışmada kullanılmasının nedeni ise eğitim oturumları öncesinde ve sonrasında deney ve kontrol grubunda yer alan ebeveynlerin, otizmli çocuklarının eğitimiyle ilgili eğitsel becerilerine ilişkin yeterliklerinin araştırmacı tarafından “Ebeveyn Eğitsel Yeterliklerine Yönelik Kontrol Listesi” (EYK) aracılığıyla gözlenmesidir. Araştırmacı tarafından ebeveynlerin evlerinde video kayıtları aracılığıyla ebeveyn gözlemleri gerçekleştirilirken oturumlar kaydedilmiştir. Video kayıtları araştırmacı dışında özel eğitim alanında uzman 1 öğretim elemanı tarafından da incelenerek EYK’nin kodlamaları gerçekleştirilerek gözlemciler arası güvenilirlik hesaplanmıştır. Yine bu aşamada ebeveynlerin eğitsel becerilerine ilişkin yeterlikliğini ölçmek üzere eğitim öncesinde ve sonrasında deney ve kontrol grubuna yönelik araştırmacı tarafından geliştirilen “Otizmli Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Eğitsel Becerilerine İlişkin Yeterlik Ölçeği (EYÖ)” kullanılmıştır. Ölçekten elde edilen veriler SPSS aracılığıyla nicel olarak analiz edilmiştir.

Araştırmanın sonunda Otizmli Çocuklar Ebeveyn Eğitim Programlarına katılan deney grubunda yer alan 25 ebeveyne yönelik Nitel Araştırma Yönteminden Görüşme Yöntemi içerisinde yer alan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tekniği” kullanılarak sosyal geçerlik verileri elde edilmiştir.

Tablo 5.Araştırmanın Deneysel Sürecinin Simgesel Görünümü

| Gruplar | Öntest Uygulaması | Uygulama Süreci | Sontest Uygulaması |
|-----------------------|--|---|--|
| Deneysel Grubu | 1. Otizmlili Çocukğa Sahip Ebeveynlerin Eğitsel Becerilerine İlişkin Yeterlik Ölçeği (EEBYÖ) 2. Ebeveynlerin Eğitsel Yeterliklerine Yönelik Kontrol Listesi (EEYKL) | Otizmlili Çocukğa Sahip Ebeveynlere Yönelik Eğitim Programı | 1. Otizmlili Çocukğa Sahip Ebeveynlerin Eğitsel Becerilerine İlişkin Yeterlik Ölçeği (EEBYÖ) 2. Ebeveynlerin Eğitsel Yeterliklerine Yönelik Kontrol Listesi (EEYKL) |
| Kontrol Grubu | 1. Otizmlili Çocukğa Sahip Ebeveynlerin Eğitsel Becerilerine İlişkin Yeterlik Ölçeği (EEBYÖ) 2. Ebeveynlerin Eğitsel Yeterliklerine Yönelik Kontrol Listesi (EEYKL) | | 1. Otizmlili Çocukğa Sahip Ebeveynlerin Eğitsel Becerilerine İlişkin Yeterlik Ölçeği (EEBYÖ) 2. Ebeveynlerin Eğitsel Yeterliklerine Yönelik Kontrol Listesi (EEYKL) |

III.2 Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın bu bölümünde ihtiyaç analizi için belirlenen katılımcı grubuyla ilgili açıklamalara ve sonrasında gerçekleşen nitel ve nicel boyuta katılan çalışma grubuna ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Araştırmada nitel ve nicel veri toplama yöntemlerinin birlikte kullanılması nedeniyle araştırmanın evreni ve örneklemini araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenmiştir. Araştırma sürecine başlamadan önce gerekli izinler doğrultusunda etik kurul başvurusu yapılarak araştırma için onay alınmıştır. Uygulama gerçekleştirilecek kurumla iletişime geçilerek araştırmaya dahil olmak isteyen erken çocukluk döneminde OSB’li çocuğu olan velilere ulaşılmıştır. Katılımcılara diledikleri zaman araştırmadan çekilebilecekleri bilgisine yer verilmiştir.

III.2.1. İhtiyaç Analizi Sürecinde Yer Alan Katılımcılar

Araştırmanın ihtiyaç analizi sürecinde nitel veriler toplanması için çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örneklemeden yararlanılmıştır. Amaçlı örneklemede çalışmacı araştırmanın amacına en uygun olan örnekleme grubunu çalışmasına dahil etmektedir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2014). Patton’a göre (1987) amaçlı örnekleme türleri; maksimum çeşitlilik örnekleme, aşırı veya aykırı durum örnekleme, benzeşik örnekleme, tipik durum örnekleme, kritik durum örnekleme, doğrulayıcı veya yanlışlayıcı örnekleme, kolay ulaşılabilir örnekleme, zincir ya da kartopu örnekleme, ve ölçüt örneklemedir (Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmanın bu aşamasında ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, amaca yönelik olarak önceden belirlenen ve önemli olan özelliklerin kriter olarak belirlendiği ve bu kriterlerin tamamını sağlayan durumların seçildiği örnekleme türü olarak ifade edilmektedir (Merriam, 2013).

Araştırmanın ihtiyaç analizi sürecinde ebeveyn gereksinimlerinin belirlenmesi için, belli konuda deneyimleri olan ebeveyn gruplarının görüşlerine başvurulmuştur. Bu nedenle araştırmanın bu aşamasında fenomenolojik araştırma yürütülmüştür. Fenomenolojik araştırmalarda her bir katılımcının özelliklerinin birbirinden çok farklı olmamasına özen göstermelidir. Bu durum bulguların anlamlı bir şekilde oluşmasına hizmet edecektir (Creswell, 2007). Araştırmanın bu aşamasındaki ölçüt, erken çocukluk döneminde OSB’li çocuğu olan ebeveyn grubudur. Ebeveynlerin erken çocukluk döneminde otizmlili çocuklarına yönelik eğitsel yeterlikleriyle ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla Nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu kapsamda yarı yapılandırılmış görüşme formları Konya il sınırında erken çocukluk döneminde otizmlili çocuğu olan 20 ebeveyne yönelik uygulanmıştır.

Tablo 6. İhtiyaç Analizine Katılan Ebeveynlerin Demografik Bilgileri

| | | |
|-------------------------|---------------|----|
| Cinsiyet | Bayan | 13 |
| | Erkek | 7 |
| Ebeveynin Eğitim Durumu | Lisans Üstü | 1 |
| | Üniversite | 2 |
| | Lise | 6 |
| | Ortaokul | 5 |
| Demografik Bilgiler | İlkokul | 6 |
| | 2-4 | 3 |
| | Çocuğun Yaşı | |
| | 4-6 | 10 |
| | 6-8 | 7 |
| Ebeveynin Yaşı | 26-30 | 5 |
| | 31-35 | 3 |
| | 36-45 | 6 |
| | 45 ve sonrası | 6 |

III.2.2. OÇEP’ in Uygulanması Sürecinde Yer Alan Katılımcılar

Araştırmanın ikinci aşamasında ise Konya ili sınırları içerisinde erken çocukluk döneminde OSB’li çocuğa sahip 50 ebeveyn yer almıştır. Araştırmaya katılımcı olmak için başvuran 116 ebeveyn içinden 50 ebeveyn rassal olarak seçilmiştir. Deneysel araştırmalarda rassal olarak seçilen deney ve kontrol grubu için bir denklik sağlanması

söz konusu değildir (Karasar, 2014). Bununla birlikte deneye başlamadan önce deney ve kontrol gruplarının bağımlı değişken ile ilgili ölçümlerinin alınması gerekmektedir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017).

Araştırmanın nicel aşamasında ‘Öntest Sontest Kontrol Gruplu Deneysel Model’ uygulandığı için ebeveynler 25’i deney grubunda ve 25’i ise kontrol grubunda yer almıştır. Deney ve kontrol grubunda yer alan 50 katılımcıdan eğitim programı öncesinde ve sonrasında Ebeveynlerin Eğitsel Yeterliklerine Yönelik Kontrol Listesi ve Otizmlili Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Eğitsel Becerilerine İlişkin Yeterlik Ölçeği aracılığıyla veriler toplanmıştır. Araştırmanın deney ve kontrol grubunda geçmişte Otizm Spektrum Bozukluğuyla ilgili herhangi bir eğitime katılmamış ebeveynler yer almıştır.

Tablo 7.Deney ve Kontrol Grubundaki Katılımcıların Demografik Bilgileri

| | | | |
|---------------|-------------------------|-------------|----|
| Deney grubu | Cinsiyet | Bayan | 21 |
| | | Erkek | 4 |
| | Ebeveynin Eğitim Durumu | Lisans Üstü | 1 |
| | | Üniversite | 13 |
| | | Lise | 6 |
| | | Ortaokul | 4 |
| | | İlkokul | 1 |
| | Otizmlili Çocuğun Yaşı | 1 Yaş-2 Yaş | 4 |
| | | 2 Yaş-3 Yaş | 4 |
| | | 3 Yaş-4 Yaş | 4 |
| 4 Yaş-5 Yaş | | 7 | |
| 5 Yaş-6 Yaş | | 6 | |
| Kontrol Grubu | Cinsiyet | Bayan | 16 |
| | | Erkek | 9 |
| | Ebeveynin Eğitim Durumu | Lisans Üstü | 2 |
| | | Üniversite | 8 |
| | | Lise | 10 |
| | | Ortaokul | 3 |
| | | İlkokul | 2 |
| | Otizmlili Çocuğun Yaşı | 1 Yaş-2 Yaş | 3 |
| | | 2 Yaş-3 Yaş | 6 |
| | | 3 Yaş-4 Yaş | 4 |
| 4 Yaş-5 Yaş | | 5 | |
| 5 Yaş-6 Yaş | | 7 | |

III.3 Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu”, “Otizmlili Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Eğitsel Becerilerine İlişkin Yeterlik Ölçeği”, “Ebeveynlerin

Eğitsel Yeterliklerine Yönelik Kontrol Listesi” ve “Sosyal Geçerlik Formu” olmak üzere dört aşamada toplanmıştır.

III.3.1. İhtiyaç Analizine İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmanın birinci aşamasında nitel araştırma yöntemi içerisinde yer alan ve araştırmacılar tarafından geliştirilen Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır. Ebeveynlerin, erken çocukluk dönemindeki OSB’li çocuklarının eğitimine destek verebilmeleriyle ilgili yeterliklerine yönelik görüşleri elde edilmiştir. Ebeveynlerin görüşlerine göre “Otizmli Çocuğa Sahip Ebeveynlere Yönelik Eğitim Programının (OÇEP)” kazanımları belirlenerek eğitim programı geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarında araştırmacı önceden sormayı planladığı görüşme sorularını hazırlar. Araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak farklı yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir. Kişinin yanıtlarını açmasını ve ayrıntılı duruma getirmesini sağlayabilir (Türnüklü, 2000). Görüşme formunda 6 soru yer almaktadır. Her soru için verilen cevapların nedenlerinin açıklanması istenmiştir (bakınız, ek-3).

Tablo 8.Görüşme Formu Geliştirmede İzlenen Basamaklar

| | |
|----------|--|
| 1. Aşama | Öncelikle Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ile ilgili kaynaklar ve alanyazında yapılmış araştırmalar incelenerek taslak bir form hazırlanmıştır. |
| 2. Aşama | Görüşme formunun sorularının oluşturulmasında araştırmacı ve danışman bir araya gelerek formun geliştirilmesine devam etmiştir. Görüşme formunda aile eğitimi programı içeriğinde yer alan konuların yer almasına karar verilmiştir. |
| 3. Aşama | Yarı yapılandırılmış görüşme formunun değerlendirilmesine yönelik uzman görüşleri için özel eğitim alanında çalışan 3 öğretmen, 3’ü özel eğitim anabilim dalında 1’i ise ölçme değerlendirme uzmanı olmak üzere 4 akademisyenin görüşleri alınarak form şekillendirilmiştir |
| 4. Aşama | Uzmanlar tarafından istenen düzeltmeler gerçekleştirildikten sonra görüşme formunda yer alan maddelerdeki ifadeler tekrar alanda çalışan iki öğretmen ve bir Türkçe öğretmenin görüşlerine başvurularak düzenlenmiştir. |
| 5. Aşama | OSB’li çocuğu olan üç ebeveynle pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışmadan alınan veriler araştırmacı ve uzmanlarla birlikte tartışılmıştır. Tüm bu görüşler doğrultusunda araştırmacı ve danışman tarafından Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu son şekline getirilmiştir. |

III.3.2. Ebeveynlerin Eğitsel Yeterliklerine Yönelik Kontrol Listesi

(EYK)

EYK, ebeveynlerin erken çocukluk döneminde OSB’li çocuklarının eğitimiyle ilgili eğitsel becerilerine yönelik yeterliklerinin ev ortamında gözlenmesi amacıyla geliştirilmiştir. Bu formda müdahale öncesi ve müdahale sonrasında

ebeveynlerin eğitsel becerilerine ilişkin yeterlikleri araştırmacı tarafından gözlenerek kodlamaların gerçekleştirilmesi sağlanmıştır. Deney ve kontrol grubunda yer alan ebeveynlerin erken çocukluk döneminde otizmliler çocuklarının eğitimine yönelik eğitsel becerilerine ilişkin yeterlikleri ev ortamında gerçekleştirilen video çekimleri aracılığıyla gözlenmiştir. Bu şekilde program öncesi ve sonrasında ebeveynlerin eğitsel becerileriyle ilgili yeterliklerinde değişiklik olup olmadığı gözlenerek ortaya çıkartılmıştır.

Ebeveynlerin Eğitsel Yeterliklerine Yönelik Kontrol Listesi (EEYKL) geliştirilme sürecinin başında literatürde otizmliler çocuklara yönelik ebeveynlerin davranışlarının gözlem yoluyla incelendiği araştırmalar incelenmiştir. Ayrıca Özel Eğitim Anabilim Dalındaki 4 öğretim üyesinin görüşleri alınarak EEYKL ile ilgili gerekli değişiklikler yapılmıştır. Bu şekilde kontrol listesiyle ilgili kapsam ve görünüş geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Yine kapsam geçerliğinin sağlanması açısından her bir alana ilişkin en az 6 madde yazılmıştır.

Elde edilen uzman görüşleri sonucunda EEYKL problem davranışlarla baş edebilmede 6 madde, bilişsel beceriler alanında 6 madde, iletişim becerileri alanında 6 madde, özbakım becerileri alanında 6 madde, sosyal ve duygusal beceriler alanında 6 madde ve ince ve kaba motor becerilerine ilişkin 6 madde olmak üzere toplamda 36 madde yer almıştır. Ebeveynler ev ortamında kontrol listesinde yer alan her boyuta ilişkin öğretim oturumları öncesinde bir ve sonrasında bir olmak üzere toplamda iki kez OSB'li çocuklarına öğretim sağlamıştır. Ebeveynler aracılığıyla elde edilen öğretim oturumlarının video kayıtları araştırmacı ve özel eğitim anabilim dalında bir uzman tarafından incelenerek EEYKL aracılığıyla kodlanmıştır. Araştırmacı ve uzman tarafından gözlem süresince doldurulan kontrol listesinin gözlemciler arası güvenirliliği hesaplanmıştır. Ebeveynlerin formda yer alan özellikleri ne düzeyde gerçekleştirdiği “hayır” ve “evet” şeklinde kontrol listesi üzerinden değerlendirilmiştir (bakınız: ek-19).

III.3.3. Otizmliler Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Eğitsel Becerilerine İlişkin Yeterlik Ölçeği (EEBYÖ)

EEBYÖ ile ebeveynlerin otizmliler çocuklarıyla ilgili eğitsel becerilerine yönelik yeterliklerinin ortaya çıkartılması amaçlanmaktadır. Ebeveynlerin erken çocukluk döneminde otizmliler çocuklarının eğitimiyle ilgili eğitsel becerilerine ilişkin yeterliklerinin anlaşılması için, araştırmacı tarafından geliştirilen EEBYÖ, öntest-

sontest şeklinde uygulanmıştır. Aşağıda EEBYÖ'nün geçerlik ve güvenilirliğiyle ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

Geçerlik, bir ölçme aracının, ölçülmek istenen özelliği ne kadar doğru şekilde ölçtüğünün anlaşılması açısından kullanılmaktadır. Ölçme aracı geliştirme sürecinde aracın geçerliğini belirlemek amacıyla farklı geçerlik türleri yer almaktadır. Geçerlik türleri; ölçüt bağımlı geçerlik, kapsam geçerliği ve yapı geçerliği şeklinde ifade edilmesi en çok tercih edilen geçerlik sınıflandırılmasıdır (Büyüköztürk, 2009). Bu amaçla erken çocukluk dönemin OSB'li çocuğa sahip ebeveynlerin eğitsel yeterliklerini değerlendirmek için geliştirilmesi amaçlanan EEBYÖ'nün geçerlik çalışmasında yapı geçerliği ve kapsam geçerliği teknikleri yer almaktadır. EEBYÖ'nün kapsam geçerliğinin anlaşılması açısından uzman görüşlerine başvurulmuştur. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi aracılığıyla ise yapı geçerliği incelenmiştir.

Güvenirlilik ise, ölçme aracına bireylerin vermiş oldukları cevaplar arasındaki tutarlılığın olması şeklinde ifade edilmektedir. Ölçme aracı geliştirme sürecinde iki temel ölçüt aranmaktadır. Bu ölçütler aynı zamanlarda elde edilen ve değişik zamanlarda elde edilen puanlar arasındaki tutarlık olarak açıklanmaktadır. Ölçme aracının güvenirliliği, paralel form güvenirliliği, test-tekrar test güvenirliliği, Kuder Richardson-20 (KR-20) iki yarı test güvenirliliği ve Cronbach alfa güvenirliliği, madde toplam puan korelasyonu kullanılarak anlaşılabilir (Büyüköztürk, 2009). EEBYÖ'nün güvenirliliğini belirlemek amacıyla Cronbach alfa güvenirliliği kullanılmıştır.

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde konuyla ilgili alan yazın incelenerek özel eğitim anabilim dalında 3 öğretim üyesinin görüşlerine başvurularak kapsam ve görünüş geçerliğinin sağlanmıştır. Ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliğinin sağlanması sürecinde Özel Eğitim Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yayınlanan özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için öğretim programları ayrıca incelenmiştir. Ölçeğin geliştirilme sürecinde ebeveynlerin seçimi basit rastgele örnekleme yöntemi ile yapılmıştır. Araştırma hakkında ebeveynlere bilgi verilerek katılmayı kabul eden 398 ebeveyn den veri toplanmıştır. Bir ölçme aracı geliştirebilmek için belirli aşamaların yerine getirilmesi gerekmektedir. Ölçeğe ait madde havuzunun oluşturulması, uzman görüşlerinin alınarak kapsam ve görünüş geçerliğine ait çalışmaların yapılması, ön deneme çalışmalarının yapılması, faktör analizi çalışmalarının yapılması ve en sonunda

güvenirlik hesaplarının yapılmış olması gerekmektedir (Karasar, 2009). Sonrasında ölçeğe ilişkin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına yer verilmiştir.

III.3.3.1. EEBYÖ Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) Uygulamaları ve Sonuçları

Araştırmanın bu bölümünde olasılıklı örneklem yöntemlerinden olan basit rastgele örnekleme yöntemi (simple random sampling) kullanılmıştır. Çünkü olasılıklı örnekleme yöntemleri özellikle nicel araştırma yöntemleriyle desenlenen çalışmalarda kullanılmaktadır. Araştırma konularının temsil edebilme gücünü geliştirmek için genellikle olasılıklı örneklem yöntemleri kullanılır. Basit rastgele örneklemede, çalışmada yer alacak katılımcılar rastgele yöntemle seçilir. Basit rastgele yöntemde katılımcıların araştırma sürecine katılma olasılıkları eşittir ve katılımcılarla birlikte, çalışma evreninin homojen olduğu bilinmektedir (Yağar & Dökme, 2018). Ölçek geliştirme sürecinde katılımcı gruba ilişkin demografik bilgilere aşağıdaki Tablo-9'da yer verilmiştir.

Tablo 9. Katılımcı Gruba İlişkin Demografik Bilgiler

| | | Cinsiyet | | | |
|----------------|---------------|----------|-------|-------|-------|
| | | Erkek | | Kadın | |
| | | N | % | N | % |
| Yaş | 22-28 arası | 0 | %0 | 16 | %100 |
| | 28-33 arası | 14 | %21,2 | 52 | %78,8 |
| | 33-40 arası | 40 | %24,1 | 126 | %75,9 |
| | 40-45 arası | 36 | %34,6 | 68 | %65,4 |
| | 50-55 arası | 4 | %13,3 | 26 | %86,7 |
| | 55 ve sonrası | 6 | %37,5 | 10 | %62,5 |
| Öğrenim durumu | İlkokul | 4 | %6,5 | 58 | %93,5 |
| | Ortaokul | 12 | %22,2 | 42 | %77,8 |
| | Lise | 46 | %35,4 | 84 | %64,6 |
| | Üniversite | 34 | %24,6 | 104 | %75,4 |
| | Yüksek Lisans | 2 | %20 | 8 | %80 |
| | Doktora | 2 | %50 | 2 | %50 |
| | Toplam | 100 | %25,1 | 298 | %74,9 |

Tablo-9'de görüldüğü gibi ölçek geliştirme sürecine katılan katılımcı grubun 100'ü (%25,1) erkek 298'i (%74,9) ise kadındır. EEBYÖ örneklem büyüklüğüne karar vermek amacıyla alanyazına bakıldığında; en az 200 geçerli bireyin yer alması gerektiği (Pallant, 2007), 300 gözlemin iyi bir çalışma grubu olarak ifade edilebileceği (Field,

2013) görüşleri yer almaktadır. Bununla birlikte yaygın bir görüş olarak ölçekte yer alan madde sayısının önemli bir belirleyici olduğu ve ölçekte yer alan madde sayısının 5 ile 10 katı büyüklüğünde bir grubun ideal grup olduğu bilinmektedir (MacCallum, Widaman, Zhang & Hong, 1999).

III.3.3.1.1. EEBYÖ İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Ölçek geliştirme çalışmalarında faktör analizinin yapı geçerliliğine ilişkin kanıt elde etmek amacıyla çok sık kullanılan tekniklerden biri olduğu bilinmektedir. Birbiriyle ilişkili çok fazla sayıda değişkeni bir araya getirilmesinden sonra az sayıda kavramsal olarak anlamlı, bütün yeni değişkenler bulmayı amaçlayan çok değişkenli bir istatistiktir (Çokluk ve diğerleri, 2012). Açımlayıcı faktör analizi, bir ölçme aracında yer alan maddelerin birbirleriyle aralarında ne tür bir ilişki olduğu ve kaç alt boyutta toplanabileceğini belirlemede kullanılan bir teknik olarak değerlendirilmektedir (Seçer, 2015).

EEBYÖ uzman görüşleri doğrultusunda “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum”, “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde belirtilen 5’li likert tipi dereceleme ölçeği olarak düzenlenmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin ölçtükleri özellik açısından kişileri ayırt etmede ne kadar başarılı olduklarını belirlemek için, toplam puana göre belirlenmiş %27’lik üst ve alt grupların madde puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı t-testi ile incelenmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığına bağlı güvenirliliği Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak incelenmiştir

Tablo 10.Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett Küresellik Testleri sonuçları

| | | |
|--|---------|-----------|
| Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliğinin Ölçümü. | | ,915 |
| Bartlett'in Sphericity Ki Kare | Ki kare | 11228,860 |
| Testi | Sd | 780 |
| | P | ,000 |

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ölçütü, değişkenlerin toplam korelasyon değerlerinin kareler toplamının, parçalı ve toplam korelasyon değerlerinin kareler toplamına oranı olarak ifade edilmektedir. Field (2005)’e göre ifade edilen bu oran 1’e yaklaştıkça R matrisinde yer alan korelasyon deseninin sıkı, 0’a yaklaştıkça desende bir yayılma olduğu ifade edilmektedir. Kaiser (1974) 0,5 oranını hemen hemen kabul edilebilir bir kesim noktası olarak ifade etmiş, KMO değerini 0,5-07 arası orta, 0,7-0,8

arası iyi, 0,8-0,9 arası çok iyi ve 0,9 üzerini süper şeklinde sınıflamıştır. KMO değeri ,915 olduğu, küresellik testi değerinin ise anlamlı olduğu ($p<.001$) görülmektedir.

Ölçme aracı geliştirilirken elde edilen verilerle ilgili faktör analizleri yapılabilmesi veri miktarının ölçekte bulunan madde sayısının en az 5-10 katı olması gerektiği bilinmektedir (Kass & Tinsley, 1979). Bu çalışmada ölçeğin ilk halinde bulunan 53 maddelik soru sayısı için 398 adet örneklem büyüklüğünden veriler elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler üzerinde açımlayıcı faktör analizinin (AFA) yapılabilmesi için yeterli uygunluk göstermektedir. Ayrıca ölçek geliştirme çalışmalarında 300 kişiye ulaşılmasının örneklemin faktör analizleri için uygun olduğu belirtilmektedir (Field, 2000). Kim-Yin (2004) faktör yükü .40 olan bir madde için örneklem büyüklüğünün en az 200 olması gerektiğini, örneklem büyüklüğünün en az 350 kişi olması durumunda faktör yük değerinin .30 üzerinde olması gerektiğini belirtmektedir (Aktaran: Çokluk ve diğerleri, 2012). Bu araştırmada 398 kişilik örneklem büyüklüğüne ulaşılmıştır.

Tablo 11. Açımlayıcı Faktör Analizi Sonucu Açığa Çıkan Bileşenler Tablosu

| Bileşenler | Başlangıç Eigen Değerleri | | | Döndürme Sonrası Yükler (Varimax) | | |
|------------|---------------------------|---------------------|----------------------------|-----------------------------------|---------------------|----------------------------|
| | Toplam öz değer | % Açıklanan varyans | Toplam açıklanan varyans % | Toplam öz değer | % Açıklanan varyans | Toplam açıklanan varyans % |
| 1 | 16,324 | 40,810 | 40,810 | 6,257 | 15,642 | 15,642 |
| 2 | 3,131 | 7,828 | 48,639 | 6,161 | 15,402 | 31,044 |
| 3 | 2,077 | 5,192 | 53,831 | 3,855 | 9,636 | 40,680 |
| 4 | 1,776 | 4,440 | 58,271 | 3,622 | 9,056 | 49,736 |
| 5 | 1,382 | 3,455 | 61,726 | 3,184 | 7,959 | 57,695 |
| 6 | 1,370 | 3,425 | 65,151 | 2,982 | 7,455 | 65,151 |
| 7 | ,930 | 2,326 | 67,476 | | | |

Tabachnick & Fidell'e (2001) göre faktör yük değerinin .32 ya da üzerinde olması gerekmektedir (Aktaran: Çokluk ve diğerleri, 2012). Dolayısıyla bu araştırmada .32 üzerinde faktör yükü büyüklüğü ölçüt olarak alınmıştır. Faktör analizi gerçekleştirildikten sonra verilerin madde korelasyon ve faktör varyans değerlerine yukarıdaki tabloda yer verilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda öz değeri 1 ve daha yukarı olan bileşenlerin seçilerek yapılan analizde faktörler oluşmuştur. Açımlayıcı (extraction) yöntem olarak temel bileşenler (principal component) analizi kullanılmıştır. 6 faktör toplam değişkenliğin %65,151'ini açıklamaktadır.

Döndürme işlemi sonrası birinci faktörün katkısı en yüksek olduğu (%15,642), ikinci faktörün (%15,402) yüksek düzeyde katkı sağlayan diğer faktörler olduğu görülmektedir. Ölçeğin orijinal formunda olduğu gibi temel bileşenler analizinde ortaya çıkan 6 faktör esas alınarak döndürme işlemi uygulanmıştır. Araştırmanın yapısı esas alınarak (Çokluk ve diğerleri, 2012) dik döndürme tekniklerinden biri olan varimax'a başvurulmuştur. Madde faktör yüklerinin belirlenmesinde Tabachnick ve Fidell (2007) tarafından önerilen .32 sınırı dikkate alınmıştır. Yapılan döndürme işlemi sonrasında ölçeğin orijinal formunda "sosyal ve duygusal beceriler" faktörüne ait yer alan 1,2. ve 7. maddeler kararsız oldukları için ölçekten çıkarılmıştır. 9 faktör olarak döndürme işlemi yeniden uygulanmıştır. Sonrasında Bilişsel beceriler ve dil ve iletişim becerileri alt boyutunda 10.,11.,15.,16.,18.,25.,29.,38. ve 39. maddeler çapraz-yük (cross-loading) değerlerine ve .32 kesim noktasının altında değere sahip oldukları nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. Sonrasında döndürme işlemi tekrar edilmiştir. Problem davranışlar alt boyutunda yer alan 47. madde çıkartılmıştır. 6 faktörlü 40 maddeden oluşan ölçek son şeklini almıştır.

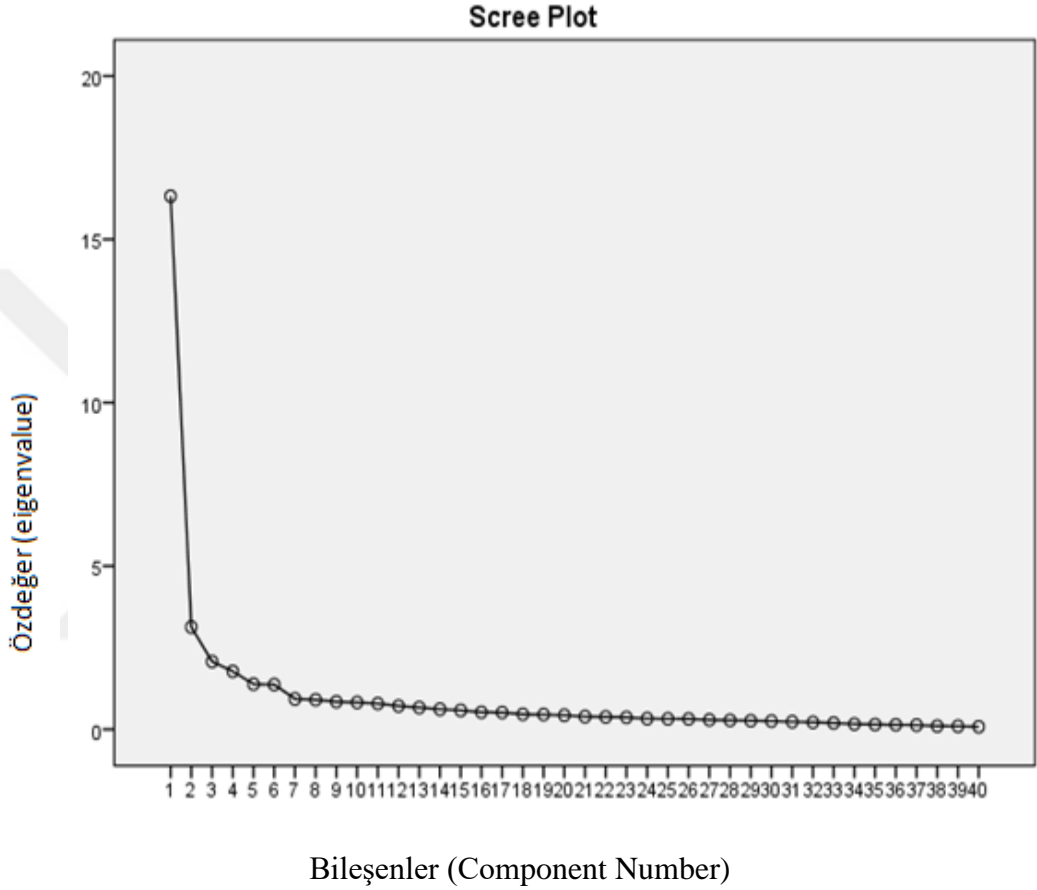
Tablo 12.AFA'dan Elde Edilen Bulgular ve Madde Öz Değerleri

| | Bileşenler | | | | | |
|-------------------|------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| bişsel12 | 0,569 | | | | | |
| bişsel13 | 0,709 | | | | | |
| bişsel14 | 0,657 | | | | | |
| bişsel17 | 0,572 | | | | | |
| bişsel19 | 0,812 | | | | | |
| bişsel20 | 0,789 | | | | | |
| bişsel21 | 0,804 | | | | | |
| bişsel22 | 0,699 | | | | | 0,385 |
| bişsel23 | 0,719 | | | | | |
| bişsel24 | 0,579 | | | | | |
| dilveiletişim26 | | 0,58 | | | 0,38 | |
| dilveiletişim27 | | 0,675 | | | | |
| dilveiletişim28 | 0,385 | 0,548 | | | 0,369 | |
| dilveiletişim30 | | 0,623 | | | | |
| dilveiletişim31 | | 0,594 | 0,427 | | | |
| dilveiletişim32 | | 0,718 | | | | |
| dilveiletişim33 | | 0,648 | | | | |
| dilveiletişim34 | | 0,679 | | | | |
| dilveiletişim35 | | 0,701 | | | | |
| dilveiletişim36 | | 0,712 | | | | |
| dilveiletişim37 | | 0,63 | | 0,442 | | |
| sosyalduygusal3 | | | 0,613 | | 0,36 | |
| sosyalduygusal4 | | | 0,698 | | | |
| sosyalduygusal5 | | | 0,722 | | | |
| sosyalduygusal6 | | | 0,683 | | | |
| sosyalduygusal8 | | | 0,589 | | | |
| sosyalduygusal9 | | | 0,611 | | | |
| problemdavranış44 | | | | 0,733 | | |
| problemdavranış45 | | | | 0,759 | | |
| problemdavranış46 | | | | 0,765 | | |
| problemdavranış48 | | 0,389 | | 0,5 | | |
| Problemdavranış49 | | | | 0,6 | | |
| psikomotor50 | | | | | 0,69 | |
| psikomotor51 | | | | | 0,761 | |
| psikomotor52 | | | | | 0,668 | |
| psikomotor53 | | | | | 0,679 | |
| özbakım40 | | | | | | 0,73 |
| özbakım41 | | | | | | 0,746 |
| özbakım42 | | | | | | 0,738 |
| özbakım43 | | | | | | 0,668 |

*Tabloda $\pm 0,20$ 'nin altındaki değerlere yer verilmemiştir.

Ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri incelendiğinde faktörlerin ,50 ile ,812 arasında değerler aldığı görülmektedir. Yukarıdaki tabloda ölçeğin alt faktörlerine ilişkin maddeler incelendiğinde; birinci faktör “Bilişsel Beceriler” altında toplanmakta ve S12, S13, S14, S17, S19, S20, S21, S22, S23, S24 maddelerinden oluşmaktadır. İkinci faktöre bakıldığında; “Dil ve İletişim Becerileri” altında toplanmakta ve S26, S27, S28, S30, S31, S32, S33, S34, S35, S36, S37 maddelerinden oluşmaktadır. Üçüncü faktöre bakıldığında; “Sosyal ve Duygusal Beceriler” altında toplanmakta ve S3, S4, S5,

S6, S8, S9 maddelerinden oluşmaktadır. Dördüncü faktöre bakıldığında; “Problem Davranışlar” altında toplanmakta ve S44, S45, S46, S48, S49 maddelerinden oluşmaktadır. Beşinci faktöre bakıldığında; “Psikomotor Beceriler” altında toplanmakta ve S50, S51, S52, S53 maddelerinden oluşmaktadır. Altıncı faktöre bakıldığında; “Özbakım Becerileri” altında toplanmakta ve S40, S41, S42, S43 maddelerinden oluşmaktadır.



Şekil 4.Scree Plot Grafiği

Dikey eksende öz değerlerin, yatay ekseninde ise faktörlerin yer aldığı yamaç birikinti grafiği incelendiğinde, yüksek ivmeli düşüşün üçüncü noktadan sonra azaldığı görülmektedir.

Öz değerleri birin üzerinde olan 6 faktör göz önüne alınarak “Ebeveyn Eğitsel Becerileri Yeterlik Ölçeğinin” 6 faktörden oluşmasına karar verilmiştir. Madde korelasyon değerleri arasındaki fark 0.10 ve aşağısında olan maddeler çıkartılmıştır. Ayrıca madde korelasyon değeri 0.32’nin altında olan maddeler analizden çıkartılmıştır. Açıklayıcı faktör analizinde döndürme işlemlerinden sonra sosyal ve duygusal beceriler boyutunda M1, M2, M7; bilişsel beceriler boyutunda M10, M11, M15, M16, M18; dil ve iletişim becerileri boyutunda M25, M29, M38, M39 ve problem davranışlar

boyutunda M47 ile toplamda 13 madde çıkartılmıştır. EEBYÖ 40 maddeden oluşmaktadır. 6 alt faktöre ilişkin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları hesaplanmış olup aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 13.Boyutların Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları

| Alt Faktörler | Madde Sayısı | Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı |
|--------------------------------|--------------|-------------------------------------|
| 1.Bilişsel beceriler | 10 | 0,921 |
| 2.Dil ve iletişim becerileri | 11 | 0,937 |
| 3.Sosyal ve duygusal beceriler | 6 | 0,854 |
| 4.Problem davranış | 5 | 0,874 |
| 5.Psikomotor beceriler | 4 | 0,837 |
| 6.Özbakım becerileri | 4 | 0,837 |
| Toplam | 40 | 0,962 |

Tablo 13 incelendiğinde EEBYÖ altı alt faktörüne ait güvenilirlik katsayıları verilmiştir. Birinci faktöre ait bilişsel becerilerin güvenilirlik katsayısı ,921 dir. İkinci faktöre ait dil ve iletişim becerilerin güvenilirlik katsayısı ,937 dir. Üçüncü faktöre ait olan sosyal ve duygusal becerilerin güvenilirlik katsayısı ,854 dür. Dördüncü faktöre ait olan problem davranışların güvenilirlik katsayısı ,874 dür. Beşinci faktör olan psikomotor becerilerin güvenilirlik katsayısı ,837 dir. Altıncı faktör olan özbakım becerilerin güvenilirlik katsayısı ,837 dir. Ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısının ise .962 olduğu görülmektedir.

Tablo 14.Alt Grup-Üst Grup Bağımsız t Testi Bulguları-1

| | Fark | N | \bar{X} | Ss | Std. Hata | t | p |
|-------------------|----------|-----|-----------|-------|-----------|--------|-------|
| Sosyal/duygusal 3 | Alt grup | 107 | 1,68 | 0,819 | 0,07 | -5,302 | 0 |
| | Üst grup | | 2,4 | 1,139 | 0,11 | | |
| Sosyal/duygusal 4 | Alt grup | 107 | 1,79 | 1,043 | 0,1 | -9,507 | 0 |
| | Üst grup | 107 | 2,42 | 1,133 | 0,10 | | |
| Sosyal/duygusal 5 | Alt grup | 107 | 1,97 | 1,094 | 0,10 | -2,596 | 0 |
| | Üst grup | 107 | 2,34 | 1,01 | 0,09 | | |
| Sosyal/duygusal 6 | Alt grup | 107 | 1,9 | 0,986 | 0,09 | -4,409 | 0 |
| | Üst grup | 107 | 2,54 | 1,118 | 0,10 | | |
| Sosyal/duygusal 8 | Alt grup | 107 | 1,7 | 0,983 | 0,09 | -4,12 | 0 |
| | Üst grup | 107 | 2,23 | 0,906 | 0,08 | | |
| Sosyal/duygusal 9 | Alt grup | 107 | 1,88 | 1,03 | 0,09 | -4,826 | 0 |
| | Üst grup | 107 | 2,6 | 1,147 | 0,11 | | |
| bilişsel12 | Alt grup | 107 | 1,54 | 0,838 | 0,08 | -3,863 | 0 |
| | Üst grup | 107 | 2,02 | 0,994 | 0,09 | | |
| bilişsel13 | Alt grup | 107 | 1,51 | 0,974 | 0,09 | -3,925 | 0 |
| | Üst grup | 107 | 2,11 | 1,238 | 0,11 | | |
| bilişsel14 | Alt grup | 107 | 1,99 | 1,161 | 0,11 | -2,879 | 0 |
| | Üst grup | 107 | 2,48 | 1,348 | 0,13 | | |
| bilişsel17 | Alt grup | 107 | 1,49 | 0,894 | 0,08 | -4,878 | 0 |
| | Üst grup | 107 | 2,24 | 1,309 | 0,12 | | |
| bilişsel19 | Alt grup | 107 | 1,49 | 1,058 | 0,10 | -2,372 | 0,019 |
| | Üst grup | 107 | 1,85 | 1,131 | 0,10 | | |
| bilişsel20 | Alt grup | 107 | 1,71 | 1,203 | 0,11 | -2,035 | 0,043 |
| | Üst grup | 107 | 2,01 | 1,31 | 0,12 | | |
| bilişsel21 | Alt grup | 107 | 1,42 | 0,89 | 0,08 | -2,908 | 0,004 |
| | Üst grup | 107 | 1,8 | 1,031 | 0,09 | | |
| bilişsel22 | Alt grup | 107 | 1,41 | 0,951 | 0,09 | -3,315 | 0,001 |
| | Üst grup | 107 | 1,89 | 1,181 | 0,11 | | |
| bilişsel23 | Alt grup | 107 | 1,57 | 1,01 | 0,09 | -3,743 | 0 |
| | Üst grup | 107 | 2,14 | 1,208 | 0,11 | | |
| bilişsel24 | Alt grup | 107 | 1,58 | 0,823 | 0,07 | -2,655 | 0,009 |
| | Üst grup | 107 | 1,91 | 0,972 | 0,09 | | |

Ölçekte yer alan maddelerin ölçtükları özellik açısından bireyleri ayırt etmede ne kadar başarılı olduklarını anlayabilmek için; toplam puana göre belirlenmiş %27'lik üst ve alt grupların her bir madde puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı t-testi ile incelenmiştir. Sosyal ve duygusal beceriler ve bilişsel becerileri alt boyutları incelendiğinde her bir maddenin alt grupla üst grubun puanları aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık gözlenmiştir ($p < 0,05$).

Tablo 15.Alt Grup-Üst Grup Bağımsız t Testi Bulguları-2

| Maddeler | Fark | N | \bar{X} | Ss | Std. Hata | t | p |
|---------------------|----------|-----|-----------|-------|-----------|---------|-------|
| Dil ve iletişim 26 | Alt grup | 107 | 1,9 | 0,895 | 0,086 | -6,584 | 0 |
| | Üst grup | 107 | 2,77 | 1,03 | 0,099 | | |
| Dil ve iletişim 27 | Alt grup | 107 | 2,19 | 1,193 | 0,115 | -3,615 | 0 |
| | Üst grup | 107 | 2,78 | 1,189 | 0,115 | | |
| Dil ve iletişim 28 | Alt grup | 107 | 1,83 | 1,004 | 0,097 | -5,994 | 0 |
| | Üst grup | 107 | 2,72 | 1,178 | 0,113 | | |
| Dil ve iletişim 30 | Alt grup | 107 | 2,06 | 1,222 | 0,118 | -4,009 | 0 |
| | Üst grup | 107 | 2,7 | 1,092 | 0,105 | | |
| Dil ve iletişim 31 | Alt grup | 107 | 2,02 | 1,136 | 0,109 | -3,419 | 0,001 |
| | Üst grup | 107 | 2,56 | 1,142 | 0,11 | | |
| Dil ve iletişim 32 | Alt grup | 107 | 2,3 | 1,313 | 0,126 | -3,684 | 0 |
| | Üst grup | 107 | 2,95 | 1,246 | 0,12 | | |
| Dil ve iletişim 33 | Alt grup | 107 | 2,06 | 1,092 | 0,105 | -4,503 | 0 |
| | Üst grup | 107 | 2,73 | 1,093 | 0,105 | | |
| Dil ve iletişim 34 | Alt grup | 107 | 2,09 | 1,225 | 0,118 | -5,848 | 0 |
| | Üst grup | 106 | 3,05 | 1,177 | 0,114 | | |
| Dil ve iletişim 35 | Alt grup | 107 | 2,3 | 1,176 | 0,113 | -4,411 | 0 |
| | Üst grup | 107 | 3 | 1,115 | 0,107 | | |
| Dil ve iletişim 36 | Alt grup | 107 | 2,35 | 1,134 | 0,109 | -4,739 | 0 |
| | Üst grup | 106 | 3,1 | 1,17 | 0,113 | | |
| Dil ve iletişim 37 | Alt grup | 107 | 2,16 | 1,161 | 0,112 | -5,737 | 0 |
| | Üst grup | 106 | 3,1 | 1,218 | 0,118 | | |
| Özbakım 40 | Alt grup | 107 | 1,85 | 1,39 | 0,134 | -2,766 | 0,006 |
| | Üst grup | 107 | 2,38 | 1,378 | 0,133 | | |
| Özbakım 41 | Alt grup | 107 | 1,53 | 0,743 | 0,071 | -6,742 | 0 |
| | Üst grup | 107 | 2,42 | 1,141 | 0,11 | | |
| Özbakım 42 | Alt grup | 106 | 1,75 | 0,964 | 0,093 | -5,974 | 0 |
| | Üst grup | 107 | 2,68 | 1,278 | 0,123 | | |
| Özbakım 43 | Alt grup | 106 | 1,89 | 1,218 | 0,118 | -4,118 | 0 |
| | Üst grup | 107 | 2,58 | 1,235 | 0,119 | | |
| Problem davranış 44 | Alt grup | 107 | 2,22 | 1,253 | 0,121 | -3,673 | 0 |
| | Üst grup | 107 | 2,85 | 1,277 | 0,123 | | |
| Prolem davranış 45 | Alt grup | 107 | 1,65 | 1,019 | 0,098 | -6,101 | 0 |
| | Üst grup | 106 | 2,62 | 1,283 | 0,124 | | |
| Problem davranış 46 | Alt grup | 107 | 1,69 | 1,119 | 0,108 | -4,713 | 0 |
| | Üst grup | 105 | 2,46 | 1,271 | 0,124 | | |
| Problem davranış 48 | Alt grup | 106 | 2,06 | 1,197 | 0,116 | -5,958 | 0 |
| | Üst grup | 106 | 3,09 | 1,313 | 0,127 | | |
| Problem davranış 49 | Alt grup | 105 | 2,4 | 1,276 | 0,124 | -5,088 | 0 |
| | Üst grup | 106 | 3,28 | 1,216 | 0,118 | | |
| Psikomotor 50 | Alt grup | 107 | 1,45 | 0,78 | 0,075 | -7,942 | 0 |
| | Üst grup | 107 | 2,46 | 1,057 | 0,102 | | |
| Psikomotor 51 | Alt grup | 105 | 1,47 | 0,878 | 0,085 | -7,67 | 0 |
| | Üst grup | 107 | 2,48 | 1,031 | 0,099 | | |
| Psikomotor 52 | Alt grup | 105 | 1,52 | 0,773 | 0,075 | -8,999 | 0 |
| | Üst grup | 107 | 2,64 | 1,021 | 0,098 | | |
| Psikomotor 53 | Alt grup | 107 | 1,23 | 0,425 | 0,041 | -16,441 | 0 |
| | Üst grup | 107 | 2,77 | 0,872 | 0,084 | | |

Tablo incelendiğinde dil ve iletişim becerileri, özbakım becerileri, problem davranış ve psikomotor beceriler boyutları her bir maddenin alt grupla üst grubun puanları aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık gözlenmiştir ($p<0,05$). Tablo 14 ve Tablo 15’de yer alan her bir madde incelendiğinde, EEBYÖ Ebeveynlerin OSB’li çocuklarının eğitime ilişkin eğitsel becerilere sahip olanlarla olmayanları birbirinden ayırdığı dolayısıyla iç geçerliğe sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 16.Alt Boyutlar Arasında Korelasyon Analizi

| | | Sosyal duygusal | Bilişsel | Dil ve iletişim | Özbakım | Problem davranış | Psiko-Motor |
|----------------------------|---|-----------------|----------|-----------------|----------|------------------|-------------|
| Sosyal duygusal beceriler | r | 1 | ,548** | ,668** | ,419** | ,615** | ,532** |
| | p | | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | N | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 |
| Bilişsel beceriler | r | ,548** | 1 | ,642** | ,583** | ,470** | ,447** |
| | p | 0 | | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | N | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 |
| Dil ve iletişim becerileri | r | ,668** | ,642** | 1 | ,507** | ,696** | ,542** |
| | p | 0 | 0 | | 0 | 0 | 0 |
| | N | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 |
| Özbakım becerileri | r | ,419** | ,583** | ,507** | 1 | ,469** | ,497** |
| | p | 0 | 0 | 0 | | 0 | 0 |
| | N | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 |
| Prolem Davranış | r | ,615** | ,470** | ,696** | ,469** | 1 | ,559** |
| | p | 0 | 0 | 0 | 0 | | 0 |
| | N | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 |
| Psikomotor becerileri | r | ,532** | ,447** | ,542** | ,497** | ,559** | 1 |
| | p | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| | N | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 | 398 |

III.3.3.2. EEBYÖ Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Uygulamaları ve Sonuçları

Açımlayıcı faktör analizi ile EEBYÖ temel faktörleri ortaya çıkartılmıştır. Ortaya çıkartılan faktörlerin genel yapısına, kalitesine ve ölçeğin ebeveynlerin eğitsel becerilerine ilişkin yeterliklerini ne derece açıkladığına yönelik bilgiler Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) aracılığıyla anlaşılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi 3 temel aşamada gerçekleştirilmektedir. İlk aşamada ölçüm modeli kurulmaktadır. Sonrasında ölçüm modeli sınanmakta ve değerlendirmesi yapılmaktadır. Ölçüm modelinin tanımlanmasında açımlayıcı faktör analizinden yararlanılmıştır. Açımlayıcı faktör

analizinden belirlenen bu yapılar path diyagramından da faydalanılarak ölçüm modeli ortaya çıkartılmıştır. Modelde ifade edilen faktörler bağımsız değişkenleri ifade ederken S1,S2,S3 vb. şekilde ifadeler bağımlı değişkeni ifade etmektedir. Ebeveynlerin Eğitsel Becerilerine İlişkin Yeterlik Ölçeği (EEBYÖ) verilerinin model-veri uyum değerlerine ilişkin aralıklara (Schermmelleh-Engel & Moosbrugger, 2003; Meyers, Gamst, G. ve Guarino, 2006; Şimşek, 2007) ve elde edilen uyuma ilişkin bulgulara aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 17. EEBYÖ Verilerinin Model-Veri Uyum Değerleri

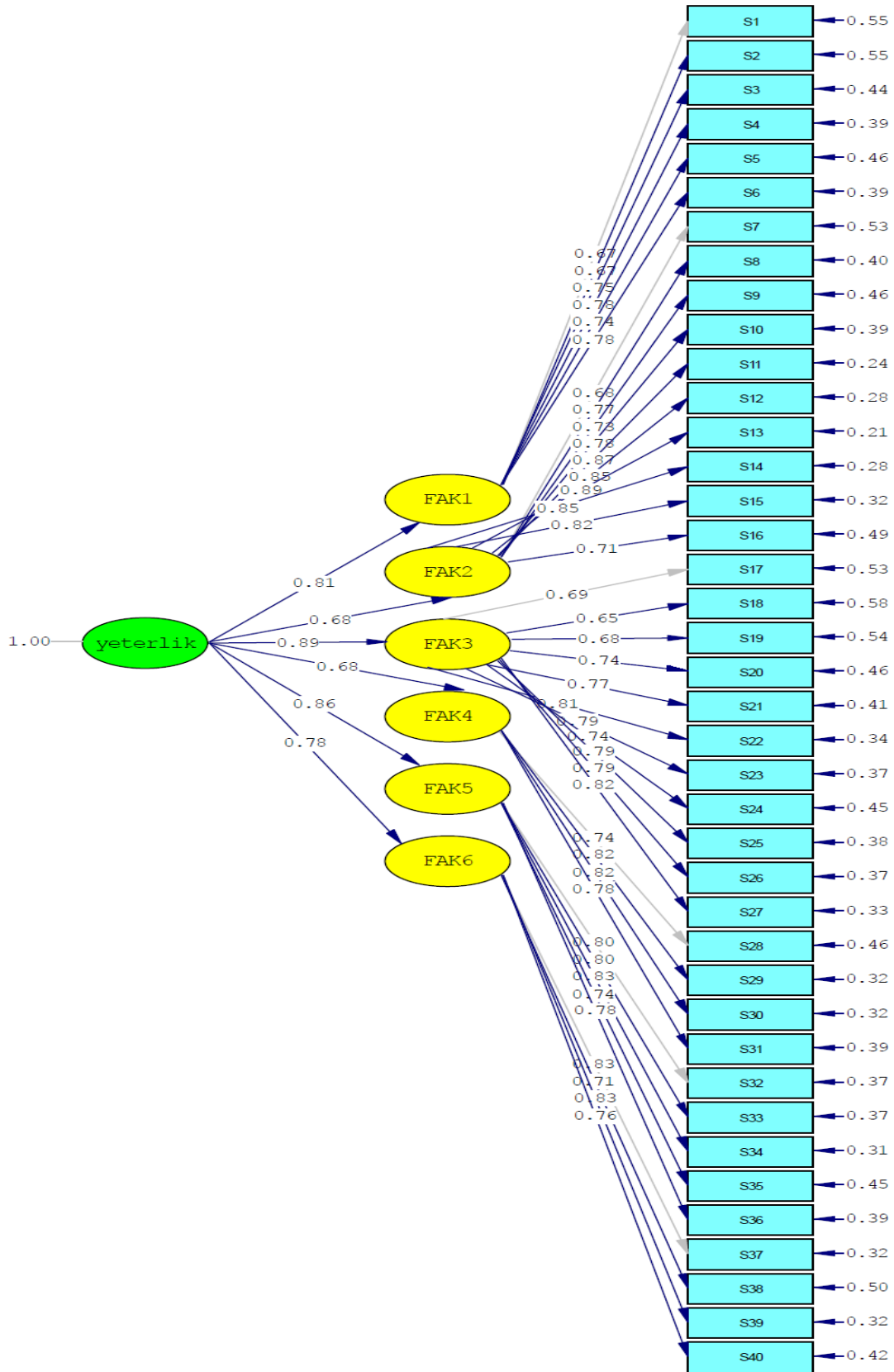
| Uyum indeksleri | İyi Uyum | Kabul edilebilir Uyum | Elde edilen Uyum |
|-----------------|-----------------------------|-----------------------------|------------------|
| χ^2/sd | $0 < \chi^2 /sd \leq 2$ | $2 \leq \chi^2 /sd \leq 3$ | 2.1 |
| RMSEA | $0,00 \leq RMSEA \leq 0,05$ | $0,05 \leq RMSEA \leq 0,10$ | 0.075 |
| CFI | $0,97 \leq CFI \leq 1,00$ | $0,95 \leq CFI \leq 0,97$ | 0.97 |
| NFI | $0,95 \leq NFI \leq 1,00$ | $0,90 \leq NFI \leq 0,95$ | 0.94 |
| NNFI | $0,95 \leq NNFI \leq 1,00$ | $0,90 \leq NNFI \leq 0,95$ | 0.96 |
| SRMR | $0,00 \leq SRMR \leq 0,05$ | $0,05 \leq SRMR \leq 0,10$ | 0.061 |
| RFI | $0,95 \leq RFI \leq 1,00$ | $0,90 \leq RFI \leq 0,95$ | 0.94 |
| IFI | $0,95 \leq IFI \leq 1,00$ | $0,90 \leq IFI \leq 0,95$ | 0.97 |
| PNFI | $0,95 \leq PNFI \leq 1,00$ | $0,50 \leq PNFI \leq 0,95$ | 0,87 |
| GFI | $0,95 \leq GFI \leq 1,00$ | $0,90 \leq GFI \leq 0,95$ | 0,91 |

RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) yani ortalama hata karekök değeri örnekleme gözlenen değişkenler ile önerilmiş olan modelin parametreleri arasındaki kovaryans matrisiyle arasındaki farka dayanan bir uyum ölçüsü olarak ifade edilmektedir. RMSEA değerinin, 0.05 ile 0.08 aralığında olması ise kabul edilebilir bir uyumun varlığını, 0 ile 0.05 arasında olması iyi bir uyumun varlığını ifade etmektedir. Bu araştırmada Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucunda ortaya çıkan RMSEA değeri 0.075 olup, elde edilen bu değer kabul edilebilir bir uyum aralığında olduğu görülmektedir.

Karşılaştırmalı uyum indeksi olarak ifade edilen CFI önerilen modele ait kovaryanslar ile mevcut verilere kötü uyum sağladığı varsayılan bağımsız modeli karşılaştırmada kullanılmaktadır. CFI değeri için ifade edilen kritik değerlerden 0.95 – 0.97 aralığı ise kabul edilebilir bir uyumun varlığını gösterirken 0.97- 1.00 aralığı iyi bir uyumun olduğu anlaşılmaktadır. Bu araştırmada DFA analizi sonucunda ortaya çıkan CFI değeri 0.97’dir. Elde edilen bu değerle iyi bir uyumun olduğu söylenebilir. Yine uyum iyiliği indeksi olarak bilinen NFI önerilen modelce hesaplanan gözlenen değişkenler arasındaki genel kovaryans miktarını ifade etmektedir. NFI değerinin 0.90 ile 0.95 aralığında olması ise kabul edilebilir bir uyumun varlığını gösterirken 0.95 ile

1.00 arasında olması iyi bir uyumun varlığını ifade etmektedir. Bu araştırmada DFA analizi sonucu ortaya çıkan NFI değeri 0.94 olup bu değer kabul edilebilir bir uyumun varlığını göstermektedir. Yine SRMR .061 Chi-Square=1527.30 df=725 dolayısıyla Chi-Square/df= 2,10 bu değerin 3'den küçük olması gerektiği belirtilmektedir. Elde edilen sonuç göz önüne alındığında iyi bir uyumun olduğu görülmektedir. Ayrıca IFI .097 RFI .094 olarak ortaya çıkmıştır.





Şekil 5.Doğrulayıcı Faktör Analizine Göre Elde Edilen Faktör Yapıları

Yukarıdaki şekilde (Şekil-5) görüldüğü gibi otizmlili çocuğu olan ebeveynlerin eğitsel becerilerine ilişkin yeterlik ölçeğinin standardize edilmiş faktör yükleri .65 ile .89 arasındadır. Bu değerler göz önüne alındığında, bu faktör değerlerinin parametrik sınamada t değerine göre istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

III.3.4. Sosyal Geçerlik Formu

Araştırmanın üçüncü aşamasında nitel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan ve araştırmacılar tarafından geliştirilen Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır. Araştırmanın deney grubunda OEP'e katılan ebeveynlerden programın amaç, süreç ve etkisine ilişkin görüşleri alınarak sosyal geçerlik verileri elde edilmiştir. Ebeveynlerin görüşlerine göre Görüşme formunda her soru için "neden" ya da "neden değil" şeklindeki sorularla açıklama yapmaları istenmiştir. Bu teknikte araştırmacı önceden sormayı planladığı görüşme sorularını hazırlar. Araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak farklı yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir. Kişinin yanıtlarını açmasını ve ayrıntılı duruma getirmesini sağlayabilir (Türnüklü, 2000).

Tablo 18.Sosyal Geçerlik Formu Geliştirmede İzlenen Basamaklar

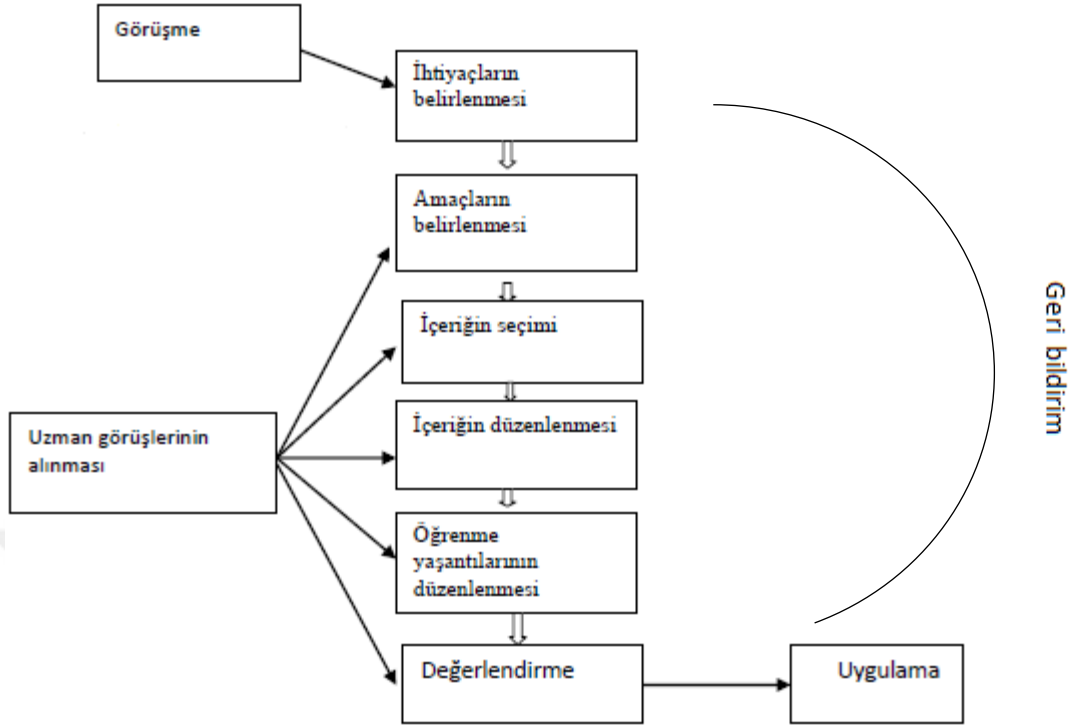
| | |
|----------|--|
| 1. Aşama | Öncelikle Sosyal Geçerlik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ile ilgili alanyazınında yapılmış araştırma bulguları (Atbaşı, Karaca ve Karasu, 2019) incelenerek taslak bir form hazırlanmıştır. |
| 2. Aşama | Sosyal Geçerlik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunun sorularının oluşturulmasında araştırmacı ve danışman bir araya gelerek formun geliştirilmesine devam etmiştir. |
| 3. Aşama | Sosyal Geçerlik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunun değerlendirilmesine yönelik uzman görüşleri için özel eğitim alanında çalışan 4 akademisyenin görüşleri alınarak form şekillendirilmiştir |
| 4. Aşama | Uzmanlar tarafından istenen düzeltmeler gerçekleştirildikten sonra Sosyal Geçerlik Görüşme Formunda yer alan maddelerdeki ifadeler bir Türkçe öğretmenin görüşlerine başvurularak tekrar düzenlenmiştir. |
| 5. Aşama | Otizm Spektrum Bozukluğu tanılı çocuğu olan 2 ebeveynle pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışmadan alınan veriler araştırmacı ve uzmanlarla birlikte tartışılmıştır. Tüm bu görüşler doğrultusunda araştırmacı ve danışman tarafından Sosyal Geçerlik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu eğitim programı sürecinde amaç, süreç ve içerikle ilgili sorulardan oluşmak üzere doğrudan etkilenen gruba yönelik öznel değerlendirme yapılacak şekilde 7 soru halinde son şekline getirilmiştir. |

III.4.OEP'i Geliştirme ve Uygulama Süreci

Bu araştırmada program tasarımı, uzmanlarla gerçekleştirilen görüşmeler sonrasında Tabata-Baker Modeline uygun olarak programın geliştirilmesine karar

verilmiştir. Taba-Tyler Modeli: “Tümevarım” yaklaşımı yoluyla program geliştirme adımlarına yer vermektedir. Taba-Tyler modelinde program geliştirme sürecinin ilk basamağını ihtiyaç belirleme ve ihtiyaç analizi kısmına yer verilmektedir. Sonrasında amaçların ve kazanımların hazırlanması, içerik kısmının oluşturulması, son şekliyle düzenlenmesi, öğrenme yaşantılarının seçilmesi ve hazırlanması ve son olarak değerlendirme aşamalarına yer verilmiştir. Değerlendirme sonucunda eğitim programının yeterli olduğu durumda yapılacak çalışmalar ayrıntılı şekilde formüle edilerek ele alınmaktadır. Değerlendirme sonucunun yetersiz olması durumunda ise amaç ve kazanımlar tekrar gözden geçirilerek başa dönülmektedir. Dolayısıyla Taba-Tyler modeline uygun bir eğitim program geliştirilmek istendiği takdirde öncelikli olarak ihtiyaçların belirlenmesi gerekmektedir, daha sonra hedefler ve ardından da bu hedeflere uygun kazanım ve içerikler belirlenmekte ve düzenlenmektedir. Kazanım ve içerikler düzenlendikten sonra ise öğrenme yaşantıları seçilmesi ve değerlendirme aşamasına geçilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Değerlendirme aşamasında, neyin nasıl değerlendirileceği oluşturulmaktadır. Değerlendirme aşamasından sonra son aşamaya geçilmektedir. Bu aşamada program öğelerinin ilişkilerinin tüm kontrolü yapılarak eğitim programına son hali verilmektedir (Demirel, 2012; Oliva, 1988). Dolayısıyla bu çalışmada Taba-Tyler modelinin kullanılması uygun bulunmuştur. Taba-Tyler modeli 1950’lerden günümüze kadar çeşitli program geliştirme alanlarında çok yaygın olarak kullanıldığı bilinmektedir ve bu model Türkiye’de hali hazırda uygulanmakta olan eğitim sistemine uygun bir model olarak görülmektedir (Kılıç, Aydın, Ökmen & Şahin, 2019). Yedi aşamada geliştirilen Otizmli Çocuğa Sahip Ebeveynlere Yönelik Eğitim Programı (OÇEP) geliştirme modeli aşağıdaki tabloda sunulmuştur

Tablo 19. OÇEP'i Geliştirmede İzlenen Aşamalar



OÇEP'in geliştirilme sürecinde; OSB'li çocukları olan ebeveynlere yönelik gerçekleştirilen aile eğitim programlarının alan yazın taraması yapılmıştır (Suess, Wacker, Schwartz, Lustig, & Simacek, Dimian, & McComas, 2017; Yücel & Cavkaytar, 2007; Nefdt, Koegel, Singer, & Gerber, 2010; Vismara, McCormick, Young, Nadhan, & Monlux, 2013; Wainer & İngersoll, 2015; Al-Khalaf, Dempsey & Dally, 2014; Bearss, Burrell, Stewart, & Scahill, 2015; Birkin, Anderson, Seymour, & Moore, 2008; Chiang, 2013; Cutress & Muncer, 2014; Farmer & Reupert, 2013; Tonge, Brereton, Kiomall, Mackinnon, & Rinehart, 2014; Wang, 2008). İlgili araştırmalarda ebeveynlerin eğitsel yeterlikleri ve bu yeterlikleri etkileyen etmenler incelenmiştir. Ayrıca ebeveyn eğitim programları incelenmiştir. Sonrasında Erken çocukluk döneminde otizmlili çocuğu olan 20 ebeveynle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilerek ihtiyaç analizine yer verilmiştir. Yine OÇEP kazanımlarının belirlenmesi aşamasında, 5 uzman görüşlerine başvurularak programın amaçları belirlenmiştir.

OÇEP temel hedefleri göz önüne alındığında, bu program aracılığıyla erken çocukluk döneminde OSB'li çocukları olan ebeveynlerin eğitsel yeterliklerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Hedef ve davranışların yazılmasında tasarlanan programların özelliklerine göre çeşitli yaklaşımların benimsendiği bilinmektedir. Bu yaklaşımlar; modüler hedef yazma yaklaşımı, aşamalı hedef yazma yaklaşımı ve

yeterliğe dayalı hedef yazma yaklaşımıdır. Modüler hedef yazma yaklaşımı aşamalılık özelliği göstermeyen, bağımsız üniteler ya da modüller için kullanılır. Aşamalı hedef yazma yaklaşımı Bloom ve arkadaşlarının aşamalı sınıflama yaklaşımına dayanır ve davranışlar bilişsel, duyuşsal ve devinsel olmak üzere üç alanda yazılır. Yeterliğe dayalı hedef yazma yaklaşımı ise, program sonunda öğrencinin hangi standartta ne yapabileceğini içermektedir (Demirel, 2015). Bu çalışmada OÇEP'in hedeflerinin yazılmasında modüler hedef yazma yaklaşımı benimsenmiştir. Çünkü OÇEP modüler yapıda hedef ve kazanımlar yazılmıştır. İçeriğinde bilişsel, sosyal ve duygusal, dil ve iletişim, psikomotor, özbakım ve davranış edinimiyle ilgili hedefler yer almaktadır. Çeşitli kazanımlar yazılırken “uygular” denilerek ebeveynlerin uygulamaya yönelik yeterliklerinin ediniminin sağlanması amaçlanmıştır.

Elde edilen uzman görüşleriyle programın kapsam ve görünüş geçerliği incelenmiş ve amaçlar göz önüne alınarak konular ve üniteler hazırlanmıştır. Sonrasında araştırmacı tarafından hazırlanan içerikler, tekrar uzmanların görüşlerine sunulmuştur. Listelenen içerik, Otizmlili Çocuğa Sahip Ebeveynlere Yönelik Eğitim Programının uygulanabilirliği ve içeriklerin amaçlara uygunluğu açısından 1 “Uygun Değil” 2 “Ciddi Olarak Gözden Geçirilmeli” 3 “Hafifçe Gözden Geçirilmeli” 4 “Uygun” şeklinde ölçeklendirilmiştir. “Hayır” cevabı verilen kazanımlar için ilgili konuyla ilgili açıklama yapmaları ve neden uygun olmadığına ilişkin görüş ifade etmeleri istenmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan ve uzman görüşleri doğrultusunda oluşturulan OÇEP'e ait içerikler öğrenme ve öğretme süreci için son şekline getirilmiştir (bkz: ek 1). Uzmanlar tarafından “Hayır” cevabı verilen her bir kazanım için açıklama yapılması istenmiştir. Açıklamalar sonucunda ilgili amaçlar düzenlenmiş, eklenmiş ya da çıkarılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan ve uzman görüşleri doğrultusunda son şekliyle amaçları oluşturulan programa ilişkin kazanımlar içerik oluşturma süreci için hazır hale gelmiştir.

Erken çocukluk döneminde otizmlili çocuğu olan ebeveynlerin eğitsel becerilerine ilişkin gereksinimleri dikkate alınarak eğitim programları incelenmiş ve ilgili kazanımlar araştırmacı tarafından listelenmiştir. Sonuç olarak belirlenen ihtiyaçlar göz önüne alınarak OÇEP'e uygun olarak eklektik bir program çerçevesi hazırlanarak program konuları belirlenmiştir. Daha sonra ise program konuları göz önüne alınarak kazanımlar yazılmıştır. OÇEP programında amaç, erken çocukluk döneminde otizmlili

çocuğu olan ebeveynlerde bulunmasını istediğimiz eğitsel becerilerine ilişkin yeterliklerdir. Eğitim verilecek ebeveynlerde eğitim sonunda görmek istediğimiz özellikler hedeflerimiz arasında yer almaktadır (Demirel, 2012). En son ilgili görüşler dikkate alınarak OÇEP içeriğini araştırmacı danışman birlikte planlayarak belirlemiştir.

OÇEP'in içeriği hedef ve kazanımlar doğrultusunda belirlenen gereksinimler göz önüne alınarak hazırlanmıştır. İçeriğin hazırlanmasında sarmal programlama, doğrusal programlama, modüler programlama, çekirdek ve piramitsel programlama, sorgulama merkezli programlama, konu ağı-proje merkezli programlama gibi çeşitli programlama yaklaşımları benimsenmektedir (Demirel, 2015; Sağ, 2017). OÇEP'in hazırlanma sürecinde ihtiyaç analizi sürecinde belirlenen gereksinimlere dayalı olarak Vygotsky tarafından önerilen modüler programlama yaklaşımı tercih edilmiştir. Bu yaklaşımda modüller kendi içerisinde ünitelere ayrılmaktadır. Program için içerik hazırlanırken konular kendi içerisinde öbekler halinde düzenlenmektedir. Öbekler birbiriyle ilişkili ya da hiyerarşik bir düzende olması beklenmemektedir. Konuların öğretim sırası tamamen esnek olmaktadır ve modüller arasında aşamalı bir bağ bulunmamaktadır. Her modül kendi içerisinde sarmal ya da doğrusal bir yaklaşımla katılımcılara öğretilir. Dolayısıyla OÇEP'te bir modülün öğretimi öncesinde ya da sonrasında yer alan başka bir modülün başarıyla tamamlanmış olmasına gerek duyulmamaktadır (Demirel, 2015; Sağ, 2017). Program içeriğini oluşturmak amacıyla hedeflere ve ihtiyaçlara uygun bilgi içerikleri hazırlanmıştır (Kılıç, Aydın, Ökmen & Şahin, 2019).

Taba-Tyler modeline uygun olarak hazırlanan Otizimli Çocuğa Sahip Ebeveynlere Yönelik Eğitim Programında ünite ve konular; kolaydan zora, basitten karmaşığa, somuttan soyuta şeklinde düzenlenmesini içermektedir (Kılıç, Aydın, Ökmen & Şahin, 2019). Erken çocukluk döneminde otizimli çocuğu olan ebeveynler için OÇEP'in öğrenme ve öğretme etkinlikleri kitapçık haline getirilmiştir. Araştırmacı tarafından ders içerikleri sunulurken tam öğrenme modeline uygun görsel olarak hazırlanan içerikler ve öğretim yöntemleriyle birlikte teorik 21 oturum (Her oturum 45 dakika) ve 6 uygulama oturumu olacak şekilde 6 slayt dosyası hazırlanarak, toplamda 27 oturumda ebeveynlere program içeriğiyle ilgili kazanımlar aktarılmıştır. Tam öğrenme modeli, her türlü özelliğe sahip çeşitli kademelerdeki her öğrencilerin ve öğrenci gruplarının her türlü öğrenme ihtiyaçlarını giderebilmek ve tüm yeni

davranışların öğretilmesinde kullanılabilir. Bloom'a (1988) göre tam öğrenme modelinde öğrenenlerin öğretim hizmetinin niteliği, duyuşsal ve bilişsel giriş özellikleri gibi çeşitli değişkenler önem arz etmektedir.

Tam öğrenme modelinin uygulanmasıyla öğrencilerin özellikle duyuşsal ve bilişsel davranışları arasındaki farkın en aza indirilmesi hedeflenmektedir. Öte yandan öğrenme ünitelerine ilişkin bir öğrencinin kazanım derecesinin en az %80 ve üzerinde bir oranda olması beklenmektedir. İfade edilen tüm bu durumlarda öğrenenlerin duyuşsal giriş özelliklerinin, bilişsel giriş davranışlarının tam olması nedeniyle bir sonraki öğrenme konusunun, ünitenin ya da kazanımların daha hızlı ve kısa zamanda edinilmesi hedeflenmektedir. Yani önceki üniteye yer alan kazanımları tam öğrenen, duyuşsal giriş özellikleri ve bilişsel giriş davranışları yüksek olan öğrenenlerin yeni öğrenme ünitelerinin daha hızlı şekilde öğrenilmesi beklenir (Yeşilyurt, 2020). Tam öğrenme modelinde; gerekli olan öğrenme imkânları ve ek zaman sağlandığında, farklı düzeylerde ve yeterliklerdeki tüm öğrencilerin okullarda hedeflenen ya da öğretilmek istenen yeni olan her türlü davranışlar edinilebileceği savunulmaktadır. Tam öğrenme modeline göre her okulda ve öğrencilere yeni durumlar öğretilmek suretiyle üst düzey başarıya ulaşılması mümkündür. Tam öğrenme modelinde, eğitimdeki başarı oranı normal dağılım eğrisinden üçgen dağılım eğrisine doğru götüren veya okuldaki %20 oranında beklenen mevcut başarıyı ortalama %90 düzeyine çıkarmayı hedefleyen bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır (Turaç, Çalışkan & Gülnar, 2017).

Taba-Tyler modeline göre de öğrenme-öğretme etkinliklerinde bilgi, beceri ya da yeteneklerin ne tür yöntemler, teknikler, stratejiler, pekiştiriciler, geri dönüt-düzeltilme, katılım, gibi etkinlikleri içereceği önemli görülmektedir (Demirel, 2012). Bu durumlar göz önüne alınarak OÇEP öğrenme-öğretme oturumları, araştırmacı ve danışman birlikte planlamıştır. Otizmlili Çocuğu Olan Ebeveynlere Yönelik Ebeveyn Eğitim Programına ait her bir bölümün hedef ve kazanımları ekte yer almaktadır (bkz: ek-7). Kazanımlara uygun şekilde etkinliklere yer verilmiştir ve etkinliklerin kapsamı da dikkate alınarak oturumların hangi sıklıkla yapılacağı ve sürelerinin ne olacağı belirlenmiştir. OÇEP'in uygulanmasında: Doğrudan Anlatım Yöntemine, Soru-Cevap tekniğine, Tartışma, Etkinlik Örneklerine, Örnek Vaka Çalışmalarına, Beyin Fırtınası gibi çeşitli yöntem ve teknik ve içeriklerden oluşmaktadır.

OÇEP oturumları program içeriğinde yer alan ünitelerin kapsam ve içerik hacmine göre her ünite için 2, 3 ya da 4 oturum şeklinde gerçekleştirilmiştir. OÇEP eğitim programının öğrenme-öğretme etkinlikleri için ders planları hazırlanmıştır. Her Çarşamba Cumartesi ve Pazar günü gerçekleştirilen oturumların kazanımlarının daha kalıcı olması OÇEP’te yer alan örnek etkinliklere ilişkin ebeveynlerin eğitsel becerilerine yönelik yeterliklerinin gelişmesi için evlerinde uygulamalar gerçekleştirmiş ve program öncesinde ve sonrasında video içeriklerini araştırmacıyla paylaşmışlardır. Ebeveynler tarafından otizmlili çocuklarına yönelik gerçekleştirilen örnek eğitim içerikleri araştırmacı tarafından incelenerek uygulama oturumlarında ebeveynlere dönütler sağlanmıştır.

Araştırma kapsamında OÇEP’i uygulamadan önce araştırma uygulamasına ilişkin gerekli izinleri alınmıştır. Erken çocukluk döneminde otizmlili çocuğu olan ebeveynlerin çalışma programında yer alması için uygun zaman dilimleri belirlenmiştir. Eğitim verilecek ortam ve araştırma grubunun eğitime tam katılımının sağlanması açısından planlamalar yapılarak eğitim öncesi gerekli hazırlıklar tamamlanmıştır. Araştırma erken çocukluk döneminde (1-8 yaş arası) otizmlili çocuğu olan 50 ebeveynin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan ebeveynlerden 25’i deney ve 25’i kontrol grubunda oluşmaktadır. Uygulama oturumları için programın ilk haftası itibariyle deney grubu ebeveynlerine yönelik ve erken çocukluk dönemine ilişkin uygulamalı eğitimlere yer verilmiştir. Böylece OÇEP’in kuramsal içeriğinin uygulamada kalıcı hale gelmesinin amaçlanmıştır. Deney grubuna OÇEP’in uygulaması gerçekleştirilirken kontrol grubuna bu esnada herhangi bir eğitim almamaları, otizmlili çocukların eğitimine ilişkin araştırma yapmamaları ve deney grubu ile eğitim kapsamında iletişim kurmamaları gerektiği açıklanarak; araştırmanın geçerliği açısından oluşabilecek olası güçlüklerin önüne geçilmesi sağlanmıştır.

Bireysel ve grup olmak üzere iki şekilde aile eğitim programları yürütülebilmektedir (Duyan, 2007). Bireysel şekilde gerçekleştirilen aile eğitim programlarında uzman tarafından eğitim, sadece bir anne-baba ile birlikte gerçekleştirilmektedir. Eğitim çocuğun ve anne-babanın gereksinimleri doğrultusunda sürdürülmektedir Grup çalışmaları ise benzer gereksinimleri ve özellikleri olan ebeveynlerle yürütülmektedir. Grup çalışmalarıyla yürütülen aile eğitim programları grubun gereksinimleri doğrultusunda olmaktadır. Eğitim programı öncesinde ortak

soruna sahip birden fazla aileye ulaşılmaktadır. Grup eğitimlerinde ebeveynler birbirleriyle etkileşime girmektedir. Deneyimlerini paylaşarak etkileşimli uygulamalar gerçekleştirilmektedir. Ebeveynler, çocuklarının gereksinimleri doğrultusunda bilgi ve beceriler edindirmelerine yardımcı olmaktadır. Ayrıca ebeveynlerin çocuklarıyla ilgili karşılaştıkları güçlükler, davranış problemleri ve olumsuz duygular ile baş etmelerinde yardımcı olabilmektedir (Cavkaytar, 1998). Bu araştırmada OÇEP aracılığıyla benzer güçlüklerle sahip ebeveynlerden oluşan grup eğitimi gerçekleştirilmiştir.

Aile eğitim programları çeşitli yaklaşımlarla geliştirilmektedir. Aile eğitim programlarının yaklaşımları genel olarak anne-babayı anne-baba olarak, savunucular olarak, öğretmenler olarak, kaynaklar olarak, gönüllüler olarak eğiterek yetiştirmeyi hedeflemektedir (Berger, 2008). Bu yaklaşımlar arasında OÇEP ebeveynlerin erken çocukluk döneminde OSB'li çocuklarına yönelik eğitici yani öğretmen rollerini göze alarak yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Yine ev merkezli, kurum merkezli, bütünleştirilmiş, uzaktan öğretim yoluyla aile eğitim modelleri uygulanmaktadır (Cavkaytar ve arkadaşları, 2013; Varol, 2006; Dale, 1996; Alkan, Genç & Tekeder, 2003; Birkan, 2002; Bekman 1990; Aksoy ve diğerleri. 1995). OÇEP oturumları internet aracılığıyla uzaktan öğretim yoluyla gerçekleştirilmiştir

Otizimli Çocuğa Sahip Ebeveynlere Yönelik Eğitim Programının uygulama sürecinde ele alınan konuların kuramsal ve teorik boyutundan çok mevcut içeriğin uygulamada nasıl kullanılması gerektiğiyle ilgili ebeveynlere yönelik uygulamalara ağırlık verilmiştir. Ayrıca eğitim sürecinde konuyla ilgili örnek olaylara yer verilerek öğretim süreci gerçekleştirilmiştir. Yine öğretim sürecinde OSB'li çocuğu olan ebeveynlerin yaşadıkları problemleri anlatmalarına fırsat tanınarak, tartışma zemininin oluşmasına ve bu sorunlara çözüm bulunması için etkileşimin sağlanmasına imkan tanınmıştır. OÇEP içeriğinde yer alan hedefler ve kazanımlar listesine tablo 20 ve 21'de yer verilmiştir.

Tablo 20.OÇEP Üniteleri Hedef ve Kazanımlar Tablosu

| Hedefler | Kazanımlar |
|--|--|
| 1.OSB’li çocukların sosyal ve duygusal becerileriyle ilgili gelişimlerinin sağlanmasına yönelik ebeveyn sorumlulukları | 1. Otizmlı çocuğa sosyal ve duygusal beceriler öğretim süreci öncesinde ve sonrasında davranış kayıt tekniklerini uygun şekilde uygular. |
| | 2. Otizmlı çocuğa sosyal ve duygusal beceriler geliştirmeye yönelik etkili yöntemler kullanır. |
| | 3. Otizmlı çocuğa sosyal ve duygusal beceriler öğretiminde pekiştireç tarifelerini etkili kullanır. |
| | 4. Otizmlı çocuğa sosyal ve duygusal beceriler öğretim sürecinde öğretimsel uyarlamalar yapar. |
| | 5. Otizmlı çocuğa sosyal ve duygusal becerileri öğretim sürecinde ortamı uygun hale getirir. |
| | 6. Otizmlı çocuğa sosyal ve duygusal beceriler öğretimi sürecinde eğitsel materyalleri/ teknolojileri etkili şekilde kullanır. |
| 2.OSB’li bireylerde etkili dil ve iletişim becerileri edindirmeye yönelik ebeveyn sorumlulukları | 1. Otizmlı çocuğa dil ve iletişim becerileri öğretim süreci öncesinde ve sonrasında davranış kayıt tekniklerini uygun şekilde uygular. |
| | 2. Otizmlı çocuğa dil ve iletişim becerileri geliştirmeye yönelik etkili yöntemler kullanır. |
| | 3. Otizmlı çocuğa dil ve iletişim becerileri öğretiminde pekiştireç tarifelerini etkili kullanır. |
| | 4. Otizmlı çocuğa dil ve iletişim becerileri öğretim sürecinde öğretimsel uyarlamalar yapar. |
| | 5. Otizmlı çocuğa dil ve iletişim becerileri öğretim sürecinde ortamı uygun hale getirir. |
| | 6. Otizmlı çocuğa dil ve iletişim becerileri öğretimi sürecinde eğitsel materyalleri/ teknolojileri etkili şekilde kullanır. |
| 3.OSB’li çocukların bilişsel becerilerin gelişimine yönelik ebeveyn sorumlulukları | 1. Otizmlı çocuğa bilişsel becerileri öğretim süreci öncesinde ve sonrasında davranış kayıt tekniklerini uygun şekilde uygular. |
| | 2. Otizmlı çocuğa bilişsel becerileri geliştirmeye yönelik etkili yöntemler kullanır. |
| | 3. Otizmlı çocuğa bilişsel becerileri öğretiminde pekiştireç tarifelerini etkili kullanır. |
| | 4. Otizmlı çocuğa bilişsel beceriler öğretim sürecinde öğretimsel uyarlamalar yapar. |
| | 5. Otizmlı çocuğa bilişsel becerileri öğretim sürecinde ortamı uygun hale getirir. |
| | 6. Otizmlı çocuğa bilişsel becerileri öğretimi sürecinde eğitsel materyalleri/ teknolojileri etkili şekilde kullanır. |

Programın birinci, ikinci ve üçüncü oturumlarında hazırlık etkinliklerine yer verilmiştir. “Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukları tanıma ve ayırt etmeye” ilişkin açıklamalara yer verilmektedir. Bu ünite de OSB’nin temel özelliklerine yer almaktadır. OSB’li çocukların sosyal etkileşim, sosyal iletişim becerileriyle ilgili açıklamalara yer verilmiştir. OSB’li bireylerin sosyal hayal gücü ve esnek düşünme becerileri tartışılmıştır. OSB’li çocukların olağan dışı duygusal tepkilerinden bahsedilmiştir. Konuyla ilgili olarak “Fatma”, “Eren”, “Recep”, “Aylin”, “Yasir” “Hasan” adında 6 OSB’li öğrenciyle ilgili örnek vaka çalışmalarına yer verilmiştir. OSB’li çocukların örnek güçlüklerinden bahsedilmiştir. Gelişimsel gecikme, sınırlı bilişsel yetenekler, dil

edinimindeki güçlükler açıklanmıştır. Çeşitli durumlarda otizmin farklı psikolojik hastalıkları olan; seçici mutizm, hiperkinetik bozukluk, Landau-Kleffner Sendromu tartışılmıştır.

Bu oturumlarda OSB’li çocukların erken tanısıyla ilgili açıklamalar yer almıştır. OSB’li bireyler için çok kurumlu değerlendirmeler, bileşenler, çok gruplu çekirdek ekip açıklanmıştır. Bununla birlikte çok gruplu değerlendirme yaklaşımının olası sonuçları ebeveynlerle birlikte tartışılmıştır. Tanılama envanterlerinden CHAT, CARS, ADI, DISCO, ADOS gibi araçlarından ve özelliklerinden bahsedilmiştir. Bilişsel değerlendirmeyle ilgili açıklamalara yer verilmiştir. Bununla ilgili olarak Bayley’in Gelişim Ölçeği, Leiter Uluslararası Performans Ölçekleri, Psiko-Eğitsel Profil (PEP-R) açıklanmıştır. Sosyal ve uyumsal davranışları değerlendirmeyle ilgili olarak ölçme araçlarından bahsedilmiştir.

Programın birinci ünitesinde “OSB’li çocuklarının sosyal becerileriyle ilgili gelişimlerinin sağlanmasına yönelik ebeveyn sorumlulukları” yer almıştır. Ünitenin başında OSB’li çocukların sosyal etkileşim düzeylerini anlamaları için 24 soru, sosyal iletişim düzeylerini anlamaları için 16 soru, çocuklarının oyun becerileriyle ilgili düzeylerini anlamaları için 15 soru yöneltilecek bu sorular üzerinde tartışmalar yapılmıştır. OSB’li çocuklar için ev dışı etkinliklerden bahsedilmiştir. Ev içerisindeki etkinlikler açıklanmıştır ve OSB’li çocuklarla nasıl oynanması gerektiğiyle ilgili örnek açıklamalara yer verilmiştir. Sosyal becerilerin gelişimi açıklanarak; ortak dikkat, fiziksel kaçınma, karşı gelme eğilimi, akran ilişkileri, aile ilişkileri gibi durumlar üzerinden sosyal güçlüklerin nedenlerinden bahsedilmiştir. Ebeveynler için bir öğretim örneğine yer verilmiştir. İçerikte lego oyunları, hikaye okumaları, boyama/yapıştırma/oyun hamurları ile oyunlar anlatılmıştır.

Programın ikinci ünitesinde “OSB’li bireylerde etkili dil ve iletişim becerileri edindirmeye yönelik ebeveyn sorumluluklarına” yer verilmiştir. Ünite de iletişim ve dil ve dili kullanmada güçlükler bahsedilmiştir. Bununla ilgili olarak bir öğretim süreci açıklanmıştır. OSB’li çocuklarda dilin gelişimi açıklanmıştır. Sonrasında bir öğretim süreci yer almıştır. OSB’li çocuklar için dilin eğitimsel kullanımından bahsedilmiştir. Zamirler açıklanarak OSB’li çocuklara zamirlerin öğretimiyle ilgili örnek bir öğretim aktarılmıştır. Yine aynı ünite de kolaylaştırılmış iletişim, iletişim ve dil becerilerinin değerlendirilmesi açıklanmıştır. Dil becerilerinin değerlendirilmesiyle ilgili olarak

konuşma öncesi iletişim programı, erken iletişim becerilerinin pragmatik profili, çocuklar için iletişim kontrol listesi, okul öncesi dil ölçeğiyle ilgili kısa açıklamalara yer verilmiştir. OSB’li çocuklar için oyun temelli değerlendirmeler ve OSB’li çocuklarda duyular tartışılmıştır. OSB’li çocukların duyuşsal durumları şemalar halinde ebeveynlere gösterilerek etkileşimli içerikler yer almıştır.

Programın üçüncü ünitesinde “OSB’li çocukların bilişsel becerilerin gelişiminde ebeveyn sorumlulukları” ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir. Bununla ilgili olarak zihin teorisi açıklanmıştır. Otizmli küçük çocuklar ve zihin teorisi arasındaki ilişkiye yer verilmiştir. Pragmatik yaklaşımdan bahsedilmiştir. Konuşmayı ve mizahı anlamakla bilişsel beceriler arasındaki ilişki tartışılmıştır. Zayıf merkezi bütünleştirme teorisi, yürütücü işlev teorisi açıklanmıştır. Bununla birlikte OSB’li bireylerin bilişsel becerilerinin gelişimiyle ilgili eğitsel yaklaşımlardan bahsedilmiştir. Uygulamalı davranış analizi yaklaşımı doğrultusunda bilişsel becerilerin gelişimi üzerinde durulmuştur. Ebeveynlerin OSB’li çocuklarının bilişsel becerilerini geliştirmeleriyle ilgili olarak 6 aşamalı plan açıklanmıştır. Tüm bu süreçlerde ebeveyn öğretmen iletişiminin gerekliliği tartışılmıştır. Bilişsel becerilerin gelişimi için etkinlik ortamının hazırlanması ve etkinliğe uyum sağlamakla ilgili 7 basamaklı yol haritası açıklanarak tartışılmıştır.

Tablo 21.OÇEP Üniteleri Hedef ve Kazanımlar Tablosu

| | |
|---|---|
| 4.OSB’li bireylerin sergilediği problem davranışlarla baş edebilmeyle ilgili ebeveyn sorumlulukları | 1. Ebeveyn otizmlili çocuğun gösterdiği problem davranışlarla baş edebilmeyle yönelik etkili yöntemler uygular |
| | 2. Ebeveyn otizmlili çocuğun gösterdiği davranış problemlerini gidermeye yönelik pekiştiriciler tarifelerini uygun şekilde kullanır. |
| | 3. Ebeveyn otizmlili çocuğun davranış problemine müdahale öncesinde ve sonrasında davranış kayıt tekniklerini uygun şekilde yapar. |
| | 4. Ebeveyn otizmlili çocuğun problem davranışla baş edebilme sürecinde öğretimsel uyarlamalar yapar. |
| | 5. Ebeveyn otizmlili çocuğun problem davranışla baş edebilme sürecinde eğitsel materyalleri/ teknolojileri etkili şekilde kullanır. |
| | 6. Ebeveyn otizmlili çocuğun problem davranışla baş edebilme sürecinde ortamı uygun şekilde düzenler. |
| 5.OSB’li çocuklara özbakım becerileri öğretimine yönelik ebeveyn sorumlulukları | 1. Ebeveyn otizmlili çocuğa özbakım becerileri öğretim süreci öncesinde ve sonrasında davranış kayıt tekniklerini uygun şekilde uygular. |
| | 2. Ebeveyn otizmlili çocuğa özbakım becerileri geliştirmeye yönelik etkili yöntemler kullanır. |
| | 3. Ebeveyn otizmlili çocuğa özbakım becerileri öğretiminde pekiştiriciler tarifelerini etkili kullanır. |
| | 4. Ebeveyn otizmlili çocuğa özbakım becerileri öğretim sürecinde öğretimsel uyarlamalar yapar. |
| | 5. Ebeveyn otizmlili çocuğa özbakım becerileri öğretim sürecinde ortamı uygun hale getirir. |
| | 6. Ebeveyn otizmlili çocuğa özbakım becerileri öğretimi sürecinde eğitsel materyalleri/ teknolojileri etkili şekilde kullanır. |
| 6.OSB’li çocuklara yönelik psikomotor beceriler öğretiminde ebeveyn sorumlulukları | 1. Ebeveyn otizmlili çocuğa psikomotor becerileri öğretim süreci öncesinde ve sonrasında davranış kayıt tekniklerini uygun şekilde uygular. |
| | 2. Ebeveyn otizmlili çocuğa psikomotor becerileri geliştirmeye yönelik etkili yöntemler kullanır. |
| | 3. Ebeveyn otizmlili çocuğa psikomotor becerileri öğretiminde pekiştiriciler tarifelerini etkili kullanır. |
| | 4. Ebeveyn otizmlili çocuğa psikomotor becerileri öğretim sürecinde öğretimsel uyarlamalar yapar. |
| | 5. Ebeveyn otizmlili çocuğa psikomotor becerileri öğretim sürecinde ortamı uygun hale getirir. |
| | 6. Ebeveyn otizmlili çocuğa psikomotor becerileri öğretimi sürecinde eğitsel materyalleri/ teknolojileri etkili şekilde kullanır. |

Programın dördüncü ünitesinde “OSB’li bireylerin sergilediği problem davranışlarla baş edebilmede ebeveyn sorumlulukları” ile ilgili açıklamalar yer almaktadır. OSB’li öğrenciler tarafından sergilenen zorlayıcı davranışların hangi amaçlarla kullanıldığı tartışılmıştır. Bu tür davranışlara karşı ebeveynlerin nasıl davranmaları gerektiği maddeler halinde ifade edilerek tartışılmıştır. OSB’li çocuklarda davranış yönetimine yönelik başarılı uygulamalardan bahsedilmiştir. Genel çerçevede hangi stratejilerin kullanıldığı üniteye yer almaktadır. Yine OSB’li bireylerin göstermiş oldukları problem davranışlar için hangi durumlarda ilaç kullanılması gerektiği hangi

durumlarda gerekmediği açıklanmıştır. Hedef davranışın tanımı, davranış işlevi, davranış değiştirme planı açıklanmıştır. OSB’li çocuğun ilerleme sürecinin nasıl izleneceği ve alternatif stratejilerden bahsedilmiştir. Ebeveynlere problem davranışı azaltma tekniklerinden bahsedilmiştir. Sönme, tepkinin bedeli, mola, düzeltme, onarıcı aşırı düzeltme, olumlu aşırı düzeltme ve bedensel ceza ile ilgili açıklamalar yapılmıştır. Olması gereken uygun davranışları artırmak için pekiştirmeden bahsedilmiş ve pekiştirecin kullanımı üzerinde durulmuştur. Ünite sonunda olumlu davranışsal destek açıklanarak tartışılmıştır.

Programın beşinci ünitesinde OSB’li çocuklara özbakım becerileri öğretimine yönelik ebeveyn sorumlulukları” ile ilgili açıklamalar ve uygulama örnekleri yer almaktadır. Özbakım beceriler arasında yer alan yeme becerisi, giyinme becerisi, kişisel bakım becerilerin nasıl kazandırılması gerektiği örnek strateji ve yöntemler doğrultusunda aktarılmıştır. Tuvalet becerisiyle ilgili olarak ayrıntılı içeriklere yer verilmiştir. OSB’li çocukların tuvalet eğitimini etkileyen 6 farklı durumdan bahsedilmiştir. Tuvalet eğitiminde yapılması gereken ve yapılmaması gereken 5 farklı durum açıklanarak ebeveynlerle bu durumlar birlikte tartışılmıştır. Bu becerilerin öğretiminde hangi durumda yardım istenmesi gerektiği, OSB’li çocukların ne zaman tuvalet becerisi öğrenmeye hazır oldukları, gündüz ve gece tuvalet eğitiminin ne şekilde sağlanacağı açıklanarak örnek olaylar üzerinde uygulamalar aktarılmıştır.

Programın altıncı ünitesinde “OSB’li çocuklara yönelik psikomotor beceriler öğretiminde ebeveyn sorumlulukları” ile ilgili içerikler yer almaktadır. OSB’li çocuklara yönelik duyuşsal gelişim ve psikomotor becerilerin öğretiminden bahsedilmiştir. OSB’li çocukların psikomotor becerilerinin gelişimiyle ilgili cevaplanması gereken 6 soruya yer verilerek bu sorular üzerinde tartışmalar yapılmıştır. Öğrenmeyi geliştirmek için görsel, işitsel veya kinestetik stratejilerin kullanımından bahsedilmiştir. Zincirleme becerilerin nasıl öğretileceği açıklanmıştır. Aktivitelerin küçük adımlara bölünerek gerçekleştirilmesiyle ilgili örnekler açıklanmıştır. Bobath ve motor öğrenme yaklaşımlarından bahsedilmiştir. Kapalı alanda gerçekleştirebilecekleri denge çalışmaları gösterilmiştir. Son olarak tüm bunlarla birlikte OSB’li çocuğun hareket becerisi edinebilmelerine yönelik cesaretlendirilmesi için 9 basamaktan bahsedilmiştir

Eğitim programlarının değerlendirilmelerinde yine çeşitli yaklaşımlar kullanılmaktadır. Değerlendirme yaklaşımları; biçimlendirici değerlendirme, tanılayıcı

değerlendirme ve düzey belirleyici değerlendirme olarak üç başlıkta ele alınmaktadır (Demirel, 2005). Biçimlendirici değerlendirme, eğitim programı sürecinde yapılan değerlendirme yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda eğitim programına katılan bireylerin süreç içerisinde sürekli değerlendirilmelerinin sağlanması esastır. Tanılayıcı değerlendirmede ise, eğitim programa girişte yapılan bir değerlendirme yaklaşımıdır. Programa katılan bireylerin programa başlamadan bilgi düzeylerinin anlaşılması ve bunların değerlendirilmesi anlamına gelmektedir. Düzey belirleyici değerlendirme yaklaşımında ise eğitim programına katılan katılımcıların program sonunda edinilen davranış özelliklerinin anlaşılması ve beceri gibi öğrenme ürünlerinin ölçülmesini sağlamaktadır. OÇEP programının öncesinde ve sonrasında EEBYÖ ve EEEYKL aracılığıyla öntest ve sontest gerçekleştirilecektir. Bu nedenle OÇEP’te değerlendirme türlerinden tanılayıcı değerlendirme yaklaşımı ve düzey belirleyici değerlendirme yaklaşımı benimsenmiştir.

Programın değerlendirilmesi 3 farklı yolla gerçekleştirilmiştir. Çeşitli kazanımlar yazılırken “uygular” denilerek ebeveynlerin uygulamaya yönelik yeterliklerinin ediniminin sağlanması amaçlanmıştır. Bu nedenle OÇEP oturumu öncesinde ve sonrasında ebeveynler OSB’li çocuklarıyla her bir üniteye ilişkin eğitimler gerçekleştirmiş ve bu eğitimlerin video kayıtları araştırmacıya gönderilmiştir. Bu şekilde OÇEP’te yer alan uygulamaya yönelik kazanımların edinilip edinilmediği araştırmacı tarafından geliştirilen kontrol listesi (EEYKL) aracılığıyla belirlenmiştir. Ebeveynlerin Eğitsel Becerilerine İlişkin Kontrol Listesi ebeveynlerin öğretim oturumları gözlemlenerek doğrudan araştırmacı ve %32’si gözlemciler arası güvenilirlik için özel eğitim anabilim dalında görevli bir uzman tarafından kodlanmıştır. İkinci değerlendirme aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen EEBYÖ kullanılmıştır. EEBYÖ aracılığıyla ebeveynlere yönelik öntest ve sontest gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte öğretim sonunda sosyal geçerlik formu geliştirilerek öğretim programının amaç, süreç ve etkisine ilişkin deney grubunda yer alan ebeveynlerin görüşlerine başvurularak sosyal geçerlik verileri elde edilmiştir.

OÇEP’in uygulanabilmesi ve etkisinin artırılabilmesi için bir dizi görsel materyal sunular halinde hazırlanarak program öncesinde ebeveynlerle pilot uygulamalar gerçekleştirilmiş ve ebeveyn önerileri doğrultusunda program son şekline getirilmiştir. Pilot çalışma sekiz oturumda 10 ebeveynin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma sonrasında ebeveynler tarafından; eğitim programında özbakım becerilerle

ilgili açıklamaların olduğu üniteye yer alan “OSB’li Bireylere Yönelik Tuvalet Eğitimi” ile ilgili içeriğin sınırlı olduğu ifade edilmiştir. Sonrasında tuvalet eğitimiyle ilgili olarak; iletişim, rutin ve aynılık ihtiyacı, duyuşsal uyarılma, öğrenme yetisi, sosyal etkileşim ve öğrenme, biyolojik fonksiyonlarla ilgili başlıklar programa eklenmiştir. Tuvalet eğitiminde yapılması gereken ve yapılmaması gereken unsurlardan bahsedilerek programa son şekli verilmiştir.

III.5 Verilerin Toplanması

İhtiyaç analizi için, bu araştırmada, ebeveynlerin görüşlerini elde etmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme sürecinde, ebeveynlere yöneltilen görüşme soruları, araştırmacılar tarafından yapılan alan yazın taraması sonucunda ulaşılan ilgili araştırmalar (Yücel & Cavkaytar 2007; Vardarcı, 2011; Olçay-Gül 2012; Boutain, Sheldon & Sherman 2020; McDuffie, Machalicek, Oakes, Haebig, Weismer, & Abbeduto 2013; Preece & Trajkovski 2017; Tolmie, Bruck & Kerslake 2016; Stuttard, Breresford, Clarke, Beecham, & Morris 2016; Gaad & Thabet 2016, Aktaş 2015; Gökçe 2017; Aydın & Cavkaytar 2020; Benson, Dimian, Elmquist, Simacek, McComas, & Symons, 2018; Meadan, Snodgrass, Meyer, Fisher, Chung, & Halle, 2016; Simacek, Dimian, & McComas, 2017) dikkate alınarak hazırlanmıştır.

Özel eğitim anabilim dalında öğretim üyesi araştırmacıların görüşleri doğrultusunda yarı yapılandırılmış 6 sorudan oluşan bir görüşme formu oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular, kapsam ve görünüş geçerliği açısından incelenerek uygunluğu değerlendirilerek son şekline getirilmiştir (bakınız: ek 3). Erken çocukluk döneminde çocuğu otizmlili olan 20 ebeveynle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler yapısı gereği nitel veriler sağlamaktadır. Buna uygun olarak araştırmanın bu aşamasında sözel bir çalışma yürütülmüştür. Her bir soruda yer alan ilgili cevaplar olduğu gibi aktarılmıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasında deney ve kontrol grubunda yer alan ve erken çocukluk döneminde çocuğu otizmlili olan 50 ebeveyninden eğitim oturumları öncesinde ve sonrasında EEBYÖ ve EEEYKL aracılığıyla veriler toplanmıştır (bakınız: ek 18-19). Yapılandırılmış gözlemler için, ünitelerde yer alan her bir boyuta ilişkin kendileri için öncelikli olan kazanımlar ebeveynler tarafından seçilmiştir. Seçilen bu kazanımlar doğrultusunda ebeveynler, OSB’li çocuklarıyla öğretim oturumları

gerçekleştirmişlerdir. Öğretim oturumları eğitimden önce ve eğitim sonunda 2 kez gerçekleşmiştir. Oturum süreci ebeveynler tarafından video kayda alınmıştır. Video kayıtları araştırmacı tarafından izlenerek EEYKL aracılığıyla kodlanmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik verilerine tablo 22’de yer verilmiştir.

Araştırmanın son aşamasında özel eğitim anabilim dalında yer alan uzmanların görüşleri doğrultusunda sosyal geçerlik görüşme formunda yer alan sorular, kapsam ve görünüş geçerliği açısından incelenerek uygunluğu değerlendirilerek son şekline getirilmiştir. Deney grubunda yer alan 25 ebeveyninden sosyal geçerlik verileri elde edilmiştir. Nitel veriler yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmanın bu aşamasında sözel bir çalışma yürütülmüştür. Sosyal geçerlik formuna eklerde yer verilmiştir (bakınız: ek 2).

Geçerlik ve güvenilirlik araştırmanın türüne bağlı olmaksızın, çalışmanın kavramsal açıdan çerçevesinin düzenlenmesidir. Verilerin toplanması, analizi edilmesi, yorumlanarak elde edilen bulguların sunulmasıdır (Merriam, 2009). Araştırmanın inandırıcılığı, araştırmanın özgün kanıtlar doğrultusunda sunulması, özgün çıkarımların yapılması ve genellenebilir olmasıyla ilgilidir (White, Woodfield ve Ritchie, 2003). Bununla birlikte özellikle nitel bulgularda, iç güvenilirlik yerine tutarlık, dış güvenilirlik yerine teyit edilebilirlik, iç geçerlik yerine inandırıcılık, dış geçerlik yerine aktarılabilirlik kavramları kullanılmaktadır (Lincoln ve Guba, 1985). Çalışmada dış geçerlik, iç geçerlik ve güvenilirlik dikkate alınmıştır. Dış geçerliğin anlaşılmasında araştırmada ortaya çıkan bulguların genellenebilir olup olmadığının anlaşılması için elde edilen bulgular, alan yazından elde edilen benzer sonuçlarla birlikte tartışılmıştır. Bu araştırmada yer alan örneklemin seçimi, araştırmanın genellenmesine izin verecek şekilde açıklanmıştır. Yine araştırma sonuçlarının araştırma sorularıyla tutarlı olduğu görülmektedir. Araştırmada yer alan bulguların başka araştırmalarla karşılaştırılabilmesi için gerekli olan betimsel açıklamalara yer verilmiştir. Benzer ortamlarla başka araştırmalarda karşılaştırılabilecek niteliktedir.

Araştırmada iç geçerlik için ortaya çıkan bulguların anlamlı ve tutarlı olmasına ve elde edilen bulguların kavramsal açıdan uygunluğuna bakılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu araştırmada nitel ve nicel veri toplama ve analizi teknikleri kullanılmıştır. Uygulama öncesinde ve sonrasında veriler toplanmıştır. Araştırmanın nitel ve nicel kısmında uzun süreli ve derinlemesine veriler toplanmıştır. Araştırma

sonucunda katılımcılardan elde edilen bulgular görüşme, gözlem, ölçek gibi farklı veri toplama yöntemleriyle elde edilerek teyit edilmiştir. Farklı yöntemlere göre elde edilen bu bulgular kendi içerisinde anlamlı bir bütün oluşturmaktadır. Veri toplama ve analizi süreçlerinde farklı alan uzmanları yer almıştır. Elde edilen bulgular ayrıntısıyla yorumlanmıştır. Ayrıntılı betimlemelere yer verilmiştir. Alanyazın taraması gerçekleştirilerek benzer araştırma verilerinin kendi içerisindeki tutarlılıkları dikkate alınmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bu bulgular öncesinde oluşturulan araştırmanın kuramsal çerçevesi ve kavramsal çerçeve ile uyumludur.

Araştırmanın uygulama güvenilirliği göz önüne alındığında, Wolery, Bailey & Sugai'ye (1988) göre alanyazında aile üyeleri tarafından sağlanan öğretim oturumlarının en az %30'unda güvenilirlik verisi elde edilmesi gerektiği ifade edilmektedir (akt., Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2012). Bu çalışmada tüm oturumlar kayıt altına alınmıştır. Ebeveynler tarafından gönderilen video kayıtlarının tamamı ayrıca danışman tarafından da izlenmesi sağlanarak uygulama güvenliğinin elde edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada uygulama geçerliği için OÇEP'in araştırmacı tarafından hedeflenen öğrenme-öğretme etkinlik planlarına ve kazanımlarına uygun olarak yürütülüp yürütülmediğinin denetlenmesi ve anlaşılması açısından, uygulama etkinliklerine tez danışmanı ve tüm oturumlara iki özel eğitim uzmanı gözlemci olarak katılmıştır. OÇEP'in tüm oturumları da ayrıca kayda alınmıştır. Gözlemleri gerçekleştiren özel eğitim uzmanlarının yapmış oldukları tüm bu gözlemleri raporlayabilmesi amacıyla araştırmacı tarafından gözlem formu hazırlanmıştır (bakınız: ek 4). Gözlem formunda yer alan her bir değerlendirme ölçütü Demirel (2012) tarafından geliştirilen analitik program değerlendirme modeline uygun olarak belirlenmiştir. Bu modele "sınıf yönetimi" ölçütü de ek olarak eklenerek gözlem formu son haline getirilmiştir. Elde edilen 4'lü likert tipi gözlem formuna göre 'çok yetersiz' yargısının değeri 1 puan, 'yetersiz' değeri 2 puan 'yeterli' değeri 3 puan ve "çok yeterli değeri" ise 4 puan olarak belirlenmiştir. Gözlemcilerden ayrıca verdikleri puanlara ve görüşlerine ilişkin yorumlar yapmaları istenmiştir ve buna uygun olarak gözlem formunda "yorumlar" kısmına yer verilmiştir. Gözlem formu sonuçlarına göre ise; araştırmacının program eğitimini yürütme yeterliği; Öğretim Planlamasının Uygunluğu %100, Eğitimci ve Ebeveyn Etkileşimi ve Eğitimci Rolü %100, Ebeveyn ve Ebeveyn Etkileşiminde Öğrenen Rolü %100, Sınıf Yönetimi %100 ve Öğretim Planlarına Uygunluk düzeyine göre %100

oranındadır. Buna göre uzman gözlemlerinin sonucunda, araştırmacının programı uygulama başarı 5 ölçüt içinde çok yeterli düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırma da ebeveynler tarafından araştırmacıya OSB’li çocuklarına yönelik gerçekleştirdikleri eğitim video içerikleri gönderilmiştir. Bu içeriklerden gözlemciler arası güvenilirlik verileri elde edilmiştir. İki gözlemcinin birbirinden bağımsız şekilde aynı oturumu izleyerek yaptıkları değerlendirmelerin karşılaştırılması olarak ifade edilen gözlemciler arası güvenilirlik (Alberto & Troutman, 2009) verileri araştırmacı ve kayıt teknikleriyle, bağımsız gözlemlerle ilgili eğitimi bir özel eğitim uzmanı tarafından toplanmıştır. Video kayıtlarının %32’si araştırmacı dışında özel eğitim anabilim dalında 1 öğretim elemanı tarafından izlenerek araştırmacı tarafından geliştirilen EYKL’nin doldurulması istenmiştir. Araştırmada, gözlemciler arası güvenilirlik; “görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı) × 100” formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Kırcaali- İftar ve Tekin, 1997). Dolayısıyla elde edilen verilerin bir kısmı (8:%32) araştırmacı ve uzman tarafından birlikte kodlanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik hesabı yapılarak elde edilen sonuca aşağıdaki tablo-22’de yer verilmiştir.

Tablo 22.Kontrol Listesi Kodlayıcılar Arası Güvenirlik Verileri

| | Ebeveyn | Kontrol Listesi Öntest | Kontrol Listesi Sontest |
|--------------------|---------|------------------------|-------------------------|
| | E1 | 88.8 | 83.3 |
| | E2 | 100 | 86,1 |
| | E3 | 88.8 | 100 |
| Kodlayıcılar Arası | E4 | 94.4 | 80.5 |
| Güvenirlik (KAG) | E5 | 100 | 88.8 |
| | E6 | 88.8 | 75 |
| | E7 | 97.2 | 91,6 |
| | E8 | 100 | 88.8 |

*E=Ebeveyn

III.6. Verilerin Analizi

Araştırmanın bu bölümünde veri toplama araçları aracılığıyla elde edilen verilerin ne şekilde analiz edildiğine ve analiz tekniklerinin seçilme gerekçelerine ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

İhtiyaç analiziyle ilgili olarak gerçekleştirilen Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerden elde edilen ses kayıtlarından ve araştırmanın sonucunda Sosyal Geçerlik Formu aracılığıyla deney grubunda yer alan ebeveynlerden elde edilen ses kayıtlarından elde edilen yazılı dökümler üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmadan, ifade edildiği şekliyle metin haline getirilmiştir. Metinler oluşturulmasıyla elde edilen verilerin not

alınması ile önemli görülen kısımlar işaretlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Çünkü betimsel analiz, verilerin araştırma sorularını ortaya koyduğu temalara göre organize edilmesinde ve görüşme esnasında kullanılan sorular veya boyutlar dikkate alınarak sunulmasına imkan sağladığı için bu teknik kullanılmıştır. Betimsel analiz dört aşamada gerçekleşir. Bu aşamalar:

- 1) Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma,
- 2) Verilerin işlenmesi,
- 3) Bulguların tanımlanması ve
- 4) Bulguların yorumlanmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2013)

Betimsel analizler gerçekleştirilmeden önce görüşmede yer alan boyutlardan ve araştırma sorularından yola çıkarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Görüşmeye katılan yirmi katılımcının her birinden elde edilen cevaplar üzerinde hiçbir değişiklik yapılmadan tek tek ele alınarak incelenmiştir. Ebeveynlerden elde edilen 20 ses kaydı danışman tarafından incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonrası her bir görüşme formunun üzerine katılımcıların verdiği cevaplarla ilgili olarak ‘Görüşme Kodu’ oluşturulmuştur. Görüşme formu aracılığıyla katılımcılardan elde edilen cevapların bazıları araştırma kapsamında önemli görülmediği için dışarıda kalmıştır. Görüşme kodları araştırmacı tarafından yirmi ebeveyn için ayrı ayrı yapılmış ve elde edilen verilerin tamamı tanımlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla nitel araştırmayla ilgili bu aşamasında elde edilen veriler bulgular bölümünde ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

Beşli likert tipinden oluşan Ebeveyn Eğitsel Beceriler Yeterlik Ölçeğinde 1: Kesinlikle katılmıyorum, 2: Kısmen katılmıyorum, 3: Kararsızım, 4: Kısmen katılıyorum, 5: Kesinlikle katılıyorum şeklinde puanlandırılmıştır. Ölçekten elde edilen en düşük puan 40 iken en yüksek puan 200 dür. Ölçekten alınan yüksek puanlar ebeveyn eğitsel yeterlik algılarının yüksek olduğunu gösterirken düşük puanlar ebeveyn eğitsel yeterlik algılarının düşük olduğunu göstermektedir. İkili likert tipinden oluşan Ebeveynlerin Eğitsel Yeterliklerine Yönelik Kontrol Listesinde 1: Hayır 2: Evet şeklinde puanlanmaktadır. Kontrol Listesinde elde edilen en düşük puan 36, en yüksek puan ise 72 dir. Gözlemler sonucu elde edilen yüksek puanlar ebeveyn eğitsel yeterliklerin yüksek olduğunu gösterirken, düşük puanlar ise ebeveyn eğitsel yeterliklerin düşük olduğunu göstermektedir.

Ebeveyn Eğitsel Beceriler Yeterlik Ölçeği ve Ebeveynlerin Eğitsel Yeterliklerine Yönelik Kontrol Listesi aracılığıyla öntest ve sontest şeklinde deney ve kontrol gruplarından veriler elde edilmiştir. Ebeveyn Eğitsel Beceriler Yeterlik Ölçeği aracılığıyla elde edilen verilerin öntest sontest arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla parametrik istatistik tekniklerinden Bağımlı Örneklem t Testi kullanılmıştır. Ebeveynlerin Eğitsel Yeterliklerine Yönelik Kontrol Listesi aracılığıyla elde edilen veriler grafiksel açıdan analiz edilmiştir. Nicel araştırma aşamasından elde edilen veriler bulgular bölümünde ayrıntılı incelenmiştir.

Ayrıca istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç bulunması bu sonucun her zaman gerçekleştirilen uygulamalarda ya da kuramda kesin doğru olduğu anlamına gelmemektedir. Dolayısıyla yapılan çalışmalarda etki büyüklüğünün de hesaplanmasında yarar vardır (Akbulut, 2010; Huck, 2008). Araştırmada hesaplanan eta kare (η^2) değeri bağımlı değişkendir varyansın ne kadarının belirli bir bağımsız değişkenle açıklandığını gösterir. t-test bu tekniği kullanır. η^2 değerinde .02 düşük etki gücü, .13 ortalama etki gücü, .26 ve üstü büyük etki gücü olarak değerlendirilir. Eğitim programının ebeveynlerin yeterlikleri üzerindeki etki büyüklüğünün raporlanması için hesaplanan eta kare (η^2) değerleri de çalışmanın nicel bulgulara ilişkin tablolarda ayrıca yer almaktadır. Yine bu araştırmada etki büyüklüğünü hesaplamak için Cohen d değeri hesaplanmıştır. Cohen (1988) d'nin yorumu için belli kesme noktaları belirlemiştir: Etki büyüklükleri d= .02'de "küçük", d= .05'te "orta" ve d= .08 olduğunda ise "büyük" olarak gruplanmıştır (Aktaran: Erkuş, 2012). Bu araştırmada Cohen d ve eta kare değerine ilişkin sonuçlar tablolarda (tablo-24) yer almaktadır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde nitel ve nicel veri toplama araçları ile elde edilen verilerin analizi sonrası ortaya çıkan bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

IV.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formundan Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın nitel bulgularına ilişkin araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla 20 ebeveynin görüşlerine başvurulmuştur. Aşağıda erken çocukluk döneminde OSB’li çocuğu olan ebeveynlerle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 23. OSB’li Çocuğu Olan Ebeveynlerin Eğitim Gereksinimleri

| Ebeveynlerin Eğitim Almaya Yönelik Gereksinim Alanları | N | % |
|--|----|------|
| Sosyal ve duygusal beceriler edindirmeyle ilgili eğitim alma gereksinimi | 18 | 90% |
| Bilişsel beceriler edindirmeyle ilgili eğitim alma gereksinimi | 20 | 100% |
| Dil ve iletişim becerileri edindirmeyle ilgili eğitim alma gereksinimi | 20 | 100% |
| Öz bakım becerileri edindirmeyle ilgili eğitim alma gereksinimi | 15 | 75% |
| Problem davranışlarıyla baş edebilmeye yönelik eğitim alma gereksinimi | 17 | 85% |
| İnce ve kaba motor beceriler edindirmeyle ilgili eğitim alma gereksinimi | 17 | 85% |

Tablo 23 incelendiğinde erken çocukluk döneminde OSB’li çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarına sosyal ve duygusal beceriler edindirmeyle ilgili (18:%90), bilişsel beceriler edindirmeyle ilgili (20:%100), dil ve iletişim becerileri edindirmeyle ilgili (20:%100), öz bakım beceriler edindirmeyle ilgili (15:%75), problem davranışlarla baş edebilmelerini sağlamaya ilgili (17:%85) ve ince kaba motor beceriler edindirmeyle ilgili (17:%85) bilgi gereksinimlerinin olduğu anlaşılmaktadır.

IV.1.1. Sosyal ve Duygusal Beceriler Edindirmeyle İlgili Eğitim Alma Gereksinimi

Araştırmaya katılan ebeveynlerin büyük bir çoğunluğunun (18: %90) erken çocukluk dönemindeki OSB’li çocuklarına sosyal ve duygusal beceriler edindirmeyle ilgili eğitim almaya ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. OSB’li çocuklarının arkadaşlarıyla oynamasını sağlayamamaları, kendi duygularını anlatmada güçlükler yaşanması nedeniyle sosyal ve duygusal beceriler öğretmeyle ilgili eğitim almaya ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Ebeveyn görüşmelerinde ebeveynler eşleriyle birlikte OSB’li çocuklarına sosyal ve duygusal beceriler öğretmeye çalıştıklarını ve bu

doğrultuda çeşitli etkinliklere yer verdiklerini ancak bu konuda yine kendilerini yetersiz hissettiklerini vurgulamaktadırlar. Dolayısıyla ebeveynler sosyal ve duygusal becerileri öğretmede ne tür teknikler kullanmaları gerektiğini yeterli düzeyde bilmemektedir. Ebeveynler OSB'li çocuklarına sosyal ve duygusal beceriler öğretmeyle ilgili önemli ölçüde eğitime gereksinim duyduklarını vurgulamaktadırlar. Aşağıda ebeveyn görüşleriyle ilgili kesitler sunulmaktadır.

“Yeterli değilim. Ben öğretmeye çalışıyorum ama arkadaşlarıyla birlikte oynamasını sağlayamıyorum. Bununla ilgili daha çok eşim ilgileniyor. Çocuğum kendi duygularını yarı yarıya anlatabiliyor. Biz anlıyoruz onu da başkalarının anladığını düşünmüyorum. Dikkatli izlemeleri ve beklmeleri gerekiyor anlamaları için bu sebeple sosyal beceriler öğretemiyoruz. Eğitim alma ihtiyacımız var” (ebeveyn, 3).

“Bunların belirli kısımlarını yapabiliyorum dışarda arkadaşlarıyla iletişim sağlamasına çabalıyorum. Toplumla birlikte hareket etme becerisi kazandırmaya çalışıyorum Ama tüm bunlarla birlikte kendimi bu konuda yeterli hissetmiyorum. Çok yeterli olamıyorum eşimle birlikte her şeye gayret gösteriyoruz. Nasıl yapmam gerektiğini bilmiyorum” (ebeveyn 17).

Araştırmaya katılan ebeveynlerin birkaçı (2:%10), OSB'li çocuklarına sosyal ve duygusal becerileri öğretmeyle ilgili kendilerini yeterli hissettiklerini bu sebeple herhangi bir eğitim programına katılmak istemediklerini ifade etmiştir. Ebeveynler sosyal ve duygusal becerileri öğretebilmektedir. OSB'li çocukları duygularını kendilerine doğru şekilde ifade edebilmektedir. Sosyal becerilerle ilgili pek çok etkinliği OSB'li çocuklarının gerçekleştirdiği ifade edilmiştir. OSB'li çocukların sosyal ve duygusal becerilerinin gelişimine yönelik eğitim programına katılmak istemeyen ebeveynler çocuklarının bu becerileri doğru şekilde sergileyebildiklerini vurgulamaktadır. Aşağıda ebeveyn görüşleriyle ilgili kesitler sunulmaktadır.

“Benim oğlum otizmli ancak sosyal ve duygusal becerileri yerine getiriyor. Duygularını bana doğru şekilde ifade edebiliyor. Böyle bir etkinlik düzenlerseniz katılmam fakat dil ve iletişim becerilerinde güçlük çekmekte ama yine de bu durum sosyal ve duygusal becerisini etkilemediğini düşünüyorum” (ebeveyn, 8).

“Sosyal beceriler arasında yer alan pek çok etkinliği çocuğum yerine getiriyor. Bu konuyla ilgili öğretmenlerle birlikte geçmişte çok çalıştık ve önemli ölçüde ilerledik” (ebeveyn, 20).

IV.1.2.Bilişsel Beceriler Edindirmeyle İlgili Eğitim Alma Gereksinimi

Araştırmaya katılan ebeveynlerin tamamı (20: %100) erken çocukluk dönemindeki OSB’li çocuklarına bilişsel beceriler öğretmeyle ilgili eğitim almaya ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Ebeveynler OSB’li çocuklarına bilişsel beceriler öğretmede çeşitli güçlükler yaşamaktadır. Özellikle OSB’li çocuklarıyla göz teması kurmada zorlanmaktadırlar. OSB’li çocuklar ihtiyaçlarını bazen ifade edebilmektedir. Ancak sözel olarak ihtiyaçlarını ifade ederken göz temasından kaçınmaktadırlar. OSB’li çocuklarının dikkat becerilerinin yeterli olmadığı vurgulanmaktadır. Dikkatleri toplandığı ölçüde eğitimlerden yarar sağlanmaktadır. Ancak önemli ölçüde bilişsel becerilerde geri olmaları nedeniyle adı söylenen nesnenin resmini göstermekte OSB’li çocukların zorlandığı ifade edilmektedir. Dikkat becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler yapılmaktadır. Ancak bu etkinliklerden yeterli düzeyde yarar sağlanamadığı görülmektedir. Bu açıdan ebeveynler özellikle göz temasını sürdürerek iletişimi sürdürmek başta olmak üzere, çeşitli bilişsel becerilerin öğretimiyle ilgili eğitim gereksinimlerinin bulunduğunu belirtmişlerdir. Aşağıda ebeveyn görüşleriyle ilgili kesitler sunulmaktadır.

“Göz temasını sağlamaya çalışıyoruz ama belli süre için geçerli belli süre sonra zaten bu işin ufak tefek eğitiminden duyduğumuz kadar artırmaya çalışıyoruz. Bazen herhangi bir şey söylediğim zaman mesela tuvaletini yapacağı zaman söylüyor. Ama cümleleri kullanırken göz temasını kullanmıyor. Bilişsel becerilerini geliştirmek için eğitim almaya ihtiyacım var” (ebeveyn, 20).

“Anlık farkındalıkla alakalı bir durum olduğunu düşünüyorum. Dikkatini topladığım zaman her şey çok güzel. Dikkat bozukluğu olduğu zaman bunlara tepki vermiyor zaten. Göz teması şart ama çocuk göz teması olmadan dikkatini toplayabiliyorsa o da güzeldir diyerek göz temasını beklemiyorum. Adı söylenen nesnenin resmini göstermeyi öğrenmek için eğitim almam gerekmektedir” (ebeveyn 6).

IV.1.3. Dil ve İletişim Becerileri Edindirmeye İlgili Eğitim Alma

Gereksinimi

Araştırmaya katılan ebeveynlerin tamamı (20: %100) erken çocukluk dönemindeki OSB'li çocuklarına dil ve iletişim becerilerini öğretmeye ilgili eğitim almaya ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. OSB'li çocukların yaşları büyümesine rağmen konuşmada güçlük çeken çocukların olduğu görülmektedir. Ebeveynler kurumlar tarafından verilen eğitimlerin bu açıdan yetersiz olduğunu ifade etmektedirler. Önemli ölçüde eğitimler tekrar edilmediği sürece iletişim kurmada güçlükler yaşandığı görülmektedir. OSB'li çocuklardan ses tekrarı olmasına rağmen ifade edici dil becerilerinde önemli ölçüde geri seyreden çocukların bulunduğu anlaşılmaktadır. Bazı OSB'li çocukların konuşmalarının anlaşılması ebeveynler tarafından vurgulanmaktadır. Dolayısıyla iletişim becerilerinin öğretimiyle ilgili yetersizlikler ebeveynler tarafından vurgulanmaktadır. Ebeveynler OSB'li çocuklarına iletişim becerilerini kazandırmak istemekte ancak çocukların buna aynı şekilde cevap vermediği görülmektedir. OSB'li çocuklar evde olduğu sürece ebeveynler çocuklarının iletişim becerilerinin gelişmesine yönelik destek vermektedir. Ancak bazı durumlarda çocukların bu eğitime tepkisiz kaldığı belirtilmiştir. Dolayısıyla ebeveynler iletişim becerilerinin öğretimiyle ilgili önemli ölçüde eğitim gereksinimlerinin olduğunu vurgulamışlardır. Aşağıda ebeveyn görüşleriyle ilgili kesitler sunulmaktadır.

“Nasıl olacak ki, öyle bir eğitime mutlaka ihtiyacım var. Çünkü çocuğum konuşamıyor yaşı da büyüyor biz çok durumda çaresiz kalıyoruz. Buradaki eğitimler oldukça sınırlı haftanın belli günleri öğretmenler eğitim veriyor. Ama yetersizliği çok var bu eğitimlerle kısa zamanda konuşabilecek mi bilmiyorum. Alıcı dil becerisi çok iyi değil. Gırgırı getir oğlum derim bazen ilgisiz kalıyor” (ebeveyn, 1).

“Şu anda şöyle ses tekrarı var kendini tekrarı var bir şeyler söylediğinde net olarak ifade edemiyor. Anlaşılamıyor. Babıldamaya yakın bir ses çıkıyor. Ses taklidini sınırlı yapıyor hoşuna giderse ve ilgisini çekerse yapabiliyor. Onu eşimle yapıyor zaten. İletişim becerileriyle ilgili bizim büyük bir eksikliğimiz var. Biz iletişimi doğduğumuzdan itibaren taklitle kazandırmaya çalışıyoruz ama bir yere kadar oluyor” (ebeveyn 14).

IV.1.4. Özbakım Becerileri Edindirmeye İlgili Eğitim Alma Gereksinimi

Araştırmaya katılan ebeveynlerin büyük bir kısmı (15: %75), erken çocukluk dönemindeki OSB’li çocuklarına özbakım becerilerini öğretmeyle ilgili eğitim almaya ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Ebeveynler OSB’li çocuklarının özellikle yemek seçimiyle, ayakkabılarını giyebilmeyle ve diş fırçalama becerileriyle ilgili ciddi problemlerin olduğunu ifade etmişlerdir. Okullarda özellikle özbakım becerileriyle ilgili yeterli eğitimin verilmediği, bu sebeple eğitimlerin ebeveynler tarafından vermeye çalışıldığı vurgulanmaktadır. Ebeveynler OSB’li çocuklarına özbakım becerileri öğretmeyle ilgili sürekli çalışmalar yaptıkları görülmektedir. Ancak bu çalışmalar ebeveynler tarafından yeterli görülmemektedir. Bu açıdan ebeveynler OSB’li çocuklarına farklı özbakım becerilerini nasıl öğretebilecekleriyle ilgili eğitime ihtiyaç duymaktadır. Aşağıda ebeveyn görüşleriyle ilgili kesitler sunulmaktadır.

“Yeme de bir problem yok, yemek seçmiyor ama nasıl yemesi gerektiğini bilmiyor. Bunun eğitimini biz vermeye çalışıyoruz. Okulda çok yemediği için eğitimini alamıyor. Giyinme dediğiniz zaman onda da zorlanıyor. Ayakkabını giy diyorum. Giyemiyor. Öğretmeni o konuda yardımcı olunca biraz yapabiliyor ama yeterli değil. Temizlikle ilgili, el yüz yıkamayla ilgili eğitim verebilirim. Ama dişini fırçalama alışkanlığı yok. Eğitime ihtiyacımız var” (ebeveyn, 14).

“Biz sürekli evde bir şeyler anlatmaya çalışıyoruz alıyor bir şekilde ama okulda verilen eğitim gibi sağlayamıyoruz. Yaşına göre özbakım becerileri öğretmede kendimi yeterli hissediyorum ama çocuğuma 3 yıl sonra özbakım becerileri öğretebilir miyim bilmiyorum. 5 yaşında bunu öğrettim ama 9 yaşında bunu öğretebilirim deme şansım yok. Çünkü farklı özbakım becerilerini öğretebilir miyim bilmiyorum” (ebeveyn 9).

Araştırmaya katılan ebeveynlerin birkaçı (5:%25), çocuklarına özbakım becerilerini öğretmeyle ilgili herhangi bir güçlük yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Ebeveynler kendilerini OSB’li çocuklarına özbakım becerilerini öğretmek konusunda başarılı olarak değerlendirmektedir. Örneğin çocuklarına yemek yeme, tuvalet, kıyafet giyme, ayakkabı giymek gibi çeşitli özbakım becerilerini rahatlıkla öğretebildiklerini vurgulamışlardır. Aşağıda ebeveyn görüşleriyle ilgili kesitler sunulmaktadır.

“Özbakım becerileri konusunda eşim de ben de başarılı olduğumuzu düşünüyoruz. Çocuğum zihinsel açıdan herhangi bir problem yaşamadığı için yemek

içmek becerileri olsun, tuvalet becerisi olsun, kıyafet giyme ve çıkarma becerisi olsun hepsini yapabilmektedir” (ebeveyn 12).

“ Çocuğum kendi kendine ayakkabısını giymek çıkarmak gibi çeşitli konularda becerileri zaten kendi kendisine öğrendi. Biz çocuğumuza özbakım becerilerini öğretirken yorulmadık. Zamanla yaşına uygun becerileri kendisi zaten öğrendi” (ebeveyn, 10).

IV.1.5. Problem Davranışlarla Baş Edebilmeye Yönelik Eğitim Alma

Gereksinimi

Araştırmaya katılan ebeveynlerin çoğunluğu (17: %85), erken çocukluk dönemindeki OSB’li çocuklarına problem davranışlarıyla baş edebilmeye yönelik eğitim almaya ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Ebeveynler OSB’li çocuklarının krize çok girdiklerini, öfke nöbeti geçirdiklerini belirtmektedir. Ebeveyn görüşlerine göre OSB’li çocuklar hayvanları severken canlarını acıtabilmektedir. Stereotipik hareketler sergilemektedirler. Ebeveynler OSB’li çocuklarının problem davranışlarıyla baş edebilmeye yönelik çocuklarının dikkatlerini yönlendirmeye çalışmaktadır. Ancak problem davranışların giderilmesine yönelik ne tür yöntemleri kullanılabileceklerini bilmemektedirler ve kendilerine bu konuyla ilgili bilimsel sonuçların açıklanmasını istemektedirler. Aşağıda ebeveyn görüşleriyle ilgili kesitler sunulmaktadır.

“Krizе çok giriyor, öfke nöbeti oluyor bazen el hareketlerini tekrar ettiriyor. Bunu hangi amaçla yapıyor bilmiyorum. Başka şeylere yönlendirdiğim zaman yapmıyor. Mesela bisiklet kullandığı zaman tek elle kullanıyor diğer elini sallıyor. Eren bisikletini iki elle tut diyorum. Bu sefer yapmıyor ama bununla birlikte başka öğrenebileceğim bir teknik yöntem varsa elbette ki öğrenmek isterim” (ebeveyn, 4).

“Bizim çocuğumuz kendine zarar vermiyor ama davranış problemleri var. Kendine göre davranış problemleri var. Hayvanları severken canlarını acıtabiliyor. Stereotip hareketler yapabiliyor bazen, bunları nasıl giderebileceğimi bilmiyorum. Stereotip davranış bozuklukları özellikle sosyalleşme ve iletişim kurmada sıkıntı özellikle akranlarıyla iletişim kurabilmesinde sıkıntı ama davranış problemleri gerçekten büyük problem” (ebeveyn 12).

Görüşmeye katılan ebeveynlerden küçük bir kısmı (3: %15), OSB’li çocuklarının problem davranışları, kısmen sergilediklerini, böyle bir durumla nasıl baş

edebileceklerini bildiklerini ifade etmişlerdir. Ebeveynler; OSB’li çocukların sıklıkla istedikleri olmadığında problem davranış gösterebildiklerini ifade etmektedirler. Ebeveynler böyle bir durumda kararlı olmak istediklerini, bu şekilde problem davranışları giderebildiklerini ifade etmektedirler. Problem davranış sergilendiğinde ebeveynler çocuklarının sakinleşmesini beklemektedirler. Aşağıda ebeveyn görüşleriyle ilgili kesitler sunulmaktadır.

“Çok sabrederim istediği kadar ağlıyor fakat ben görmezden geliyorum problem davranışla baş edebilmesi için, istediği kadar sorunlu hareketler yapabilir. Ancak ben görmezden gelmezsem ileriki dönemlerde başaramam diye düşünüyorum. Bırakalım şimdi o ağlasın o ağlamazsa ömür boyu biz ağlayacağız ben böyle düşünerek hareket ediyorum. Şimdi ağlasın ama ömrünün sonuna kadar gülsün istiyoruz. Bu şekilde baş edebiliyorum” (ebeveyn, 3).

“Problem davranış olabiliyor. Mesela çok ulaşamadığı şeyler olduğunda ya da arabaya binmek istiyor çok seviyor. Kaldırımında yürütüyoruz beni arabaya bindir diyor. Bindirmeyince kendini yere atıyor. Böyle bir durumda oturuyorum sadece bekliyorum ve istediğini yapmıyorum. Yanına oturuyorum oğlum o bizim arabamız değil diyorum biz buna binemeyiz diyorum sonra sakinleşmesini bekliyorum ve bitiriyorum” (ebeveyn, 16).

IV.1.6.Psikomotor Beceriler Edinmeyle İlgili Eğitim Alma Gereksinimi

Araştırmaya katılan ebeveynlerin büyük bir kısmı (17: %85) erken çocukluk dönemindeki OSB’li çocuklarına ince ve kaba motor becerileri öğretmeyle ilgili eğitim almaya ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Dengeli yürümekte güçlük çeken ve ince kaba motor becerileri arasında yer alan kalemi kavramakla ilgili güçlükler yaşanmaktadır. Özellikle psikomotor becerilerin öğretimiyle ilgili ebeveynler güçlük yaşamaktadır. Ebeveynler tarafından OSB’li bireylerin ince motor becerileri geliştirilmek istenmektedir. Yazıya hazırlık etkinlikleriyle ilgili problemler yaşanmaktadır. OSB’li çocukların hareket becerisi ve denge becerisiyle ilgili kurumlardan destek alınmaktadır ancak bu becerilerin öğretimiyle ilgili, ebeveynler kendilerini yeterli görmemektedir. Aşağıda ebeveyn görüşleriyle ilgili kesitler sunulmaktadır.

“Dengeli yürümekte zorlanıyor, Özellikle kalemi kavrayamıyor. Kalem tutmasını gösteriyorum ama tutamıyor. Mesela su getir derim doldurur getirir. Ama bir nesneyi hassas tutmak isterse tutmakta zorlanır. Mesela kalem tutuş şekliyle ilgili problem var. Normalde fizyolojik bir rahatsızlığı yok ama bir türlü nasıl tutması gerektiğini öğrenemedi. İnce motor beceriyle ilgili bizim daha çok problemimiz var” (ebeveyn, 5).

“Psikomotor becerilerle ilgili büyük sıkıntı yaşıyabiliyoruz. Bununla ilgili uzun süre eğitimlere katılmamız gerekmektedir. Çok sıkıntılar yaşadık bununla ilgili, eşim bu konuyla ilgili çok çaba sarf ediyor. Özellikle ince motor becerileri geliştirmek istiyoruz. Yeterli miyiz dersiniz, ince kas motor becerilerini değerlendirmede özellikle yazıya geçiş becerilerini kazandırmada yeterli hissetmiyorum. Şöyle söyleyeyim bu eğitiminde bir ucu yok. Eğitim almak isterim” (ebeveyn 8).

Araştırmaya katılan ebeveynlerin küçük bir kısmı (3:%15), çocuklarına psikomotor beceriler öğretmeyle ilgili herhangi bir eğitime ihtiyaç duymadıklarını belirtmişlerdir. Ebeveynler nesne kontrolünü sağlama, denge tahtasında yürüme, topla etkinlikler gerçekleştirme ve OSB’li çocuklarının ayaklarıyla bir nesneye dokunmalarını sağlamak gibi çeşitli beceriler öğretebilmektedirler. Ev içinde psikomotor becerilerin gelişimine yönelik farklı materyallerin alındığı görülmektedir ve mevcut etkinliklerde gösterip yaptırma tekniğinin kullanıldığı görülmektedir. Aşağıda ebeveyn görüşleriyle ilgili kesitler sunulmaktadır.

“Nesne kontrolünü sağlama denge tahtasında yürümek topu eline alıp ileriye atmak ya da ayağıyla bir nesneye dokunmak gibi beceriler öğretmekte ben ve eşim zorlanmıyoruz. Yani bu konuda aile olarak biz kavrama becerisi edindirebiliyoruz. Motor becerilerle ilgili eğitim verebiliyorum. Bu konuda bir eğitime ihtiyacım olduğumu düşünmüyorum” (ebeveyn, 13).

“Evet evde trambolin, plates topu, kaydırak hepsini aldık. Plates topuyla ileri geri gidiyor. Bu araçlar nasıl kullanabileceğimi biliyorum. Ya da kavrama becerisiyle ilgili el kaslarıyla ilgili ne tür etkinlikler kullanabileceğimi biliyorum. Mesela ben bebek sallıyorum hadi sen de salla diyorum el kaslarını geliştirmek için. Plates topuna bindiriyorum” (ebeveyn, 1).

IV.2. OÇEP'e Katılan ve Katılmayan Ebeveyn Gruplarının EEBYÖ Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Anlamlılığa İlişkin t testi Bulguları

Araştırmanın bu bölümünde OÇEP'e katılan ve katılmayan ebeveyn gruplarının EEBYÖ öntest ve sontest puanları arasındaki anlamlılığın ilişkinin bağımlı örneklem t testi bulgularına yönelik tablolara ve açıklamalara yer verilmiştir. Aşağıdaki tablo 24'de eğitime katılan deney grubunda yer alan katılımcıların ölçek puan ortalamalarının öntest ve sontest arası anlamlı farklılığa ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 24.Deney Grubu Öntest ve Sontest Arasındaki Anlamlılığa İlişkin Bağımlı Örneklem t Testi Bulguları

| | | \bar{X} | N | Ss | t | Sd | p | η^2 | Cohen d |
|------------------------------------|---------|-----------|----|-------|---------|----|-------|----------|---------|
| Sosyal Beceriler | Öntest | 2,92 | 25 | 0,79 | -5,338 | 24 | 0 | 0,302 | 1,28 |
| | Sontest | 3,8667 | 25 | 0,675 | | | | | |
| Bilişsel Beceriler | Öntest | 2,4052 | 25 | 0,512 | -11,653 | 24 | 0 | 0,603 | 2,41 |
| | Sontest | 3,988 | 25 | 0,771 | | | | | |
| Dil ve İletişim Becerileri | Öntest | 2,9055 | 25 | 0,751 | -5,207 | 24 | 0 | 0,224 | 1,05 |
| | Sontest | 3,7091 | 25 | 0,773 | | | | | |
| Özbakım Becerileri | Öntest | 3,35 | 25 | 1,02 | -2,855 | 24 | 0,009 | 0,091 | 0,62 |
| | Sontest | 3,96 | 25 | 0,942 | | | | | |
| Problem Davranışlarla Baş Edebilme | Öntest | 2,528 | 25 | 1,078 | -4,112 | 24 | 0 | 0,204 | 1 |
| | Sontest | 3,424 | 25 | 0,681 | | | | | |
| Psikomotor Beceriler | Öntest | 3,3 | 25 | 1,053 | -3,977 | 24 | 0,001 | 0,15 | 0,82 |
| | Sontest | 4,02 | 25 | 0,649 | | | | | |
| Genel Ortalama | Öntest | 2,8193 | 25 | 0,572 | -7,641 | 24 | 0 | 0,394 | 1,59 |
| | Sontest | 3,8226 | 25 | 0,691 | | | | | |

Tablo incelendiğinde, sosyal beceriler alt boyutunda öntest ortalaması $\bar{X}=2,92$ iken sontest ortalaması $\bar{X}=3,86$ dir. Uygulanan t testi sonuçlarına göre ise, sosyal beceriler alt boyutunda deney grubunun yeterli ölçeği öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın meydana geldiği sonucuna ulaşılmıştır [$t(24) = -5,338$ $p<0.001$; $\eta^2=0,302$]. Bilişsel beceriler alt boyutunda öntest ortalaması $\bar{X}=2,4$ iken sontest ortalaması $\bar{X}=3,98$ dir. Uygulanan t testi sonuçlarına göre ise, bilişsel beceriler alt boyutunda deney grubunun yeterli ölçeği öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın meydana geldiği sonucuna ulaşılmıştır [$t(24) = -11,653$ $p<0.001$; $\eta^2=0,603$]. Dil ve iletişim becerileri alt boyutunda öntest ortalaması $\bar{X}=2,9$ iken sontest ortalaması $\bar{X}=3,7$ dir. Uygulanan t testi sonuçlarına göre ise, dil ve iletişim becerileri alt boyutunda deney grubunun yeterli ölçeği öntest ve

son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın meydana geldiği sonucuna ulaşılmıştır [$t(24) = -5,207$ $p < 0.001$; $\eta^2 = 0.224$]. Özbakım becerileri alt boyutunda öntest ortalaması $\bar{X} = 3,35$ iken son test ortalaması $\bar{X} = 3,96$ dir. Uygulanan t testi sonuçlarına göre ise, özbakım beceriler alt boyutunda deney grubunun yeterlik ölçeği öntest ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın meydana geldiği sonucuna ulaşılmıştır [$t(24) = -2,855$ $p < 0.01$; $\eta^2 = 0,091$]. Problem davranışlarla baş edebilme alt boyutunda öntest ortalaması $\bar{X} = 2,52$ iken son test ortalaması $\bar{X} = 3,42$ dir. Uygulanan t testi sonuçlarına göre ise, problem davranışlarla baş edebilme alt boyutunda deney grubunun yeterlik ölçeği öntest ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın meydana geldiği sonucuna ulaşılmıştır [$t(24) = -4,112$ $p < 0.001$; $\eta^2 = 0,204$]. Psikomotor beceriler alt boyutunda öntest ortalaması $\bar{X} = 3,3$ iken son test ortalaması $\bar{X} = 4,02$ dir. Uygulanan t testi sonuçlarına göre ise psikomotor becerileri alt boyutunda deney grubunun yeterlik ölçeği öntest ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın meydana geldiği sonucuna ulaşılmıştır [$t(24) = -3,977$ $p < 0.001$; $\eta^2 = 0,150$]. Ebeveyn yeterlik ölçeği tüm maddelerin öntest ortalaması $\bar{X} = 2,81$ iken son test ortalamasının $\bar{X} = 3,82$ olduğu görülmektedir. Uygulanan t testi sonuçlarına göre ise deney grubunda ölçeğin öntest ve son test puanlarına ilişkin genel ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın meydana geldiği sonucuna ulaşılmıştır [$t(24) = -7,641$ $p < 0.001$; $\eta^2 = 0,394$].

Tablo 25.Kontrol Grubu Öntest ve Sontest Arasındaki Anlamlılığa İlişkin Bağımlı Örneklem t Testi Bulguları

| | | \bar{X} | N | Ss | sd | t | p |
|----------------------------|---------|-----------|----|-------|----|--------|-------|
| Sosyal Beceriler | Öntest | 2,713 | 25 | 0,839 | 24 | 1,445 | 0,161 |
| | Sontest | 2,686 | 25 | 0,831 | | | |
| Bilişsel Beceriler | Öntest | 2,280 | 25 | 0,612 | 24 | -1,552 | 0,134 |
| | Sontest | 2,405 | 25 | 0,512 | | | |
| Dil ve İletişim Becerileri | Öntest | 3,110 | 25 | 0,997 | 24 | -0,569 | 0,574 |
| | Sontest | 3,120 | 25 | 1,010 | | | |
| Özbakım Becerileri | Öntest | 2,584 | 25 | 1,061 | 24 | -1,809 | 0,083 |
| | Sontest | 2,608 | 25 | 1,074 | | | |
| Problem Dav. Baş Edebilme | Öntest | 3,100 | 25 | 1,092 | 24 | -1,281 | 0,212 |
| | Sontest | 3,140 | 25 | 1,089 | | | |
| Psikomotor Beceriler | Öntest | 2,650 | 25 | 0,867 | 24 | -0,214 | 0,832 |
| | Sontest | 2,654 | 25 | 0,875 | | | |
| Genel Ortalama | Öntest | 2,650 | 25 | 0,677 | 24 | -1,623 | 0,118 |
| | Sontest | 2,665 | 25 | 0,681 | | | |

Tablo incelendiğinde, sosyal beceriler alt boyutunda öntest ortalaması $\bar{X}=2,71$ iken sontest ortalaması $\bar{X}=2,68$ dir. Uygulanan t testi sonuçlarına göre ise, sosyal beceriler alt boyutunda kontrol grubunun yeterlik ölçeği öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın meydana gelmediği sonucuna ulaşılmıştır [t(24) = 1,445 p>0.5]. Bilişsel beceriler alt boyutunda öntest ortalaması $\bar{X}=2,28$ iken sontest ortalaması $\bar{X}=2,40$ dir. Uygulanan t testi sonuçlarına göre ise, bilişsel beceriler alt boyutunda kontrol grubunun yeterlik ölçeği öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın meydana gelmediği sonucuna ulaşılmıştır [t(24) = -1,552 p>0.05]. Dil ve iletişim becerileri alt boyutunda öntest ortalaması $\bar{X}=3,11$ iken sontest ortalaması $\bar{X}=3,12$ dir. Uygulanan t testi sonuçlarına göre ise, dil ve iletişim becerileri alt boyutunda kontrol grubunun yeterlik ölçeği öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın meydana gelmediği sonucuna ulaşılmıştır [t(24) = -0,569 p>0.05].

Özbakım becerileri alt boyutunda öntest ortalaması $\bar{X}=2,58$ iken sontest ortalaması $\bar{X}=2,60$ dir. Uygulanan t testi sonuçlarına göre ise, özbakım beceriler alt boyutunda kontrol grubunun yeterlik ölçeği öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın meydana gelmediği sonucuna ulaşılmıştır [t(24) = -1,809 p>0.05]. Problem davranışlarla baş edebilme alt boyutunda öntest ortalaması $\bar{X}=3,10$ iken sontest ortalaması $\bar{X}=3,14$ dir. Uygulanan t testi sonuçlarına göre ise, problem davranışlarla baş edebilme alt boyutunda kontrol grubunun yeterlik

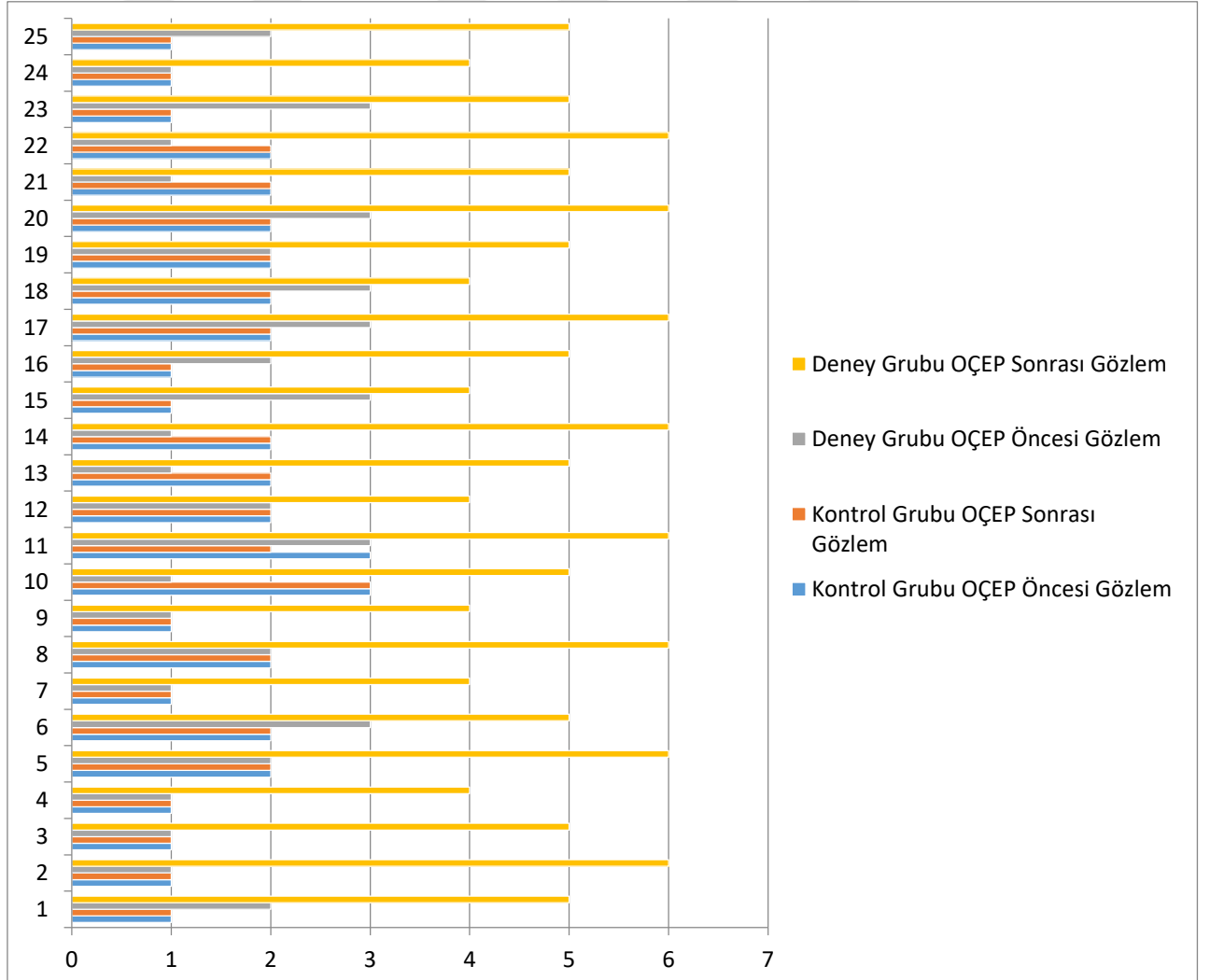
ölçeği öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın meydana gelmediği sonucuna ulaşılmıştır [$t(24) = -1,281$ $p < 0.001$]. Psikomotor beceriler alt boyutunda öntest ortalaması $\bar{X} = 2,65$ iken sontest ortalaması $\bar{X} = 2,65$ dir. Uygulanan t testi sonuçlarına göre ise psikomotor becerileri alt boyutunda kontrol grubunun yeterlik ölçeği öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın meydana gelmediği sonucuna ulaşılmıştır [$t(24) = -0,214$ $p < 0.001$]. Ebeveyn yeterlik ölçeğinin tüm maddelerin öntest ortalaması $\bar{X} = 2,65$ iken sontest ortalamasının 2,66 olduğu görölmektedir. Uygulanan t testi sonuçlarına göre ise kontrol grubunda ölçeğin öntest ve sontest puanlarına ilişkin genel ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın meydana gelmediği sonucuna ulaşılmıştır [$t(24) = -1,623$ $p > 0.05$].

IV.3. OÇEP'e Katılan ve Katılmayan Ebeveynlerin Eğitsel Yeterlikleriyle İlgili OÇEP Öncesi ve Sonrası EYKL Gözlem Verileri

Araştırmanın bu bölümünde Ebeveynlerin Eğitsel Yeterliklerine Yönelik Kontrol Listesi (EYKL) aracılığıyla OÇEP'e katılan ve katılmayan ebeveynlerin eğitsel yeterlikleri gözlenerek grafikler halinde sunulmuştur.

IV.3.1.Ebeveynlerin Problem Davranışlarla Baş Edebilmeye Yönelik Yeterlikleriyle İlgili EYKYL Gözlem Verileri

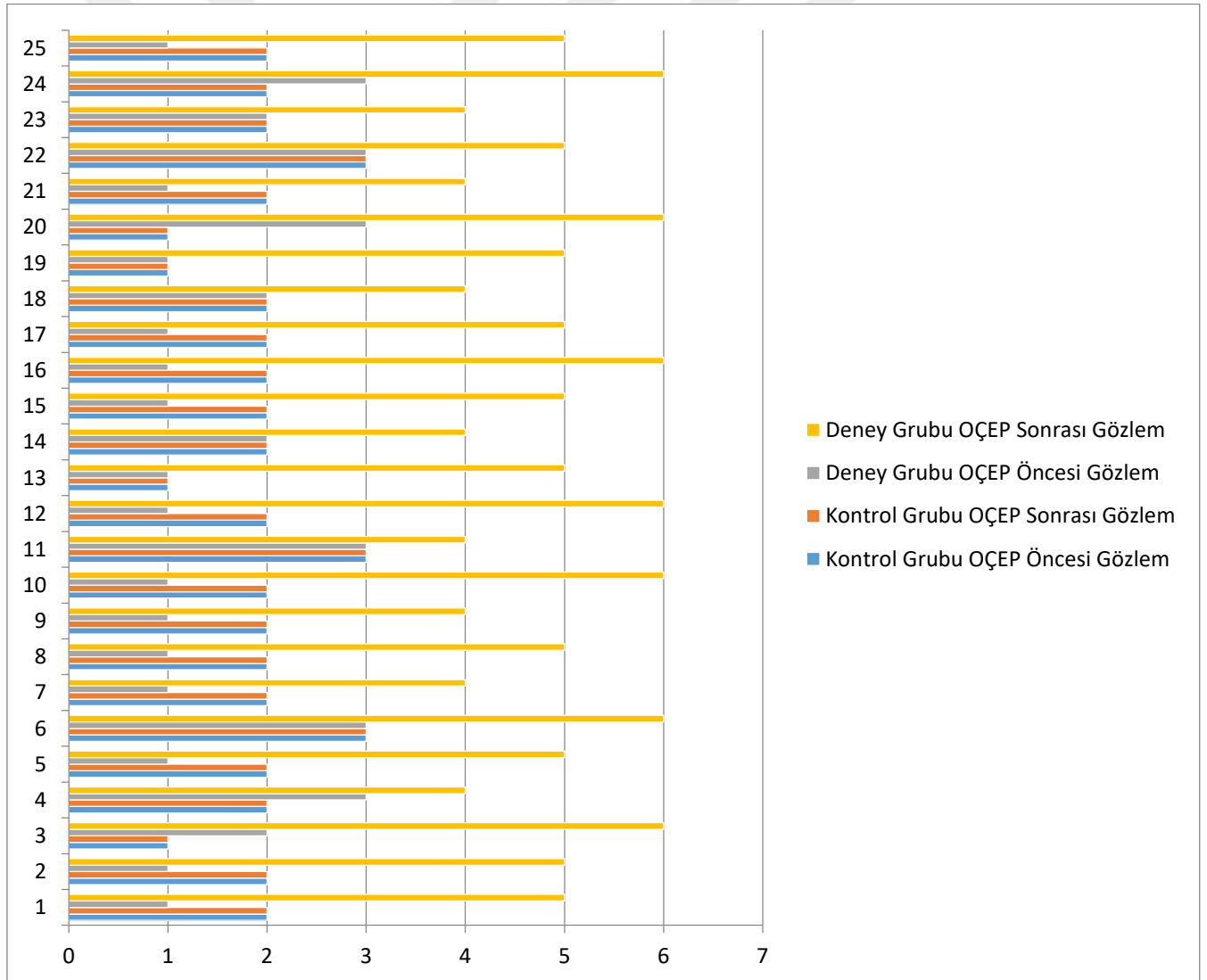
Kontrol listesinde problem davranışlarla baş edebilmeye yönelik eğitsel yeterliklerle ilgili 6 beceri basamağı yer almaktadır. Deney ve kontrol grubunda yer alan ebeveynlerin OÇEP öncesi ve sonrası bu 6 beceri basamağı EYKYL aracılığıyla izlenmiştir. Aşağıdaki grafikte görüldüğü üzere araştırmaya katılan deney grubundaki 25 ebeveynin OSB’li çocuklarının problem davranışlarıyla baş edebilmeye ilgili yeterlikleri artmıştır. Ebeveynler problem davranışlarla baş edebilmeye ilgili OÇEP öncesi ortalama %30,6 doğrulukta beceri sergilerken, OÇEP sonrası %84 doğrulukta becerileri sergilemiştir. Kontrol grubunun becerilerinde ise herhangi bir değişim gözlenmemiştir.



Grafik 1. Ebeveynlerin Problem Davranışlarla Baş Edebilmeye Yönelik Yeterlikleriyle İlgili EYKYL Gözlem Verileri

IV.3.2.Ebeveynlerin Bilişsel Beceriler Edindirebilmeye Yönelik Yeterlikleriyle İlgili EYKLG Gözlem Verileri

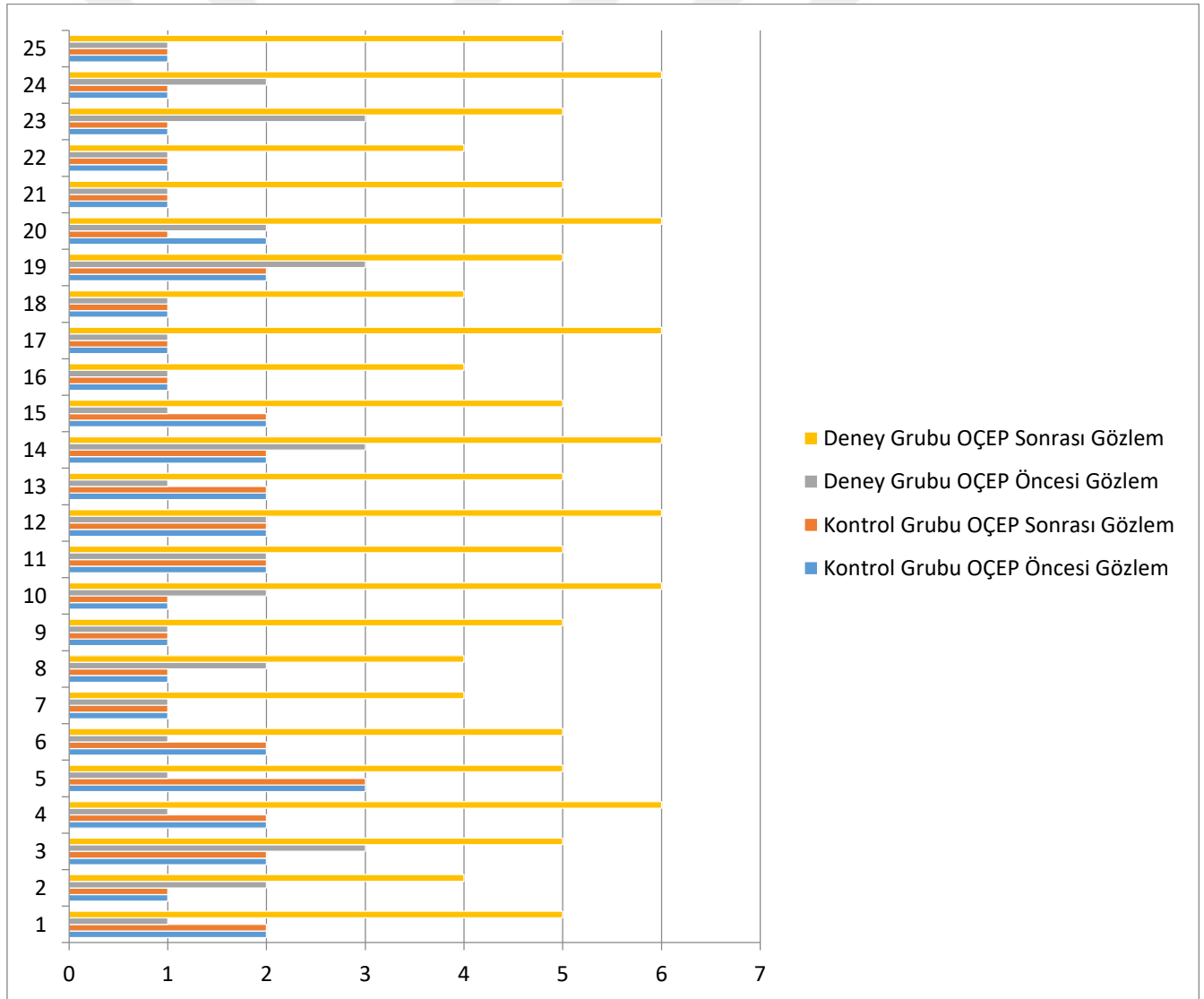
Kontrol listesinde bilişsel beceriler edindirebilmeye yönelik eğitsel yeterliklerle ilgili 6 beceri basamağı yer almaktadır. Deney ve kontrol grubunda yer alan ebeveynlerin OÇEP öncesi ve sonrası bu 6 beceri basamağı EYKLG aracılığıyla izlenmiştir. Aşağıdaki grafikte görüldüğü üzere araştırmaya katılan deney grubundaki 25 ebeveynin OSB' li çocuklarına bilişsel beceriler edindirebilmeye yönelik eğitsel yeterlikleri artmıştır. Ebeveynler bilişsel beceriler edindirebilmeye yönelik yeterlikleriyle ilgili OÇEP öncesi ortalama %27,3 doğrulukta beceri sergilerken, OÇEP sonrası %80 doğrulukta becerileri sergilemiştir. Kontrol grubunun becerilerinde ise herhangi bir değişim gözlenmemiştir.



Grafik 2. Ebeveynlerin Bilişsel Beceriler Edindirebilmeye Yönelik Yeterlikleriyle İlgili EYKLG Gözlem Verileri

IV.3.3. Ebeveynlerin Dil ve İletişim Becerileri Edindirebilmeye Yönelik Yeterlikleriyle İlgili EYKYL Gözlem Verileri

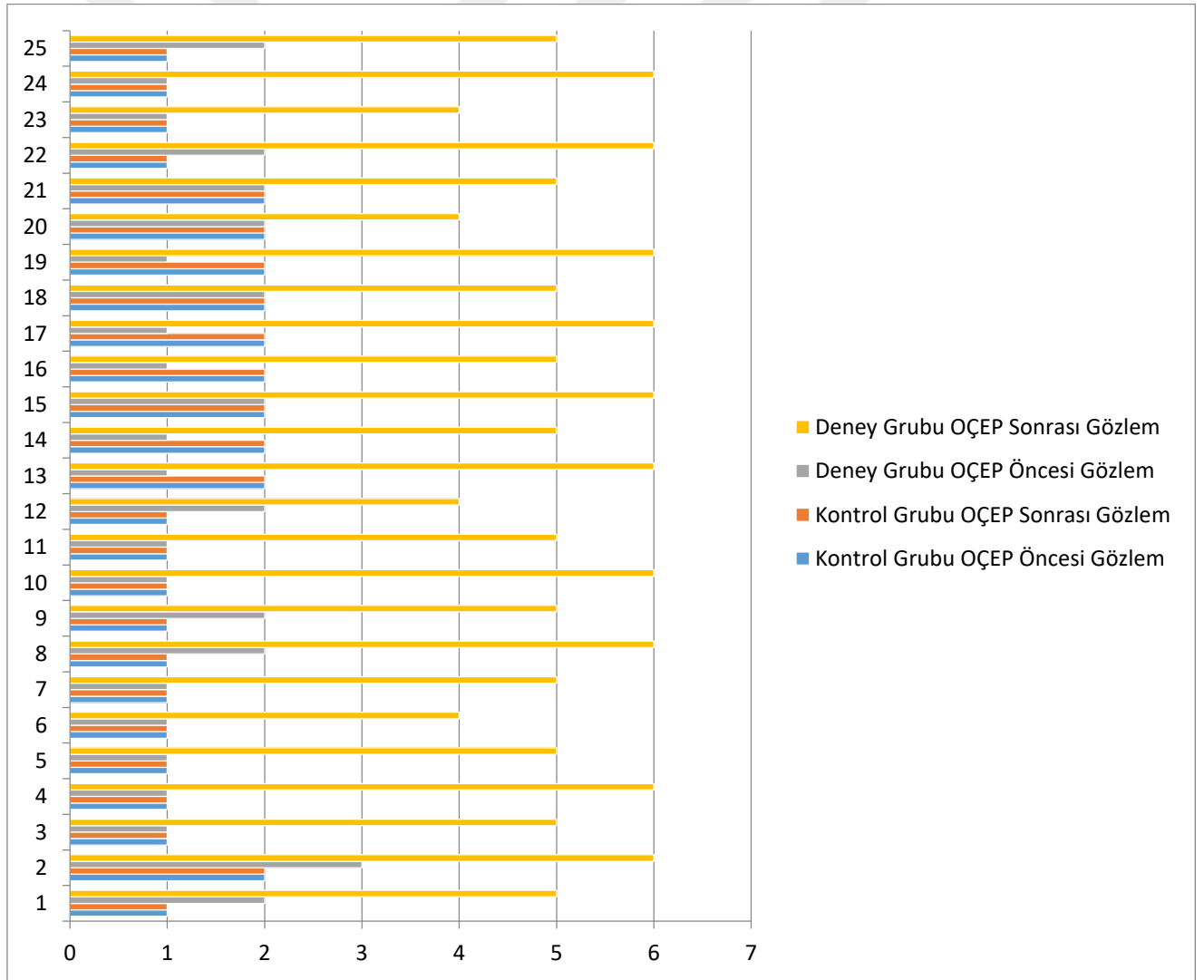
Kontrol listesinde dil ve iletişim becerileri edindirebilmeye yönelik eğitsel yeterliklerle ilgili 6 beceri basamağı yer almaktadır. Deney ve kontrol grubunda yer alan ebeveynlerin OÇEP öncesi ve sonrası bu 6 beceri basamağı EYKYL aracılığıyla izlenmiştir. Aşağıdaki grafikte görüldüğü üzere araştırmaya katılan deney grubundaki 25 ebeveynin OSB’li çocuklarına dil ve iletişim becerileri edindirebilmeye yönelik eğitsel yeterlikleri artmıştır. Ebeveynler dil ve iletişim becerileri edindirebilmeye yönelik yeterlikleriyle ilgili OÇEP öncesi ortalama%26,6 doğrulukta beceri sergilerken, OÇEP sonrası %84 doğrulukta becerileri sergilemiştir. Kontrol grubunda ise herhangi bir değişim gözlenmemiştir.



Grafik 3. Ebeveynlerin Dil ve İletişim Becerileri Edindirebilmeye Yönelik Yeterlikleriyle İlgili EYKYL Gözlem Verileri

IV.3.4.Ebeveynlerin Psikomotor Beceriler Edindirebilmeye Yönelik Yeterlikleriyle İlgili EYKYL Gözlem Verileri

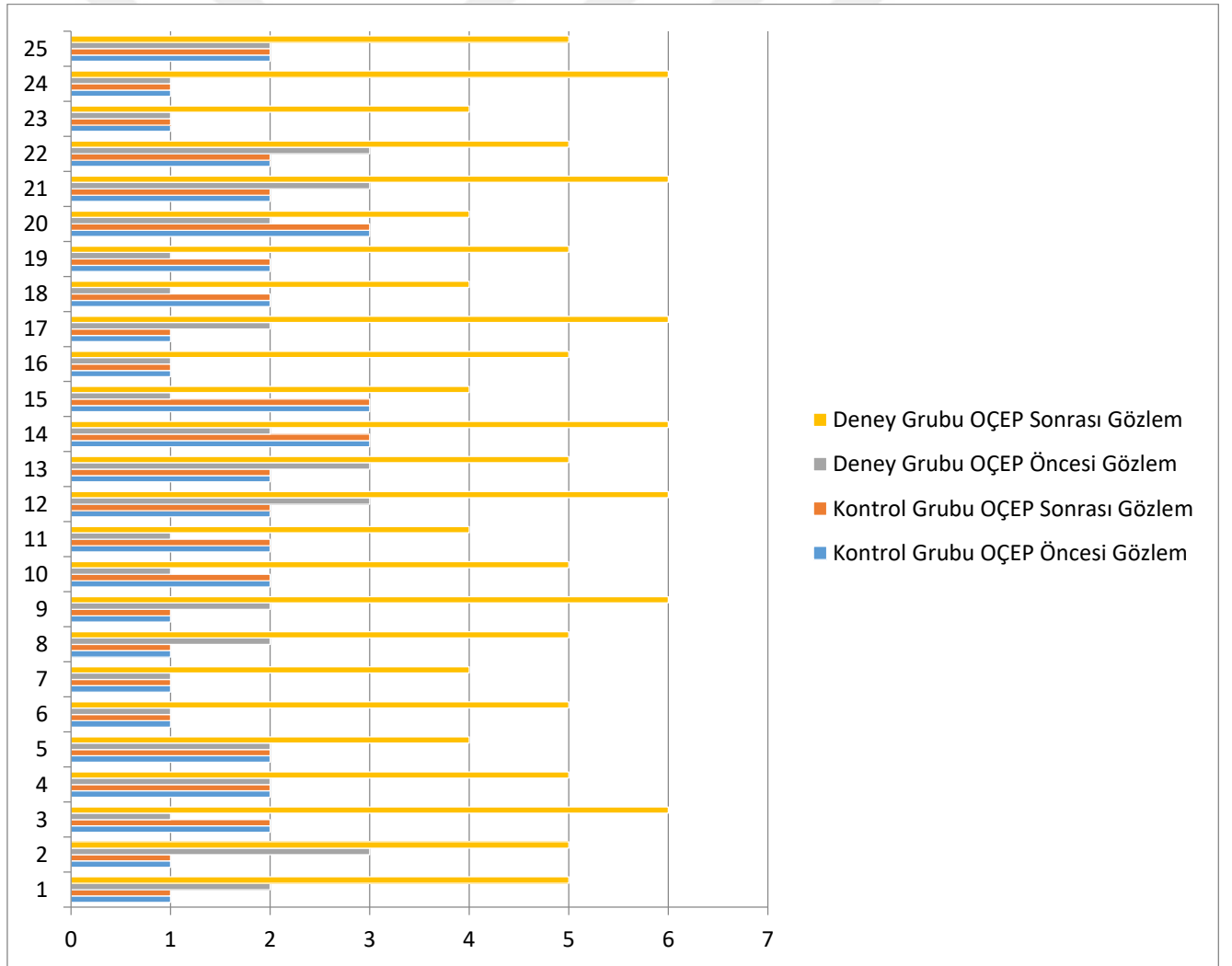
Kontrol listesinde psikomotor becerileri edindirebilmeye yönelik eğitsel yeterliklerle ilgili 6 beceri basamağı yer almaktadır. Deney ve kontrol grubunda yer alan ebeveynlerin OÇEP öncesi ve sonrası bu 6 beceri basamağı EYKYL aracılığıyla izlenmiştir. Aşağıdaki grafikte görüldüğü üzere araştırmaya katılan deney grubundaki 25 ebeveynin OSB’li çocuklarına psikomotor becerileri edindirebilmeye yönelik eğitsel yeterlikleri artmıştır. Ebeveynler psikomotor becerileri edindirebilmeye yönelik yeterlikleriyle ilgili OÇEP öncesi ortalama %24,6 doğrulukta beceri sergilerken, OÇEP sonrası %87,3 doğrulukta becerileri sergilemiştir. Kontrol grubunun becerilerinde ise değişim gözlenmemiştir.



Grafik 4. Ebeveynlerin Psikomotor Beceriler Edindirebilmeye Yönelik Yeterlikleriyle İlgili EYKYL Gözlem Verileri

IV.3.5. Ebeveynlerin Sosyal ve Duygusal Beceriler Edindirebilmeye Yönelik Yeterlikleriyle İlgili EYKLG Gözlem Verileri

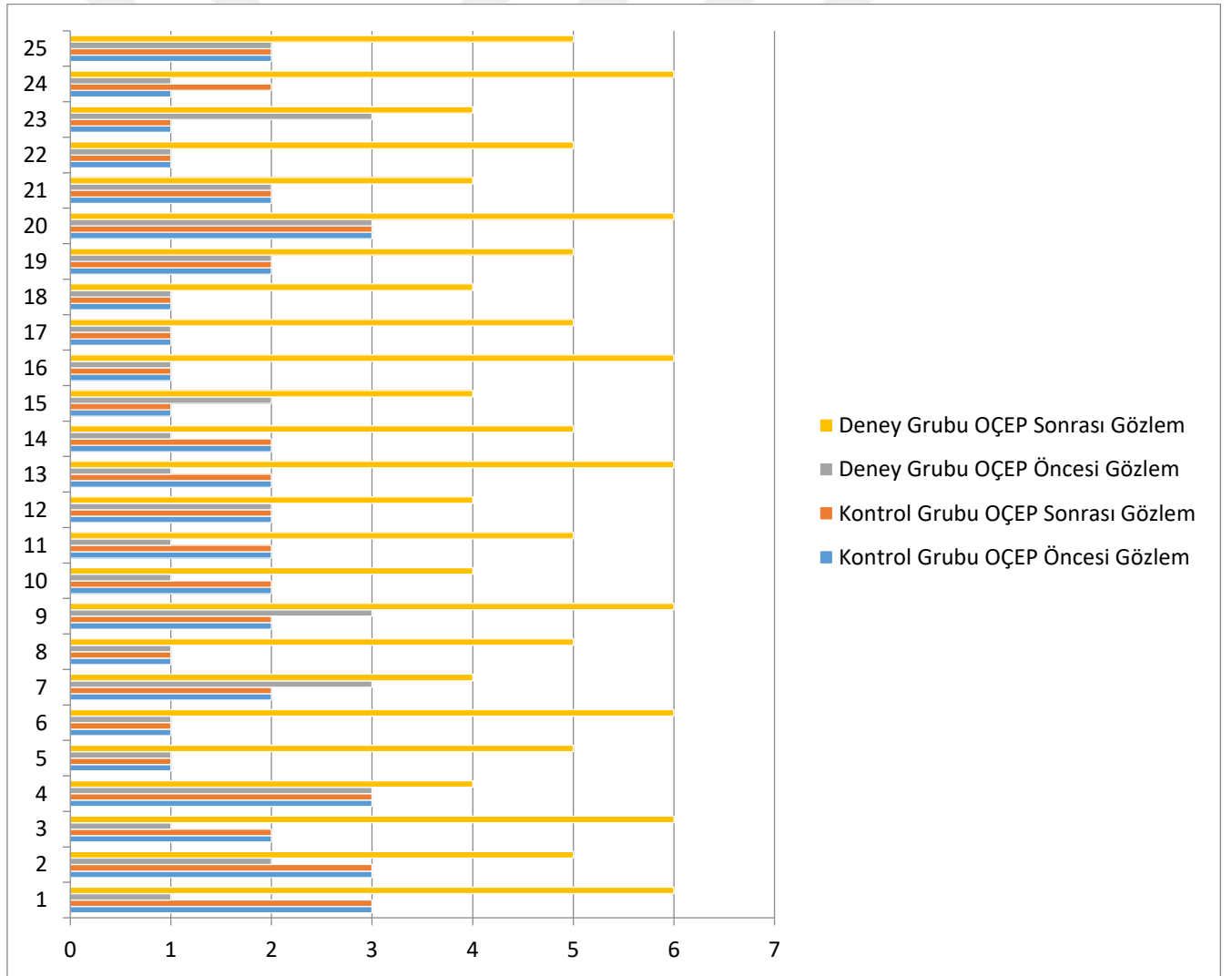
Kontrol listesinde sosyal ve duygusal becerileri edindirebilmeye yönelik eğitsel yeterliklerle ilgili 6 beceri basamağı yer almaktadır. Deney ve kontrol grubunda yer alan ebeveynlerin OÇEP öncesi ve sonrası bu 6 beceri basamağı EYKLG aracılığıyla izlenmiştir. Aşağıdaki grafikte görüldüğü üzere araştırmaya katılan deney grubundaki 25 ebeveynin OSB’li çocuklarına sosyal ve duygusal becerileri edindirebilmeye yönelik eğitsel yeterlikleri artmıştır. Ebeveynler sosyal ve duygusal becerileri edindirebilmeye yönelik yeterlikleriyle ilgili OÇEP öncesi ortalama %29,3 doğrulukta beceri sergilerken, OÇEP sonrası %83,3 doğrulukta becerileri sergilemiştir. Kontrol grubunun becerilerinde ise herhangi bir değişim gözlenmemiştir.



Grafik 5. Ebeveynlerin Sosyal ve Duygusal Beceriler Edindirebilmeye Yönelik Yeterlikleriyle İlgili EYKLG Gözlem Verileri

IV.3.6.Ebeveynlerin Özbakım Becerileri Edindirebilmeye Yönelik Yeterlikleriyle İlgili EYKLG Gözlem Verileri

Kontrol listesinde özbakım becerileri edindirebilmeye yönelik eğitsel yeterliklerle ilgili 6 beceri basamağı yer almaktadır. Deney ve kontrol grubunda yer alan ebeveynlerin OÇEP öncesi ve sonrası bu 6 beceri basamağı EYKLG aracılığıyla izlenmiştir. Aşağıdaki grafikte görüldüğü üzere araştırmaya katılan deney grubundaki 25 ebeveynin OSB’li çocuklarına özbakım becerileri edindirebilmeye yönelik eğitsel yeterlikleri artmıştır. Ebeveynler özbakım becerileri edindirebilmeye yönelik yeterlikleriyle ilgili OÇEP öncesi ortalama %27,3 doğrulukta beceri sergilerken, OÇEP sonrası %83,3 doğrulukta becerileri sergilemiştir. Kontrol grubunun becerilerinde ise herhangi bir değişim gözlenmemiştir.



Grafik 6. Ebeveynlerin Özbakım Becerileri Edindirebilmeye Yönelik Yeterlikleriyle İlgili EYKLG Gözlem Verileri

IV.4 Sosyal Geçerlik Bulguları

Otizmlı Çocuğa Sahip Ebeveynlere Yönelik Eğitim Programına katılan ebeveynlerin programın içeriği, amacı, süreci ve etkisine ilişkin ebeveynlerin görüşleri alınarak sosyal geçerlik bulguları elde edilmiştir. Aşağıda deney grubunda yer alan ebeveynlerden elde edilen sosyal geçerlik bulgularına yer verilmiştir.

IV.4.1.OÇEP'e Katılımla İlgili Ebeveyn Görüşleri

Otizmlı Çocuklar Ebeveyn Eğitim Programlarına katılmakla ilgili görüşler incelendiğinde, görüşmeye katılan ebeveynlerin tamamı (25:%100) eğitimleri faydalı bulmuştur. Özellikle problem davranışlarla ilgili güçlüklerin aşılmasında fayda sağlandığı belirtilmektedir. Eğitim içeriklerinin uygulamasıyla ekolali olan çocuklarda önemli ölçüde azalmalar sağlandığı ebeveynler tarafından belirtilmektedir. İletişim becerilerinde önemli ölçüde ilerlemeler sağlandığı ve aile içi iletişimde OSB'li çocuklarda gelişmeler görüldüğü vurgulanmıştır. Ebeveynler tarafından ağlama krizleri gibi pek çok davranışsal problemle baş edebilmeyle ilgili önemli yeterlikler edinildiği vurgulanmaktadır. Aşağıda bu durumları gösteren ebeveyn görüşlerine yer verilmektedir.

“Çok faydalı buldum devam etmesini isterim. Aşırı ağlama problemlerini azalttık. Herkes ders içeriklerini soruyor ve yanıt veriyoruz. Herkes şaşkın Çocuğumun diğer aile bireylerini kıskanma sorunu azaldı. Kesinlikle çok önemli buldum. Davranış probleminde aldığımız eğitimle oğlum bizimle inatlaşmaktan vazgeçti. Çocuğum çevreye yönelik daha duyarlı ve bizimle ortak hareket etmeye başladı”(ebeveyn,3).

“Ekolalisi yoğun olan çocuğumda artık tekrar etmesini istediğimiz kelimeler için “söyle yönergesiyle herhangi bir şey diyoruz” bu şekilde ekolaliyi iletişim becerilerini öğretebilmek konusunda avantaja çevirdim ve azalttım. Bu iki hafta içerisinde bile artık ekolali biraz azaldı ve problem davranışlarda ne söylüyorsun anlamıyorum diyoruz, bu da etkili oldu, ve kardeşleri ile daha ilgili eskiden kendi başına kalırdı, şimdi biz yönlendirmesek bile onların yanlarına gidiyor”(ebeveyn,12).

IV.4.2.OÇEP'in Çocuğun Gelişimine Etkisiyle İlgili Ebeveyn Görüşleri

Otizmlı Çocuğa Sahip Ebeveynlere Yönelik Eğitim Programının OSB'li çocukların gelişimine etkisiyle ilgili ebeveyn görüşleri incelendiğinde, ebeveynlerin tamamı (25:%100) eğitim programının çocuklarının gelişimi üzerinde etkili olduğunu

ifade etmiştir. Doğru zamanda doğru şekilde pekiştireç kullanarak çocuğun gelişiminin olumlu yönde değiştiğini, davranış kontrollerinin daha fazla sağlandığı, göz kontağı ortak dikkat gibi becerilerde ilerlemeler görüldüğü ve iletişim becerilerinde önemli ölçüde fayda sağlandığı ifade edilmektedir. Yine OSB’li çocukların özellikle alıcı dil becerilerinde gelişmeler görüldüğü, ebeveynler tarafından yanlış yapılan durumların düzeltildiği vurgulanmaktadır. Aşağıda ebeveyn görüşleriyle ilgili kesitlere yer verilmektedir.

“Çocuğumun eğitimine çok katkı sağladı. Oğlumu daha iyi tanıdım pekiştireçi nasıl vermem gerekiyor öğrendim. Davranış problemini de uygun olan davranışla değiştirerek görmezden gelmeyi öğrendim bunu yapmam gerekiyormuş isme tepkiyi daha çok artırmalıyım sabırlı olmam gerektiğini öğrendim. 8 yıldır öğrenmediğim bilmediğim bilgiler edindim Program süresince çocuğumuzda gelişmeler gördük”(ebeveyn,2).

“Kızım eskiye göre daha iyi yönerge almaya başladı Yanlış yaptıklarını düzelttim. Büyük ölçüde etkili oldu. Kısa zamanda doğru adımlar fayda sağlamaya başladı. Bilgiler oğlumun bilmediğimiz dünyasına ışık olacak. Dikkat süresi arttı ve doğru eğitim basamaklarını tam öğrendik. Güzel etkilerde bulundu. Yapamadığı şeyleri hocamızın anlattığı şekilde çalışarak yaptırabildik Her alanda çok güzel gelişmeler oldu”(ebeveyn,17).

IV.4.3.OÇEP İçeriğinin Yeterliliğiyle İlgili Ebeveyn Görüşleri

Görüşmeye katılan ebeveynlerin tamamına yakını (24:%96) Otizmlili Çocuğa Sahip Ebeveynlere Yönelik Eğitim Programının içeriğini yeterli bulmuştur. Ebeveynler ihtiyaç duydukları bilgilere ulaştıklarını, çocuklarıyla iletişime geçmelerine yönelik çeşitli yöntem ve teknik içeriklerinin yer aldığını ifade etmişlerdir. Eksiklerin içeriklerde yer alan konular sayesinde önemli ölçüde giderildiği vurgulanmaktadır. Özellikle içerik kısmında günlük hayatta OSB’li çocuklara kazandırılması gereken bilgi ve yaklaşımların yer aldığı belirtilmektedir. Aşağıda ebeveyn görüşleriyle ilgili kesitlere yer verilmektedir.

“Çok faydalı buldum. İçerik oldukça yeterliydi. İhtiyacım olan bütün bilgilere ulaştım. Çocuklarımızla nasıl iletişime geçtiğimizi öğrendim. Eğitim açısından çok faydalı bir eğitim oldu bir daha tekrarını istiyorum. Doğru eğitim doğru zamanda

verilen pekistireç problem davranışı doğru algılama sabırla üstüne düşüldüğünde eğitimden çok güzel sonuçlar alacağız. İşlenen tüm konularda eksikliğimiz olduğundan dolayı her bir dersimiz çok verimli geçti” (ebeveyn, 11).

Görüşmeye katılan ebeveynlerden biri (1:%4) büyük çocuklar içinde eğitim verilmesi gerektiğini ve yaşça büyük çocuklara ilişkin bilgilerin yer almasının yararlı olacağını ifade etmiştir. Ancak bununla birlikte eğitim içeriğinde yer alan konuların günlük yaşamda kullanılabilir olduğunu, programın emek verilerek hazırlandığını ve içeriklerin ebeveynlerin yarar sağlayabileceği nitelikte olduğunu, uygulamalı eğitimlerden memnun kalındığı ve erken çocukluk döneminde otizmlili çocukların sorunlarının temel anlamda ele alındığını vurgulamaktadır. Aşağıda ebeveyn görüşleriyle ilgili kesitlere yer verilmektedir.

“Biraz büyük çocuklar içince eğitim olsaydı daha iyi olurdu. Böylelikle büyüdükten sonraki yaklaşımları da öğrenmiş olurduk. Konuların hepsi günlük yaşantıda kullanabileceğim programlar anlaticıya anlık geri bildirim vermek ve dönüt almak programın niteliğini artırmış. Uygulamalı eğitim olması çok güzeldi. Çok doğru bir içerik. Programın anlatım şekli bize çok şeyler kattı. Çok emek ederek hazırlanmış” (ebeveyn 21).

IV.4.4.OÇEP Amaçlarının, Ebeveynlerin İhtiyaçlarını Karşılama Düzeyiyle İlgili Ebeveyn Görüşleri

Görüşmeye katılan ebeveynlerin tamamı (25:%100) Otizmlili Çocuklara Yönelik Ebeveyn Eğitim Programı amaçlarının, ihtiyaçlarını karşıladığını ifade etmişlerdir. Ebeveynler aile eğitiminin önemli olduğunu, özellikle sosyal, bilişsel, dil ve iletişim yönünden, davranış problemleriyle baş edebilmede, önemli düzeyde ihtiyaçlarını karşıladıklarını vurgulamaktadırlar. Çocukların artık bakışlarının daha anlamlı olduğunu ve programı evlerinde uyguladıkça etkileşime girme düzeylerinde ilerlemeler olduğu ifade edilmiştir. Aşağıda ebeveyn görüşleriyle ilgili kesitlere yer verilmektedir.

“Evet uygundur. Sosyal, bilişsel ve problem davranışlar yönünde özellikle pek çok ihtiyacımı karşıladım. Keşke daha önce böyle bir eğitim olsaydı aile eğitiminin çok önemli olduğunu düşünüyorum. Çünkü her şey aileden geçiyor. Aile ne kadar bilinçliyse çocuk o kadar iyi ilerliyor. Mesela konuşmakta problem çeken oğluma yönelik PECS

yöntemini öğrendim evimde önemli ölçüde kullanarak iletişim problemimizi önemli ölçüde aşmış olduk” (ebeveyn,2).

“Özellikle iletişim becerileriyle ilgili ihtiyaçlarımız vardı. İnşallah daha iyi iletişim kuracağız Öfkeli olduğunda eskiden bende kızardım şimdi sakin tonla konuşarak onu anlamadığımı ne istediğini soruyorum oda sakinleşiyor. Bu eğitimle öfke kontrolüyle ilgili bilgi ihtiyacını da karşıladım. Çocuğumun bizlere daha iyi anlamlı bakması, söylediklerimizi daha iyi anlaması. Programı uygulandıkça iletişim ve etkileşimini artıracak yönünde düşünüyorum” (ebeveyn 13).

IV.4.5. OÇEP’in Otizmlı Çocuğa Sahip Ebeveynler Tarafından Uygulanılabilirliğiyle İlgili Ebeveyn Görüşleri

Görüşmeye katılan ebeveynlerin tamamı (25:%100) Otizmlı Çocuğa Sahip Ebeveynlere Yönelik Eğitim Programının otizmlı çocuğa sahip ebeveynler tarafından uygulanılabilir bir program olduğunu ifade etmiştir. Özellikle ilk tanılamadan sonra zorunlu olarak her OSB’li çocuğu olan ailelere verilmesinin yararlı olacağı ifade edilmiştir. Programın tamamının anlaşılabilir, uygulanılabilir ve pratik bir program olduğu belirtilmektedir. Program içeriğinin sade ve anlaşılır olması aileler tarafından anlaşılmasını kolaylaştırdığı vurgulanmaktadır. Uygulamalı eğitimler verilmesi sebebiyle öfke ile başa çıkmada, yönergelere cevap verebilmede ve özbakım becerileri gibi çeşitli beceri alanlarında uygulanabilir olduğu belirtilmektedir. Aşağıda ebeveyn görüşleriyle ilgili kesitlere yer verilmektedir.

“Kesinlikle düşünüyorum, ilk tanılamadan sonra zorunlu aile eğitimi olarak herkese verilmeli, sudan çıkmış balık gibi olan aileler oradan oraya savrulmamalı, zamanlarını ve emeklerini boşa harcamamalı. Tamamı anlaşılabilir, uygulanabilir ve pratikti. Aileler çocuklarıyla daha çok zaman geçirdiği için doğru bilgilerle, bizlere daha çok faydalı olmamızı sağladı” (ebeveyn 23).

“Bugüne kadar katıldığım en iyi programdı Yanlışlarımın olduğunu fark ettim ve düzeltmeye çalıştım hocamıza tekrardan teşekkür ederim. Eskiye göre daha bilinçli olduğumuzu düşünüyorum Konuların açıklayıcı ve teşvik edici olması Çocuğumun ilgisini kendimize çekebilmek ve alanına girebilmeyi öğrenmemi sağladı. Uygulamalı olması çok güzel hocamızın sabrı çok iyi” (ebeveyn, 9).

IV.4.6. OÇEP'e Katılımda Duyulan Memnuniyete İlişkin Ebeveyn

Görüşleri

Görüşmeye katılan ebeveynlerin tamamı (25:%100) Otizmlili Çocuklara Yönelik Ebeveyn Eğitim Programına katılmaktan memnun olduklarını belirtmektedirler. Eğitim programının açıklayıcı olduğu ifade edilmiştir. OSB'li çocuklarla nasıl iletişime geçilmesi gerektiği, öğretilmesi gereken herhangi bir şeyi nasıl öğretebileceği, OSB'li çocuğa yönelik olması gereken yaklaşıma yönelik eğitsel yaklaşımların anlatılmasından dolayı ebeveynler programa katılmaktan memnun olmuşlardır. Özellikle bu şekilde kapsamlı bir eğitimin ücretsiz olarak verilmesinden memnuniyet duyulduğu görülmektedir. Süreç içerisinde araştırmacı ile soru cevapların gerçekleştirilmesi slaytların içeriğinin anlaşılır olmasından dolayı ayrıca programa katılımdan ebeveynlerin memnuniyet duyduğu anlaşılmaktadır. Aşağıda ebeveyn görüşleriyle ilgili kesitlere yer verilmektedir.

“Çok açıklayıcı. Çocuğumla nasıl iletişim kuracağımı ve ona bir şeyi nasıl öğreteceğimi öğrendim Çocuğumuza nasıl yaklaşmamız gerektiği açıkça anlatıldı. Çocuğumuza evde vereceğimiz eğitimler için bize yol gösterildi. En önemlisi aile olarak çocuğumuzun eğitimi için elimizden çok şey gelebileceğini öğrendik. Pekiştireci nasıl çekmem gerektiğini öğrendim gözle kontağının önemli olduğunu. planı çalışmanın önemli olduğunu öğrendim” (ebeveyn 7).

“Soru cevap şeklinde ilerlemeniz bizim için çok yararlı oldu Sorularımıza çok hızlı cevap alabildik ve karşılaşılabileceğimiz sorunlar karşısında kendimize güvenimiz arttı. Doğru bildiğimiz yanlışlarımız vardı artık onları düzeltiyoruz Anlatım bizim anlayacağımız şekildeydi. Slayt güzel hazırlanmıştı. Yöneltilen tüm sorular ve aileler tarafından gönderilen videolara itina ile cevaplar verilmişti” (ebeveyn 11).

IV.4.7.OÇEP'in Anlaşılabilirliği ve Açıklığıyla İlgili Ebeveyn Görüşleri

Görüşmeye katılan ebeveynlerin tamamı (25:%100) Otizmlili Çocuklara Yönelik Ebeveyn Eğitim Programı sürecinde verilen eğitimin anlaşılır ve açık olduğunu belirtmiştir. Özbakım becerileriyle ilgili teknikler öğrenerek OSB'li çocuklarına beceri öğretebildikleri, verilen eğitim içeriğinin anlaşılır olması nedeniyle ebeveynlerin OSB'li çocuklara daha fazla ilgi göstermeye başladıkları ifade edilmiştir. Sunum içeriklerinin açık olması ve görsellerle desteklenmesinin yararlı olduğu vurgulanmıştır. Eğitimde yer

alan anlaşılır örneklerle benzer uygulamaların evlerde ebeveynler tarafından yapıldığı ifade edilmiştir. Aşağıda ebeveyn görüşleriyle ilgili kesitlere yer verilmektedir.

“Anlaşılır bir eğitimdi. Örneğin üfleme çalışmasıyla ilk defa flüt çaldı. Tersten gelim yöntemiyle çoraplarını giydi. Verilen tüyolarla kart çalışmaları daha verimli hale geldi. Anne ve babaya karşı daha ilgili olmaya başladı yaklaşımı değişti. Babamız zamanı olmadığı için ilgilenemiyordu, anlaşılır ve açık seminerlerden sonra kendisi de bilgilendi” (ebeveyn, 19).

“Sunumlar açtı, görsellerle desteklenmişti. Oldukça fazla slayt içerikleri vardı mesela oğlum bu eğitimlerden sonra kardeşi ile iletişime geçmeye başladı. İletişim kurmak için büyük bir adım oldu ve olacak. Onlardan kaçıp yalnız kalmayı istemiyor artık, oyun kurmak istiyor. Onlar nasıl davranması gerektiğini öğrendiler. Ablası bu davranışta bulununca kardeşine seni anlamıyorum bana vuramazsın canım acıyor deyince artık yapmıyor”(ebeveyn 8).

BÖLÜM V: TARTIŞMA

Ebeveynlerin OSB'li çocuklarıyla ilgili günlük yaşamda karşılaştıkları güçlüklerle, bu güçlüklerle yönelik geliştirilen eğitim programlarıyla ilgili yapılan çalışmalar ülkeye, çalışma örnekleme ve metodolojik farklılıklara bağlı çeşitlilik gösterebilmektedir. Bu çalışmada erken çocukluk döneminde OSB'li çocuğu olan ebeveynlere yönelik uygulanan eğitim programının ebeveynlerin eğitsel yeterlikleri üzerindeki etkisinin ortaya çıkartılması amaçlanmıştır.

Ebeveynlerle gerçekleştirilen görüşmeler incelendiğinde; ebeveynlerin OSB'li çocuklarına sosyal ve duygusal beceriler, bilişsel beceriler, dil ve iletişim becerileri, özbakım becerileri, ince ve kaba motor becerileri ve problem davranışlarla baş edebilmeye yönelik beceriler edindirmeye ilgili eğitsel gereksinimlerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Otizmlili çocukların ebeveynlerine yönelik gerçekleştirilen bir araştırmada, otizmlili çocuğa sahip ebeveynlerin %90'ının önemli ölçüde ebeveyn eğitim programına katılmak istedikleri görülmüştür. Ebeveynlerle ilgili; çocuğun iletişimini geliştirmeye yönelik stratejiler, çocuğun diğer çocuklarla etkileşimini kolaylaştırmaya yönelik stratejiler, duyuşsal bütünleme ve gelişim, davranışsal yönetim stratejileri hakkında genel bilgiler, sosyalleşme fırsatlarını tanımlama ve geliştirme olmak üzere 5 konuya öncelik verildiği anlaşılmıştır (Preece, Symeoub, Stošić & Troshanskad, 2017). Bu araştırmada ise farklı olarak ebeveynlerin OSB'li çocuklarına yönelik bilişsel, psikomotor ve özbakım beceriler edindirmeye ilgili eğitim gereksinimleri de ortaya çıkmıştır. Yapılan araştırmada davranış yönetimi şeklinde ifade edilen gereksinim alanı bu araştırmada problem davranışlarla baş edebilme şeklinde ortaya çıkmıştır. Nitekim Gökçe (2017) tarafından yapılan araştırma bulguları incelendiğinde aileler genel olarak OSB'li çocuklarında problem davranışlar gözlemlediklerini ve bu davranışlarla baş edebilmeyle ilgili çeşitli güçlükler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Tüm bu araştırmalar OSB'li çocukların ebeveynlerinin çocuklarının eğitimiyle ilgili eğitsel gereksinimlerini ortaya koymaktadır. Nitekim Gaad ve Thabet (2016) tarafından yapılan araştırmada Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklara yönelik ebeveyn ihtiyaçları incelenmiştir. Araştırma sonucunda ebeveynlerin eğitsel gereksinimlerinin olduğu ve daha fazla eğitim programına ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir.

Bu araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgulardan biri, OSB'li çocuklar tanılandıktan sonra ebeveynlerin yaşamış oldukları güçlüklerdir. Yapılan araştırmalarda Otizm Spektrum Bozukluğu için tanısız değerlendirme beklerken ve hemen sonrasında ebeveynler sıkıntı ve kaygı yaşadıklarını ifade etmektedir. Bu nedenle araştırmalarında OSB tanılama süreci öncesinde bekleme grubunda yer alan ebeveynler için ebeveyn destek eğitim programı hazırlanmıştır. Ebeveynlerin OSB ve tanı süreci hakkında bilgi gereksinimlerinin olduğu bilinen bir gerçektir. Bununla birlikte OSB'li çocuğu olan ebeveynler çocuklarına yardım etmek için eğitim stratejileri öğrenmek istedikleri ve buna yönelik eğitsel becerilerine ilişkin yeterliklerini geliştirmek istedikleri bilinmektedir (Gaad & Thabet, 2016; Connolly & Gersch, 2013). Çünkü ebeveynler OSB'li çocuklarına yönelik daha küçük yaşlarda davranış stratejilerini ve farklı eğitsel becerileri öğretmeye yönelik yüksek düzeyde istekleri olduklarını ve çocuklarına yardım etmek için daha fazla destek ve araçlara ihtiyaç duyduklarını dile getirmişlerdir (Blake ve diğerleri, 2017).

OSB'li çocukların ortak özellikleri incelendiğinde, dil gelişiminde gecikme, sosyal ve duygusal tepkilerde bozulma veya kısıtlılık, öz bakım becerilerindeki eksiklikler ve problem davranışlar gözlenebilmektedir (Mukaddes, Kaynak, Kınalı, Beşikci & İşsever, 2004). Bu çalışmada OÇEP aracılığıyla verilen eğitimle ebeveynlerin erken çocukluk dönemindeki OSB'li çocuklarına ilişkin bu becerilerle birlikte bilişsel beceriler ve psikomotor becerileri öğretmeyle ilgili yeterliklerinin de artırılması hedeflenmiştir. Örneğin OSB'li çocuklarda davranış problemlerini önlemek veya ele almak için ebeveynlere yönelik sağlanan aile eğitim müdahalelerinin etkinliğine dair sağlam kanıtlara ihtiyaç duyulduğu (NICE/SCIE, 2013) bilinmektedir. Bu açıdan bu çalışmada OÇEP'in ebeveynlerin erken çocukluk dönemindeki OSB'li çocuklarının problem davranışlarıyla baş edebilmeyle ilgili yeterliklerine etkisinin anlaşılması açısından deneysel bir çalışma yürütülmüştür. Erken çocukluk döneminde OSB'li çocuğu olan ebeveynlere yönelik uygulanan eğitim programının ebeveynlerin eğitsel yeterliliklerini geliştirmesi hedeflenmiştir. Sonuçların sağlıklı olarak elde edilmesi ve değerlendirilmesi için deneysel aşamada araştırmacı tarafından EEYKL ve EEBYÖ olmak üzere 2 farklı veri toplama aracı geliştirilmiştir. Ayrıca sosyal geçerlik bulgularına yer verilmiştir. Deney grubunda yer alan ebeveynlerden elde edilen sosyal geçerlik bulguları göz önüne alındığında; araştırmanın sürecine, etkisine ve amacının uygunluğuna ilişkin açıklamaların önemli derece olumlu olduğu görülmektedir.

OÇEP'in ebeveynlerin OSB'li çocuklarının problem davranışlarıyla baş edebilmelerine yönelik beceriler edindirmede etkili olduğu bu araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla OÇEP'in OSB'li çocukların ebeveynlerinin önemli düzeyde eğitsel gereksinimlerini (Gaad & Thabet, 2016; Connolly & Gersch, 2013; Blake ve diğerleri, 2017) ele aldığı söylenebilir. Geçmiş araştırmalarda benzer bulgulara ulaşıldığı görülmektedir (Gültekin, 1999; Blake ve diğerleri, 2017; Stuttard ve diğerleri, 2016; Grahame ve diğerleri, 2015). Vardarcı (2011) tarafından yapılan çalışmada OSB'li çocuğu olan ailelere yönelik uygulanan aile eğitim programının annelerin evlilik uyumunu, problem çözme becerilerini ve aile içi iletişimini önemli ölçüde olumlu düzeyde geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Yine aile eğitim programı sonrasında OSB'li çocukların gösterdiği bazı semptomlara yönelik stres belirtilerinde ve problem davranışlarında azalmalar gözlenmiştir.

Ebeveynlerin gereksinimlerinin anlaşılması, davranışın şekli ve işlevi gibi davranışla ilgili temel gerçekleri anlamının, ebeveynlere çocuğun davranışını analiz etmede, ortaya çıkan davranışın temel nedenini incelemeye ve dolayısıyla sonuçları daha iyi yönetmede yardımcı olduğu düşünülmektedir (Gaad & Thabet, 2016). Bu araştırmada ihtiyaç analizleriyle ebeveynlerin OSB'li çocuklarına yönelik davranış problemleriyle ilgili yaşamış oldukları güçlükler anlaşılmalı sonrasında uzman görüşleri de dikkate alınarak OÇEP programı geliştirilmiştir. OÇEP'in OSB'li çocukların problem davranışlarıyla baş edebilmeyle ilgili ebeveyn yeterliğine katkısı olduğunun anlaşılmasının buna bağlı olabileceği düşünülmektedir. Yapılan çalışmada (Gültekin, 1999) aile eğitim programının uygulanması sonrasında ebeveynlerin çocuklarına uyuşmayan davranışların ayrımlı pekiştirilmesi işlem süreci uygulamalarının, uygun olan uyuşmayan davranışların artmasına ve uygun olmayan farklı davranışların azaltılmasında etkili olduğu görülmüştür. Bu araştırmada deney grubunda yer alan ebeveynlere OSB'li bireylerin problem davranışlarını gidermeye yönelik eğitsel uygulamalar gerçekleştirmiş sonrasında araştırmacı tarafından ebeveyn uygulamalarıyla ilgili birebir dönütler sağlanmıştır. Deneysel çalışmada ortaya çıkan etkiye birebir dönütlerin de etkili olabileceği düşünülmektedir. Örneğin Bangladeş'te ebeveynlerin davranışsal stratejileri kullanmasını desteklemek için müdahale materyalleri hazırlanmış ve OSB'li çocukların sergilediği problem davranışlar için bireyselleştirilmiş stratejileri uygulamak açısından her aile ile bire bir eğitimler gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar OSB'li çocukların problem davranışlarını gidermek için ebeveynlere yönelik birebir sağlanan

eğitsel yaklaşımların önemini göstermektedir (Blake ve diğerleri, 2017). Buna paralel olarak bu araştırmada da OÇEP programına katılan ebeveynlerin, çocuklarının problem davranışlarını gidermeye yönelik yeterliklerinin artmış olduğu ortaya çıkmıştır. OSB’li çocukların olumlu davranışlar edinmesine yönelik farklı aile eğitim çalışmaları da yer almaktadır. Örneğin Cygnet ebeveyn destek programı OSB’li çocuğu olan ebeveynler için geliştirilmiştir. Program aracılığıyla OSB’li çocuklara olumlu davranışlar edindirme ve programın değerlendirmesi amaçlanmıştır. Cygnet, ebeveynlerin OSB ile ilgili güçlüklerini çözmelerine yardımcı olmayı ve dolayısıyla ebeveynlik güvenini artırmayı amaçlayan bir ebeveynlik müdahalesi olduğu ifade edilmektedir. Bu müdahalenin İngiltere’de yaygın olarak kullanıldığı vurgulanmaktadır. Ancak tüm bunlara rağmen çok az değerlendirme yapıldığı görülmektedir. Cygnet'e katılan ebeveynlerin memnuniyetlerinde artış gözlenmiştir. Çocukların hedeflenen belirli davranışlarında önemli gelişmelerde görülmüştür (Stuttard ve diğerleri, 2016) .

Eğitim programının ebeveyn katılımıyla OSB’li küçük çocuklarda sınırlı ve tekrarlayıcı davranışlar gibi çeşitli problem davranışları yönetmede etkili olduğuna yönelik daha pek çok araştırma bulguları yer almaktadır (Stuttard ve diğerleri, 2014; Grahame ve diğerleri, 2015). Örneğin OSB’li olan bir çocuğun ebeveynleri için özel olarak geliştirilmiş, grup halinde gerçekleştirilen bir müdahaleyi (Riding the Rapids) değerlendirilmiştir. Araştırmada ebeveyn tarafından belirlenen hedefler için Eyberg Çocuk Davranışı Envanteri ve müdahale sonrası, altı aylık takipte ebeveynlik etkililiği ve memnuniyetini anlamak için Ebeveyn Yetkinlik Duygusu Ölçeği kullanılmıştır. Ebeveyn programı sonrasında, ebeveyn tarafından bildirilen davranış problemlerinde önemli düzeyde azalmalar ve ebeveynlik etkinliği ve memnuniyetinde önemli gelişmeler olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda, yapılan müdahalelerin OSB’li çocuğu olan ebeveynler için umut verici bir müdahale olduğu vurgulanmaktadır (Stuttard ve diğerleri, 2014).

Bu araştırmada yer alan bulgular incelendiğinde, erken çocukluk döneminde OSB’li çocuğu olan ebeveynlerle gerçekleştirilen görüşmelerde; ebeveynler çocuklarının dil ve iletişim becerileriyle ilgili önemli güçlükler yaşadıklarını, bu açıdan iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim gereksinimlerinin olduğunu vurgulamışlardır. Bu kapsamda geliştirilen OÇEP’in ebeveynlerin OSB’li çocuklarına dil ve iletişim becerileri edindirmede etkili olduğu görülmektedir. Dolayısıyla OÇEP’in

OSB'li çocukların dil ve iletişim becerilerini geliştirmede ebeveyn yeterliklerini geliştirme açısından önemli ihtiyacı karşıladığı anlaşılmaktadır. Geçmiş araştırma bulgularında OSB'li çocukların dil ve iletişim becerileriyle ilgili yaşamış oldukları güçlükler dikkate alınarak ebeveyn eğitimleri de gerçekleştirilmiş (Aktaş, 2015, Mukaddes, Kaynak, Kınalı, Beşikci & İşsever, 2004; McDuffie, Machalicek, Oakes, Haebig, Weismer, & Abbeduto, 2013) olduğu görülmektedir. Örneğin, Aktaş (2015) tarafından OSB'li çocuğu olan annelere yönelik hazırlanan aile eğitim programında annelere, çocuklarına iletişim becerileri öğretebilmek amacıyla tepki isteme-model olma tekniği öğretilmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde Milieu öğretim tekniklerinden tepki isteme - model olma tekniğinin öğretimine yönelik hazırlanan ebeveyn eğitim programının etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda anneler tarafından uygulanan teknik ile OSB'li çocukların yeni kelimeler öğrendikleri görülmüştür. Kısa süreli psikoeğitimin OSB'li çocuklarda dil-bilişsel gelişimi alt boyutunda, sosyal becerilerin gelişiminde ve özbakım becerilerinin gelişimiyle ilgili yeteneklerinde olumlu yönde değişiklikler sağlanmıştır (Mukaddes, Kaynak, Kınalı, Beşikci, 2004). McDuffie, Machalicek, Oakes, Haebig, Weismer, & Abbeduto (2013) tarafından yapılan araştırma Otizm Spektrum Bozukluğu olan sekiz küçük çocuğun annelerine belirli dil destek stratejilerinin kullanımı üzerindeki doğal dil müdahalesinin etkilerini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. OSB'li küçük çocukların annelerine sağlanan doğal dil müdahalesinin çocuğun dil gelişimine etkililiği değerlendirilmiştir. Eğitim programının ebeveynlerin etkili stratejileri kullanabilmeye ilgili eğitsel becerilerine ilişkin yeterliklerini geliştirdiği gözlenmiştir.

Geçmiş araştırmalara bakıldığında Ürdün ve İran'da da OSB'li çocukları olan ebeveynlere yönelik sağlanan aile eğitim programlarının etkili olduğu gözlenmiştir. Ancak yapılan tüm bu çalışmalarda ebeveyn refahı, aile merkezli güçlüklerle başa çıkma ve anne çocuk etkileşimi gibi OSB'li çocuklarına yönelik sınırlı becerilerin öğretimine odaklanıldığı (Al-Khalaf, Dempsey, & Dally 2013; Samadi, McConkey & Kelly, 2012) görülmektedir. Bu araştırmada yer alan OÇEP ise bilişsel, sosyal, dil ve iletişim, psikomotor, problem davranışlarla baş edebilme ve özbakım becerilerinin öğretimi gibi çeşitli alanları içermektedir. Al-Khalaf, Dempsey, & Dally (2013) araştırmasında Ürdün'de özel gereksinimli çocukların ebeveynleri için çok az destek hizmeti olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle araştırmalarında Ürdün'de Otizmlili çocuğu olan annelere yönelik eğitim programının etkisinin ortaya çıkartılması

amaçlanmıştır. Ürdün'de Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların annelerine yönelik bir eğitim programının sağlanmasının annelerin çocuklarının davranışlarını anlamalarını artırıp artırmadığını, anne-çocuk etkileşimini geliştirip geliştirmediği araştırılmıştır. Araştırma sonucunda annelerin güçlüklerle başa çıkma becerilerinde artış ve anne-çocuk etkileşiminde ve iletişimde gelişmeler olduğu ifade edilmiştir. Murphy, Trembath, Arciuli & Roberts (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı, Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların ebeveynlerine konuşma patolojisi hizmetleriyle ilgili bir müdahale programının etkililiğinin anlaşılmasıdır. Program, etkileşimli bir atölye çalışmasından ve katılımcıların kanıta dayalı uygulama ilkeleri hakkındaki bilgilerden oluşmaktadır. Öntest ve sontest teknikleriyle verilerden elde edilen sonuçlar, katılımcıların programa katılmalarının ardından bilgi ve güvenlerinin arttığını göstermektedir. Araştırmada yer alan nitel analiz, ebeveynlerin hangi bileşenin kendilerine en çok yardımcı olduğu konusunda algılarında farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. OSB'li çocukların ebeveynlerinin kanıta dayalı konuşma patolojisi hizmetleriyle ilgili müdahale programlarının daha fazla geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Araştırma bulguları incelendiğinde OÇEP'in, ebeveynlerin OSB'li çocuklarına özbakım becerilerini edindirmede etkili olduğunu göstermektedir. Özellikle erken çocukluk döneminde özbakım becerilerinin edinimiyle ilgili ebeveynlerin güçlükler yaşadıkları bilinmektedir (Sarı, Karaca, Kılıç, 2021). Ancak özellikle erken çocukluk döneminde var olan bu güçlüklerin giderilmesiyle ilgili ebeveyn eğitim programlarının da sınırlı olduğu bilinmektedir (Birkin, Anderson, Seymour & Moore, 2008; Tonge, Brereton, Kiomall, Mackinnon & Rinehart, 2014). Bu açıdan OÇEP'in erken çocukluk döneminde OSB'li çocukları olan ebeveynlerin, çocuklarına özbakım becerileri öğretmeyle ilgili alana önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir. Bu araştırmayla OÇEP aracılığıyla sunulan eğitim ebeveynlerin, erkek çocukluk döneminde OSB'li çocuklara yönelik özbakım becerileriyle ilgili yeni müdahaleleri başarıyla uygulayabileceklerini göstermiştir. Yapılan araştırmada (Boutain, Sheldon ve Sherman, 2020), Tele-Sağlık Ebeveyn Eğitim Programıyla tüm ebeveynler çocuklarının önemli görülen özbakım becerilerinin edinimini bağımsız olarak önemli ölçüde tamamlamışlardır. Araştırmada yer alan bulgular, tele-sağlık ebeveyn eğitimi programlarının ebeveynlerin çocuklarına yönelik özbakım becerilerinin edindirmede

etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca ebeveyn tarafından uygulanan davranışsal müdahaleler OSB'li çocuk davranışında anlamlı değişiklikler meydana getirmiştir.

Araştırma bulguları incelendiğinde; OÇEP'in ebeveynlerin erken çocukluk dönemindeki OSB'li çocuklarına sosyal ve duygusal beceriler edindirmede etkili olduğunu göstermektedir. Yine OSB'li bireylerin ebeveynlerine yönelik özellikle erken çocukluk dönemiyle ilgili programların çok sınırlı olduğu görülmektedir (Tonge, Brereton, Kiomall, Mackinnon & Rinehart, 2014). Bu açıdan OÇEP'in erken çocukluk gelişimi başlığı altında, OSB'li çocukların sosyal becerilerinin gelişimine yönelik de ebeveynlere eğitim sunması yönüyle önemli olduğu görülmektedir. Geçmiş araştırmaların Otizm Spektrum Bozukluğu genel başlığı altında toplandığı görülmektedir. Otizmliler çocuklara sosyal beceriler öğretebilmek amacıyla ebeveyn eğitim programları aracılığıyla çeşitli çalışmalar yürütüldüğü ve bunun sonucunda otizmliler bireylerin sosyal becerilerinde önemli derecede ilerlemeler kaydedildiği görülmüştür. Özellikle sosyal beceriler edinimiyle ilgili olarak, duyarlılık ve duygular boyutları için etki büyüklüğü karşılaştırılmıştır. Grup ortalamaları arasındaki farkların büyüklüğünün önemli ölçüde eğitim alanlar yönünde anlamlı olduğu anlaşılmıştır (Wang, 2008). Wang (2008) tarafından yapılan çalışmada OSB'li bireylerin sosyal beceriler edinimiyle ilgili duyarlılık ve duygu alt boyutları ele alınırken, bu çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen EEYKL ve EEBYÖ'de sosyal beceriler tek alt boyut olarak ele alınmıştır. Yine yapılan bir araştırmada ailelere sunulan sosyal öyküler aracılığıyla sunulan eğitimle OSB'li çocukların sosyal becerilerinde ilerlemeler sağlandığı görülmüştür. Aynı zamanda sosyal öyküler aracılığıyla sunulan eğitimde OSB'li çocukların doğru yazma ve uygulama becerisi edindikleri ortaya çıkmıştır. OSB'li bireylerin aile eğitimi sonrası hedef davranışları uygun şekilde edindikleri gözlenmiştir (Olçay-Gül,2012). Tolmie, Bruck ve Kerslake (2016) tarafından Avustralya'da yapılan araştırmada Erken Müdahale Hazırlık Programı (EIRP) katılımı sırasında ailelere OSB ile ilişkili davranışlara yönelik bilgi, yönetim stratejileri, sosyal beceriler edinimiyle ilgili eğitim sağlanmış ve destek sunulmuştur. EIRP, aile güvenini güçlendirmeyi ve uygun erken müdahale hizmetlerine sorunsuz bir geçişi kolaylaştırmayı amaçlamaktadır. Araştırma sonucunda, katılımcıların OSB ile ilgili temel anlayışlarının geliştiği ve bağımsız olarak karar verme becerilerinde dolayısıyla sosyal becerilerde önemli bir artış görüldüğü anlaşılmaktadır.

Cutress ve Muncer (2014) tarafından İngiltere’de yapılan araştırmada ebeveyn eğitimi programı, ebeveynlerin psikolojik iyilik halini, OSB ile ilgili sosyal etkileşimle ilgili güçlükler başta olmak üzere çeşitli güçlüklerle başa çıkmasını sağlamıştır. Bu program OSB’li çocuğun davranışını iyileştirmek amacıyla, OSB tanısı almasından hemen sonra ebeveynlere yönelik önerilmektedir. Araştırmada, program sonrası anketten elde edilen veriler aracılığıyla ebeveynlerin EarlyBird Plus Programı hakkındaki görüşlerine yer verilmiştir. 120 katılımcı, OSB hakkındaki bilgilerinin arttığını, çocuklarıyla sosyal ilişkilerde ve çocuklarının davranışını yönetme yeteneklerinde iyileşmeler olduğunu ifade etmişlerdir. Al-Khalaf, Dempsey, ve Dally (2013) Ürdün’de özel gereksinimli çocukların ebeveynleri için çok az destek hizmet olduğu vurgulanmaktadır. Bu nedenle yapmış oldukları araştırmada Ürdün’de Otizm Spektrum Bozukluğu çocuğu olan annelere yönelik eğitim programının etkisinin ortaya çıkartılması amaçlanmaktadır. Ürdün’de Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların annelerine yönelik bir eğitim programının sağlanmasının annelerin çocuklarının davranışlarını anlamalarını artırıp artırmadığını ve bu yolla OSB’li çocukların sosyal becerilerini ne derece geliştirebildiği araştırılmıştır. Araştırma sonucunda anneler, başa çıkma becerilerinde artış ve ana-çocuk arası sosyal etkileşim düzeyinde gelişme olduğunu ifade etmişlerdir.

Selimoğlu ve Özdemir (2018) tarafından yapılan araştırmada Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı’nın OSB’li çocukların sosyal etkileşim becerileri üzerine etkililiği incelenmiştir. Üç OSB’li çocuk ve anneleri ile gerçekleştirilen araştırmanın uygulamaları 4 aşamada tamamlanmıştır. Bu aşamalar, katılımcıların başlama düzeylerinin belirlenmesi, ETEÇOM Programı’nın uygulanması, ETEÇOM Programı sonu değerlendirme ve izlemedir. Araştırma bulguları incelendiğinde etkileşimi başlatma sayı ve yüzdesinde, etkileşime yanıt verme sayı ve yüzdesinde, etkileşimi sürdürme sayı ve yüzdesinde gelişmeler olduğu dolayısıyla OSB’li çocukların sosyal etkileşim becerilerinde olumlu yönde ilerlemeler kaydedildiği ifade edilmektedir.

Araştırma bulguları incelendiğinde OÇEP’in ebeveynlerin OSB’li çocuklarına bilişsel becerileri edindirmede etkili olduğunu göstermektedir. Otizimli çocuklara bilişsel beceriler öğretebilmek amacıyla ebeveyn eğitim programları aracılığıyla çeşitli çalışmalar yürütüldüğu ve bunun sonucunda otizimli bireylerin bilişsel becerilerinde yine önemli derecede ilerlemeler kaydedildiği görülmüştür. Tonge ve diğerleri (2014)

tarafından Avustralya'da gerçekleştirilen bir araştırma sonucunda ebeveyn eğitimi ve davranış yönetimi ile OSB semptomlarında önemli iyileşme sağlandığı vurgulanmaktadır. OSB'li olan küçük çocukların ebeveynlerine yönelik beceri eğitimini de içeren 20 haftalık bir ebeveyn eğitim programının, düşük işlevli çocuklar için uyumsal davranışlarında ve bilişsel becerilerde gelişmeler sağlanarak OSB semptomlarında önemli gelişmeler sağladığı sonucuna varılmıştır. Yine geçmişte Wang (2008) tarafından yapılan çalışmada Çin Halk Cumhuriyeti'ndeki OSB'li çocukların ebeveynlerinin çocuklarıyla etkileşim becerilerini geliştirmek amacıyla bir ebeveyn eğitim programının etkilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki ebeveynlerin, eğitimin ardından kontrol grubundakilere kıyasla çocuklarının ilgilerine daha duyarlı olduklarını, çocuklarının davranışlarına daha uygun yanıt verdiklerini, bu şekilde çocukların akademik ve bilişsel gelişimlerinde olumlu gelişmeler olduğu anlaşılmaktadır. Serbest oyun etkileşimleri boyunca çocuklarına karşı daha fazla sıcak davrandıkları anlaşılmıştır (Wang,2008). Yine OSB'li çocuklarla birlikte oyun etkileşimlerinin gerçekleştirilmesinin çocukların bilişsel gelişimlerini olumlu yönde etkiledikleri bilinmektedir (Hong & Rumford,2020).

OSB'li çocukların ebeveynlerine yönelik Psiko-eğitsel müdahale programlarının da geliştirildiği görülmektedir. Programın genel amacı ebeveynlerin eğitsel yeterliklerine yönelik ihtiyaçların karşılanmasıdır. Patra, Arun & Chavan (2015) tarafından Hindistan'da yapılan çalışmada Hindistan'da Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların ebeveynlerine yönelik bir psiko-eğitim müdahale modülü geliştirilmiş ve bunun ebeveyn bilgisi üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda ebeveynlik stresi ve bilgisinin tüm alanlarında bir takım gelişmeler gözlenmiştir. Sonuçlara göre OSB ile ilgili ebeveyn psiko-eğitim müdahale modülünün ebeveynlik stresini azalttığı ve OSB hakkındaki bilgileri edindirdiği anlaşılmıştır. Dolayısıyla Psiko-eğitim müdahale modülünün, OSB'li çocuğu olan ebeveynlerin yeterliğini artıran uygulanabilir ve kabul edilebilir bir yol olduğu çalışmada ifade edilmiştir. Yine Farmer & Reupert (2013) tarafından yapılan çalışmada Avustralya kırsalında OSB'li çocukların ebeveynlerine sağlanan altı oturumluk bir programın değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Program, ebeveynlerin OSB hakkındaki bilgilerini ve anlayışını geliştirmek için planlanmıştır. Ebeveyn eğitimi çok yönlü içerik şeklinde sunulmuştur. Araştırma sonucunda altı haftalık programın, amaçları açısından başarılı olduğu görülmüştür. Araştırma bulguları incelendiğinde OÇEP'e katılan deney

grubundaki ebeveynlerin OSB'li çocuklarının psikomotor becerilerinde önemli düzeyde gelişmeler sağlanmıştır. Ancak alanyazını incelendiğinde OSB'li çocuklara sahip ebeveynlere yönelik eğitim programları aracılığıyla gerçekleştirilen benzer araştırma bulgularına rastlanmamaktadır. Doğrudan OSB'li çocukların psikomotor becerilerine yönelik eğitimlerin yer aldığı araştırmalar bulunmaktadır.

Araştırma bulguları incelendiğinde, OÇEP'in ebeveynlerin OSB'li çocuklarına psikomotor becerileri edindirmede etkili olduğunu göstermektedir. Geçmiş araştırmalara bakıldığında benzer bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Elaltunkara (2017) tarafından yapılan araştırmada 17 haftalık gerçekleştirilen spor eğitiminin OSB'li çocukların temel motor becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. OSB'li çocuklara yönelik spor eğitimi gerçekleştirilmeden önce temel motor becerileri ve 16 haftalık spor eğitimi sonrasındaki temel motor becerileri arasındaki fark incelenmiştir. Deney grubunda yer alan OSB'li çocukların spor eğitimi öncesi ve spor eğitimi sonrası durumları karşılaştırılmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde temel motor becerisinde yetersiz kalan OSB'li çocukların 16 hafta boyunca gerçekleştirilen spor eğitimi sonucunda psikomotor becerilerinde olumlu yönde gelişmelerin olduğu görülmüştür. Bu durumun günlük hayatta becerilerin genellenmesiyle, OSB'li bireylerin bağımsız yaşam becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkiledikleri ifade edilmektedir.

Tüm bu araştırma bulguları göz önüne alındığında, ülkemizde daha kapsamlı eğitim programlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü Gökçe'ye (2007) göre; ebeveynler katıldıkları aile eğitimi programı hakkında yüksek düzeyde yarar sağladıklarını, genel görüşlerinin olumlu yönde olduğunu ancak ebeveyn eğitim programlarının daha uzun ve kapsamlı planlanması gerektiğini ifade etmektedirler. Bu durum ülkemizde ebeveyn eğitiminin öneminin anlaşıldığını göstermektedir. Çocuklarda görülen problem davranışların ortadan kaldırılmasında ve kişilik gelişiminin sağlıklı sürdürülmesinde ebeveyn yeterliklerinin artırılması gerektiği vurgulanmaktadır. Tüm bu ihtiyaçlar doğrultusunda yukarıda yer alan araştırma bulguları göz önüne alındığında ebeveynlerin eğitsel yeterliklerinin gelişimine yönelik etkili eğitim programlarında da önemli artışlar olduğu görülmektedir.

OÇEP aracılığıyla ebeveynler tarafından edinilen bilgilerin kanıta dayalı uygulamalar olması ve bilimsel verilerin ebeveynlere aktarılmasının önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada yapılan araştırmayı destekleyen bir başka

durum, eğitim sürecinde ebeveynlere yönelik sadece teorik bilgilere değil aynı zamanda uygulamalara ilişkin çalışmalara da yer verilmesidir. Bu şekilde bireysel olarak öğrenmelerin etkili şekilde sağlanması için uygulanabilir eğitim stratejilerine yer verilerek ebeveynlerin eğitsel yeterlikleri artırılmaya çalışılmıştır. OÇEP erken çocukluk döneminde OSB'li çocuğu olan ebeveynler tarafından ev ortamında verilen eğitim doğrultusunda birebir öğretim şeklinde gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda alanyazında yer alan ebeveyn katılımı çalışmalarla yürütülen uygulamalardaki sonuçların (Aydın & Cavkaytar, 2019; Tekin-İftar, 2008; Seung, Ashwell, Elder & Valcante, 2006; Coolican, Smith & Bryson, 2010) etkili olduğu bilinmektedir. OÇEP aracılığıyla da sunulan bu öğretimin ebeveynlerin eğitsel yeterliği üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Yine OSB'li çocukları olan ebeveynlere yönelik sağlanan eğitim programlarının ebeveynlerin kaygıları, stresleri, yaşam doyumları (Bristol, Gallagher & Holt, 1993; Osborne, McHugh, Saunders & Reed, 2000; Vardarcı, 2011; Tellegen & Sanders, 2014; Patra, Arun & Chavan, 2015; Niinomi ve diğerleri, 2016; Bayraklı & Sucuoğlu, 2017; Dunlap, 2019; Kaya & Yöndem, 2020) gibi çeşitli değişkenler üzerindeki etkisi de incelenmiştir.

OÇEP'in 27 oturumdan fazla gerçekleştirilmesiyle OSB'li çocukların ebeveynleri, uzun vadeli eğitim ve destek programlarından muhtemelen daha fazla fayda elde edebilir. Çocuklar büyüdükçe aileler, çocuklarının farklı bir ortama uyum sağlamasıyla ilgili yeni güçlüklerle veya davranış değişiklikleriyle karşılaşabilir. Uzun vadeli eğitim oturumları gerçekleştirilince, OÇEP'in ebeveynlerin yeterliği açısından daha fazla etkili olacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM VI: SONUÇLAR VE ÖNERİLER

VI.1. Sonuçlar

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular ve tartışılan yorumlar doğrultusunda, Otizmli Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Eğitsel Becerilerine İlişkin Yeterlik Ölçeği, Ebeveynlerin Eğitsel Yeterliklerine Yönelik Kontrol Listesi aracılığıyla OÇEP'in nicel açıdan etkililiğine yönelik sonuçlara ve sosyal geçerlik verilerinden elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

VI.1.1. OÇEP'in Nicel Açıdan Etkililiğine Yönelik Sonuçlar

1. Araştırmanın sonucunda, OÇEP'e katılan ve katılmayan ebeveynlerin bilişsel beceriler alt boyutunda "EEBYÖ" öntest ve sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. "EEYKL" gözlem verileri incelendiğinde deney grubu lehine fark gözlenmiştir. Erken çocuklukta OSB'li çocuğu olan ebeveynler için geliştirilen ebeveyn eğitim programının, OSB'li çocuklara ebeveynlerin bilişsel beceriler öğretebilmesine yönelik yeterliklerinin gelişiminde etkili olduğu gözlenmiştir
2. Araştırmanın sonucunda, OÇEP'e katılan ve katılmayan ebeveynlerin dil ve iletişim becerileri alt boyutunda "EEBYÖ" öntest ve sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. "EEYKL" gözlem verileri incelendiğinde deney grubu lehine fark gözlenmiştir. Erken çocuklukta OSB'li çocuğu olan ebeveynler için geliştirilen ebeveyn eğitim programının, OSB'li çocuklara ebeveynlerin dil ve iletişim becerileri öğretebilmesine yönelik yeterliklerinin gelişiminde etkili olduğu gözlenmiştir.
3. Araştırmanın sonucunda, OÇEP'e katılan ve katılmayan ebeveynlerin özbakım becerileri alt boyutunda "EEBYÖ" öntest ve sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. "EEYKL" gözlem verileri incelendiğinde deney grubu lehine fark gözlenmiştir. Erken çocuklukta OSB'li çocuğu olan ebeveynler için geliştirilen ebeveyn eğitim programının, OSB'li çocuklara ebeveynlerin özbakım becerileri öğretebilmesine yönelik yeterliklerinin gelişiminde etkili olduğu ortaya çıkmıştır.
4. Araştırmanın sonucunda, OÇEP'e katılan ve katılmayan ebeveynlerin sosyal ve duygusal beceriler alt boyutunda "EEBYÖ" öntest ve sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. "EEYKL" gözlem

verileri incelendiğinde deney grubu lehine fark gözlenmiştir. Erken çocuklukta OSB’li çocuğu olan ebeveynler için geliştirilen ebeveyn eğitim programının, OSB’li çocuklara ebeveynlerin sosyal ve duygusal becerileri öğretebilmesine yönelik yeterliklerinin gelişiminde etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

5. Araştırmanın sonucunda, OÇEP’e katılan ve katılmayan ebeveynlerin psikomotor becerileri alt boyutunda “EEBYÖ” öntest ve sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. “EEYKL” gözlem verileri incelendiğinde deney grubu lehine fark gözlenmiştir. Erken çocuklukta OSB’li çocuğu olan ebeveynler için geliştirilen ebeveyn eğitim programının, OSB’li çocuklara ebeveynlerin psikomotor becerileri öğretebilmesine yönelik yeterliklerinin gelişiminde etkili olduğu gözlenmiştir.
6. Araştırmanın sonucunda, OÇEP’e katılan ve katılmayan ebeveynlerin “EEBYÖ” öntest ve sontest ortalama puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. “EEYKL” gözlem verileri incelendiğinde deney grubu lehine fark gözlenmiştir. Erken çocuklukta OSB’li çocuğu olan ebeveynler için geliştirilen ebeveyn eğitim programının, OSB’li çocuklara ebeveynlerin eğitsel yeterliklerinin gelişiminde etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

VI.1.2. Sosyal Geçerlik Bulgularına İlişkin Sonuçlar

1. Ebeveynlerin OÇEP programına katılmaktan memnun oldukları sonucuna ulaşılmıştır.
2. OSB’li çocuklarının eğitsel gelişiminde OÇEP’in etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
3. OÇEP’in içeriğinin OSB’li çocuklarının gelişimine uygun olduğu ve yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
4. OÇEP amaçlarının OSB’li çocukların ihtiyaçlarını yüksek düzeyde karşıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.
5. OÇEP ‘in OSB’li çocuğa sahip ebeveynler tarafından uygulanabilir bir program olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
6. OÇEP sürecinde verilen eğitimin anlaşılır ve açık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

VI.2. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sonuçları göz önüne alınarak uygulamaya ve ileriki araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

VI.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Ebeveynlerin erken çocukluk dönemindeki OSB’li çocuklarına yönelik eğitsel yeterliklerinin artırılması için aile eğitim seminerleri düzenlenebilir.
2. Milli Eğitim Bakanlığı, Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ve Üniversiteler aracılığıyla özel eğitim alanında çalışan eğitmen, öğretmen ve uzmanlara OÇEP hakkında bilgilendirmeler sağlanarak OSB’li çocuğa sahip ebeveynlere yönelik OÇEP eğitimi gerçekleştirilmeleri sağlanabilir.
3. Ebeveynlerin OSB’li çocuklarının tanılanmasından hemen sonra eğitsel yeterliklerinin artırılması için OÇEP eğitimi verilebilir.
4. Özel Eğitim Öğretmenliği lisans programlarında aile eğitim programlarıyla ilgili ders içeriklerine daha fazla yer verilerek öğretmen yeterlikleri zenginleştirilmeli ve bu şekilde OSB’li çocuklara sahip ebeveynlere yönelik eğitimler yaygınlaştırılmalıdır.
5. Okullarda ebeveyn eğitimlerinin etkili şekilde uygulanabilmesi için okul yöneticileri; okul rehberlik servisleriyle ve öğretmenlerle işbirliği kurarak destekleyici rolde olmalıdır.
6. OSB’li çocuğu olan ebeveynlere yönelik eğitimler gerçekleştiren uzmanlar ve öğretmenlerin; zümre toplantıları, konferans ve internet ortamlarında deneyim ve bilgilerini paylaşarak diğer öğretmenlerin bu tür eğitimleri gerçekleştirmesi için cesaretlendirilmelidir. .

VI.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Erken çocukluk döneminde OSB’li çocukları olan ebeveynlerin yer aldığı daha geniş kapsamlı örneklem gruplarına OÇEP uygulanarak evreni yordama gücü test edilebilir.
2. Araştırma kapsamında geliştirilen “Otizmli Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Eğitsel Becerilerine İlişkin Yeterlik Ölçeği”, “Ebeveynlerin Eğitsel Yeterliklerine Yönelik Kontrol Listesi” ebeveynlerin eğitsel becerilerine ilişkin yeterliklerinin belirlenmesinde araştırmacılar tarafından kullanılabilir.

3. OÇEP'in erken çocukluk döneminde otizmlü çocuğa sahip ebeveynlerin OSB'ye yönelik tutumuna etkisine ilişkin araştırmalara yer verilebilir.



KAYNAKÇA

- Abidin, R. R. (1995). *Parenting Stress Index (PSI) manual (3rd ed.)*. Charlottesville, VA: Pediatric Psychology Press.
- Acunaş B, Çelik C, Garpardıç M, & Karasalhoğlu S (1999). Perinatal Asfiksili Yenidoğanların Etyoloji Klinik ve Prognoz Açısından Değerlendirilmesi, *Türkiye Klinikleri Pediatri Dergisi*, 8(1): 21-26.
- Adams, L., Gouvousis, A., VanLue, M. & Waldron, C. (2004). Social story intervention: Improving communication skills in a child with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19(2), 87- 94.
- Ahearn, W. H., Castine, T., Nault, K., & Green, G. (2001). An assessment of food acceptance in children with autism or pervasive developmental disorder-not otherwise specified. *Journal of autism and developmental disorders*, 31(5), 505-511.
- Ahearn, W.H., Clark, K.M., MacDonald, R.P.F., & Chung, B.I. (2007). Assessing and treating vocal stereotypy in children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40, 263-275.
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Akgün Giray, D. (2015). *Öğretmen Adaylarınca Hazırlanan Ve Sunulan Sosyal Öykülerin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Sosyal Becerileri Edinmelerindeki Etkisi*, Anadolu Üniveristesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Aksoy, V. & Şahin, Ş. (2016). *Otizm Spektrum Bozukluğu: Tarama, tanılama ve değerlendirme*. In İ.H. Diken, & H. Bakkaloğlu (Eds.), *Zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu* (ss. 230-263). Ankara: Pegem Akademi.
- Aksoy, V., & Diken, İ. H. (2009). Annelerin ebeveynlik öz yeterlik algıları ile gelişimi risk altında olan bebeklerin gelişimleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara bir bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10(01), 59-70.
- Aktaş, B. (2015). *Aile Eğitiminin Otizmlili Çocuğa Sahip Ailelerin Milieu Öğretim Tekniklerinden Tepki İsteme-Model Olmayı Kullanmalarındaki Etkililiği*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Aktaş-Özkafacı, A. (2012). *Annenin çocuk yetiştirme tutumu ile çocuğun sosyal beceri düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Doktora Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Albayrak, M. (1994). Millet Mekteplerinin yapısı ve çalışmaları (1928-1935). *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 29, 471-483.

- Al-Khalaf, A., Dempsey, I. & Dally, K. (2014): The effect of an education program for mothers of children with Autism Spectrum Disorder in Jordan, *International Journal for the Advancement of Counselling* 36, 2, 175-187.
- Alkan, M., Tekedere, H., Genç, Ö. (2003). İnteraktif Bilgi İletişim Teknolojilerinin Uzaktan Eğitimdeki Uygulamaları. *Elektrik, Elektronik, Bilgisayar Mühendislikleri Eğitimi 1. Ulusal Sempozyumu*, ODTÜ- Ankara.
- Alqahtani, M. M. J. (2012). Understanding autism in Saudi Arabia: A qualitative analysis of the community and cultural context. *Journal of Pediatric Neurology*, 10, 15-22.
- Altın, D. (2014). *Annelerin Özel Gereksinimli Çocuklarının Okulöncesi Dönemden İlkokula Geçiş Sürecine İlişkin Yaşantılarının İncelenmesi*, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Alzrayer, N., Banda, D. R., & Koul, R. K. (2014). Use of ipad/ipods with individuals with autism and other developmental disabilities: A meta-analysis of communication interventions. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1(3), 179-191.
- American Psyciatric Association (APA) (1980) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 3. Baskı (DSM-III), Washington DC, American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association. (2000). *DSM IV-R Manual*. American Psychiatric Pub.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-V®)*. Washington DC., American Psychiatric Pub.
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th edn (DSM-IV)*. Washington, DC: APA.
- American Psychiatric Association (APA) (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders. 5th Ed*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Anderson, A., Birkin, C., Seymour, F., & Moore, D. (2005). *National Autistic Society (NAS) EarlyBird program - Development of outcome measures and evaluation of outcomes*. Wellington, NZ: Ministry of Education.
- Anderson-Hanley, C., Turek, K., & Schneiderman, R. L. (2011). Autism and exergaming: Effects on repetitive behaviors and cognitions. *Psychology Research and Behavior Management*, 4, 129-137.
- Arabacı N. (2015). *Okul öncesi eğitimde aile katılımı*. editör: Aksoy, A.B. Aile eğitimi ve katılımı. Her yönüyle okul öncesi eğitim-10. 2. baskı. Ankara: Hedef CS Basın Yayın.
- Aral N, Kandır A, Yaşar MC.(2002). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı*. 2. baskı. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

- Ardıç, A. (2013). *Otistik Spektrum Bozukluğu Tanısı Almış Çocukların Ailelerine Yönelik Bir Psiko-Eğitsel Grup Programının Ebeveynlerinin Bazı Psikolojik Değişkenleri Üzerindeki Etkisi*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi.
- Ashford, J. B., & LeCroy, C. W. (2009). *Human Behavior in the Social Environment: A Multidimensional Perspective 4th Edition*. Belmont CA: Brooks Cole.
- Asperger, H. (1944). Die "Autistischen Psychopathen" im Kindesalter. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 117(1), 76-136.
- Atbaşı, Z , Karaca, M , Karasu, N . (2019). Sosyal geçerliğin Türkiye’de özel eğitim tez çalışmalarına yansımaları . *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 19 (4) , 1589-1601.
- Ateş, R., Erdoğan, İ., Ergin, H., Gül, G., Günayer Şenel, H., Güngörmüş Özkardeş, O., ... & Yüksel Şahin, F. (2004). *Evlilik Okulu (Marriage school)*. İstanbul, Turkey: Remzi Kitabevi.
- Aydın, O., & Cavkaytar, A. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bir Çocuğa Temel Matematik Becerilerinin Öğretiminde Baba Eğitim Programının Etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1-23.
- Aydoğmuş, K., Baltaş, A., Baltaş, Z., Davaslıgil, Ü., Güngörmüş, O., Konuk, E. Korkmazlar, Ü. Köknel, Ö. Navaro, L., Oktay, A., Razon, N. & Yavuzer, H. (1999). *Ana-baba okulu*. (7. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ayres, A. J. (1972) *Sensory Integration and Learning Disorders*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Baars, B. J., & Gage, N. M. (2010). *Cognition, brain and consciousness. Introduction to cognitive neuroscience* (2nd ed.). Burlington, MA: Academic Press.
- Babadoğan, C. (2003). Sorumlu davranış geliştirme stratejileri bağlamında öğrenen sınıf. *Milli Eğitim*, 157.
- Bağatarhan, U. P. D. T., & Nazlı, S. (2013). Ebeveyn Eğitim Programının Annelerin Ebeveynlik Öz-Yeterliklerine Etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 7(31), 67-88.
- Bahrami, F., Movahedi, A., Marandi, S. M., & Abedi, A. (2012). Kata techniques training consistently decreases stereotypy in children with autism spectrum disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 33(4), 1183-1193.
- Baker-Ericzen MJ, Brookman-Fraze L and Stahmer A (2005) Stress levels and adaptability in parents of toddlers with and without autism spectrum disorders. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities* 30(4):194–204.
- Bakkaloğlu, H. (2013). Ebeveynlerin gözüyle özel gereksinimli çocukların erken müdahaleden okul öncesi programlara geçiş süreci. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 311-327.

- Ball, S. (2018) Early years therapy sensory group – a service evaluation and follow up review. *Journal of Children, Young People and Families*, 22(1): 18–23.
- Bandura, A. (1997) Self-efficacy: the exercise of control. Freeman, New York. In M. R. Sanders & M. L. Woolley. The relationship between maternal self-efficacy and parenting practices: implications for parent training. *Child: Care, Health & Development*, 31, 1, 65-73.
- Barlow, J. (2000). Systematic review of the effectiveness of parent-training programmes in improving behaviour problems in children aged 3–10 years: A review of the literature on parent-training programmes and child behaviour outcome measures. York: *Centre for Reviews and Dissemination*, University of York.
- Başaran, Ğ.E. (2005). *Eğitim Psikoloğisi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Batu, S. E., Bozkurt, F., & Öncül, N. (2014). Effectiveness of mother delivered simultaneous prompting taught by visual support on teaching chained skills to their children with autism. *Education and Science*, 39(174), 91-104.
- Baumeister, A.A., & Forehand, R. (1972). Effects of contingent shock and verbal command on body rocking of retardates. *Journal of Clinical Psychology*, 28, 586-590.
- Bavin, J. & Bower, E. (2008) Parents' problems. In E. Bower (ed.), *Finnie's Handling the Young Child with Cerebral Palsy at Home*, 4th edition. Edinburgh: Butterworth Heinemann, pp. 57–72.
- Bayhan, P. ve Artan İ., (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kultur Yayınları.
- Bayhan San P. (2004). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Bayraklı, H., & Sucuoğlu, B. (2017). *Okul öncesinde kaynaştırma: Aile eğitimi*. Pegem Yayıncılık, 1-253.
- Bearss, K., Burrell, T.L., Stewart, L. & Scahill, L., (2015): Parent Training in Autism Spectrum Disorder: What's in a Name? *Clinical Child and Family Psychology Review*, 18, 2, 170-182.
- Becker-Cottrill, B., McFarland J. ve Anderson V. (2003). A model of positive behavioral support for individuals with autism and their families: The family focus process. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18, 110–120.
- Beighton, C. & Wills, J. (2016) Are parents identifying positive aspects to parenting their child with an intellectual disability or are they just coping? A qualitative exploration. *Journal of Intellectual Disabilities*, 21(4:) 325–345.
- Benson, S. S., Dimian, A. F., Elmquist, M., Simacek, J., McComas, J. J., & Symons, F. J. (2018). Coaching parents to assess and treat self-injurious behaviour via telehealth. *Journal of Intellectual Disability Research*, 62(12), 1114-1123.

- Berger, H.E. (2008). *Parents as Partners in Education: Families and School Working Together*, PEARSON Merrill Prentice Hall, New Jersey.
- Beresford, B. (1995). In T. P. Press (Ed.), *Expert opinions: A national survey of parents caring for a severely sick child*. Bristol: The Policy Press.
- Beresford B (1995) Resources and strategies: How parents cope with the care of a disabled child. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 35(1):171–209.
- Berger, H.E. (2008). *Parents as partners in education: Families and school working together*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Bernier, R. A., & Gerdts, J. (2010). *Autism spectrum disorders: A reference handbook*. ABC-CLIO, Westport, Connecticut, United States, Greenwood Publishing.
- Bilgin, H. ve Kucuk, L. (2010). Raising an autistic child: Perspectives from Turkish Mothers. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 23, 92-98.
- Bird, G., & Viding, E. (2014). The self to other model of empathy: Providing a new framework for understanding empathy impairments in psychopathy, autism, and alexithymia. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 47, 520–532.
- Birkan, B., (2002). Erken Özel Eğitim Hizmetleri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(2) 99-109.
- Birkin, C., Anderson, A., Seymour, F., & Moore, D. W. (2008). A parent-focused early intervention programme for autism: Who gets access? *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 33, 108–116.
- Blake, J. M., Rubenstein, E., Tsai, P. C., Rahman, H., Rieth, S. R., Ali, H., & Lee, L. C. (2017). Lessons learned while developing, adapting and implementing a pilot parent-mediated behavioural intervention for children with autism spectrum disorder in rural Bangladesh. *Autism*, 21(5), 611-621.
- Blair, C., Granger, D. A., Willoughby, M., Mills-Koonce, R., Cox, M., Greenberg, M. T., ... Fortunato, C. K. (2011). Salivary cortisol mediates effects of poverty and parenting on executive functions in early childhood. *Child Development*, 82, 1970–1984.
- Bloom, B. (1988). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. (Çev: Özçelik, D. A.). Milli Eğitim Basımevi: Ankara.
- Bo, J., Lee, C. M., Colbert, A., & Shen, B. (2016). Do children with autism spectrum disorders have motor learning difficulties? *Res Autism Spectr Disord*, 23, 50-62.
- Bolat, E. Y., Gürsoy, F., & Strom, R. (2016). Öğretmen olarak anne baba envanteri: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 961-970.
- Boutain, A. R., Sheldon, J. B., & Sherman, J. A. (2020). Evaluation of a telehealth parent training program in teaching self-care skills to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 53(3), 1259–1275.

- Booth, T. and Booth, W. (1994) *Parenting under Pressure: Mothers and Fathers with Learning Difficulties*, Buckingham, Open University Press.
- Bradshaw, J., Gillespie, S., Klaiman, C., Klin, A., & Saulnier, C. (2019). Early Emergence of Discrepancy in Adaptive Behavior and Cognitive Skills in Toddlers with Autism Spectrum Disorder. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 23(6), 1485–1496.
- Bristol, M. M., Cohen, D. J., Costello, E. J., Denckla, M., Eckberg, T. J., Kallen, R. & Minschew, N. (1996). State of the science in autism: Report to the National Institutes of Health. *Journal of autism and developmental disorders*, 26(2), 121-154.
- Bristol, M. M., Gallagher, J. J., & Holt, K. D. (1993). Maternal depressive symptoms in autism: Responses to psychoeducational intervention. *Rehabilitation Psychology*, 38, 3–10.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723–742.
- Browder, D. M., & Bambara, L. M. (2000). Home and community. M., E. Snell ve F. Brown (Ed.) , *Instruction of students with severe disabilities* (s. 543-591). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Bruey, C. T. (2004). *Demystifying autism spectrum disorders: A guide to diagnosis for parents and professionals*. Woodbine House.
- Brumback, R.A. , Harper, C.R. & Weinberg, W.A. (1996) Non-Verbal Learning Disabilities, Asperger's Syndrome, Pervasive Developmental Disorder: Should We Care?, *Journal of Child Neurology* 11 (6): 427–9.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analiz kitabı. (10. baskı)*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Carlisle, E., Stanley, L., & Kemple, K. M. (2005). Opening doors: Understanding school and family influences on family involvement. *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 155-162.
- Carr, E. G., & Durand, M. V. (1985). Reducing behaviour problems through functional communication training. *Journal of Applied Behavioural Analysis*, 18, 111-126.
- Carr, E. G., Horner, R. H., Turnbull, A. P., Marquis, J. G., Magito-McLaughlin, D., & McAtee, M. L. (1999). *Positive behavior support for people with developmental disabilities: A research synthesis*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation Monograph Series.
- Carr, E. G., Levin, L., McConnachie, G., Carlson, J. I., Kemp, D. C., & Smith, C. E. (1994). *Communication-based intervention for problem behavior*. Baltimore: Paul H. Brookes.

- Case-Smith, J. and Exner, C. E. (2015) Chapter 8 Hand function evaluation and intervention. In J. Case-Smith and J. C. O'Brien, *Occupational Therapy for Children and Adolescents*. St Louis, MI: Elsevier, pp. 220–257.
- Casey, A. M., & McWilliam, R. A. (2008). *Graphical feedback to increase teachers' use of incidental teaching*. *Journal Of Early Intervention*, 30(3), 251-268.
- Cavkaytar, A. (1999). *Zihin engellilere özbakım ve ev içi becerilerinin öğretiminde bir aile eğitimi programının etkililiği*. Anadolu Üniversitesi, Doktora Tezi.
- Cavkaytar, A., Ceyhan, E., Adıgüzel, O. C., Uysal, H., & Garan, Ö. (2012). Investigating education and support needs of families who have children with intellectual disabilities. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 3(4), 79-99.
- Cavkaytar, A. (2017). *Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim*. Ankara, Pegem Yayıncılık, 3-29.
- Cavkaytar, A., Aksoy, V., & Ardiç, A. (2014). Ebeveyn öz yeterlik ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışmasının güncellenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 4(1), 69.
- Cavkaytar, A. (2010). Toplum ve aile. A. Cavkaytar (Ed.). *Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği*, 7-18. Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- Caykaytar, A., Ceyhan, E., Adıgüzel, O.C. & Garan, Ö. (2013). *Aile bilgi ve destek programı (E-ABDEP):Zihinsel yetersizliğe sahip çocuğu olan ebeveynlerin eğitiminde çevrimiçi bilgilendirme ve hizmetlerinin etkililiği*, TÜBİTAK, Proje No: 1005E102.
- Cavkaytar, A., (1998). *Zihin Engellilere Özbakım ve Ev İçi Becerilerinin Öğretiminde Bir Aile Eğitimi Programının Etkililiği*, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.
- Ceran, M. A. (2020). *Serebral palsili çocuğu olan ebeveynlerin öz yeterlik düzeylerinin belirlenmesi ve anne-baba ebeveyn öz yeterlik düzeylerinin karşılaştırılması*, Master's thesis, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Ceyhan, E. (2004). *Anne baba eğitimi, anne babalara yönelik rehberlik hizmetleri*, editör, Türküm, A.S., Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir.
- Chaabane, D. B. B., Alber-Morgan, S. R., & DeBar, R. M. (2009). The effects of parent-implemented PECS training on improvisation of mands by children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42(3), 671-677.
- Chawarska, K., Shic, F., Macari, S., Campbell, D. J., Brian, J., Landa, R., ... & Bryson, S. (2014). 18-month predictors of later outcomes in younger siblings of children with autism spectrum disorder: a baby siblings research consortium study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 53(12), 1317-1327.

- Chawarska, K., & Volkmar, F. (2005). Autism in infancy and early childhood. In F. Volkmar, R. Paul, A. Klin, & D. J. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders*, 223-246, Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Chakrabarti, S., & Fombonne, E. (2005). Pervasive developmental disorders in preschool children: confirmation of high prevalence. *American Journal of Psychiatry*, 162(6), 1133-1141.
- Chelmus, C. E., & Rata, M. (2008). Modalitatı de utilizare a metodeı bobath la copıı cu autism. *Gymnasium*, 9(14), 119.
- Chiang, H. (2013). A parent education program for parents of Chinese American children with autism spectrum disorders (ASDs): a pilot study, *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20 (10), 1-7.
- Chu, S. (1990) Misconceptions in the theory and practice of sensory integrative therapy. *Newsletter of the National Association of Paediatric Occupational Therapists*. Autumn 13–17.
- Cindioğlu, M. D. (2015). *3-6 yaş çocuğu olan depresyonlu ve depresyonu olmayan annelerin ebeveyn öz yeterlikleri çocuk mizaç algısı ve duymu sosyalleştirme tepkilerinin karşılaştırılması*, Master's thesis, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Civick, P. D. (2008). *Maternal and paternal differences in parental stress levels and marital satisfaction levels in parents of children diagnosed with autism spectrum disorders*. Texas Woman's University.
- Connolly, M., & Gersch, I. (2013). A support group for parents of children on a waiting list for an assessment for autism spectrum disorder. *Educational Psychology in Practice - Theory, Research and Practice in Educational Psychology*, 29, 293–308.
- Cook, A. K., & Gordon, J. A. (2012). Get him out of my house: Parental competencies of juvenile probationers. *Youth violence and juvenile justice*, 10(2), 205-223.
- Coolican, J., Smith, I. M., & Bryson, S. E. (2010). Brief parent training in pivotal response treatment for preschoolers with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(12), 1321-1330.
- Cooper, J. Moodley, M. & Reynell, J. (1978) *Helping Language Development: A Development Programme for Children with Early Learning Handicaps*. London: Edward Arnold.
- Corey, G. (1996). *Theory and practice of counseling and psychotherapy*. Brooks/Cole Publication Company, USA.
- Couteur AL., Lord C., & Rutter M (2003) *Autism Diagnostic Interview-Revised*. Alaska, Western Psychological Service.
- Creswell, J. W. (2009). Mapping the field of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 3(2), 95–108.

- Creswell, J. W. (2007). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Method Approaches*. London: SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (Çev: M. Sözbilir). Ankara: Pegem Akademi.
- Črnčec, R., Barnett, B. & Matthey, S. (2008). Development of an instrument to assess perceived self-efficacy in the parents of infants. *Research in Nursing and Health*, 31, 442-53.
- Cusick, A. (2006) Home programmes in paediatric occupational therapy for children with cerebral palsy: where to start? *Australian Occupational Therapy Journal*, 53(4): 251–264.
- Cutress, A. L., & Muncer, S. J. (2014). Parents views of the National Autistic Society's EarlyBird Plus Programme. *Autism*, 18, 651–657.
- Çağdaş, A. ve Seçer, Z. Ş. (2005). *Anne-baba eğitimi*. Konya: Eğitim Yayınları.
- Çağdaş A, Seçer Z. (2006). *Mutlu ve sağlıklı yarımlar için anne baba eğitimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çiftçi, İ. & Sucuoğlu, B. (2010). *Bilişsel Süreç Yaklaşımıyla Sosyal Beceri Öğretimi* (7. Baskı), Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyükoztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (Vol. 2). Ankara: Pegem Akademi.
- Çopuroğlu, Y. C., & Mengi, A. (2014). Toplumsal Dışlanma ve Otizm. *Electronic Turkish Studies*, 9(5).
- Dale, N.,(1996). *Working with Families of Children with Special Needs*, Routledge, London.
- Davis, H., & Day, C. (2010). *Working in partnership: The family partnership model*. London: Pearson Education.
- Degangi, G. A., Berinbauer, C., Roosevelt, J. D., Porges, S., ve Greenspan, S. (2000). Prediction of childhood problems at three years in children experiencing disorders of regulation during infancy. *Infant Mental Health Journal*, 21: 156–175
- Demir, S. (2014). Assessing social skills of children with autism. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(2), 223.
- Demircan, H. Ö. (2018). Okul Öncesi Eğitimde Sistemi Genişletmek: Aile-Ebeveyn Bağlılığı, İşbirliği, Katılımı ve Eğitimi. *Elementary Education Online*, 17(4).
- Demirel, O. (2010). *Eğitim sözlüğü: İngilizce-Türkçe/Türkçe-İngilizce*. Ankara, Pegem-A Yayıncılık.

- Demirel, Ö. (2012). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara. Pegem A Yayınları.
- Dempsey, I., ve Keen, D. (2008). A review of processes and outcomes in family-centered services for children with a disability. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28: 42-52.
- De Montigny, F. & Lacharité, C. (2005). Perceived parental efficacy: Concept analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 49, 387-96.
- Dib, N., & Sturmey, P. (2007). reducing student stereotypy by improving teachers'implementation of discrete-trial teaching. *Journal of applied behavior analysis*, 40(2), 339-343.
- Diken, İ. H., Ardiç, A., Diken, Ö., & Gilliam, J. E. (2012). Gilliam otistik bozukluk derecelendirme ölçeği-2 Türkçe versiyonu'nun (GOBDÖ-2-TV) geçerlik ve güvenilirliğinin araştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 318.
- Dokur, Z. (2014). *Otizmlı çocukların yüz ifadelerinden duyguları tanıma becerilerinin incelenmesi*, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Downey, R., & Rapport, M. J. (2012). Motor activity in children with autism: a review of current literature. *Pediatr Phys Ther*, 24(1), 2-20.
- Doyle, B.T. ve Illand, E.D. (2004). *Autism spectrum disorders from A to Z*. USA: Future Horizons.
- Dunn M, Burbine T, Bowers C. & Tantleff-Dunn S (2001) Moderators of stress in parents of children with autism. *Community Mental Health Journal* 37(1): 39–52.
- Dunlap, K. (2019). *Family empowerment: One outcome of parental participation in cooperative preschool education*. New York. Routledge.
- Duyan, V., (2007). Gruplarla Sosyal Hizmet: Grup Çalışmasının Engelli çocuca Sahip Annelerin Benlik Saygısı ve Yalnızlık Düzeyine Etkisi, *Hacettepe Üniversitesi Yayınları*, Ankara.
- Dziuk, M. A., Larson, J. C. G., Apostu, A., Mahone, E. M., Denckla, M. B., & Mostofsky, S. H. (2007). Dyspraxia in autism: association with motor, social, and communicative deficits. *Dev Med Child Neurol*, 49(10), 734-739.
- Elibol, F. (2007). *12-36 aylar arasında çocukları olan annelere verilen grup eğitiminin annelerin anne-babalık görevlerinde öz yeterliliklerine yönelik katkısının incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı, Ankara.
- Encarnaçao, P., Ray-Kaeser, S. & Bianquin, N. (2018) *Guideline for Supporting Children with Disabilities' Play: Methodologies, Tools, and Contexts*. Warsaw and Berlin: De Gruyter Poland.

- Engwall, P., & McPherson, E. (2003). An evaluation of the NAS EarlyBird program. *Good Autism Practice*, 4, 13–19.
- Erbaş, D., Kırcaali-İftar, G., & Tekin-İftar, E. (2005). *İşlevsel değerlendirme: Davranış sorunlarıyla başa çıkma ve uygun davranışlar kazandırma süreci*. Ankara, Kök Yayıncılık.
- Erbaş, D. (2005). Olumlu davranışsal destek. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi *Özel Eğitim Dergisi*, 6(01), 1-25.
- Erden, M. Akman Y., (1997). *Eğitim psikolojisi*, Ankara: Arkadaş Yayıncılık.
- Ergenekon, Y. (2012). *Sosyal yeterlikle ilişkili kavramlar ve sosyal yeterliğin bileşenleri*. S. Vuran (Ed.), *Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi içinde* (s. 15-33). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Erşan, Ö. (2019). *4-6 Yaş Otizmlı Çocuğu Olan Ebeveynlerin Tutumlarının Çocukların Sosyal Beceri ve Problem Davranış Üzerine Etkisi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Falcomata, T.S., Roane, H.S., Hovanetz, A.N., Kettering, T.L., & Keeney, K.M. (2004). An evaluation of response cost in the treatment of inappropriate vocalizations maintained by automatic reinforcement. *Journal of Behavior Analysis*, 37, 83-87.
- Farmer, J., & Reupert, A. (2013). Understanding autism and understanding my child with autism: An evaluation of a group parent education program in rural Australia. *Australian Journal of Rural Health*, 21, 20–27.
- Fenton, G., D'ardia, C., Valente, D., Del Vecchio, I., Fabrizi, A., & Bernabei, P. (2003). Vineland adaptive behavior profiles in children with autism and moderate to severe developmental delay. *Autism*, 7(3), 269-287.
- Field, A. (2000). *Discovering statistics using SPSS for windows*. London: Sage Publications.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London: SAGE Yayınları.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. London SAGE Yayınları.
- Flora, S. R. (2004). *The Power of Reinforcement*. Albany: State University of New York Press.
- Fombonne, E. (1999) *The Epidemiology of Autism: A Review*, *Psychological Medicine* 29: 769–86.
- Fombonne, E. (2003). Epidemiological surveys of autism and other pervasive developmental disorders: an update. *Journal of autism and developmental disorders*, 33(4), 365-382.

- Fombonne, E. (2006) *Past and future perspectives on autism epidemiology*. In *Understanding Autism from Basic Neuroscience to Treatment* (Moldin, S.O. and Rubenstein, J.L.R., eds), pp. 25–48, England: Taylor and Francis.
- Fournier, K. A., Hass, C. J., Naik, S. K., Lodha, N., & Cauraugh, J. H. (2010). Motor coordination in Autism Spectrum Disorders: a synthesis and meta-analysis. *J Autism Dev Disord*, 40(10), 1227-1240.
- Foxx, R.M. & Azrin, N.H. (1973). The elimination of autistic self-stimulatory behavior by overcorrection. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 6, 1-14.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2009). *How to Design and Evaluate Research in Education*, McGraw-Hill, New York.
- Frea, W. D., & Hepburn, S. L. (1999). Teaching parents of children with autism to perform functional assessments to plan interventions for extremely disruptive behaviors. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1, 112–118.
- Freeman, N. L. (1993). *Treatment strategies for aberrant behaviour in people with developmental disabilities*. Toronto, ON, Canada: Ontario Mental Health Foundation.
- Gaad, E., & Thabet, R. (2016). Behaviour support training for parents of children with autism spectrum disorder. *Journal of Education and Learning*, 5, 133–153.
- Gardner, M. (2008) Learning and behaviour – the psychologist’s role. In E. Bower (ed.), *Finnie’s Handling the Young Child with Cerebral Palsy at Home*, 4th edition. Edinburgh: Butterworth Heinemann, pp. 73–84.
- Gillett, J. N., & LeBlanc, L. A. (2007). Parent-implemented natural language paradigm to increase language and play in children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 1(3), 247-255.
- Girli, A. (2004) *Otistik Çocuklar ve Aileleri Aile Eğitim Programları: Kuramsal Yaklaşımlar ve Uygulamalar*. Işık Özel Eğitim Yayınları, İzmir.
- Gökçe, S. (2017). *Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuğa sahip ailelerin katıldıkları aile eğitimi programı sonrasında yaşam döngüsüne ilişkin görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi.
- Gönen, A. G., Yıkılmış, A. & Halil, İ. D. (2020) Otizm Spektrum Bozukluğu ile Otizm Spektrum Bozukluğu tanısı olan bireylerin ebeveynlerinin depresyon düzeyleri arasındaki ilişkisi. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 232-243.
- Graf, F. A., Grumm, M., Hein, S., & Fingerle, M. (2014). Improving parental competencies: Subjectively perceived usefulness of a parent training matters. *Journal of Child and Family Studies*, 23(1), 20-28.
- Grahame, V., Brett, D., Dixon, L., McConachie, H., Lowry, J., Rodgers, J., & Couteur, A. (2015). Managing repetitive behaviours in young children with autism spectrum disorder (ASD): A pilot randomised controlled trial of a new parent

- group intervention. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 3168–3182.
- Grandin, T. (1995). *How People With Autism Think. In Learning and Cognition In Autism* (pp. 137-156). Springer, Boston, MA.
- Gray, D. E. (2002). Ten years on: a longitudinal study of families of children with autism. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 27, 215-222.
- Green, D., Baird, G., Barnett, A. L., Henderson, L., Huber, J., & Henderson, S. E. (2002). The severity and nature of motor impairment in Asperger's syndrome: a comparison with Specific Developmental Disorder of Motor Function, *J Child Psychol Psychiatry*, 43(5), 655-668.
- Greenspan, I. S., & Wieder S. (2004) *Özel Gereksinimli Çocuk*, (Çev: Ersevimi, İ.) Özgür Yayınları, İstanbul.
- Gül, Ş. (2019). *3-6 Yaş Arası Çocuğu Olan Ebeveynlerin Babalık Rolüne İlişkin Algularının ve Babalık Rolünün Yeterliliğine Dair Görüşlerinin İncelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Gülbahar, Y. (2009). *Uzaktan Eğitimin Tarihiçesi*, Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Güleç-Aslan, Y., Kircaali-Iftar, G., & Uzuner, Y. (2009). Otistik çocuklar için davranışsal eğitim programı (OÇİDEP) ev uygulamasının bir çocukla incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10(01), 1-25.
- Gültekin, E. (1999). *Uygun olmayan davranışların azaltılmasında ebeveynler tarafından uygulanan uyumsuz davranışların ayrımlı pekiştirilmesinin etkisi (otistik çocuklar ve ebeveynleriyle eve dayalı aile eğitimi)*(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gürsel, O. (2017). *Özel eğitimde değerlendirme*. Pegem Atıf İndeksi, 36-65.
- Güven, D., & Diken, I. H. (2014). Otizm Spektrum Bozukluğu olan okul öncesi çocuklara yönelik sosyal beceri öğretim müdahaleleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(01), 19-38.
- Hadwin, J.A. & Perner, J. (1991) Pleased and Surprised: Children's Cognitive Theory of Emotion, *British Journal of Developmental Psychology* 9: 215–34.
- Hall, H. R. (2008). *The relationships among adaptive behaviors of children with autism spectrum disorder, their family support networks, parental stress, and parental coping*. University of Tennessee Health Science Center, Doktora Tezi.
- Hannant, P., Tavassoli, T., & Cassidy, S. (2016). The role of sensorimotor difficulties in autism spectrum conditions. *Front Neurol*, 7, 124.
- Harris, P. L . (1989) *Children and Emotion*. Oxford: Blackwell.

- Harris, S.L.& Wolchik, S.A. (1979). Suppression of self-stimulation: Three alternative strategies. *Journal of Applied Behavior Analysis* 12, 185-198.
- Harris, P. L . , Johnson, C.N. , Hutton, D. , Andrews, G. & Cooke, T. (1989) *Young Children's Theory of Mind and Emotion, Cognition and Emotion* 3: 379-400.
- Harvey, P. D., Deckler, E., Jones, M. T., Jarskog, L. F., Penn, D. L., & Pinkham, A. E. (2019). Autism symptoms, depression, and active social avoidance in schizophrenia: Association with self-reports and informant assessments of everyday functioning. *Journal of psychiatric research*, 115, 36-42.
- Hastings RP & Johnson E (2001) Stress in UK families conducting intensive home-based behavioral intervention for their young child with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 31(3): 62-83.
- Hastings R.P., Allen R., McDermott, K. & Still, D. (2002) Factors related to positive perceptions in mothers of children with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 15: 269-275.
- Hazar, M. (2005). *Beden Eğitimi ve Sporda Oyunla Eğitim*. Ankara: Tutubay Yayıncılık.
- Heberlein, A. S., & Adolphs, R. (2005). Functional anatomy of human social cognition. In A. Easton & N. J. Emery (Eds.), *The Cognitive Neuroscience of Social Behaviour*, 157-194. Hove, East Sussex: Psychology Press.
- Henriksen, D., & Deep-Play Research Group. (2018). *The 7 transdisciplinary cognitive skills for creative education*. Berlin: Springer International Publishing.
- Hewitt-Taylor, J. (2008) *Children with Complex and Continuing Health Needs*. London: Jessica Kingsley.
- Hızel S, Tanyer G, Serdaroğlu A, Dallar Y, & Genç D.(1989). Kan Değişimi Uygulanmış Hiperbilirubinemili Bebeklerin Uzun Dönem Risk Faktörleri Yönünden izlenmesi, *Türkiye Klinikleri Pediatri Dergisi*, 7(4): 159-165.
- Higgins, D. J., Bailey, S. R., & Pearce, J. C. (2005). Factors associated with functioning style and coping strategies of families with a child with an autism spectrum disorder. *Autism*, 9(2), 125-137.
- Hilton, L. C., Zhang, Y., Whilte, M. R., Klohr, C. L., & Constantino, J. (2012). Motor impairment in sibling pairs concordant and discordant for autism spectrum disorders. *Autism*, 16(4), 430-441.
- Ho, M. K., Littman, M. L., Cushman, F., & Austerweil, J. L. (2015). Teaching with Rewards and Punishments: Reinforcement or Communication? *37th Annual Meeting of the Cognitive Science Society*. 23-25 Temmuz 2015, 920-926. Pasadena, California: Cognitive Science Society.
- Hong, C.S.& Rumford, H. (2020). *Sensory motor activities early development a practical research*, Routledge, New York, NY 10017.

- Hoppe, S. E. (2005). Parent Perceptions: Communication, Interaction, and Behavior in Autism. *Teaching Exceptional Children Plus*, 1, 14-25.
- Huck, S. W. (2008). *Reading statistics using SPSS for Windows*, London: SAGE Publications.
- Huerta M., Bishop S.L., Duncan A., Hus V., & Lord C (2012) Application of DSM-V criteria for autism spectrum disorder to three samples of children with DSM-IV diagnoses of pervasive developmental disorders. *Am J Psychiatry* 169: 1056–1064.
- Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education. *Remedial and Special Education*, 27(2), 77-94.
- Ilg, J., Jebrane, A., Paquet, A., Rousseau, M., Dutray, B., Wolgensinger, L., & Clement, C. (2018). Evaluation of a French parent-training program in young children with autism spectrum disorder. *Psychologie Francaise*, 63, 181– 199.
- İrmak, T. Y., Sütçü, S. T., Aydın, A., & Sorias, O. (2007). Otizm Davranış Kontrol Listesinin (ABC) geçerlik ve güvenilirliğinin incelenmesi, *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi* 14:13-23.
- İşıkol, K. (2019). *Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin akılcı olmayan inançları ve ebeveynlik öz yeterlik algıları ile çocukların sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki ilişki*, Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Iverson, J. M. (2010). Developing language in a developing body: the relationship between motor development and language development. *J Child Lang*, 37(2), 229-261.
- İnce, G. (2017). Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuğa sahip ebeveynlerin spor ile ilgili görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(01), 109-124.
- İncekaş, S. (2009). *Çocukluk Otizm Derecelendirme Ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması (Yayımlanmamış uzmanlık tezi)*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Tıp Fakültesi, İzmir.
- Jacobs, D. S., & Betts, D. E. (2012). *Everyday Activities to Help Your Young Child with Autism Live Life to the Full: Simple Exercises to Boost Functional Skills, Sensory Processing, Coordination, and Self-care*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Jacobsen, S., & Wigram, T. (2007). Music therapy for the assessment of parental competencies for children in need of care. *Nordic Journal of Music Therapy*, 16(2), 129-143.
- Johnston, J. (2001) Exploring the world around us: more than just seeing. *Early Years Educator*, 3(4): ii–vii.

- Johnson, C. R., Handen, B. L., Butter, E., Wagner, A., Mulick, J., Sukhodolsky, D. G., ... & Smith, T. (2007). Development of a parent training program for children with pervasive developmental disorders. *Behavioral Interventions*, 22(3), 201-221.
- Johnston, C., & Mash, E. J. (1989). A measure of parenting satisfaction and efficacy. *Journal of clinical child psychology*, 18(2), 167-175.
- Jones, C. R., Simonoff, E., Baird, G., Pickles, A., Marsden, A. J., Tregay, J. & Charman, T. (2018). The association between theory of mind, executive function, and the symptoms of autism spectrum disorder. *Autism Research*, 11(1), 95-109.
- Jones, T. L. & Prinz, R. J. (2005). Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: a review. *Clinical Psychology Review*, 25, 341-63.
- Jasmin, E., Couture, M., McKinley, P., Reid, G., Fombonne, E. & Erika Gisel, E. (2009). Sensori-motor and daily living skills of preschool children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39,231–241.
- Kahng, S., Ingvarsson, E. T., Quigg, A. M., Seckinger, K. E., & Teichman, H. M. (2011). *Defining and measuring behavior*. In W. W. Fisher, C. C. Piazza, & H. S. Roane (Eds), *Handbook of Applied Behavior Analysis*, 113-131. New York: The Guilford Press.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31–36.
- Kaiser, A. P., Hancock, T. B., & Nietfeld, J. P. (2000). The effects of parent-implemented enhanced milieu teaching on the social communication of children who have autism. *Early Education and Development*, 11(4), 423-446.
- Kana, R. K., Libero, L. E., Hu, C. P., Deshpande, H. D., & Colburn, J. S. (2014). Functional brain networks and white matter underlying theory-of-mind in autism. *Social cognitive and affective neuroscience*, 9(1), 98-105.
- Kanne, S. M., Gerber, A. J., Quirnbach, L. M., Sparrow, S. S., Cicchetti, D. V., & Saulnier, C. A. (2011). The role of adaptive behavior in autism spectrum disorders: Implications for functional outcome. *Journal of autism and developmental disorders*, 41(8), 1007-1018.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous child*, 2(3), 217-250.
- Karaaslan, Ö., & Karaaslan, D. (2016). Otizmli çocukların tıbbi tanılama sürecinde yeralan uzman doktorların tanılamaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 271-293.
- Karakan, F. N. (2011). *Otizm Spektrum Bozukluğu tanısı almış bir grup okul öncesi çocuğa uygulanan ortak dikkat eğitimi destek programının etkililiği*. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kars, H. (2017). *Özel gereksinimli çocuğu olan annelerin çocuklarıyla etkileşimlerinin ve ilişkilerinin incelenmesi (K.K.T.C. Örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kaya, M. O., & Yöndem, Z. D. Otizmlı Çocuğu Olan Annelerde Psikoeğitim Grup Programının Algılanan Stres Düzeyine Etkisi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 20-33.
- Kaysılı, B. K. (2013). Zihin kuramı: Otizm Spektrum Bozukluğu olan ve normal gelişen çocukların performanslarının karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(1).
- Keenan M., Dillenburger K., Doherty A., Byrne J. & Gallagher S. (2007) *Meeting the Needs of Families Living with Children Diagnosed with Autism Spectrum Disorder*. (Final Report. pp.184). University of Ulster, Coleraine, NI.
- Kenneth, W. P., Hodgson, J. L., McCammon, S. L., & Lamson, A. L. (2009). Caring for an individual with autism disorder: A qualitative analysis. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 34, 27-35.
- Keller, T., Ramisch, J. & Carolan, M. (2014). Relationship of children with autism spectrum disorders and their fathers. *The Qualitative Report*, 19 (66), 1-15.
- Kern, L., Koegel, R. L., & Dunlap, G. (1984). The influence of vigorous versus mild exercise on autistic stereotyped behaviors. *Journal of autism and developmental disorders*, 14(1), 57-67.
- Kerr, M. M., & Nelson, C. M. (1998). *Strategies for managing behavior problems in the classroom*. U.S.A. Prentice Hall.
- Ketelaar, M., Vermeer, A., Helders, P.J.M., Hart, H.,(1998). Parental Participation in Intrevention Programs for Children with Cerebral Palsy. *Topics in Early Childhood Special Education*, 18(2), 108-117.
- Kılıç, A., Aydın, M., Ökmen, B., Şahin, Ş. (2019). *Kuramdan Uygulamaya İhtiyaç Belirleme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kılıç Ç. (2010). Aile eğitim programları ve Türkiyedeki örnekleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*. 2010; 10 (1): 99-111.
- Kılınç, Ç., Bağlama, B., & Akçamete, G.(2019). Otizm Spektrum Bozukluğunun Erken Çocukluk Dönemi'nde Tanılanma ve Değerlendirilmesinde Kullanılan Ölçme Araçlarının İncelenmesi. *Kıbrıs Türk Psikiyatri ve Psikoloji Dergisi*, 1(3), 200-205.
- Killoran, I. (2002). A road less traveled: Creating a community where each belongs. *Childhood Education*, 78(6), 371-377.

- Kırcaali- İftar, G., Ergenekon, Y., & Uysal, A. (2008). Zihin özürlü öğrenciye sabit bekleme süreli öğretimle toplama ve çıkarma öğretimi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (1), 309- 320.
- Kırcaali-İftar, G. (2012). *Otizm Spektrum Bozukluğuna genel bakış. Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri*, Ankara: Vize Yayıncılık 17-44.
- Kırcaali-İftar, G. (2015). *Eğitim Dizisi: Otizm Spektrum Bozukluğu (Güncelleştirilmiş İkinci Baskı)*. İstanbul: Daktylos Yayınevi.
- Kızılkaya, A. E. (2016). *Hafif Düzeyde Zihin Engelli Çocuklara Günlük Yaşam Becerilerinin Kazandırılmasında Ailelerin Pekiştireç Kullanımı İle İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi*, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Klin, A., Saulnier, C. A., Sparrow, S. S., Cicchetti, D. V., Volkmar, F. R., & Lord, C. (2007). Social and communication abilities and disabilities in higher functioning individuals with autism spectrum disorders: The Vineland and the ADOS. *Journal of autism and developmental disorders*, 37(4), 748-759.
- Kline, R.B.,(2011) *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*, Third Edition, The Guilford Press, New York, 2011.
- Kocabaş, EÖ. (2006). Eğitim Sürecinde Aile Katılımı: Dünyada ve Türkiye’deki Çalışmalar. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 2006; 3 (26): 143-153.
- Kodak, T., & Piazza, C. C. (2008). Assessment and behavioral treatment of feeding and sleeping disorders in children with autism spectrum disorders. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 17, 887–905
- Koegel, R.L., Bimbela, A. ve Schreibman, L. (1996) Collateral Effects of Parent Training on Family Interactions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26 (3): 347-359
- Koegel, R.L., Schreibman, L., Britten, K.R., Burke, J.C. ve O’Neill, R.E. (1982). A comparison of parent training to direct child treatment. R.L. Koegel, A. Rincover, ve A.L. Egel (Eds.). *Educating and understanding autistic children* içinde (s. 260-279). San Diego: College-Hill Press.
- Korkmaz, B. (2003). *Farklı Gelişen Çocuklar*, İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Köse, S., Özbaran, B., Yazgan, Y., Baytunca, M. B., Bildik, T., Erermiş, S., & Aydın, C. (2017). 6-18 yaş aralığındaki çocuklarda Otizm Spektrum Tarama Ölçeği’nin Türkçe uyarlamasının psikometrik özellikleri. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 28(4), 1-9.
- Köse, S., Bora, E., Erermiş, S., & Aydın, C. (2010). Otizm Spektrum Anketi Türkçe Formu’nun psikometrik özellikleri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 11, 253-260.

- Kravetz, S., Katz, S., ve Katz S. (1990) A Goal Directed Approach To Training Parents Of Children With A Developmental Disability. *The British Journal of Mental Subnormality*. 36(70):17-29
- Kuhaneck, H. M, Spitzer, S. L. & Miller, E. (2010) Being playful: therapeutic use of self in pediatric occupational activity. In *Activity Analysis, Creativity, and Playfulness in Pediatric Occupational Therapy: Making Play Just Right*. Boston: Jones and Bartlett, 63–93.
- Kurt, O. (2009). *Otistik özellikler gösteren çocuklara zincirleme serbest zaman becerilerinin öğretiminde sabit bekleme süreli öğretimin ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin gömülü öğretimle sunulmasının etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Doktora Tezi.
- Kurcuoğlu, B. U., (2010). 0-6 yaş arası çocukların temel gelişimsel özellikleri: Bilişsel gelişim ve dil gelişimi, İ. H. Diken (Ed.), *Erken cocukluk eğitimi icinde*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Kuzu, B., & Kısa, C. (2019). *Ebeveynlerin öz yeterlik algularıyla duygu sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Küçüker, S. (1993), Özürlü Çocuk Ailelerine Yönelik Psikolojik Danışma Hizmetleri. *Özel Eğitim Dergisi*. 1(3): 23-29.
- Küçük-Biçer, B., Özcebe, H., Köse, E., Köse, O. & Ünlü, H.(2017). Türkiye’de ailelerin fiziksel ceza uygulamalarına bakışı: karşılaştırmalı inceleme. *Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi*, 11(2), 90-97.
- LaBelle, C. A., & Charlop-Christy, M. H. (2002). Individualizing functional analysis to assess multiple and changing functions of severe behavior problems in children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4(4), 231-241.
- Lane, K. L., Kalberg, J. R., Bruhn, A. L., Mahoney, M. E., & Driscoll, S. A. (2008). Primary Prevention Programs at the Elementary Level: Issues of Treatment Integrity, Systematic Screening, and Reinforcement. *Education and Treatment of Children*, 31 (4), 465-494.
- Landa, R. (2007). Early communication development and intervention for children with autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13, 16-25.
- Lawson, W. (2000). *Life Behind Glass: A Personal Account of Autism Spectrum Disorder*. London: Jessica Kingsley.
- Lee, M. & MacWilliam, L. (2008) *Learning Together: A Creative Approach to Learning for Children with Multiple Disabilities and a Visual Impairment*. London: Royal National Institute for the Blind.
- Lee, K., Lambert, H., Wittich, W., Kehayia, E., & Park, M. (2016). The use of movement-based interventions with children diagnosed with autism for psychosocial outcomes-A scoping review. *Res Autism Spectr Disord*, 24, 52-67.

- Leigh, W. I., Bebeau, J. M., Nelson, D. P., Rubin, J. R., Smith, L. I., Lichtenberg, W. J., Kaslow, J. N. (2007). Competency assessment models. *Professional Psychology: Research and Practice*, 38, 463–473.
- Leonard, H. C., Bedford, R., Charman, T., Elsabbagh, M., Johnson, M. H., & Hill, E. L. (2014). Motor development in children at risk of autism: A follow-up study of infant siblings. *Autism*, 18(3), 281-291.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. London: Sage.
- Lindsay, G., Strand, S., Cullen, M. A., Cullen, S., Band, S., Davis, H., et al. (2011). *Parenting early intervention programme evaluation*. London: Department for Education.
- Lindsay, G., Davis, H., Band, S., Cullen, M. A., Cullen, S., Strand, S., et al. (2008). *Parenting early intervention pathfinder evaluation*. London: Department for Education.
- Lord, C., & Rutter, M. (2003). *Social communication questionnaire (SCQ)*. Torrance, CA: WPS.
- Lord, C., Risi, S., DiLavore, P. S., Shulman, C., Thurm, A., & Pickles, A. (2006). Autism from 2 to 9 years of age. *Archives of General Psychiatry*, 63(6), 694-701.
- Lovaas, O. I., Koegel, R., Simmons, J. Q., & Long, J. S. (1973). Some Generalization And Follow-Up Measures On Autistic Children In Behavior Therapy, *Journal of applied behavior analysis*, 6(1), 131-165.
- Ludlow, A., Skelly, C., & Rohleder, P. (2011). Challenges faced by parents of children diagnosed with autism spectrum disorder. *Journal of Health Psychology*, 1-10.
- Luiselli J. K., Russo D. C., Christian P., W. & Wilczynski M. S. (2008). *Effective Practices for Children with Autism*, England: Oxford University Press.
- Lundh, L.-G. & J.-E. (2000). Broman, Insomnia as an interaction between sleepinterfering and sleep-interpreting processes. *Journal of psychosomatic research*, 49(5), 299-310.
- Luyten, P., & Fonagy, P. (2015). The neurobiology of mentalizing. *Psychotherapy*, 6(4), 366–379.
- Lynch, C. & Cooper, J. (1991) *Early Communication Skills*. Bicester, Oxon: Winslow Press.
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S., & Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological methods*, 4(1), 84.
- McConnell, D., Savage, A., Sobsey, D. & Uditsky, B. (2015) Benefit finding or finding benefits: the positive impact of having a disabled child. *Disability and Society*, 30(1): 29–45.

- Mackay, G. P. & Dunn, W. R. (1989) *Early Communicative Skills*. London: Routledge.
- Magill A. R. (1993). *Motor Learning Concept and Applications*. USA: Wm C. Brown Communications, Inc.
- Magnusson, P. & Saemundsen, E . (2001) Prevalence of Autism in Iceland, *Journal of Autism and Developmental Disorders* 31: 153–63.
- Maguire G, Yeh C, & Ito B.(2012) Overview of the Diagnosis and Treatment of Stuttering, *Journal of Experimental and Clinical Medicine*, 4(2), 92-97.
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S., & Hong, S. (1999). *Sample size in factor analysis*. *Psychological methods*, 4(1), 84.
- Mameghani, S. S., Gençoğlu, C., Ersanlı, E. & Dicle, (2019). A. N. Otizmlı Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Otizme İlişkin Görüşleri: Türkiye ve İran Örnekleminde Karşılaştırmalı Nitel Araştırma. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 443-470.
- Marrelli, A. F., Tondora, J., & Hoge, M. A. (2005). Strategies for developing competency models. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 32(5–6), 533–561.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev: S. Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Martín Quintana, J. C., Alemán Falcón, J., Calcines Piñero, M. A., & Izquierdo Clemente, D. (2018). Analysis of family shared leisure time in early childhood and their relation with parental competencies. *Early Child Development and Care*, 188(11), 1580-1592.
- Matson, J. L., Hess, J. A., & Mahan, S. (2013). Moderating effects of challenging behaviors and communication deficits on social skills in children diagnosed with an autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(1), 23-28.
- Matson, J. L., Mahan, S., Fodstad, J. C., Hess, J. A., & Neal, D. (2010). Motor skill abilities in toddlers with autistic disorder, pervasive developmental disorder-not otherwise specified, and atypical development. *Res Autism Spectr Disord*, 4(3), 444-449.
- Matson, M.L., Mahan, S. ve Matson, J.L. (2009) Parent Training: A Review Of Methods For Children With Autism Spectrum Disorders. *Research in Developmental Disabilities* 30:868-875.
- Mattard-Labrecque, C., Ben Amor, L., & Couture, M. M. (2013). Children with autism and attention difficulties: A pilot study of the association between sensory, motor, and adaptive behaviors. *J Can Acad Child Adolesc Psychiatry*, 22(2), 139-146.

- McConnell, D., Savage, A., Sobsey, D. & Uditsky, B. (2015) Benefit finding or finding benefits: the positive impact of having a disabled child. *Disability and Society*, 30(1): 29–45.
- McDuffie, A., Machalicek, W., Oakes, A., Haebig, E., Weismer, S. E., & Abbeduto, L. (2013). Distance Video-Teleconferencing in Early Intervention: Pilot Study of a Naturalistic Parent-Implemented Language Intervention. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33(3), 172–185.
- Meadan, H., Snodgrass, M. R., Meyer, L. E., Fisher, K. W., Chung, M. Y., & 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.
- Meggitt, C. (2012) *Child Development: An illustrated Guide: Birth to 19 Years*, 3rd edition, England: Oxford: Heinemann.
- Mei-Ju C, Chen-Hsin Y ve Pin-Chen H (2014). The beauty of character education on preschool children's parent-child relationship. *Social and Behavioral Sciences*. 143:527-533.
- Mercer, L., Creighton, S., Holden, J. J. A. & Lewis, M. E. S. (2006). Parental perspectives on the causes of an autism spectrum disorder in their children. *Journal of Genetic Counseling*, 15, 41–50.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: JosseyBass.
- Meyers, L. S., Gamst, G. ve Guarino, A.J. (2006). *Applied Multivariate Research. Design and Interpretation*. California: Sage Publication inc.
- Mishra, P., Henriksen, D., & The Deep-Play Research Group. (2013). A NEW approach to defining and measuring creativity. *TechTrends*, 57(5), 5–13.
- Moes, D. (1995). *Parent education and parenting stress*. In R. L. Koegal, & L. K. Koegal (Eds.), *Teaching children with autism* Baltimore: Paul H. Brookes 79–93.
- Montes G & Halterman JS (2007) Psychological functioning and coping among mothers of children with autism. A population-based study. *Pediatrics* 119(5): 1040–1046.
- Montgomery, J. M., Duncan, C. R., & Francis, G. C. (2007). Test Review: Siegel, B.(2004). *Pervasive Developmental Disorder Screening Test—II (PDDST-II)*. San Antonio, TX: Harcourt. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 25(3), 299-306.
- Mosconi, M. W., & Sweeney, J. A. (2015). Sensorimotor dysfunctions as primary features of autism spectrum disorders. *Science China Life Science*, 58(10), 1016-1023.

- Mukaddes, N. M., Kaynak, F. N., Kinnali, G., Besikci, H., & Issever, H. (2004). Psychoeducational treatment of children with autism and reactive attachment disorder. *Autism*, 8, 101–109.
- Murphy, A., Trembath, D., Arciuli, J., & Roberts, J. M. (2011). Supporting parents of children with autism spectrum disorders to become informed consumers of evidence on speech pathology practice. *Evidence-Based Communication Assessment and Intervention*, 5(2), 116-129.
- Nazlı, S. (2000). *Aile danışması*. Nobel Yayınevi, Ankara.
- Neece, C., & Baker, B. (2008). Predicting maternal parenting stress in middle childhood: The roles of child intellectual status, behaviour problems and social skills. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52(12), 1114–1128.
- Nefdt, N., Koegel, R., Singer, G., & Gerber, M. (2010). The use of a self-directed learning program to provide introductory training in pivotal response treatment to parents of children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12(1), 23-32.
- Neitzel, J. (2010). Positive behavior supports for children and youth with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 54(4), 247-255.
- Nelson, C. M. (2000). Educating students with emotional and behavioral disabilities in the 21st century: Looking through windows, opening doors. *Education and Treatment of Children*, 23, 204-226.
- National Institute of Clinical Excellence (NICE) (2006). *Parent-training/education programmes in the management of children with conduct disorders*. London: Department for Education.
- NICE (2011). Clinical Guidelines. *Autism: Recognition, Referral, Diagnosis and Management of Children and Young People on the Autism Spectrum*. Leicester, British Psychological Society/ Royal College of Psychiatrists.
- NICE/SCIE (2013). *Autism: The Management and Support of Children and Young People on the Autism Spectrum*. NICE Clinical Guideline 170. London: NICE.
- Nicholson, H., Kehle, T. J., Bray, M. A., & Van Heest, J. (2011). The effects of antecedent physical activity on the academic engagement of children with autism spectrum disorder. *Psychology in the School*, 48(2), 198-213.
- Niinomi, K., Asano, M., Kadoma, A., Yoshida, K., Ohashi, Y., Furuzawa, A., ... & Mori, A. (2016). Developing the “Skippu-Mama” program for mothers of children with autism spectrum disorder. *Nursing & Health Sciences*, 18(3), 283-291.
- Novak, I. & Özyürek, A. Okul Öncesi Çocukların Sosyal Beceri Düzeyleri İle Anne Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(206), 106-120.

- Ogelman, H. G., & Topaloğlu, Z. Ç. (2014). 4-5 yaş çocuklarının sosyal yetkinlik, saldırganlık, kaygı düzeyleri ile anne-babalarının ebeveyn özyeterliliği algısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Ogurlu, Ü. (2016). Üstün Yetenekli Çocuğa Sahip Ailelere Yönelik Eğitim Programının Ailelerin Ebeveyn Öz-Yeterliliklerine ve Farkındalıklarına Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(209), 144-159.
- Olçay, S. ve Saral, D. (2020). *Otizm Spektrum Bozukluğu olan bireyler-Aileler için rehber kitapçık*, Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Oliva, P. (1988). *Developping The Cirriculum*. London: Pearson Higher Education.
- Osborne LA, McHugh L, Saunders J & Reed P (2008) Parenting stress reduces the effectiveness of early teaching interventions for autistic spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 38: 1092–1103.
- Owens, R. E. (2012). *Language development: An introduction (8th ed.)*. New Jersey: Pearson.
- Ökcün-Akçamuş, M. Ç. (2016). Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların sosyal iletişim becerileri ve dil gelişim özellikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(02), 163-192.
- Ömeroğlu E, & Can Yaşar M. (2005). Okul öncesi eğitim kurumlarında ailenin eğitime katılımı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. 6 (62), 29-34.
- Özdemir, O., Diken, İ. H., Diken, Ö., & Şekercioğlu, G. (2013). Otizm davranış kontrol listesi (Autism Behavior Checklist-ABC) modifiye edilmiş türkçe versiyonu'nun geçerlik ve güvenilirlik çalışması: pilot uygulama sonuçları. *International Journal of Early Childhood*, 5(2), 168-186.
- Özdemir, G. (2019). *Annelerin 3-6 yaş çocuklarına sağladıkları ev ortamının uyarıcılığı ile ebeveyn öz yeterlik düzeyi arasındaki ilişki*. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Özel, E. ve Zelyurt, H. (2016). Anne baba eğitiminin aile çocuk ilişkilerine etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, (16) 36, 9-34.
- Özengi, S.Ş. (2009). *Eskişehir İlinde Kaynaştırmanın Yürütüldüğü İlköğretim Okullarındaki Rehber Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Özer, D. S., Özer, K. (2007). *Çocuklarda Motor Gelişim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özkan, Ş. Y., Ergenekon, Y., Çolak, A., Kaya, Ö., & Cavkaytar, S. (2015). *Otizm Spektrum Bozukluğu*. A. Cavkaytar (Ed.). Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. Ankara.

- Özkubat, U., Özdemir, S., Selimoğlu, Ö. G. & Töret, G. (2014). Otizme yolculuk: Otizmlili çocuğa sahip ebeveynlerin sosyal destek algılarına ilişkin görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 323-348.
- Özyürek, A. (2015). Okul Öncesi Çocukların Sosyal Beceri Düzeyleri İle Anne Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(206), 106-120.
- Özyürek, A. ve Şahin, F.T. (2005). 5-6 yaş grubunda çocuğu olan ebeveynlerin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (2), 19-34
- Pakenham KI, Sofronoff K & Samios C (2004) Finding meaning in parenting a child with Asperger syndrome: Correlates of sense making and benefit finding. *Research in Developmental Disabilities* 25(3): 245–264.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysing using SPSS for Windows* (3. Basım). Maidenhead: McGraw-Hill, Open University Press.
- Patra, S., Arun, P., & Chavan, B. S. (2015). Impact of psychoeducation intervention module on parents of children with autism spectrum disorders: A preliminary study. *Journal of neurosciences in rural practice*, 6(4), 529.
- Paul, R. (2008). Communication development and assessment. In K. Chawarska, A. Klin & F. R. Volkmar (Eds.), *Autism spectrum disorders in infants and toddlers* (pp.76-103). New York: The Guilford Press.
- Peck, C. & Hong, C. S. (1997) *Living Skills for Mentally Handicapped People*. London: Croom Helm.
- Penso, D. E. (1987) *Occupational Therapy for Children with Disabilities*. London: Croom Helm
- Perry, A., & Condillac, R. (2003). Evidence-based practices for children and adolescents with autism spectrum disorders: Review of the literature and practice guide. *Children's Mental Health Ontario*.
- Perry, A., Flanagan, H. E., Geier, J. D., & Freeman, N. L. (2009). Brief report: The Vineland Adaptive Behavior Scales in young children with autism spectrum disorders at different cognitive levels. *Journal of autism and developmental disorders*, 39(7), 1066-1078.
- Perry A, Flanagan HE, Dunn Geier J, et al. (2009) Brief report: the Vineland Adaptive Behavior Scales in young children with autism spectrum disorders at different cognitive levels. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 39(7): 1066–1078.
- Pierson, L. M., & Ganz, J. B. (2019). Does use of the Picture Exchange Communication System (PECS) and Focused Playtime Intervention (FPI) improve the communication of children with autism spectrum disorder who are minimally verbal?. *Evidence-Based Communication Assessment and Intervention*, 13(4), 200-203.

- Pitetti, K. H., Rendoff, A. D., Grover, T., & Beets, M. W. (2007). The efficacy of a 9-month treadmill walking program on the exercise capacity and weight reduction for adolescents with severe autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(6), 997-1006.
- Plant, K. M., & Sanders, M. R. (2007). Predictors of care-giver stress in families of preschool-aged children with developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(2), 109–124.
- Praiser, C. (2003). Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities. *Exceptional Children*, 69(2), 135-145.
- Preece, D., Symeou, L., Stošić, J., Troshanska, J., Mavrou, K., Theodorou, E., & Frey Škrinjar, J. (2017). Accessing parental perspectives to inform the development of parent training in autism in south-eastern. *Europe. European Journal of Special Needs Education*, 32(2), 252-269.
- Preece, D., & Trajkovski, V. (2017). Parent education in autism spectrum disorder—a review of the literature. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 118-128.
- Pruette, J. R. (2013). Autism diagnostic observation schedule-2 (ADOS-2).
- Rakap, S., Birkan, B., & Kalkan, S. (2017). *Türkiye'de Otizm Spektrum Bozukluğu ve özel eğitim*. İstanbul: Tohum Otizm Vakfı.
- Ramdoss, S., Lang, R., Mulloy, A., Franco, J., O'Reilly, M., Didden, R., & Lancioni, G. (2011). Use of computer-based interventions to teach communication skills to children with autism spectrum disorders: A systematic review. *Journal of Behavioral Education*, 20(1), 55-76.
- Ramirez, Roxanna C. (2006). *Elementary principals' attitudes towards the inclusion of students with disabilities in the general education setting*. Doctoral thesis, Baylor University, USA.
- Rapp, J.T. (2007). Further evaluation of methods to identify matched stimulation. *Journal of Behavioral Analysis*, 40, 73-88.
- Resnick, G. (1985). Enhancing parental competencies for high risk mothers: an evaluation of prevention effects. *Child abuse & neglect*, 9(4), 479-489.
- Reynolds, S., Glennon, T. J., Ausderau, K. et al. (2017) Using a multifaceted approach to working with children who have differences n sensory processing and integration. *American Journal of Occupational Therapy*, 71(2): 1–10.
- Rickards, A.L., Walstab, J.E., Wright-Rossi,R.A., Simpson, J., & Reddihough, D.S.(2009). One- year Follow-up of The Outcome of A Randomized Controlled Trial of A Home Based Intervention Programme for Children with Autism and Developmental Delay and Their Families, *Child: Care, Health and Development*, 35 (5), 593-602.

- Rinaldi, C. M., & Howe, N. (2012). Mothers' and fathers' parenting styles and associations with toddlers' externalizing, internalizing, and adaptive behaviors. *Early Childhood Research Quarterly, 27*(2), 266-273.
- Rinner, L. (2002). Sensory assessment for children and youth with autism spectrum disorders. *Assessment for Effective Intervention, 27*(1-2), 37-46.
- Runswick-Cole, K., Curran, T. & Liddiard, K. (2017) *The Palgrave Handbook of Disabled Children's Childhood Studies*. London: Macmillan.
- Rutter, M., Le Couteur, A., & Lord, C. (2003). *Autism diagnostic interview-revised*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services, 29, 30.
- Rutter, M., DiLavore, P. C., Risi, S., Gotham, K., & Bishop, S. (2012). *Autism diagnostic observation schedule: ADOS-2*. Torrance, CA: Western Psychological Services.
- Ryndak, D. L., Reardon, R., Benner, S. R., & Ward, T. (2007). Transitioning to and sustaining district-wide inclusive services: A 7-year study of a district's ongoing journey and its accompanying complexities. *Research & Practices for Persons with Severe Disabilities, 32*(4), 228-246.
- Sabatelli, R. M. & Waldron, R. J. (1995). Measurement issues in the assessment of the experiences of parenthood. *Journal of Marriage and the Family, 57*, 969-80.
- Sachs, D.A. (1973). The efficacy of time out procedures in a variety of behavior problems. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 4*, 237-242.
- Sacrey, L. A. R., Zwaigenbaum, L., Szatmari, P., Bryson, S., Georgiades, S., Brian, J. & Elsabbagh, M. (2017). Brief Report: Characteristics of preschool children with ASD vary by ascertainment. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 1-9*.
- Sağ, R. (2017). İçerik tasarımı. (Ed: B. Oral ve T. Yazar) *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*, 300-329, İstanbul: Pegem Akademi.
- Salomone, E., Shephard, E., Milosavljevic, B., Johnson, M. H., & Charman, T. (2018). Adaptive behaviour and cognitive skills: stability and change from 7 months to 7 years in siblings at high familial risk of autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 48*(9), 2901-2911.
- Samadi, S. A., McConkey, R., & Kelly, G. (2012). Enhancing parental well-being and coping through a family-centred short course for Iranian parents of children with an autism spectrum disorder. *Autism, 17*, 27-43.
- Sander JL & Morgan SB (1997) Family stress and adjustment as perceived by parents of children with autism or Down syndrome: Implications for intervention. *Child and Family Behavior Therapy, 19*: 15-32.
- Sanders, M. R., Markie-Dadds, C. & Turner, K. M. T. (2003). Theoretical, scientific and clinical foundations of the Triple P - Positive Parenting Program: a

- population approach to the promotion of parenting competence. *Parenting Research and Practice Monograph*, 1, 1-21.
- Sarı, H. & Gökdağ, H. (2019). *Özel gereksinimli bireylerde dil gelişimi*, Vize Akademi, Ankara.
- Sarı, H. & Pürsün, T. (2018), *Özel eğitimde etkili kaynaştırma ve bütünleştirme*, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Sarı, H., Atbaşı, Z., & Çitil, M. (2017). Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Aile Eğitimi Konusundaki Yeterliliklerinin Belirlenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 668-684.
- Sarı, H., Kızılkaya, A.E. & Karaca, MA. (2018). *The Difficulties of Parents with Children who Receive Home Education Services and Their Suggestions*. Ulusal Ajans.
- Sarı, H. (2015). *Etkili Bir Öğretim İçin Bir Öğretmenin Planlaması Gereken Stratejiler*, Konya, Eğitim Akademi Yayınları.
- Sarı, H. & Karaca, M.A. (2016) *Özel eğitim öğretmenlerinin uygulanan aile eğitim programları hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi*, ELMIS Özel Eğitim Kongresi Bildiriler Kitabı.
- Sarı, H. & Karaca, M.A., Kılıç, K. (2021). *Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Çocuğu Olan Ebeveynlerin Günlük Yaşamda Karşılaştıkları Güçlüklerin İncelenmesi*, FSM, Eğitim Araştırmaları Kongresi, Tam Metin.
- Sarı, H. (2003). *Özel eğitime muhtaç öğrencilerin eğitimleriyle ilgili çağdaş öneriler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Sarı, K. (2001). *Temel Psikomotor Becerilerin Gelişimine Farklı Eğitim Kurumları ve Deneklerin Özlük Niteliklerine Bağlı Değişkenlerin Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.) Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Saulnier CA & Klin A (2007) Brief report: social and communication abilities and disabilities in higher functioning individuals with autism and Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 37(4): 788–793.
- Savasir, I., Sezgin, N., & Erol, N. (1993). *Ankara Gelişim Tarama Envanteri*, Ankara *Developmental Screening Inventor*,. Ankara: Turkish Psychological Association.
- Schaaf, R. C. & Mailloux, Z. (2015) *Clinician's Guide for Implementing Ayres Sensory Integration® Promoting Participation for Children with Autism*. Bethesda, MD: American Occupational Therapy Association Press.
- Schermelleh-Engel, K. & Moosbrugger, H. (2003). Models: Tests of Significance and Descriptive, *Psychological Research Online*, 8 (2).
- Schertz, H. H., & Odom, S. L. (2007). Promoting joint attention in toddlers with autism: A parent-mediated developmental model. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(8), 1562-1575.

- Scheuermann, B. & Webber, J. (2002). *Autism, teaching does make a difference*. Wadsworth Group: Canada.
- Schmidt, R. J., Rozendal, M. S., & Greenman, G. G. (2002). Reading instruction in the inclusion classroom: Research based practices. *Remedial and Special Education*, 23(3), 130-140.
- Schoen, S. A., Lane, S. J., Mailloux, Z., May-Benson, T., Parham, L. D., Smith Roley, S., & Schaaf, R. C. (2019). A systematic review of ayres sensory integration intervention for children with autism. *Autism Research*, 12(1), 6-19.
- Schopler, E., Reichler, R. J., DeVellis, R. F., & Daly, K. (1980). Toward objective classification of childhood autism: Childhood Autism Rating Scale (CARS). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 10(1), 91-103.
- Schreibman, L. E. (2005). *The science and fiction of autism*. U.S.A.: Harvard University Press.
- Schopler, E. & Reichler, R. (1971). "Parents as Co-therapists in the Treatment of Psychotic Children. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia* 1 (1). 87–102.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik Test Geliştirme ve Uyarlama Süreci SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Anı Yayıncılık. Ankara.
- Sedgewick, F., Kerr-Gaffney, J., Leppanen, J., & Tchaturia, K. (2019). Anorexia nervosa, autism, and the ADOS: How appropriate is the new algorithm in identifying cases?. *Frontiers in Psychiatry*, 10, 507.
- Seligman, M. & Darling, R. B. (2007) *Ordinary Families, Special Children, A Systems Approach to Childhood Disability*, 3rd edition. New York: Guilford Press.
- Selimoğlu, Ö. G., & Özdemir, S. (2018). The Efficacy of Responsive Teaching (RT) Program on social interaction skills of children with Autism Spectrum Disorder/Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı'nın (ETEÇOM) Otizm Spektrum Bozukluğu sergileyen çocukların sosyal etkileşim becerileri üzerindeki etkililiği. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(3), 514.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim (kuramdan uygulamaya)*, İstanbul: Gönül Yayınevi.
- Senemoğlu, N. (1989). *Okulöncesi eğitimde dilin önemi*. Milli Eğitim Vakfı Dergisi, 4(14), 21-22.
- Seung, H. K., Ashwell, S., Elder, J. H., & Valcante, G. (2006). Verbal communication outcomes in children with autism after in-home father training. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(2), 139-150.
- Seven, S. (2007). Ailesel faktörlerin altı yaş çocuklarının sosyal davranış problemlerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 13(3), 477-499.

- Sharma, A. & Cockerill, H. (2014) *Mary Sheridan's from Birth to Five Years: Children's Developmental Progress*. Abingdon: Routledge.
- ShIPLEY-BENAMOU, R., LUTZKER, J. R., and TAUBMAN, M. (2002). Teaching daily living skills to children with autism through instructional video modeling. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4, 165-175.
- Siegel, B. (2004). PDDST-II, Pervasive Developmental Disorders Screening Test-II: *Early Childhood Screener for Autistic Spectrum Disorders*. U.S.A.: Harcourt Assessment.
- Simacek, J., Dimian, A. F., & McComas, J. J. (2017). Communication intervention for young children with severe neurodevelopmental disabilities via telehealth. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(3), 744-767.
- Skard, G. & Bundy, A. C. (2008) Test of playfulness. In L. D. Parham and L. S. Fazio (eds), *Play in Occupational Therapy for Children*, 2nd edition. St Louis, MI: Mosby, pp. 71–93.
- Skinner, D., Correa, V., Skinner, M., & Bailey, D. (2001). Role of religion in the lives of Latino families of young children with developmental delays. *American Journal of Mental Retardation*, 106, 297-313.
- Smith, M. C. (2019). *Sensory integration: Theory and practice*. FA Davis Company, Philadelphia.
- Snow, C.E. & Van Hemel, S.B. (2008). *Early Childhood Assessment: Why, What and How*. 15-43. Washington: The National Academies Press.
- Sönmez, V., Alacapınar, F.G. (2011). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sprague, J., & Walker, H. (2000). Early identification and intervention for youth antisocial and violent behavior. *Exceptional Children*, 66, 367-379.
- Stahmer, A.C., & Gist, K. (2001). The effects of an accelerated parent education program on technique mastery and child outcome. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 3, 75-82.
- Stagnitti, K & Cooper, S. (2009) *Play as Therapy: Assessment and Therapeutic Intervention*. London: Jessica Kingsley.
- Staples, K. L., & Reid, G. (2010). Fundamental movement skills and autism spectrum disorders. *J Autism Dev Disord*, 40(2), 209-217.
- Stein, N. L., & Levine, L. J. (1989). The causal organisation of emotional knowledge: A developmental study. *Cognition & Emotion*, 3(4), 343-378.
- Strom, R., Strom, S., Strom, P., & Collinsworth, P. (1995). Parent competence in families with gifted children. *Journal for the Education of the Gifted*, 18(1), 39-54.

- Strom, R. (1974). The parent as a teacher. *Education*, 95(1).
- Stone, W. L., McMahon, C. R., & Henderson, L. M. (2008). Use of the Screening Tool for Autism in Two-Year-Olds (STAT) for children under 24 months: an exploratory study. *Autism*, 12(5), 557-573.
- Sucuoğlu, B., & Kuloğlu-Aksaz, N. (1992). Otistik çocuklara bağımsız yaşam becerilerinin kazandırılması. *Psikoloji Dergisi*, 7, 27, 15
- Sucuoğlu, B., Öktem, F., Akkök, F., & Gökler, B. (1996). Otistik çocukların değerlendirilmesinde kullanılan ölçeklere ilişkin bir çalışma. *Psikiyatri Psikoloji Psikofarmakoloji Dergisi*, 4, 116-121.
- Sucuoğlu, B. (2013). *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Problem Davranışlarının Azaltılması*. Tekin-İftar, E. (Ed.), *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimi* (s. 182) (2. Baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B. & Kanık, N., (1993). Problem davranışların azaltılmasında aşırı düzeltme yönteminin kullanılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Özel Eğitim Dergisi*, 1(03).
- Suess, A. N., Wacker, D. P., Schwartz, J. E., Lustig, N., & Detrick, J. (2016). Preliminary evidence on the use of telehealth in an outpatient behavior clinic. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 49(3), 686-692.
- Stuttard, L., Breresford, B., Clarke, S., Beecham, J., & Morris, A. (2016). An evaluation of the CYGNET parenting support programme for parents of children with ASD conditions. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 23, 166–178.
- Stuttard, L., Beresford, B., Clarke, S., Beecham, J., Todd, S., & Bromley, J. (2014). Riding the rapids: Living with autism or disability - An evaluation of a parenting support intervention for parents of disabled children. *Research in Developmental Disabilities*, 35, 2371–2383.
- Swinkels, S. H., Dietz, C., van Daalen, E., Kerkhof, I. H., van Engeland, H., & Buitelaar, J. K. (2006). Screening for autistic spectrum in children aged 14 to 15 months. I: The development of the Early Screening of Autistic Traits questionnaire (ESAT). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(6), 723–732.
- şahan, E. (2011). *İlköğretim 5. ve 8. sınıf ders programlarındaki sorumluluk eğitimine dönük kazanımların gerçekleşme düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.
- şahin, F. T., & Özbey, B. U. S. (2007). Aile eğitim programlarına niçin gereksinim duyulmuştur? Aile eğitim programları neden önemlidir? *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 12(12).
- şahin, F.T. Özyürek, A. (2008). 5-6 yaş grubu çocuğa sahip ebeveynlerin demografik özelliklerinin çocuk yetiştirme tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 6(3), 395-414.

- Şahin F.T. & Özyürek A. (2014). *Anne-baba eğitimi ve Türkiye’de uygulanan aile eğitim programları*. editör. T.G. Yıldız, Anne baba eğitimi. 3. baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin F.T., & Özyürek A.(2010). *Anne baba eğitimi ve okul öncesinde aile katılımı*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş: Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Sutton, R. S., & Barto, A. G. (2012). *Reinforcement Learning: An Introduction*. London: The MIT Press.
- Tabachnick, G.B. & Fidell, L.S. (2001). *Using multivariate statistics (fourth edition)*. USA: Allyn and Bacon Press.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics*, Pearson, USA. Allyn and Bacon Press.
- Tanguay, P. E . (1990) Early Infantile Autism:What Have We Learned in the Past 50 Years?, *Brain Dysfunction* 3 (5/6): 197–207.
- Taubner, S. (2015). *Konzept Mentalisieren - Eine Einführung in Forschung und Praxis*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Tekin-İftar, E. (2008). Parent-delivered community based instruction with simultaneous prompting for teaching community skills to children with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43, 249-265.
- Telef, B. B. (2013). Engelli çocuğa sahip ebeveynlerin öz-yeterliklerinin ve psikolojik belirtilerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1).
- Tellegen, C. L., & Sanders, M. R. (2014). A randomized controlled trial evaluating a brief parenting program with children with autism spectrum disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 82, 1193–1200.
- Temel, F., Ersoy, Ö., Avcı, N. & Turla, A.(2004). *Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı*. Ankara:- Rekmay Ltd. Şti.
- Tetik-Kabil, A. (2005). *Türk örneklemleri ile yapılan erken çocukluk dönemi otizm tarama ölçeği geçerlik çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Tezel-Şahin, F., & Özbey, S. (2007). Aile eğitim programlarına niçin gereksinim duyulmuştur? Aile eğitim programları neden önemlidir? *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 12(12).
- Travers,B. G., Powell, P. S., Klinger, L. G., & Klinger, M. R. (2013). Motor difficulties in autism spectrum disorder: Linking symptom severity and postural stability. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(7), 1568-1583.

- Tobing, L. (2010) *Parent Support. Ken Siri ve Tony Lyons (Ed.) Cutting-Edge Therapies for Autism 2010-2011*. 277-282, Skyhorse Publishing, New York.
- Tolmie, R. S., Bruck, S., & Kerslake, R. (2016). The Early Intervention Readiness Program (EIRP): A post-ASD diagnosis family support program. *Topics in Early Childhood Special Education*, 36, 242–250.
- Tomasello, M., Carpenter, M., & Liszkowski, U. (2007). A new look at infant pointing. *Child development*, 78(3), 705-722.
- Tonge, B., Brereton, A., Kiomall, M., Mackinnon, A., & Rinehart, N. J. (2014). A randomised group comparison controlled trial of ‘preschoolers with autism’: A parent education and skills training intervention for young children with autistic disorder. *Autism*, 18, 166–177.
- Topaloğlu, Z. Ç. (2013). *4-5 yaş çocuklarının sosyal yetkinlik, saldırganlık, kaygı düzeyleri ile anne-babalarının ebeveyn özyeterliği algısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi*, Master's thesis, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Toper-Korkmaz, Ö. (2017). Etkili pekiştirenlerin değerlendirilmesinde kullanılan sistematik yöntemler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(01), 149-164.
- Töret, Z., Özdemir, S., & Bülbül, I. A. (2019). Ebeveynlerin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarının Duygu Temelli Tepkilerine Yönelik Görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (47), 14-35.
- Töret, G., Özdemir, S. & Özkubat, U. (2015). Ciddi düzeyde Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklar ile annelerinin ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin ebeveyn ve çocuk davranışları açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(01), 1-28.
- Töret, G., Özdemir, S., Selimoğlu, Ö. G. & Özkubat, U. (2014). Otizmlili çocuğa sahip olan ebeveynlerin görüşleri: Otizm tanımlamaları ve otizmin nedenleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(01), 1-17.
- Tuncer, T. (2013). Görme yetersizliği olan çocuklar. Vuran, S. (Ed.), *Özel eğitim*. (s. 289- 321). İstanbul: Maya Yayıncılık.
- Turaç, N., Çalışkan, N. & Gülnar, E. (2017). Psikomotor beceri öğretiminde tam öğrenme modeli ve WhatsApp destekli öğretim yöntemlerinin karşılaştırılması: Bir triangölasyon çalışması, *Journal of Human Sciences*, 14(3), 2601-2615.
- Turan, F., & Ökçün-Akçamuş, M. Ç. (2013). Otistik spektrum bozukluğu olan çocuklarda taklit becerileri ve taklidin alıcı-ifade edici dil gelişimi ile ilişkilerinin incelenmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 24(2),111-116.
- Turhan, C., & Vuran, S. (2015). Otizm Spektrum Bozukluğu gösteren çocuklara sosyal beceri öğretiminde sosyal öykü ve video model uygulamalarının etkililik ve verimlilikleri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 7(2).

- Türker, D. (2009). *Serabral Paaralizli Çocuklarda Bobath Nörogelişimsel Tedavi Yaklaşımının Yürüme Parametreleri Üzerine Olan Etkileri*, Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitelikte bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6 (24), 543- 559.
- Twachtman-Reilly, J., Amaral, S. C., & Zebrowski, P. P. (2008). Addressing feeding disorders in children on the autism spectrum in school-based settings: Physiological and behavioral issues. *Lang Speech Hear Serv Sch*, 39(2), 261-272.
- Ünal F. (2015). *Aile eğitimi. Aksoy AB, editör. Aile eğitimi ve katılımı. Her yönüyle okul öncesi eğitim-10. 2. Baskı, Hedef CS Basın Yayın, Ankara.*
- Üstünoğlu Ü. *Okulöncesi dönemdeki aile eğitiminde benimsenebilecek farklı yaklaşımlar. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 1991; 4 (1-2): 121-133.*
- Van de Weijer-Bergsma, E., Wijnroks, L. & Jongmans, M. J. (2008) Attention development in infants and preschool children born preterm: a review. *Infant Behavior and Development*, 31(3): 333–351.
- Van Dongen, H. & D.F. (2003). Dinges, Investigating the interaction between the homeostatic and circadian processes of sleep–wake regulation for the prediction of waking neurobehavioural performance. *Journal of sleep research*, 12(3), 181-187.
- Van Horn, S. M. (2011). *The principal's role in managing special education: Leadership, inclusion, and social justice issues*. Washington State University.
- Van Waelvelde, H., Oostra, A., Dewitte, G., Van Den Broeck, C., & Jongmans, M. J. (2010). Stability of motor problems in young children with or at risk of autism spectrum disorders, ADHD, and or developmental coordination disorder. *Dev Med Child Neurol*, 52(8), 174-178.
- Vardarcı, G. (2011). *Otistik çocuklu ailelere uygulanacak aile eğitim programının aile içi iletişim becerilerine, ailenin problem çözme becerilerine ve otistik çocuklarıyla ilgili algularına etkisi* (Doctoral dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Varol, N. (2005). *Beceri öğretimi ve öz bakım becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Kök.
- Varol, N., (2006). *Aile Eğitimi*, KÖK Yayıncılık, Ankara.
- Velickovic, T. D., Velickovic, M. P. (2005) Basic Principles of the Neurodevelopmental Treatment. *Medicina*. 42(41): 112-120.

- Ventola, P., Saulnier, C. A., Steinberg, E., Chawarska, K., & Klin, A. (2014). Early-emerging social adaptive skills in toddlers with autism spectrum disorders: an item analysis. *Journal of autism and developmental disorders*, 44(2), 283-293.
- Villa, R., Thousand, J., Nevin, A., & Liston, A. (2005). Successful inclusive practices in middle and secondary schools. *American Secondary Education*, 33(3), 33-50.
- Vismara, L. A., McCormick, C., Young, G. S., Nadhan, A., & Monlux, K. (2013). Preliminary findings of a telehealth approach to parent training in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(12), 2953-2969.
- Volkmar, F. R., Chawarska, K., & Klin, A. (2008). Autism spectrum disorders in infants and toddlers: An introduction. In K. Chawarska, A. Klin, & F. R. Volkmar (Eds.), *Autism spectrum disorders in infants and toddlers* (pp. 1-22). New York: The Guilford.
- Volkmar, F. R., & McPartland, J. C. (2014). From Kanner to DSM-V: Autism as an evolving diagnostic concept. *Annual review of clinical psychology*, 10, 193-212.
- Volkmar, F. R., Rogers, S., Paul, R., & Pelphrey, K.A. (2014a). *Handbook of autism and pervasive developmental disorders (4th ed.)*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Volkmar, F., Siegel, M., Woodbury-Smith, M., King, B., McCracken, J., & State, M. (2014b). Practice parameter for the assessment and treatment of children and adolescents with autism spectrum disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 53(2), 237-257.
- Wachtel K & Carter AS (2008) Reaction to diagnosis and parenting styles among mothers of young children with ASDs. *Autism* 12(5): 575–594.
- Wainer, A. L., & Ingersoll, B. R. (2015). Increasing access to an ASD imitation intervention via a telehealth parent training program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(12), 3877-3890.
- Walker, J. E., Shea, T. M., & Bauer, A. M. (2007). *Behavior management: A practical approach for educators (9th ed.)*. New York: Prentice-Hall.
- Wang, P. (2008). Effects of a parent training program on the interactive skills of parents of children with autism in China. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 5, 96–104. Whittingham, K.
- Wang, H. T., Sandall, S. R., Davis, C. A., ve Thomas, C. J. (2011). Social skills assessment in young children with autism: A comparison evaluation of the SSRS and PKBS. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(11), 1487-1495.
- Webber, J. & Scheuermann, B. (2008). *Educating students with autism: A quick start manual*. Austin, Texas: Pro-ed Publishing.
- Wetherby, A. M., & Prizant, B. M. (2003). *Communication and symbolic behavior scales (CSBS)*. U.S.A.,Brookes Publishing Company.

- White, S. (2020). *Increasing Socialization and Happiness For Children With Autism Spectrum Disorder: Expected Effects Of Using The Pictorial Exchange Communication System (Pecs) Through Different Interfaces*, Campus Only Senior Thesis.
- White, C., Woodfield, K., & Ritchie, J. (2003). Reporting and presenting qualitative data. *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*, 2, 287-293.
- Whittingham, K., Sofronoff, K., Sheffield, J., & Sanders, M. R. (2009). Stepping Stones Triple P: An RCT of a parenting program with parents of a child diagnosed with an autism spectrum disorder. *Journal of abnormal child psychology*, 37(4), 469-480.
- Whyatt, C., & Craig, C. (2013). Sensory-motor problems in Autism. *Frontiers in integrative neuroscience*, 7 (51), 1-12.
- Wiert, L., Ray, L., Darrah, J. & Magill-Evans, J. (2010) Parents' perspectives on occupational therapy and physical therapy goals for children with cerebral palsy. *Disability and Rehabilitation*, 32(3): 248–258.
- Wieder, S. ve Greenspan, S. I. (2003). Climbing the symbolic ladder in the DIR model through floor time/interactive play. *Autism*, 7(4), 425-435.
- Williams, D. (1992) *Nobody Nowhere*. London: Corgi.
- Wing, L., & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of autism and developmental disorders*, 9(1), 11-29.
- Wing, L. Kunt, S. (Çev.).(2005)*Otizm El Rehberi*. Doğan Kitap. İstanbul.
- Witkin, B. R., Altschuld, J. W., & Altschuld, J. (1995). *Planning and conducting needs assessments: A practical guide*. Sage. United State.
- Wong, C., Odom, S., Hume ,K., Cox, A.W., Fettig, A., Kucharczyk, S., Brock, M.E., Plavnick, J.B., Fleury, V.P. & Schultz, T.R. (2015). *Journal of autism and developmental disorders*, 45(7).
- Woodgate, R. T., Ateah, C., & Secco, L. (2008). Living in world of our own: The experience of parents who have a child with autism. *Qualitative Health Research*, 18, 1075-1083.
- World Health Organization. (2006). *Pervasive developmental disorders. In: International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD-10)*. Geneva.
- Yalaz K, Anlar B, & Bayoğlu B. (2016) *Denver II Gelimsel Tarama Testi "Türkiye Standardizasyonu"*, 2. Baskı, Gelişimsel Çocuk Nörolojisi Derneği Yayınları, 11-26. Ankara.

- Yassıbaş, U., & Çolak, A. (2019). Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuğa sahip anne babaların yaşam deneyimlerine derinlemesine bakış. *Eğitim ve Bilim*, 44(198).
- Yeşil, R., Şahan, E., & Aslander, M. (2018). Ebeveynin Çocuk Eğitimi Konusundaki Yeterliklerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1828-1849.
- Yeşilyurt, E. (2020). Tam Öğrenme Yaklaşımı. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 9(2).
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıkgeç, A. (2005). *A validity study of the Modified Checklist for Autism in Toddlers (MCHAT) on a Turkish sample*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yu, X. T., Lam, H. S., Au, C. T., Chan, S., Chan, D., & Li, A. M. (2015). Extended parent-based behavioural education improves sleep in children with autism spectrum disorder. *HK J Paediatr*, 20(4), 219-225.
- Yuill, N. (1984) Young Children's Co-ordination of Motive and Outcome in Judgements of Satisfaction and Morality, *British Journal of Developmental Psychology* 2(1): 73–81.
- Yuwono, J., Hermawan, H., Martika, T., & Anggrellanggi, A. (2020). Parental Competencies in Providing Services for the Development of Autistic Children. *Exponential (Education For Exceptional Children) Jurnal Pendidikan Luar Biasa*, 1(2), 181-193.
- Yücel, G., & Cavkaytar, A. (2007). The effectiveness of a parent education programme offered through distance education about independent autistic children education centre (IACEC). *Turkish Online Journal of Distance Education*, 8, 23–32.
- Zelaznik N. H. (1996). *Advances in Motor Learning and Control*. USA: Human Kinetic.
- Zengin Akkuş, P., Bahtiyar Saygan, B., İlder Bahadır, E., Cak, T., & Özmert, E. (2020). Otizm Spektrum Bozukluğu tanısı ile yaşamak: ailelerin deneyimleri. *Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi*. 1 (8) 272-279.
- Zigler, E. (1971). *Homestart*. Report on Preschool Education.7, 1-2.

İNTERNETTEN YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Bobath Children's Therapy Centre Wales (2019) What is Bobath therapy? www.bobathwales.org/specialist-service/what-is-bobath-therapy. (Erişim tarihi: 09.09.2020).
- DEC (2007). Promoting positive outcomes for children with disabilities: Recommendations for curriculum, assessment, and program evaluation. https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/Prmtg_Positive_Outcomes.pdf. (Erişim Tarihi:10.08.2020).

- Hewitt, D. (2019) The Intensive Interaction Institute. www.intensiveinteraction.org/. (Erişim tarihi: 22.08.2020).
- Khoshabi K (2003) The Adjustment Mechanisms in Parents with Autistic Child. The 5th National Conference on Children Intellectual Disability. Homepage of University of Social Welfare and Rehabilitation. <http://www.rehabiran.net/ViewMqlh.aspx?&cd=759>. (Erişim tarihi: 08.06.2020).
- MEB. (2017). Milli eğitim istatistikleri: örgün eğitim (national education statistics formal education – 2016-2017). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/08151328_meb_istatistikleri_organ_egitim_2016_2017.pdf (Erişim tarihi: 16.07.2020).
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. 07.07. 2018 Tarih ve 30471 Sayılı Resmî Gazete. Erişim adresi: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_Özel_Egitim_Hizmetleri_Yönetmeliği_07072018.pdf (Erişim tarihi, 23.03.2020).
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). Milli eğitim istatistikleri: örgün eğitim (national education statistics formal education– 2018-2019). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/30102730_meb_istatistikleri_organ_egitim_2018_2019.pdf (Erişim tarihi: 16.07.2020).
- NAEYC (2003). Early childhood curriculum, assessment, and program evaluation.. <https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/perspective.pdf> (Erişim Tarihi: 10.08.2020).
- National Autism Center (NAC). (2009). National standard report: Addressing the need for evidence-based practice guidelines for autism spectrum disorders. (Erişim Tarihi: 09.09.2021).
- National Autism Center (NAC). (2015). National standard report: Addressing the need for evidence-based practice guidelines for autism spectrum disorders. (Erişim Tarihi: 09.09.2021).

EKLER

- EK 1:** Otizmlı Çocuğa Sahip Ebeveynlere Yönelik Eğitim Programının (OÇEP) Hedef ve Kazanımlar Listesi
- EK 2:** Sosyal Geçerlik Formu
- EK 3:** Otizmlı Çocuğa Sahip Ebeveynlere Yönelik Eğitim Programının (OÇEP) İhtiyaç Analizine İlişkin Görüşme Formu
- EK 4:** Otizmlı Çocuğa Sahip Ebeveynlere Yönelik Eğitim Programının (OÇEP) Uygulama Gözlem Formu
- EK 5:** OÇEP Ünite 1 Kazanımlar Tablosu
- EK 6:** OÇEP Ünite 1 Kazanımlar Tablosu (devamı)
- EK 7:** OÇEP Ünite 2 Kazanımlar Tablosu
- EK 8:** OÇEP Ünite 2 Kazanımlar Tablosu (devamı)
- EK 9:** OÇEP Ünite 3 Kazanımlar Tablosu
- EK 10:** OÇEP Ünite 3 Kazanımlar Tablosu (devamı)
- EK 11:** OÇEP Ünite 4 Kazanımlar Tablosu
- EK 12:** OÇEP Ünite 4 Kazanımlar Tablosu (devamı)
- EK 13:** OÇEP Ünite 5 Kazanımlar Tablosu
- EK 14:** OÇEP Ünite 5 Kazanımlar Tablosu (devamı)
- EK 15:** OÇEP Ünite 6 Kazanımlar Tablosu
- EK 16:** OÇEP Ünite 6 Kazanımlar Tablosu (devamı)
- EK 17:** Etik Kurul İzni
- EK 18:** Otizmlı Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Eğitsel Becerilerine İlişkin Yeterlik Ölçeği (EEBYÖ)
- EK 19:** Ebeveynlerin Eğitsel Yeterliklerine Yönelik Kontrol Listesi (EEYKL)

EK 1: Otizmlili Çocuğa Sahip Ebeveynlere Yönelik Eğitim Programının (OÇEP)

Hedef ve Kazanımlar Listesi

| Oturuımlar | Uzman Görüşüne ait Değerlendirme | | | |
|---|----------------------------------|---------------------------------|----------------------------|----------|
| PROGRAM ÜNİTELERİ I. ÜNİTE Oturuımların Hedefi OSB’li çocukların sosyal ve duygusal becerilerinin gelişimlerine yönelik ebeveyn sorumlulukları Kazanımlar 1. Otizmlili çocuğa sosyal ve duygusal beceriler öğretim süreci öncesinde ve sonrasında davranış kayıt tekniklerini uygun şekilde uygular. 2. Otizmlili çocuğa sosyal ve duygusal beceriler geliştirmeye yönelik etkili yöntemler kullanır. 3. Otizmlili çocuğa sosyal ve duygusal beceriler öğretiminde pekiştireç tarifelerini etkili kullanır. 4. Otizmlili çocuğa sosyal ve duygusal beceriler öğretim sürecinde öğretimsel uyarlamalar yapar. 5. Otizmlili çocuğa sosyal ve duygusal becerileri öğretim sürecinde ortamı uygun hale getirir. 6. Otizmlili çocuğa sosyal ve duygusal beceriler öğretilimi sürecinde eğitsel materyalleri/teknolojileri etkili şekilde kullanır. Oturuımların Süreci Oturuımın başında üyelerle, bir önceki oturuımda yapılanlar hatırlatılarak, kısa bir süre bunlar üzerinde konuşulur. Oturuımda neler yapılacağı kısaca açıklanır. Öğretim oturuımuna katılan her bir ebeveyn üniteyle ilgili neler biliyorsa not defterine yazması istenir. Sonrasında bir alt satıra ebeveynler konuyla ilgili neler bilmek istediklerini yazarlar. Programın genel amaçlarına uygun olmayan beklentiler varsa onlar üzerine konuşulur. <i>“Değerli ebeveynler bu oturuımda yer alan açıklamalar bizlere OSB’li çocuklarımız hakkında pek çok bilgi edinmemizi sağlayacaktır.”</i> Aşağıdaki sorulara yer verilerek ön koşul öğrenmeler sağlanır. 1. Sizce sosyal gelişim ne demektir? 2. OSB’li çocuklarımızın sosyal gelişim düzeylerini nasıl buluyorsunuz? 3. OSB’li çocukların sosyal gelişimine nasıl destek verilmelidir? Dersin gelişme aşamasında konu içeriği | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | Uygun Değil | Ciddi Olarak Gözden Geçirilmeli | Hafifçe Gözden Geçirilmeli | Uygun |
| | Öneri | | | |

anlatılmadan önce OSB’li bir öğrenciyi konu alan bir örnek olay okunur ve katılımcılara da bu olayın görseli sunulur. Örnek olayla ilgili konuyu ilişkilendirmek amacıyla çeşitli sorular yöneltilir. Verilen yanıtların ebeveynler tarafından dinlenilmesi sağlanır. Örnek olayın incelenmesi sonrasında kazanımlarla ilgili bilgilendirmeler sağlanır

Değerlendirme

Oturum özetlenir. Gelecek oturumlarda işlenecek konuların içeriği başlıklar halinde sunulur. Ebeveynlerden oturumla ilgili görüş ve düşünceleri alınır. Öğretim oturumun sonunda anlatılanlar özetlenir ve sonrasında değerlendirmeler EEBYÖ ve EYKYL aracılığıyla gerçekleştirilir. Ebeveynlerden % 75 düzeyinde başarı sağlanması beklenir. Başarının sağlanamadığı durumlarda yetersiz başarı gösterilen konular tekrar edilir.

II. ÜNİTE

Oturuşların Hedefi

OSB’li bireylere yönelik etkili dil ve iletişim becerileri edindirmeye yönelik ebeveyn sorumlulukları

Kazanımlar

1. Otizimli çocuğa dil ve iletişim becerileri öğretim süreci öncesinde ve sonrasında davranış kayıt tekniklerini uygun şekilde uygular.
2. Otizimli çocuğa dil ve iletişim becerileri geliştirmeye yönelik etkili yöntemler kullanır.
3. Otizimli çocuğa dil ve iletişim becerileri öğretiminde pekiştirici tarifelerini etkili kullanır.
4. Otizimli çocuğa dil ve iletişim becerileri öğretim sürecinde öğretimsel uyarlamalar yapar.
5. Otizimli çocuğa dil ve iletişim becerileri öğretim sürecinde ortamı uygun hale getirir.
6. Otizimli çocuğa dil ve iletişim becerileri öğretimi sürecinde eğitsel materyalleri/teknolojileri etkili şekilde kullanır.

Oturuşların Süreci

Oturumun başında üyelere, bir önceki oturumda yapılanlar hatırlatılarak, kısa bir süre bunlar üzerinde konuşulur. Bunun ardından oturumda neler yapılacağı kısaca açıklanır. Öğretim oturumuna katılan her bir ebeveyn üniteyle ilgili neler biliyorsa not defterine yazması istenir. Sonrasında bir alt satıra ebeveynler konuyla ilgili neler bilmek istediklerini yazarlar. Programın genel amaçlarına uygun olmayan beklentiler

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | |
|--|--|--|--|

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|-------------|---------------------------------|----------------------------|-------|---|
| Uygun Değil | Ciddi Olarak Gözden Geçirilmeli | Hafifçe Gözden Geçirilmeli | Uygun | |

Öneri

varsa onlar üzerine konuşulur. “Değerli ebeveynler bu oturumda yer alan açıklamalar bizlere OSB’li çocuklarımız hakkında pek çok bilgi edinmemizi sağlayacaktır.” Aşağıdaki sorulara yer verilerek ön koşul öğrenmeler sağlanır.

1. OSB’li çocuğunuzun dil ve iletişim becerileriyle ilgili düşünceleriniz nelerdir?
2. OSB’li çocuğunuzun iletişim becerileri edinmesi için sizce neler yapılmalıdır?
3. OSB’li çocuklara iletişim becerileri edindirmeyle ilgili Türkiye’deki uygulamaları yeterli buluyor musunuz? Neden?

Dersin gelişme aşamasında konu içeriği anlatılmadan önce OSB’li bir öğrenciyi konu alan bir örnek olay okunur ve katılımcılara da bu olayın görseli sunulur. Örnek olayla ilgili konuyu ilişkilendirmek amacıyla çeşitli sorular yöneltilir. Verilen yanıtların ebeveynler tarafından dinlenilmesi sağlanır. Örnek olayın incelenmesi sonrasında kazanımlarla ilgili bilgilendirmeler sağlanır

Değerlendirme

Oturum özetlenir. Gelecek oturumlarda işlenecek konuların içeriği başlıklar halinde sunulur. Ebeveynlerden oturumla ilgili görüş ve düşünceleri alınır. Öğretim oturumun sonunda anlatılanlar özetlenir ve sonrasında değerlendirmeler EEBYÖ ve EYKYL aracılığıyla gerçekleştirilir. Ebeveynlerden % 75 düzeyinde başarı sağlanması beklenir. Başarının sağlanamadığı durumlarda yetersiz başarı gösterilen konular tekrar edilir.

III. ÜNİTE

Oturumların Hedefi

OSB’li çocukların bilişsel becerilerin gelişimine yönelik ebeveyn sorumlulukları

Kazanımlar

1. Ebeveyn otizmli çocuğa bilişsel beceriler öğretim süreci öncesinde ve sonrasında davranış kayıt tekniklerini uygun şekilde uygular.
2. Ebeveyn otizmli çocuğa bilişsel beceriler geliştirmeye yönelik etkili yöntemler kullanır.
3. Ebeveyn otizmli çocuğa bilişsel beceriler öğretiminde pekiştireç tarifelerini etkili kullanır.
4. Ebeveyn otizmli çocuğa bilişsel beceriler öğretim sürecinde öğretimsel uyarlamalar

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|----------------|--|----------------------------------|-------|
| Uygun Değil | Ciddi Olarak Gözden Geçirilmeli | Hafifçe Gözden Geçirilmeli | Uygun |

Öneri

yapar.

5. Ebeveyn otizmlı çocuğa bilişsel beceriler öğretim sürecinde ortamı uygun hale getirir.
6. Ebeveyn otizmlı çocuğa bilişsel beceriler öğretime sürecinde eğitsel materyalleri/teknolojileri etkili şekilde kullanır.

Oturumların Süreci

Oturumun başında üyelere, bir önceki oturumda yapılanlar hatırlatılarak, kısa bir süre bunlar üzerinde konuşulur. Bunun ardından oturumda neler yapılacağı kısaca açıklanır. Öğretim oturumuna katılan her bir ebeveyn üniteyle ilgili neler biliyorsa not defterine yazması istenir. Sonrasında bir alt satıra ebeveynler konuyla ilgili neler bilmek istediklerini yazarlar. Programın genel amaçlarına uygun olmayan beklentiler varsa onlar üzerine konuşulur. “Değerli ebeveynler bu oturumda yer alan açıklamalar bizlere OSB’li çocuklarımız hakkında pek çok bilgi edinmemizi sağlayacaktır.” Aşağıdaki sorulara yer verilerek ön koşul öğrenmeler sağlanır.

1. OSB’li çocuğunuzun bilişsel gelişimiyle ilgili düşünceleriniz nedir?
2. OSB’li çocukların bilişsel gelişimine destek verecek uygulamalarla ilgili düşünceleriniz nedir?

Dersin gelişme aşamasında konu içeriği anlatılmadan önce OSB’li bir öğrenciyi konu alan bir örnek olay okunur ve katılımcılara da bu olayın görseli sunulur. Örnek olayla ilgili konuyu ilişkilendirmek amacıyla çeşitli sorular yöneltilir. Verilen yanıtların ebeveynler tarafından dinlenilmesi sağlanır. Örnek olayın incelenmesi sonrasında kazanımlarla ilgili bilgilendirmeler sağlanır

Değerlendirme

Oturum özetlenir. Gelecek oturumlarda işlenecek konuların içeriği başlıklar halinde sunulur. Ebeveynlerden oturumla ilgili görüş ve düşünceleri alınır. Öğretim oturumun sonunda anlatılanlar özetlenir ve sonrasında değerlendirmeler EEBYÖ ve EYKYL aracılığıyla gerçekleştirilir. Ebeveynlerden % 75 düzeyinde başarı sağlanması beklenir. Başarının sağlanamadığı durumlarda yetersiz başarı gösterilen konular tekrar edilir.

IV. ÜNİTE

Oturumların Hedefleri

OSB’li bireylerin sergilediği problem davranışlarla baş edebilme

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|-------------|---------------------------------|----------------------------|-------|
| Uygun Değil | Ciddi Olarak Gözden Geçirilmeli | Hafifçe Gözden Geçirilmeli | Uygun |

Kazanımlar

1. Ebeveyn otizmli çocuğun gösterdiği problem davranışlarla baş edebilmeye yönelik etili yöntemler uygular
2. Ebeveyn otizmli çocuğun gösterdiği davranış problemlerini gidermeye yönelik pekiştireç tarifelerini uygun şekilde kullanır.
3. Ebeveyn otizmli çocuğun davranış problemine müdahale öncesinde ve sonrasında davranış kayıt tekniklerini uygun şekilde yapar.
4. Ebeveyn otizmli çocuğun problem davranışla baş edebilme sürecinde öğretimsel uyarlamalar yapar.
5. Ebeveyn otizmli çocuğun problem davranışla baş edebilme sürecinde eğitsel materyalleri/teknolojileri etkili şekilde kullanır.
6. Ebeveyn otizmli çocuğun problem davranışla baş edebilme sürecinde ortamı uygun şekilde düzenler.

Oturuamların Süreci

Oturumun başında üyelere, bir önceki oturumda yapılanlar hatırlatılarak, kısa bir süre bunlar üzerinde konuşulur. Bunun ardından oturumda neler yapılacağı kısaca açıklanır. Öğretim oturumuna katılan her bir ebeveyn üniteyle ilgili neler biliyorsa not defterine yazması istenir. Sonrasında bir alt satıra ebeveynler konuyla ilgili neler bilmek istediklerini yazarlar. Programın genel amaçlarına uygun olmayan beklentiler varsa onlar üzerine konuşulur. *“Değerli ebeveynler bu oturumda yer alan açıklamalar bizlere OSB’li çocuklarımız hakkında pek çok bilgi edinmemizi sağlayacaktır.”* Aşağıdaki sorulara yer verilerek ön koşul öğrenmeler sağlanır.

1. OSB’li çocuğunuz problem davranış sergiliyor mu?
2. OSB’li çocuğunuz problem davranışlar sergilediğinde neler yapıyorsunuz?

Dersin gelişme aşamasında konu içeriği anlatılmadan önce OSB’li bir öğrenciyi konu alan bir örnek olay okunur ve katılımcılara da bu olayın görseli sunulur. Örnek olayla ilgili konuyu ilişkilendirmek amacıyla çeşitli sorular yöneltilir. Verilen yanıtların ebeveynler tarafından dinlenilmesi sağlanır. Örnek olayın incelenmesi sonrasında kazanımlarla ilgili bilgilendirmeler sağlanır

Değerlendirme

Oturum özetlenir. Gelecek oturumlarda işlenecek

Öneri

konuların içeriği başlıklar halinde sunulur. Ebeveynlerden oturumla ilgili görüş ve düşünceleri alınır. Öğretim oturumunun sonunda anlatılanlar özetlenir ve sonrasında değerlendirmeler EEBYÖ ve EYKL aracılığıyla gerçekleştirilir. Ebeveynlerden % 75 düzeyinde başarı sağlanması beklenir. Başarının sağlanamadığı durumlarda yetersiz başarı gösterilen konular tekrar edilir.

V. ÜNİTE

Oturuşların Hedefi

OSB'li çocuklara özbakım becerileri öğretimine yönelik ebeveyn sorumlulukları

Kazanımlar

1. Ebeveyn otizimli çocuğa özbakım becerileri öğretim süreci öncesinde ve sonrasında davranış kayıt tekniklerini uygun şekilde uygular.
2. Ebeveyn otizimli çocuğa özbakım becerileri becerileri geliştirmeye yönelik etkili yöntemler kullanır.
3. Ebeveyn otizimli çocuğa özbakım becerileri öğretiminde pekiştirici tarifelerini etkili kullanır.
4. Ebeveyn otizimli çocuğa özbakım becerileri öğretim sürecinde öğretimsel uyarlamalar yapar.
5. Ebeveyn otizimli çocuğa özbakım becerileri öğretim sürecinde ortamı uygun hale getirir.
6. Ebeveyn otizimli çocuğa özbakım becerileri öğretimi sürecinde eğitsel materyalleri/teknolojileri etkili şekilde kullanır.

Oturuşların Süreci

Oturumun başında üyelerle, bir önceki oturumda yapılanlar hatırlatılarak, kısa bir süre bunlar üzerinde konuşulur. Bunun ardından oturumda neler yapılacağı kısaca açıklanır. Öğretim oturumuna katılan her bir ebeveyn üniteyle ilgili neler biliyorsa not defterine yazması istenir. Sonrasında bir alt satıra ebeveynler konuyla ilgili neler bilmek istediklerini yazarlar. Programın genel amaçlarına uygun olmayan beklentiler varsa onlar üzerine konuşulur. "Değerli ebeveynler bu oturumda yer alan açıklamalar bizlere OSB'li çocuklarımız hakkında pek çok bilgi edinmemizi sağlayacaktır." Aşağıdaki sorulara yer verilerek ön koşul öğrenmeler sağlanır.

1.OSB'li çocuğunuzun özbakım becerilerini yerine getirebilmesiyle ilgili düşünceleriniz nelerdir?

2.Sizce OSB'li çocuklar özbakım becerileri nasıl

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|-------------|---------------------------------|----------------------------|-------|
| Uygun Değil | Ciddi Olarak Gözden Geçirilmeli | Hafifçe Gözden Geçirilmeli | Uygun |

Öneri

edinir?

Dersin gelişme aşamasında konu içeriği anlatılmadan önce OSB'li bir öğrenciyi konu alan bir örnek olay okunur ve katılımcılara da bu olayın görseli sunulur. Örnek olayla ilgili konuyu ilişkilendirmek amacıyla çeşitli sorular yöneltilir. Verilen yanıtların ebeveynler tarafından dinlenilmesi sağlanır. Örnek olayın incelenmesi sonrasında kazanımlarla ilgili bilgilendirmeler sağlanır

Değerlendirme

Oturum özetlenir. Gelecek oturumlarda işlenecek konuların içeriği başlıklar halinde sunulur. Ebeveynlerden oturumla ilgili görüş ve düşünceleri alınır. Öğretim oturumun sonunda anlatılanlar özetlenir ve sonrasında değerlendirmeler EEBYÖ ve EYKYL aracılığıyla gerçekleştirilir. Ebeveynlerden % 75 düzeyinde başarı sağlanması beklenir. Başarının sağlanamadığı durumlarda yetersiz başarı gösterilen konular tekrar edilir.

VI. ÜNİTE:

Oturumların Hedefi

OSB'li çocuklara psikomotor beceriler öğretiminde ebeveyn sorumlulukları

Kazanımlar

1. Ebeveyn otizmlili çocuğa psikomotor becerileri öğretim süreci öncesinde ve sonrasında davranış kayıt tekniklerini uygun şekilde uygular.
2. Ebeveyn otizmlili çocuğa psikomotor becerileri becerileri geliştirmeye yönelik etkili yöntemler kullanır.
3. Ebeveyn otizmlili çocuğa psikomotor becerileri öğretiminde pekiştireç tarifelerini etkili kullanır.
4. Ebeveyn otizmlili çocuğa psikomotor becerileri öğretim sürecinde öğretimsel uyarlamalar yapar.
5. Ebeveyn otizmlili çocuğa psikomotor becerileri öğretim sürecinde ortamı uygun hale getirir.
6. Ebeveyn otizmlili çocuğa psikomotor becerileri öğretimi sürecinde eğitsel materyalleri/teknolojileri etkili şekilde kullanır.

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|----------------|--|----------------------------------|-------|
| Uygun Değil | Ciddi Olarak Gözden Geçirilmeli | Hafifçe Gözden Geçirilmeli | Uygun |

Öneri

Oturuşların Süreci

Oturumun başında üyelerle, bir önceki oturumda yapılanlar hatırlatılarak, kısa bir süre bunlar üzerinde konuşulur. Bunun ardından oturumda neler yapılacağı kısaca açıklanır. Öğretim oturumuna katılan her bir ebeveyn üniteyle ilgili neler biliyorsa not defterine yazması istenir. Sonrasında bir alt satıra ebeveynler konuyla ilgili neler bilmek istediklerini yazarlar. Programın genel amaçlarına uygun olmayan beklentiler varsa onlar üzerine konuşulur. *“Değerli ebeveynler bu oturumda yer alan açıklamalar bizlere OSB’li çocuklarımız hakkında pek çok bilgi edinmemizi sağlayacaktır.”* Aşağıdaki sorulara yer verilerek ön koşul öğrenmeler sağlanır.

1. OSB’li çocuğunuzun psikomotor becerileriyle ilgili düşünceleriniz nelerdir?
2. Sizce OSB’li çocukların psikomotor becerilerinin gelişimiyle ilgili ne tür etkinliklere yer verilmelidir?

Dersin gelişme aşamasında konu içeriği anlatılmadan önce OSB’li bir öğrenciyi konu alan bir örnek olay okunur ve katılımcılara da bu olayın görseli sunulur. Örnek olayla ilgili konuyu ilişkilendirmek amacıyla çeşitli sorular yöneltilir. Verilen yanıtların ebeveynler tarafından dinlenilmesi sağlanır. Örnek olayın incelenmesi sonrasında kazanımlarla ilgili bilgilendirmeler sağlanır

Değerlendirme

Oturum özetlenir. Gelecek oturumlarda işlenecek konuların içeriği başlıklar halinde sunulur. Ebeveynlerden oturumla ilgili görüş ve düşünceleri alınır. Öğretim oturumun sonunda anlatılanlar özetlenir ve sonrasında değerlendirmeler EEBYÖ ve EEBYKL aracılığıyla gerçekleştirilir. Ebeveynlerden % 75 düzeyinde başarı sağlanması beklenir. Başarının sağlanamadığı durumlarda yetersiz başarı gösterilen konular tekrar edilir.

EK 2: Sosyal Geçerlik Formu

SOSYAL GEÇERLİK FORMU

Bu formun amacı Erken Çocukluk Otizm Ebeveyn Eğitim Programına katılan ebeveynlerin programın içeriği, amacı, süreci ve etkisine ilişkin görüşlerini almaktır. Ebeveynler aşağıdaki yer alan formu doldurarak araştırmanın sosyal geçerlik bulgularına ulaşılacaktır. Formu dolduran ebeveynlere ait kişisel bilgiler hiçbir şekilde paylaşılmayacaktır. İçten ve samimi cevaplarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Arş. Gör. M. Abdulkaki KARACA
A.K. Eğitim Fakültesi
Özel Eğitim Bölümü

1. Erken Çocukluk Ebeveyn Eğitim Programına katılmakla ilgili görüşleriniz nelerdir?
Neden? Neden değil?
2. Erken Çocukluk Ebeveyn Eğitim Programının çocuğunuzun gelişimine etkisiyle ilgili görüşleriniz nelerdir?
Neden? Neden değil?
3. Erken Çocukluk Ebeveyn Eğitim Programının içeriğinin yeterliliğiyle ilgili görüşleriniz nelerdir?
Neden? Neden değil?
4. Erken Çocukluk Ebeveyn Eğitim Programı amaçlarının, Otizmli çocuğunuzun ebeveyni olarak ihtiyaçlarınızı karşılama düzeyiyle ilgili görüşleriniz nelerdir?
Neden? Neden değil?
5. Erken Çocukluk Ebeveyn Eğitim Programının Otizmli çocuğa sahip ebeveynler tarafından uygulanabilirliğiyle ilgili görüşleriniz nelerdir?
Neden? Neden değil?
6. Erken Çocukluk Ebeveyn Eğitim Programında memnun olduğunuz yönleriyle ilgili görüşleriniz nelerdir?
Neden? Neden değil?
7. Erken Çocukluk Ebeveyn Eğitim programı sürecinde verilen eğitimin anlaşılabilirliği ve açıklığıyla ilgili görüşleriniz nelerdir?
Neden? Neden değil?

EK 3: Otizmlı Çocuğa Sahip Ebeveynlere Yönelik Eğitim Programının (OÇEP)

İhtiyaç Analiziyle İlgili Görüşme Formu

Saygıdeğer veliler,

Aşağıdaki yarı yapılandırılmış görüşme soruları otizmlı çocuklarınızın eğitimine yönelik yeterliklerinizle ilgili görüşlerinizi belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Görüşmede ortaya çıkacak sonuçlar hiçbir şekilde paylaşılmayacak ve kişisel bilgilerinizin tamamı gizli tutulacaktır. Görüşme süresi yaklaşık 25-35 dakika arası sürmektedir. Vereceğiniz samimi cevaplardan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Arş. Gör. M. Abdalbaki KARACA
A.K. Eğitim Fakóltesi
Özel Eğitim Bölümü

1. **Çocuğunuza sosyal ve duygusal beceriler edindirmeye ilgili kendinizi yeterli hissediyor musunuz?**
Neden? **Neden değil?**
 - 1.1. Oyun becerileri
 - 1.2. Akran etkileşimi
 - 1.3. Grupla bir işi yürütme beceriler
 - 1.4. Duygulara yönelik beceriler (Kendi duygularını anlama, duygularını ifade etme, başkalarının duygularını anlama, karşı tarafın kızgınlığı ile başa çıkma)
 - 1.5. Sosyal ilişkiler
 - 1.6. Duygusal sağlık
2. **Çocuğunuza bilişsel beceriler edindirmeye ilgili kendinizi yeterli hissediyor musunuz?**
Neden? **Neden değil?**
 - 2.1. Göz teması,
 - 2.2. Görsel ve işitsel uyaran verildiğinde uyarının geldiği yöne bakma,
 - 2.3. Nesnelere renklerine göre eşleştirme,
 - 2.4. Adı söylenen nesnenin resmini gösterme,
 - 2.5. Dinletilen sesi, uygun resimle eşleştirme,
 - 2.6. Tek eylem bildiren yönergeyi yerine getirme,
 - 2.7. İki eylem bildiren yönergeyi yerine getirme,
 - 2.8. Saklanmış nesneyi bulma.
3. **Çocuğunuza dil ve iletişim becerileri edindirmeye ilgili kendinizi yeterli hissediyor musunuz?**
Neden? **Neden değil?**
 - 3.1. Önkoşul beceriler (sesleri taklit, göz kontağı, ortak dikkat)
 - 3.2. Alıcı dil becerileri
 - 3.3. İfade edici dil becerileri
 - 3.4. Dil yapısı
 - 3.5. Fonolojik farkındalık
4. **Çocuğunuza özbakım becerileri edindirmeye ilgili kendinizi yeterli hissediyor musunuz?**
Neden? **Neden değil?**

- 4.4. Temizlik (El yüz yıkama, diş fırçalama, burun temizliği)
- 4.5. Süslenme
5. **Çocuğunuzun problem davranışlarıyla baş edebilmeye yönelik kendinizi yeterli hissediyor musunuz?**
- | Neden? | Neden değil? |
|---|---------------------|
| 5.1. Kendine zarar verme (Kendisini ısırma , saçını çekme) | |
| 5.2. Başkalarına veya çevreye zarar verme (başkalarına vurma, nesnelere fırlatma, küfür etme) | |
| 5.3. Tekrarlayıcı davranışlar sergileme | |
| 5.4. Öfke nöbeti geçirme. | |
6. **Çocuğunuza ince ve kaba motor beceriler edindirmeye ilgili kendinizi yeterli hissediyor musunuz?**
- 6.1. Hareket becerileri
 - 6.2. Denge becerileri
 - 6.3. Nesne kontrolünü sağlama
 - 6.4. Kavrama becerisi
 - 6.5. El becerisi

EK 4: OÇEP Uygulama Gözlem Formu

| Gözlenen Basamaklar | OÇEP UYGULAMA GÖZLEM FORMU Ünite:... | | | Tarih/Saat: |
|---|--------------------------------------|-------------|--------------|-----------------|
| | .../.../2021 | | | |
| 1.Öğretim Planlamasının Uygunluğu | Çok yeterli () | Yeterli () | Yetersiz () | Çok Yetersiz() |
| 2.Eğitmen ve Ebeveyn Etkileşimi ve eğitmen rolü | Çok yeterli () | Yeterli () | Yetersiz () | Çok Yetersiz() |
| 3.Ebeveyn ve Ebeveyn Etkileşiminde Öğrenen Rolü | Çok yeterli () | Yeterli () | Yetersiz () | Çok Yetersiz() |
| 4.Sınıf Yönetimi | Çok yeterli () | Yeterli () | Yetersiz () | Çok Yetersiz() |
| 5.Öğrenme Etkinliklerini Uygulama Düzeyi | Çok yeterli () | Yeterli () | Yetersiz () | Çok Yetersiz() |
| Açıklama ve Yorum | | | | |

EK 5: OÇEP Ünite 1 Kazanımlar Tablosu

| Ünite 1 | | OSB'li Çocuklarda Sosyal ve Duygusal Becerilerin Gelişimi | |
|---|---|---|---|
| ERKEN ÇOCUKLUKTA OTİZM AİLE EĞİTİM PROGRAMI | | | |
| Kazanım 1 | Kazanım 2 | Kazanım 3 | Kazanım 4 |
| Otizmlı çocuğa sosyal ve duygusal beceriler öğretim süreci öncesinde ve sonrasında davranış kayıt tekniklerini uygun şekilde uygular. | Otizmlı çocuğa sosyal ve duygusal beceriler geliştirmeye yönelik etkili yöntemler kullanır. | Otizmlı çocuğa sosyal ve duygusal beceriler öğretiminde pekiştirici tarifelerini etkili kullanır. | Otizmlı çocuğa sosyal ve duygusal beceriler öğretim sürecinde öğretimsel uyarlamalar yapar. |

EK 6: OÇEP Ünite 1 Kazanımlar Tablosu (devamı)

Ünite 1

OSB'li Çocuklarda Sosyal ve Duygusal
Becerilerin Gelişimi

ERKEN ÇOCUKLUKTA OTİZM
AİLE EĞİTİM PROGRAMI

Kazanım
5

Otizmli çocuğa sosyal ve duygusal becerileri öğretim sürecinde ortamı uygun hale getirir.

Kazanım
6

Otizmli çocuğa sosyal ve duygusal beceriler öğretimi sürecinde eğitsel materyalleri/teknolojileri etkili şekilde kullanır.

EK 7: OÇEP Ünite 2 Kazanımlar Tablosu

| Ünite 2 | | OSB'li Çocuklara Dil ve İletişim Becerileri Edindirme | |
|---|---|---|--|
| ERKEN ÇOCUKLUKTA OTİZM AİLE EĞİTİM PROGRAMI | | | |
| Kazanım 1 | Kazanım 2 | Kazanım 3 | Kazanım 4 |
| Otizmli çocuğa dil ve iletişim becerileri öğretim süreci öncesinde ve sonrasında davranış kayıt tekniklerini uygun şekilde uygular. | Otizmli çocuğa dil ve iletişim becerileri geliştirmeye yönelik etkili yöntemler kullanır. | Otizmli çocuğa dil ve iletişim becerileri öğretiminde pekiştirici tarifelerini etkili kullanır. | OSB'li bireylere yönelik alıcı ve ifade edici dil becerileri edindirmede kullanılan öğretimsel etkinlikleri açıklar. |

EK 8: OÇEP Ünite 2 Kazanımlar Tablosu (devamı)

Ünite 2

OSB'li Çocuklara
Dil ve İletişim Becerileri Edindirme

ERKEN ÇOCUKLUKTA OTİZM
AİLE EĞİTİM PROGRAMI

Kazanım
5



Otizmli çocuğa dil ve iletişim becerileri öğretim sürecinde ortamı uygun hale getirir.

Kazanım
6



Otizmli çocuğa dil ve iletişim becerileri öğretimi sürecinde eğitsel materyalleri/teknolojileri etkili şekilde kullanır.

EK 9: OÇEP Ünite 3 Kazanımlar Tablosu

Ünite 3

OSB'li Çocukların Bilişsel Becerilerin
Gelişimine Yönelik Ebeveyn Sorumlulukları

ERKEN ÇOCUKLUKTA OTİZM AİLE EĞİTİM PROGRAMI

Kazanım
1

Ebeveyn otizmli çocuğa bilişsel beceriler öğretim süreci öncesinde ve sonrasında davranış kayıt tekniklerini uygun şekilde uygular.

Kazanım
2

Ebeveyn otizmli çocuğa bilişsel beceriler geliştirmeye yönelik etkili yöntemler kullanır.

Kazanım
3

Ebeveyn otizmli çocuğa bilişsel beceriler öğretiminde pekiştirici tarifelerini etkili kullanır.

Kazanım
4

Ebeveyn otizmli çocuğa bilişsel beceriler öğretim sürecinde öğretimsel uyarlamalar yapar.

EK 10: OÇEP Ünite 3 Kazanımlar Tablosu (devamı)

Ünite 3

OSB'li Çocukların Bilişsel Becerilerin
Gelişimine Yönelik Ebeveyn Sorumlulukları

ERKEN ÇOCUKLUKTA OTİZM AİLE EĞİTİM PROGRAMI

Kazanım

5

Ebeveyn otizmli çocuğa
bilişsel beceriler öğretim
sürecinde ortamı uygun
hale getirir.

Kazanım

6

Ebeveyn otizmli çocuğa
bilişsel beceriler öğretimi
sürecinde eğitsel
materyalleri/ teknolojileri
etkili şekilde kullanır.

EK 11: OÇEP Ünite 4 Kazanımlar Tablosu

| Ünite 4 | | OSB'li Bireylerin Sergilediği Problem Davranışlarla Baş Edebilme | |
|---|--|---|---|
| ERKEN ÇOCUKLUKTA OTİZM AİLE EĞİTİM PROGRAMI | | | |
| Kazanım 1 | Kazanım 2 | Kazanım 3 | Kazanım 4 |
| Ebeveyn otizmli çocuğun gösterdiği problem davranışlarla baş edebilmeye yönelik etili yöntemler uygular | Ebeveyn otizmli çocuğun gösterdiği davranış problemlerini gidermeye yönelik pekiştirici tarifelerini uygun şekilde kullanır. | Ebeveyn otizmli çocuğun davranış problemine müdahale öncesinde ve sonrasında davranış kayıt tekniklerini uygun şekilde yapar. | Ebeveyn otizmli çocuğun problem davranışla baş edebilme sürecinde öğretimsel uyarlamalar yapar. |

EK 12: OÇEP Ünite 4 Kazanımlar Tablosu (devamı)

Ünite 4

OSB'li Bireylerin Sergilediği
Problem Davranışlarla Baş Edebilme

ERKEN ÇOCUKLUKTA OTİZM
AİLE EĞİTİM PROGRAMI

Kazanım
5

Ebeveyn otizmli
çocuğun problem
davranışla baş edebilme
sürecinde eğitsel
materyalleri/ teknolojileri
etkili şekilde kullanır.

Kazanım
6

Ebeveyn otizmli
çocuğun problem
davranışla baş edebilme
sürecinde ortamı uygun
şekilde düzenler.

EK 13: OÇEP Ünite 5 Kazanımlar Tablosu

| Ünite 5 | | OSB'li Çocuklara Özbakım Becerileri Öğretimine Yönelik Ebeveyn Sorumlulukları | |
|---|--|---|---|
| ERKEN ÇOCUKLUKTA OTİZM AİLE EĞİTİM PROGRAMI | | | |
| Kazanım 1 | Kazanım 2 | Kazanım 3 | Kazanım 4 |
| Ebeveyn otizmlı çocuğa özbakım becerileri öğretim süreci öncesinde ve sonrasında davranış kayıt tekniklerini uygun şekilde uygular. | Ebeveyn otizmlı çocuğa özbakım becerileri becerileri geliştirmeye yönelik etkili yöntemler kullanır. | Ebeveyn otizmlı çocuğa özbakım becerileri öğretiminde pekiştirici tarifelerini etkili kullanır. | Ebeveyn otizmlı çocuğa özbakım becerileri öğretim sürecinde öğretimsel uyarlamalar yapar. |

EK 14: OÇEP Ünite 5 Kazanımlar Tablosu (devamı)

| Ünite 5 | | OSB'li Çocuklara Özbakım Becerileri Öğretimine Yönelik Ebeveyn Sorumlulukları | |
|--|--|--|--|
| ERKEN ÇOCUKLUKTA OTİZM AİLE EĞİTİM PROGRAMI | | | |
| Kazanım 5 | | Kazanım 6 | |
| Ebeveyn otizmli çocuğa özbakım becerileri öğretim sürecinde ortamı uygun hale getirir. | | Ebeveyn otizmli çocuğa özbakım becerileri öğretimi sürecinde eğitsel materyalleri/teknolojileri etkili şekilde kullanır. | |

EK 15: OÇEP Ünite 6 Kazanımlar Tablosu

| Ünite 6 | | OSB'li Çocuklara Yönelik Psikomotor Beceriler Öğretimde Ebeveyn Sorumlulukları | |
|--|---|--|--|
| ERKEN ÇOCUKLUKTA OTİZM AİLE EĞİTİM PROGRAMI | | | |
| Kazanım 1 | Kazanım 2 | Kazanım 3 | Kazanım 4 |
| Ebeveyn otizmli çocuğa psikomotor becerileri öğretim süreci öncesinde ve sonrasında davranış kayıt tekniklerini uygun şekilde uygular. | Ebeveyn otizmli çocuğa psikomotor becerileri becerileri geliştirmeye yönelik etkili yöntemler kullanır. | Ebeveyn otizmli çocuğa psikomotor becerileri öğretiminde pekiştirici tarifelerini etkili kullanır. | Ebeveyn otizmli çocuğa psikomotor becerileri öğretim sürecinde öğretimsel uyarlamalar yapar. |

EK 16: OÇEP Ünite 6 Kazanımlar Tablosu (devamı)

Ünite 6

OSB'li Çocuklara Yönelik
Psikomotor Beceriler Öğretimde Ebeveyn
Sorumlulukları

ERKEN ÇOCUKLUKTA OTİZM
AİLE EĞİTİM PROGRAMI

Kazanım
5

Ebeveyn otizmlı çocuğa
psikomotor becerileri
öğretim sürecinde ortamı
uygun hale getirir.

Kazanım
6

Ebeveyn otizmlı çocuğa
psikomotor becerileri
öğretimi sürecinde
eğitsel materyalleri/
teknolojileri etkili şekilde
kullanır.

EK 17: Etik Kurul İzni



NECMETTİN ERBAKAN
ÜNİVERSİTESİ
ETİK KURULLAR

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR
ETİK KURULU BAŞKANLIĞI
ETİK KURUL KARARI

| | |
|--|--|
| Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No | Tarih :19/03/2021 Toplantı Sayısı :03 Karar No :2021/196 |
| Araştırmanın Başlığı | Ebeveyn Eğitim Programının Erken Çocukluk Dönemindeki Otizmli Çocuga Sahip Ebeveynlerin Eğitsel Yeterliklerine Etkisinin İncelenmesi |
| Sorumlu Araştırmacı | Prof. Dr. Hakan SARI |
| Yardımcı Araştırmacılar | Arş. Gör. M. Abdalbaki KARACA |
| Etik Kurul Kararı | Hayyranız değerlendirilmiş olup araştırmanız Etik Kurul tarafından uygun görülmüştür. |
| Düzeltilme ise gerekçeleri | |
| Uygun Değil ise gerekçeleri | |

ASLI GİBİDİR
14.04.2021

Doç. Dr. Ahmet KURNAZ
Etik Kurul Başkanı

EK 18: Otizmlı Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Eğitsel Becerilerine İlişkin Yeterlik Ölçeği (EEBYÖ)

OTİZMLİ ÇOCUğA SAHİP EBEVEYNLERİN EğİTSEL BECERİLERİNE İLİŞKİN YETERLİK ALGISI ÖLÇEğİ (EYEBYÖ)

Sayın Katılımcı:

Bu ölçek, ebeveynlerin erken çocukluk dönemindeki otizmlı çocuklarının eğitiminde eğitsel beceri öğretilimiyle ilgili yeterliklerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilere yönelik sorular, ikinci bölümde ise ebeveynlerin otizmlı çocuklarına beceri öğretilimine yönelik eğitsel yeterliklerini belirlemek amacıyla “**Otizmlı Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Eğitsel Becerilerine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeğine**” yer verilmiştir. Bu bölüm altı alt boyutu içerecek şekilde kırk sorudan oluşmaktadır. Ölçek süresi yaklaşık 9-14 dakika arasındadır.

Ölçeği doldururken adınız, soyadınız hiçbir şekilde **istenmemektedir**. Cevaplarınız araştırmacılar dışında hiç kimse ile paylaşılmayacaktır. Ölçeği içtenlikle ve eksiksiz olarak doldurmanız, araştırmaya büyük katkı sunacaktır. Ayırdığınız zaman ve gösterdiğiniz ilgi ve samimiyetiniz için çok teşekkür ederiz.

Arş. Gör. M. Abdalbaki KARACA
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Özel Eğitim Bölümü

I. KİŞİSEL BİLGİLER

AÇIKLAMA: Bu bölümde sizlere kişisel bilgilerle ilgili maddeler yöneltilmiştir. Size uygun cevabın önündeki ayraç () içine “**X**” şeklinde işaretleyiniz **Her maddeyi okumanız ve size en uygun cevabın önündeki ayraç işaretlemeniz araştırma için çok önemlidir.**

| |
|---|
| 1. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek |
| 2. Yaşınız: 18-22() 22-28() 28-33 () 33-40 () 40-45 () 45-50 () 50-55 () 55 ve sonrası () |
| 3. Öğrenin Durumu: Hiç () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Y.L. () Dr. () |

| Ölçek Maddeleri | Kesinlikle katılmıyorum | Kısmen katılmıyorum | Kararsızım | Kısmen katılıyorum | Kesinlikle Katılıyorum |
|--|-------------------------|---------------------|------------|--------------------|------------------------|
| II.1. Sosyal ve Duygusal Beceriler | | | | | |
| 1. Çocuğuma oyun oynama becerisi öğretmede yeterliyimdir. | | | | | |
| 2. Çocuğum sosyal etkileşimden kaçınması durumuyla baş edebilmede yeterliyimdir. | | | | | |
| 3. Çocuğumun yeni ortamın kurallarına uyum sağlamasına yönelik beceriler öğretmede yeterliyimdir. | | | | | |
| 4. Çocuğum amacına ulaşamadığında uygun davranışlar sergilemesini sağlamaya yönelik beceriler öğretmede yeterliyimdir. | | | | | |
| 5. Uygun davranışları model olma aracılığıyla öğretmede yeterliyimdir. | | | | | |
| 6. Çocuğum hoşlanmadığı davranışla karşılaştığında uygun tepkiyi vermesine yönelik beceriler öğretmede yeterliyimdir. | | | | | |
| II.2. Bilişsel Beceriler | | | | | |
| 7. Çocuğuma işitsel uyaran verildiğinde uyarının geldiği yöne bakma becerilerini öğretmede yeterliyimdir. | | | | | |
| 8. Çocuğuma nesnelere renklerine göre eşleştirme becerileri öğretmede yeterliyimdir. | | | | | |
| 9. Çocuğuma adı söylenen nesnenin resmini gösterme becerilerini öğretmede yeterliyimdir. | | | | | |
| 10. Çocuğuma paranın değeriyle ilgili bilgileri öğretmede yeterliyimdir. | | | | | |
| 11. Çocuğuma sembollerin ne anlama geldiğiyle ilgili bilgileri öğretmede yeterliyimdir. | | | | | |
| 12. Çocuğumun birlikte yaşadığı bireylerin isimlerini öğretmede yeterliyimdir. | | | | | |
| 13. Çocuğumun yakın çevresinin isimlerini öğretmede yeterliyimdir. | | | | | |
| 14. Çocuğumun günlük kullandığı eşyaların isimlerini öğretmede yeterliyimdir. | | | | | |
| 15. Çocuğumun günlük yaşamda kullandığı ortamların (mutfak, yatak odası, tuvalet, bahçe) adlarını öğretmede yeterliyimdir. | | | | | |
| 16. Çocuğum gösterilen resimler arasında adı söylenen resimleri gösterebilme becerilerini öğretmede yeterliyimdir. | | | | | |
| II.3. Dil ve İletişim Becerileri | | | | | |
| 17. Çocuğuma sesleri taklit etme becerisi öğretmede yeterliyimdir. | | | | | |
| 18. Çocuğuma ortak dikkat becerisi öğretmede yeterliyimdir. | | | | | |
| 19. Çocuğumun, konuşmacının yüz ve ağzını izleyerek konuşmayı anlama becerisini öğretmede yeterliyimdir. | | | | | |

Ölçeğin devamı için araştırmacıya ulaşınız.

Ek 19: Ebeveynlerin Eğitsel Yeterliklerine Yönelik Kontrol Listesi (EYKL)

EBEVEYN EĞİTSEL YETERLİK KONTROL LİSTESİ(EYKL)

Aşağıdaki “Ebeveyn Eğitsel Yeterlik Kontrol Listesi” Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocukların eğitsel becerilerine yönelik gelişimine ilişkin ebeveyn yeterliğini ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıdaki cümleleri okuyunuz ve değerlendirdiğiniz otizmlili çocuğu olan ebeveynin davranış durumuna en yakın olan cümlelerin hizasına (x) işaretini koyunuz. Ebeveynin çalışmasını ve davranışlarını tam olarak nitelermeyen cümlelerin karşısına işaret koymayınız.

| Ad/Soy Ad | | |
|--|------|-------|
| Değerlendiricinin adı | | |
| Tarih | | |
| Değerlendirme Yeri | | |
| | Evet | Hayır |
| I. Problem davranışla baş edebilme | | |
| Ebeveyn otizmlili çocuğun; | | |
| 1. Gösterdiği davranış problemiyle baş edebilmeye yönelik etkili yöntemler uygulamaktadır. | | |
| 2. Gösterdiği davranış problemini gidermeye yönelik pekiştirme tarifelerini uygun şekilde kullanmaktadır. | | |
| 3. Davranış problemine müdahale öncesinde ve sonrasında davranış kayıt tekniklerini uygun şekilde yapabilmektedir. | | |
| 4. Problem davranışla baş edebilme sürecinde öğretimsel uyarlamalar yapmaktadır. | | |
| 5. Problem davranışla baş edebilme sürecinde eğitsel materyalleri/teknolojileri etkili şekilde kullanmaktadır | | |
| 6. Problem davranışla baş edebilme sürecinde ortamı uygun şekilde düzenlemektedir. | | |
| II. Bilişsel beceriler | | |
| Ebeveyn otizmlili çocuğun; | | |
| 7. Bilişsel beceri öğretim öncesinde ve sonrasında davranış kayıt tekniklerini uygun şekilde kullanmaktadır. | | |
| 8. Bilişsel beceri öğretiminde pekiştirme tarifelerini uygun şekilde kullanmaktadır. | | |
| 9. Bilişsel beceri öğretme sürecinde ortamı uygun şekilde düzenlemektedir. | | |
| 10. Bilişsel beceriler öğretimi sürecinde eğitsel materyalleri/teknolojileri etkili şekilde kullanmaktadır | | |
| 11. Bilişsel becerileri öğretimi sürecinde öğretimsel uyarlamalar yapmaktadır. | | |
| 12. Bilişsel beceriler öğretiminde etkili yöntemler uygulamaktadır. | | |

| | | |
|--|--|--|
| III. İletişim Becerileri | | |
| Ebeveyn otizmli çocuğun; | | |
| 13.İletişim becerisi öğretim öncesi ve davranış kayıt tekniklerini yararlanmaktadır. | | |
| 14.İletişim beceri öğretiminde pekiştirici tarifelerini etkili kullanmaktadır. | | |
| 15.İletişim becerileri öğretimi sürecinde ortamı hazır hale getirmektedir. | | |
| 16.İletişim becerileri öğretimi sürecinde öğretimsel uyarlamalar yapmaktadır. | | |
| 17.İletişim becerileri öğretimi sürecinde eğitsel materyalleri/teknolojileri etkili şekilde kullanmaktadır | | |
| 18.İletişim becerisi geliştirmesi için etkili yöntemler kullanmaktadır. | | |
| IV. Özbakım becerileri | | |
| Ebeveyn otizmli çocuğun; | | |
| 19.Özbakım becerisi geliştirmesi için etkili yöntemler kullanmaktadır. | | |
| 20.Özbakım becerisi öğretim öncesi ve sonrasında davranış kayıt tekniklerini uygun şekilde kullanmaktadır. | | |
| 21.Özbakım beceri öğretiminde pekiştirici tarifelerini etkili kullanmaktadır. | | |
| 22.Özbakım becerilerinin öğretim öncesinde ortamı uygun hale getirmektedir. | | |
| 23.Özbakım beceriler öğretimi sürecinde eğitsel materyalleri/teknolojileri etkili şekilde kullanmaktadır. | | |
| 24.Özbakım becerileri öğretimi sürecinde öğretimsel uyarlamalar yapmaktadır. | | |
| V. Sosyal ve Duygusal becerileri | | |
| Ebeveyn otizmli çocuğun; | | |
| 25.Ebeveyn otizmli çocuğa sosyal ve duygusal beceriler öğretim süreci öncesinde ve sonrasında davranış kayıt tekniklerine uygun şekilde yer vermektedir. | | |
| 26.Ebeveyn otizmle çocuğa sosyal ve duygusal beceriler geliştirmeye yönelik etkili yöntemler kullanmaktadır. | | |
| 27.Sosyal ve duygusal beceri öğretiminde pekiştirici tarifelerini etkili kullanmaktadır. | | |
| 28.Sosyal ve duygusal becerileri öğretimi sürecinde öğretimsel uyarlamalar yapmaktadır. | | |
| 29.Sosyal ve duygusal becerileri öğretim sürecinde ortamı uygun hale getirmektedir. | | |
| 30.Sosyal ve duygusal beceriler öğretimi sürecinde eğitsel materyalleri/teknolojileri etkili şekilde kullanmaktadır. | | |
| VI. Psikomotor (İnce ve Kaba Motor) Becerileri | | |

Kontrol Listesinin devamı için araştırmacıya ulaşınız.